



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Diagnóstico del Programa La Escuela Es Nuestra

AGOSTO 2024





| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 4 |
| 1. ANTECEDENTES..... | 5 |
| 2. IDENTIFICACIÓN, DEFINICIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA O NECESIDAD | 11 |
| 2.1. Definición del problema | 11 |
| 2.2. Estado actual del problema..... | 11 |
| Infraestructura, equipamiento e insumos didácticos básicos..... | 11 |
| Involucramiento de las comunidades escolares..... | 16 |
| Brechas de género en las instancias de participación social | 21 |
| Participación social desde una perspectiva comunitaria..... | 22 |
| Condiciones para los procesos de enseñanza aprendizaje | 24 |
| Afectaciones por fenómenos naturales..... | 31 |
| 2.3. Evolución del problema | 33 |
| 2.4. Experiencias de atención..... | 45 |
| Experiencias en el ámbito Internacional..... | 45 |
| Experiencias en el ámbito Nacional | 52 |
| 2.5. Árbol del problema..... | 57 |
| 3. OBJETIVOS..... | 58 |
| 3.1. Árbol de objetivos..... | 58 |
| 3.2. Determinación de los objetivos del programa | 59 |
| Objetivo General | 59 |
| Objetivos Específicos: | 59 |
| 3.3. Aportación del programa a los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 y al Programa Sectorial de Educación 2020-2024..... | 59 |
| 4. COBERTURA..... | 65 |
| Estrategia de cobertura | 66 |
| 4.1. Identificación y caracterización de la población o área de potencial | 67 |
| Población Potencial..... | 67 |
| Población Objetivo | 67 |
| 4.2. Identificación y caracterización de la población o área de enfoque objetivo..... | 67 |



| | |
|--|-----|
| Integración del CEAP..... | 68 |
| Brechas de Género..... | 72 |
| 4.4. Cuantificación de la población o área de enfoque objetivo | 73 |
| 4.5. Frecuencia de actualización de la población o área de enfoque potencial y objetivo..... | 75 |
| 5. ANÁLISIS DE ALTERNATIVAS | 75 |
| 6. DISEÑO DEL PROGRAMA..... | 78 |
| 6.1. Modalidad del programa..... | 78 |
| 6.2. Operación del programa | 80 |
| 6.2.1. Previsiones para la integración y operación para el padrón de beneficiarios..... | 82 |
| 6.3. Matriz de Indicadores de Resultados del Programa U282 “La Escuela es Nuestra” (MIR- PLEEN)..... | 82 |
| 7. ANALISIS DE SIMILITUDES O COMPLEMENTARIEDADES..... | 91 |
| 8. PRESUPUESTO | 95 |
| 9. REFERENCIAS..... | 97 |
| ANEXO 1. Ficha con datos generales del programa propuesto o con cambios sustanciales | 104 |
| Unidades Administrativas Responsables (UR) del programa..... | 104 |
| Recursos presupuestarios requeridos..... | 104 |
| Fuente u origen de los recursos | 105 |
| Población | 105 |
| Definición de la población o área de enfoque objetivo..... | 105 |
| Cuantificación de la población o área de enfoque objetivo..... | 105 |
| Estimación de la población a atender en el primer año de operación | 105 |
| Descripción del problema por afectaciones diferenciadas en determinados grupos poblacionales..... | 106 |
| Estimación de metas en el primer año de operación del programa para los indicadores de nivel fin, propósito, componente y actividad de la MIR | 107 |
| ANEXO 2. Complementariedades y coincidencias entre programas | 110 |

INTRODUCCIÓN

Este diagnóstico se elaboró con base en lo establecido en el numeral *Vigésimo Primero* de los *Lineamientos Generales para la evaluación de Programas Federales de la Administración Pública Federal*, que indica:

“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, o en su caso, que justifique la ampliación o modificación sustantiva de los Programas Federales existentes [...].

Para su actualización se toma en cuenta la estructura propuesta en los *Aspectos a considerar para la elaboración del diagnóstico de los programas presupuestarios de nueva creación o con cambios sustanciales que se propongan incluir en la Estructura Programática del Presupuesto de Egresos de la Federación (Aspectos del diagnóstico)*, los cuales establecen que los cambios sustanciales se refieren a:

“[...] las modificaciones de los programas presupuestarios en el Fin o el Propósito de su Matriz de Indicadores para Resultados (MIR), en la definición y caracterización de su población o área de enfoque objetivo o en alguno de sus componentes, tipos de apoyo o entregables que incidan directamente en el Propósito del programa presupuestario, de acuerdo con el numeral 2, inciso d) del Programa Anual de Evaluación de los programas Federales y de los Fondos de Aportaciones Federales 2019”.

Esta actualización también responde a las sugerencias derivadas de la Evaluación de Consistencia y Resultados del Programa La Escuela Es Nuestra en 2023; en atención a éstas, el diagnóstico será revisado y, en su caso, actualizado anualmente, con base en lo establecido en los numerales 3. Ámbito de aplicación y 4.4.4. Frecuencia de actualización de la población o área de enfoque potencial y objetivo de los Aspectos del diagnóstico.



El documento se organiza en nueve apartados: 1. Antecedentes; 2. Identificación, definición y descripción del problema o necesidad; 3. Objetivos; 4. Cobertura; 5. Análisis de alternativas; 6. Diseño del programa; 7. Análisis de similitudes o complementariedades; 8. Presupuesto; 9. Referencias, y dos anexos.

1. ANTECEDENTES

La Política de Participación Social en Educación (PPSE) es una política del Estado mexicano que se implementó durante la descentralización escolar en 1993. Tuvo como objetivo formalizar la participación de la sociedad en la toma de decisiones sobre los asuntos escolares, con el fin de contribuir a garantizar el derecho a la educación, mediante el involucramiento de madres y padres de familia, personal directivo y docente, y estudiantes (INEE, 2019a).

Si bien el interés de la sociedad en los asuntos educativos ha estado presente desde la conformación del Sistema Educativo Nacional (SEN), es hasta la implementación de programas sociales recientes que se han establecido lineamientos normativos que establecen la articulación entre las actoras y actores de las comunidades escolares para fomentar los procesos de participación y representación en la toma de decisiones de sus escuelas, así como la generación de mecanismos para la exigencia de derechos sociales.

El impulso de figuras como el Comité Escolar de Administración Participativa (CEAP) busca que las comunidades escolares reconozcan y asuman su autonomía para la administración y ejercicio de los recursos de programas sociales con el fin de lograr la mejora de los entornos educativos y de aprendizaje en sus escuelas.

Históricamente, la provisión de servicios escolares por parte de los gobiernos federales se puede situar en 1934, cuando el Estado mexicano dejó de ser una instancia inspectora de escuelas privadas y locales, para recuperar la rectoría de la



política educativa y, con ello, la obligación de garantizar el derecho a la educación básica, laica y gratuita (Aboites, 2012). Desde este periodo, el interés por la participación se reflejó en varias políticas sociales. Por ejemplo, durante el periodo de 1934 a 1940, la política educativa se dirigió principalmente a la conformación de la educación socialista bajo los principios de participación comunitaria, concientización ideológica y progreso (Romero Hernández, 2019).

A la par de que en este periodo hubo un interés por llevar a cabo acciones que democratizaran el acceso de la población a los servicios educativos, como duplicar la matrícula de estudiantes y docentes; construir los inmuebles e infraestructura necesarios, y dotar a las escuelas con equipo y materiales escolares científicos, técnicos, artísticos y de labranza (Aboites, 2012), también se buscó el involucramiento de la sociedad en acciones de escala nacional para garantizar el derecho a la educación.

Así, en la década de 1940 a 1950 se puso en marcha la “Campaña Nacional contra el Analfabetismo”, que, mediante la constitución de los Comités Populares de Alfabetización, se encargaría de la enseñanza de la lectura y la escritura a la población analfabeta. Respecto a la intervención de las comunidades, se contempló la participación de asociaciones de madres y padres de familia, juntas cívicas y otras agrupaciones particulares mediante la aportación de ideas, recursos y otras colaboraciones (Yañez Ramírez, 1971).

Durante el gobierno de Adolfo López Mateos, se implementó, por primera vez, un programa cuyo propósito se vinculó con la alimentación de las y los estudiantes. Éste consistió en la entrega de desayunos escolares en escuelas de todo el país por medio de la Asociación de Protección de la Infancia con la colaboración de personas voluntarias (Romero Hernández, 2019). En la segunda mitad de los años sesenta se impulsó la simplificación de los programas educativos y la circunscripción de las

actividades escolares al horario establecido; de éste se derivarían actividades complementarias que sustituirían las tareas en casa, las cuales estarían a cargo de las madres y padres, quienes fungirían como los responsables de las actividades extraescolares.

En los años ochenta, con la implementación de las políticas neoliberales, se descentralizaron y delegaron funciones en materia de infraestructura educativa y servicios escolares hacia las entidades federativas y los municipios. Con el enfoque asistencialista de la política social iniciado a finales de esta década e inicios de la siguiente, se implementaron políticas educativas compensatorias focalizadas para atender a las comunidades más rezagadas, cuyos programas pretendieron reparar y dar mantenimiento a las instalaciones y mobiliario de las escuelas, con la participación de los Comités Escolares de Solidaridad (CES). Sus objetivos eran, por un lado, organizar a la comunidad escolar para acceder a los recursos del Programa Nacional de Solidaridad, y, por otro, buscar que se operaran otros programas sociales del gobierno en turno, con una ambiciosa articulación entre los niveles federal y estatales de gobierno (Barajas, 1997).

En el marco de estas políticas, en 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (AMNEB), cuyos propósitos principales eran lograr la descentralización de la enseñanza básica e incentivar la participación social en la educación. En concordancia con el discurso de una “nueva participación social” y la búsqueda de la calidad educativa, se formalizaron los Consejos de Participación Social en la escuela (CPS). Se buscó que en éstos estuvieran representadas las madres y padres de familia, personal docente, la autoridad educativa y la comunidad en general.

Más tarde, en 1999 se establecieron los lineamientos normativos para la constitución del Consejo Nacional de Participación Social (CONAPASE), que sentó las bases para



la operación de los Consejos Escolares de Participación Social en la educación (CEPS) (Romero Gonzaga, 2020).

Durante el sexenio 2000-2006, la PPSE fue sometida a algunas modificaciones. La revisión crítica de los CEPS permitió que se identificaran deficiencias en las experiencias de participación anteriores, y se introdujeron algunos cambios en los procesos de conformación de los comités, así como diversas iniciativas para definir de mejor manera sus derechos y obligaciones. Durante este periodo los CEPS operaron bajo el Programa Escuelas de Calidad (PEC), que buscó mejorar las condiciones físicas de las escuelas para contribuir a la mejora en la calidad de la educación. No obstante, aun con las diversas modificaciones, no se logró conformar un mecanismo democrático de participación y representación sustantiva de las comunidades escolares.

En 2008, la Alianza por la Calidad de la Educación buscó, además de fortalecer la política de mejora física de las escuelas con la Ley General de Infraestructura Física Educativa, fortalecer la figura de los CEPS mediante el aumento de la participación de las y los integrantes de las comunidades escolares en los comités. Sin embargo, tampoco se logró que éstos tuvieran autonomía en la gestión de los recursos para la mejora de las escuelas, y su participación en la toma de decisiones fue, igual que en experiencias anteriores, limitada.

En concordancia con la búsqueda de la mejora de la calidad de la educación, con la reforma educativa de 2013 se planteó el reto de la mejora física de los planteles del Sistema Educativo Nacional mediante su rehabilitación, mantenimiento y equipamiento. Programas como “Mejore Escuela” y “Escuelas Dignas” buscaron contribuir a la mejora de la calidad educativa en este rubro; sin embargo, derivado de las deficiencias en sus resultados, el poco ágil desempeño en la transferencia de recursos, así como la falta de articulación de la política social con los procesos de

organización de las comunidades escolares, en el año 2015, el gobierno en turno diseñó el Programa Escuelas al CIEN, una estrategia financiera que generaba un esquema de potenciación de los recursos.

Al mismo tiempo hubo programas para incorporar apoyos de manera transversal con el fin de garantizar la calidad y la equidad de los servicios, los cuales incluían bebederos, mobiliario escolar, equipo para educación especial, migrante e indígena, aulas móviles, materiales para la conectividad, rampas y equipamiento para la accesibilidad (INEE, 2019b).

El conjunto de estas políticas que, si bien estuvieron orientadas a la mejora de las condiciones de las escuelas, al no contar con mecanismos eficaces de participación en la toma de decisiones sobre las necesidades particulares de las comunidades escolares, tuvieron avances con resultados limitados. Uno de los más notorios fue la dificultad de lograr la consolidación de figuras de organización en el tiempo, así como lograr una verdadera participación comunitaria democrática.

Otro aspecto que limitó el cumplimiento de los objetivos de mejora en la calidad de la educación fue que los programas y acciones previas contemplaban una multiplicidad de actores involucrados, lo que impacta negativamente en la eficiencia para la entrega de los recursos y la ejecución de acciones, debido a la gran diversidad de fondos, estrategias y programas con diseños que conformaban un complicado esquema de propósitos, unidades responsables, criterios de selección, niveles educativos y componentes de atención.

En este sentido, el actual Gobierno de México busca cambiar el paradigma instaurado por los gobiernos neoliberales para dar atención al rezago y las carencias de las escuelas a través de los CEAP que, como figura de organización y representación de la comunidad escolar, puedan dar respuesta a sus necesidades



en cuanto a condiciones físicas y servicios escolares, mediante la administración y ejercicio del subsidio del Programa La Escuela es Nuestra (PLEEN).

Este programa tiene como fin contribuir a generar entornos favorables para el proceso de enseñanza y aprendizaje en los diferentes tipos y modalidades de educación básica pública, mediante la entrega de subsidios económicos a las comunidades escolares para que extiendan su horario, brinden servicio de alimentación, o equipen, rehabiliten y/o amplíen las condiciones físicas de su plantel.

Las comunidades escolares, a través de sus CEAP, son actoras clave en la toma de decisiones, ya que identifican las necesidades reales de sus escuelas, pues son quienes las padecen; administran y ejercen los recursos que el gobierno transfiere a manera de subsidios, y se rinde cuentas a sí mismas. Con este nuevo esquema, la comunidad adecua los entornos escolares y de aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes (NNA) de nuestro país, y se evita por principio la corrupción, el dispendio, el clientelismo y la discrecionalidad en el manejo del presupuesto para la prestación de servicios escolares.

De esta manera, la gestión comunitaria y participativa propicia la eliminación de trámites burocráticos para mejorar el ejercicio del presupuesto, a partir de la organización participativa de las madres, padres, tutoras y tutores en favor de la educación de sus hijas e hijos; así como una representación y participación efectiva de estudiantes y maestros en la toma de decisiones.



2. IDENTIFICACIÓN, DEFINICIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA O NECESIDAD

2.1. Definición del problema

Las comunidades escolares de entornos vulnerables acceden a servicios escolares inadecuados.¹

En el contexto del PLEEN, se entiende que el acceso a servicios escolares adecuados y suficientes contribuye a la generación de entornos escolares dignos, que permiten a las NNA llevar a cabo positivamente procesos de aprendizaje y desarrollo social. Paralelamente, las maestras y maestros se benefician de estos entornos escolares adecuados, pues propician el desarrollo y ejecución de los planes de estudio y dinámicas de clase, fortaleciendo los procesos de enseñanza.

Por otro lado, el involucramiento de otras actoras y actores de las comunidades escolares en la dignificación de las condiciones de los servicios escolares es central, pues son ellas las que son capaces de identificar sus necesidades y las estrategias más pertinentes para satisfacerlas, desde su posición como madres, padres o tutores, o, bien, como autoridades escolares.

2.2. Estado actual del problema

Infraestructura, equipamiento e insumos didácticos básicos

Se ha detectado que las localidades de zonas rurales padecen, en mayor medida, la exclusión o escasez de equipamiento indispensable para el bienestar y desarrollo de sus habitantes en comparación con las de zonas urbanas (CONAPO, 2020).

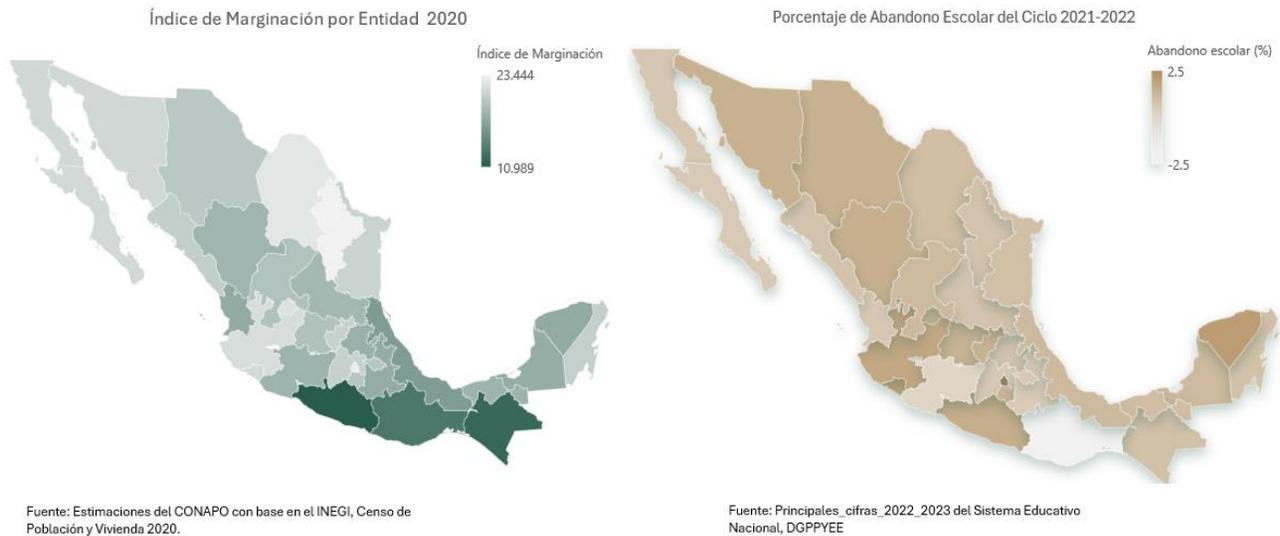
¹ Para efectos del programa “La Escuela es Nuestra”, el término “servicios escolares” comprende las condiciones físicas de los planteles escolares, su equipamiento y materiales didácticos, así como el horario extendido y el servicio de alimentación.



Asimismo, se ha identificado que las escuelas ubicadas en aquellas localidades no cuentan con servicios escolares adecuados y presentan altos índices de abandono escolar (Mejoredu, 2022).

Si bien hay una tradición de organización comunitaria en estas zonas, la falta de autonomía y reconocimiento de la multiculturalidad y diversidad de sus pueblos, así como de su organización para la administración de subsidios reducen la efectividad de que los recursos disponibles satisfagan sus necesidades y, como consecuencia, que no haya mejoras en los entornos educativos y de aprendizaje.

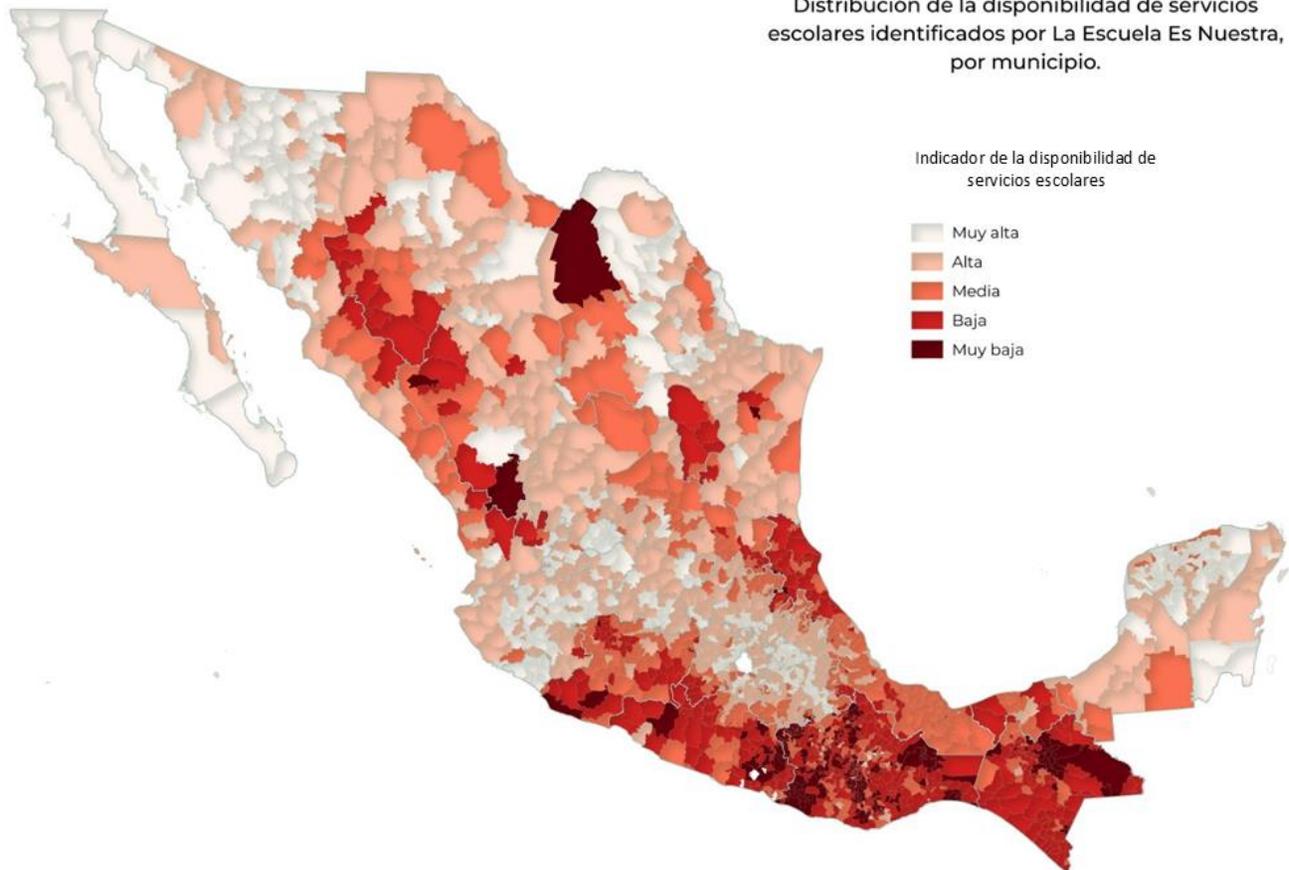
Particularmente, en el contexto de la pandemia provocada por la COVID 19, se identificó un aumento del 3% al 3.5% de las NNA de 6 a 14 años en condición de pobreza, donde con anterioridad se había observado una relación entre la asistencia escolar y presencia de carencias sociales y pobreza (CONEVAL, 2021). Entre las causas asociadas al abandono escolar destacan: el bajo rendimiento académico, las brechas y desigualdades entre los servicios escolares, la falta de apoyo y seguimiento docente, el bajo nivel socioeconómico y la incidencia de la pobreza en los hogares, y la incorporación de las NNA al mercado laboral.



Como se muestra en los mapas, los estados de Michoacán, Guerrero, Chiapas y Veracruz presentan las tasas de abandono escolar más altas entre las 32 entidades del país, y, concurrentemente, son las que tienen índices de marginación más altos. En función de la problemática identificada, es importante que la atención y el impulso de organización comunitaria en la población con menor acceso a servicios básicos se realice con estrategias de incorporación de las comunidades escolares en la administración de los recursos disponibles. Una estrategia plausible es el otorgamiento de subsidios a las comunidades escolares para que, con la participación de todas y todos, se involucren en la adecuación de entornos educativos y de aprendizaje.



Distribución de la disponibilidad de servicios escolares identificados por La Escuela Es Nuestra, por municipio.



Fuente: Elaborado por la DGLEEN con información de la población susceptible 2024 y datos del Formato 911 en 2023 de la DGPPyEE-SEP

En el mapa se presenta la distribución de los grados de la disponibilidad de los servicios y equipamiento básico de las comunidades escolares que corresponden a la población potencial 2024 del PLEEN. Como se aprecia, la distribución y concentración de mayores carencias corresponde a las regiones y estados que históricamente presentan mayores índices de pobreza, rezago y desigualdad social.²

² El Indicador de disponibilidad de servicios escolares se compone de las variables del anexo de los ODS del Formato 911, de los Inmuebles que forman parte de la población susceptible del PLEEN 2024: 1. electricidad, 2. computadora para propósitos pedagógicos, 3. conexión de internet para propósitos



Las condiciones físicas de las escuelas contribuyen a mejorar los entornos escolares y de aprendizaje, y, en consecuencia, a mejorar la calidad en la educación. Sin embargo, en México, se ha detectado que 31% de las escuelas de educación básica presenta daño estructural, 33% funciona con alguna estructura atípica, 55% tiene carencias de accesibilidad y 63% no cuenta con servicios de internet. Estas dificultades son aún más críticas en las zonas rurales o con altos grados de rezago social, lo que coloca a las NNA y a la comunidad escolar en general en condiciones de riesgo (INEE, 2019b).

A pesar de que se reconoce la contribución de las tecnologías de información y comunicación (TIC) para el desarrollo de las actividades escolares y la reducción de las brechas digitales en la educación básica, las escuelas ubicadas en las entidades con mayores desventajas socioeconómicas, en comunidades rurales y las de servicios educativos del CONAFE presentan una desventaja mayor al 10% con respecto del servicio de educación privada en la provisión de equipamiento de estas tecnologías; mientras que entre las zonas rurales, comunitarias e indígenas y las zonas urbanas con respecto de los servicios de internet, presentan una brecha cercana al 80% (INEE, 2019b).

La falta de adecuación de la infraestructura impacta de una manera más decisiva en zonas geográficas expuestas a condiciones climáticas extremas, aunque de manera creciente en otras zonas debido al proceso acelerado del cambio climático.

pedagógicos, 4. infraestructura adaptada para discapacidad, 5. materiales adaptados para personas con discapacidad, 6. agua potable, 7. servicios básicos de lavado de manos (agua y jabón), y 8. sanitarios independientes (para mujeres y hombres). El indicador es el resultado de un puntaje aditivo que identifica la tenencia o no tenencia del servicio o equipamiento correspondiente; de esta medida continua, el indicador se categoriza en cinco niveles, que van desde los inmuebles con muy alta disponibilidad de servicios hacia los que cuentan con una muy baja disponibilidad de servicios y finalmente se agrupa geográficamente por el nivel municipal.



Se ha documentado que las temperaturas extremas afectan directamente la salud y los aprendizajes, pues modifican la calidad del agua, del aire, los alimentos y la seguridad de las NNA, además de que propicia, en el corto plazo, el ausentismo escolar. Estos factores de riesgo impactan más en el logro educativo de las NNA que acceden a escuelas menos equipadas y con mayores dificultades para hacer frente a condiciones climáticas extremas, pues se reducen significativamente sus oportunidades de aprendizaje (Randell y Gray, 2019).

El retorno paulatino a las actividades escolares después de la reciente pandemia de la COVID 19 mostró que la falta de mantenimiento y atención a la infraestructura de las escuelas generó espacios escolares inseguros e insalubres para que las NNA regresaran a sus actividades, lo que propició que las familias no llevaran a sus hijas e hijos a la escuela. Entre el robo de mobiliario, computadoras y la falta de mantenimiento de los planteles de educación básica, además de las condiciones sanitarias inadecuadas, se estima que la desigualdad se exacerbará si no se invierte en infraestructura y equipamiento que, en conjunto con otras acciones, incida en la recuperación de los aprendizajes perdidos y la reducción del abandono escolar. (PNUD, 2022).³

Involucramiento de las comunidades escolares

Las políticas educativas que excluyen a las comunidades escolares de la toma de decisiones sobre su entorno han contribuido a la desigualdad que hay entre las escuelas públicas del país. Este tipo de política pública no considera las necesidades

³ A pesar de que no hay estudios científicos recientes sobre el impacto de los robos y falta de mantenimiento de las escuelas durante el periodo de confinamiento por la Covid 19, diversas notas periodísticas con datos de distintas fuentes reportaron las malas condiciones en las que se dio el regreso a clases, donde se identificó que, además del mobiliario y computadoras, también sucedieron robos de material de construcción y de la red eléctrica y suministro de agua potable.



reales de cada una de éstas en sus diferentes contextos, ya sea de las condiciones físicas de sus planteles, equipamiento y material didáctico, o de otros servicios como la alimentación escolar u horario extendido, que contribuyen a que la población más vulnerable no abandone el sistema educativo.

Si bien hay diversas experiencias previas de organización de las comunidades escolares, por su ámbito limitado de acción y acceso a recursos económicos, éstas han tenido poca efectividad en su contribución a la mejora de los entornos educativos, así como para la apropiación de la política social, en general, y de los programas públicos, en particular, por parte de las comunidades beneficiadas.

La escasa participación de las diferentes actoras y actores se refleja en la falta de un sentido de pertenencia a su comunidad, lo que propicia, a su vez, que se desempeñe un papel pasivo en los procesos de toma de decisiones respecto a los temas que les afectan. En este sentido, impulsar mecanismos autónomos y democráticos contribuye a mitigar estructuras jerárquicas de toma de decisiones, así como reconocer formas particulares y tradicionales de organización (Zurita, 2013).

Entre las causas de la poca efectividad de la organización de las comunidades escolares para incidir en el mejoramiento de los entornos escolares se encuentra el hecho de que los mecanismos de participación son jerárquicos y estatalizados, pues a pesar de que se reconoce y valora positivamente la participación de sus actoras y actores, es en los procesos de deliberación y toma de decisiones *ex ante* donde las autoridades educativas locales o federales dirigen e implementan las acciones que afectan a la colectividad.

Este alejamiento de las madres y padres, así como de las y los estudiantes fortalece la idea de que las instancias escolares de participación son entes fiscalizadores o



que son otros los actores sociales que deben intervenir en los asuntos relacionados con las escuelas (Flores-Crespo y Ramírez Ramón, 2015; INEE, 2019).

La incidencia de distintos actores en los asuntos escolares y el carácter jerárquico de la organización escolar, además de que puede propiciar procedimientos poco transparentes en la deliberación, toma de decisiones y rendición de cuentas, también puede hacer que los procesos de asignación y uso de los recursos se lleven a cabo de una manera ineficiente, debido principalmente a los procesos burocratizados, que se producen por la intervención de los actores tradicionales, públicos y privados, que impactan negativamente en la calidad y la eficiencia en la prestación de los servicios escolares (Espejel, 2020).

Las experiencias de programas anteriores, que han intentado involucrar a las comunidades escolares en el mejoramiento de sus servicios escolares con intermediación de las autoridades educativas locales, han propiciado la multiplicidad de criterios de asignación de recursos y la implementación de procedimientos complejos para la adquisición de bienes y servicios, que, a su vez, invisibilizan tanto la participación de las propias comunidades como la detección y atención de sus necesidades reales.

Por ejemplo, la modalidad del Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC) contempló otorgar subsidios a los gobiernos de las entidades federativas para que, por medio de las Autoridades Educativas Locales, se implementara el programa con componentes que garantizaran el aprovechamiento de la jornada escolar y la provisión de servicios de alimentación. Entre las restricciones de asignación de recursos se encontraba que las escuelas que recibieran el recurso fueran de un solo turno, y que se encontraran en municipios con grados altos de marginación (Castro, Corona, García, et. al., 2022).



Esta situación invisibilizó, por una parte, a escuelas que se encontraban en las localidades más pobres, pero que los municipios a los que pertenecen no necesariamente fueran de alta marginación, y, por otra parte, la participación de las comunidades escolares para determinar sus necesidades debido a los múltiples actores que intervinieron en la asignación de los recursos.

Ante tal situación, es posible recurrir a las mismas comunidades y sus integrantes como actoras que pueden incidir positivamente en la prestación de dichos servicios, esto mediante la “co-gestión” o su “empoderamiento” y el fomento de su participación en el proceso de diseño, implementación, control y evaluación del programa del que serán beneficiarias (Naser, Williner y Sandoval, 2020).

Lo anterior es importante en un contexto social caracterizado por la desigualdad y la pobreza que impide que las madres, padres y tutores se involucren en la resolución de las necesidades de servicios escolares de las NNA. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), México es el país que más horas por trabajador en promedio anuales acumula con respecto de los 38 países que participan en el organismo al tener 2,137 horas acumuladas, frente a 1,380 en Dinamarca, país que acumula las horas promedio trabajadas más bajas (OCDE, 2019).

Esta situación es más grave para las mujeres, pues se ha reconocido que sus jornadas laborales se han triplicado, considerando el trabajo doméstico no remunerado, el trabajo asalariado o informal y el cuidado de las hijas e hijos, aumentando con esto las brechas de género. Además, la desigualdad salarial que persiste entre mujeres y hombres deja a las madres de familia en una desventaja mayor, sobre todo en hogares pobres e indígenas (INMUJERES, 2016).

Estas condiciones de desigualdad en las cargas de trabajo y en la distribución de tiempo impactan negativamente en las posibilidades de que madres y padres se



involucren adecuadamente en el desarrollo educativo de las NNA y en la participación en la comunidad escolar.

Las jornadas escolares reducidas implican que las madres y padres de familia deban modificar sustancialmente su tiempo para cumplir con sus jornadas laborales, así como la atención y acompañamiento de sus hijas e hijos. Se ha encontrado que una extensión del horario escolar se adecua más a sus jornadas laborales, lo que contribuye a mejorar su organización del tiempo para cumplir con sus actividades de acompañamiento y de participación en la escuela (Ceballos, 2022).

En este sentido, la planeación e implementación efectiva de las clases, así como la extensión del horario escolar permite que la enseñanza de conocimientos no cubiertos en la escuela no se delegue a madres y padres, cuya contribución debe ser de acompañamiento y complementariedad a las actividades escolares, pues la heterogeneidad de contextos en los hogares no es propicia para que éstas asuman el papel de maestros de sus hijas e hijos.

Por otro lado, el trabajo que realizan madres y padres al involucrarse en las actividades e instancias de participación en la escuela, desde la perspectiva de la organización comunitaria, es deseable en la medida en la que representa un involucramiento democrático en problemáticas que les afectan; no obstante, las formas jerárquicas que caracterizan a la organización y la gestión escolar propician una carga de trabajo adicional para las madres y padres de familia, a quienes usualmente se les convoca para realizar actividades operativas. Una organización más democrática y horizontal propicia una redistribución del trabajo para llevar a cabo las actividades escolares, pues éste se distribuye de una mejor manera y hace más eficiente la participación y organización comunitaria.

Brechas de género en las instancias de participación social

De acuerdo con el “Informe de seguimiento de la educación en el mundo” de la UNESCO (2018), la presencia de las mujeres en los cargos de consejos de gestión de las escuelas es limitada debido a las estructuras patriarcales arraigadas en los espacios de participación social y política. Cuando forman parte de éstos, no ocupan cargos directivos, sino que son relegadas a desempeñar actividades no sustantivas o auxiliares, relacionadas con el bienestar y los cuidados, y, en los casos que sí los ocupan, su participación en debates y decisiones no es reconocida o validada.

La evidencia muestra que en los consejos de escuelas comunitarias de Guatemala no había representación de mujeres, y en Nigeria, donde se implementaron acciones para promover su participación, solo 30% de las escuelas reportaron la participación de al menos una mujer en dos reuniones de los consejos escolares. En la India se buscó la paridad de género en estos consejos, no obstante, los avances fueron limitados, y en países como Tanzania y Bangladesh se logró integraron de tres mujeres por cada diez personas.

Según ONU Mujeres en su informe *Por los caminos de la igualdad: Índices gemelos sobre empoderamiento de las mujeres e igualdad de género (2023)*, “el poder y la libertad de las mujeres para tomar decisiones y aprovechar las oportunidades se mantienen, de forma agregada y en gran medida, restringidos.” De acuerdo con las mediciones del Índice de Empoderamiento de las Mujeres (IEM), el cual evalúa el logro de las mujeres y niñas en la ampliación de sus capacidades en cinco dimensiones para tomar decisiones y aprovechar las oportunidades en la vida, solo el 60.7% gozan de empoderamiento para desplegar su potencial.

El caso mexicano es paradójico en este sentido, pues dentro del trabajo no remunerado, que recae en mayor medida en las mujeres, se encuentra la crianza y la atención de sus hijas e hijos, así como el acompañamiento en las tareas y



actividades escolares. Debido a esta condición, se explica la presencia mayoritaria de las mujeres madres de familia en consejos de administración u organización escolar. No obstante, debido a las características jerárquicas de las instancias de participación social en la escuela (Zurita, 2020), escasamente son tomadas en cuenta para ocupar puestos para la toma de decisiones sobre asuntos que afectan a las y los actores que componen a la comunidad escolar.

Para contribuir al fomento de la participación de las mujeres en los consejos o comités escolares, en México se toma en cuenta la recomendación general número 23 de la CEDAW para garantizar la igualdad de condiciones para la participación de las mujeres en las vidas política y pública a través del voto y elegibilidad en elecciones y referéndums, así como a la participación de organizaciones y asociaciones no gubernamentales de sus comunidades.

Así pues, a través del Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres 2020-2024 (PROIGUALDAD), Objetivo 5. Posicionar la participación igualitaria de las mujeres en la toma de decisiones en los ámbitos político, social comunitario y privado, el Gobierno de México busca incentivar la presencia sustantiva de mujeres en la toma de decisiones en espacios de la vida pública, social, doméstica y gubernamental, para que éstas se "integren los espacios de decisión (...) y además actúen desde una posición estratégica con efectiva vigencia de sus derechos humanos, se avanzará hacia la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres de manera más rápida, firme y sostenible".

Participación social desde una perspectiva comunitaria

Si bien los programas sociales anteriores han contribuido a reconocer la pertinencia de la participación social en la escuela, sus modalidades de implementación muestran las limitaciones de las comunidades para tener una incidencia efectiva y sostenida en el tiempo, además de los diversos intereses políticos que restringen el



uso de los escasos recursos con los que cuenta la escuela para su aprovechamiento y satisfacción de necesidades reales de las escuelas:

“Los Consejos de Participación Social, en especial los de nivel escolar, fueron objeto de mayor atención por parte de las autoridades que impulsaron la reforma educativa de 2012-2018. [...] La experiencia de la Reforma Educativa mexicana del 2012-2018 expresa a cabalidad cómo el Estado continuó determinando quiénes podían participar, a quién representaban, cómo y para qué participarían. Con ello, de nuevo se negó a los Consejos de Participación Social cualquier oportunidad para responder de forma directa y efectiva las demandas sociales en el espacio escolar.” (Zurita, 2020).

Esta concepción jerárquica de la participación de las comunidades escolares propicia que los diseños de la política social asuman necesidades escolares homogéneas, que no tomen en cuenta la diversidad de necesidades escolares y apliquen criterios indiferenciados, con muchas restricciones tanto en la asignación de recursos, como en la participación de las comunidades escolares (Zurita, 2010).

A pesar de la riqueza cultural e histórica en la organización comunitaria para resolver problemáticas y necesidades escolares, las instancias de participación social en la escuela no han recuperado la experiencia de las comunidades indígenas y su potencial para contribuir a la dignificación de los espacios escolares (INEE, 2019a). Según advierten expertos en el estudio de la participación social en educación, las experiencias de participación social en las escuelas que involucran activamente a la comunidad mejoran en los entornos de aprendizaje (Schmelkes, en Alaníz, 2013). Además, las políticas sociales que logran generar una corresponsabilidad con los beneficiarios *“crean incentivos para la transparencia durante el proceso de toma de decisiones, y a la vez promueven la rendición de cuentas al nivel escuela [traducción propia]”* (Santizo y Cabrero, 2014). En



conclusión, si bien han existido esfuerzos para mejorar y adecuar las condiciones físicas de las escuelas del país, estos han incorporado de manera limitada y poco efectiva a las comunidades escolares en la implementación de políticas y programas para la mejora de los entornos educativos.

Condiciones para los procesos de enseñanza aprendizaje

La relación entre la adecuación de los entornos físicos y el logro en los aprendizajes de las NNA se ha estudiado ampliamente. Se ha demostrado que los entornos escolares que facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje se caracterizan por contar con servicios educativos disponibles y óptimos; la distribución organizada del tiempo escolar y pedagógicamente orientada para las actividades escolares, así como la disposición de las NNA para el aprendizaje, que se basa elementalmente en una alimentación adecuada y acceso a condiciones salubres fundamentales. En este sentido, no contar con dichas condiciones contribuye a que las NNA no adquieran habilidades para el desarrollo físico, personal y social como las artes, educación física, educación socioemocional y conocimientos del contexto social y regional (UNESCO, 2017).

Entre las causas que originan la dificultad para adquirir los conocimientos impartidos en las clases se encuentra la mala nutrición de NNA, que, a su vez, deriva de los bajos ingresos económicos de las familias. Esta situación es más grave aun cuando las escuelas están imposibilitadas para apoyar su alimentación, principalmente por no contar con los espacios físicos, recursos e insumos necesarios para subsanar o ayudar a revertir la deficiente alimentación de las y los estudiantes.

Por otro lado, la falta de equipamiento y material educativo dificulta que el personal docente no desarrolle correctamente sus actividades, pues, además de no contar con los insumos necesarios, se lleva a cabo una distribución del tiempo inadecuada para las actividades escolares, como la improvisación de clases, sin una planificación



didáctica, así como una dosificación de tareas excesivas para las NNA, lo que redundaría en una sobrecarga de trabajo tanto para las alumnas y alumnos como para los docentes que deben revisarlas, y las madres y padres de familia que deben vigilar su cumplimiento (Quispe, 2017).

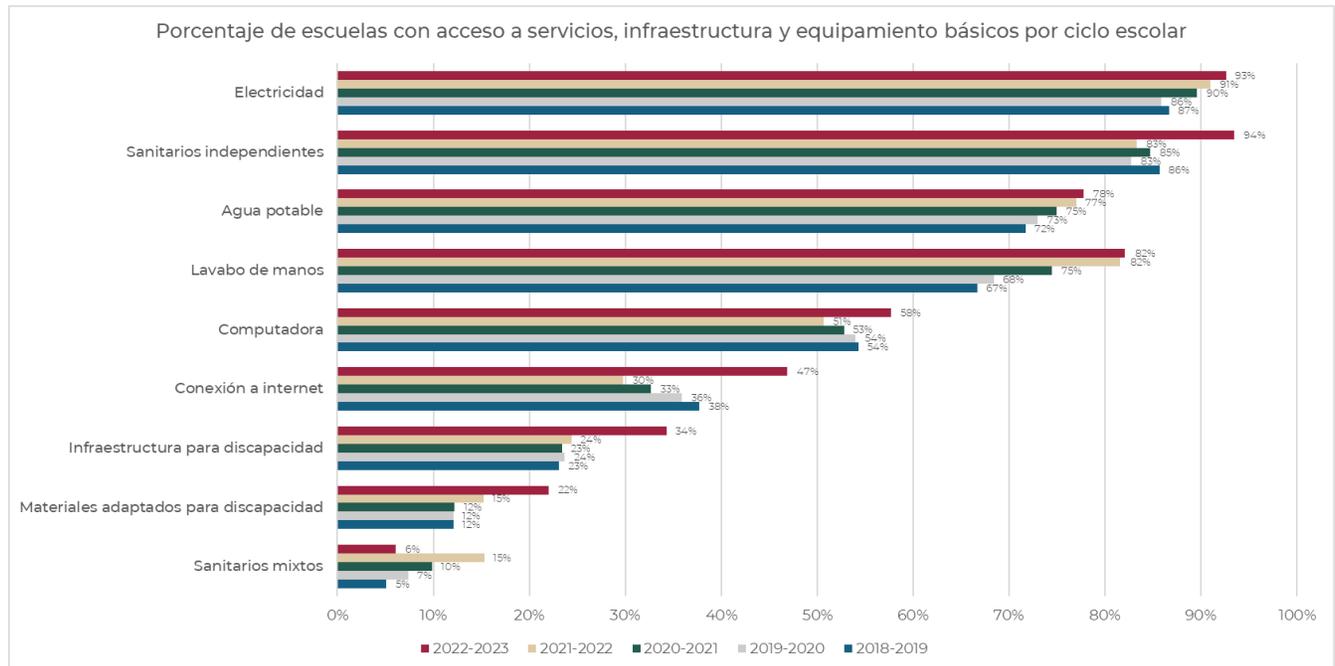
Lo anterior significa que no se lleve a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje de forma óptima, pues, eventualmente, estas limitantes sistemáticas devienen en una desmotivación de profesores y estudiantes que propicia, entre otras cosas, el ausentismo escolar de las NNA; que las familias no lleven a sus hijas e hijos a la escuela para desarrollar otras actividades, y, finalmente, que las NNA abandonen la escuela, situación que es más grave en los contextos geográficos más desaventajados (UNESCO, 2017).

Según el INEGI, en 2020 el 25% de las NNA en edad de cursar la educación básica (6 a 14 años) habitaba en localidades rurales (INEGI, 2020b). En México, en el mismo año, se registraron 184,295 localidades rurales, de las cuales el 73% tiene menos de 100 habitantes (INEGI, 2020a), 32% del total de escuelas de educación básica son multigrado; es decir, las y los docentes atienden a estudiantes de distintos grados de manera simultánea, regularmente con una carencia importante de materiales didácticos que atiendan a la diversidad de NNA. Si bien el Estado ha hecho esfuerzos con el fin de llevar el servicio educativo a las localidades rurales, aún son insuficientes para garantizar el acceso universal a la educación como derecho social.

Las Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional brindan indicadores sobre los servicios, infraestructura o equipamiento básico en las escuelas de educación básica en cinco ciclos escolares (2018-2019 al 2022-2023). Como se observa en la siguiente gráfica, hasta el ciclo 2021-2022, se observaba una disminución en la conexión a internet, computadora y sanitarios independientes. En el ciclo escolar con cifras



definitivas más reciente (2022-2023), y luego de cinco años de implementación del PLEEN, se observa una mejoría en todos servicios.



Fuente: Elaboración propia con datos de las Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional del ciclo escolar 2018-2019 al 2022-2023, de la DGPPyEE-SEP.

Las cifras más recientes del CONEVAL (2020) señalan que el 43.9% de la población en México se encuentra en situación de pobreza (55.7 millones de personas) y el 10.8% en pobreza extrema; esto es, que carece del ingreso mínimo necesario para adquirir una canasta alimentaria, además de no poder ejercer tres o más derechos sociales.

En este sentido, se considera que gran parte de las NNA de escuelas públicas de educación básica toman clases en entornos educativos desfavorables para su aprovechamiento escolar y desarrollo integral; particularmente, aquellas y aquellos que acuden a los planteles que se encuentran en las zonas de alta y muy alta



marginación, pues son poblaciones que han sido desatendidas durante décadas, situación que ha aumentado la inequidad y desigualdad social a nivel nacional.

El INEE señaló que “... el desarrollo de la infraestructura física educativa del país ha sido deficiente, insuficiente e inadecuado, situación que vulnera el cumplimiento del derecho a una educación de calidad para todas las niñas, niños y adolescentes”, pues se ha detectado que 45% de las escuelas públicas de educación básica no tienen drenaje y 20% no están conectadas a la red de agua potable (INEE, 2018). Este contexto se vuelve más crítico en el marco de la reciente pandemia, donde se establece “la prioridad de los gobiernos a la hora de diseñar sus estrategias para que las escuelas vuelvan a abrir y funcionen en condiciones de seguridad durante la pandemia mundial de COVID-19” (OMS y UNICEF, 2021).

Sobre los servicios escolares en este contexto, Bernt Aasen, Director regional interino de UNICEF para América Latina y el Caribe, mencionó que en la región “(...) es posible que millones de los estudiantes más vulnerables no regresen a la escuela”, pues la falta de acceso a infraestructura, mobiliario, equipo y otros servicios escolares en contexto de pandemia han propiciado que aprender desde casa sea un desafío abrumador” (UNICEF, 2020). En el mismo sentido, la UNICEF estima que sólo uno de cada dos NNA de escuelas públicas tiene acceso a la educación a distancia de calidad en el hogar, en comparación con 3 de cada 4 NNA de escuelas privadas.

En concordancia con lo anterior, se advierte que las y los menores de edad con más riesgo de abandono escolar son aquellos que habitan en comunidades indígenas y aquellas que tienen alguna discapacidad; por ello, es ideal que, para evitar la desafiliación, estas poblaciones deban recibir un apoyo educativo especial, contemplando, entre otras medidas, la alimentación escolar y otras necesidades que las comunidades escolares identifiquen como prioritarias. Asimismo, que los



países de la región tendrían que proteger y aumentar los presupuestos en educación, con especial atención a las necesidades de NNA marginados y que se encuentran en riesgo de abandono escolar (Seusan y Maradiegue, 2020).

Francisco Miranda López (2018) menciona que uno de los problemas más urgentes es la falta de sanitarios, principalmente en escuelas comunitarias (56.1%), escuelas indígenas multigrado (44.2%) e indígenas no multigrado (31%). Sobre este aspecto, el INEE (Noyola Cortés et al., 2016) refiere que esta situación puede ser grave, ya que las condiciones físicas insalubres pueden propiciar problemas de salud que, a su vez, pueden afectar el desarrollo intelectual de las NNA.

Cabe señalar que las brechas en el acceso a servicios escolares en escuelas públicas de nivel básico se dimensionan mejor comparándolas con las que sí cuentan con estas. En este sentido, la brecha entre escuelas públicas y privadas respecto al acceso al agua y energía eléctrica durante la jornada escolar es de 40.9 puntos porcentuales (Miranda López, 2018).

Las brechas se observan en la cantidad de aulas por grupos de clase, pues son las escuelas indígenas no multigrado e indígenas multigrado las que cuentan con más número de grupos que aulas (25.1% y 23.1% respectivamente). Por su parte, solo 9% de las escuelas generales no multigrado se encuentran en la misma situación (Miranda López, 2018).

En general, las escuelas indígenas, tanto multigrado como no multigrado, son las que presentan las peores condiciones físicas y servicios frente a las escuelas privadas, ya que menos de la mitad cuenta con ventilación y menos de dos terceras partes tiene condiciones de iluminación adecuadas. Asimismo, hay una brecha de 46 puntos porcentuales en la tenencia de mobiliario para sentarse y escribir y de 57.2 puntos en la tenencia de biblioteca escolar (Miranda López, 2018). La misma tendencia se presenta con el acceso o tenencia de tecnologías de la información y



la innovación educativa, pues la brecha es de 82.3 puntos porcentuales respecto a la tenencia de, al menos, un computador funcional, y de 66.5 puntos respecto al acceso a internet (Miranda López, 2018).

Por otro lado, se identifican deficiencias en la administración del tiempo destinado para el desarrollo de las actividades educativas, deportivas y culturales en las escuelas de educación básica, factores que influyen en el logro de los aprendizajes de las y los estudiantes. En este sentido, México es uno de los países con poco tiempo dedicado a la enseñanza en comparación con otros países de América Latina, pues el tiempo dedicado a la enseñanza no supera el 30% de la duración total de una clase.

Las principales causas que explican la diferencia entre el tiempo asignado y el tiempo efectivo de clases son el ausentismo de profesoras y profesores; las largas distancias de las escuelas rurales de los centros urbanos de residencia de éstos y, por último, factores climáticos (Gajardo, 2002). Otros factores son las inadecuadas estrategias educativas para las necesidades de las NNA en un contexto social-económico regional y nacional desigual, falta de capacidad técnica de los docentes y mala alimentación de los alumnos debido a los bajos ingresos de las familias.

En un estudio sobre el impacto de las características y condiciones físicas de las escuelas en los comportamientos y el trabajo de los profesores, se encontró que el grado de adecuación del entorno en que ellos se desenvuelven de manera personal y profesional dentro de la escuela repercute en el favorecimiento de los entornos de sociabilidad y para los aprendizajes de las NNA.

Por ejemplo, se destacó la importancia de la adecuación de la luz para relajarse del estrés y favorecer la concentración y creatividad en clase; las condiciones de ventilación adecuadas para evitar enfermedades; mantener las condiciones de temperatura adecuadas y con ello favorecer el buen humor y la motivación de



enseñar y aprender; contar con espacios libres de ruido, que garanticen la seguridad y la privacidad, así como la decoración que genera un ambiente de trabajo agradable para favorecer la motivación en los profesores de desempeñar sus actividades y cumplir de manera adecuada con sus planeaciones de clase, a la vez que transmite la motivación a los estudiantes en el aula (Leung, K. W. Chan y Wang, 2006).

Por su parte, un estudio de Glen I. Earthman (2022) concluye que las condiciones físicas de los planteles escolares (temperatura, iluminación, acústica y antigüedad) tienen relación directa con los procesos de enseñanza aprendizaje, y asevera que distintos estudios han detectado una afectación negativa en el desarrollo de los estudiantes de centros educativos con deficiencias en estos factores. Asimismo, resalta que, según sean las condiciones físicas de las escuelas, su efecto en los estudiantes puede ser positivo o negativo y, añade, que los estudiantes de escuelas con condiciones físicas de bajo estándar tienen claras desventajas en su logro académico en comparación con aquellos que asisten a escuelas con condiciones físicas escolares apropiadas.

La disposición hacia el aprendizaje relacionada con las condiciones físicas adecuadas, también se nutre de la sociabilidad entre las y los pares que conviven durante la jornada escolar. Particularmente, la pandemia mostró la importancia de los encuentros cara a cara en su contribución al desarrollo de las habilidades del desarrollo físico, personal y social de las NNA, donde la intermediación de las redes sociodigitales limitaron la cercanía social, de creación de lazos afectivos de amistad y de confianza, que finalmente tuvo impacto en los aprendizajes y en la asistencia virtual a las sesiones durante la pandemia, y la asistencia escolar en el regreso paulatino a las escuelas (Estrada y Pérez, 2021).



Afectaciones por fenómenos naturales

De acuerdo con la literatura disponible sobre fenómenos naturales que devienen en desastres sociales relacionados con la educación y la infraestructura física educativa, se ha encontrado que la inhabilitación de escuelas por el impacto de fenómenos naturales tiene efectos directos en la asistencia escolar, y como consecuencia en los aprendizajes. Por ejemplo, un estudio comparativo entre Etiopía, India, Vietnam y Perú mostró que hay una variación de la eficiencia terminal de 1.8% al 3.8% en niñas y niños de 13 a 15 años cuando han sufrido una inundación, además de que se reduce el puntaje que obtienen en matemáticas; mientras que otros desastres asociados a las sequías, heladas y granizadas afectan además los resultados en pruebas de vocabulario (Minh, 2016).

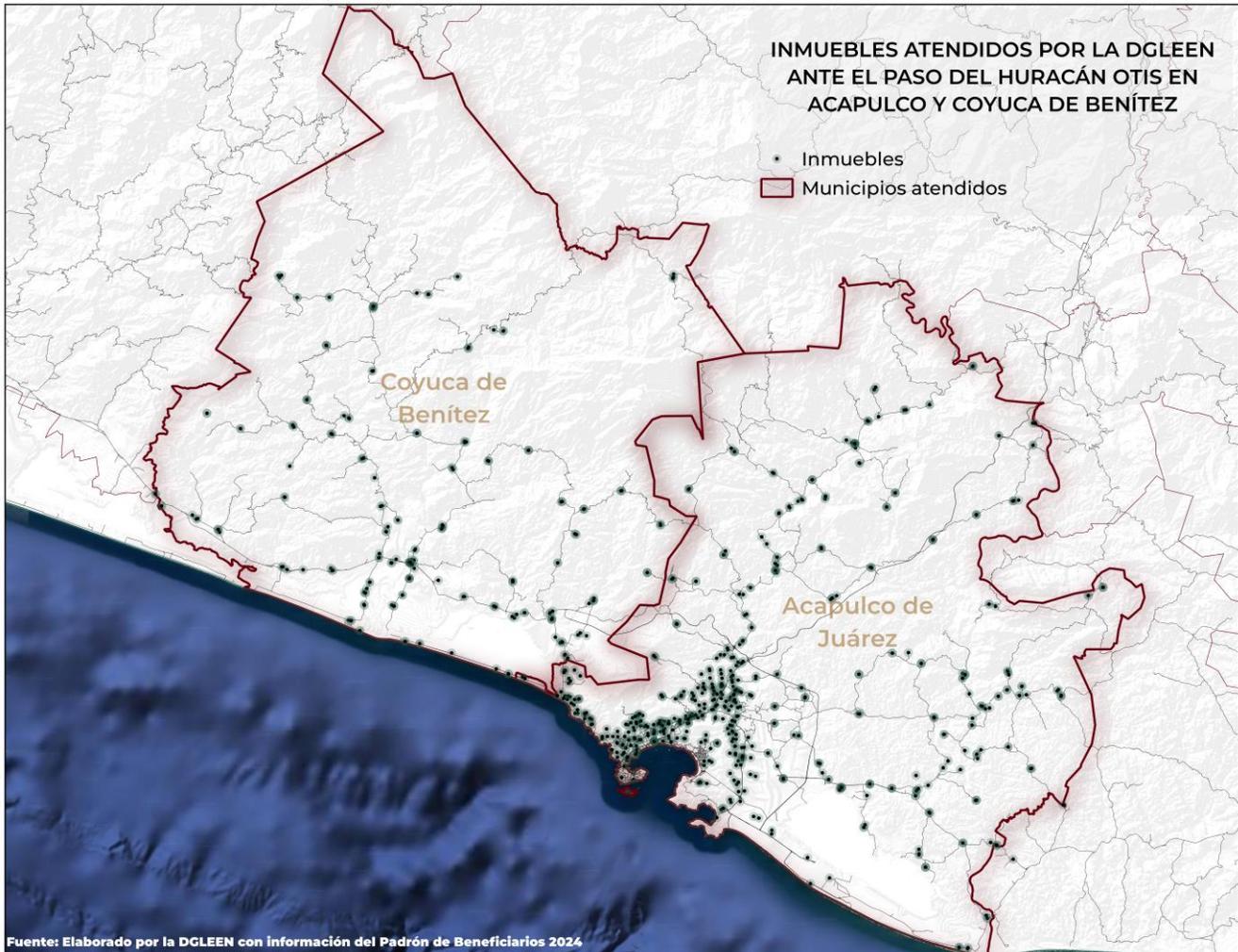
Por otro lado, si bien se da una disrupción general en las actividades sociales y económicas en las localidades afectadas por un fenómeno natural, los efectos son más severos en aquellas con población en condiciones de vulnerabilidad social. Así pues, una escuela vulnerable asentada en un lugar propenso a inundaciones o con infraestructura deficiente o inadecuada para resistir sismos tendrá más afectaciones con respecto de aquellas con mejor ubicación y condiciones físicas.

En cualquier caso, las NNA son el grupo que se encuentra en una mayor condición de vulnerabilidad, y en mayor medida las infancias más pobres, como lo mostraron el terremoto de 2005 en Pakistán, las inundaciones en la isla Leyte, en Filipinas, y los sismos de 2017 y 2019 en México (Santos y Gouzeva, 2022).

El huracán Otis, ocurrido en octubre de 2023 en el estado de Guerrero, provocó daños materiales en diversas zonas de dicha entidad, entre los que se encuentran 944 escuelas de educación básica pública de los municipios de Acapulco y Coyuca de Benítez con afectaciones en sus condiciones físicas. Para 2024, el PLEEN se propuso como objetivo la atención prioritaria de estas comunidades escolares para



que, a través del subsidio, rehabiliten o recuperen los espacios y equipamiento afectado por el huracán.



Fuente: Elaborado por la DGLEEN con información del Padrón de Beneficiarios 2024

Además de los efectos directos sobre las actividades escolares y los aprendizajes de NNA en el corto y mediano plazos, la inhabilitación de las escuelas a causa de la afectación por fenómenos naturales evidencia la importancia de las escuelas como centros articuladores de la cotidianidad y la organización social. De acuerdo con Dettmer (2002), frente a un evento disruptivo de lo social como un fenómeno natural, la escuela funciona como un espacio que puede proporcionar confort,



seguridad física, el establecimiento de una rutina escolar agradable, proporcionar un espacio de contención ante la pérdida de familiares o compañeras y compañeros, así como un espacio de organización y participación colectiva para enfrentar la situación de desastre. No contar con una escuela habilitada en situación de desastre ralentiza el restablecimiento de la dinámica comunitaria, no solo de las actividades escolares cotidianas.

2.3. Evolución del problema

La situación de abandono histórico de las escuelas y la falta de articulación efectiva de la política social con las comunidades escolares trae como corolario los problemas de calidad en la oferta educativa que reproducen y agudizan la estratificación social, puesto que en los entornos de mayor pobreza están las escuelas peor dotadas de condiciones físicas básicas (Miranda 2018), así como de mecanismos de decisión sobre los recursos disponibles para responder a las necesidades de los entornos de enseñanza y aprendizaje.

Es por ello, que durante los periodos 2018-2019 y 2020-2021, y en atención a las necesidades de mejoramiento físico y equipamiento educativo, se identifican nueve servicios (sanitarios mixtos, sanitarios independientes, lavados de manos, agua potable, materiales adaptados para discapacidad, condiciones físicas adaptables para personas con discapacidad, conexión a internet, computadora, y electricidad), de los cuales solo cuatro de ellos han reportado un incremento porcentual de atención como lo son lavado de manos, agua potable, computadora, y electricidad.

De esta manera, se visibiliza la necesidad de continuar el fortalecimiento de los mecanismos de participación para la atención a los servicios de mejoramiento físico y equipamiento que resulten prioritarios de acuerdo con los diagnósticos de las comunidades escolares, en los de sanitarios mixtos, materiales y condiciones físicas



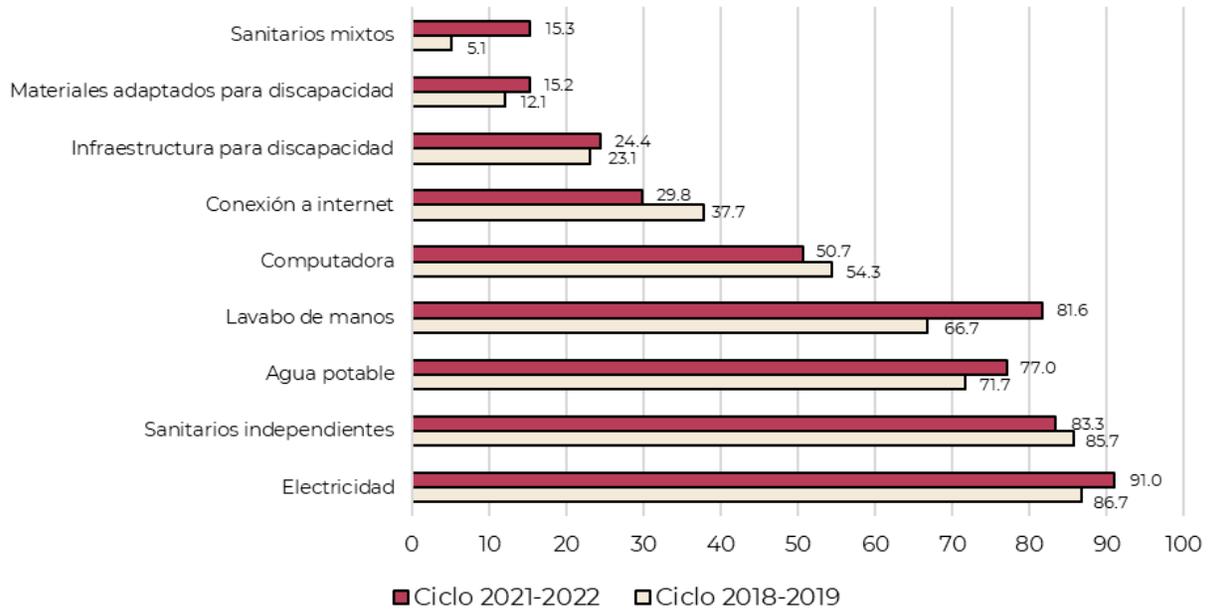
adaptadas para las personas con discapacidad, y conexión de internet, que si bien refieren una notable mejoría se sitúan por debajo del promedio de su cobertura.

En México hay acciones de política pública y normativas que contribuyen en la mejora educativa y, en un sentido más amplio, a la incorporación de las comunidades escolares para garantizar entornos de aprendizaje dignos, pertinentes y suficientes, así como servicios escolares para todas las escuelas es un aspecto indispensable para garantizar el derecho a la educación; sin embargo, la distribución desigual de la misma limita los aprendizajes de las niñas, niños y adolescentes. Esta desigualdad alude a la ubicación geográfica de las escuelas en localidades con pobreza.

Diversos estudios muestran la contribución de los entornos físicos en la explicación de los diferenciales del aprendizaje y demuestran que existe una relación positiva entre la calidad de la infraestructura escolar y el logro educativo de las niñas, niños y adolescentes (Miranda, 2018). Algunos teóricos sostienen que la infraestructura escolar desempeña un papel motivacional, donde los entornos dignos tienden a generar sensaciones de bienestar que preconditionan a los estudiantes y a los docentes para que tengan una mejor actitud frente al aprendizaje y la enseñanza.

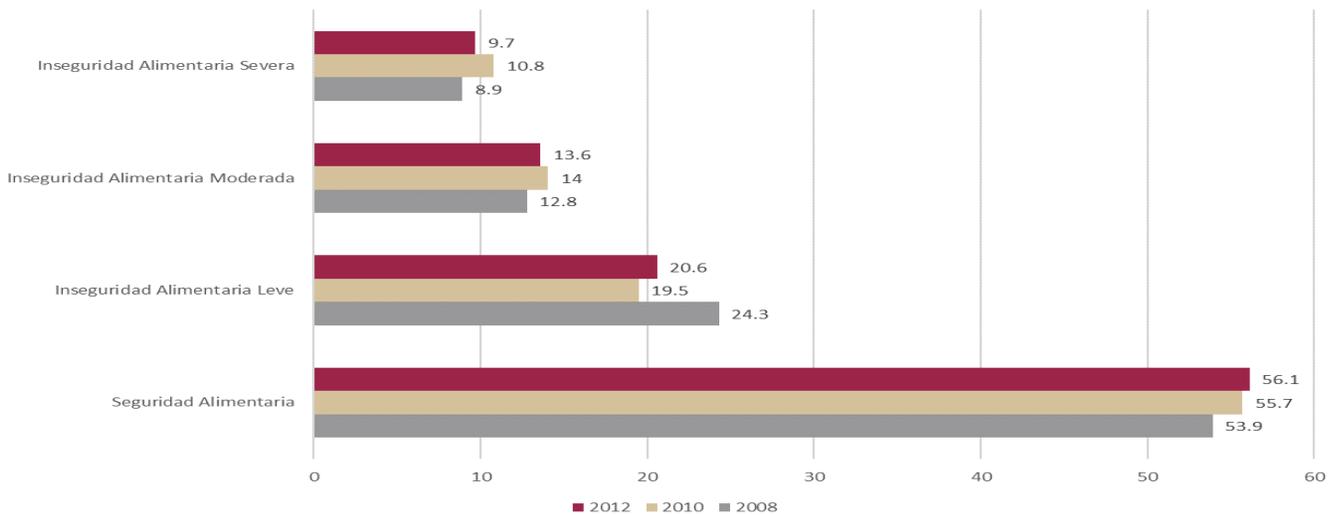


Distribución porcentual de infraestructura y Equipamiento 2018-2019 y 2021-2022.



Fuente: Elaboración propia con datos de las Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional, de los Ciclos Escolares 2018-2019 y 2021-2022, de la DGPPyEE-SEP.

Seguridad Alimentaria Nacional



Fuente: Estimaciones de CONEVAL, con base en el MCS-ENIGH, 2008, 2010 y 2012.

Los programas y acciones públicos que inciden en la dignificación de los entornos de aprendizaje y servicios escolares en las escuelas públicas de educación básica se pueden analizar desde dos modelos de intervención por parte de los gobiernos federales: el modelo centralizado y el modelo descentralizado (ASF, 2016). De igual forma, se puede analizar la participación social en las escuelas, a partir de un modelo tradicional de la participación, y otro que busca una participación activa de las comunidades escolares, identificando un parteaguas en el proceso de descentralización educativa (Romero Gonzaga, 2020; INEE, 2019).

Modelo centralizado (1934-1991)

En el periodo de 1934 a 1940 se impulsaron las acciones para ampliar la cobertura de los planteles, mediante la construcción de nuevos inmuebles en las zonas más desfavorecidas; sin embargo, en realidad no hubo un programa o estrategia sostenida por parte del gobierno, pues su propósito principal fue la creación de un nuevo proyecto educativo basado en la idea de una educación socialista (ASF, 2016). En este periodo, la participación de madres y padres de familia en la escuela se formalizó por primera vez, al expedirse el Reglamento de Agrupaciones de Padres de Familia en 1933 que habilitó a madres y padres organizados para reunir fondos que pudieran utilizarse en el mejoramiento de las escuelas (Romero Gonzaga, 2020). Desde los años cuarenta, los centros educativos y sus condiciones físicas se consideraron parte de los programas y acciones de gobierno. En este sentido, se creó el Programa de Construcción de Escuelas y el CAPFCE como organismo encargado de su planeación y ejecución. Dentro de las funciones del comité se encontraba determinar las zonas y lugares de construcción de inmuebles, así como los lineamientos y normas técnicas que debían cumplir (ASF, 2016). Cabe señalar que, hasta el final del periodo, la participación de las comunidades y las asociaciones de madres y padres de familia en la toma de decisiones, aun no se contemplaba



como un aspecto fundamental dentro de los programas de mejoramiento de entornos educativos o servicios escolares. De hecho, se les prohibía la participación en los asuntos de dirección, administración y organización de las escuelas (Romero Gonzaga, 2020).

Posteriormente, con los avances tecnológicos y su aplicación en la enseñanza y generación de conocimientos, fue necesario impulsar el equipamiento de las escuelas con nuevas herramientas de comunicación masiva. Así pues, durante esta década, se puso en marcha la modalidad de telesecundaria con el fin de aumentar la cobertura de la educación básica. Sin embargo, estos esfuerzos se enfocaron principalmente en las zonas urbanas, mientras que en las escuelas de zonas rurales aumentaba la desigualdad de condiciones y oportunidad en comparación con las primeras, tanto en los entornos escolares, como en equipamiento (ASF, 2016).

Para reducir las brechas entre las escuelas de zonas urbanas y las rurales, en 1971 se decretó la creación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Al crearse, este organismo tenía como objetivo disminuir el rezago educativo en zonas marginadas con un enfoque de multiculturalidad y con especial atención a niñas y niños pertenecientes a comunidades indígenas (ASF, 2016). A pesar de que hubo un discurso de inclusión y de participación de los grupos históricamente excluidos, en el ámbito de la participación social y toma de decisiones en educación no se instrumentaron instancias efectivas que promovieran una participación real de las comunidades, por el contrario, se promovió el uso de las instancias de participación al interior de las escuelas con objetivos e intereses de grupos políticos para impulsar o frenar iniciativas gubernamentales (Romero Gonzaga, 2020).

Aunque a partir de los años setenta hubo esfuerzos por reducir las brechas de desigualdad en materia educativa entre las zonas urbanas y rurales, en la década siguiente la situación no había mejorado del todo, pues la centralización en la toma



de decisiones no permitía detectar las necesidades reales respecto a la dignificación de las escuelas y servicios escolares en las diferentes regiones del país. En este sentido, a mediados de la década de los años ochenta, iniciaron las primeras acciones de descentralización en materia educativa, al incorporar a los gobiernos estatales como nuevos actores en la toma de decisiones (ASF, 2016). Aquí, es preciso señalar que, si bien la descentralización buscaba identificar y atender de mejor manera las problemáticas en las diversas regiones del país, no se contemplaba aún la participación directa de las comunidades escolares en estos procesos; así pues, más que encontrar una solución eficiente, se incorporaron nuevos actores que complejizaron la implementación de programas y acciones en materia de infraestructura y servicios escolares.

Modelo descentralizado (1992-2016)

Al iniciar la década de los años noventa se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB); el propósito de este acuerdo fue modernizar la educación básica mediante la innovación tecnológica y la participación de los gobiernos estatales (ASF, 2016). De igual manera, es en este periodo donde se formalizan los Comités de Participación Social, con el interés de involucrar a las comunidades escolares en los procesos de toma de decisiones donde explícitamente se plantea que la participación de la comunidad propiciará la calidad educativa (Romero Gonzaga, 2020).

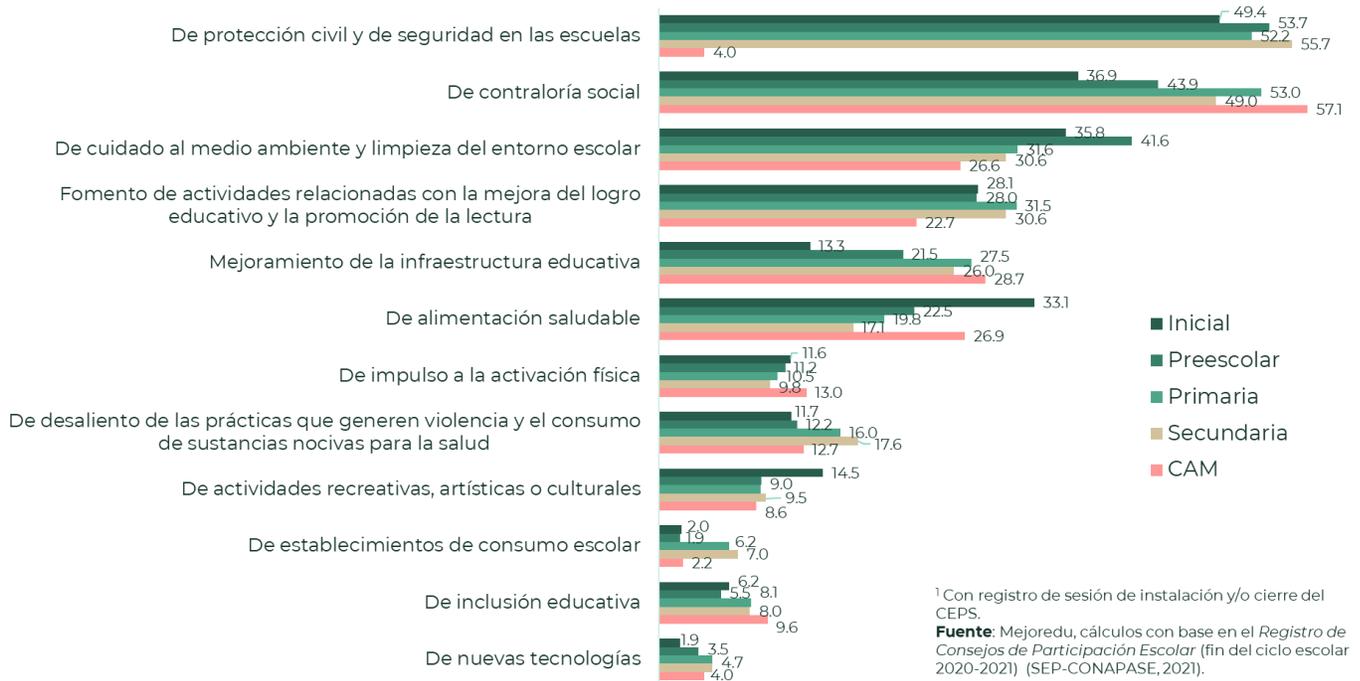
Con el fin de cumplir con el propósito principal del ANMBE, se implementaron diferentes programas como “Programa para Abatir el Rezago Educativo” (1992-1996); “Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial” (1993-1997); “Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica” (1994-2001); “Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica” (1998-2006), y el “Programa de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica”



(2007-2013). Estos programas intentaron involucrar, con un enfoque de participación más activo, a las comunidades escolares a través de los CPS, los cuales, durante este periodo adquirieron progresivamente un marco legal donde se especificaron lineamientos generales que enmarcaban sus atribuciones. En 1999 se establece la normatividad para el establecimiento del Consejo Nacional de Participación Social (CONAPASE), y en 2010 se establecen los lineamientos normativos para los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS). A partir de su formalización, se diversificaron las tareas de los CEPS, y el número de Comités se incrementó. En el siguiente cuadro se observan el número y porcentaje de Comités que operan por escuela, al fin del Ciclo Escolar 2020-2021.



Porcentaje de escuelas con Consejo Escolar de Participación Social según tipo de comité creado (fin del ciclo escolar 2020-2021).



En general, estas acciones estimulaban en forma económica a los sectores vulnerables de la población, para que los servicios escolares que utilizaran fueran de calidad; en ese esquema, los apoyos podían dirigirse a la adquisición de equipamiento escolar (ASF, 2016); sin embargo, las instancias de participación social no terminaron de contribuir de manera importante por la persistencia vertical en la toma de decisiones, la falta de definición de obligaciones de la escuela hacia los CEPS, además de que no se contaron con recursos suficientes para un desarrollo pleno de las actividades de estas instancias.

Por otro lado, la política social tenía como objetivo general mejorar el nivel de vida de la población más desfavorecida, sobre todo en las zonas rurales y suburbanas donde las condiciones de pobreza eran las más altas a nivel nacional. Se crearon programas de sustento productivo que mejoraran los niveles de vida de las familias,



partiendo del supuesto de que sólo con la participación directa y el trabajo productivo se podría incrementar el ingreso familiar y mejorarían los niveles de bienestar de la población indígena, campesina y colonos populares para erradicar la pobreza (Arzate Salgado, 2011).

Con una ideología donde el Estado se autodefinía como solidario, se pretendía retomar los principios de un supuesto liberalismo social mexicano, en el mecanismo político y operativo de los programas mediante la descentralización de las decisiones, para lo cual se crearon los Comités de Solidaridad en cada Municipio, teniendo por función la validación de las acciones a seguir del programa. Así pues, entre 1990 y 1994, el programa “Escuela Digna” tenía como objetivo la rehabilitación y mantenimiento de los planteles de educación básica, que incorporaban el trabajo de autoridades, maestras, maestros, madres y padres de familia, niñas, niños y adolescentes en trabajos de reparación y mantenimiento de instalaciones y mobiliario de las escuelas.

A la par, se creó el programa “Niños en Solidaridad” con el objetivo de disminuir la desafiliación escolar mediante la provisión de diversos apoyos, económicos o en especie como becas familiares, despensas mensuales, asistencia médica y nutricional, promoción de actividades recreativas y talleres comunitarios a las familias de las niñas y los en condiciones de pobreza. Una de las características principales de esta acción era que las becas eran asignadas y otorgadas por un Comité Escolar de Solidaridad, conformado por directivos, maestras, maestros, madres y padres de familia, educandos, autoridades municipales y ciudadanos, el cual validaba la solicitud de las becas de solidaridad (Arzate Salgado, 2011). Si bien se buscó una amplia participación de la comunidad escolar en este programa, prevalecieron procesos verticales en la toma de decisiones, lo que limitó que las comunidades escolares pudieran apropiarse del programa como un derecho social.

La crisis económica de 1994-1995 agudizó la pobreza en las localidades de más alta marginación, en particular a las localidades rurales. Dentro de este contexto, se creó el programa “Progresá-Oportunidades” a finales de 1997; éste se planteó como un programa de desarrollo humano, el cual ponía en el centro de atención a la familia, en particular a los niños lactantes y en edad escolar, así como a las jefas de familia.

A inicios del siglo XXI, la tendencia internacional de la evaluación a la educación permeó en el país y sus primeros resultados mostraron que la calidad de la infraestructura de las escuelas mexicanas era deficiente en comparación con los países miembros de la OCDE ya que los programas y acciones se enfocaron, durante décadas, a la construcción de nuevos inmuebles, pero se abandonaron las acciones de mantenimiento, reparación y acondicionamiento de las escuelas ya construidas (FLACSO citado en ASF, 2016). Tras una evaluación negativa de las instancias de participación de las comunidades escolares, se introdujeron diversos cambios, en particular sobre los CPS que no tuvieron un impacto de mejora.

Además de la problemática de los entornos educativos, se identificó la falta de equipamiento adecuado para los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas mexicanas de principios de los años 2000. En este contexto, se creó el “Programa Enciclomedía” cuyo propósito era equipar las aulas escolares con herramientas de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Sin embargo, este programa fue de corto alcance desde su diseño, pues solo se dirigió los grados quinto y sexto de primaria, y no contempló el acceso y disponibilidad de internet (servicio indispensable para las TIC) en las zonas de alta y muy alta marginación.

Derivado de las evaluaciones y recomendaciones de diversas instancias, tanto nacionales como internacionales, en 2008 se abrogó la ley que desde los años cuarenta regulaba la política de infraestructura física educativa y se expidió la nueva



Ley General de la Infraestructura Física Educativa (LGIFE) que, a su vez, creó al Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED). Con los cambios en la legislación y la creación del nuevo instituto se fortaleció el proyecto de descentralización y la homologación de políticas de infraestructura educativa con las tendencias de la comunidad internacional, que hasta el momento habían resultado eficaces para incrementar el nivel educativo y aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes (Narro Robles et al., 2012). Así pues, a partir de 2008 se implementaron nuevos programas como “Mejores Escuelas”, “Escuelas Dignas”, “Escuelas de Excelencia” y “Escuelas al CIEN”, (ASF, 2016). Este nuevo enfoque buscaba que los planteles educativos fueran sitios dignos y funcionales para combatir el rezago educativo y facilitar el conocimiento útil en las y los estudiantes. En este sentido, la SEP implementó una serie de acciones para atender las necesidades de infraestructura y equipamiento de la educación básica tales como (ASF, 2016):

- La emisión de normas en materia de construcción mantenimiento y equipamiento para orientar la infraestructura escolar.
- La búsqueda de nuevos esquemas de financiamiento en colaboración con el INIFED.
- El establecimiento de un catálogo de actividades de intervención como construcción, rehabilitación, mantenimiento y modernización.
- El establecimiento de estándares de calidad mediante la evaluación y certificación por parte del INIFED.

Aun con estas acciones, las evaluaciones a la calidad de la educación en México mostraban poco avance en los aprendizajes de los estudiantes. Para contrarrestar esta tendencia, en 2013 se realizó una reforma educativa en la que el Estado se comprometió a garantizar la calidad en la educación obligatoria mediante



materiales y métodos educativos, organización escolar, infraestructura educativa e idoneidad de docentes y directivos. Asimismo, se le dio autonomía al INEE para que, mediante sus evaluaciones, contribuyera a la formulación de la política educativa, se implementó el programa “Escuelas Dignas” y la realización del CEMABE.

Por otra parte, en 2016 se emitió un modelo educativo que buscaba establecer a los planteles escolares como punto de confluencia de recursos y actores que participarían de los procesos de toma de decisiones sobre infraestructura y equipamiento. Así pues, las comunidades escolares tendrían autonomía y capacidad de gestión bajo mecanismos de evaluación y seguimiento de las autoridades federales (ASF, 2016).

Otra de las acciones derivadas de este proceso fue la diversificación de fuentes de financiamiento, como el programa “Escuelas al CIEN”, mediante el que se fomentó y permitió la inversión económica en planteles seleccionados por la urgencia de sus necesidades; se propuso que el dinero recaudado se empleara en seguridad estructural, servicios sanitarios, conectividad y espacios de usos múltiples (ASF, 2016).

Hasta 2016 el modelo descentralizado continuaba desarrollándose, y el proyecto de modernización educativa buscaba su concreción en medio de la persistencia de desigualdades económicas y sociales que se traducían en un bajo desempeño escolar y carencias en las escuelas (ASF, 2016). Además, a pesar de que progresivamente los CEPS adquirieron una mayor reglamentación, la contribución a la dignificación de los centros escolares ha sido marginal, pues no se ha concretado una distribución de los procesos de toma de decisión sobre los recursos disponibles.



2.4. Experiencias de atención

Experiencias en el ámbito Internacional

La experiencia con relación a la entrega de recursos directos a las comunidades escolares se puso de manifiesto durante el Seminario Regional denominado “Programas de Subvención Escolar en América Latina: experiencia acumulada y transformaciones” organizado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, en noviembre de 2015 (Souto Simão, 2016).

En este seminario se presentaron y revisaron programas de subvención escolar implementados en el transcurso de las últimas dos décadas, incluyendo la categoría de los programas de transferencia de recursos financieros desde una unidad central de la administración pública educativa hacia los establecimientos escolares, a los que se les otorga autonomía sobre la gestión y el uso de estos fondos (Souto Simão, 2016).

Los programas de subvención escolar se han implementado con el propósito de lograr una asignación más eficiente del gasto público y, con ello, ampliar la capacidad del Estado para expandir la oferta educativa y alcanzar a poblaciones excluidas del sistema, esto relacionado con la entrega directa de recursos a las escuelas (Souto Simão, 2016). Ejemplo de este tipo de experiencias locales son las de los siguientes países:

Brasil

En la ciudad de Porto Alegre, Brasil se implementó el presupuesto participativo en 1989 como resultado de un contexto de afianzamiento de los movimientos sociales en oposición a la corrupción del gobierno y a la exclusión social de la toma de decisiones sobre el presupuesto para servicios sociales, y, particularmente, a partir del impulso de los movimientos sociales *Movimento dos Sem Terra* y *Movimento dos Sem Casas* para la participación social directa en la toma de decisiones, lo que



le ha valido a esta ciudad un reconocimiento internacional como líder en transparencia democrática y rendición de cuentas (Banco Interamericano de Desarrollo, 2005).

En este país se han implementado los programas “Dinero Directo en la Escuela – PDDE” en 1995 y “Transferencia de Recursos Financieros- PTRF” en 2005. Mediante éstos el gobierno federal transfirió los recursos económicos directos a las escuelas públicas de educación básica a nivel nacional, que fueron gestionados por el personal de dirección con la participación de la comunidad (Souto Simão, 2016).

Además de la autogestión escolar en los ámbitos financiero, administrativo y didáctico en las escuelas, que favorecen el funcionamiento de la unidad escolar y su autonomía, con estos programas se buscó contribuir de forma complementaria a mejorar su infraestructura física y pedagógica mediante el uso de los recursos en material de consumo y permanente, así como servicios subcontratados.

Los recursos al PDDE son asignados por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE) del Ministerio de Educación de Brasil a través de cheques y tarjetas magnéticas, mientras que el PTRF mediante un Término de Compromiso firmado por la Asociación de Padres y Profesores (APM) y las Direcciones Regionales de Educación (DRE) se les otorga el recurso.

El FNDE y el gobierno municipal disponían de manuales con normas claras para el uso y la rendición de cuentas de los recursos del PDDE. De acuerdo con estos manuales, la comunidad escolar debía, democráticamente, definir sus prioridades, mediante la selección de las necesidades más urgentes y a partir de eso se realizaba un “Plan de Aplicación de los Recursos”, por la comunidad escolar, el cual preveía utilizar mejor los recursos públicos y e informar sobre su ejercicio.

Logros obtenidos:



- Reducción de los costos financieros en la contratación de servicios al realizarse de manera directa por las escuelas.
- Agilización en la liberación y entrega de recursos al ser directa a los beneficiarios, evitando los procedimientos burocráticos de los recursos que son centralizados.
- Se favorecen los fines para emplear los recursos conforme a las necesidades de las escuelas con relación a la infraestructura, equipamiento, compra de materiales didácticos y pedagógicos, así como contratación de servicios de formación de su personal.
- Proyectos pedagógicos que son específicos de cada escuela elaborados y desarrollados democráticamente.
- La formación de ciudadanos en dirección al fortalecimiento de la democracia, orientada hacia la participación en procesos de decisión sobre el uso de los recursos públicos y sus procedimientos legales, como un ejercicio político de control social, con discusiones y decisiones colectivas, sobre el uso, la optimización y la rendición de cuentas de los recursos públicos, promoviendo la gestión democrática en la escuela.

El Salvador

En este país se implementó el programa “Educación con Participación Comunitaria” (EDUCO) de 1991 a 2013. En este, el Estado, mediante el Ministerio de Educación, era el encargado de la transferencia de recursos económicos depositados en las cuentas de forma mensual de las Asociaciones Comunales para la Educación (ACE), conformadas por madres y padres de familia, tutores y otros miembros de la comunidad aledaña. Asimismo, era el encargado de definir las políticas y planes de construcción e infraestructura; diseñar textos y contenidos educativos; dar capacitación de docentes, y llevar a cabo auditorías. Por otra parte, si se presentaban



quejas, denuncias y evaluaciones, éstas eran utilizadas para ejecutar acciones concretas en seguimiento de la política.

Las ACE tenían la función de establecer y administrar las escuelas en lugares en donde no se contaba con ellas por encontrarse en zonas de marginalidad. Las prioridades eran definidas por las madres y los padres de familia, estudiantes, maestras, maestros y administradores de las escuelas en un Plan Educativo Escolar Anual, que era elaborado por el(la) Director(a) del Centro Educativo y el Consejo de Maestros y aprobado por el Consejo Directivo Escolar (CDE). Asimismo, los gobiernos municipales tenían la encomienda de dar seguimiento a la parte pedagógica y las organizaciones no gubernamentales que trabajaban con el gobierno de realizar la supervisión financiera. Los recursos se utilizaban para infraestructura, equipamiento, alimentación y contratación de plantilla docente y/o directiva.

Los logros obtenidos:

- Los padres de familia en las comunidades rurales pobres participan activamente en las escuelas.
- Es posible establecer alianzas con las comunidades para llevar servicios escolares.
- Es efectivo para llegar a la población objetivo.
- Se propicia el empoderamiento de las comunidades, identificando tanto derechos como responsabilidades de sus miembros hacia su comunidad.

Por otro lado, en la última década, El Salvador ha buscado desarrollar una cultura de convivencia con participación de miembros de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, madres, padres o referentes de familia) a través de Escuela Abierta para la Convivencia por medio de acciones que motivan el uso positivo del tiempo libre y limitando la exposición a riesgos. Asimismo, en 2019



inició el Plan de Acción Inmediata que atendía reparaciones menores y daba mantenimiento a la infraestructura básica de las escuelas; además, a través de la Gerencia de Infraestructura brindaron mobiliario y dieron mantenimiento a centros educativos con el programa “Cerrando Brechas en la Educación” (Gobierno de El Salvador, 2020).

Honduras

El “Programa Hondureño de Educación Comunitaria (PROHECO)”, implementado de 1999 a la fecha, es un modelo de delegación que da mayor autonomía a los centros educativos y promueve la participación y autogestión comunitaria, permitiendo que los actores asuman la administración de los centros educativos. Los actores locales se encargan de la administración por considerarse mejor calificados para tomar decisiones socialmente pertinentes (Secretaría de Educación, 2020)⁴

El programa PROHECO es el encargado de proporcionar los fondos y colaborar para la construcción de las instalaciones, que frecuentemente son otorgados por el Fondo Hondureño de Inversión Social (FHIS). La Asociación Educativa Comunitaria (AECO) brinda asistencia técnico-pedagógica, recursos didácticos y mobiliarios, gestiona programas sociales del gobierno, materiales de construcción, instala escuelas en zonas rurales de alta marginación y verifican acciones de infraestructura. Asimismo, las AECO y las organizaciones de padres y madres de familia son responsables de mantener la escuela en buenas condiciones por medio de la gestión de recursos, o de repararlas con recursos propios (Souto Simão, 2016).

⁴ Se refiere al a Secretaría de Educación de Honduras.



La administración Local del PROHECO está conformada por un coordinador departamental y varios promotores; se reúne periódicamente a lo largo del año y al final del ciclo escolar para realizar el inventario de recursos y evaluar el trabajo de docentes, ya que su función radica en verificar las funciones de las AECO y la participación de los padres y madres de familia en la gestión de la escuela. Para realizar la transferencia de fondos, la Secretaría de Finanzas transfiere la partida al programa PROHECO y éste avisa a través de los Coordinadores Departamentales a los promotores para que a su vez informe a los presidentes o tesoreros de las Juntas Directivas de AECO (Souto Simão, 2016).

Logros:

- PROHECO es un medio para dar acceso a la educación básica a comunidades tradicionalmente excluidas.
- Buen uso de los fondos PROHECO.

Colombia

En agosto del 2020, en Colombia la deserción escolar fue de 102,880 niñas y niños, lo que representa el 1.1% de la matrícula (Ministerio de Educación Nacional, 2020).⁵ El Gobierno colombiano identifica la alimentación escolar, la ampliación de la jornada escolar y la infraestructura educativa entre los factores que influyen en los resultados del proceso educativo.

Es por ello, que en el Decreto 1433 de 2020 se reglamenta la conformación y el funcionamiento de la “Junta Administradora del Fondo de Financiamiento para la Infraestructura Educativa para la educación preescolar, básica y media”, mediante el cual se han realizado obras de renovación en aulas, baterías sanitarias, comedores,

⁵ Se refiere al Ministerio de Educación de Colombia.



cocinas y residencias escolares de 450 colegios rurales en el país (Ministerio de Educación Nacional, 2021b).

Además, actualmente cuenta con el programa de Jornada Única (JU) el cual es una estrategia para fortalecer la educación a partir de la ampliación de la jornada escolar y de las intensidades académicas que permitan la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes por medio de los componentes: Infraestructura Educativa, Talento Humano, Fortalecimiento del Proceso Pedagógico y Curricular y Alimentación Escolar en modalidad almuerzo (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

Y el Programa de Alimentación Escolar-PAE (2021) brinda un complemento alimentario a los niños, niñas y adolescentes de todo el territorio nacional registrados en el Sistema de Matrícula -SIMAT- incluyendo las zonas rurales dispersas; su objetivo fundamental es contribuir con la permanencia de los estudiantes en la escuela y aportarles, durante la jornada escolar, una alimentación saludable (Ministerio de Educación Nacional, 2021a).

Uruguay

En Uruguay se identifica a la infraestructura escolar y el equipamiento como factores que inciden en la mejora del aprendizaje de las y los alumnos además de su contexto familiar e individual. En este sentido, un contexto favorable o desfavorable impacta biológica y psicológicamente tanto a las y los alumnos como a profesoras(es) y también ejercen influencia en el mejoramiento de aprendizajes.

Dentro de la infraestructura y equipamiento se contemplan la iluminación, ventilación, aseo, funcionamiento de sanitarios, disponibilidad de espacios abiertos y protegidos en patios, así como lo necesario para proteger de las condiciones climáticas en las instalaciones escolares.



No obstante, en la evaluación de la Asociación Nacional de Educación Pública no hay suficiente evidencia que confirme lo anterior, ya que los resultados indican que la existencia de espacios para el aprendizaje y la disponibilidad de material didáctico no se asociaron significativamente con los aprendizajes de los alumnos de escuelas primarias en contextos desfavorables; aunque sí se relaciona con el rendimiento de un grupo y otro con alumnos que estudian en aulas con peores condiciones materiales (Unidad de Medición de Resultados Educativos, 1999).

Experiencias en el ámbito Nacional

En México se han implementado programas de mejora de las condiciones físicas de las escuelas como construcción, mantenimiento, rehabilitación y equipamiento de planteles. Entre estos se encuentra el Programa Escuelas de Calidad (PEC) vigente de 2001 a 2015 con el objetivo general de “contribuir a mejorar el logro educativo en los alumnos de las escuelas públicas de educación básica beneficiadas por el programa mediante la transformación de la gestión educativa” (CONEVAL, 2013), a través de la instrucción y capacitación de las comunidades escolares en materia de gestión educativa, la transferencia de recursos económicos y el fomento de la participación social en las escuelas.

Con el PEC se esperaban mejores rendimientos en el aprendizaje, disminución de la tasa de deserción, reprobación y aumento de la asistencia escolar mediante la disposición de recursos a las escuelas, mediante la promoción de los procesos participativos y de planeación por parte de las comunidades escolares para mejorar la autonomía local y el fortalecimiento de la gestión escolar.

En este sentido, se buscó alinear el ejercicio de los recursos con las actividades escolares. Según la evaluación de impacto de Skoufias y Shapiro (2006) participar en el PEC redujo la tasa de deserción en 0.24%, en promedio, las tasas de aprobación en 0.24% y las de repetición en 0.31%; además, identificaron que los padres se



involucraban más en la escuela y en el apoyo a sus hijos(as) con tareas escolares y las madres y padres de las escuelas PEC parecían haber incrementado las expectativas de que su hijo(a) progresaría a niveles educativos mayores. Murnane, Willett y Cárdenas (2006) sugieren que la participación en PEC sí aumentó las tasas de aprobación de manera significativa; asimismo, identificaron que a raíz de PEC, los padres se involucraban más en la escuela, así como en el apoyo a sus hijos(as) con tareas escolares.

Por otro lado, una evaluación de Fundación IDEA al Programa de Fortalecimiento e Inversión Directa a las Escuelas (PEC-FIDE) (Abreu et al., 2010) encontró que la incidencia de este programa en las primarias aumentó un punto el porcentaje de alumnos aprobados, por encima de las escuelas no beneficiadas. Los alumnos de primarias PEC-FIDE obtuvieron en promedio 20 puntos más en la prueba ENLACE de español en tercer grado, por encima de las escuelas no participantes en el programa. También se observó una reducción de 4% de alumnos que obtuvieron puntaje insuficiente en la misma prueba de español para tercer grado. Los alumnos de tercero de secundaria también incrementaron en 10% su desempeño en la prueba ENLACE y se redujo en 5% el porcentaje de alumnos con nivel insuficiente en esta prueba.

El Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo comenzó a operar en el ciclo escolar 2014-2015; posteriormente, se implementó el Programa de la Reforma Educativa después denominado PADE, con el propósito de “contribuir a la disminución del rezago en las condiciones físicas de las escuelas públicas de educación básica y al fortalecimiento de la autonomía de gestión para mejorar la prestación del servicio educativo con calidad y equidad”; principalmente, mediante la creación de un fideicomiso para la transferencia de recursos a las comunidades



escolares para la atención de las carencias físicas de las escuelas y el desarrollo y fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar.

Los resultados de la Evaluación de Impacto del Recurso directo al plantel en el PADE indican que las y los alumnos de diferentes grados y modalidades que participaron en la evaluación del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) 2015 mostraron mejores resultados que aquellas y aquellos que formaron parte del grupo de control. En este sentido, se demostró la efectividad que podría tener este tipo de programas con el paso del tiempo.

Por lo que se puede inferir que las transferencias monetarias directas, en particular las de montos elevados, tuvieron un impacto significativo sobre los logros de las pruebas de PLANEA; que la disminución del recurso impide ver efectos positivos del impacto del Programa a largo plazo y, que el Programa impactó en el crecimiento de la matrícula, comprobando la relación entre la mejora en infraestructura y la capacidad de atracción de las escuelas que poseen un entorno físico adecuado y atractivo para los alumnos y sus familias.

Las experiencias nacionales han mostrado impactos positivos no solo en la prestación de servicios escolares, sino también la asistencia a clases y aprovechamiento escolar de las y los alumnos, así como en la participación de las comunidades.

Por otro lado, para poner en contexto a México respecto a otros países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) se presenta la tasa de matriculación y su evolución al 2018. Entre 2016 y 2018, la tasa para niñas, niños y adolescentes en edad escolar (6 a 14 años en 2018 y 5 a 14 años en 2016 y 2017) es del 100%, igualándose con Suiza y Japón. No obstante, esta tasa baja en el grupo de niñas y niños de 3 a 4 años tanto en México como el resto de los países; aunque en México se observa una tendencia al alza.



Tasa de matriculación en México comparada con la selección de países OCDE por grupos de edad escolar

| Países | 3-4 años de edad | | | 5-14 años de edad | | 6-14 años de edad |
|-----------------|------------------|-----------|-----------|-------------------|------------|-------------------|
| | 2016 | 2017 | 2018 | 2016 | 2017 | 2018 |
| Chile | 71 | 71 | 79 | 98 | 97 | 98 |
| República Checa | 84 | 84 | 87 | 98 | 98 | 98 |
| Finlandia | 76 | 77 | 82 | 97 | 97 | 98 |
| Italia | 94 | 93 | 94 | 98 | 97 | 98 |
| Japón | 89 | 89 | 92 | 100 | 100 | 100 |
| Corea | 95 | 96 | 94 | 97 | 97 | 99 |
| Luxemburgo | 80 | 82 | 87 | 97 | 97 | 97 |
| México | 68 | 69 | 82 | 100 | 100 | 100 |
| España | 96 | 97 | 89 | 97 | 97 | 97 |
| Suiza | 25 | 25 | 98 | 100 | 100 | 100 |
| Turquía | 21 | 23 | 43 | 95 | 96 | 100 |
| Estados Unidos | 53 | 54 | 66 | 99 | 100 | 100 |

Fuente: Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020 y 2020-2021.

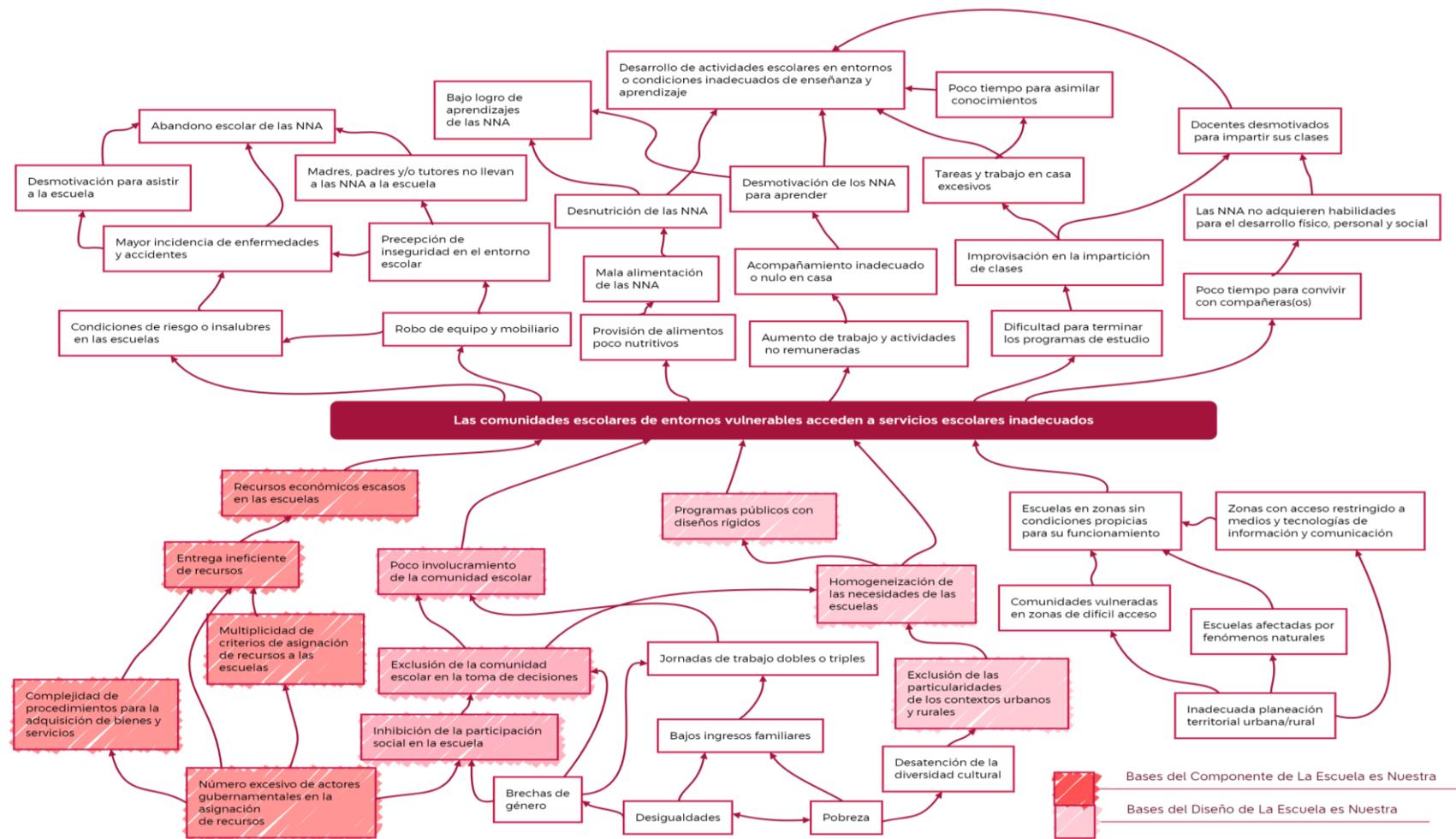
Las experiencias tanto internacionales como nacionales muestran que la entrega de recursos directos a las escuelas para mejorar los entornos educativos, e impulsar la participación de la comunidad escolar contribuyen a mejorar la calidad en la infraestructura y servicios escolares. En este sentido, se encuentran puntos de partida que permitirán al Programa “La Escuela es Nuestra” lograr una mejor asignación de recursos, sin intermediarios, a la población objetivo, mediante los CEAP.



Así pues, la experiencia en años de ejecución de programas internacionales y nacionales deja un abanico de aprendizajes y áreas de oportunidad que serán importantes atender y trabajar de manera coordinada con las comunidades escolares, un ejemplo de ello es la ejecución del recurso, transparencia y rendición de cuentas, por una parte, y la medición permanente de la participación social que conlleva la ejecución de programas de esta magnitud, por otra. Ante ello, el programa impulsará desde sus reglas de operación la contraloría social que dará el seguimiento de los recursos y que no se realicen malversaciones de los fondos, con esto se busca tener mayor claridad de los recursos otorgados.



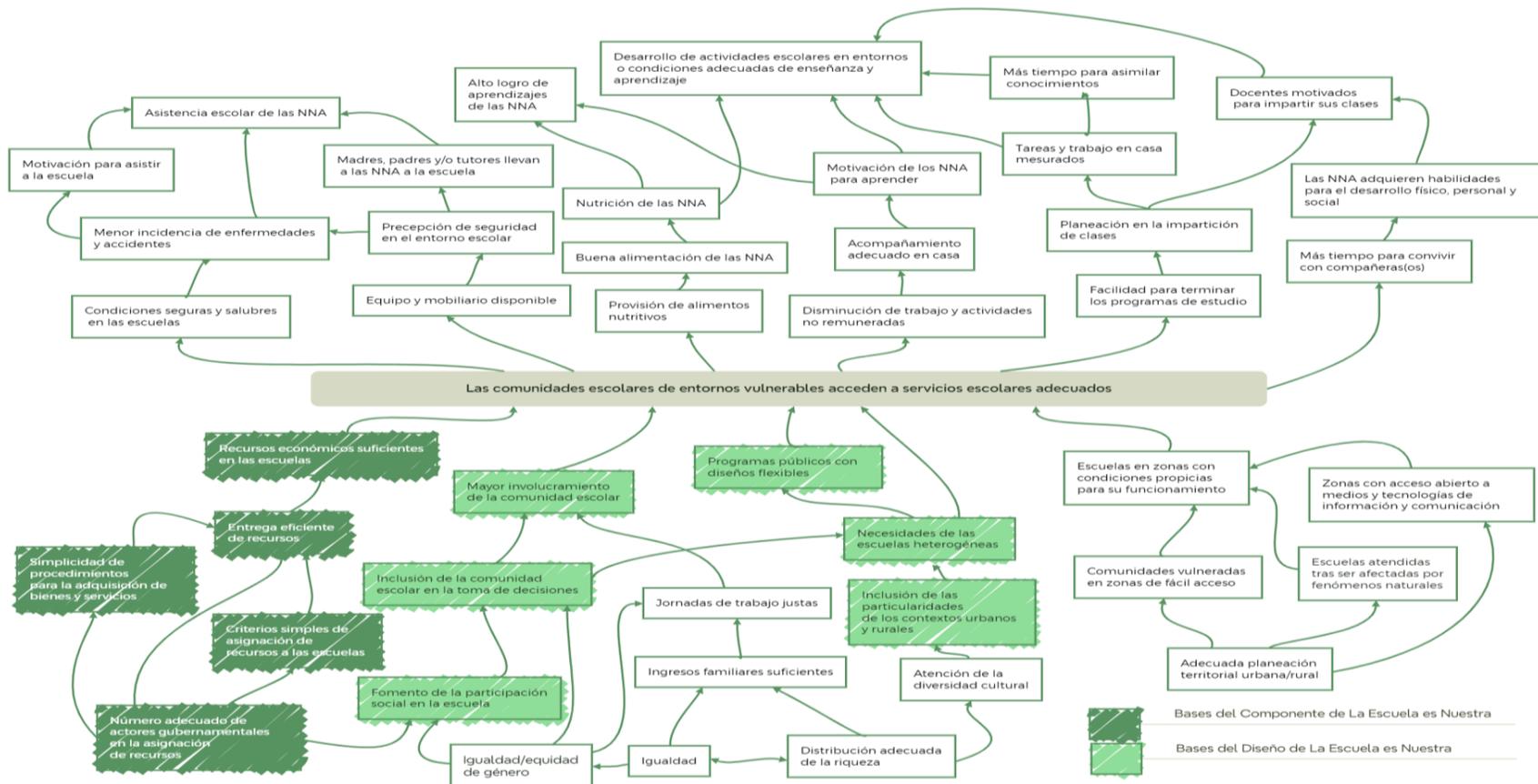
2.5. Árbol del problema





3. OBJETIVOS

3.1. Árbol de objetivos





3.2. Determinación de los objetivos del programa

Objetivo General

Lograr que las Comunidades Escolares de los planteles de educación básica pública, CAM Básico y los Servicios Educativos CONAFE, mejoren sus servicios escolares, equipen, rehabiliten y/o amplíen las condiciones físicas del plantel, por conducto del CEAP, mediante la entrega de un subsidio

Objetivos Específicos:

- a. Otorgar el subsidio a las comunidades escolares, a través del CEAP.
- b. Promover la participación y organización de las comunidades escolares para constituir el CEAP, a fin de recibir, administrar y ejercer el subsidio que otorga el PLEEN.
- c. Otorgar el subsidio a las comunidades escolares, a través del CEAP para rehabilitar y/o recuperar por excepción, las condiciones de los planteles de educación básica pública, CAM Básico y Servicios Educativos CONAFE, en situación de emergencia.

3.3. Aportación del programa a los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 y al Programa Sectorial de Educación 2020-2024

| Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 | |
|--|--|
| El PLEEN se alinea y contribuye al Eje general 2. Política social, para ello toma como referencia el compromiso del Gobierno de México descrito en el siguiente apartado: | |
| Derecho a la educación: El gobierno federal se comprometió, desde un inicio, a mejorar las condiciones materiales de las escuelas del país, a garantizar el acceso de todos los jóvenes a la educación y a revertir la mal llamada reforma educativa. La Secretaría de Educación Pública tiene la tarea de dignificar los centros escolares (...) | El PLEEN se alinea a este Eje general a través de la entrega de subsidios de manera directa y sin intermediarios a las comunidades escolares, para que éstas, a través de su CEAP, la organización comunitaria, los procesos autogestivos, la detección de necesidades, y la rendición de cuentas a sí mismas, mejoren sus servicios escolares (horario extendido y/o servicios de alimentación), y/o equipen, amplíen y/o rehabiliten las condiciones físicas |



| | |
|--|---|
| | de los planteles de educación básica pública, CAM Básico y los Servicios Educativos CONAFE. |
|--|---|

Programa Sectorial de Educación 2020-2024

El PLEEN contribuye al logro del Objetivo Prioritario 4. Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Para ello lleva a cabo acciones puntuales para contribuir a las siguientes estrategias prioritarias

| Estrategia Prioritaria del PND | Aportaciones del PLEEN |
|--|---|
| <p>4.1. Asegurar las condiciones de infraestructura física educativa necesarias para el desarrollo efectivo de las actividades académicas y escolares.</p> | <p>Esta estrategia es el origen y la razón de ser del programa, pues la acción puntual 4.1.6. Otorgar recursos directos a los centros educativos de las comunidades de más alta marginación por medio de los Comités Escolares de Administración Participativa para dignificar y dar mantenimiento a los planteles describe y establece las pautas esenciales de su diseño e implementación.</p> <p>En este sentido, el PLEEN, a través de la entrega de subsidios y la priorización de comunidades escolares de pueblos históricamente discriminados y localidades de alta y muy alta marginación o rezago social, busca que éstas a través de sus CEAP mejoren las condiciones físicas de sus planteles; es decir, que las rehabiliten o amplíen según sus propias necesidades.</p> |
| <p>4.3. Garantizar el equipamiento adecuado de los centros educativos para potenciar el máximo logro de los aprendizajes.</p> | <p>Para esta el logro de esta estrategia prioritaria, en lo que refiere a la acción puntual 4.3.4 Contar con el equipamiento necesario y adecuado para fomentar el acceso, permanencia y participación de todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el Sistema Educativo Nacional, con énfasis en los grupos históricamente discriminados, el PLEEN establecerá es sus reglas de operación que los subsidios que se otorguen a las comunidades escolares puedan ser ejercidos para el equipamiento de los planteles, si sus</p> |



| | |
|--|--|
| | <p>comunidades escolares así lo identifican y determinan luego de la elaboración de su diagnóstico comunitario.</p> <p>Para acompañar el equipamiento de los planteles, el PLEEN diseñará y facilitará una guía cuyo objetivo es orientar al CEAP en cuanto a los criterios y requerimientos que se deben considerar para la adquisición del equipamiento escolar.</p> |
| <p>4.4. Propiciar la transformación de las escuelas en comunidades educativas para el aprendizaje y la reconstrucción del tejido social.</p> | <p>Para esta el logro de esta estrategia prioritaria, en lo que refiere a la acción puntual 4.4.9 Concretar acciones que mejoren las condiciones de vida de los educandos en las escuelas de educación básica ubicadas en localidades de alta marginación, con énfasis en aquellas de carácter alimentario, el PLEEN establecerá en sus reglas de operación que los subsidios que se otorguen a las comunidades escolares puedan ser ejercidos para brindar el servicio de alimentación en las escuelas, si sus comunidades escolares así lo identifican y determinan luego de la elaboración de su diagnóstico comunitario.</p> <p>Para acompañar la implementación de este servicio, el PLEEN diseñará y facilitará una guía cuyo objetivo es orientar al CEAP en cuanto a los criterios y requerimientos que se deben considerar para la implementación del servicio de alimentación.</p> |

| Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible | |
|--|--|
| ODS | Aportaciones del PLEEN |
| <p>Objetivo 2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible</p> | <p>Para el logro de este objetivo, el PLEEN contribuye a la meta 2.1. Para 2030, poner fin al hambre y asegurar el acceso de todas las personas, en particular los pobres y las personas en situaciones vulnerables, incluidos los lactantes, a una alimentación sana, nutritiva y</p> |



| | |
|---|---|
| | <p>suficiente durante todo el año. Específicamente, con el establecimiento del servicio de alimentación como rubro en el que las comunidades escolares de educación básica pública pueden ejercer el subsidio del programa.</p> <p>Con esta acción se busca que dichas comunidades, a través de su CEAP y con base en la identificación y determinación de sus propias necesidades, brinden alimentación sana y nutritiva a NNA que, con apego a los criterios de priorización del programa, pertenezcan a escuelas de pueblos históricamente discriminados y localidades con altos y muy altos grados de marginación o rezago social.</p> |
| <p>Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.</p> | <p>Para el logro de este objetivo, el PLEEN contribuye a las metas:</p> <ul style="list-style-type: none">• 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• 4.8. Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos <p>Con este propósito, el PLEEN realizará diversas acciones tanto en el diseño como en la implementación:</p> |



| | |
|--|---|
| | <ol style="list-style-type: none">1. Establecer en las reglas de operación que el subsidio del programa se pueda ejercer para la ampliación, rehabilitación y equipamiento de las escuelas, y con mejorar los entornos de enseñanza y aprendizaje, los cuales, a su vez, contribuirán a reducir el abandono escolar e incentivar la permanencia de NNA en el SEN.2. Establecer como población potencial a todas las escuelas de educación básica pública, entre las cuales, se contempla la educación inicial y preescolar. Como beneficiarias, las comunidades escolares de estos niveles educativos podrán ejercer el subsidio del programa para la mejora de sus servicios escolares (horario extendido y/o servicio de alimentación), y/o la ampliación, rehabilitación y/o equipamiento de sus planteles.3. Establecer como criterio de priorización para la conformación de la población objetivo a los Centros de Atención Múltiple (CAM) en los cuales se atiende al educando con discapacidad, discapacidad múltiple y Trastorno del Espectro Autista en situaciones excepcionales, porque requieren de ajustes razonables y significativos y apoyos especializados y permanentes. Estos centros ofrecen formación para la vida y a lo largo de la misma, así como el desarrollo de su autonomía e independencia, a través del tránsito de los niveles de la educación básica. |
| <p>Objetivo 5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.</p> | <p>Para el logro de este objetivo, el PLEEN contribuye a la meta 5.5. Velar por la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles de la adopción de decisiones en la vida política, económica y pública.</p> |



| | |
|--|--|
| | <p>Para ello el programa establecerá en sus reglas de operación que las personas que ocupen el cargo tesorería en el CEAP sean preferentemente mujeres madres o tutoras de al menos un(a) estudiante de la comunidad escolar beneficiaria.</p> <p>Esta acción promueve de manera indirecta que las madres de familia o tutoras participen como administradoras de los recursos que otorga el PLEEN y que tengan un cargo honorario dentro del CEAP, donde pueden ejercer su derecho ciudadano de organización social y comunitaria y de participación social en la escuela.</p> |
| <p>Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles</p> | <p>Para el logro de este objetivo, el PLEEN contribuye a las metas:</p> <ul style="list-style-type: none">• 16.5. Reducir sustancialmente la corrupción y el soborno en todas sus formas.• 16.7. Garantizar la adopción de decisiones inclusivas, participativas y representativas que respondan a las necesidades a todos los niveles. <p>Como parte del diseño del programa, el CEAP es el órgano representativo de la comunidad escolar encargado de la gestión, administración y ejercicio del subsidio otorgado directamente y sin intermediarios por el PLEEN.</p> <p>Las comunidades escolares eligen democráticamente a los miembros del CEAP, por medio de una asamblea que incluye a madres y padres de familia, tutoras y tutores, maestras y maestros, estudiantes y personal directivo. De igual forma, los integrantes del CEAP conforman un Comité de Contraloría Social, cuya función es la de vigilar y darle seguimiento al subsidio que otorga el PLEEN, con el propósito de rendir cuentas a la comunidad escolar y asegurar el uso transparente de los recursos.</p> <p>Asimismo, para contribuir a este objetivo es necesario que los gobiernos y las comunidades</p> |



| | |
|--|---|
| | <p>trabajen juntos para garantizar la expresión de opiniones y la participación inclusiva en los procesos de adopción de decisiones que afectan sus vidas. En este sentido, el PLEEN establece como requisito de las comunidades escolares para acceder al subsidio la conformación de Comités Escolares de Administración Participativa (CEAP), los cuales son un mecanismo de organización y participación comunitaria, cuyos miembros, elegidos democráticamente en asamblea general de la comunidad, representan a alumnas y alumnos; madres, padres o tutoras(es), y al personal docente y directivo.</p> <p>El CEAP funge como órgano representativo y de administración y ejercicio del subsidio que otorga el PLEEN para la mejora de sus servicios escolares, con base en la voluntad, la legitimidad y las necesidades de todas y todos los miembros. Asimismo, es un espacio de deliberación y toma de decisiones sobre asuntos que afectan a su propia comunidad.</p> |
|--|---|

4. COBERTURA

En el mediano plazo (seis años), el PLEEN beneficiará a todas las comunidades escolares de las escuelas de educación básica pública y tendrá cobertura en 31 estados de la República,⁶ con base en la disponibilidad presupuestal y los criterios de priorización determinados en el Presupuesto de Egresos de la Federación y las reglas de operación del ejercicio fiscal correspondiente.

⁶ No se incluye la Ciudad de México debido a que en esta entidad se implementa el “Programa Social de Apoyo para Mantenimiento Menor a Escuelas Públicas de Educación Básica de la Ciudad de México, “La Escuela es Nuestra – Mejor Escuela” Éste se ejecuta a través de la Fideicomiso Bienestar Educativo de la Ciudad de México consultable en: [ROP MEJOR ESCUELA 2024.pdf \(cdmx.gob.mx\)](https://www.cdmx.gob.mx/rop-mejor-escuela-2024)



Estrategia de cobertura

Para lograr la cobertura universal, el programa buscará beneficiar a todas las comunidades escolares de los planteles de educación básica pública al menos una vez. Con el firme propósito de procurar la justicia social y la reducción de las desigualdades entre las comunidades escolares del país, se implementarán criterios de priorización y acciones afirmativas con parámetros base que garanticen la atención las comunidades y pueblos históricamente discriminados, así como aquellas con grados altos y muy altos de marginación y rezago social.

En este sentido y con base en la implementación del programa de 2019 a 2024, el PLEEN beneficiará prioritariamente a comunidades escolares que pertenezcan a:

- Planes de Justicia determinados por el Gobierno de México
- Localidades o AGEB con grados altos y muy altos de marginación o rezago social
- CAM donde se imparta educación básica pública
- Planteles donde se imparten servicios educativos del CONAFE

Las comunidades escolares con alguna de estas características se beneficiarán en más de una ocasión durante el periodo por ese solo hecho. Para ello se podrá tomar como referencia los siguientes parámetros:

| Criterios de priorización | Tipo de cobertura | Núm. de veces por beneficiar |
|--|-------------------|--------------------------------|
| Planes de Justicia | Universal | Al menos 3 veces en el periodo |
| Localidades o AGEB con grados altos y muy altos de marginación o rezago social | Universal | Al menos 3 veces en el periodo |
| CAM | Universal | Al menos 3 veces en el periodo |
| CONAFE | Universal | Al menos 2 veces en el periodo |

Para lograr que las comunidades escolares que no cumplen con estos criterios sean beneficiadas al menos una vez en el periodo, el PLEEN podrá establecer criterios de priorización específicos con base en el análisis del avance de cobertura que se haga, preferentemente, cada dos años. Asimismo, se podrán establecer criterios de



priorización para atender comunidades escolares en contextos o circunstancias extraordinarias (ej. situaciones de emergencia por fenómenos naturales).

Para afinar la implementación de esta estrategia, el PLEEN determinará la frecuencia con que se ministrarán los subsidios a las comunidades escolares (ej. “un año sí, uno no”, entre otros). El cumplimiento de esta estrategia dependerá los cambios sustantivos al programa que puedan derivar de los proceso de planeación para el desarrollo, así como de la suficiencia presupuestaria de cada ejercicio fiscal.

4.1. Identificación y caracterización de la población o área de potencial

Población Potencial

La población potencial del programa La Escuela es Nuestra son las comunidades escolares de 174,628 planteles públicos de educación básica (nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria en todas sus modalidades), cuyas características las hacen susceptibles de recibir el apoyo del programa.

Población Objetivo

Las Comunidades Escolares de los planteles de educación básica pública, CAM Básico y los Servicios Educativos CONAFE que, de conformidad con las reglas de operación vigentes y la suficiencia presupuestaria, son susceptibles de recibir el subsidio del programa por conducto del CEAP.

4.2. Identificación y caracterización de la población o área de enfoque objetivo

La selección de los planteles públicos de educación básica, cuyas comunidades escolares se verán beneficiadas por el PLEEN, por conducto del CEAP, se realizará en función de la disponibilidad presupuestaria del Programa, y considerando las siguientes fuentes de información:

Criterio de selección y fuentes de información



| |
|---|
| <p>Planteles ubicados en localidades con índices elevados de marginación, o planteles en localidades con índices elevados de rezago social.</p> <ul style="list-style-type: none">• Base de datos del índice de marginación por localidad de CONAPO 2020 https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-marginacion-2020-284372• Base de datos del Índice de rezago social por localidad de CONEVAL 2020, https://www.coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/Indice_Rezago_Social_2020.aspx• Reportados por Bienestar y/o por las instancias de APF que atienden dichas poblaciones. |
| <p>Planteles ubicados en AGEB con índices elevados de marginación.</p> <ul style="list-style-type: none">• AGEB. Marco Geoestadístico Nacional. https://www.inegi.org.mx• Base de datos del índice de marginación por AGEB de CONAPO http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Marginacion/Datos_Abiertos/IMU_2020.zip |
| <p>Planteles ubicados en localidades en Planes de Desarrollo, Planes de Justicia o Integrales del Ejecutivo Federal, y otras estrategias coordinadas por las dependencias del Ejecutivo Federal.</p> |
| <p>Planteles que no han recibido subsidio por parte del PLEEN.</p> <ul style="list-style-type: none">• Con base en el Listado de Planteles de Educación Básica asociado al de información estadística educativa vigente. |
| <p>Planteles considerados CAM</p> <ul style="list-style-type: none">• Con base en el Listado de Planteles de Educación Básica asociado al de información estadística educativa vigente. |
| <p>Planteles de interés para la DGLEEN</p> |
| <p>Planteles en situación de emergencia</p> <ul style="list-style-type: none">• Declaratoria de emergencia• Declaratoria de desastre natural• Aquellas Declaratorias relacionadas a la emergencia. |

Integración del CEAP

Los CEAP se integrarán de la siguiente forma:

a) Una(un) Presidenta(e), que deberá ser una madre, padre de familia, tutora(or), con hijas(os) inscritas(os) en alguno de los Centros de Trabajo del plantel; en casos extraordinarios, podrá ocupar el cargo de Presidenta(e) una persona docente, cuando la comunidad escolar no cuente con suficientes madres, padres de familia y/o tutores.



b) Una(un) Secretaria(o) Técnica(o), que deberá ser madre, padre de familia, tutora(or), con hijas(os) inscritas(os) en alguno de los Centros de Trabajo del plantel; en casos extraordinarios, podrá ocupar el cargo de Secretaria(o) Técnica(o), una persona docente, cuando el contexto social de la Comunidad Escolar lo requiera.

c) Una(un) Tesorera(o), preferentemente a cargo de una madre de familia o tutora; o en casos que así lo determine el CEAP estará a cargo de un padre de familia, o tutor, con hijas(os) inscritas(os) en alguno de los Centros de Trabajo del plantel. En caso de planteles en situación de emergencia, podrán ocupar el cargo de Tesoreras(os) personas de la comunidad escolar de manera individual o mancomunada, en su caso (redacción actualizada en la modificación de las ROP 2024).

d) Dos Vocales, que podrán ser madres, padres de familia, tutoras(es) con hijas(os) inscritas(os) en alguno de los Centros de Trabajo del plantel, docente o Autoridad Escolar.

Un(a) Alumna(o) de cuarto grado de primaria en adelante, inscrita(o) en alguno de los Centros de Trabajo del plantel; podrá ser electa(o) para participar como invitada(o) permanente con voz, pero sin derecho a voto.

Sólo podrán fungir como integrantes del CEAP personas que formen parte de la Comunidad Escolar y, de preferencia, madres, padres de familia y tutoras(ores) de alumnas(os) que no estén cursando el último grado del nivel escolar.

Las personas integrantes del CEAP no tendrán ninguna retribución por su encargo, éste será a título honorífico.

Las funciones de los integrantes del CEAP están definidas en el Glosario de términos de las presentes RO y más detalladamente en la Guía de Apoyo del CEAP.

En todos los casos, una misma persona no puede ocupar más de una posición en el CEAP, salvo que, atendiendo a las características de la Comunidad Escolar, cuando



no existan suficientes personas para integrar el CEAP, podrán constituirlo con al menos dos cargos; la(el) Presidenta(e), quien a su vez hará las funciones del Secretario Técnico, y la(el) Tesorera(o). En estos casos, el FA registrará dicha situación en el Acta de Asamblea Escolar para la Integración del CEAP y en la Plataforma.

Una misma persona puede ser integrante de dos o más CEAP siempre y cuando se cumpla con lo establecido en el presente numeral. En estos casos, podrán ocupar simultáneamente todas las posiciones en los diversos CEAP, exceptuando la posición de la(el) Tesorera(o), es decir, solo se podrá tener este cargo en uno de los CEAP.

Las personas integrantes del CEAP durarán en su encargo un año a partir de su designación, con la posibilidad de reelegirse por un año más mediante asamblea convocada por la(el) Presidenta(e) o en su caso por la AE, en donde por mayoría de votos así se determine. En caso de que alguna persona integrante se separe del CEAP o que deje de tener hijas(os) inscritas(os) en el plantel, el cargo vacante será cubierto por otro integrante de la comunidad escolar, mediante asamblea convocada por la(el) Presidenta(e) o, en su caso, por la AE, en donde designarán por mayoría de votos a la persona que lo sustituirá. Las personas sustitutas solamente podrán ocupar el cargo por el tiempo que estaba nombrado a quien sustituyeron. Para los casos en donde exista sustitución de Tesorera(o) o de Presidenta(e) antes de haber sido depositado el recurso en la cuenta de la Tesorera(o), el CEAP deberá notificarlo a la DGLEEN, por conducto del FA, a través de los mecanismos que para tal fin establezca; particularmente, para el caso de sustitución de la Tesorera(o), se deberá notificar el cambio antes de haber sido depositado el recurso en la cuenta de la Tesorera(o), para que la DGLEEN gestione con la institución financiera el cambio de titular de la cuenta.



Posterior al devengo del subsidio, en caso de sustitución de Tesorera(o), el CEAP será responsable de realizar las acciones que correspondan, incluidos aquellos trámites relacionados con la administración del recurso, ante la institución bancaria correspondiente.

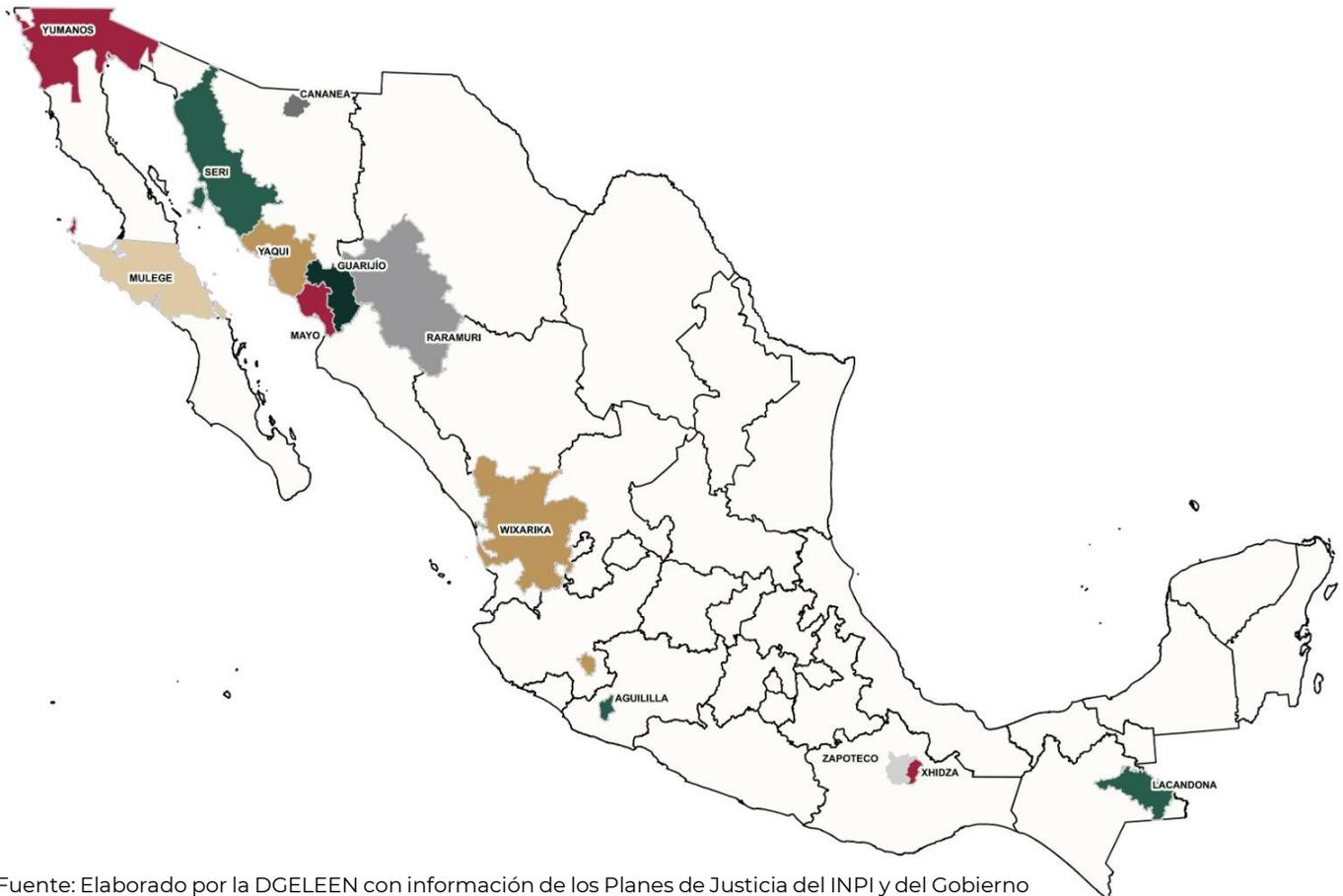
En caso de sustitución de integrantes, las personas salientes entregarán a las nuevas personas integrantes la información relacionada a las actividades a su cargo, para que las nuevas personas integrantes cumplan con sus responsabilidades; en caso de sustitución de Tesorera(o), la persona saliente deberá realizar las acciones que correspondan, incluidos aquellos trámites relacionados con la administración del recurso, ante la institución bancaria correspondiente.

Cuando el contexto social de la Comunidad Escolar lo requiera y tenga la característica de formar parte de la Comunidad Escolar por tener hijos inscritos en el plantel, una persona servidora pública de BIENESTAR podrá ocupar cargo de Secretaria(o)Técnica(o), Vocal o Vocal de Transparencia.

Incorre en falta administrativa grave la persona servidora pública de BIENESTAR que, aun siendo parte de la Comunidad Escolar, ocupe el cargo de Tesorera(o) o Presidenta(e) en un CEAP, de conformidad con la LGRA.



Distribución geográfica de los Planes de Justicia del Gobierno de México, 2022.



Fuente: Elaborado por la DGELEEN con información de los Planes de Justicia del INPI y del Gobierno de México, 2022.

Por otra parte, la integración del CEAP permitirá que mujeres y hombres participen como integrantes de este y que puedan ser electas(os) como Tesoreras(os). El PLEEN promueve como una acción afirmativa que las personas integrantes de los CEAP con el cargo de tesorería sean preferentemente mujeres, para fomentar la igualdad de condiciones y oportunidades.

Brechas de Género

El Programa contempla la inclusión de medidas especiales de carácter temporal (acciones afirmativas) establecidas en los lineamientos para incorporar la perspectiva de género en los programas presupuestarios federales, con el propósito



de contribuir al acceso de las mujeres a los beneficios del PLEEN en igualdad de condiciones; para solucionar las condiciones inmediatas en la vida de las mujeres, y medidas estratégicas que tiendan a la valorización de la posición que tienen en la comunidad, así como medidas que aceleren el logro de la igualdad sustantiva para el ejercicio pleno de todos los derechos de las mujeres y su participación igualitaria en la inclusión productiva, en la toma de decisiones en los procesos de implementación del Programa, atendiendo a los preceptos establecidos en la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la mujer (CEDAW por sus siglas en inglés). Así como a lo establecido en la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres y a la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.

4.4. Cuantificación de la población o área de enfoque objetivo

La población objetivo del PLEEN se determina con base en el Listado de Planteles Públicos de Educación Básica asociado al último levantamiento de información estadística (Formato 911) disponible en segundo semestre del año inmediato anterior del ejercicio fiscal correspondiente. La cobertura de la población objetivo estará en función de la disponibilidad presupuestal, los criterios de priorización establecidos en las reglas de operación vigentes y la estrategia de cobertura.

En el contexto del PLEEN, si en un plantel o inmueble hay más de un Centro de Trabajo (CCT) se sumarán las matrículas de cada uno de éstos para obtener la matrícula total sobre la que se calculará el recurso que le correspondería a la comunidad escolar, de acuerdo con lo establecido en las reglas de operación vigentes.

Asimismo, en los planteles o inmuebles donde haya dos o más CCT, las autoridades escolares de cada uno de estos deberán coordinarse entre sí para emitir una



convocatoria única por plantel para la conformación de un solo CEAP para todos los CCT.

Con base en estos dos procesos es como se identifican y determinan las comunidades escolares por beneficiar; es decir, a cada plantel o inmueble corresponde una comunidad escolar conformada por una o todos los CCT que lo cohabiten y un solo subsidio, cuyo monto será determinado por con base en la matrícula total del o los CCT que lo integran.

Para el proceso de identificación y determinación de comunidades escolares se agrupan los centros de trabajo que a) cumplen con los criterios mínimos de atención por el PLEEN, es decir, son escuelas de nivel básico públicas y activas, y están ubicadas en los 31 estados de la república mexicana, y b) están ubicados en el mismo cuadrante geoespacial. Para obtener los cuadrantes, la República mexicana se divide en una retícula donde cada parte mide aproximadamente 14 m de lado. Con las coordenadas geográficas de los CCT se localizan todos los que se ubican en un mismo cuadrante para determinar y asignar un identificador de inmueble.

Esta asignación de escritorio se verifica en territorio para asegurar que los CCT que, derivado del análisis geoespacial, se agruparon en una sola comunidad escolar efectivamente compartan el plantel o inmueble, si no fuera el caso se hace un reporte de incidencias para hacer los ajustes pertinentes.

La población objetivo para el 2024 se conforma por 73,991 comunidades escolares de planteles públicos de educación básica, CAM Básico y los Servicios Educativos CONAFE, de una población potencial estimada de 174,628 comunidades escolares susceptibles de ser beneficiaras según los criterios establecidos por el PLEEN.



4.5. Frecuencia de actualización de la población o área de enfoque potencial y objetivo

La identificación y cuantificación de la población objetivo se actualizará anualmente conforme a las metas presupuestarias. La base de datos de planteles susceptibles de apoyo para definir la población objetivo se realizará mediante la selección de planteles activos tomando en cuenta los criterios priorización vigentes y la estrategia de cobertura, con base en el Listado de Planteles Públicos de Educación Básica asociados al último levantamiento de estadística educativa (Formato 911).

5. ANÁLISIS DE ALTERNATIVAS

El fin del PLEEN es contribuir a que las y los integrantes de las comunidades escolares desarrollen sus actividades en entornos o condiciones adecuadas de enseñanza y aprendizaje, a través de la entrega directa y sin intermediarios de un subsidio a las comunidades escolares, para que éstas, a su vez, adecuen los servicios escolares relacionados con las condiciones físicas de los planteles, equipamiento y material didáctico; el establecimiento de un horario extendido, y/o la provisión de un servicio de alimentación.

En este sentido, se optó por la entrega directa y sin intermediarios de los recursos porque, derivado del análisis de alternativas de la MML, se identificó que era el medio más eficiente para hacer llegar los subsidios a las y los beneficiarios finales, y quienes históricamente no habían sido considerados como actores responsables de su administración y ejercicio.

Con esta alternativa se busca reducir la intervención de actores públicos que, en otros programas, fungían como puntos de veto en la toma de decisiones; la multiplicidad de criterios de asignación derivada de la interpretación y discreción de cada autoridad educativa local, y los diversos procedimientos de adquisición de bienes y servicios.



Para lograr la entrega del subsidio a las comunidades escolares, éstas deberán conformar un CEAP mediante asamblea general, el cual, se encargará de la detección de necesidades en sus escuelas, así como la administración y ejercicio del subsidio en los términos que se establezcan en las reglas de operación. Estos comités también fungirán como instancia de participación social en la escuela y de representación de las poblaciones que la integran.

Asimismo, esta acción permitirá la participación sustantiva de mujeres, ya que se recomienda que el cargo de tesorera lo ocupe preferentemente una mujer madre o tutora de las(os) alumnas(os); además de que fomentará la formación cívica de niñas, niños y adolescentes de escuelas públicas de educación básica al tener la posibilidad de ser invitadas o invitados permanentes con voz, pero sin voto, en las asambleas de los CEAP. Todas estas acciones se eligieron sobre la posibilidad de utilizar la consulta simple a las comunidades como medio de participación comunitaria, pues más allá de conocer su opinión, el programa busca empoderarlas y promover su participación activa.

Esta alternativa fue elegida respecto de otras debido a que permite la participación directa de las y los integrantes de las comunidades escolares, no sólo como personas que emiten su opinión sobre lo que necesitan sus escuelas, sino como actoras y actores principales. Un riesgo latente que puede derivar de esta acción es la falta de participación de las y los integrantes de la comunidad escolar, para ello se deberá promover la participación de las madres, padres y/o tutores en función del beneficio que esto tendrá para la educación de sus hijas e hijos, y la comunidad escolar en general. Asimismo, se deberá prever el funcionamiento de los CEAP con una estructura mínima operativa que contemple los cargos esenciales para ello: presidenta(e), secretaria(o) y tesorera, sin que esto impida la incorporación de las personas en otros cargos y en las asambleas.



Por su parte, el estado crítico de los servicios escolares, así como la falta de cobertura de políticas y programas educativos de esta índole en escuelas situadas en zonas con presencia de comunidades indígenas, en zonas de muy alta y alta marginación o de poblaciones ignoradas por gobiernos anteriores ha propiciado que este programa ponga especial atención en estas comunidades escolares. Para ello, se ha decidido establecer criterios de selección con alto nivel de desagregación territorial (localidad) para identificarlas puntualmente e ir más allá de metodologías como la regionalización del territorio nacional o la fragmentación del presupuesto asignado al programa para determinadas poblaciones.

Un riesgo que se puede derivar de los criterios de selección y priorización de la población beneficiaria del subsidio será la disyuntiva para determinar qué comunidades serán prioritarias sobre otras, pues, en principio, todas éstas tienen al menos una situación de vulnerabilidad. Para evitar esta situación, en la medida de lo posible, se establecerá una metodología robusta que facilite la prelación de CEAP y que permita, en su momento, tomar decisiones y determinar la asignación de recursos.

Finalmente, entre las actividades que ayudarán a dar resultados positivos está la práctica disciplinada de rendición de cuentas de quienes ejecutan el programa (CEAP y funcionarios), que se realiza en el marco de los calendarios institucionales y mediante la respuesta en tiempo y forma de las solicitudes de información pública, y las diversas auditorías realizadas por las instancias dedicadas a ello. Por su parte, los CEAP se comprometerán a rendir cuentas, en todo momento, a sus comunidades escolares, con base en los criterios que se establezcan en las Reglas de Operación del programa.



6. DISEÑO DEL PROGRAMA

El Programa estará a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Dirección General La Escuela es Nuestra (DGLEEN) que es la Unidad Responsable.

6.1. Modalidad del programa

Entre los criterios de política pública del Gobierno de México, se destaca la redistribución del poder político y administrativo para la consecución de un desarrollo desde abajo con la participación de todas y todos. Esto con el propósito del bienestar social, contando con los valores éticos del pueblo mexicano, su cultura ancestral, su vasta capacidad para trabajar en colectivo y sus habilidades intelectuales y manuales. Por ello, se ha decidido entregar directamente y sin intermediarios los recursos presupuestales para la extensión del horario escolar, servicio de alimentación, adquisición de equipamiento, rehabilitación o ampliación de las condiciones físicas del plantel, que las comunidades consideren pertinentes con base en sus propios diagnósticos comunitarios, y con autonomía de gestión y rendición de cuentas a sus comunidades escolares.

En el marco de La Nueva Escuela Mexicana (NEM), del Gobierno de México, la comunidad es indispensable para alcanzar el propósito de promover la calidad de la enseñanza, priorizando la atención a las poblaciones que se encuentran en desventaja social:

La NEM impulsa una gestión escolar democrática, participativa y abierta que implique el compromiso efectivo de todos sus miembros y de la comunidad. Promueve nuevas formas de interacción entre los distintos actores educativos: entre docentes, de estos con los directivos, la participación de la comunidad y de las madres y los padres de familia, así como del personal administrativo. (NEM-SEP, 2019).



En razón de lo expuesto, el PLEEN otorgará subsidios directos a las comunidades escolares representadas por un CEAP, para que éstas a su vez, se organicen con el objetivo de contribuir a dignificar las condiciones de los servicios escolares de las escuelas de educación básica pública, con especial atención en aquellas localizadas en zonas de muy alta y alta marginación en las que NNA del país reciben los servicios educativos, impulsando la organización popular, el trabajo colectivo en aras del bien común, y la participación de las y los estudiantes en los procesos de toma de decisiones. Asimismo, promoverá la participación activa de las madres, padres y tutores en la administración de recursos destinados a las comunidades escolares que impactarán en la generación de entornos escolares favorables para los procesos de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes.

El impulso democrático de la participación de las comunidades escolares a partir del otorgamiento de un subsidio directo implica, además, que se potencien mecanismos propios de participación y seguimiento internos, que no dependan de una estructura de participación y toma de decisiones vertical, como se realizaba en figuras de participación anteriores. La búsqueda de instancias de organización de las comunidades escolares en torno de los subsidios directos implica transitar de ser una política gubernamental, a conformarse como una política social y de aseguramiento de derechos sociales (Romero Gonzaga, 2020).

Los CEAP como representantes de las comunidades escolares serán los únicos y absolutos responsables de la recepción y administración de los recursos asignados. Así como del resguardo y conservación de la documentación comprobatoria correspondiente, y de acuerdo a las características del subsidio directo (TG1), estos recursos solo se podrán ejercer en apoyos para mejorar, dignificar y adecuar las condiciones físicas de los planteles, equipamiento, material didáctico, servicio de alimentación y apoyos económicos en función de la extensión de horas diarias al personal directivo, docente y de apoyo de las escuelas públicas de educación básica;



así como acciones de construcción de Obra Mayor, las cuales deberán contar obligatoriamente con Supervisión Técnica. Para lo anterior, el plantel deberá verificar la propiedad del terreno antes de erogar cualquier recurso para infraestructura.

En ningún caso, los subsidios TG1 con cargo al PLEEN, se podrán destinar para el pago de prestaciones de carácter económico, sueldos, sobresueldos o compensaciones del personal directivo o docente y/o a los integrantes del CEAP, así como pasajes y viáticos nacionales o internacionales, arrendamiento para oficinas y equipo, ni becas, tratamientos médicos o apoyos económicos directos a los educandos.

Las comunidades educativas CONAFE o cualquier otro plantel que no cuente con terreno propio, por ningún motivo podrán destinar el subsidio directo TG 1 para infraestructura, únicamente podrán destinarlo para los tipos de apoyo de equipamiento, material didáctico, servicio de alimentación y/o horario extendido.

6.2. Operación del programa

| Proceso | | |
|--|---|-------------|
| Etapa | Actividad | Responsable |
| 1. Selección de planteles e incorporación al PLEEN | <p>Con base en el Listado de Planteles Públicos de Educación Básica asociado al último levantamiento de información estadística (Formato 911) disponible al primer semestre del ejercicio fiscal 2023, la SEP por conducto de la DGLEEN, llevará a cabo una selección de planteles activos tomando en cuenta el procedimiento de priorización para la selección de los planteles públicos de educación básica, a más tardar el último día hábil del mes de marzo de 2023.</p> <p>Para aquellos planteles no listados en el Formato 911, BIENESTAR y/o CONAFE los reportarán a la DGLEEN con base en la recolección de datos que realicen en campo, para su revisión y, en su caso, validación. Dichos planteles podrán ser incorporados al PLEEN, siempre y cuando se cumpla con el procedimiento de priorización para la selección de los planteles públicos</p> | DGLEEN |



| | | |
|--|--|--|
| | <p>de educación básica y al presupuesto disponible.</p> <p>La DGLEEN podrá integrar al Objetivo LEEN 2023 aquellos planteles que formaron parte del Objetivo LEEN 2022 y que, por eventualidades operativas ajenas a la DGLEEN, no fueron ministrados en el ejercicio fiscal anterior, siempre y cuando hayan constituido formalmente su CEAP en el último trimestre del año 2022 y cuenten con: Acta de Asamblea de Integración del CEAP y Carta Compromiso, ambos validados por la DGLEEN.</p> | |
| 2. Constitución del CEAP. | Actividad que lleva a cabo la Autoridad Escolar mediante asamblea con el acompañamiento del Facilitador Autorizado, a más tardar el último día hábil del mes de diciembre de 2023. | Autoridad Escolar BIENESTAR-Facilitador Autorizado Comunidad Escolar |
| 3. Registro del Formato de Acta de Asamblea de Integración del CEAP y la Carta Compromiso. | Actividad que lleva a cabo el Facilitador Autorizado, a más tardar el último día hábil del mes de diciembre de 2023. | BIENESTAR-Facilitador Autorizado |
| 4. Selección de beneficiarios. | Validar por parte de la DGLEEN que se cumplan los Requisitos de Elegibilidad de los CEAP. | DGLEEN |
| 5. Asesoría al CEAP para la operación del PLEEN. | Está a cargo del Facilitador Autorizado con base a la Guía de Apoyo del CEAP (https://laescuelaesnuestra.sep.gob.mx), a más tardar el último día hábil del mes de diciembre de 2023. | BIENESTAR-Facilitador Autorizado |
| 6. Asignación de los apoyos. | Actividad que lleva a cabo SEP por conducto de la DGLEEN, a más tardar el último día hábil del mes de diciembre de 2023. | DGLEEN |
| 7. Entrega de medios de pago. | Actividad que lleva a cabo BIENESTAR, una vez que la DGLEEN valide en la Plataforma que se cumpla con los Requisitos de Elegibilidad del PLEEN y con la priorización para la selección de los planteles públicos de educación básica, a más tardar el último día hábil del mes de diciembre de 2023. | DGLEEN BIENESTAR |
| 8. Entrega del apoyo económico. | Actividad que lleva a cabo SEP por conducto de la DGLEEN, a través de los medios de pago, a más tardar el 31 de diciembre de 2023. | DGLEEN |



| | | |
|------------------------------------|---|---|
| 9. Informe a la Comunidad Escolar. | Actividad a cargo del CEAP y/o de las (los) Vocales de Transparencia del CEAP en caso de haber designado una(o), a más tardar el 31 de diciembre de 2023. | CEAP Vocal de Transparencia del CEAP |
|------------------------------------|---|---|

6.2.1. Previsiones para la integración y operación para el padrón de beneficiarios

Con fundamento en los Artículos contenidos en el Capítulo Único del Título Segundo de los Derechos y las Obligaciones de los Sujetos de Desarrollo Social, de la Ley General de Desarrollo Social el programa La Escuela es Nuestra integra una base de datos maestra con campos de información referentes a la población beneficiaria, el inmueble al que pertenecen y el tipo de subsidio entregado, el cual se actualiza conforme a los diferentes lineamientos vigentes para la construcción de padrones establecidos por la Secretaría de Bienestar, Secretaría de la Función Pública y el Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales, definiendo las fuentes de información y áreas responsables para la integración.⁷ Los campos que contemplan las características de las personas beneficiarias corresponden a las personas físicas con el cargo de Tesoreras(os) dentro del CEAP.

6.3. Matriz de Indicadores de Resultados del Programa U282 “La Escuela es Nuestra” (MIR-PLEEN)

A través de la Metodología de Marco Lógico (MML), se elaboró la Matriz de Indicadores de Resultados (MIR), la cual se encuentra alineada al Plan Nacional de

⁷ Secretaría de Bienestar: Lineamientos para la constitución, actualización, autenticidad, inalterabilidad, seguridad y difusión de la información del Padrón de Beneficiarios. DOF 30/07/2020 https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5597492&fecha=30/07/2020#gsc.tab=0, Secretaría de la Función Pública: Manual de Operación del Sistema Integral de Información de Padrones de Programas Gubernamentales https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5537790&fecha=13/09/2018#gsc.tab=0; Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales: Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública: [Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública \(diputados.gob.mx\)](http://leygeneralde transparencia y acceso a la informacion publicadiputados.gob.mx).



Desarrollo 2019-2024 (PND) y al Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (PSE) que se deriva de éste, y en cumplimiento al artículo 26⁸ de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y a lo establecido en la Ley de Planeación.

Esta MIR permite presentar de forma sistemática y lógica los objetos y relaciones de causalidad del programa en diferentes niveles, y con ello, contar con los elementos para su diseño, ejecución, evaluación y mejora.

⁸ Artículo 26. A. El Estado organizará un sistema de planeación democrática del desarrollo nacional que imprima solidez, dinamismo, competitividad, permanencia y equidad al crecimiento de la economía para la independencia y la democratización política, social y cultural de la nación.



| Detalle de la Matriz | | | | | | | | |
|--|--|---|--------------------------|------------------|-------------------|---|------------------------|---|
| Ramo: | | 11 - Educación Pública | | | | | | |
| Unidad Responsable: | | 180 - Dirección General La Escuela es Nuestra | | | | | | |
| Clave y Modalidad del Pp: | | S - Sujeto a Reglas de Operación | | | | | | |
| Denominación del Pp: | | La Escuela es Nuestra | | | | | | |
| Clasificación Funcional: | | | | | | | | |
| Finalidad: | | 2 | | | | | | |
| Función: | | 5 - Educación | | | | | | |
| Subfunción: | | 1 - Educación Básica | | | | | | |
| Actividad Institucional: | | 16 - Complemento a los servicios educativos | | | | | | |
| Fin | | | | | | | | |
| Objetivo | | | Orden | | | Supuestos | | |
| Contribuir a la mejora de los entornos de aprendizaje en las comunidades escolares de Educación Básica Pública | | | 1 | | | Las condiciones económicas y sanitarias del país se mantienen estables y garantizan la operación del programa | | |
| 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 |
| Porcentaje de abandono escolar en escuelas de nivel primaria públicas | Mide el número de alumnos matriculados que abandonan las escuelas de nivel primaria públicas de un ciclo escolar a otro, por cada 100 alumnos que se matricularon al inicio de cursos en las mismas escuelas. Se reporta el ciclo inmediato anterior al ejercicio escolar que cuente con cifras oficiales definitivas. | $\{1 - [(Matrícula\ total\ en\ escuelas\ de\ nivel\ primaria\ públicas\ en\ el\ ciclo\ escolar\ n+1 - Nuevo\ ingreso\ a\ primer\ grado\ en\ escuelas\ de\ nivel\ primaria\ públicas\ en\ el\ ciclo\ escolar\ n+1 + Egresados\ en\ escuelas\ de\ nivel\ primaria\ públicas\ en\ el\ ciclo\ escolar\ n) / Matrícula\ total\ en\ escuelas\ de\ nivel\ primaria\ públicas\ en\ n]\} \times 100$ | Relativo | Porcentaje | Estratégico | Eficacia | Anual | Reporte de monitoreo de indicadores bajo resguardo de la Dirección General La Escuela Es Nuestra elaborado con información del Formato 911 recabada por la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública. Reporte de cifra oficial de abandono escolar en escuelas de nivel primaria públicas del ciclo escolar inmediato anterior al ejercicio fiscal vigente que cuente con cifras definitivas elaborado por la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE) con base |



| | | | | | | | | |
|---|---|--|----------|------------|-------------|----------|-------|--|
| | | | | | | | | en estadísticas continuas del Formato 911. |
| Porcentaje de abandono escolar en escuelas de nivel secundaria públicas | Mide el número de alumnos matriculados que abandonan las escuelas de nivel secundaria públicas de un ciclo escolar a otro, por cada 100 alumnos que se matricularon al inicio de cursos en las mismas escuelas. Se reporta el ciclo inmediato anterior al ejercicio escolar que cuente con cifras oficiales definitivas. | $\left\{ 1 - \left[\frac{\text{Matrícula total en escuelas de nivel secundaria públicas en el ciclo escolar } n+1 - \text{Nuevo ingreso a primer grado en escuelas de nivel secundaria públicas en el ciclo escolar } n+1 + \text{Egresados en escuelas de nivel secundaria públicas en el ciclo escolar } n}{\text{Matrícula total en escuelas de nivel secundaria públicas en } n} \right] \right\} \times 100$ | Relativo | Porcentaje | Estratégico | Eficacia | Anual | Reporte de monitoreo de indicadores bajo resguardo de la Dirección General La Escuela Es Nuestra elaborado con información del Formato 911 recabada por la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública. Reporte de cifra oficial de abandono escolar en escuelas de nivel secundaria públicas del ciclo escolar inmediato anterior al ejercicio fiscal vigente que cuente con cifras definitivas elaborado por la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE) con base en estadísticas continuas del Formato 911. |
| Tasa bruta de escolarización en escuelas de nivel preescolar públicas (cobertura) | Mide el número de alumnas y alumnos inscritos en escuelas de nivel preescolar públicas al inicio del ciclo escolar, por cada cien del grupo de población con la edad reglamentaria para cursar ese nivel. Se reporta el ciclo inmediato anterior al ejercicio escolar que cuente con cifras oficiales definitivas. Para la proyección de la población en el año de interés se deben usar cifras oficiales | $\left(\frac{\text{Matrícula total de alumnos de las escuelas de nivel preescolar públicas en el ciclo escolar } n}{\text{Total de población de 3 a 5 años proyectado para el año } t} \right) \times 100.$ | Relativo | Porcentaje | Estratégico | Eficacia | Anual | Numerador: Reporte de cifra oficial de alumnas y alumnos inscritos en escuelas de nivel preescolar públicas al inicio del ciclo escolar elaborado por la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE) con base en estadísticas continuas del Formato 911. Denominador: Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas, 2016-2050. CONAPO al año del ejercicio fiscal vigente |



| elaboradas por CONAPO. | | | | | | | | |
|--|--|--|--------------------------|------------------|-------------------|---|------------------------|--|
| Propósito | | | | | | | | |
| Objetivo | | | Orden | | | Supuestos | | |
| comunidades escolares de los planteles de educación básica pública cuentan servicios escolares en condiciones dignas | | | 1 | | | La prestación de los servicios escolares se proporciona continuamente | | |
| Indicador | Definición | Método de Calculo | Tipo de Valor de la Meta | Unidad de Medida | Tipo de Indicador | Dimensión del Indicador | Frecuencia de Medición | Medios de Verificación |
| Porcentaje de comunidades escolares de educación básica pública beneficiarias con acceso a computadoras | Mide la proporción de comunidades escolares beneficiarias por el Programa con acceso a computadoras, respecto a las comunidades escolares de la población beneficiaria del programa. | (Número total de comunidades escolares beneficiarias por el Programa con acceso a computadoras en el ciclo escolar t / Número total de comunidades escolares de la población objetivo en el año t) X 100 | Relativo | Porcentaje | Estratégico | Eficacia | Anual | Numerador: Reporte de monitoreo de indicadores bajo resguardo de la Dirección General La Escuela Es Nuestra con información de las Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional, Formato 911 de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública. Denominador: Informe de formalización de la población objetivo La Escuela es Nuestra, bajo resguardo de la Dirección General La Escuela es Nuestra |
| Porcentaje de comunidades escolares de educación básica pública beneficiarias con conexión a internet | Mide la proporción de comunidades escolares beneficiarias por el Programa con conexión a internet, respecto a las comunidades escolares de la población beneficiaria del programa. | (Número total de comunidades escolares beneficiarias por el Programa con conexión a internet en el ciclo escolar t / Número total de comunidades escolares de la población objetivo en el año t) X 100 | Relativo | Porcentaje | Estratégico | Eficacia | Anual | Numerador: Reporte de monitoreo de indicadores elaborado por la Dirección de Planeación bajo resguardo de la Dirección General La Escuela Es Nuestra con información de las Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional, Formato 911 de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública. Denominador: Informe de formalización de la |



| | | | | | | | | población objetivo La Escuela es Nuestra, bajo resguardo de la Dirección General La Escuela es Nuestra |
|--|--|--|----------|------------|-------------|----------|-------|---|
| Porcentaje de comunidades escolares de educación básica públicas beneficiarias con acceso a infraestructura adaptada para discapacidad | Mide la proporción de comunidades escolares beneficiarias por el Programa con acceso a infraestructura adaptada para discapacidad, respecto a las comunidades escolares de la población beneficiaria del programa. | (Número total de comunidades escolares beneficiarias por el Programa con acceso a infraestructura adaptada para discapacidad en el ciclo escolar t / Número total de comunidades escolares de la población objetivo en el año t) X 100 | Relativo | Porcentaje | Estratégico | Eficacia | Anual | Numerador: Reporte de monitoreo de indicadores elaborado por la Dirección de Planeación bajo resguardo de la Dirección General La Escuela Es Nuestra con información de las Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional, Formato 911 de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública. Denominador: Informe de formalización de la población objetivo La Escuela es Nuestra, bajo resguardo de la Dirección General La Escuela es Nuestra |
| Porcentaje de comunidades escolares de educación básica públicas beneficiarias con acceso a sanitarios independientes | Mide la proporción de comunidades escolares beneficiarias por el Programa con acceso a sanitarios independientes, respecto a las comunidades escolares de la población beneficiaria del programa. | (Número total de comunidades escolares beneficiarias por el Programa con acceso a sanitarios independientes en el ciclo escolar t / Número total de comunidades escolares de la población objetivo en el año t) X 100 | Relativo | Porcentaje | Estratégico | Eficacia | Anual | Numerador: Reporte de monitoreo de indicadores elaborado por la Dirección de Planeación bajo resguardo de la Dirección General La Escuela Es Nuestra con información de las Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional, Formato 911 de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública. Denominador: Informe de formalización de la población objetivo La Escuela es Nuestra, bajo resguardo de la Dirección General La Escuela es Nuestra |



| Porcentaje de cobertura del Programa La Escuela es Nuestra | Mide la proporción de comunidades escolares beneficiarias por el Programa, respecto a las comunidades escolares de educación básica pública de la población objetivo conforme los criterios de priorización del Programa. | (Número total de comunidades escolares beneficiarias que recibieron el apoyo económico en el año t / Número total de comunidades escolares de la población objetivo en el año t) x 100 | Relativo | Porcentaje | Estratégico | Eficacia | Anual | Numerador: Padrón de Beneficiarios del Programa La Escuela es Nuestra bajo resguardo de la Dirección General La Escuela es Nuestra Denominador: Informe de formalización de la población objetivo La Escuela es Nuestra, bajo resguardo de la Dirección General La Escuela es Nuestra |
|---|--|--|--------------------------|------------------|-------------------|--|------------------------|--|
| Componente | | | | | | | | |
| Objetivo | | | Orden | | | Supuestos | | |
| Apoyos económicos a las comunidades escolares entregados. | | | 1 | | | Los Comités Escolares de Administración Participativa se conforman en tiempo y forma para recibir el apoyo económico | | |
| 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 |
| Porcentaje de apoyos económicos del Programa La Escuela es Nuestra entregados | Mide la proporción de apoyos económicos entregados por el Programa La Escuela Es Nuestra, respecto del número de apoyos económicos por entregar en el año t. Este indicador tiene una meta anual y se reportará semestralmente de manera acumulativa. Los apoyos económicos se medirán al momento de ser devengados del presupuesto aprobado para subsidios. | (Número total de apoyos económicos entregados en el semestre t / Número total de apoyos económicos por entregar en el año t) x 100 | Relativo | Porcentaje | Gestión | Eficacia | Semestral | Numerador: Reporte de avances financieros de las Cuentas por Liquidar Certificada (CLC) bajo resguardo de la Dirección General La Escuela es Nuestra. Denominador: Documento prospectivo de la población objetivo La Escuela es Nuestra, bajo resguardo de la Dirección General La Escuela es Nuestra |
| Objetivo | | | Orden | | | Supuestos | | |



| Comités Escolares de Administración Participativa conformados | | | 2 | | | Los Comités Escolares de Administración Participativa se conforman en tiempo y forma para recibir el apoyo económico | | |
|---|---|--|--------------------------|------------------|-------------------|--|------------------------|---|
| 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 |
| Porcentaje de Comités Escolares de Administración Participativa conformados | Mide la proporción de Comités Escolares de Administración Participativa conformados, respecto al número de comunidades escolares de la población objetivo. | (Número total de Comités Escolares de Administración Participativa conformados en el semestre t / Número total de la población objetivo) x 100 | Relativo | Porcentaje | Gestión | Eficacia | Semestral | Numerador: Reporte de avance de los Comités Escolares de Administración Participativa conformados en la plataforma bajo resguardo de la Dirección General La Escuela es Nuestra. Denominador: Documento prospectivo de la población objetivo La Escuela es Nuestra, bajo resguardo de la Dirección General La Escuela es Nuestra |
| Actividad | | | | | | | | |
| Objetivo | | | Orden | | | Supuestos | | |
| Apertura de cuentas bancarias | | | 1 | | | La entidad financiera entrega en tiempo y forma las confirmaciones de apertura de cuentas bancarias. | | |
| 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 |
| Porcentaje de cuentas aperturadas | Mide la proporción de cuentas aperturadas, revisadas por la Dirección General La Escuela es Nuestra respecto al total de cuentas por aperturar solicitadas a la entidad financiera. | (Número total de cuentas bancarias aperturadas en el trimestre t / Número total de cuentas a aperturar solicitadas en el trimestre t) x 100 | Relativo | Porcentaje | Gestión | Eficacia | Trimestral | Numerador: Reporte de confirmaciones de cuentas bancarias aperturadas, bajo resguardo de la Dirección General La Escuela es Nuestra. Denominador: Documento de solicitudes de apertura de cuentas bancarias a la entidad financiera, bajo resguardo de la Dirección General La Escuela es Nuestra. |
| Objetivo | | | Orden | | | Supuestos | | |



| Activación de las tarjetas bancarias | | | 2 | | | Los Facilitadores Autorizados de la Secretaría de Bienestar cuentan con las condiciones de traslado en campo para la entrega de las tarjetas bancarias. | | |
|--|---|---|--------------------------|------------------|-------------------|--|------------------------|--|
| 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 |
| Porcentaje de tarjetas activadas para la transferencia del apoyo económico | Mide la proporción de tarjetas activadas para la transferencia de apoyos económicos, respecto al total de solicitudes de activación de tarjetas | (Número total de tarjetas activadas para la transferencia en el trimestre t / Número total de solicitudes de activación en el trimestre t) x 100 | Relativo | Porcentaje | Gestión | Eficacia | Trimestral | Numerador: Reporte de tarjetas activadas bajo resguardo de la Dirección General La Escuela es Nuestra. Denominador: Documento de solicitud de activación bajo resguardo de la Dirección General La Escuela es Nuestra. |
| Objetivo | | | Orden | | | Supuestos | | |
| Registro de los Comités Escolares de Administración Participativa | | | 1 | | | La plataforma de Programas para el Bienestar funciona para realizar la revisión de documentos de conformación de los Comités Escolares de Administración Participativa | | |
| 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 |
| Porcentaje de Comités Escolares de Administración Participativa registrados para ser beneficiarios | Mide la proporción de Comités Escolares de Administración Participativa registrados que cumplen con los criterios para ser beneficiarios del Programa La Escuela es Nuestra | (Número de Comités Escolares de Administración Participativa con documento de Registro de integrantes validado en el trimestre t / número de Comités Escolares de Administración Participativa registrados en el trimestre t) x 100 | Relativo | Porcentaje | Gestión | Eficacia | Trimestral | Numerador: Reporte de avance de los Comités Escolares de Administración Participativa registrados en la plataforma bajo resguardo de la Dirección General La Escuela es Nuestra Denominador: Reporte de avance de los Comités Escolares de Administración Participativa registrados en la plataforma bajo resguardo de la Dirección General La Escuela es Nuestra |



| |
|---|
| Servicios escolares: Para efectos del programa, se refiere al conjunto de utilidades relacionado con la mejora o ampliación de las condiciones físicas, equipamiento y materiales didácticos, y la implementación de servicios de alimentación y horario extendido en las escuelas de educación básica pública. |
| Comunidad escolar: Se integra por las y los estudiantes de una escuela, sus madres y padres de familia o tutores, docentes, directivos o figuras educativas y trabajadores de apoyo a la educación. |
| Comité Escolar de Administración Participativa: Instancia electa por la Asamblea de la Comunidad Escolar del plantel, conforme a lo establecido en las Reglas de Operación del Programa, según el artículo 106 de la Ley General de la Educación. Son representantes de las comunidades beneficiarias, que contribuyen a salvaguardar el interés superior de la niñez a través de la ejecución de los apoyos que otorga el Programa. |
| Planteles de educación básica pública: escuelas de nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria en sus diferentes modalidades, CAM y los Servicios Educativos CONAFE. |

7. ANALISIS DE SIMILITUDES O COMPLEMENTARIEDADES

De acuerdo con las Categorías Programáticas base para 2023 (Secretaría de Hacienda y Crédito Público, 2022), el PLEEN guarda similitudes y complementariedades con siete programas. El primero de ellos es el Fondo de Aportaciones para la Infraestructura Social (FAIS), cuyo objetivo es que las entidades federativas, a través de sus gobiernos locales, gestionen fondos destinados a la infraestructura y equipamiento, en Zonas de Atención Prioritaria, que cuentan con localidades con altos y muy altos índices de rezago social, así como población en pobreza extrema. El Fondo puede aportar recursos a la infraestructura básica del sector educativo, aunque no sea dedicado al sector educativo, los recursos pueden ajustarse por el FAIS Municipal y de las Entidades, con base en los objetivos de sus programas desarrollo social. Por su parte, el PLEEN otorga subsidios directos a las comunidades escolares para que éstas lo destinen, con base en sus necesidades y sin la intervención de otros niveles de gobierno, a los rubros que mejoren sus entornos escolares, por ello puede considerarse un Programa complementario, cuyo interés está en que sean las comunidades escolares las que tengan el control en la gestión del subsidio asignado.

El segundo Programa es el Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM), aplicado en el rubro de la Infraestructura Educativa. Este programa busca aportar recursos para la mejora de infraestructura y servicios escolares mediante la construcción y



ampliación física de las escuelas, con el propósito de ampliar la cobertura de los servicios educativos, en todos los niveles educativos. Específicamente en el nivel de educación básica, el Fondo es utilizado en la rehabilitación, construcción y ampliación de espacios físicos, según la demanda, así como atender el surgimiento de nuevas necesidades de servicios escolares. En este sentido, no hay un monto destinado definido, son los gobiernos locales y las entidades federativas las que ajustan los recursos, en el marco de la Ley de Coordinación Fiscal, que establece un 46% para asistencia social y un 54% para infraestructura educativa. Se considera que este Programa es complementario al PLEEN, ya que se asocia con sólo uno de los rubros en los que puede usarse el subsidio. Además, el subsidio otorgado por el PLEEN responde a la matrícula escolar y a las necesidades escolares que sus Comunidades identifican, por lo que los recursos no están sujetos a una variación del presupuesto.

El tercer programa es el FAM aplicado al rubro de Asistencia social, con el Programa de Desayunos Escolares. El propósito del Programa es el de contribuir a favorecer el acceso y consumo de alimentos nutritivos e inoocuos de la población vulnerable, que asiste a planteles públicos de educación básica del Sistema Educativo Nacional, mediante la entrega de desayunos o comidas escolares. Los alimentos se elaboran según criterios de calidad y se acompañan de acciones de orientación y educación alimentaria, para favorecer un estado de nutrición adecuado de niñas y niños. El PLEEN otorga un subsidio que puede usarse total o parcialmente en el rubro de servicios de alimentación, por lo que este Programa de Desayunos Escolares es complementario, pues escuelas que ya implementan un servicio de alimentación podrían usarlo en otro de sus rubros.

El cuarto es el Programa para el Bienestar Integral de los Pueblos Indígenas, que busca contribuir al desarrollo integral y bienestar común de los pueblos indígenas y afroamericanos, considerados sujetos de derechos sociales, así que garantiza el



acceso a la justicia, el aprovechamiento y conservación de sus tierras, territorios, recursos naturales, biodiversidad y medio ambiente. El programa impulsa e implementa acciones de apoyo a sus actividades económicas y productivas estratégicas; construcción de caminos e infraestructura de servicios básicos, infraestructura comunitaria y el fortalecimiento de su patrimonio cultural, promoviendo el respeto a su libre determinación, autonomía y formas de organización. En dicho programa también se diseñan y ejecutan acciones para la construcción y ampliación de la infraestructura de servicios básicos (agua potable, drenaje y saneamiento, y electrificación), así como la integración territorial a través de obras de comunicación terrestre, infraestructura comunitaria y apoyo técnico comunitario.

En la definición de su Población Objetivo, el PLEEN prioriza a las comunidades escolares que se ubican en localidades que cuentan con una composición de población indígena y/o afroamericana mayor al 40%, por lo que este Programa puede considerarse complementario. Por otro parte, la implementación del PLEEN impulsa a que se fortalezcan los procesos de autodeterminación de los pueblos en torno de un recurso asignado, ya que el PLEEN no incide de manera directa en los procesos deliberativos en la conformación del CEAP, ni en las decisiones sobre los rubros o porcentajes del subsidio asignado.

El quinto programa que guarda similitudes con el PLEEN es el Programa de Apoyo a la Educación Indígena. Su objetivo es contribuir al acceso, permanencia y egreso de las escuelas públicas de todos los niveles educativos, de niñas, niños, adolescentes y jóvenes estudiantes de los pueblos y comunidades indígenas y afroamericanas, de entre cinco y 29 años. Este objetivo se busca cumplir mediante la implementación de servicios de alimentación, hospedaje, apoyos económicos y actividades académicas y culturales complementarias, priorizando aquellos que no cuentan con el acceso a oportunidades educativas en sus comunidades. Algunas de



las acciones implementadas en este sentido se dan a través de la atención de estudiantes mediante la instalación de Casas y Comedores de la Niñez Indígena, las Casas y Comedores Comunitarios del Estudiante Indígena y de las Casas y Comedores Universitarios Indígenas. De esta forma, este programa se plantea contribuir a la disminución del abandono escolar y el rezago educativo, garantizando con ello el ejercicio efectivo del derecho social a la educación.

Entre los criterios de definición de la Población Objetivo del PLEEN se considera como prioritaria la atención a las comunidades escolares que se ubican en localidades que cuentan con un porcentaje mayor al 40% de población indígena y población afroamericana. En este sentido, el subsidio aportado contribuye a la atención de las necesidades escolares identificadas por las comunidades escolares de buena parte de la población indígena y población afroamericana. El PLEEN se plantea específicamente contribuir a la mejora de los entornos de aprendizaje de las escuelas de educación básica por medio del otorgamiento del subsidio, así como el apoyo para garantizar los servicios de alimentación, por lo que se sigue que el subsidio otorgado contribuye al conjunto de las estrategias de diversos programas, como el Programa de Apoyo a la Educación Indígena, que se plantean el abatimiento del abandono escolar, particularmente de las comunidades indígenas y afroamericanas en el nivel de educación básica.

El sexto es el Programa de Mantenimiento e Infraestructura Física Educativa, cuya orientación de su presupuesto tiene por objeto la mejora en la infraestructura de los planteles escolares. Éste guarda similitudes con uno de los rubros en los que el subsidio que otorga el PLEEN puede ser utilizado por las comunidades escolares. Existen dos diferencias sustantivas entre ambos programas. La primera es que mientras el Programa de Mantenimiento e Infraestructura Física Educativa contempla los niveles educativos, desde la educación básica hasta la superior, el PLEEN solo contempla a los planteles públicos de educación básica. La segunda



diferencia sustantiva es que el PLEEN toma en consideración la participación directa de las comunidades escolares en la gestión, administración y ejercicio del subsidio que se les otorga.

Finalmente, el Programa Nacional de Reconstrucción busca el impulso de proyectos y acciones de reconstrucción de la infraestructura física educativa, infraestructura de salud, así como, la restauración, rehabilitación, mantenimiento y capacitación para la prevención y conservación de bienes culturales, históricos, arqueológicos y artísticos. En el marco de la Actividad institucional de Educación básica de calidad, el programa otorga recursos a las escuelas para que se lleven a cabo actividades de reconstrucción y mantenimiento, debido a las afectaciones por sismos, priorizando a aquellas escuelas con un grado mayor de daño. Este Programa es complementario al PLEEN, puesto que el subsidio otorgado puede destinarse parcial o totalmente a la construcción, ampliación y/o mantenimiento de las condiciones físicas de las escuelas, entre otros rubros. En este sentido, son las comunidades escolares las que gestionan y definen los porcentajes del subsidio otorgado en los rubros que mejor respondan a las necesidades que ellas identifican.

8. PRESUPUESTO

El presupuesto autorizado en el PEF para el ejercicio fiscal del 2024 es de \$28,358,345,059.00⁹ del cual, \$23,062,584,087.56¹⁰ será el monto destinado a subsidios. Éste último será dispersado según los criterios de selección establecidos por la DGLEEN y según la matrícula de estudiantes de las comunidades escolares beneficiarias del programa.

⁹ Presupuesto autorizado al programa presupuestario S282 La Escuelas Es Nuestra en el PEF 2024.

¹⁰ Presupuesto modificado destinado al Tipo de Gasto 1 (presupuesto para subsidios) con fecha de corte al 5 de agosto de 2024



Los recursos federales del Programa son subsidios y se regirán en los términos establecidos por el artículo 175 del Reglamento de la Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria, que señala:

“Los subsidios son las asignaciones previstas en el Presupuesto de Egresos de la Federación que, a través de las dependencias y entidades, se otorgan a los diferentes sectores de la sociedad, los gobiernos de las entidades federativas y, en su caso, los municipios para fomentar el desarrollo de actividades sociales o económicas prioritarias de interés general.”



9. REFERENCIAS

- Aboites, H. (2012). El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 361–389.
- Abreu, R., Santibáñez, L., Caudillo, M., y Serván-Mori, E. (2010). Evaluación de impacto del proyecto piloto PEC-FIDE. *México: Fundación Idea*.
- Alaníz Hernández, C. (2013). Modalidades de participación social en educación básica. *Argumentos. Estudios Críticos De La Sociedad*, (72), 167-191. Recuperado a partir de <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/209>
- ANEP. Unidad de Medición de Resultados Educativos. (1999). *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay* (Administración Nacional de Educación Pública, Ed.). Administración Nacional de Educación Pública. https://pmb.parlamento.gub.uy/pmb/opac_css/index.php?lvl=notice_displayid=30157
- Arzate Salgado, J. (2011). Evaluación analítica de políticas educativas compensatorias en México. El caso de los programas de lucha contra la pobreza, 1988-2011. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1055–1085.
- ASF. (2016). *Evaluación número 1782. Evaluación de la política de infraestructura y equipamiento en educación básica* (Auditoría Superior de la Federación, Ed.). Cámara de Diputados.
- Barajas, G. (1997). Comités de Solidaridad en México. Surgimiento y evolución de la estructura organizativa promovida a partir del Pronasol. *Estudios Sociológicos*, XV(45), 741–771. http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/ULDURVHCC8FRVPD4QM84T567JUD6DC.pdf
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2005). Evaluación del presupuesto participativo en Brasil. Departamento de Desarrollo Sostenible, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Castro, M., Corona, S. García, F. y Mase, F. (2022) *Escuelas de Tiempo Completo: Un programa para combatir la desigualdad educativa*. Instituto Mexicano para la Competitividad A.C., Ciudad de México.
- Ceballos, F. (2022). Efectos de ampliar la jornada escolar en América Latina: una revisión bibliográfica. *Revista Innova Educación*, 4(3), 152–167. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.03.010>

- CEPAL. (2021). Caracterización de los espacios rurales en México a partir de estadísticas nacionales. Documentos de Proyectos.
- CONAPO (2013). Ficha de Monitoreo 2012-2013. Disponible en:
https://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Ficha_Monitoreo_Evaluacion_2013/SEP/11_S0_29.pdf
- CONAPO (2020). Índices de Marginación 2020. Conoce los índices de marginación por entidad federativa, municipio, localidad urbana, con base en el Censo de Población y Vivienda 2020. Disponible en: <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-marginacion-2020-284372>
- CONEVAL. (2020). *Medición de la pobreza. Anexo estadístico de pobreza en México*. Medición de La Pobreza. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/AE_pobreza_2020.aspx
- CONEVAL. (2021). Consideraciones de política para la atención de abandono escolar y rezago de los aprendizajes en el contexto de la pandemia por COVID-19 y el regreso a clases en México.
- Dettmer G., J. (2002) Educación y desastres: Reflexiones sobre el caso de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII(2), 43-72.
- Erthman, G. I. (2022). *School Facility Conditions and Student Academic Achievement* (wvs-rr008-1002).
- Espejel Mena, J. (2020). *Administración y poder público: incógnitas y propuestas para la burocracia mexicana. Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(25), 195–207. <https://doi.org/10.46652/rqn.v5i25.703>
- Estrada Ruiz, M. J. y Pérez Gálvez (2021). *Sociabilidad, aprendizajes escolares y empatía en pandemia*. Cuadernos Fronterizos. Número Especial, junio, 2021. Pp. 45-52.
- Flores-Crespo, P., y Ramírez Ramón, A. V. (2015). La participación social en la escuela en México. Una revisión de literatura. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 13(3), 77–94. www.rinace.net/reice/
- Gajardo, M. (2002). *Apoyo financiero a los más pobres para facilitar las oportunidades educativas. México: Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresá)*.
- Gobierno de El Salvador. (2020). *Memoria de labores 2019-2020*. Gobierno de El Salvador. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10221.pdf



- INEE. (2018). *Documentos ejecutivos de política pública. Políticas para fortalecerla infraestructura escolar en México.*
- INEE. (2019a). *Políticas para mejorar la participación social en educación básica en México.* Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento6-participacion-social.pdf>
- INEE. (2019b). *La educación obligatoria en México. Informe 2019.* Presentación. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/PII245.pdf>
- INEGI. (2020a). *Características de las localidades y del entorno urbano.* Red Nacional de Metadatos. <https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/692/study-description>
- INEGI. (2020b). *Censo de Población y Vivienda 2020.* Subsistema de Información Demográfica y Social.
- INMUJERES. (2016). *Brecha salarial en México.* Ciudad de México. Instituto Nacional de las Mujeres.
- INMUEJRES. Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres 2020-2024. [Proigualdad 2020-2024 Web.pdf \(inmujeres.gob.mx\)](#)
- Latapí Sarre, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 1992. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Leung, M.-Y., K.W. Chan, J., & Wang. (2006). Impact of school facilities on working behavior of teachers. *International Journal of Strategic Property Management*, 10(2), 79–91. <https://doi.org/10.1080/1648715X.2006.9637546>
- Loyo Brambila, A. (2006). El sello de la alternancia en la política educativa. México 2000-2005. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 1065–1092.
- Mejoredu (2022, noviembre). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México.* Edición 2022: cifras del ciclo escolar 2020-2021, 3(1).
- Minh Nguyet, P. (2016). El impacto de los desastres naturales en la educación de los niños. Evidencia comparativa de Etiopía, India, Perú y Vietnam. *Crítica y Emancipación*, VIII(15), 1-22.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020, octubre 25). *Trabajamos en equipo por prevenir y mitigar los impactos del COVID- 19 en la deserción en educación Preescolar, Básica, Media y Superior.* Colombia. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-printer-401634.html>



- Ministerio de Educación Nacional. (2021a, agosto 10). *Programa de Alimentación Escolar (PAE)*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Programa-de-Alimentacion-Escolar-PAE/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021b, diciembre 15). *A través del Fondo de Financiamiento de la Infraestructura Educativa, el Gobierno Nacional ha renovado 450 colegios rurales en el país*. Colombia. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/408347:A-traves-del-Fondo-de-Financiamiento-de-la-Infraestructura-Educativa-el-Gobierno-Nacional-ha-renovado-450-colegios-rurales-en-el-pais>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022, enero 3). *Jornada Única*. Colombia. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/especiales/Jornada-unica/>
- Miranda López, F. (2018). Infraestructura escolar en México: brechas traslapadas, esfuerzos y límites de la política pública. *Perfiles Educativos*, 11(61), 33–52.
- Murnane, R. J., Willett, J. B., y Cardenas, S. (2006). Did Participation of Schools in Programa Escuelas de Calidad (PEC) Influence Student Outcomes? *Harvard University Graduate School of Education*, Agosto.
- Naser, A., Williner, A., y Sandoval, C. (2020). *Participación ciudadana en los asuntos públicos. Un elemento estratégico para la Agenda 2030 y el gobierno abierto*. Documentos de Proyectos. Santiago Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Narro Robles, J., Martucelli Quintana, J., y Barzana García, E. (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional* (Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, Ed.). UNAM.
- NEM-SEP (2019). *La Nueva Escuela Mexicana. Principios y orientaciones pedagógicas*. SEP, Ciudad de México.
- Noyola Cortés, V. S., Soca de Íñigo, J. M., Aguilar García, Ma. A., y Martínez Rodríguez, O. K. (2016). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014*. Instituto Nacional para la Infraestructura Física Educativa.
- OCDE (2019) *Estadísticas. Horas trabajadas*. Disponible en: <https://www.oecd.org/espanol/estadisticas/horas-trabajadas.htm>



- OMS, y UNICEF. (2020). *Dos de cada 5 escuelas del mundo carecían de instalaciones básicas para el lavado de manos antes de la pandemia de COVID-19, según UNICEF y la OMS*. OMS y UNICEF. Comunicado de Prensa. <https://www.who.int/es/news/item/13-08-2020-2-in-5-schools-around-the-world-lacked-basic-handwashing-facilities-prior-to-Covid-19-pandemic-unicef-who>
- OMS, y UNICEF. (2021). *Progress on Household Drinking Water, Sanitation and Hygiene 2000-2020: Five Years into The SDGs*. OMS UNICEF.
- ONU, (1979) Convención sobre la eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. Disponible en: https://www.scjn.gob.mx/igualdad-de-genero/sites/default/files/cedaw/archivos/2021-11/convencion_discriminacion.pdf
- ONU MUJERES y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) LOS CAMINOS HACIA LA IGUALDAD: Índices gemelos sobre empoderamiento de las mujeres e igualdad de género. https://www.unwomen.org/sites/default/files/2024-02/the_paths_to_equal_es_0.pdf
- PNUD. (2022). *COVID 19 y Educación en México. Primeras aproximaciones de una desigualdad agudizada*. Disponible en: <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2022-07/COVID19%20y%20educaci%C3%B3n%20en%20M%C3%A9xico.pdf>
- Quispe, W. (2017). La funcionalidad de la tarea escolar en la educación. *Revista para el Aula*, (21), pp. 36-37.
- Randell, H., y Gray, C. (2019). *Climate change and educational attainment in the global tropics*. 116(18), 8840–8845. <https://doi.org/10.3886/E109141V2>
- Romero Gonzaga, R. (2020). La participación social de los padres de familia en la educación en México: de la perspectiva oficial al enfoque social. 39, 151–184.
- Romero Hernández, J. L. (2019). El nacimiento del sistema educativo mexicano como un proyecto de nación (1921-1964). *Revista Ensino de Ciências e Humanidades*, 4(1), 184–202.
- Santizo Rodall, C. A., y Cabrero Mendoza, E. (2004). Quality Schools Programme in Mexico. In UNESCO (Ed.), *Transparency in Education* (pp. 75–151). UNESCO - International Institute for Educational Planning.
- Santos Reyes, J. y Gouzeva, T. (2022) Amenazas naturales, vulnerabilidades e infancias. *Ecofronteras*, 26(74), 30-32.



- Secretaría de Educación. (2020, Julio 10). *H. Programa Hondureño de Educación Comunitaria-PROHECO*. Honduras. Secretaría de Educación. <https://transparencia.se.gob.hn/estructura/atribuciones-por-unidad-administrativa/nivel-central/h-programa-hondure%C3%B1o-de-educaci%C3%B3n-comunitaria-proheco/>
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2022, julio). Estructura Programática a emplear en el Proyecto de Presupuesto de Egresos 2023. Disponible en: https://www.ppef.hacienda.gob.mx/swb/PPEF/estructuras_programaticas-2023
- Seusan, L. A., y Maradiegue, R. (2020). *Educación en pausa. Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al Covid-19* (UNICEF, Ed.). UNICEF.
- Skoufias, E., y Shapiro, J. (2006). Evaluating the Impact of Mexico's Quality Schools Program: The Pitfalls of Using No experimental Data. *World Bank - The International Bank for Reconstruction and Development (IBRD)*.
- Souto Simão, M. (2016). *Transferencias directas a escuelas: reflexiones sobre prácticas en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPPE-Unesco.
- UNICEF. (2020). *Dos de cada cinco escuelas del mundo carecían de instalaciones básicas para el lavado de manos antes de la pandemia de COVID-19, según UNICEF y la OMS*. <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/dos-de-cada-cinco-escuelas-del-mundo-carecian-de-instalaciones-basicas-para-lavado-de-manos-antes-de-la-pandemia#:~:text=El> acceso a los servicios, Director General de la OMS
- UNESCO. (2017) *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017/8. Rendir cuentas en el ámbito de la educación: Cumplir nuestros compromisos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Francia.
- Yañez Ramírez, M. de los Á. (1971). *Justo Sierra, José Vasconcelos, Jaime Torres Bodet, Agustín Yáñez: ideas en política educativa*. El Colegio de México.
- Zurita, Ú. (2010). La educación para la vida democrática a través de la participación social: puntos de encuentro entre la escuela y la familia. *Revista Interamericana de Educación Para La Democracia*, 3(2), 171–194.
- Zurita, Ú. (2020). *La participación social en la reforma educativa en México 2012-2018*. Actualidades Investigativas En Educación, 20(3), 28. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i3.43673>.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Secretaría de Educación Pública
Dirección General La Escuela Es Nuestra



ANEXO 1. Ficha con datos generales del programa propuesto o con cambios sustanciales

Clave presupuestaria: S282
 Ramo: II – Educación Pública
 Modalidad del programa: Sujeto a reglas de operación
 Denominación del programa: La Escuela es Nuestra

Unidades Administrativas Responsables (UR) del programa

| Denominación de la UR | Funciones de cada UR respecto al Programa propuesto o con cambios sustanciales |
|--|--|
| UR 180 - Dirección General La Escuela es Nuestra | <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de planeación, gestión y dispersión de los recursos asignados conforme a la disponibilidad presupuestaria. • Definición de la Población Potencial y Población Objetivo del Pp. • Seguimiento del avance de cobertura de programa en el año fiscal correspondiente. • Diseñar e incorporar documentos constitutivos y de seguimiento del programa (Diagnóstico, MIR, Reglas de Operación, Indicadores de desempeño, Fichas de evaluación). • Coordinación de la vinculación institucional con otros niveles de gobierno e instituciones. • Coordinación de la comunicación social y elaboración de materiales y manuales del Pp. |

Recursos presupuestarios requeridos

| Capítulo | | Monto en pesos corrientes |
|----------|--|---------------------------|
| 1000 | Servicios Personales | \$37,030,235.45 |
| 2000 | Materiales y Suministros | \$ 423,792.55 |
| 3000 | Servicios Generales | \$416,811,969.66 |
| 4000 | Transferencias, asignaciones, subsidios y otras ayudas | \$23,062584087.56 |
| 5000 | Bienes muebles, inmuebles e intangibles | \$0.00 |
| 6000 | Inversión pública | \$0.00 |
| 7000 | Inversiones financieras y otras provisiones | \$0.00 |
| 8000 | Participaciones y otras provisiones | \$0.00 |
| 9000 | Deuda pública | \$0.00 |



Fuente u origen de los recursos

| Fuente de recursos | Porcentaje respecto al presupuesto estimado |
|--|---|
| Recursos Fiscales | 100% |
| Otros recursos (especificar fuente(s)) | 0% |
| Total | 100% |

Población

Definición de la población o área de enfoque objetivo

Las comunidades escolares de los planteles de educación básica pública, CAM Básico y los Servicios Educativos CONAFE, de conformidad con criterios de priorización establecidos en las reglas de operación y la suficiencia presupuestaria, que son susceptibles de recibir el subsidio del programa por conducto del CEAP.

Cuantificación de la población o área de enfoque objetivo

Se estima que población objetivo del PLEEN en 2024 será de 73,991 comunidades escolares representadas por su CEAP; el programa tendrá cobertura nacional, con base en la disponibilidad presupuestaria del ejercicio fiscal respectivo.

Estimación de la población a atender en el primer año de operación

A cinco años de implementación, el PLEEN ha logrado beneficiar a 173,699 comunidades escolares, desde una hasta cinco ocasiones. Por cada ejercicio fiscal se han beneficiado de la siguiente manera:

| Año | Número de escuelas beneficiarias | Presupuesto ejercido para subsidios (millones de pesos) |
|------|----------------------------------|---|
| 2019 | 15,644 | 2,594 |
| 2020 | 36,043 | 7,250 |
| 2021 | 68,658 | 13,550 |
| 2022 | 44,299 | 12,874 |
| 2023 | 94,762 | 26,266 |



2024¹¹

69,548

22,898

Descripción del problema por afectaciones diferenciadas en determinados grupos poblacionales

| Grupo poblacional | Características | Grupo de referencia |
|-----------------------|--|---|
| Comunidades escolares | <ul style="list-style-type: none">• Pertenecientes a grupos, comunidades o poblaciones históricamente discriminadas. | Planes de justicia, CAM, CONAFE, localidades con población indígena o afrodescendiente. |
| | <ul style="list-style-type: none">• Ubicadas en localidades marginadas o con rezago social. | Localidades o AGEB con grados altos y muy altos de marginación y rezago social. |
| | <ul style="list-style-type: none">• Afectadas por fenómenos naturales. | Municipios mencionados en las declaratorias de emergencia por desastres naturales. |

¹¹ Cifras con corte al 22 de agosto de 2024.



Estimación de metas en el primer año de operación del programa para los indicadores de nivel fin, propósito, componente y actividad de la MIR

| Nivel | Indicador | | |
|-----------|---|-------------|------------|
| Fin | Porcentaje de abandono escolar en escuelas de nivel primaria públicas | | |
| | Valores | | Meta anual |
| | Numerador | Denominador | 0.6% |
| | 67,372 | 12,030,699 | |
| Fin | Porcentaje de abandono escolar en escuelas de nivel secundaria públicas | | |
| | Valores | | Meta anual |
| | Numerador | Denominador | 4.5% |
| | 252,639 | 5,614,204 | |
| Fin | Tasa bruta de escolarización en escuelas de nivel preescolar públicas (cobertura) | | |
| | Valores | | Meta anual |
| | Numerador | Denominador | 59.3% |
| | 3,770,225 | 6,273,567 | |
| Propósito | Porcentaje de comunidades escolares de educación básica pública beneficiarias con acceso a computadoras | | |
| | Valores | | Meta anual |
| | Numerador | Denominador | 53.47% |
| | 38,563 | 77,991 | |
| Propósito | Porcentaje de comunidades escolares de educación básica pública beneficiarias con conexión a internet | | |
| | Valores | | Meta anual |
| | Numerador | Denominador | 45.53% |
| | 33,688 | 73,991 | |
| Propósito | Porcentaje de comunidades escolares de educación básica pública beneficiarias con acceso a infraestructura adaptada para discapacidad | | |
| | Valores | | Meta anual |
| | Numerador | Denominador | 34.87% |
| | 25,800 | 73,991 | |



| | | | |
|------------|--|-------------|------------|
| Propósito | Porcentaje de comunidades escolares de educación básica pública beneficiarias con acceso a sanitarios independientes | | |
| | Valores | | Meta anual |
| | Numerador | Denominador | 84.73% |
| | 62,693 | 73,991 | |
| Propósito | Porcentaje de cobertura del Programa La Escuela es Nuestra | | |
| | Valores | | Meta anual |
| | Numerador | Denominador | 94.61% |
| | 70,000 | 73,991 | |
| Componente | Porcentaje de apoyos económicos del Programa La Escuela es Nuestra entregados | | |
| | Valores | | Meta anual |
| | Numerador | Denominador | 94.61% |
| | 70,000 | 73,991 | |
| Componente | Porcentaje de Comités Escolares de Administración Participativa conformados | | |
| | Valores | | Meta anual |
| | Numerador | Denominador | 96.77% |
| | 3,000 | 3,100 | |
| Actividad | Porcentaje de cuentas aperturadas para la transferencia del apoyo económico | | |
| | Valores | | Meta anual |
| | Numerador | Denominador | 99.92% |
| | 69,947 | 70,000 | |
| Actividad | Porcentaje de tarjetas activadas para la transferencia del apoyo económico | | |
| | Valores | | Meta anual |
| | Numerador | Denominador | 99.92% |
| | 69,947 | 70,000 | |
| Actividad | Porcentaje de Comités Escolares de Administración Participativa registrados para ser beneficiarios | | |
| | Valores | | Meta anual |
| | Numerador | Denominador | 100% |
| | 3,100 | 3,100 | |



EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Secretaría de Educación Pública
Dirección General La Escuela Es Nuestra

* Para el cálculo de la meta en estos indicadores se utilizó la metodología incremental establecida por el CONEVAL. El resultado para el caso del indicador del porcentaje de abandono de nivel primaria fue de -0.5%. Se establece como meta 0% para mostrar una cifra intuitiva y comprensible.

** El cálculo correspondiente al numerador es una estimación derivada del establecimiento de metas para el año fiscal 2023, con base en los registros de comunidades escolares de educación básica pública de la Dirección General de La Escuela es Nuestra.



ANEXO 2. Complementariedades y coincidencias entre programas

| Nombre del programa | Propósito | Población o área de enfoque objetivo | Cobertura geográfica | ¿Este programa presenta riesgos de similitud con el programa propuesto? | ¿Este programa se complementaría con el programa propuesto? | Explicación |
|--|--|--|----------------------|---|---|--|
| Fondo de Aportaciones para la Infraestructura Social | Busca promover la construcción de infraestructura y equipamiento de carácter complementario para fortalecer el desarrollo e inclusión social | <p>Población que habite en Zonas de Atención Prioritaria (ZAP)</p> <hr/> <p>Localidades con alto o muy alto nivel de rezago social y Población en extrema pobreza.</p> | Nacional | Sí | Sí | <p>El Fondo tiene similitudes con el PLEEN en función de que los gobiernos locales y de las entidades pueden destinar los recursos a infraestructura básica del sector educativo. Solo es uno de ocho rubros donde se puede ejercer el recurso (agua potable, alcantarillado, drenaje y letrinas, electrificación, infraestructura básica del sector salud, mejora de vivienda y urbanización). Los gobiernos locales y las entidades pueden ajustar los recursos del fondo a sus planes de desarrollo, siempre y cuando</p> |



| | | | | | | |
|---|---|----------------------------------|----------|----|----|--|
| | | | | | | respeten los Lineamientos del FAIS. |
| Fondo de Aportaciones Múltiples (Infraestructura educativa) | Los recursos del FAM contribuyen a mejorar la situación de los servicios escolares instalados para la atención de la demanda de los diferentes niveles y, en su caso, las nuevas necesidades que se requieran. Se invertirá en la construcción, ampliación y rehabilitación de espacios de educación básica; asimismo, se canalizarán recursos que permitan consolidar y ampliar la oferta de estos servicios aumentando la cobertura en los diferentes niveles educativos. | Infraestructura física educativa | Nacional | Sí | Sí | El Fondo contribuye a mejorar la situación de los servicios escolares instalados para la atención de la demanda de los diferentes niveles y, en su caso, las nuevas necesidades que se requieran. El ejercicio del recurso queda a discreción de los gobiernos locales y estatales, siempre y cuando se ajuste a lo establecido en la Ley de Coordinación Fiscal (46% para asistencia social y 54% para infraestructura educativa). No se establece criterios similares a los del PLEEN para su ejercicio. |



| | | | | | | |
|---|---|---|-----------------|-----------|-----------|--|
| <p>Fondo de Aportaciones Múltiples (Asistencia social: Programa de desayunos escolares)</p> | <p>Busca, mediante el ejercicio eficiente de los recursos, el mejoramiento de la capacidad y calidad de los servicios de asistencia social, priorizando la alimentación y salud para favorecer la disminución de las brechas de desigualdad y garantizar el ejercicio de los derechos (salud y alimentación) de las personas sujetas de asistencia social, además del fomento a la salud y bienestar comunitario a través, no solo de la entrega de apoyos alimentarios sino de raciones nutritivas, acompañadas de acciones de educación en materia de nutrición, salud y bienestar comunitario.</p> | <p>Población beneficiaria sujeta de asistencia social</p> | <p>Nacional</p> | <p>Sí</p> | <p>Sí</p> | <p>El Fondo entrega recursos a las Entidades federativas para otorgar servicios alimentarios y raciones nutritivas, y acciones en materia de nutrición, salud y bienestar comunitario. Los recursos se ejercen, además de desayunos escolares, en el Programa de Asistencia Social Alimentaria en los Primeros 1000 días de Vida; el Programa de Asistencia Social Alimentaria a Personas de Atención Prioritaria, y el Programa de Asistencia Social Alimentaria a Personas en Situación de Emergencia o Desastre; es decir, no es exclusivo para servicios de alimentación escolar, por lo que su cobertura en este aspecto es limitada.</p> |
| | <p>Desayunos Escolares: favorecer el acceso y consumo de alimentos nutritivos e inocuos de la población en condiciones de vulnerabilidad,</p> | | | | | |



| | | | | | | |
|---|--|---|----------|----|----|---|
| | que asiste a planteles públicos del Sistema Educativo Nacional, mediante la entrega de desayunos escolares, diseñados con base en criterios de calidad nutricia, acompañados de acciones de orientación y educación alimentaria, así como de aseguramiento de la calidad, para favorecer un estado de nutrición adecuado. | | | | | |
| Programa para el Bienestar Integral de los Pueblos Indígenas | Contribuir al desarrollo integral y bienestar común de los pueblos indígenas y afroamericano, como sujetos de derecho público, impulsando la implementación y ejercicio efectivo de sus derechos; el acceso a la justicia; el aprovechamiento y conservación de sus tierras, territorios, recursos naturales, biodiversidad y medio ambiente; el apoyo a sus actividades económicas y productivas estratégicas, la construcción de caminos e | Los pueblos y comunidades indígenas y afroamericanas y sus integrantes ubicados, preferentemente, en las regiones de atención focalizada prioritaria definidas por el INPI durante el ejercicio fiscal. | Nacional | Sí | Sí | Los subsidios que otorga el programa pueden ser ejercidos en rubros de infraestructura comunitaria, entre los que destaca espacios para el fomento de la cultura indígena y educación comunitaria. Esto comprende la construcción nueva o rehabilitación de una edificación destinada para la práctica y enseñanza de las actividades culturales acorde a la cosmovisión de los pueblos y comunidades indígenas y afroamericanas, |



| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | <p>infraestructura de servicios básicos, infraestructura comunitaria y el fortalecimiento de su patrimonio cultural, en un marco de respeto a su libre determinación, autonomía y formas de organización.</p> | | | | | <p>la cual podría ser un inmueble escolar, pero no necesariamente.</p> |
| | <p>c) Implementar acciones para la construcción y ampliación de la infraestructura de servicios básicos (agua potable, drenaje y saneamiento y electrificación), así como la integración territorial a través de obras de comunicación terrestre, infraestructura comunitaria y apoyo técnico comunitario.</p> | | | | | |



| | | | | | | |
|---|---|---|-------------------|-----------|-----------|--|
| <p>Programa de Apoyo a la Educación Indígena</p> | <p>Contribuir al acceso, permanencia, desarrollo y conclusión del grado y nivel académico de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes estudiantes, de 5 a 29 años de edad, pertenecientes a los pueblos y comunidades indígenas y afroamericanas, inscritos en escuelas públicas hasta nivel de maestría.</p> | <p>Niñas, niños, adolescentes y jóvenes estudiantes, de 5 a 29 años, pertenecientes a los pueblos y comunidades indígenas y afroamericanas, inscritos en escuelas públicas hasta nivel de maestría.</p> | <p>Focalizada</p> | <p>Sí</p> | <p>Sí</p> | <p>El programa contempla servicio de alimentación e insumos para la preparación de alimentos para niñas, niños, adolescentes y jóvenes estudiantes mediante las Casas y Comedores de la Niñez Indígena, 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. El programa, además de escuelas de nivel básico, también se destina a los niveles medio superior y superior; por este motivo el alcance es limitado.</p> |
| <p>Programa de mantenimiento o e infraestructura física educativa</p> | <p>Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y</p> | <p>Entidades Federativas</p> | <p>Nacional</p> | <p>Sí</p> | <p>Sí</p> | <p>El objetivo es el mismo que LEEN en el rubro de infraestructura educativa. La diferencia entre ambos programas</p> |



| | | | | | | |
|--|---|--|---|----|----|---|
| | modalidades del Sistema Educativo Nacional. | | | | | radica en el hecho de que contempla todos los niveles educativos y no se toma en cuenta la participación directa de las comunidades escolares en la gestión, administración y ejercicio de los recursos, ni la toma de decisiones. |
| Programa Nacional de Reconstrucción | Atender los municipios afectados por los sismos, en beneficio de su población, mediante un conjunto de instrumentos presupuestarios para el impulso de proyectos y acciones de reconstrucción de viviendas, infraestructura física educativa, infraestructura de salud, así como, la restauración, rehabilitación, mantenimiento y capacitación para la prevención y conservación de bienes culturales, históricos, arqueológicos y artísticos. | Municipios que sufrieron daños por los SISMOS, para la atención de los habitantes y comunidades que fueron afectados en los estados de Chiapas, México, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz y Ciudad de México. | Región Centro-Sur del país: Chiapas, México, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz y Ciudad de México | No | Sí | En su objetivo principal está la reconstrucción de la infraestructura física educativa afectada por los sismos de 2017; en este sentido, el área de enfoque y alcance del programa es reducida en comparación con la población objetivo del PLEEN, pues el programa y los recursos se destinan especialmente a los inmuebles afectados por los sismos. Asimismo, el programa está regionalizado con base en las zonas afectadas (no es de alcance nacional) |