



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Diagnóstico del Programa

La Escuela Es Nuestra

AGOSTO 2023

Contenido

1. ANTECEDENTES.....	3
2. IDENTIFICACIÓN, DEFINICIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA O NECESIDAD.....	7
2.1. Definición del problema.....	7
2.2. Estado actual del problema.....	7
2.3. Evolución del problema.....	21
2.4. Experiencias de atención.....	30
2.5. Árbol del Problema.....	40
3. OBJETIVOS.....	41
3.1. Árbol de objetivos.....	41
3.2. Determinación de los objetivos del programa.....	42
3.3. Aportación del programa a los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 y al Programa Sectorial de Educación 2020-2024.....	42
4. COBERTURA.....	45
4.1. Identificación y caracterización de la población o área de enfoque potencial.....	45
4.2. Identificación y caracterización de la población o área de enfoque objetivo.....	46
4.3. Cuantificación de la población o área de enfoque objetivo.....	50
4.4. Frecuencia de actualización de la población o área de enfoque potencial y objetivo.....	50
5. ANÁLISIS DE ALTERNATIVAS.....	50
6. DISEÑO DEL PROGRAMA.....	52
6.1. Modalidad del programa.....	53
6.2. Operación del programa.....	55
6.2.1. Previsiones para la integración y operación para el padrón de beneficiarios.....	56
6.3 Matriz de Indicadores de Resultados (MIR) del Programa U282 “La Escuela es Nuestra”.....	57
7. ANALISIS DE SIMILITUDES O COMPLEMENTARIEDADES.....	65
8. PRESUPUESTO.....	68
9. REFERENCIAS.....	69
ANEXO 1. Ficha con datos generales del programa propuesto o con cambios sustanciales.....	73
ANEXO 2. Complementariedades y coincidencias entre programas.....	77

1. ANTECEDENTES

La 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 más recientes que se han establecido lineamientos normativos que buscan que la articulación entre las actoras y actores de la Comunidad Escolar tenga injerencia en los procesos de participación y representación en las 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 asuman su autonomía para la gestión y ejercicio de los recursos de programas sociales encaminados a 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 la escuela, como duplicar la matrícula de estudiantes y docentes; construir 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 la década de los años ochenta inició la implementación de políticas neoliberales cuyo propósito era la descentralización y delegación de funciones hacia las entidades federativas y los municipios en materia de infraestructura educativa y provisión de servicios escolares. Con el enfoque asistencialista de la política social iniciado en esta década, se implementaron políticas educativas compensatorias focalizadas para atender a las comunidades más rezagadas, y las acciones que se implementaron buscaban reparar y dar mantenimiento a las instalaciones y mobiliario de las escuelas a través de los Comités Escolares de Solidaridad, conformados a inicios de la década de los años 90, cuyo objetivo era, 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, con una ambiciosa articulación entre los niveles estatales y federal 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 representados las madres y padres de familia, personal docente, la comunidad y la autoridad educativa. 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 se sometió 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, que buscó mejorar las condiciones físicas de las escuelas para contribuir a la mejora en la calidad de la educación. No obstante, a pesar de las diversas modificaciones no se lograron los objetivos de conformar un mecanismo democrático de participación y representación de las Comunidades Escolares.

En 2008 la Alianza por la Calidad de la Educación buscó, además de fortalecer la política de mejoramiento físico de las escuelas con la promulgación de la Ley General de Infraestructura Física Educativa, fortalecer la figura de los CEPS, fomentando la participación en los Comités, que tuvo en este periodo un aumento significativo. Sin embargo, tampoco se logró que los CEPS tuvieran autonomía en la gestión de los recursos para la mejora de las escuelas, y su participación en la toma de decisiones fue, al igual que en las experiencias anteriores, limitada.

En concordancia con la búsqueda de la mejora de la calidad de la educación, en la Reforma Educativa de 2013, se planteó como reto del Sistema Educativo Nacional el mejoramiento físico de los centros educativos existentes a través de acciones de rehabilitación, mantenimiento y equipamiento. Programas como “Mejores Escuelas” 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 existieron programas para incorporar apoyos de manera transversal con el fin de garantizar la calidad y la equidad de los servicios, apoyos que 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, si bien estuvieron orientadas a la mejora de las condiciones de las escuelas para cumplir las metas de calidad en la educación y el logro de aprendizajes, al no contar con mecanismos eficaces de participación en la toma de decisiones sobre las necesidades particulares de las Comunidades Escolares, mostraron avances con impactos limitados. Entre otras limitaciones, una de las más importantes fue la dificultad de lograr la consolidación de figuras de organización con participación sostenida en el tiempo, así como lograr una verdadera democracia en la participación.

Otro aspecto que limitó el cumplimiento de los objetivos de mejora en la calidad de la educación fue que los programas y acciones previas han contado con una multiplicidad de actores involucrados, lo que impacta negativamente en la eficacia para la entrega de recursos e implementación 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 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 los CEAP, serán actores clave en la toma de decisiones; serán éstas las que identifiquen las necesidades reales de sus escuelas, pues son quienes las padecen, asimismo serán las que gestionen y ejerzan los recursos que el gobierno habrá de transferir a manera de subsidios, así como rendir cuentas a sus

comunidades. Con este nuevo esquema, las actoras y actores escolares participarán en la adecuación de sus entornos escolares y de aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes (NNA) de nuestro país a las necesidades que identifiquen sus propias Comunidades Escolares, evitando por principio: la corrupción, el dispendio, el clientelismo y la discrecionalidad del manejo del presupuesto para los servicios escolares. De esta manera, la gestión comunitaria y participativa propiciará 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 los entornos escolares con servicios escolares suficientes y adecuados contribuyen a la generación de entornos escolares dignos, que permiten a las NNA desarrollarse positivamente en su proceso de desarrollo social y de aprendizaje dentro de la escuela. De igual forma, las y los maestros se benefician de estos entornos escolares adecuados, pues propician el desarrollo y ejecución de los planes estudio y dinámicas de clase, fortaleciendo los procesos de enseñanza. Por otro lado, el involucramiento 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.

2.2. Estado actual del problema

Infraestructura, equipamiento e insumos didácticos básicos

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.

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). Asimismo, se ha identificado que en las escuelas ubicadas en aquellas localidades no hay servicios escolares adecuados y que presentan altos índices de abandono escolar (Mejoredu, 2022). Si bien ha existido una tradición de organización comunitaria en estas zonas, la falta de autonomía y reconocimiento de la multiculturalidad y diversidad de los pueblos, así como de su organización para el uso de subsidios hace menos efectivo que los recursos disponibles respondan a sus necesidades y, como consecuencia, que 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.



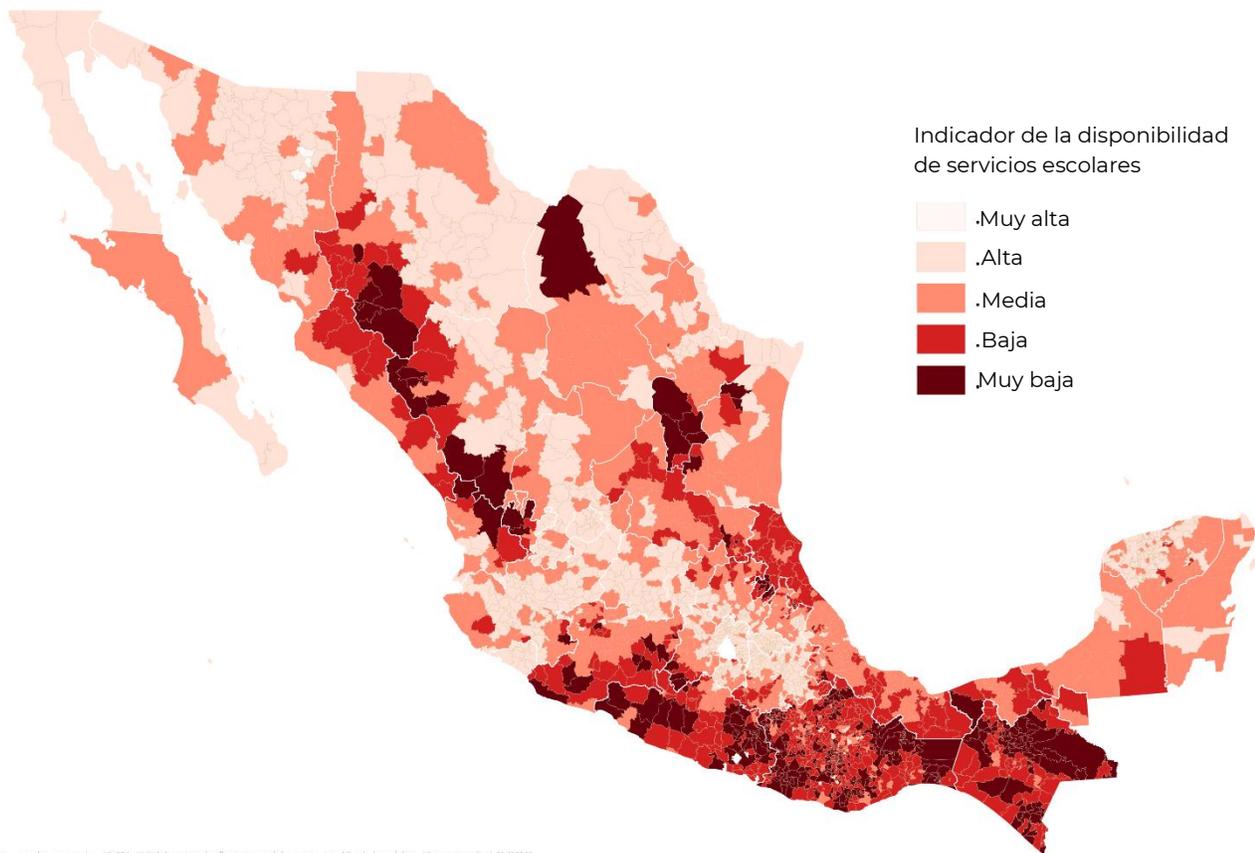
Fuente: Índices de Marginación (CONAPO, 2020)

Fuente: Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México (Mejoredu, 2021)

Como se muestra en los mapas, las entidades del sur del país (Michoacán, Guerrero, Chiapas y Veracruz) presentan las tasas de abandono escolar más altas en comparación con las demás entidades, y son éstas las que tienen índices de marginación más altos. Por ello, es

importante que la atención y el impulso de organización de la comunidad escolar en la población con menor acceso a servicios básicos se realice con estrategias decididas de incorporación de las Comunidades Escolares en la gestión de los recursos disponibles. Una estrategia plausible es el otorgamiento de subsidios a las Comunidades Escolares, que, con la participación de todas y todos, se involucren en la generación de entornos educativos y de aprendizaje dignos.

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 potencial 2022 y datos del Formato 911 de la DGPPyEE-SEP.

En el mapa se presenta la distribución de los grados de la disponibilidad de los servicios escolares de las Comunidades Escolares que corresponden a la población susceptible del 2022 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

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 alto rezago social, lo que coloca a las NNA y a la comunidad escolar en general en condición 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 que se encuentran en mayores desventajas socioeconómicas, comunidades rurales y los servicios que administra CONAFE presentan una desventaja mayor al 10% con respecto del servicio de educación privada en la provisión de equipamiento de éstas 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. Se ha documentado que las temperaturas extremas afectan directamente la salud y los aprendizajes, pues modifican la

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 2022; a saber: 1) electricidad, 2) computadora para propósitos pedagógicos, 3) conexión de internet para propósitos 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 discretiza 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. Cabe destacar que este indicador forma parte de la metodología para determinar a la Población Objetivo del PLEEN y aporta el 50% del índice de priorización, el otro 50% lo aportan: 1) los municipios con presencia de población indígena y afroamericana, 2) municipios con mayores grados de marginación, 3) municipios en contexto de pobreza, y 4) municipios ubicados en Zonas de Atención Prioritaria. La metodología pormenorizada de la construcción del índice de priorización se encuentra disponible en el Anexo 6 de las Reglas de Operación 2022.

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 hacerle 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

La política educativa que excluye a las Comunidades Escolares de la toma de decisiones sobre su entorno ha contribuido a la desigualdad que hay entre las escuelas públicas del país. Este tipo de política pública no considera las necesidades reales de las Comunidades Escolares en sus diferentes contextos, tanto de las condiciones físicas de sus planteles, equipamiento y material didáctico, como de otros servicios (alimentación escolar u horario extendido) que favorecen 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, y como actores

³ A pesar de que no existen 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 del suministro de agua potable.

sociales que puedan apropiarse de la política social, que busca la mejora de los mecanismos de participación y decisión sobre las necesidades escolares.

Por otro lado, la falta de involucramiento en la participación de los actores de las Comunidades Escolares lleva a que no se tenga un sentido de pertenencia como comunidad, lo que propicia a su vez que se desempeñe un papel pasivo en los procesos de toma de decisiones con relación a los temas que les afectan. Impulsar mecanismos autónomos y democráticos contribuye a mitigar estructuras jerárquicas de tomas de decisión, así como reconocer formas particulares y tradicionales de organización (Zurita, 2013).

Entre las causas del problema de la poca efectividad de las instancias de organización de las Comunidades Escolares en su incidencia 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 los actores de la comunidad escolar, es en los procesos de deliberación y toma de decisiones 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 las trabas burocráticas, 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 en la administración y operación de los planteles escolares ha propiciado la multiplicidad de criterios de asignación de recursos y la implementación de procedimientos complejos para la adquisición de bienes y servicios que invisibilizan, tanto

la participación de las Comunidades Escolares como la detección y atención de sus necesidades reales.

Por ejemplo, la modalidad del Programa de Escuelas de Tiempo Completo contempló el 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 a escuelas que se encontraban en las localidades más pobres, pero que los municipios a los que pertenecen no se encontraban caracterizados como de alta marginación, así como a las Comunidades Escolares en la participación para la definición de 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 empoderamiento” de las comunidades 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. 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 las madres y padres se involucren de manera adecuada en el desarrollo educativo de las NNA, así como en la participación dentro de 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 una 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.

Si bien los programas sociales anteriores han contribuido a ubicar el problema de la participación social en la escuela, la modalidad de implementación de esos programas deja ver lo limitadas que se encuentran las comunidades para tener una incidencia efectiva y sostenida en el tiempo, además de que han existido intereses políticos diversos que han limitado que los recursos escasos con los que cuenta la escuela sean aprovechados en favor de las necesidades 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 la potencialidad de su contribución a la dignificación de los espacios escolares (INEE, 2019a). Tal como diversos expertos en el estudio de la participación social en educación advierten, las experiencias de participación social en la escuela que involucran activamente a la comunidad logran una mejora 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 las condiciones físicas educativas inadecuadas en el país, éstas han incorporado de manera limitada y poco efectiva a las Comunidades Escolares en la implementación de políticas 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 ha sido ampliamente estudiada. 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, una distribución organizada del tiempo escolar y pedagógicamente orientada para las actividades escolares, así como una disposición de las

NNA para el aprendizaje, que se basa elementalmente en una alimentación adecuada y acceso a condiciones salubres fundamentales. En este sentido, el no contar con dichas condiciones contribuye a que las NNA no adquieren habilidades para el desarrollo físico, personal y social: artes, educación física, educación socioemocional y conocimientos del contexto social y regional (UNESCO, 2017).

Entre las causas que originan la deficiente nutrición de las NNA se encuentran los bajos ingresos económicos de las familias, que propician una alimentación inadecuada e insuficiente de las NNA, lo que les dificulta adquirir los conocimientos impartidos en las clases; esta situación es más grave cuando las escuelas están imposibilitadas para apoyar su alimentación, por no contar con servicios adecuados que subsanen su alimentación deficiente.

Por otro lado, la falta de equipamiento y material educativo dificulta que el personal docente desarrolle sus actividades, pues además de no contar con los insumos necesarios se lleva a cabo una inadecuada distribución del tiempo para las actividades escolares, como la improvisación de las clases, sin una planificación didáctica, así como una dosificación de tareas excesivas para las NNA, lo que redundará en una sobre carga de trabajo tanto para las NNA como para los docentes que deben revisarlas, y las madres y padres de familia que deben vigilar su cumplimiento (Quispe, 2017).

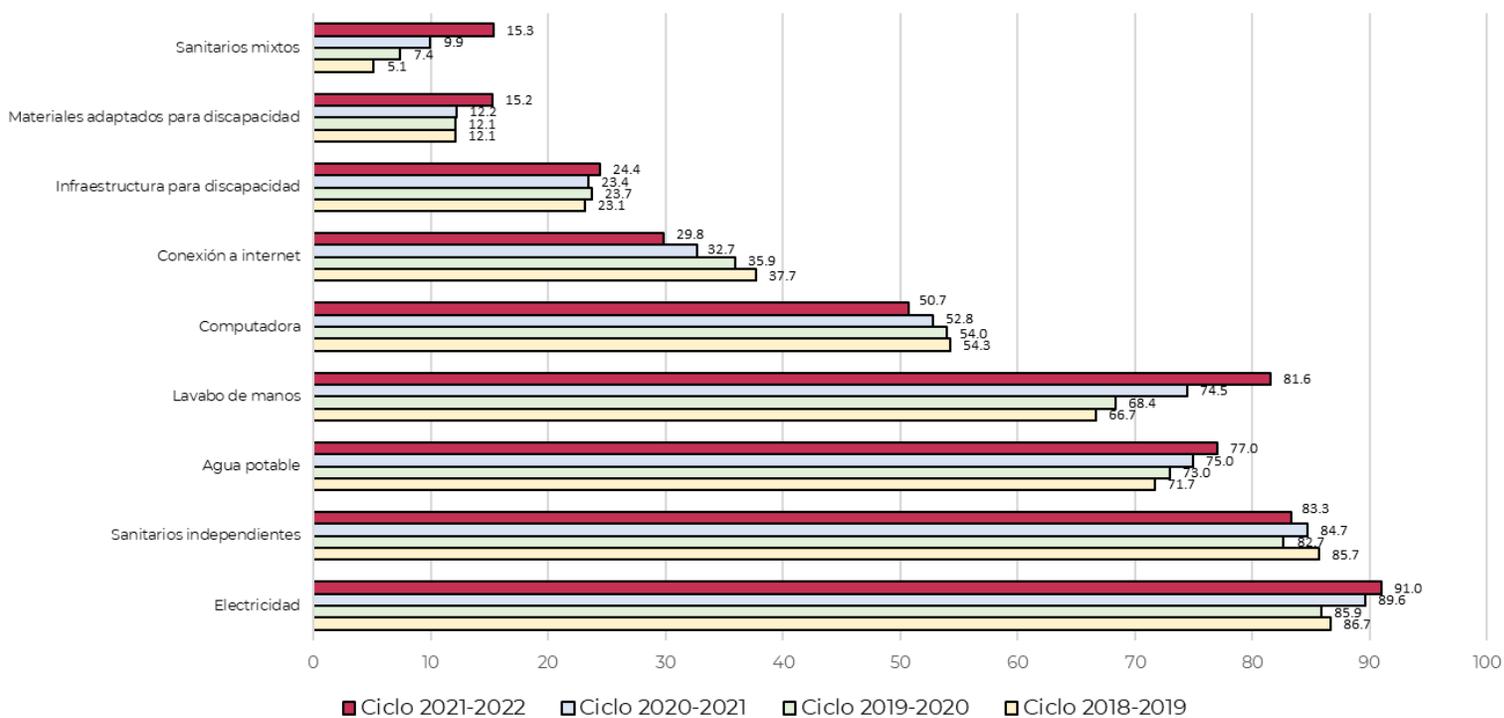
Lo anterior significa que no se lleve a cabo de forma óptima un proceso de enseñanza y aprendizaje. Eventualmente, estas limitantes sistemáticas devienen en una desmotivación de profesores y estudiantes que propicia, entre otras cosas, el ausentismo escolar de las NNA, pues no hay continuidad de las actividades ni un aprovechamiento escolar, favoreciendo que las familias no lleven a sus hijas e hijos a la escuela para desarrollar otras actividades, lo que finalmente contribuye a 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 básicos, infraestructura o equipamiento en las escuelas de educación básica en cuatro ciclos escolares (2018-2019, 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022); como se observa en la siguiente gráfica, se ha incrementado ligeramente el porcentaje en las que cuentan con electricidad, agua potable, lavabo de manos, sanitarios mixtos, infraestructura adaptada para discapacidad y materiales adaptados para discapacidad en los cuatro ciclos escolares; pero también se observa una disminución en las que cuentan con conexión a internet, computadora y sanitarios independientes.

Porcentaje de escuelas que cuentan con servicios básicos, infraestructura o equipamiento (2018-2022).



Fuente: Elaboración propia con datos de las Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional del ciclo escolar 2018-2019 al ciclo escolar 2021-2022, 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 está 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, 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, insiste en 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 de mejor manera cuando se comparan con escuelas que sí cuentan con éstos. 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).

De la misma manera, 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).

De manera 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).

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.

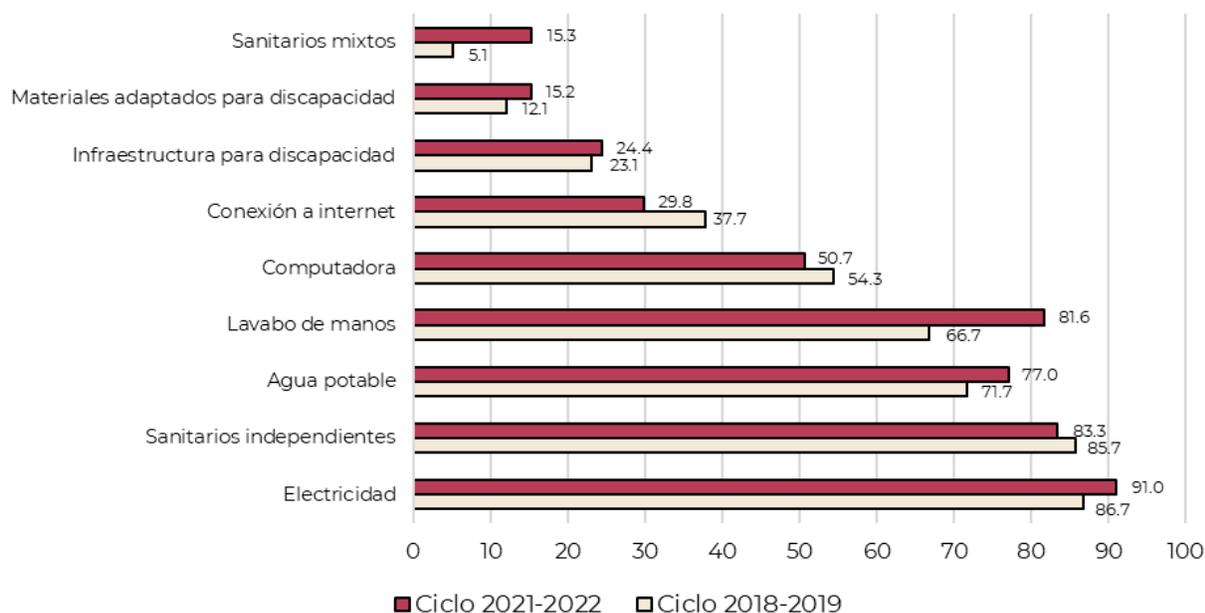
Es por ello, que durante los periodos 2018-2019 y 2020 –2021, y en atención a las necesidades de mejoramiento físico y equipamiento educativo, se identifican nueve servicios (sanitarios mixtos, sanitarios independientes, lavabos de manos, agua potable, materiales adaptados para discapacidad, condiciones 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 lavabos 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

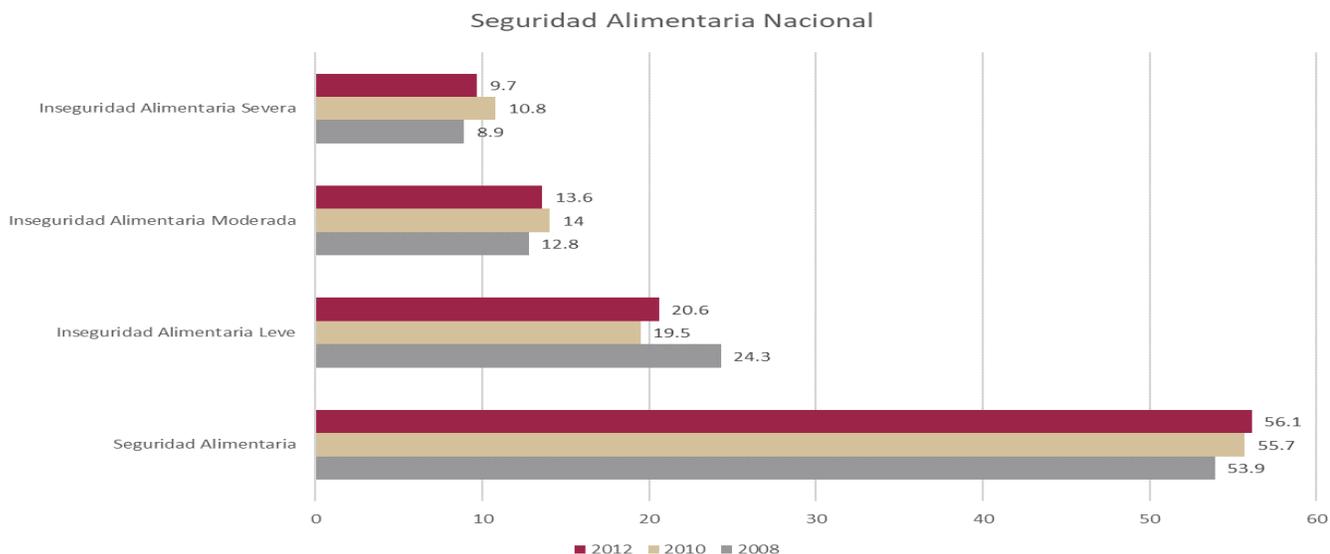
la educación; sin embargo, la distribución desigual de la misma limita los aprendizajes de las niñas, niños y adolescentes. Esta desigualdad alude a la ubicación geográfica de las escuelas en localidades con pobreza.

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.



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). Durante este periodo, la participación de las madres y padres de familia en la escuela tuvo una primera formalización, al expedirse el Reglamento de las Agrupaciones de Padres de Familia en 1933 que, entre otras cosas, habilitó a las madres y padres organizados para reunir fondos que pudieran utilizarse en el mejoramiento de las escuelas (Romero Gonzaga, 2020).

Fue a partir de los años cuarenta que los centros educativos y sus condiciones físicas fueron consideradas como 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 pusieron 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).

Con el fin de reducir las brechas entre las escuelas ubicadas en zonas urbanas y las ubicadas en zonas rurales, en 1971 se decretó la creación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Al momento de su creación, este organismo tenía como objetivo disminuir el rezago educativo en zonas marginadas con un enfoque de multiculturalidad y con especial atención a 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 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.

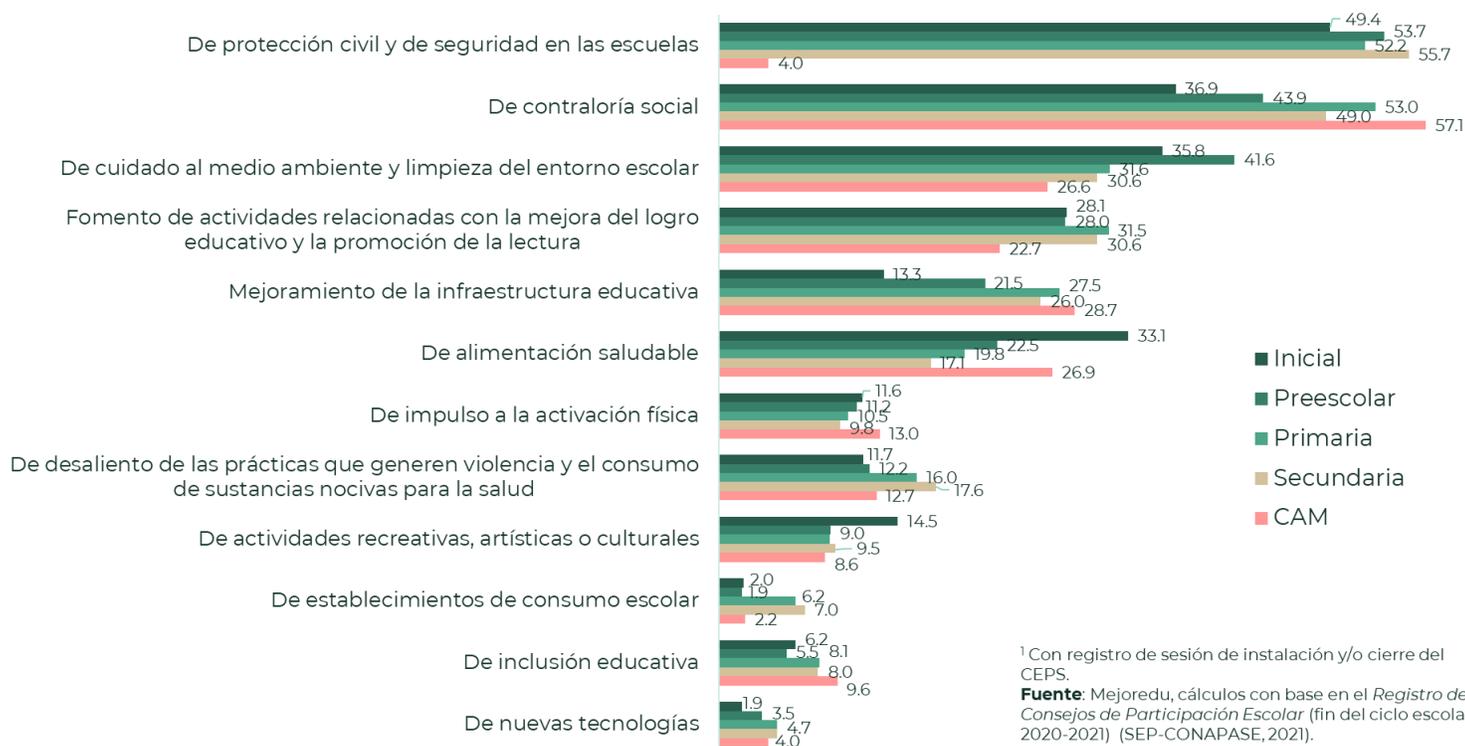
Modelo descentralizado (1992-2016)

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).



De manera 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, lugares 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 “Progres-a-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). Por otro lado, durante este periodo, y tras una evaluación negativa de las instancias de participación

de las Comunidades Escolares, se introdujeron diversos cambios, en particular sobre los CPS que, sin embargo, 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 Enciclomedia” 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 política 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 tratar de contrarrestar esta tendencia, se llevó a cabo una reforma educativa en 2013 en la que el Estado se comprometía a garantizar la calidad en la educación obligatoria mediante materiales y métodos educativos, organización escolar, infraestructura educativa e idoneidad de los docentes y los 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 buscó establecer a los planteles escolares como punto de confluencia de recursos y actores que habrían de tomar parte en 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

A) Experiencias en el ámbito Internacional

La experiencia con relación a la entrega de recursos directos a las escuelas 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 dicho 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 de recursos directa a las escuelas (Souto Simão, 2016). Ejemplo de este tipo de experiencias locales son las de los siguientes países:

Brasil

En Brasil 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 el ámbito financiero, administrativo y didáctico en las escuelas, que favorece el funcionamiento de la unidad escolar y su autonomía, se pretende 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 y 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).

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

⁴ Se refiere al a Secretaría de Educación de Honduras.

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, 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 sistema escolar 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.

⁵ Se refiere al Ministerio de Educación de Colombia.

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 se cuenta con 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 ubicadas en contextos desfavorables y muy desfavorables; aunque sí encontró relación entre el rendimiento de un grupo y otro con alumnas(os) que estudian en aulas con peores condiciones materiales (ANEP. Unida de Medición de Resultados Educativos, 1999).

B) Experiencias en el ámbito Nacional

En México se han implementado programas de mejora en infraestructura escolar como construcción, mantenimiento, rehabilitación y equipamiento de instalaciones escolares. Entre ellos se encuentra el Programa Escuelas de Calidad (PEC) que surgió en el ciclo escolar 2001-2002.

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 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 participación

en este programa contribuyó en las primarias al aumento de un punto en 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.

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 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, directivos, padres, madres, cuidadores, y estudiantes 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.

Asimismo, 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

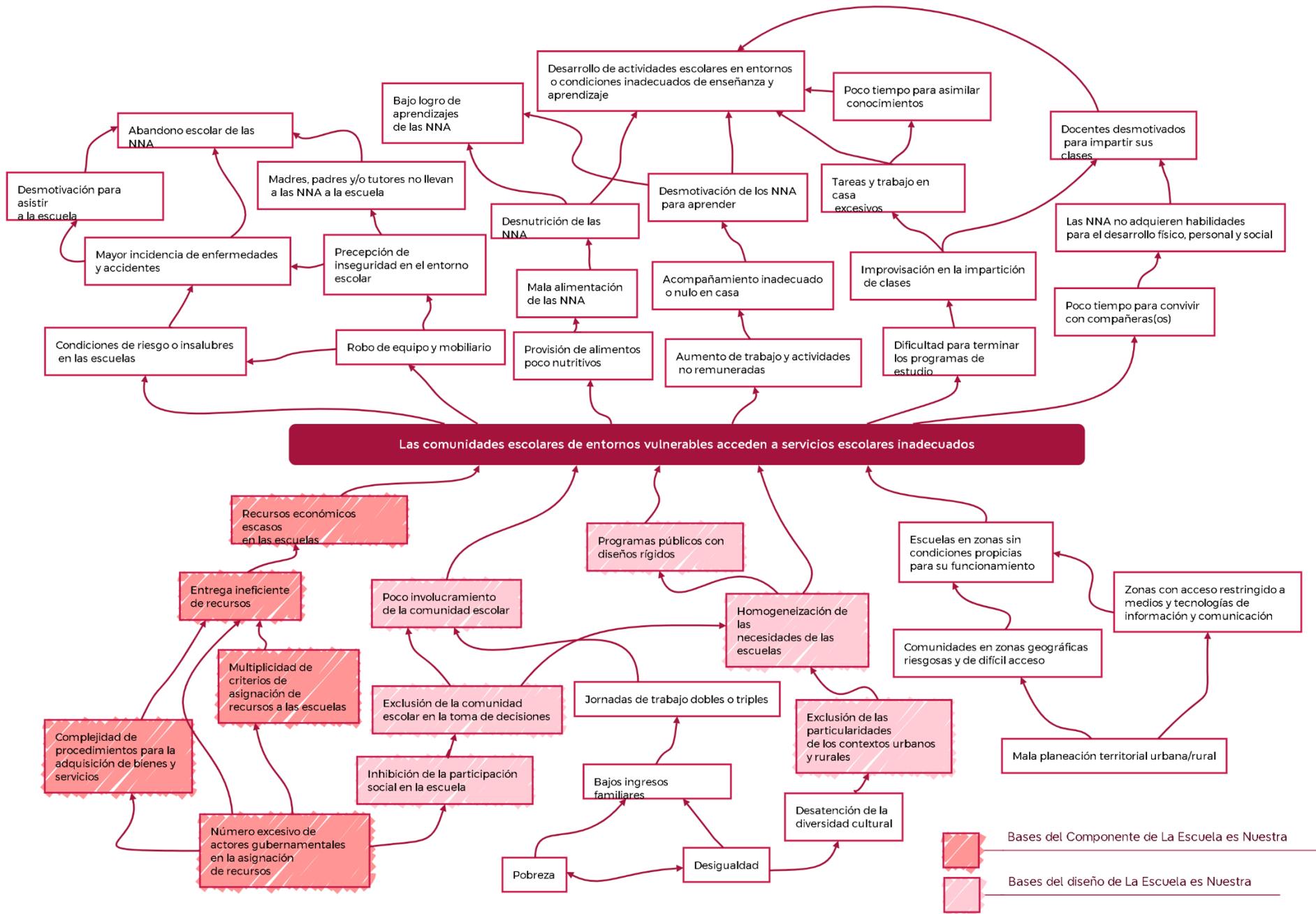
Países	3-4 años de edad			5-14 años de edad		6-14 años de edad
	2016	2017	2018	2016	2017	2018
Chile	71	71	79	98	97	98
República Checa	84	84	87	98	98	98
Finlandia	76	77	82	97	97	98
Italia	94	93	94	98	97	98
Japón	89	89	92	100	100	100
Corea	95	96	94	97	97	99
Luxemburgo	80	82	87	97	97	97
México	68	69	82	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.

En este sentido, 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, un ejemplo de ello es la ejecución del recurso, transparencia y rendición de cuentas. Así como la medición permanente de la participación social que conlleva la ejecución de programas de esta magnitud. 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



3.2. Determinación de los objetivos del programa

Objetivo General

Lograr que las Comunidades Escolares de los planteles públicos de educación básica, de nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria en sus diferentes modalidades, CAM y los Servicios Educativos CONAFE, ubicados preferentemente en localidades con altos y muy altos índices de marginación, con índices elevados de rezago social, que presentan mayor abandono escolar, con población menor a cincuenta personas, con presencia superior a 40% de población indígena y/o afroamericana, reciban un subsidio para que extiendan su horario y/o brinden servicio de alimentación y/o equipen y/o rehabiliten y/o amplíen las condiciones físicas de su plantel.

Objetivos Específicos:

- a. Otorgar el subsidio a las Comunidades Escolares, a través del CEAP.
- b. Incentivar la participación y organización de las Comunidades Escolares para constituir el CEAP, a fin de recibir y administrar el subsidio que otorga el PLEEN.

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 ⁶	Aportaciones del Programa La Escuela es Nuestra
II. POLÍTICA SOCIAL Derecho a la educación <ul style="list-style-type: none">• 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	<ul style="list-style-type: none">• El programa La Escuela es Nuestra busca mejorar las condiciones físicas, mobiliario y equipo de las escuelas públicas de nivel básico. Para ello otorgará subsidios a los CEAP, los cuales podrán destinar los recursos a estos rubros con base en la detección de necesidades reales de sus Comunidades Escolares, mediante diagnósticos comunitarios.

⁶ Plan Nacional de Desarrollo 2019 a 2024 (PND 2019-2024), Gobierno de la República. 12 Julio 2019 [México]. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf [Consultado el 11 octubre 2021]

<p>educación y a revertir la mal llamada reforma educativa. La Secretaría de Educación Pública tiene la tarea de dignificar los centros escolares (...)</p>	
<p>PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2020-2024⁷</p>	<p>Programa La Escuela es Nuestra</p>
<p>Objetivo prioritario 4: Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.</p> <p>Estrategia prioritaria 4.1 Asegurar las condiciones de infraestructura física educativa necesarias para el desarrollo efectivo de las actividades académicas y escolares.</p> <p>Estrategia prioritaria 4.1.1. Ampliar, en coordinación con otras instancias, la cobertura de servicios básicos en las escuelas priorizando los planteles con mayores carencias para garantizar las condiciones mínimas de operación.</p> <p>4.1.6. Otorgar recursos directos a los centros educativos de las comunidades de más alta</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje y desarrollo de los alumnos se relaciona con la calidad de la educación, donde los servicios escolares (infraestructura, equipamiento, materiales, alimentación u horario extendido) forman parte de los entornos escolares que pueden favorecer o no el aprendizaje. El programa La Escuela es Nuestra tiene como objetivo incentivar la participación de la comunidad escolar mediante la organización entre madres, padres de familia, tutoras y tutores para la toma de decisiones respecto al uso de los recursos en los planteles de educación preescolar, primaria y secundaria beneficiados, y así tener certeza en las necesidades y prioridades que requieren los educandos para su desempeño. • El programa busca mejorar los entornos educativos, y acompañar el proceso de aprendizajes para las Comunidades Escolares mediante la representación de los CEAP. Donde la entrega directa de los subsidios a los comités ayudará a fomentar la rendición de cuentas y transparencia en el seguimiento y uso de los recursos económicos, así como su participación como actores fundamentales en el proceso de toma de decisiones y la

⁷ Programa Sectorial Derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2020 a 2024, Secretaría de Educación Pública. 06 Julio 2020 [México]. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202yfecha=06/07/2020 [Acceso el 11 Octubre, 2021]

<p>marginación por medio de los Comités Escolares de Administración Participativa para dignificar y dar mantenimiento a los planteles.</p> <p>Estrategia prioritaria 4.2. Expandir la oferta de espacios educativos para ampliar la cobertura de los servicios educativos con atención prioritaria a las comunidades con mayor rezago social, marginación y violencia.</p> <p>Estrategia prioritaria 4.3. Garantizar el equipamiento adecuado de los centros educativos para potenciar el máximo logro de los aprendizajes.</p>	<p>identificación y atención de las necesidades reales de la comunidad educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El programa La Escuela es Nuestra busca aumentar las condiciones de servicios escolares en infraestructura física, equipamiento, materiales para el apoyo educativo, alimentación y personal educativo y de acompañamiento en los planteles públicos de educación preescolar, primaria y secundaria ubicadas preferentemente en zonas de muy alta y alta marginación, pobreza, pueblos indígenas, población afroamericana y en situación de vulnerabilidad, con el fin de ampliar la cobertura y garantizar las condiciones mínimas de operación y accesibilidad a las niñas, niños y adolescentes.
<p>Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo 2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible • Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de 	<p>El programa la Escuela es Nuestra contribuye a brindar una educación inclusiva, equitativa y de calidad priorizando los planteles ubicados en localidades con presencia de población indígena y afroamericana, localidades con un alto índice de marginación, pobreza y planteles que carecen de servicios básicos. Asimismo, permite incluir en las mejoras las necesidades de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad.</p> <p>El programa busca que, entre la mejora de los servicios educativos, las Comunidades Escolares puedan destinar el subsidio que se les otorga para implementar y/o mejorar los servicios de alimentación, y con ello contribuir a la mejora de las condiciones de alimentación de las infancias.</p>

<p>aprendizaje durante toda la vida para todos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo 5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas. • 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>El programa aporta acciones para eliminar las disparidades de género al fomentar la participación paritaria de las mujeres en la creación de los CEAP, así como dar especial preferencia para que la persona que funja como tesorera sea mujer madre o tutora de las(os) educandas(os) de las escuelas públicas de educación básica.</p> <p>El programa promueve que, a través de la organización comunitaria, democrática y autogestiva de las Comunidades Escolares, se reduzca la corrupción y el dispendio de los recursos. Además, promueve que la representación de las comunidades a través de los CEAP garantice un mecanismo de participación y representación efectiva, evitando intermediarios y actores externos en los procesos de gestión y toma de decisiones.</p>
--	--

4. COBERTURA

El Programa tendrá cobertura en 31 entidades federativas, con base en la disponibilidad presupuestal del ejercicio fiscal respectivo.⁸

Se cubrirán las Comunidades Escolares de los planteles de educación básica pública, priorizando aquellos con carencia de servicios básicos, que presentan mayor abandono escolar, los ubicados en localidades con índices elevados de marginación, con índices elevados de rezago social, con población menor a cincuenta personas o con presencia superior al 40% de población indígena y/o afromexicana.

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

Población Potencial

⁸ No se incluye la Ciudad de México debido a que en esta entidad se implementa el Programa “La Escuela es Nuestra-Mejor Escuela.” Este programa se ejecuta de manera coordinada entre la Dirección General del Fideicomiso Público de Educación Garantizada (FIDEGAR) de la Ciudad de México y la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. Fuente: <https://www.fideicomisoed.cdmx.gob.mx/storage/app/media/ROP%20ESN%202022.pdf>.

La población potencial del programa La Escuela es Nuestra son las Comunidades Escolares de 182,699 planteles públicos de educación básica (nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria en todas sus modalidades), cuyas características las hacen susceptibles de ser parte del programa.

Población Objetivo

Las Comunidades Escolares de los planteles públicos de educación básica, priorizando aquellos con carencia de servicios básicos, que presentan mayor abandono escolar, los ubicados en localidades con índices elevados de marginación, con índices elevados de rezago social, con población menor a cincuenta personas o con presencia superior al 40% de población indígena y/o afroamericana.

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

Planteles con mayor carencia de servicios: agua potable, electricidad, lavamanos, infraestructura para discapacidad, materiales para discapacidad, internet, computadoras (Formato 911 disponible al primer semestre del ejercicio fiscal 2023).

Planteles que presentan mayor abandono escolar (Formato 911 disponible al primer semestre del ejercicio fiscal 2023).

Planteles ubicados en localidades con índices elevados de marginación (Base de datos del índice de marginación por localidad de CONAPO 2020 <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-marginacion-2020-284372>) o planteles en localidades con índices elevados de rezago social (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).

Planteles situados en localidades con población menor a 50 personas (Base de datos del índice de marginación por localidad de CONAPO 2020 <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-marginacion-2020-284372>).

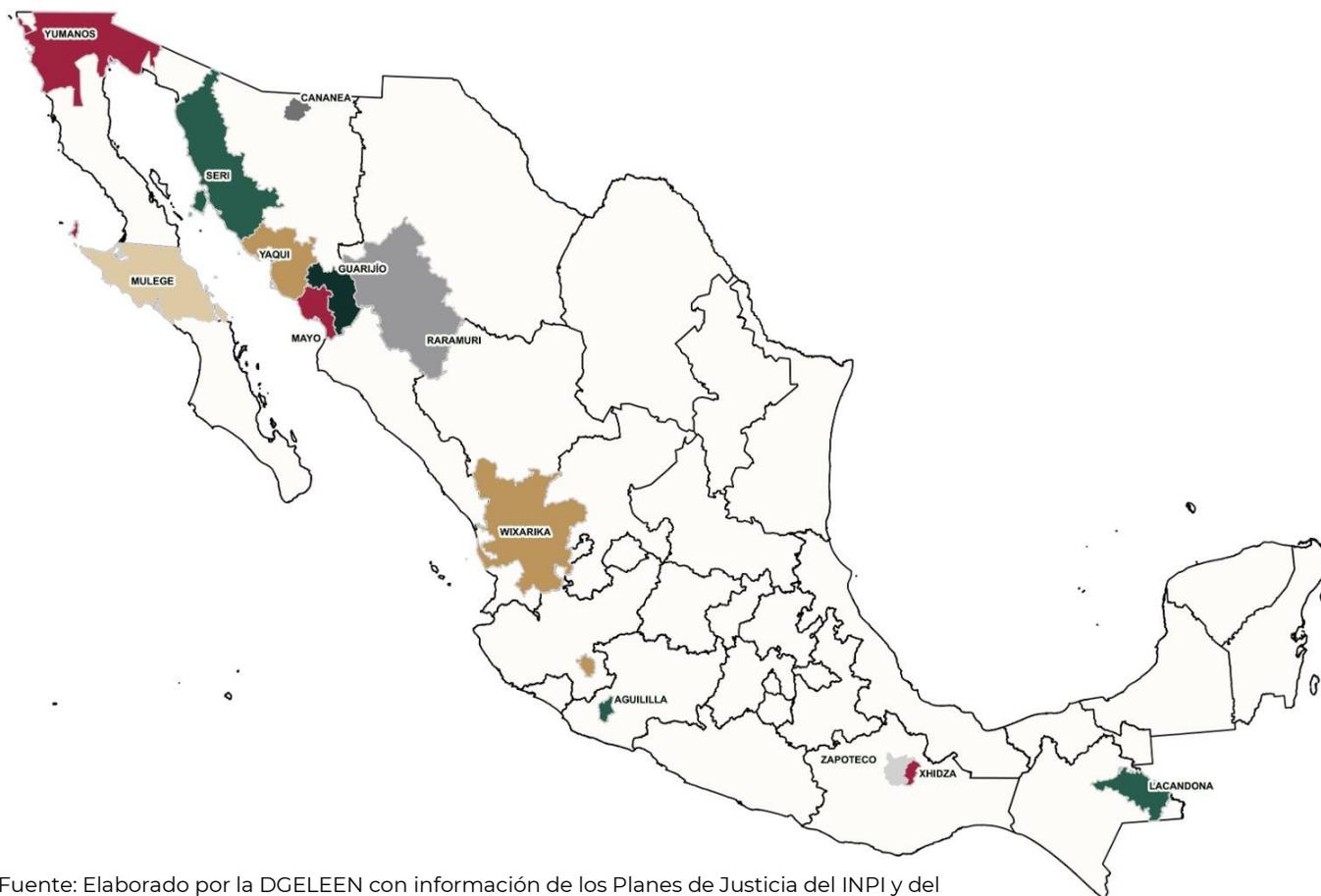
Planteles ubicados en localidades con presencia de población indígena o afroamericana (de acuerdo con la Base de datos del población indígena o afroamericana de INPI 2020, se puede consultar en la siguiente liga <https://www.inpi.gob.mx/indicadores2020/>).

Las Comunidades Escolares de planteles seleccionados en ejercicios fiscales anteriores podrán ser nuevamente susceptibles de ser beneficiados por el PLEEN, conforme al presupuesto disponible para el presente ejercicio fiscal y a los criterios de elegibilidad y priorización vigentes.

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.

Además, dentro de la Población Objetivo están aquellas Comunidades Escolares que se ubican en las localidades y territorios que se consideran dentro de los Planes de Justicia del Gobierno de México, que tienen como objetivo atender las demandas de los pueblos que han sido ignorados en el pasado, para que puedan satisfacer sus necesidades de acceso digno al agua, a infraestructura y a la recuperación del territorio colectivo y comunitario. En el mapa siguiente se presenta la distribución de los Planes de Justicia en el territorio nacional en 2022, donde se beneficiaron a Comunidades Escolares por parte del PLEEN. El compromiso es que el PLEEN atienda a las Comunidades Escolares de la totalidad de los Planes de Justicia del Gobierno de México que, además, de acuerdo con los acuerdos y compromisos del Gobierno de México, se incorporarán más pueblos para la atención de la deuda histórica que se les tiene.

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.

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.

4.3. Cuantificación de la población o área de enfoque objetivo

La población objetivo del programa La Escuela es Nuestra en el ejercicio fiscal 2023 se identifica 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.

La Población Objetivo, de acuerdo con estos criterios, se conforma por 109,094 Comunidades Escolares de planteles públicos de educación básica (nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria en todas sus modalidades). La cobertura de la población objetivo estará en función de la disponibilidad presupuestal y con base en los criterios previamente mencionados.

4.4. 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 la priorización vigente, 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, que 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 a 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 que se entreguen resultados positivos está la práctica disciplinada de rendición de cuentas por parte de las personas que ejecutan el programa (CEAP y funcionarios), mismas que se llevan a cabo en el marco de los calendarios institucionales y a través de la respuesta en tiempo y forma de las solicitudes de información pública, así como las diversas auditorías llevadas a cabo por las diversas instancias que a ello se dedican. 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, y de la

Secretaría de Bienestar a través de la unidad administrativa que ésta determine, y en términos del Convenio de Colaboración que se celebre entre ambas dependencias, sin detrimento de que suscriban convenios con otras dependencias competentes en el marco de sus atribuciones y funciones.

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 programa “La Escuela es Nuestra” 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 públicas de nivel básico, con especial atención en aquellas localizadas en zonas de muy alta y alta marginación en las que NNA del país reciben educación, 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 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>	DGLEEN
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	Actividad que lleva a cabo el Facilitador Autorizado, a más tardar el último día hábil del mes de diciembre de 2023.	BIENESTAR-Facilitador Autorizado

Carta Compromiso.		
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

El programa La Escuela es Nuestra integrará una base de datos maestra con campos de información referente a la población beneficiaria que alimentará diferentes padrones solicitados por instancias internas y externas a la SEP.⁹ 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, los campos que

⁹ Secretaría de Bienestar, Secretaría de la Función Pública, Órgano Interno de Control de la Secretaría de Educación Pública y Unidad de Transparencia.

contempla la base se agruparán según características de las personas beneficiarias, que son personas físicas con el cargo de Tesoreras(os) dentro del CEAP, tipo de beneficio recibido y sus características, y atenderán las disposiciones normativas y reglamentarias vigentes.

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

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 Desarrollo 2019-2024 (PND) y al Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (PSE) que se deriva de éste, y en cumplimiento al artículo 26¹⁰ 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.

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:		S-282 - 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	Mide el número de alumnos matriculados que	{1 - [(Matrícula total en escuelas de nivel primaria	Relativo	Porcentaje	Estratégico	Eficacia	Anual	Reporte de monitoreo de indicadores bajo resguardo de la

¹⁰ 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.

nivel primaria públicas	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.	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]] x 100							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.	{1 - [(Matrícula total en escuelas de nivel secundaria públicas en el ciclo escolar n+1 - Nuevo ingreso a primer grado en escuelas de nivel secundaria públicas en el ciclo escolar n+1 + Egresados en escuelas de nivel secundaria públicas en el ciclo escolar n) / Matrícula total en escuelas de nivel secundaria públicas en n]] x 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 elaboradas por CONAPO.	(Matrícula total de alumnos de las escuelas de nivel preescolar públicas en el ciclo escolar n / Total de población de 3 a 5 años proyectado para el año t) x 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

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 Cálculo	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 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 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 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 Calculo	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 Calculo	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 Calculo	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 Calculo	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 Calculo	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, constituida conforme a lo establecido en las Reglas de Operación del Programa, en términos de lo previsto en 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. Este Fondo puede aportar recursos a la infraestructura básica del sector educativo, no obstante, al no ser un Fondo específicamente dedicado al sector educativo, los recursos pueden ser ajustados 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, en la medida en que se asocia con solo uno de los rubros en los que puede ser utilizado 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 inocuos de la población vulnerable, que asiste a planteles públicos de educación básica del Sistema Educativo Nacional, mediante la entrega de desayunos o comidas escolares. Estos alimentos son elaborados con base en criterios de calidad y se acompañan de acciones de orientación y educación alimentaria, para favorecer un estado de nutrición adecuado de las niñas y los niños. El PLEEN otorga un subsidio que puede ser utilizado total o parcialmente en el rubro de servicios de alimentación, por lo que este Programa de Desayunos Escolares resulta complementario, pues escuelas que ya implementan un servicio de alimentación, podrían usar el subsidio del PLEEN en otro de sus rubros.

El cuarto es el Programa para el Bienestar Integral de los Pueblos Indígenas, el cual busca contribuir al desarrollo integral y bienestar común de los pueblos indígenas y afroamericanos, que son considerados como sujetos de derechos sociales, por lo que contribuye a garantizar los derechos en 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 pertenecientes a los pueblos y comunidades indígenas y afroamericanas, en un rango de edad de los cinco a los 29 años. Este objetivo se busca cumplir por medio de 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 todos los niveles

educativos, desde la educación básica a la educación superior, el PLEEN contempla solamente a los planteles de educación básica públicos. 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 2023 es de \$27,052,859.701 del cual, \$26,476,547,324.76 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.

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
- 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 (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.
- 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 (Progres)*.
- 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 fortalecer la 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/P11245.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.
- 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).
- 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.mineduccion.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.mineducacion.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.
- 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.
- 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->

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 IIPÉ-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,](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) 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>.

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

Clave presupuestaria: 282

Ramo: 11 – Educación Pública

Modalidad del programa: S

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
1.- 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	\$ 37,234,022.80
2000 Materiales y Suministros	\$ 300,000.00
3000 Servicios Generales	\$0.00
4000 Transferencias, asignaciones, subsidios y otras ayudas	\$26,476,547,324.76
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	100.0
Otros recursos (especificar fuente(s))	0
Total	100.0

Población

Definición de la población o área de enfoque objetivo

Las Comunidades Escolares, representadas por su CEAP, de los planteles públicos de educación básica, priorizando aquellos con carencia de servicios básicos, que presentan mayor abandono escolar, los ubicados en localidades con índices elevados de marginación, con índices elevados de rezago social, con población menor a cincuenta personas o con presencia superior al 40% de población indígena y/o afroamericana.

Cuantificación de la población o área de enfoque objetivo

Se estima que población objetivo del PLEEN será de 109,094 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

Se estima atender en el primer año a 95,000 Comunidades Escolares representadas por su CEAP.

Descripción del problema por afectaciones diferenciadas en determinados grupos poblacionales

Grupo poblacional	Características	Grupo de referencia
Comunidades Escolares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planteles con mayor carencia de servicios: agua potable, electricidad, lavamanos, infraestructura para discapacidad, materiales para discapacidad, internet, computadoras. 2. Planteles que presentan mayor abandono escolar. 3. Planteles ubicados en localidades con índices elevados de marginación. 4. Planteles en localidades con índices elevados de rezago social 5. Planteles situados en localidades con población menor a 50 personas. 6. Planteles ubicados en localidades con presencia de población indígena o afroamericana. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planteles con menor carencia de servicios: agua potable, electricidad, lavamanos, infraestructura para discapacidad, materiales para discapacidad, internet, computadoras 2. Planteles que presentan menor abandono escolar 3. Planteles ubicados en localidades con índices bajos de marginación 4. Planteles en localidades con índices bajos de rezago social 5. Planteles situados en localidades con población mayor a 50 personas. 6. Planteles ubicados en localidades con ausencia de población indígena o afroamericana.

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	0.0
	0*	12,454,914	
FIN	Porcentaje de abandono escolar en escuelas de nivel secundaria públicas		
	Valores		Meta anual
	Numerador	Denominador	2.8
	162,926*	5,818,799	
FIN	Tasa bruta de escolarización en escuelas de nivel preescolar públicas (cobertura)		
	Valores		Meta anual
	Numerador	Denominador	57.8
	3,770,502*	6,523,361	
Propósito	Porcentaje de Comunidades Escolares de educación básica pública beneficiarias con acceso a computadoras		
	Valores		Meta anual
	Numerador	Denominador	33.2
	36,220**	109,094	
Propósito	Porcentaje de Comunidades Escolares de educación básica pública beneficiarias con conexión a internet		
	Valores		Meta anual
	Numerador	Denominador	14.0
	15,273**	109,094	
Propósito	Porcentaje de Comunidades Escolares de educación básica pública beneficiarias con acceso a infraestructura adaptada para discapacidad		
	Valores		Meta anual
	Numerador	Denominador	11.5
	12,545**	109,094	
Propósito	Porcentaje de Comunidades Escolares de educación básica pública beneficiarias con acceso a sanitarios independientes		
	Valores		Meta anual
	Numerador	Denominador	67.1
	73,202**	109,094	
Propósito	Porcentaje de cobertura del Programa La Escuela es Nuestra		
	Valores		Meta anual
	Numerador	Denominador	87.1
	95,000	109,094	
Componente	Porcentaje de apoyos económicos del Programa La Escuela es Nuestra entregados		
	Valores		Meta anual
	Numerador	Denominador	87.1
	95,000	109,094	
	Porcentaje de Comités Escolares de Administración Participativa conformados		

Componente	Valores		Meta anual
	Numerador	Denominador	87.1
	95,000	109,094	
Actividad	Porcentaje de cuentas aperturadas para la transferencia del apoyo económico		
	Valores		Meta anual
	Numerador	Denominador	95.0
	90,250	95,000	
Actividad	Porcentaje de tarjetas activadas para la transferencia del apoyo económico		
	Valores		Meta anual
	Numerador	Denominador	95.0
	90,250	95,000	
Actividad	Porcentaje de Comités Escolares de Administración Participativa registrados para ser beneficiarios		
	Valores		Meta anual
	Numerador	Denominador	95.0
	103,639	109,094	

* 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 presentaría riesgos de similitud con el programa propuesto?	¿Este programa se complementarían 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	Población que habite en Zonas de Atención Prioritaria (ZAP)	Nacional	Sí	Sí	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. Sin embargo, éste solo es uno de ocho rubros en los que se puede ejercer el recurso (agua potable, alcantarillado, drenaje y letrinas, electrificación, infraestructura básica del sector salud, mejoramiento de vivienda y urbanización). Los gobiernos locales y las entidades pueden ajustar los recursos del fondo a sus planes de desarrollo, siempre y cuando respeten los Lineamientos del FAIS.
		Localidades con alto o muy alto nivel de rezago social y Población en extrema pobreza.				
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	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

	aumentando la cobertura en los diferentes niveles educativos.					PLEEN para su ejercicio.
Fondo de Aportaciones Múltiples (Asistencia social: Programa de desayunos escolares)	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.	Población beneficiaria sujeta de asistencia social	Nacional	Sí	Sí	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.
	Desayunos Escolares: favorecer el acceso y consumo de alimentos nutritivos e inocuos de la población en condiciones de vulnerabilidad, 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 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.	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, la cual podría ser una inmueble escolar, pero no necesariamente.
	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.					
Programa de Apoyo a la Educación Indígena	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 afromexicanas, inscritos en escuelas públicas de los niveles básico, medio superior, superior y maestría, por medio de servicios de alimentación, hospedaje, apoyos y actividades complementarias, priorizando aquellos que no tienen opciones educativas en su comunidad, con la finalidad de disminuir la deserción y el rezago educativo, garantizando el ejercicio efectivo de su derecho a la educación.	Niñas, niños, adolescentes y jóvenes estudiantes, de 5 a 29 años, pertenecientes a los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas, inscritos en escuelas públicas hasta nivel de maestría.	Focalizada	Sí	Sí	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.
Programa de mantenimiento e infraestructura física educativa	Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.	Entidades Federativas	Nacional	Sí	Sí	El objetivo es el mismo que LEEN en el rubro de infraestructura educativa. La diferencia entre ambos programas 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.

<p>Programa Nacional de Reconstrucción</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>	<p>Región Centro- Sur del país: Chiapas, México, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz y Ciudad de México</p>	<p>No</p>	<p>Sí</p>	<p>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)</p>
---	--	---	--	-----------	-----------	--