

24



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ACATLÁN"

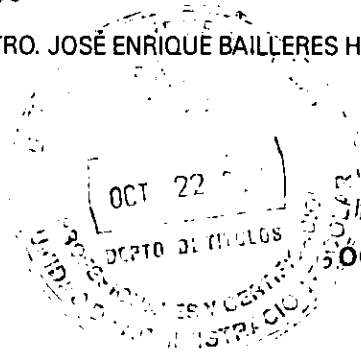
SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR  
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ASUNTOS DE GOBIERNO  
2000 - 2001

"LA POLÍTICA PÚBLICA DE DESCENTRALIZACIÓN DE  
LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO.  
EL CASO DEL DISTRITO FEDERAL.  
(1992-2000)"

**TRABAJO RECEPCIONAL**  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN CIENCIAS POLÍTICAS  
Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA  
P R E S E N T A :  
ALEJANDRO DE LA CRUZ GARNICA FERNÁNDEZ

298334

ASESOR: MTR. JOSÉ ENRIQUE BAILLERES HELGUERA



5 OCTUBRE, 2001.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Porque creo que en la vida,  
es fácil iniciar muchas cosas,  
es difícil concluir las y cerrar ciclos,  
pero más difícil aún, emprender nuevos retos.

Con mucho cariño y afecto para  
Dionisia y Enrique, mis padres  
Que me dieron mi vida y mi presente.

Con la esperanza de un mejor futuro para  
Alheida Camila, Ashley, Román, Caty,  
Karina, Paola, Aramis, Arantza, Arizbeth,  
Iván, Aldahir, Quique, Susy, Andy, Xiomara,  
Paquito, Itzel, Alessi y Denisse.

Las mejores enseñanzas las aprendí de mis  
hermanos: Juan, Francisco, Andrés, Marcos,  
Rosendo, Jesús, Odilón, Celina y Ramón,  
Con mucho afecto y agradecimiento.

A Elizabeth que sabe bien cuando digo  
que a ella debo mucho de lo que he hecho;  
sin su apoyo no hubiera sido posible  
cerrar este ciclo. A lo que viene.

A mis amigos y jefes, de quienes también  
es mucho lo que he aprendido: Enrique,  
Benjamín, Efraín +, Elías, Luis, J. Carlos,  
Jorge, Eloy, Juan E., Beatriz, Harry, Pepe,  
Alfredo, Irma.

Mi mayor reconocimiento a maestros, asesores  
y amigos: Enrique, Juan, Martín, Araceli, José,  
Miguel. Gracias.

En reconocimiento al apoyo y comprensión  
que alguna vez fue, con grato recuerdo:  
A quienes durante algún tiempo me enseñaron,  
me entendieron y me tuvieron paciencia.  
A quienes me dieron lo mejor de sí,  
lo aprecio y lo llevo en el corazón.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1 LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN EN MÉXICO. ANTECEDENTES.	9
1.1 ASPECTOS CONCEPTUALES	9
1.1.1 Las políticas públicas; una herramienta de análisis para la atención de los asuntos de gobierno	10
1.1.2 Una somera aproximación al concepto de Estado	17
1.1.3 ¿Estado social o de mercado?	22
1.2 EDUCACIÓN CENTRALIZADA: OPCIÓN OBLIGADA PARA LA IMPLANTACIÓN DE UN SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	24
1.3 PRINCIPALES LOGROS Y DESVENTAJAS DE UN SISTEMA EDUCATIVO CENTRALIZADO	27
CAPÍTULO 2 LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE DESCENTRALIZACIÓN ADMINISTRATIVA Y SU IMPACTO EN EL SECTOR EDUCATIVO EN MÉXICO.	32
2.1 LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE DESCENTRALIZACIÓN ADMINISTRATIVA	32
2.2 LAS POLÍTICAS DESCENTRALIZADORAS DE LA EDUCACIÓN EN OTROS PAÍSES. IMPLANTACIÓN DE POLÍTICAS Y SUS EFECTOS	40
2.3 LOS PRIMEROS INTENTOS DESCENTRALIZADORES DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO	47
2.4 LA FEDERALIZACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO. SUS LOGROS Y DIFICULTADES	53
2.4.1 Caracterización del Sistema Educativo Mexicano	53
2.4.2 La educación básica en el entorno del SEM	56
2.4.3 Administración y gestión de la Educación Federalizada	61
2.4.4 Logros y dificultades de la federalización	62

CAPÍTULO 3	LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL DISTRITO FEDERAL.	
	ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL.	66
3.1	ASPECTOS ADMINISTRATIVOS	67
3.2	PROYECTO DE DESCONCENTRACIÓN ADMINISTRATIVA	83
	3.2.1 El proyecto piloto en la Delegación Iztapalapa	86
	3.2.2 Etapas del proyecto piloto de Iztapalapa	90
	3.2.3 Avances y retos	94
3.3	LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA EL D. F.	95
CAPÍTULO 4	PROPUESTAS Y ALTERNATIVAS	98
4.1	PRINCIPALES ACTORES	102
	4.1.1 Órganos de dirección	103
	4.1.2 El Gobierno como actor en el diseño de las políticas públicas de descentralización educativa	105
	4.1.3 El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)	107
	4.1.4 Otros actores sociales	110
4.2	LA FEDERALIZACIÓN EDUCATIVA PARA EL DISTRITO FEDERAL EN EL MARCO DEL ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	113
4.3	ALTERNATIVAS PARA LA OPERACIÓN DEL SERVICIO EDUCATIVO A CARGO DEL GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL	117
	4.3.1 Modelo de descentralización estatal	119
	4.3.2 Modelo de descentralización regional	120
	4.3.3 Modelo de descentralización delegacional	122
	4.3.4 Modelo de descentralización a planteles	124
CONCLUSIONES GENERALES		128
BIBLIOGRAFÍA		133
ANEXOS		138

## INTRODUCCIÓN

La escuela es la institución que la sociedad ha destinado para formar a las nuevas generaciones de ciudadanos. Con ese propósito son muchos y variados los modelos que adopta cada Estado, en la consecución de los objetivos propuestos para la formación de los niños, adolescentes y jóvenes, quienes además de estar en contacto con sus familias y recibir la influencia de otros agentes sociales en su entorno, están sujetos a una educación formal que es impartida en la escuela.

En ese sentido, la educación es un tema de la mayor importancia para la sociedad y, en consecuencia, materia ineludible en las agendas de los gobiernos. Como un aspecto de interés social, las decisiones sobre educación son un asunto público, cuyo tratamiento puede abordarse de manera unilateral por el gobierno, asumiendo así una posición autoritaria; puede también tomarse las decisiones en el marco de un plan global diseñado también por el gobierno, con escasa o nula participación de los actores sociales involucrados; o bien, diseñar y conducir los cursos de acción que habrán de seguirse, analizando el asunto de una manera concreta e integral a la vez, contando con la participación de los distintos actores sociales involucrados.

Es evidente que el desarrollo de la sociedad ha derivado en una mayor organización de la misma, a la vez que se ha hecho evidente también una mayor pluralidad. Los grupos sociales nunca han sido homogéneos, sin embargo durante mucho tiempo se pretendió gobernarlos como si lo fueran, diseñando políticas generales implementadas de manera unilateral por los gobiernos, aún con las mejores intenciones y, en algunos casos, con la mejor de las tecnologías de la planeación. Sin embargo, lo limitado de los recursos públicos, el enfrentamiento a problemas cada vez más complejos, las crecientes demandas de la sociedad, su cada vez mayor organización, así como la diversidad de sus intereses, han obligado a los gobiernos a tomar decisiones mejor enfocadas. En ese contexto surge el concepto de políticas públicas como una actividad del gobierno que considera la participación social en la atención de los asuntos públicos.

En esa perspectiva, en el presente estudio se propone analizar el modelo administrativo y operativo que se ha seguido en nuestro país en materia de educación básica, así como abordar el proceso de descentralización de la misma durante el periodo de 1992 al 2000 y las alternativas que en el marco de la federalización del sistema educativo, se presentan para el Distrito Federal, bajo el enfoque de políticas públicas.

La educación básica en México funcionó durante la mayor parte del siglo pasado como un sistema eminentemente centralizado, iniciando un proceso de desconcentración a partir de 1978, a través de un programa de gobierno destinado a trasladar funciones administrativas a los estados a través de Delegaciones que dependían directamente de la propia Secretaría de Educación Pública, órgano del gobierno federal. Este proceso, desde su diseño, no consideró la participación de los diferentes actores participantes en la tarea educativa y por ello no logró convencer a los principales grupos involucrados, en particular al sindicato magisterial, lo que derivó únicamente en la creación de nuevas estructuras burocráticas, sin lograr los objetivos de descentralizar las funciones administrativas.

En 1989 el gobierno federal reelabora un planteamiento para acelerar el proceso con miras a descentralizar los servicios de educación básica, sin embargo nuevamente se presentan resistencias para su instrumentación, principalmente desde el sindicato de los maestros. Entre los argumentos expuestos para oponerse a dicho proyecto se señaló que no presentaba elementos identificables que incidieran realmente en mejorar el nivel y calidad de la educación; no se contemplaban espacios que permitieran la democratización en la toma de decisiones, desde el aula hasta los diferentes niveles e instancias de la autoridad educativa; así como tampoco era claro de qué manera se podía garantizar la eficacia administrativa en la operación de los servicios educativos descentralizados.

Finalmente, en mayo de 1992 el gobierno federal y los gobiernos de los 31 estados del país, con la participación del Sindicato Nacional para los Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, dando con ello inicio al proceso descentralizador bajo el concepto de federalización de la educación básica. Los objetivos enunciados por el gobierno señalan, entre otros aspectos, buscar una

atención más adecuada y oportuna en los distintos niveles, tipos y modalidades en los que opera, así como un desempeño más eficiente del sistema educativo y un compromiso mayor de los tres órdenes de gobierno y de la sociedad en la gestión educativa.

En su primera fase, el proceso descentralizador de la educación básica en México ha trasladado a los estados la administración financiera y la operación administrativa y técnico – pedagógica de los servicios de educación básica, reservándose el gobierno federal aspectos importantes como el financiamiento, el currículo académico, el diseño de planes y programas de estudio, el establecimiento del calendario escolar y la elaboración de los libros de texto, entre otros.

En el caso del Distrito Federal los servicios de educación básica, entendidos éstos como la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, se mantienen bajo la administración del gobierno federal, a pesar de que el proceso de federalización inicia en el resto de las entidades a partir de la firma del Acuerdo en 1992 y pese, también, a que ésta entidad cuenta, desde 1997 con su propio gobierno electo. En ese sentido, el presente estudio contempla que las políticas educativas en materia de descentralización para el Distrito Federal deberán ser replanteadas y diseñadas en función de los intereses de la población que lo habita, acercando las decisiones a la comunidad, sin perder la rectoría del Estado en la materia y sin descuidar la responsabilidad del gobierno en ese sentido.

A partir de lo anterior, en el primer capítulo se desarrolla el enfoque de las políticas públicas como una herramienta de análisis y diseño de los cursos de acción que habrán de seguir los asuntos de gobierno en el marco de las responsabilidades del Estado, por lo cual se aborda el papel que ha tenido éste en distintas etapas históricas, así como su concepción bajo diferentes perspectivas teóricas. Al final del capítulo se presenta un recuento del desarrollo que ha tenido el sistema educativo en México bajo el modelo centralizado, presentando los logros y desventajas que ello implicó.

En el segundo capítulo se aborda el tema de la descentralización, en un análisis comparativo con otros procesos administrativos como la centralización, la



desconcentración, la delegación de funciones y la federalización. Asimismo, se analiza el proceso de descentralización de la educación básica que se ha seguido en distintos países, así como el que se ha instrumentado en México a partir de la desconcentración iniciada en 1978.

El tercer capítulo se dedica al análisis de la situación actual de la educación básica en el Distrito Federal, considerando que esta entidad es la única en el país que se mantuvo al margen del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, firmado entre el gobierno federal y los 31 estados que integran la federación. Bajo esta circunstancia, los servicios de educación básica han permanecido como responsabilidad de la SEP, a través de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, desde donde se diseñó un proyecto piloto para probar un modelo de descentralización en la Delegación Iztapalapa.

En el cuarto capítulo se elabora la propuesta de modelos básicos para instrumentar las políticas públicas de descentralización de la educación básica en el Distrito Federal partiendo de la premisa de que este proceso no puede ir más allá de lo contemplado en el ANMEB firmado en 1992 y que está reglamentado para los 31 estados del país en la Ley General de Educación de 1993. En ese sentido, los modelos propuestos están enfocados a presentar alternativas de administración y operación de los servicios educativos, en el entendido de que por tratarse de un estudio *ex ante*, podría no presentarse el proceso en el sentido propuesto, o bien, presentar una combinación de los distintos modelos.

## CAPÍTULO I LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN EN MÉXICO.

### ANTECEDENTES.

El sistema educativo mexicano se encuentra inmerso en un proceso de transformación iniciado en 1978, cuya fase más avanzada se presenta a partir de 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Este proceso, sin embargo, no puede ser analizado de manera aislada, al margen de los cambios que se han observado en el sistema político en su conjunto y, de manera amplia, en el Estado. México, al igual que el resto del mundo, ha experimentado importantes transformaciones en su concepción de Estado, en relación con las funciones que debe desarrollar, siendo estos cambios determinados por las adecuaciones que a nivel internacional se van imponiendo, por una parte, y por las condiciones propias del desarrollo sociopolítico del país. En ese sentido, Aurora Loyo, refiriéndose a los cambios ocurridos en el sistema educativo, señala que "Las redefiniciones en las modalidades de intervención del Estado y en las formas de interrelación entre éste y la sociedad, auspiciadas por coyunturas de crisis políticas y económicas que tuvieron lugar durante los gobiernos de Luis Echeverría y José López Portillo, confirieron un valor estratégico a las decisiones que se tomaron en el aparato administrativo. Paralelamente, se afectaron las bases en las que se asentaban las relaciones con las corporaciones estatistas".<sup>1</sup> Así, podemos afirmar que las políticas públicas seguidas en el sector educativo, se han instrumentado en función de las características que ha ido adoptando el Estado en el nuevo contexto internacional y sus modalidades en México.

#### 1.1 ASPECTOS CONCEPTUALES.

En este capítulo se abordará la conceptualización de las políticas públicas, entendidas éstas como "una disciplina de las ciencias sociales aplicadas que utiliza múltiples métodos de indagación y argumentación para producir y transformar la información relevante de policy que pueda utilizarse en los escenarios políticos para resolver problemas de policy"<sup>2</sup>; asimismo, se intentará explicar una concepción de Estado con capacidad de gobierno social, que justifique su intervención en áreas

<sup>1</sup> LOYO BRAMBILA, Aurora: "¿Modernización educativa o modernización del aparato educativo?" En *Revista mexicana de sociología*, Instituto de Investigaciones Sociales UNAM. Año 1.V num. 2, abril-junio de 1993, México, pp. 340-341.

<sup>2</sup> VICKERS, Geoffrey: *The art of judgement: a study of policy making* (1965), en "Una matriz para el análisis de policy", Mimeo, Apuntes del Mtro. Martín de Jesús Díaz Vázquez, en el Seminario de Políticas Públicas para Asuntos de Gobierno, ENEP Acatlán, UNAM, 2000, México, p. VIII.

determinadas, considerando que “la civilización capitalista ha demostrado ya la impotencia de una racionalización y ordenamiento de la sociedad...”<sup>3</sup> Finalmente, se analizará la importancia de la educación y la responsabilidad del Estado en la conducción de las políticas que en esa materia se desarrollen.

### **1.1.1 Las políticas públicas: una herramienta de análisis para la atención de los asuntos de gobierno.**

La crítica más recurrente al evaluar la gestión de los gobiernos es su ineficiencia en la asignación económica y social de los recursos, independientemente del tamaño de las tareas que aquellos tienen encomendadas.

Hasta hace muy poco tiempo, la función pública en México encontraba su sustento y desarrollaba su acción con base exclusivamente en la elaboración de planes globales, programas y proyectos, generalmente emanados de procesos de planeación que buscaban atender necesidades sociales específicas, en concordancia con el proyecto de desarrollo que al efecto se hubiera propuesto. En este proceso, la población objetivo, a la que estaban dirigidas las acciones de los referidos planes, no tenía ninguna participación o ésta era mínima.

La elaboración del plan obedecía, en apariencia, a una concepción mas o menos homogénea de intereses derivada de características socio culturales que, en el caso de México, por ejemplo, podría encontrarse en la identidad nacional, la búsqueda de la justicia social derivada de la historia del país, la propia soberanía, etc.<sup>4</sup> Sin embargo, esta justificación ni era necesaria, ni tampoco cierta. El escaso desarrollo democrático y los bajos niveles de participación de la sociedad como actores de la vida pública, dejaba en manos del gobierno toda posibilidad de decisión en el rumbo que tomarían las políticas de desarrollo. Por otro lado, tampoco se podría considerar como cierta la afirmación de que los intereses y voluntad de la población estaban considerados en los planes que el gobierno instrumentaba de manera arbitraria y casi unilateral, toda vez que no se tomaba en cuenta la opinión de los actores que habrían de ser afectados por las políticas gubernamentales.

---

<sup>3</sup> AGUILAR VILLANUEVA, Luis F.: “Estado, Régimen y Sistema Político”, en *Teoría y Política de América Latina*, México, Centro de Investigación y Docencias Económicas, A.C. 1984, pp.234-238.

<sup>4</sup> AGUILAR VILLANUEVA, Luis F.: “Política pública y gobierno del Estado”, en *La Revista del Colegio*, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, A.C., México, 1997 pp. 233-255.

En ese sentido, Cristina Teresa Penso D Albenzio apunta: "Planes globales, políticas, programas y proyectos como productos de un proceso de planeación democrática que dice pretender atender necesidades sociales específicas, contrasta con la realidad en donde los principales afectados suelen tener poca o ninguna intervención en las decisiones que se toman en su supuesto beneficio. Los planes globales presentan los lineamientos generales que principalmente el gobierno desea lograr en cuanto al desarrollo económico y social. Los programas sectoriales y específicos responden a la selección de acciones para lograr cumplir con las políticas. La selección de programas se realiza en función de sus beneficios y mediante el establecimiento de criterios de asignación de prioridades. Los aspectos relativos a la elaboración de estimaciones previas, y las evaluaciones posteriores de los resultados de los programas dirigidos a satisfacer necesidades sociales que dan base a la consecución de unos y a la eliminación de otros son, sin duda más complejos que en el ámbito privado; en éste, por lo general, la selección obedece a la obtención de cierto beneficio monetario (rentabilidad, utilidades, recuperación de las inversiones, etc.)"<sup>5</sup>

Para que en realidad cumplieran con su objetivo, la elaboración y aplicación de los planes nacionales o planes globales de desarrollo requerirían de amplios grados de consenso, ya que se pretende incluir en ellos los intereses de toda la sociedad, o al menos de amplios sectores de la misma. Este consenso es muy difícil de lograr en las sociedades modernas, cada vez más plurales y diversificadas. Tal vez por eso, dichos planes globales han sido considerados como instrumentos propios de regimenes autoritarios, en donde la obtención del consenso deriva de la imposición de valores comunes guiados por la conducción del gobierno.

Este tipo de planeación, como lo señala Penso D Albenzio<sup>6</sup> responde al concepto de público-gubernamental, ha mostrado su limitación para aplicarse a problemas concretos y, sobre todo, a situaciones de contingencia, no previstas, y que deben atenderse de manera inmediata.

Los límites de la planeación como instrumento del gobierno para la implementación de sus políticas podrían explicarse, principalmente, a partir de dos elementos:

---

<sup>5</sup> PENSO D ALBENZIO, Cristina Teresa. "La construcción de políticas públicas: Estado mas sociedad". en *Gestión y Estrategia* No. 14. México, UAM-Azcapotzalco, Julio-Diciembre, 1988, edición Internet, p. 2

<sup>6</sup> *Ibid.*

- a) La ampliación de las libertades civiles y el creciente desarrollo democrático que obliga a una mayor participación de la sociedad en la actividad política y, en consecuencia, en los asuntos de gobierno, incluidos la elección de los gobernantes y la aplicación de sus políticas, y
- b) La crisis del Estado benefactor, sustentado en la aplicación de políticas ampliamente intervencionistas y proteccionistas, que lo llevaron a un sobredimensionamiento, terminó evidenciando la falta de solución a los problemas sociales y económicos que pretendía enfrentar.

En este contexto surge la necesidad de buscar un ejercicio de gobierno racional y enfocado a los asuntos realmente públicos, en un entorno en donde el Estado se haga cargo sólo de lo público. Era pues evidente que la comprensión de la acción gubernamental no podría seguir haciéndose bajo los supuestos básicos de la administración pública tradicional: análisis fundado en las dependencias; estudios basados en la norma jurídica; campo de estudio acotado a la esfera de la administración. Así, resurge el planteamiento de que la atención político-administrativa de los asuntos públicos será mejor si se realiza bajo el enfoque de políticas públicas. Se trataba, en síntesis, de desarrollar una disciplina que permitiera analizar una realidad diferente a la que, como objeto de estudio, atendió la administración pública, con características mucho más complejas, difusas y multifacéticas.<sup>7</sup>

El enfoque de políticas públicas, sin embargo, no es nuevo. El concepto de policy<sup>8</sup> fue desarrollado y estructurado desde los años cincuenta por Harlod D. Laswell, en una situación diferente a la planteada anteriormente. El principio que orientó su desarrollo fue la necesidad de contar con instrumentos teórico metodológicos que permitieran producir conocimiento relevante y útil para la toma de decisiones del gobierno, bajo condiciones cada vez más complejas, buscando la racionalidad y eficiencia.<sup>9</sup> En su artículo fundador *The policy orientation*, Laswell inicia su planteamiento señalando la situación de la persistente crisis de seguridad nacional en los Estados Unidos en el año de 1951,

<sup>7</sup> Cfr. CABRERO MENDOZA, Enrique, *Del Administrador al Gerente Público*. CIDE, México, 1985, pp. 19-34

<sup>8</sup> El concepto de policy, utilizado en la mayor parte de los textos anglosajones para definir lo que nosotros conocemos como políticas públicas, no tiene un equivalente en el español, por lo que no puede traducirse como política, ya que es una categoría analítica que rebasa con mucho una concepción de reglas y/o normas administrativas. A fin de evitar la confusión conceptual, cabe aclarar que politics, policy y police son términos con acepción diferente; el primero se refiere a la política como actividad, cuyo fin primordial es la lucha por el poder; el término police se traduce regularmente como policía, aunque en una acepción amplia se puede considerar al conjunto doctrinario que rige y justifica la acción de un gobierno. El concepto de policy es utilizado mas en sentido de un "curso de acción o inacción y algunas veces proceso de decisión o incluso, en ocasiones programa de acción; es una reconstrucción racional o una teoría acerca de cómo las piezas de decisiones y conducta se ajustan entre sí, en un patrón coherente". Ver MONTES DE OCA MALVAEZ, Juan, *Puntos del Seminario Políticas públicas para asuntos de gobierno*. UNAM, México, 2000.

<sup>9</sup> Ver AGUILAR VILLANUEVA, Luis F.: *Op. cit.*

proponiendo como forma para abordar el problema, el “utilizar nuestros recursos intelectuales con la más sabia economía”.<sup>10</sup> Así, se llega a la propuesta de desarrollar el conocimiento en políticas a partir de un conjunto de disciplinas que expliquen la elaboración y la implementación de las acciones de política, localizando datos y proponiendo interpretaciones a los problemas concretos en periodos determinados. El desarrollo de este enfoque habría de hacerse partiendo de lo siguiente: “La orientación hacia las políticas tiene una doble dimensión: por una parte se enfoca al proceso de la política y por la otra hacia las necesidades de la inteligencia del proceso. La primera tarea busca desarrollar la ciencia de la formación y ejecución de las políticas, utilizando los métodos de investigación de las ciencias sociales y de la psicología, La segunda tarea busca mejorar el contenido concreto de la información y la interpretación disponibles a los hacedores de las políticas y, por consiguiente, rebasa generalmente las fronteras de las ciencias sociales y la psicología”<sup>11</sup>

El desarrollo del conocimiento así propuesto, habría de considerar dos vertientes multidisciplinarias ambas, y convergentes: el *Knowledge of* y el *Knowledge in*. El *conocimiento del* proceso de la política y el *conocimiento en* el proceso de la política. En el primer caso se considera como una teoría positiva del conocimiento que busca ofrecer explicaciones y sistematizarlas metodológicamente, respecto de la decisiones que toman los gobiernos en la atención de los asuntos públicos. En el segundo, se habla de una teoría normativa porque busca establecer procedimientos y normas de acción a seguir en la aplicación de las políticas públicas.

De esta forma, el enfoque de políticas públicas puede suscribirse en el concepto de análisis de policy, visto éste como un proceso para producir conocimiento de y en el proceso de policy; es así, “una disciplina de la ciencia social aplicada que usa la razón y la evidencia para aclarar, valorar y apoyar las soluciones para los problemas públicos”<sup>12</sup>

Existen distintas vertientes para abordar la policy, entendida ésta como un instrumento para el análisis y diseño de cursos de acción en los asuntos públicos. Así, se han desarrollado conceptos como *Decision making*, *decision maker*, *policy*, *policy analysis*, *policy maker*, *policy sciences*, *policy studies*, cada uno con variaciones conceptuales en su definición. Asimismo, en la abundante literatura que a la fecha se

---

<sup>10</sup> LASWELL, Harold D.; “La orientación hacia las políticas”, en Aguilar Villanueva. Luis F., *El estudio de las políticas públicas. Primera Antología*. Porrúa, 1ª Ed., México, 1993, p. 79.

<sup>11</sup> *Ibid.*

<sup>12</sup> VICKERS, Geoffrey; *Op. Cit.*, p. XIII.

puede consultar sobre el tema, hay diferentes enfoques en cuanto a la metodología para abordar tanto el análisis como la elaboración de las políticas públicas.

En función de los distintos autores, existen varios elementos a considerar para la elaboración de las políticas públicas; sin embargo, a pesar de las modalidades, la mayoría coincide con los señalados por José Luis Méndez<sup>13</sup>: 1) El problema; 2) El diagnóstico; 3) La solución; 4) La estrategia; 5) Los recursos; y, 6) La ejecución.

Para que un asunto público pueda ser analizado o transformado en política pública, en primer lugar se le debe definir con claridad, es decir, debe ser definido como un problema de manera concreta. Aunque, como lo señala Joan Subirats<sup>14</sup>, esta parte del análisis pudiera parecer obvia, dado que la definición del problema pudiera surgir de la simple observación de los hechos que se nos presentan; sin embargo, la forma en que esta definición se estructure depende de la capacidad del analista y de sus propias interpretaciones que de esa realidad haga. Por otra parte, este elemento en el análisis de las políticas públicas es muy importante porque en función de la manera en que se plantee el problema, se podrán abordar los siguientes elementos que darán viabilidad o harán inoperante la política.

El diagnóstico permite al analista de políticas públicas precisar las características que presenta un problema determinado. La elaboración del diagnóstico parte de la información con que se cuente para elaborarlo. Sin embargo, debe considerar principalmente, la participación de actores o agentes que intervienen y la definición de arenas o escenarios en que se desarrolla la acción. La elaboración del diagnóstico permitirá definir las propuestas de solución a un problema determinado, partiendo de que estas últimas deben ser acciones de gobierno y por lo tanto habrán de ser incorporadas en su agenda, considerar la participación de los sectores involucrados y ser realistas para su ejecución.

La estrategia, los recursos y la ejecución podrían ser considerados como elementos ligados a la operación o puesta en práctica de la política pública, en donde la estrategia nos define el programa de acción a seguir, tanto en la consideración de la participación de actores en un escenario dado, como en los procesos diseñados para la consecución de los objetivos. Los recursos están ligados directamente al diseño de la estrategia para poder llevar a cabo la ejecución.

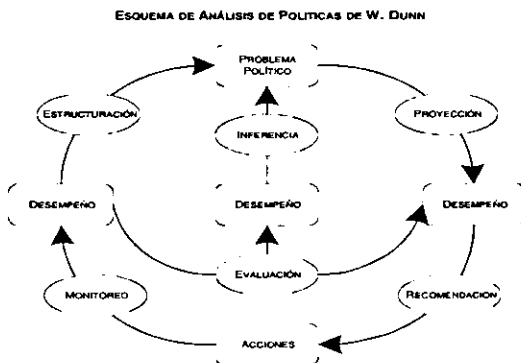
---

<sup>13</sup> MENDEZ, José Luis; **Elementos teóricos para un análisis mas integral de las políticas públicas**. INAP, México. 1993

<sup>14</sup> SOUBIRATS, Joan; **Análisis de las Políticas públicas y eficacia de la administración**. INAP, Madrid. 1989, pp. 47-66

Como se mencionó antes, otros autores proponen elementos que a veces sólo varían en el nombre o bien, difieren en los conceptos en función del enfoque que se da al análisis de las políticas públicas. Por ejemplo, para Vickers<sup>15</sup>, por mencionar a uno de los principales teóricos que plantean metodología para el estudio de policy, el análisis de policy, como todo proceso de investigación, utiliza los procedimientos analíticos generales que son comunes a todo proceso de investigación: descripción, predicción, evaluación y prescripción. Estos procedimientos se corresponden con cuatro métodos analíticos de policy: 1) Monitoreo, 2) Pronóstico, 3) Evaluación y 4) Recomendación; además de éstos, hay otros dos que utiliza el análisis de policy y que no se corresponden con alguno de los generales, a saber, la estructuración de los problemas y la inferencia práctica. Así, la jerarquización de los seis métodos de análisis de policy se presentan en el siguiente orden: 1) Estructuración de problemas; 2) Monitoreo; 3) Pronóstico; 4)Evaluación; 5) Recomendación; y, 6) Inferencia práctica. Del primero señala que generalmente aparece bien definido, pero de su estructuración va a depender la posible solución a un problema. Respecto de la inferencia práctica, es el método que permitirá al analista obtener conclusiones sobre el grado de solución de los problemas sociales, considerando que en este respecto se presentan juicios de valor en la evaluación.

También podría abordarse el análisis de las políticas a partir del esquema que presenta William N. Dunn<sup>16</sup>, y que lo considera como un proceso cíclico, cuyo origen igualmente es un Problema político:



<sup>15</sup> VICKERS, Geoffrey; *Op. Cit.*

<sup>16</sup> DUNN William N.; "Public policy analysis: an Introduction", Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1981, en MONTES DE OCA MALVAEZ, Juan; *Apuntes del Seminario Políticas públicas para asuntos de gobierno*, México, 2000.



Derivado de lo anterior se puede afirmar que el análisis de policy es una disciplina que utiliza diferentes métodos de investigación para la elaboración del conocimiento. Esta es una de las características que lo diferencian de otras disciplinas, incluyendo las que se ocupan de la indagación en las ciencias sociales. Otro aspecto característico es que en el análisis de políticas públicas, pero sobre todo en su elaboración, se consideran aspectos valorativos, toda vez que el diseño y elaboración de políticas pretende atender los asuntos públicos bajo una metodología que sea incluyente, multidisciplinaria y con la participación de los grupos sociales afectados, pero no por ello responde necesariamente al bien común de toda una sociedad, considerado éste como el beneficio de todos sus integrantes, sino a los intereses específicos de grupos representados por quien toma o participa en la toma de decisiones.<sup>17</sup>

Toda vez que no se trata de agotar el análisis de políticas públicas ni hacer aquí una revisión de los distintos enfoques, para los efectos del presente estudio, las políticas públicas serán entendidas como aquellas acciones específicas dirigidas por el gobierno para la atención de problemas concretos. Lo anterior incluye el diseño y el curso que habrán de seguir dichas acciones.

Finalmente, el desarrollo de las acciones de policy se contextualizan en el ámbito de lo público y, por extensión, de lo social, su ejecución es parte de las responsabilidades que tiene encomendadas el gobierno. En ese sentido, las acciones de policy reflejan la política del Estado, visto éste en el sentido que señala González Pedrero, como una unidad de decisión y acción, en un lugar y tiempo determinados, y que tiene entre sus funciones principales la defensa de la soberanía de una nación, así como garantizar y propiciar la cooperación social.<sup>18</sup>

Si las políticas públicas, desde su elaboración hasta su ejecución, corresponden al ámbito de lo estatal a través del gobierno, es necesario definir el espacio que este ámbito ha venido ocupando, pero sobre todo, cuál es actualmente el papel que juega el Estado en las estructuras económicas y sociales.

---

<sup>17</sup> Cfr. LINDBLOM, Charles E.: **Democracia y Gobierno de mercado**. Colegio nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y FCE. 1ª Ed., México, 1999.

<sup>18</sup> GONZÁLEZ PEDRERO, Enrique: "La reforma del Estado", en **Nexos**, Año XIII, Vol. 13, No. 146, México, febrero de 1990, p. 45

### 1.1.2 Una somera aproximación al concepto de Estado

Arnaldo Córdova señala que detrás de cada posición política y en cada acción política siempre se encontrará una concepción de Estado que le dará sustento y la justificará, identificándola y distinguiéndola de las demás posturas. En consecuencia, “cada concepción del Estado, a su vez, esconde diversos elementos teóricos que nos muestran la generalidad o recurrencia de las tendencias sociales en la conformación y desarrollo de las instituciones políticas y, sobre todo, del ejercicio del poder político en la sociedad”<sup>19</sup>

Partiendo de este planteamiento, vale la pena precisar que no existe definición única y de validez general, que sea aceptada por todos los que desarrollan teoría social, teoría política o teoría del Estado. La discusión sobre el Estado y la teoría que respecto a este tema se ha desarrollado es tan abundante, como inagotadas son las exploraciones que aún hoy en día se realizan desde diversas perspectivas, escuelas o corrientes del pensamiento. En todo caso, podemos encontrar conceptualizaciones que nos aporten elementos para conformar una definición útil, en términos prácticos, para el desarrollo de nuestro análisis.

Una primera acepción comúnmente utilizada, es la que se estructura en términos jurídicos y que considera al Estado como la unidad conformada por territorio, población y gobierno, bajo referentes legales y culturales comunes.

Sin embargo, aunque no es la intención del estudio desarrollar un análisis sobre teoría del Estado, ni mucho menos establecer definiciones de aceptación general, sí es necesario precisar la perspectiva desde la cual abordaremos nuestro tema.

El Estado pasó de ser una acepción jurídico-política, necesaria para la unidad interna de los territorios feudales, a ser un concepto mucho más amplio, que para muchos se corresponde al de sociedad o bien, se considera como la representación de la voluntad de un conjunto social que ha expresado su voluntad de conformar una nación.

---

<sup>19</sup> CORDOVA, Arnaldo; “La concepción del Estado en México y el Presidencialismo”, en GONZALEZ CASANOVA, Pablo, Coord., *El Estado en América Latina. Teoría y Práctica*, México, Siglo XXI, 1990.

La escuela marxista, es la que ha analizado con mayor profundidad el tema y define al Estado como “el ‘orden’ de clases y fuerzas sociales contrarias que buscan reproducir en un momento histórico, una clase o grupo en el poder, por medio de la clase política y las instituciones políticas (gubernamentales y no gubernamentales) de coerción, administración social y de dirección”.<sup>20</sup> Aunque esta definición no menciona explícitamente a la sociedad civil, a pesar de que a ello se refiere el “orden de clases” y “fuerzas sociales”, y no obstante que no hace referencia a los términos de “ideología” y “cultura”, resulta evidente que nos remite a la concepción del Estado como “superestructura”, diferenciada de la “base o estructura” en donde se desarrollan las relaciones sociales de producción: la economía. Sin embargo, esta interpretación ha provocado el rechazo amplios sectores de teóricos de la escuela marxista, aduciendo que se cae en un reduccionismo económico o economicismo, que al utilizar una supuesta diferenciación tácita entre lo económico-social y lo político-estatal (determinado por el primero), se sujetaría cualquier cambio político a la obligación de los cambios en la estructura o modos de producción, lo que no es aceptado.

Para Gramsci el Estado es concebido como el producto de una relación de fuerzas, en la que una combinación de ellas tiende a prevalecer.<sup>21</sup> Su contribución es importante para aclarar muchos aspectos de los que el marxismo no se había ocupado con amplitud, destacando la distinción que hace entre “sociedad política” y “sociedad civil”, identificando a la primera con las funciones de “dominio directo”, coerción, dictadura y, a la segunda, con la función de hegemonía del grupo dominante. En esta parte es importante identificar con claridad entonces que, si en el Estado concurren todos los grupos y clases sociales (la sociedad política y la sociedad civil), existe una clase dominante que no por ello es el grupo gobernante. Esa clase dominante consolida su hegemonía a través de una serie de equilibrios con las demás clases, utilizando para ello los mecanismos de consenso y, si es necesario, las diversas formas de coerción.

Otra apreciación es la que tiene fundamento en la teoría de las elites, que privilegia la acción de un grupo que controla el poder del estado, y que es capaz de impulsar el desarrollo de una sociedad. “Esta elite no puede ser solamente una clase social...Una clase social...pertenece a un tipo de sociedad y, por consiguiente, no puede ser, por definición, el agente principal de la creación del sistema en cuyo

---

<sup>20</sup> CAMACHO, Manuel; “Los nudos históricos del sistema político mexicano”. Revista *Foro Internacional*, México. El Colegio de México. 1979, p.425

<sup>21</sup> PORTANTIERO, Juan Carlos; “Sociedad civil, Estado y sistema político”, en *Teoría y política de América Latina*, México. CIDE. 1989, pp. 191-203.

interior existe: ¿no son los capitalistas industriales los que pueden crear el capitalismo industrial?”.<sup>22</sup> Para quienes sostienen esta teoría, el Estado no es sólo la interacción de las distintas fuerzas, sino que es un agente activo, como lo señala el propio Touraine cuando dice “...es menester, por tanto, que un Estado y también otros agentes de innovación y de crítica aseguren las rupturas, las inversiones, las formas de participación económica y social, cuya combinación da nacimiento a un nuevo tipo de sociedad”<sup>23</sup>

En paralelo con esta discusión teórica, la evolución del Estado en la práctica ha pasado de ser un ordenamiento jurídico que legitimaba la participación de la sociedad civil de mercado entre individuos formalmente libres e iguales (Estado liberal), a un Estado ampliado que interviene dentro de la sociedad civil para buscar la regulación y equilibrio que las relaciones exclusivas del mercado ya no garantizaban, para retornar, en años recientes, a una concepción neoliberal que justifica la no intervención del Estado a favor de la libre competencia y el mercado, ante la obsolescencia en que cayó el Estado interventor y proteccionista.

En este sentido, el Estado liberal de derecho correspondía a un orden social cuyo sustento fueron las relaciones económicas de libre mercado, en donde se le asumía como “la ampliación (ordenamiento jurídico) de la sociedad civil de mercado entre individuos privados formalmente libres e iguales...”<sup>24</sup> La función básica del Estado era garantizar la plena vigencia de las libertades y la igualdad formal entre los individuos, así como mantener el monopolio de la fuerza para la defensa ante el exterior y para someter a los propios ciudadanos en caso extremo de infracción.

El objetivo para mantener las restringidas funciones del Estado, se fundaba en la autorregulación de las relaciones entre el conjunto social, en donde concurrían el capital y la fuerza de trabajo bajo los principios de equivalencia y reciprocidad en las relaciones de producción e intercambio. Sin embargo, mas adelante se habría de probar que la regulación automática no funcionaba mas, que la acumulación de capital entraba en crisis y, por lo mismo, se hacía necesaria una “ampliación y profundización de la intervención y presencia estatal dentro de la sociedad civil de mercado, con el fin de lograr su

---

<sup>22</sup> TOURAINE, Alan; *América Latina, Política y sociedad*, Madrid, Espasa-Calpe, 1990, p. 53.

<sup>23</sup> *Ibid.*

<sup>24</sup> AGUILAR VILLANUEVA, Luis F.; “Estado, régimen y sistema político”, en *Teoría y política de América Latina*, México, CIDE, 1989, p. 207.

regulación y equilibrio...”<sup>25</sup>, que derivaría en el Estado social de derecho, cuyos principios deberán buscarse en las propuestas de Keynes a partir de la crisis en los años treinta.

Portantiero lo explica de la siguiente forma: “El fin del Estado liberal es, en resumen, el fin del ‘Estado político’...El ‘Estado político’ deviene en Estado capitalista y, por eso, ‘asistencial’: capitalista, porque interviene directamente en la valorización del capital, y asistencial, porque busca la integración corporativa de las clases subalternas del sistema, en la medida en que el crecimiento de la participación determina que no puede ser su desorganización, sino su organización subordinada, uno de los instrumentos de la legitimación del orden”.<sup>26</sup>

Esta incapacidad del Estado, determinada por un lado por la escasez de recursos con que cuenta, se hizo nuevamente presente medio siglo después, en lo que ha sido ya conceptualizado como la crisis del *Welfare State*, que se ha enfrentado con la instrumentación de políticas denominadas neoliberales, que buscan incidir en la reducción de las demandas sociales, mediante el repliegue del Estado en las actividades económicas.

Si hemos pasado de una concepción “instrumentalista” del Estado, que tipificaría a éste como mero aparato de dominio de una clase sobre el resto de la sociedad, también hemos visto que la función de lo estatal dejó de ser restringida a la vigilancia y el orden, para convertirse, desde compensador de desigualdades hasta promotor del desarrollo, de ahí que es casi generalizada la coincidencia de que la “teoría política que busca comprender el fenómeno de lo estatal debe dar cuenta de éste como resultado de la interacción entre economía y política en constante desarrollo”.<sup>27</sup>

En México, como en el resto del mundo, principalmente entre los países menos desarrollados, el debate de la presencia de lo estatal concita importantes diferencias entre teóricos y grupos sociales. Desde el nacimiento del Estado mexicano al término de la lucha por la independencia, se presentaron enfrentamientos entre grupos conservadores y liberales en busca de definir la orientación ideológica y la orientación política que habría de tener. A partir del triunfo de los liberales, es precisamente el Estado con esa orientación el que predomina, hasta el quiebre histórico que representó la Revolución

---

<sup>25</sup> Ibid.

<sup>26</sup> PORTANTIERO, Juan Carlos; “Sociedad civil, Estado y Sistema político”, en *Teoría y política de América Latina*, México, CIDE, 1989.

<sup>27</sup> ARREDONDO RAMIREZ, Estela; “Estado y crisis sociales”. *Ensayos*. México, CIDE, 1990.

mexicana, que impulsa la promoción de un Estado mas activo y que, con sus modalidades, deviene en el Estado protector o benefactor que perdura hasta principios de los ochenta. Como anteriormente fue señalado, actualmente la posición predominante es la representada por el neoliberalismo. El siguiente cuadro, ejemplifica este proceso evolutivo:

**Evolución del Estado Mexicano 1821-1999**  
**Esquema de Apoyo para el Curso de Historia de México.<sup>28</sup>**

Nacimiento del Estado Mexicano		Lucha por la independencia. 1810-1821	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condiciones que propician la lucha por la Independencia</li> <li>• Etapas de la Independencia</li> </ul>
	Lucha entre grupos liberal y conservador, por definir la orientación ideológica y la organización política del Nuevo Estado	México busca su definición política. 1821-1854	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralismo vs Federalismo</li> <li>• Crisis y debilidad</li> <li>• Amenazas externas</li> <li>• Fragmentación territorial</li> </ul>
Estado Liberal	Estado Gendarme, basado en la teoría del liberalismo económico	La reforma liberal 1855-1861	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Triunfo liberal. Se afirman los principios del liberalismo político y económico: democracia y capitalismo</li> </ul>
		Intervención y Segundo Imperio 1862-1867	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Violación de la soberanía nacional por Francia y Maximiliano de Habsburgo que Juárez resituye con el triunfo republicano en 1867</li> </ul>
		República restaurada 1867-1876	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeros esfuerzos por lograr el crecimiento material, fracasa al continuar la lucha política</li> </ul>
	Modelo de Crecimiento hacia afuera. Crisis del Estado Liberal propio del Siglo XIX	Porfiriato 1876-1910	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paz, orden y progreso</li> <li>• Desarrollo del capitalismo</li> <li>• Aguda desigualdad social</li> </ul>
Estado Protector	Estado activo, apoyado en principios de la teoría Keynesiana  Modelo de crecimiento hacia Adentro - (Proteccionismo y sustitución de importaciones)	Revolución Mexicana 1910-1917	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etapa Maderista</li> <li>• Etapa Constitucionalista</li> <li>• Lucha entre caudillos</li> </ul>
		Reconstrucción Nacional 1917-1940	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puesta en marcha de los proyectos agrario, educativo, laboral y de fomento al crecimiento económico, contemplado en la Constitución de 1917</li> </ul>
		Modernización, crecimiento y desarrollo 1940-1982	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crecimiento con Inflación 1940-1956</li> <li>• Crecimiento con Estabilidad</li> <li>• Crisis y Agotamiento</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Milagro Mexicano</li> </ul>
Estado Neoliberal		Transición democrática y globalización económica 1982 - 1994	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1982, abandono del Modelo de Crecimiento hacia adentro</li> <li>• Transición al modelo Neoliberal</li> </ul>

<sup>28</sup> GONZÁLEZ, Gerardo A., en <http://www.cegs.itesm.mx/esquema.htm>

### 1.1.3 ¿Estado Social o de Mercado?

La percepción de un Estado incompetente, corrupto y atrofiado, cuyas funciones básicas ya no es capaz de desempeñar, es el panorama que se presentó, desde el inicio de la década de los ochenta en nuestro país y, en general en América Latina, así como en casi todo el mundo. Ante el agotamiento observado en el modelo de desarrollo basado en la intervención estatal para incentivar la actividad económica y la protección de la industria y los mercados internos, a fin de evitar que la competencia del exterior provocara desequilibrios en la economía, se presenta como alternativa emergente, hoy impuesta como paradigma del desarrollo, la industrialización basada en la competencia y los libres mercados: el neoliberalismo.

Como ejemplo del impacto de la crisis del Estado benefactor, en el caso de los estados latinoamericanos, al caer en crisis económicas recurrentes, tuvieron que hacer uso cada vez con mayor frecuencia de empréstitos de instituciones internacionales, a las que habrían de acudir nuevamente hasta para pagar los intereses que generaba su propia deuda. Este elemento permitió que los diseñadores de las políticas económicas internacionales tuvieran facilidad para sugerir los cambios y ritmo de los mismos, que a manera de cartas de intención firmaban los gobernantes, forzando con ello rumbos semejantes con mayor o menor celeridad.

A partir de los ochenta, una de las primeras medidas fue la venta de las empresas estatales en la mayor cantidad que fuera posible. Se trataba de eficientar el desempeño del Estado y reorientar los recursos que se destinaban al sostenimiento de empresas, que ni siquiera tenían un fin social, a las funciones básicas que tenía encomendadas. Aquí, un aspecto que siempre ha generado polémica es el destino que se ha dado a los recursos que se han obtenido de esas ventas, ya que generalmente se han destinado a apuntalar las variables económicas vía menores déficit y reducción de la deuda pública. Pero visto desde la perspectiva macroeconómica, estos aspectos son importantes para garantizar la estabilidad, que ya no garantizaba el Estado interventor, y a partir de ello sentar las bases para el crecimiento de la economía. Otros aspectos de importante impacto fueron la liberalización de los mercados y la desregulación económica, traducido en acuerdos de libre comercio y una mayor competencia comercial en el mercado internacional.

Sin embargo, a partir del descubrimiento del mercado se ha hecho evidente que la participación estatal ha dejado descubiertos muchos aspectos en donde su participación es necesaria, por lo que deberá replantearse áreas, mecanismos y límites en donde el Estado deberá incidir y participar.

Para resumir, cabría mencionar que el debate actual nos ubica aparentemente ante el dilema de optar entre un Estado activo, con capacidad de intervención en la economía y fuerte presencia en las relaciones sociales por una parte, o un Estado reducido al mínimo, que sólo sea garante de las relaciones entre individuos, que permita al libre mercado y la libre competencia, dejando que el desarrollo económico y la regulación de la sociedad se logren de manera automática.

En este punto parece obvio señalar que los dos planteamientos han tenido y tienen aspectos positivos y negativos. Ziya Onis<sup>29</sup> lo plantea de la siguiente manera: "...este enfoque (estructuralista) implicó una comprensión un tanto ingenua del Estado y del proceso político; como resultado condujo a supuestos incorrectos con relación a que la acción del Estado para corregir las fallas de los mercados tiene siempre consecuencias benéficas y socialmente óptimas..."

En el sentido opuesto, la debilidad del enfoque neoclásico de la elección pública para el desarrollo tuvo su origen en un desplazamiento hacia el extremo opuesto. Al intentar llamar la atención hacia los costos de la intervención estatal y del comportamiento de búsqueda de ganancias, los neoliberales desarrollaron un punto de vista totalmente negativo de la acción del Estado y del proceso político. Aunque un buen número de estructuralistas posiblemente creyeron que la acción del Estado produce invariable e indefectiblemente resultados benéficos, los neoliberales, por el contrario, sugieren que la acción de éste aparte de garantizar los derechos de propiedad, genera resultados negativos, con el corolario natural de que el desarrollo acelerado sólo es posible si el Estado y sus políticas se apartan del mercado en la medida de lo posible".<sup>30</sup>

Visto de esta manera, habría que esperar la conformación de posiciones intermedias que eviten la suplencia de la sociedad y de la actividad económica por lo estatal, pero que tampoco retire al Estado totalmente, alejándolo de una función que impulse la cooperación entre los distintos actores del

---

<sup>29</sup> ONIS, Ziya: "Los límites del neoliberalismo". Revista *Este País*, México, diciembre 1995.

<sup>30</sup> *Ibid.*



desarrollo y una responsabilidad social compensatoria de las desigualdades naturales que genera el mercado.

Por otra parte, lo que sí parece urgente, es reorganizar al Estado en búsqueda de eficientar sus funciones, como lo señala Moisés Naim, "el descubrimiento del mercado obligará pronto a los países latinoamericanos a redescubrir el Estado. Mantener y profundizar los cambios positivos que han producido este vuelco hacia el mercado, exigirá que los Estados incrementen su capacidad técnica y administrativa por encima de los niveles actuales."<sup>31</sup>

Una de las alternativas viables que permitirá avanzar en ese sentido, consiste en la descentralización de las decisiones políticas y administrativas, que deberán pasar de ser facultad exclusiva de los poderes centrales, para que sean tomadas por los gobiernos locales en participación con la propia comunidad.

En fin, en la búsqueda del equilibrio entre el Estado y el mercado, una de las funciones más importantes en la promoción del desarrollo es la preparación del capital humano de cada país, por eso en el presente estudio se considera que la educación debe seguir siendo una actividad que se mantenga bajo la responsabilidad del Estado.

## **1.2 EDUCACIÓN CENTRALIZADA: OPCIÓN OBLIGADA PARA LA IMPLANTACIÓN DE UN SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL.**

A partir de la constitución del país como un Estado soberano e independiente, las políticas educativas estuvieron vinculadas con el pensamiento liberal que se desarrolló en Europa en el siglo XVIII y cuyas ideas se difundieron y pusieron en práctica en nuestra nación durante el siglo XIX. Desde fines de la guerra de independencia, y durante casi todo ese siglo, se presentó la polarización entre dos corrientes ideológico-políticas y de concepción del tipo de Estado que buscaba imponerse: el conservadurismo y el liberalismo. La influencia que tienen los representantes de esta última corriente en la vida social y

---

<sup>31</sup> NAIM, Moisés: "Instituciones: el eslabón perdido en las reformas económicas de América Latina". Revista *Este País*, No. 45/XII, México, diciembre de 1994.

política, así como su asunción al gobierno, permitieron sentar las bases para que se crearan las instancias encargadas de proporcionar la educación pública en México.<sup>32</sup>

A partir de 1821 y hasta 1836, la función de la educación pública estuvo al cargo del Ministerio de Estado y del Despacho de Relaciones Exteriores e Interiores, pasando posteriormente a ser responsabilidad del Ministerio del Interior, que además de atender el ramo educativo, se encargaba de los Negocios Eclesiásticos y de Justicia.

En 1841 se creó el Ministerio de Educación Pública e Industria, sin embargo, durante este período de la vida nacional, las cambiantes condiciones políticas y la efervescencia social que se presentaba, tuvo sus repercusiones directas en las estructuras de gobierno. Así, las funciones relacionadas con la educación pasaron al Despacho de Relaciones Interiores y Exteriores y, para 1856 formaban parte del Ministerio de Relaciones Interiores, Justicia, Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública.

De 1864 a 1867, con la imposición del segundo Imperio, se establecen nuevas instituciones acordes a su proyecto. Durante este breve período la educación estuvo encargada a un ministerio de Instrucción Pública y Cultos.

Para 1867, cuando finalmente se consolida el triunfo de los liberales y se establece el gobierno de Benito Juárez, la labor educativa queda bajo la responsabilidad de la Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública y estaría normada bajo los principios emanados de la Leyes de Reforma, otorgándole a la educación el carácter de laica, gratuita y obligatoria. De hecho, este Ministerio permanecería hasta principios del siglo XX con esa responsabilidad, aunque habría de redefinir constantemente sus funciones y actividades. Es hasta 1905, durante el porfiriato, que se crea la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes, como instancia única responsable de atender la educación de los mexicanos.<sup>33</sup>

El inicio de la Revolución Mexicana marca un período de convulsión política y social, que tendría impacto directo en la organización del gobierno para la atención de los diversos asuntos, incluido por

---

<sup>32</sup> Ver SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, "Bosquejo histórico de la educación pública en México", en <http://www.sep.gob.mx/hist/bobistor.htm>

<sup>33</sup> *Ibid.*

supuesto el ramo educativo. El Gobierno Federal no pudo atender durante estos años la educación a nivel nacional, por lo que cada entidad asumió la responsabilidad de las escuelas bajo su jurisdicción, quedando sin embargo amplias zonas del territorio sin la atención correspondiente. En el caso de la capital del país, esta función fue encargada a una Dirección General de Educación Primaria en el Distrito Federal, creada en 1915, que se ocuparía de atender a las escuelas de la ciudad.

Para 1917, entre los primeros resultados de la Constitución aprobada en febrero de ese año, encontramos la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, creada durante el porfiriato; asimismo, que la responsabilidad de la educación elemental en ese entonces, pasaría a manos de los Ayuntamientos en todo el país, quedándose el Gobierno Federal solamente con la tarea de la educación superior, que estaría a cargo del Departamento Universitario y de Bellas Artes.

Si uno de los logros más valiosos de la revolución de principios del siglo XX en nuestro país, fue la Constitución de 1917, aún hoy vigente, también es cierto que el movimiento armado generó muchas expectativas, movilizó a amplios sectores de la población y significó la dispersión del poder a lo largo y ancho del territorio nacional. Si alguna tarea importante había después de aprobada la Constitución del 1917, y una vez dirimidas las diferencias entre los distintos grupos emergentes en el poder, era precisamente la reconstrucción del país a partir de la unidad nacional.<sup>34</sup>

En ese sentido, la Secretaría de Educación Pública, creada en 1921, es una consecuencia directa del proceso revolucionario y de la necesidad de iniciar una acción educativa nacionalista, que permitiera asimismo la organización de un sistema educativo nacional.

De esta manera el sistema educativo nacional, desde sus inicios, se propuso como un sistema eminentemente centralizado, derivado de la necesidad imperante en el México posrevolucionario, de consolidar un Estado nacional. Así, la centralización de la educación contribuyó a la cohesión de una sociedad dispersa en su geografía y con una enorme y diversa riqueza cultural, tanto como a consolidar una necesaria identidad nacional.

A la vista de los resultados, se podría afirmar que hasta hace algunos años, el proyecto educativo iniciado en 1921 logró sus objetivos. Al respecto, Elsie Rockwell señala que "En todos los niveles de la

educación pública estatal, este hecho (que se reúnan cientos o miles de jóvenes en un mismo lugar) propicia la formación de nuevas redes de relación y el intercambio de saberes curriculares y de otra índole, indispensables para la organización de la sociedad civil y la construcción de una cultura laica de alcance nacional...En este contexto se ha conformado una identidad nacional, logro tradicional de la escuela en México, que en los hechos tiene un contenido que rebasa las definiciones oficiales”<sup>35</sup>

En síntesis, el desarrollo social y político de nuestro país, principalmente una vez concluido el proceso revolucionario durante la primera cuarta parte del siglo XX, hacía indispensable el establecimiento de un sistema educativo centralizado que permitiera darle unidad a la nación, a la vez que cumpliera la función de consolidar una cultura nacionalista, garantizar la equidad educativa y ser un elemento fundamental para permitir la movilidad intergeneracional.

### 1.3 PRINCIPALES LOGROS Y DESVENTAJAS DE UN SISTEMA EDUCATIVO CENTRALIZADO.

Como se ha mencionado en el apartado anterior, el sistema educativo mexicano ha operado de manera centralizada desde que fue estructurado como tal, a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 con José Vasconcelos. También se explicó antes que la centralización era una necesidad en función del papel que correspondía al Estado en las condiciones históricas de ese momento y en vista del cumplimiento de sus objetivos sociales expresados en la Constitución de 1917, así como en atención al modelo de desarrollo que se proponía seguir.

Para Carlos Ornelas<sup>36</sup>, “después de los años turbulentos de la Revolución Mexicana, el Estado, fuerte como nunca antes en la historia, se propuso la tarea de consolidar la nación, de construir desde sus cimientos la idea de un México independiente y revolucionario, de imbuir en la mente de sus habitantes (de todos, no nada más de las élites) la idea de pertenencia a una patria, de producir y reproducir la imagen de que los mexicanos compartían una historia común, que son parte de una sociedad única y diferenciada y que la historia es una rampa ascendente que conduce hacia el progreso y la modernidad.

---

<sup>34</sup> Cfr. ORNELAS, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México, FCE. pp.56-94

<sup>35</sup> ROCKWELL, Hélice: *Propuestas actuales y valores históricos de la educación mexicana*, en 2º Congreso Nacional de Educación. *Lecturas selectas*. Antología Tomo I. México, SNTE. 1997.

<sup>36</sup> ORNELAS, Carlos: *Op. Cit.*, p. 99

La educación pública sería el instrumento ideal para realizar esta tarea que era crucial para el Estado revolucionario...”

En ese sentido, el sistema educativo logró ser el elemento que propició la unidad nacional en torno una cultura y valores propios, a pesar de las notorias diferencias regionales que a la fecha subsisten: asimismo, por su cobertura y gratuidad, permitió el acceso masivo a la educación que benefició a amplios sectores de la población, principalmente en las zonas urbanas, lo que se convirtió en un elemento promotor de la movilidad social.

A la fecha, se podría asumir que en términos generales el sistema educativo ha cumplido con la función del Estado mexicano establecida en el Artículo 3º Constitucional, que garantiza una educación popular, democrática y nacionalista, que cumpla la encomienda de incorporar a todos los mexicanos a la educación y lograr la profesionalización del magisterio como una medida que garantice la calidad y equidad educativa nacional.

Sin embargo, esta percepción idealista del sistema educativo mexicano no es compartida por todos. Isaías Álvarez<sup>37</sup> señala que a partir de 1921 y hasta 1993, el Estado mexicano ha desarrollado más de siete proyectos educativos diferentes, que de distintas maneras han tratado de enfrentar el rezago de la educación básica en su relación con la discontinuidad entre las gestiones administrativas, la ausencia de políticas congruentes en el sector y la falta de proyectos de largo plazo. Los diferentes proyectos educativos observados por Isaías Álvarez, considerados dentro del “proyecto educativo de la Revolución”, podrían resumirse de la siguiente manera:

- El proyecto de la educación nacionalista de José Vasconcelos, vinculado a la creación de la SEP y a su propio periodo al frente de la misma, que abarcaría de 1921 a 1924.
- Los proyectos de educación rural e indígena surgidos tanto del proyecto de Vasconcelos como de otros aspectos de la propia dinámica de la Revolución Mexicana, teniendo como protagonistas a las primeras generaciones de maestros rurales, cubriendo el periodo de 1921 a 1942.
- El proyecto de educación socialista que impulsó la educación técnica y rural, que se desarrolló durante el periodo de 1934 a 1942.

---

<sup>37</sup> ÁLVAREZ, Isaías. *La educación básica en México*. 2 vols., México. Noriega-Limusa, 1999, vol. 1, p. 25

- El proyecto de educación técnica, que primero formaba parte del proyecto nacionalista y posteriormente fue impulsado por la educación socialista, tuvo su consolidación con la creación del Instituto Politécnico Nacional, el sistema de institutos tecnológicos y las universidades de este tipo, implantándose asimismo la educación media superior tecnológica y la educación secundaria técnica. El desarrollo de este proyecto se habría iniciado en 1915 y avanzado con dificultades hasta el año de 1999, en que el autor publica su obra.
- El proyecto de unidad nacional que buscaría suprimir la educación socialista, sentando las bases para el crecimiento y la preponderancia de la educación urbana, que tuvo su mayor influencia entre 1940 y 1958.
- El *Plan de once años* establecido por el gobierno de Adolfo López Mateos y que se caracterizó por buscar un crecimiento sostenido del gasto educativo así como la expansión de la educación primaria, cubriendo el periodo de 1959 a 1970.
- El proyecto plural de reforma, descentralización y modernización de la educación, ubicado a partir de 1970 hasta la fecha.

Dentro de este último apartado habría que señalar al Programa para la Modernización Educativa 1989-1994<sup>38</sup>, que plantea, entre otros aspectos:

- Mejorar la calidad del sistema educativo en congruencia con los propósitos del desarrollo nacional;
- Elevar la escolaridad de la población;
- Descentralizar la educación y adecuar la distribución de la función educativa a los requerimientos de su modernización y de las características de los diversos sectores de la sociedad; y,
- Fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo.

Así, con sus modalidades, avances y retrocesos, la educación básica en México, iniciada como un proceso dirigido a la mayoría de los mexicanos, obtuvo logros cuantitativos concretos como lo expresan las cifras oficiales. "De 1920 a 1995, la escolaridad promedio de la población mayor de 15 años pasó de uno a siete grados, a pesar del extraordinario crecimiento de la población del país. Este notable incremento es atribuible en gran medida a la expansión de la matrícula en educación básica".<sup>39</sup>

<sup>38</sup> SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y PRESUPUESTO. *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*. Poder Ejecutivo Federal. 1989. p. 103.

<sup>39</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México. 1996. p. 19.

La expansión a la que hace referencia el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, es observable al comparar los niveles escolares de la población por grupos de edad, de acuerdo a las cifras que reporta el XI Censo de Población y Vivienda. Ahí se aprecia que en tanto que la población de 40 años y más, presenta porcentajes muy altos de personas sin instrucción o primaria incompleta, la proporción en estos indicadores disminuye drásticamente en la población más joven (15-19 años); por el contrario, mientras que para el grupo de mayor edad el porcentaje de personas con primaria completa e instrucción postprimaria en conjunto alcanza apenas el 35% de la población, para el grupo de 15 a 19 años la proporción es superior al 80 %. Esto es, hasta 1950, solamente un tercio de la población tenía oportunidad de terminar la primaria, en tanto que para 1990 lo hacían 8 de cada 10 personas y casi dos tercios de la población contaba con instrucción postprimaria<sup>40</sup>

No obstante lo anterior, el propio Programa de Desarrollo Educativo reconoce que la educación básica aún no llega a todos los mexicanos, estimando que para 1995 alrededor de dos millones de personas entre 6 y 14 años no asisten a la escuela, con considerables variaciones entre las distintas entidades del país.

Asimismo, el diagnóstico del Gobierno de Ernesto Zedillo reconoce que "Además de los aspectos externos a la escuela, el propio sistema de educación básica ha ido acumulando deficiencias a lo largo del tiempo. En buena medida, la enorme presión que ejerció la dinámica demográfica sobre los servicios educativos durante décadas, aunada al centralismo cada vez más acentuado, contribuyó a que no se atendieran suficientemente las necesidades derivadas de las particularidades regionales y de los diversos grupos sociales que habitan el territorio nacional"<sup>41</sup>. De acuerdo a lo anterior, para el Gobierno estos aspectos han incidido en la baja calidad educativa que se presenta hoy en día, dejando ver que se descuidó la formación y actualización magisterial, los contenidos, planes y programas de estudio, así como la oferta de material didáctico de apoyo para alumnos y maestros. Aquí también cabría agregar por una parte, el impacto de las recurrentes crisis económicas desde años los setenta del siglo pasado, que si bien no frenaron la expansión de la cobertura educativa, si afectaron la calidad, vía la disminución salarial de los profesores y la reducción al mínimo de programas de investigación y modernización de contenidos; por otro lado, la ampliación de la cobertura significó el crecimiento del

<sup>40</sup> INEGI. *XI Censo de Población Vivienda*. México, 1990.

<sup>41</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México, 1996, p. 26.

gremio magisterial, ligado corporativamente al partido en el poder, que se tradujo en maestros mal pagados, peor preparados y sin compromiso con la enseñanza, en muchos casos.

Así, la educación básica de finales del siglo XX en México, desarrollada bajo un modelo centralista desde el triunfo de la Revolución, presentó grandes avances en términos de cobertura, pero fue perdiendo poco a poco calidad educativa, al grado que como alternativa gubernamental, en 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, con el propósito de hacer al sistema educativo mexicano flexible, de calidad y descentralizando el poder de decisión a los estados, los municipios y los padres de familia, bajo el concepto de federalización.



## **CAPÍTULO 2 LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE DESCENTRALIZACIÓN ADMINISTRATIVA Y SU IMPACTO EN EL SECTOR EDUCATIVO EN MÉXICO.**

En el presente capítulo nos hemos propuesto analizar las políticas seguidas por el Gobierno federal en materia de descentralización de la educación básica en México, cuya fase más reciente está expresada a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, que propone como eje fundamental del mismo, la federalización de la educación, entendida ésta como la participación de estados y municipios en la organización y conducción de las actividades destinadas a prestar el servicio de educación básica a la población.

El propio término *descentralización* nos lleva a plantear una definición operacional que nos permita abordar el análisis del tema de manera precisa. Por ello, si habremos de abordar la descentralización, de igual forma resulta preciso discurrir sobre su opuesto, la *centralización*, lo que inevitablemente nos llevará al planteamiento del federalismo, como una forma de expresión de un tipo de Estado, en oposición al Estado unitario, basado en una estructura central.

Por ello, en el curso de este capítulo abordaremos los aspectos relacionados con la centralización, descentralización y federalismo; las políticas descentralizadoras en materia educativa en diferentes países, cuyos modelos educativos van desde los fuertemente centralizados hasta aquellos que han logrado diversos grados de descentralización. Asimismo, habremos de analizar la evolución de este proceso en nuestro país, desde los primeros intentos en 1978 con la creación de Delegaciones mediante las cuales se pretendía trasladar funciones administrativas a los Estados, hasta la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992.

### **2.1 LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE DESCENTRALIZACIÓN ADMINISTRATIVA.**

Como lo señalamos anteriormente, no es posible hablar de descentralización sin referirse a la centralización; desde la búsqueda de una definición conceptual los términos centralización y descentralización son considerados como "fórmulas que contienen principios y tendencias, modos de

ser de un aparato político o administrativo. Son, por lo tanto, directivas de organización en sentido amplio, no conceptos inmediatamente operativos”<sup>1</sup>. De cualquier forma, debe tenerse presente que ambos ordenamientos están presentes en cualquier tipo de Estado, en mayor o menor medida; es decir, aunque estemos hablando de un Estado predominantemente centralista, el centralismo no puede estar exento de aspectos descentralizados del quehacer público. En otras palabras, el tema de la descentralización no es en sí mismo uniforme, sino que admite, en la teoría y en la práctica, diversos grados de realización: desde la existencia de estancias de poder centralizadas, pero con tendencias descentralizadoras, hasta la máxima autonomía local compatible con la unidad nacional<sup>2</sup>.

Para Puelles Benítez lo que Bobbio denomina ordenamiento, no es otra cosa que la orientación política que asume el Estado, como forma de organización de lo estatal precisamente. En ese sentido, se considera que un Estado es centralista cuando son mínimas o inexistentes las facultades o capacidad de los órganos de gobierno locales o regionales, por lo que todas las facultades políticas o de administración están bajo responsabilidad de un gobierno central. En cambio, la descentralización, para el presente estudio será considerada como un principio de organización, un modo de ser político y administrativo, que basa las relaciones de poder y el ejercicio del mismo, en los diferentes órdenes de gobierno, respetando para cada uno su competencia en la toma de decisiones y el ejercicio de facultades a los entes locales.

La oposición centralización-descentralización ha estado presente en todos los regímenes y sistemas políticos, lo que ha servido para distinguirlos y diferenciarlos. De igual forma, su concepción ha servido como causa y motivo de justificación a luchas políticas y batallas ideológicas. En el caso de México “la polémica entre los partidarios de la descentralización de la vida nacional versus los partidarios de la centralización no es nueva. En el siglo pasado (XIX) fue incluso motivo de enfrentamientos armados entre liberales y conservadores, quienes, según la coyuntura política, se situaban en uno u otro bando”<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> BOBBIO (N.), MATTEUCCI (N.) y PASQUINO (G.); *Diccionario de Política*, México, 1991. Siglo veintiuno editores. p. 471.

<sup>2</sup> PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: “Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 3, Septiembre-Diciembre 1993, Madrid, 1993.

<sup>3</sup> MARTÍNEZ DEL VILLAR, Marcial; “La reforma del Estado, del discurso descentralizador a la intervención de las finanzas públicas estatales”, en *Revista Mar y Arena*, Universidad Autónoma de Sinaloa, Abril 2000, publicado en Internet.

Es preciso observar que la descentralización, como categoría contraria al centralismo o centralización ha adquirido las ventajas de ser considerada con una valoración positiva en la mayoría de los análisis políticos y de administración pública. Un sistema político descentralizado se considera un *buen* sistema político, ligado a la democracia, las libertades, la igualdad, la justicia y el respeto a la autonomía territorial de las comunidades más pequeñas, entre otras connotaciones favorables.

Así pues, la descentralización puede concebirse como un orden político administrativo que posibilita la articulación armoniosa de las instituciones de la sociedad y el Estado, respetando sus ámbitos de competencia y permitiendo una mayor y mejor relación entre gobernantes y gobernados.

Para Ricardo Uvalle<sup>4</sup>, la descentralización es un modo para distribuir el poder, otorgando a los gobiernos locales lo que les corresponde en términos de atribuciones, recursos, información y decisiones. Por ello, al ejercer los gobiernos locales y las regiones mayores atribuciones, el proceso de gobierno en los Estados se descongestiona, haciéndolo más eficiente en tanto que las decisiones se toman en el lugar más próximo a donde se localiza el problema o necesidad. En este sentido, la descentralización como concepto, habíamos dicho, es una forma de organización del Estado; sin embargo, para efectos de análisis se suele referir por separado a la descentralización política de la descentralización administrativa.

No obstante lo anterior, si al hablar de descentralización se está haciendo referencia a una forma de distribución de poder, habría que asumir a la descentralización administrativa como una consecuencia de la política, en el entendido de que se reconoce el ejercicio del poder a las fuerzas activas locales que serían el “medio a través del cual el pueblo procura los servicios por sí mismo, tomando parte activa y constructiva en los asuntos públicos, decidiendo por sí mismo, dentro de los límites permitidos por la política nacional y los recursos locales”<sup>5</sup>

Siguiendo este orden de ideas, Ricardo Uvalle<sup>6</sup> señala que “la descentralización política es un sendero para ubicar la expresión real del poder en la sociedad y cuál su articulación con las decisiones del Estado. Determina asimismo, el *modus operandi* de la descentralización administrativa, ya que ésta

---

<sup>4</sup> UVALLE BERRONES, Ricardo; “Descentralización Política y Federalismo: consideraciones sobre el caso de México”, en *Gestión y Estrategia*, México, UAM Azcapotzalco, Ediciones Internet, 2000, p. 2

<sup>5</sup> RETORTILLO BARQUER, Sebastián Martín; “Descentralización Administrativa y Organización Política”, en *Revista de Administración Pública*, México, INAP, Nums. 63-64 Julio-Diciembre, 1985, pp. 139-156

<sup>6</sup> UVALLE BERRONES, Ricardo; *Op. cit.*, p. 2

alude a un sistema de capacidades de gestión que tienen por objeto dar congruencia y eficiencia a la acción de gobierno”.

De hecho, la descentralización en el sentido en que la hemos venido analizando, está vinculada con el régimen político, entendido éste como “el conjunto de instituciones que regulan la lucha por el poder y el ejercicio del poder y de los valores que animan la vida de tales instituciones”<sup>7</sup>

Así, en tanto que la descentralización es una forma de evitar un solo centro de poder, generalmente se le vincula con un tipo de régimen democrático y pluralista, ya que contribuye a una mejor administración territorial, respetando los órganos de poder locales, sin representar un riesgo para la unidad del Estado. Por el contrario, en un régimen político con estructuras de poder altamente centralizadas, es muy factible que este ligado al tipo autoritario.

Lo anterior no quiere decir que la centralización sea por sí misma negativa ni necesariamente incompatible con la descentralización. De hecho, como se expresó anteriormente, centralización y descentralización coexisten en mayor o menor grado en todos los regímenes y sistemas políticos. En determinados estadios de cada sociedad, la centralización ha jugado un papel determinante para consolidar la unidad civil de las naciones, así como la unidad política de las sociedades que es el propio Estado.

Antes de referirnos al federalismo, como una categoría analítica vinculada estrechamente a la descentralización, es pertinente precisar que esta última es diferente de la desconcentración en tanto que aquí el término se refiere a la atribución de funciones administrativas a órganos de menor jerarquía, cuya principal característica es que responden a un mando central; es decir, aunque el ejercicio de las funciones se traslada de lugar (y generalmente con una buena dosis de libertad en la toma de decisiones), la normatividad y el poder permanece en el órgano central. A diferencia de la discusión para definir los conceptos de descentralización *versus* centralización, que en términos gramaticales son opuestos, pero que como ya vimos, coexisten en mayor o menor grado en un mismo régimen político o estructura administrativa; en el caso de la distinción entre descentralización y desconcentración se está ante conceptos que pudieran significar un mismo sentido de las cosas en términos administrativos, pero que sin embargo presentan diferencias significativas.

---

<sup>7</sup> BOBBIO, et. al.: *Op. cit.*, p. 1362.

Para Roberto Mur Montero<sup>8</sup>, "la desconcentración consiste en la atribución, dentro del propio ordenamiento jurídico, de una competencia o función a órganos que no ocupan la cúspide en la jerarquía administrativa". Es decir, se trata de una distribución de funciones que tiene una finalidad estrictamente organizativa para brindar un mejor servicio en la administración; aquí no se aborda el aspecto normativo ya que la responsabilidad y autoridad se mantiene en un órgano central, al que están subordinados los órganos desconcentrados.

Mur Montero señala que se considera a una administración bajo el criterio de organización desconcentrada si presenta las siguientes características:

- Cuando existan varios órganos que, aunque vinculados jerárquicamente entre sí, tienen atribuidas competencias propias.
- Cuando el órgano desconcentrado carece de personalidad jurídica propia.
- Cuando la atribución se ha efectuado mediante norma (lo cual confiere un determinado carácter de permanencia o continuidad a esta figura, en cuanto su modificación requiere la aprobación de otra norma que modifique o derogue a la anterior).
- Cuando las decisiones adoptadas, en uso de la facultad atribuida, por el órgano competente no estén sometidas al control de oportunidad de los órganos superiores. (Si lo están, obviamente, al control de legalidad).

Así, la desconcentración administrativa es un proceso que busca dar a la administración una mayor eficacia, acercando los órganos competentes a la población.

No obstante lo anterior, al igual que sucede con la centralización o centralismo y con la descentralización, vistos como procesos administrativos, la desconcentración no es mala o buena en sí, en todo caso responde a necesidades del aparato administrativo en un lugar y momento determinado. Sin embargo, a la desconcentración se le ha asociado con regímenes políticos centralizados, poco democráticos, autoritarios, ya que representa una forma de control de la administración desde un centro que determina lo esencial; es decir, no se permite a la autoridad local la suficiente libertad en la toma de decisiones para diferentes aspectos del quehacer público. En la medida en que sea mayor el número

---

<sup>8</sup> MUR MONTERO, Roberto: "Notas sobre la organización desconcentrada de las administraciones educativas", en *Revista Iberoamericana de Educación* No. 3, España, Septiembre-Diciembre, 1993, pp.1-3

de asuntos que están sujetos al poder central, menor será la capacidad de acción de las autoridades locales y por tanto, al menos en el renglón territorial, será mayor el autoritarismo de ese régimen.

A favor de este proceso, se puede afirmar que la desconcentración administrativa representa ventajas respecto de una forma de organización de la administración altamente centralizada, en la medida en que se otorgue a los órganos desconcentrados competencias y atribuciones propias siempre y cuando no estén sujetas a un orden de oportunidad determinado por el poder central y sí a la norma establecida. Desde luego que, a favor de la eficiencia, en la medida en que no es posible avanzar en procesos de descentralización plena, es preferible impulsar la desconcentración a fin de acercar territorialmente la administración a las localidades.

Vistos los conceptos de centralización o centralismo, descentralización y su distinción respecto de la desconcentración, es necesario referirnos al federalismo, aunque de entrada cabe precisar que se trata de categorías analíticas diferentes, ya que en tanto los primeros aspectos los hemos analizado desde la perspectiva de procesos administrativos, en el último caso al referirnos al federalismo habremos de hacerlo como un principio de organización política.

El federalismo es un término con amplio significado que obliga a abordarlo, al menos, en dos aspectos: por una lado, refiere a la teoría del estado federal, modelo constitucional que designa a esta forma de organización política basada en la federación (unión) de estados soberanos, que permite a las partes que lo conforman mantener sus particularidades y, a la vez, integrar un todo garantizando la convivencia armónica. La segunda forma de abordar el concepto es como una doctrina social de carácter global, basada en una serie de valores sociales y formas de convivencia entre distintos grupos sociales<sup>9</sup>

Bajo este enfoque, el federalismo puede abordarse como concepto social global y como programa político restringido o específico, entendiendo el primero como un planteamiento de la vinculación del pueblo con las instituciones por consentimiento mutuo, sin pérdida de la identidad individual; visto como programa político restringido, representa un orden político, inspirado por principios de la misma índole, que dan mayor importancia a la negociación y coordinación entre diversos centros de poder

---

<sup>9</sup> Cfr. BOBBIO, et. al.: *Op. cit.*, p. 627.

dispersos, como medio para salvaguardar las libertades individuales y locales de las comunidades o regiones<sup>10</sup>

En todo caso y para efectos de nuestro análisis podemos asumir la concepción del federalismo como un principio organizador del poder o forma de organización política que permite la integración de grupos sociales diversos, unidos por principios comunes; Ricardo Uvalle<sup>11</sup> señala que "El federalismo es un medio para integrar la vida política de un país y fórmula para que las cuotas de poder sean regidas mediante acuerdos, reglas, potestades y el reconocimiento de autoridades supremas. El federalismo en la vida moderna da vida a un conjunto de poderes que deben dirigirse, coordinarse y colaborar a la manera de un todo armónico. El federalismo es un modo de organizar y ejercer el poder en el Estado de derecho, respetando la autonomía y la capacidad de gestión de los gobiernos constituidos"

En ese sentido, el federalismo ha devenido en forma y fórmula de organización política a la que se acude con mayor frecuencia en la actualidad, inmersos en relaciones entre los estados dentro de un contexto de globalización, que implica la cesión de parte de la soberanía, en la concepción tradicional de los estados soberanos. El federalismo, implica lo mismo un pacto de vida en colectividad, de acuerdo a su definición etimológica<sup>12</sup>, que la unión de estados soberanos en una federación que los integra; es lo mismo, la constitución de instituciones y procesos que garanticen la unidad política de una sociedad, que un medio para resolver conflictos étnicos, garantizando a los pueblos y comunidades el respeto a su forma de vida y organización social; es lo mismo el ordenamiento legal que garantiza la división de poderes, tanto por funciones como territorialmente, que una forma de organización que puede garantizar protección a las minorías a través de la autonomía territorial. Como señala Brian Loveman, "el objeto del federalismo de reconciliar unidad con diversidad puede ser idealista, pero es una realidad inevitable: las naciones-estado como autoridades 'soberanas' y unitarias no pueden gobernar con eficiencia a las sociedades complejas y diversas: Éstas requieren sistemas flexibles y dinámicos de gobierno"<sup>13</sup>. En la medida en que el desarrollo de las sociedades les ha permitido por una parte, identificarse y asumirse como diferentes de otros grupos sociales, que merecen sean respetadas sus formas de organización, costumbres y territorio, alejándose cada vez mas de posiciones de dominación autoritaria y, por otro lado, percibir la necesidad de ser parte de otras formas de

<sup>10</sup> BAILLERES HELGUERA, José Enrique: *Aproximación teórico práctica al federalismo en México en el sexenio de Ernesto Zedillo: 1995-2000*. Mimeo. México, 1999.

<sup>11</sup> UVALLE BERRONES, Ricardo: *Op. cit.* p.4.

<sup>12</sup> BAILLERES HELGUERA, José Enrique: *Op. cit.*, p. 4.

<sup>13</sup> MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Pedro: "Federalismo y descentralización contemporáneos". en *Gestión y Estrategia*. Edición Internet, No. 11-12. Enero-Diciembre. UAM Azcapotzalco, 1997

organización social y política que les dé seguridad y garantía de permanencia, el federalismo ha resultado una fórmula adecuada para armonizar ambos fines. En palabras de Rainer-Olaff "...el federalismo debe cumplir al menos dos funciones. Primero, la separación y delimitación del poder por medio de una división vertical de poderes y, simultáneamente, dar protección a las minorías a través de la autonomía territorial. Segundo, cumplir un papel integrador en sociedades heterogéneas. El federalismo tiende a conectar un cierto grado de unidad y un cierto grado de multiplicidad. Su función es la de integrar objetivos sociales diversos"<sup>14</sup>

Cuando se habla de federalismo, al igual que cuando tratamos el tema de la descentralización, no puede dejarse de lado la observación de que en estos temas están siempre presentes fuerzas sociales con diferentes objetivos: unas encaminadas a mantener la integración y unidad en un solo centro (en el mejor de los casos, buscando uniformar las condiciones de vida del conjunto social), lo que se conoce como fuerzas centripetas; de otro lado, está presente la tendencia de grupos que dan prioridad a la autonomía y multiplicidad, al respeto a la diversidad y que estarán pugnando por el respeto a la territorialidad, lo que se conoce como fuerzas centrifugas.

Entre los ejemplos clásicos del federalismo regularmente se ubica, en primer lugar, el caso de los Estados Unidos de América, Canadá y Australia. En el primer país destaca el ensayo de Hamilton, Jay y Madison, *The Federalist*, cuyos planteamientos se constituyeron en una de las formulaciones de la teoría del estado federal más completas, además de que se convirtieron en la base sobre la cual se organizaron como nación las 13 colonias inglesas que originalmente conformaron ese Estado. También se incluyen como ejemplos clásicos de federalismo los casos suizo y belga, sustentado uno en la autonomía local y cantonal, originadas en el respeto a la multiplicidad cultural de sus pueblos; y en el segundo caso, a partir de la fragmentación cultural de dos grupos de población con mayor peso: flamencos y valones. Otro caso considerado ejemplo de federalismo y que no tiene origen en problemas de una marcada heterogeneidad cultural, es el alemán. En el caso latinoamericano sólo algunos países como México, Brasil y Argentina, están organizados constitucionalmente a partir de los principios federalistas<sup>15</sup>.

En síntesis, a partir de un mayor y cada vez más rápido desarrollo de las sociedades, inmersas en un contexto de globalización que las obliga a integrarse a pesar de sus diferencias, pero a la vez exigiendo

<sup>14</sup> OLAFF, Rainer, en MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Pedro; Op. cit., p.2

<sup>15</sup> Cfr. MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Pedro. Op. Cit.



el respeto a las mismas, actualmente ha cobrado cada vez mayor relevancia el federalismo como principio organizador del poder y la descentralización como proceso que lo sustenta.

## 2.2 LAS POLÍTICAS DESCENTRALIZADORAS DE LA EDUCACIÓN EN OTROS PAÍSES IMPLANTACIÓN DE POLÍTICAS Y SUS EFECTOS.

Como ya se abundo con anterioridad, los grados de centralización o descentralización de los asuntos públicos de una sociedad están asociados con sus correspondientes en el conjunto de la organización social y política; es decir, si el régimen político que detenta una sociedad sostiene fuertes tendencias centralizadoras, el resto de sus procesos administrativos tendrán el mismo carácter: por el contrario, si existe tendencia a la descentralización, ésta se verá reflejada en la mayor parte de los asuntos públicos de esa sociedad.<sup>16</sup>

El caso de los modelos educativos no está exento de esta consideración, por ello es que éstos responden a la forma de organización política que domina en el régimen político de que se trate.

A partir de la observación de varios aspectos como la identificación de quien toma las decisiones en la ordenación de la educación básica (niveles, cursos académicos, duración de la escolaridad obligatoria, requisitos de acceso), condiciones para obtener títulos académicos, decisiones sobre contenidos del currículo en cada nivel educativo, supervisión en el sistema, financiamiento del mismo, etc., Manuel de Puelles<sup>17</sup> afirma que, aunque en principio la mayoría de los modelos educativos son centralizados, puede considerarse para efectos de clasificación, al menos cinco tipos de modelos educativos: Modelo centralizado; Modelo de descentralización intermedia; Modelo de descentralización federal; modelo de descentralización federal y comunal; y, Modelo de descentralización comunal y académica. Sin embargo, para efectos del presente estudio, dado que en algunos casos son modalidades, se consideran sólo los siguientes:

---

<sup>16</sup> Manuel de Puelles sostiene que "el problema de la descentralización es un problema fundamentalmente político, es un problema ligado a la organización territorial del poder del Estado...Según la orientación política de un Estado podríamos decir que sólo hay dos formas de organización territorial, las que responden a las estructuras típicas del Estado unitario y las del Estado federal", aunque lo anterior no querría decir que dejen de presentarse casos de Estado unitario con tendencia a la descentralización, como puede ser el caso de Francia. Ver PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: "Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 3, Septiembre-Diciembre 1993 Madrid, 1993.

<sup>17</sup> PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: "Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 3, Septiembre-Diciembre 1993, Madrid, 1993, p. 7

- Modelo centralizado
- Modelo de descentralización intermedia
- Modelo de descentralización federal

En el caso del Modelo centralizado, son mayoría los países que se ubican con características: baste recordar a manera de un ejemplo mas próximo a nosotros, que hasta 1992, en México más del 70% de la educación básica era impartida en escuelas públicas federales y aproximadamente en ese mismo porcentaje oscilaba el presupuesto ejercido directamente por la federación para este fin<sup>18</sup>. En congruencia con lo que anteriormente se ha afirmado, la mayoría de los países que cabría ubicar aquí, mantienen regímenes políticos poco pluralistas, con democracias poco desarrolladas y con rasgos autoritarios; sin embargo al ser tan amplio el número y de muy distintas áreas geográficas, se presentan amplias diferencias tanto desde el punto de vista de su nivel de desarrollo como de su conformación política y social. Lo que sí puede afirmarse es que se trata de Estados unitarios y fuertemente centralizados, aunque aún en este aspecto, se presentan notables excepciones. Un ejemplo atípico es el caso de Francia; por su estructura política es un Estado unitario centralizado, pero es un país con un alto grado de desarrollo económico y ampliamente democrático.

Entre los aspectos que caracterizan a los países bajo el modelo centralizado de educación esta el tener un Ministerio de Educación (Secretaría, Despacho, etc.), dependiente del Gobierno central y responsable máximo de esa materia; es posible que esa dependencia tenga oficinas en distintas partes del territorio a manera de unidades desconcentradas pero sujetas al poder central; los servicios de control, inspección y supervisión están a cargo de instancias que responden al centro; en contrapartida, los órganos locales de poder, llámense éstos Estados, Comunas, Provincias o Municipios, carecen de competencias sustantivas en educación. Por su grado de centralización mas arraigado se puede ubicar a la mayoría de los países de África, de Asia y Oceanía, un buen número de países de Latinoamérica (Bolivia, Ecuador, Paraguay) y algunos países europeos como Luxemburgo, Irlanda o Grecia. Cabe señalar algunos casos de modelo centralizado con tendencia a la descentralización como el ya señalado de Francia y Portugal, en Europa, o Costa Rica, México, Chile, Panamá y Perú en Latinoamérica.

Volviendo al caso francés, se le ubica a éste con tendencia descentralizadora ya que desde 1968 ha presentado propuestas en ese sentido, siendo a partir de la llegada del Gobierno socialista en 1985

<sup>18</sup> BARBA, Bonifacio, (coord.), *La federalización educativa: una valoración externa desde la perspectiva de los estados*. SEP, México, 2000.

cuando se concretó la transferencia de la formación profesional a la Región, buscando también que se establecieran competencias compartidas entre el Estado y las comunidades territoriales sobre la gestión de la educación. En síntesis, los avances en la descentralización de la educación en Francia han permitido atribuir a la Región, al Departamento y a las Comunas o Municipios una mayor intervención en la gestión de determinadas materias educativas y, principalmente en construcción, equipamiento y conservación de centros docentes<sup>19</sup>

El modelo de Descentralización intermedia se considera aquel que tipifica a los países que se encuentran entre el modelo centralizado de educación y el modelo de descentralización federal; es decir, por una parte mantiene muchas atribuciones en poder del Estado central, pero de otro lado se otorgan competencias propias a los órganos locales de las comunidades (municipios, comunas, provincias, etc.). La tendencia hacia la descentralización ha significado para muchos países una presión en el sentido en que lo señala Antonio Viñao. "En las últimas décadas, sin embargo, parecen haber gozado de mayor predicamento y apoyo las tendencias en favor de la descentralización, al menos en los países con sistemas centralizados. Los argumentos son ya conocidos: una utilización más eficaz de los recursos, un mejor conocimiento de las necesidades, un mayor acercamiento a los usuarios y una mayor sensibilidad y adecuación a la diversidad y a las variaciones locales. También es conocido el apoyo ideológico recibido por quienes, desde posiciones democráticas, oponen al centralismo burocrático una redistribución territorial del poder."<sup>20</sup>

En este caso los ejemplos mayormente conocidos son los de Italia y España. En el primer país, desde 1947 se propuso una demarcación territorial para la transferencia de poderes del orden central a las regiones *le regioni*. Sin embargo, aunque formalmente hacia 1977 se concretó esta etapa, en el caso de la educación siguen siendo los órganos de poder central quienes definen la ordenación básica de todo el sistema, la expedición de títulos, la determinación del currículo, la inspección de la enseñanza y el financiamiento de la misma. Visto de esta manera, entonces ¿en dónde está la tendencia descentralizadora?. En el caso italiano las regiones tienen competencia en aspectos legislativos y de planificación sobre la construcción de planteles, becas para alumnos y la formación profesional, quedando bajo responsabilidad de las provincias y las comunas la parte de la ejecución. Sin embargo, el aspecto tal vez más importante sea la regulación de la participación de padres, profesores y alumnos en

<sup>19</sup> Cfr. PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: *Op. cit.* pp. 6-10

<sup>20</sup> VIÑAO FRAGO, Antonio: "Sistema educativo y espacios de poder: teorías prácticas y usos de la descentralización en España", en *Revista Iberoamericana de la Educación*, No. 4, Enero-Abril, 1994, p. 5

los consejos escolares, aunque se ha demostrado que no es una forma de participación que incida directamente en las decisiones del sistema educativo italiano<sup>21</sup>.

Por su parte, en el caso de España<sup>22</sup>, aunque se trata también de un país fuertemente centralizado (a pesar de que en diferentes épocas ha experimentado intentos descentralizadores), a partir de su Constitución de 1978 con la creación del Estado regional abrió la opción intermedia entre un Estado unitario y un Estado federal. A partir de este precepto, en materia educativa se han presentado avances en la descentralización, como puede ser el reparto de competencias a las comunidades autónomas, la plena autoridad que éstas tiene sobre escuelas profesores y alumnos, así como la libertad para expedir títulos académicos, la supervisión del propio sistema y, principalmente, la amplia autonomía financiera de que gozan. Por su parte, el Estado se reserva los lineamientos básicos para la ordenación del sistema educativo, la regulación para la obtención de títulos académicos y una parte importante del currículo nacional. Visto de esta manera, el caso español, no se puede considerar cercano al modelo de descentralización federal, sin embargo su tendencia descentralizadora ha logrado avances mas allá de aspectos desconcentradores, aunque acotada por las fuerzas centrípetas en las instancias locales, ya que los gobiernos de las comunidades autónomas sólo han permitido una mínima participación al resto de las comunidades territoriales.<sup>23</sup>

De esta manera podemos referirnos a Estados unitarios, con larga tradición centralizadora que sin embargo son ejemplo en aspectos de democratización y reconocimiento a la pluralidad de su integración territorial y, en consecuencia, a las autoridades locales; lo anterior ha devenido en procesos de descentralización educativa que permite a los centros de poder territorial participar en la materia en mayor o menor grado.

El análisis del modelo de descentralización federal supone que además de autonomía, se reconoce soberanía a los órganos territoriales en la administración del sistema educativo. Sin embargo, tendría que hacerse una distinción entre dos tipos de descentralización federal: 1) la descentralización que sólo llega a los Estados que componen la federación y, 2) la descentralización territorial mas allá de los Estados que componen la federación<sup>24</sup>.

---

<sup>21</sup> PUELLES BENITEZ. Manuel de. Op. cit.

<sup>22</sup> VIÑAO FRAGO. Op. cit.

<sup>23</sup> Cf. PUELLES BENÍTEZ. Manuel de; Op. cit. pp. 10-14

<sup>24</sup> Ibid.

En el primer caso, que supone una descentralización de la federación con respecto a los Estados que la conforman y, paradójicamente, una centralización en estos Estados respecto a las comunidades territoriales más pequeñas, puede ubicarse a países como Australia, Alemania, Suiza o, en el caso de Latinoamérica, Argentina, Brasil, México y Venezuela<sup>25</sup>. Sin embargo, siguiendo el ejemplo clásico, es Alemania el caso que más se ha estudiado ya que desde 1949 su Constitución reconoce la soberanía de los Estados en materia de enseñanza y cultura. En apego a estas facultades, los Estados ordenan el sistema educativo, regulan y expiden títulos académicos, establecen el currículo, supervisan y financian el sistema. Del otro lado, las autoridades locales sólo tienen competencia en aspectos como la construcción de centros escolares y su mantenimiento, así como su equipamiento, sin participar en las decisiones básicas, no obstante que sí tienen una aportación importante en el financiamiento de cuestiones "externas". En el caso de México (con las reservas que el caso presenta, dado que la mayor parte del financiamiento sigue teniendo un origen del Gobierno federal), que habremos de analizar con mayor detenimiento en los apartados siguientes, a partir de 1992 que se propone la federalización de la educación, el nivel de descentralización ha logrado llegar, en la mayoría de los casos, al nivel de los Estados. En ese sentido, se puede afirmar que este modelo presenta un tipo de descentralización ambigua; mientras que por una parte la federación reconoce a los Estados la autonomía y, en el modelo más acabado, la soberanía en materia educativa, estos mismos Estados mantienen una posición centralizadora respecto de las comunidades territoriales que los conforman<sup>26</sup>.

Para Manuel de Puelles<sup>27</sup> el segundo caso del modelo de descentralización federal considera la descentralización territorial más allá de los Estados que componen la federación, otorga plena competencia a éstos y, al mismo tiempo, permite la descentralización hacia las entidades territoriales más pequeñas. En este caso puede ubicarse, en la tradición del análisis, a Suiza y a los Estados Unidos de América, que con sus diferencias, representan el ejemplo más claro de este modelo. En el caso Suizo, cada Cantón tiene plena competencia en materia educativa, al grado de que en una primera apreciación se pudiera hablar de veintiséis diferentes sistemas educativos, es decir, tantos como cantones tiene Suiza. No obstante, existen principios generales que dan uniformidad al sistema educativo, tales como el reconocimiento de que la función de la enseñanza es una cuestión de Estado y de que el reconocimiento de la soberanía de los cantones en materia de educación debe ir de la mano de que ésta debe contribuir a la unidad del país; el respeto a los ámbitos de competencia de cada nivel

<sup>25</sup> NOVICK DE SENÉN GONZÁLEZ, Silvia; "Una nueva agenda para la descentralización educativa", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 4, enero-abril, 1994

<sup>26</sup> BARBA, Bonifacio. *Op. cit.*

<sup>27</sup> PUELLES BENITEZ, Manuel de. *Op. cit.*

de autoridad, en donde la Confederación sólo tiene competencia en educación superior o universitaria, los cantones sólo son competentes en materia de educación primaria recibiendo subvención de la Confederación y, las Comunas, sólo tendrían (aunque existen diferencias entre distintas comunas) competencia en educación preescolar y educación obligatoria (construcción de escuelas, selección del profesorado, etc.), recibiendo subvención de los cantones. Es decir, se trata de una división de funciones en tres niveles, aunque en la práctica los cantones tienen conferidas un mayor número de facultades. Además, a favor de la coordinación se debe mencionar que existe una Conferencia Suiza de Directores Cantonales de Instrucción Pública, quienes asumen compromisos en la materia y, mas aún, estableció un Concordato que define normas obligatorias en algunos aspectos como la edad de ingreso a la educación primaria, la duración de la escolaridad obligatoria y las fechas de inicio de los cursos<sup>28</sup>. No obstante, debe señalarse que en distintas etapas se han presentado intentos por centralizar la educación en un solo sistema, lo que en efecto no ha prosperado.

Aunque con sus diferencias, lo que podría decirse del caso de los Estados Unidos de América es que presenta características similares, pues además de que se observa igualmente tantos sistemas educativos como Estados tiene este país, la dispersión se extiende hasta las comunidades locales. Lo anterior no sólo es factible por la tradición de la época colonial, sino que se da básicamente porque existe un reconocimiento explícito de la autonomía escolar para las Juntas de Distrito, sobre las que recae el peso principal del sistema educativo otorgándoles libertad en aspectos que incluyen la contratación de profesores, la elaboración de sus planes de estudio, la planeación de los planteles escolares y la supervisión escolar, entre otros. Al igual que en el caso suizo, así como en todos aquellos en donde la descentralización ha sido la pauta, las fuerzas centrípetas han impulsado mecanismos tendentes a centralizar el sistema; en este caso la expresión más clara de ello fue la creación, desde 1867 de la Oficina Federal de Educación, que de tener sólo funciones de asesoría e información, ha ido imponiendo su influencia principalmente a través de las subvenciones federales, hasta llegar a convertirse, en 1979 en el Departamento Federal de Educación, con mayores facultades para el Gobierno central.

Por último, el caso del Reino Unido de la Gran Bretaña e Irlanda del Norte es atípico a los anteriormente analizados, toda vez que durante mucho tiempo no sólo mantuvo una descentralización de la educación hasta el nivel de las autoridades locales, sino que ésta se daba hasta los propios

---

<sup>28</sup> Ibid.

planteles educativos. Este caso se llegó a considerar como ejemplo de un sistema en donde los directivos de los centros escolares y los profesores determinaban programas y planes de estudio, selección de libros de texto, criterios de evaluación, organización escolar. Sin embargo, a partir de la *Education Reform Act*, decretada en 1988, la autoridad central asume una gran parte de las funciones educativas, siendo las principales el establecimiento de un currículo nacional de los cinco a los dieciséis años, el establecimiento de controles regulares para primaria y secundaria, así como la opción de elegir el financiamiento federal, en vez del que desde la Ley Balfour de 1902, reciben los centros escolares por parte de las *Local Education Authorities (LEAs)*.<sup>29</sup>

En el caso de América Latina, siguiendo a Silvia Novick<sup>30</sup>, el planteamiento de la descentralización de la educación empieza a tomar mayor fuerza durante la década de los 80, etapa en que la presión a los países de esta región se presentó por el lado de la economía a partir del enorme endeudamiento externo que limitaba su crecimiento y, por ende, su desarrollo social. Ya iniciada la década de los 90, la descentralización de la educación se presenta con mayor claridad como un proceso para mejorar la gestión educativa; sin embargo, en los distintos países que pueden considerarse como ejemplo de este proceso, la modalidad ha sido diferente: en el caso de Chile se optó por la privatización; para Argentina la alternativa fue la provincialización de los servicios educativos; en México se presentó como la federalización. De cualquier forma, la reorganización de los sistemas educativos en estos países plantea la necesidad de discutir aspectos importantes como la autonomía de la institución escolar, que pudiera representar una respuesta al tradicional sistema burocratizado que se convirtió en un obstáculo al desarrollo de la educación, y que permitiría un mejoramiento en la calidad de la enseñanza. Otro punto importante es la redefinición de la participación del gobierno central en materia educativa, que seguramente se encaminará a establecer un equilibrio entre centralización y descentralización, rompiendo por un lado con la tradición autoritaria propensa al centralismo y, de otra parte, evitando la balcanización de los países con un exceso de autonomía que daría poder a las fuerzas centrípetas. Por último, este proceso puede abrir espacios de decisión y participación a la sociedad, que durante mucho tiempo se ha mantenido bajo la tutela (representación) de autoridades que ni siquiera lo han sido de manera legítima en muchos casos.

---

<sup>29</sup> Cfr. PUELLES BENÍTEZ, Manuel de; *Op. cit.* pp. 19-25

<sup>30</sup> NOVICK DE SENÉN GONZÁLEZ, Silvia; "Una nueva agenda para la descentralización educativa", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 4, enero-abril, 1994, pp 12-18

### 2.3 LOS PRIMEROS INTENTOS DESCENTRALIZADORES DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO.

Como ya se ha afirmado antes, en el caso mexicano hemos encontrado, desde su estructuración como sistema educativo, un modelo centralizado que se corresponde con el origen del propio Estado moderno, similar al de la mayoría de los casos de América Latina. Se trata de Estados nacionales que se consolidan como tales después de sus respectivas luchas independentistas, adoptando el pensamiento liberal europeo, cuyos Estado-nación impulsaron el establecimiento de sistemas educativos que contribuyeran a la integración política, la identidad nacional, la cohesión social, la transmisión de valores de las clases dirigentes, así como, de manera muy importante, la legitimación de las elites dominantes.<sup>31</sup>

No obstante que en materia educativa el origen centralista del Estado en la mayoría de los países latinoamericanos se deriva de una tradición del pensamiento del cual emana, el liberalismo europeo, es importante señalar que el modelo keynesiano que se impuso como respuesta a la incapacidad de ese mismo Estado liberal para seguir garantizando crecimiento y desarrollo, expresada con la mayor contundencia en la crisis de 1929 en los Estados Unidos de América, sirvió como soporte a la mayor parte de estos países para que el Estado interviniera de manera decidida en la educación, lo que le permitió estructurar con mayor congruencia sistemas educativos de amplia cobertura y, por supuesto, altamente centralizados<sup>32</sup>.

Sin embargo, fue precisamente la crisis del Welfare State o Estado de bienestar, que se expresó a fines de los años 70's y principios de los 80's (1977-1982), la que evidenció, de manera determinante, la necesidad de descentralizar los servicios educativos<sup>33</sup>. Lo anterior, desde luego, visto como una necesidad desde la perspectiva del pensamiento neoliberal, ya que se asocia la educación y los recursos que en ella se invierten, como aspectos colaterales o vinculados a la crisis fiscal, el endeudamiento externo, el agigantamiento del aparato gubernamental y a la incapacidad del propio Gobierno para atender las demandas sociales propias de lo estatal.

---

<sup>31</sup> Cfr. FILMUS, Daniel: *La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto*. Publicado en Internet. 2001.

<sup>32</sup> PÉREZ, Jesús Ignacio. "La crisis política del Estado como quiebra de la legitimidad democrática en América Latina" en *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 4. Enero-Abril 1994. Madrid. 1994. pp. 71-77.

<sup>33</sup> *Ibid.*



En el caso de México, el crecimiento del sistema educativo, formalmente estructurado como tal desde la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, derivó en la conformación de una estructura de las más grandes dimensiones, con las consecuencias que esto conlleva. Para Carlos Ornelas<sup>34</sup> "La SEP se distinguía por un funcionamiento rutinario del sistema, la lucha por los recursos, los conflictos políticos entre camarillas, la duplicación de funciones, la falta de comunicación horizontal y una relación muy pobre con la sociedad...Esta centralización se tradujo en la ineficiencia del sistema. Además de funcionar lentamente, la SEP lo hacía a un costo muy elevado. Se asignaban recursos para mantener y preservar una estructura burocrática, en vez de destinarlos al propio proceso de enseñanza"

Como resultado del diagnóstico anterior<sup>35</sup>, más que como producto del neoliberalismo dominante en muy pocos años, los primeros pasos en el proceso de descentralización de la educación básica en México, se dan a partir de 1978, planteado éste como un programa de gobierno destinado a trasladar funciones administrativas a los estados, a través de delegaciones que dependían directamente de la propia Secretaría de Educación Pública. Este proceso, desde su diseño, no consideró la participación de los diferentes actores en la tarea educativa y, por ello, no logró convencer a los principales grupos involucrados, en particular al sindicato magisterial, lo que derivó en sucesivos intentos generadores de nuevas estructuras burocráticas, sin lograr los objetivos propuestos.<sup>36</sup> De acuerdo con el planteamiento elaborado al principio del presente capítulo, este proceso correspondió más a una forma de desconcentración administrativa, que a principios descentralizadores que otorgaran facultades propias a los órganos de gobierno local, los que se mantuvieron al margen de cualquier participación en el propio sistema educativo.

A partir de 1982, año que marca el inicio del gobierno de Miguel de la Madrid, es nombrado Secretario de Educación, Jesús Reyes Heróles, un político y pensador liberal, convencido del federalismo como medio para organizar al país sobre la base de una sociedad de sociedades, siguiendo el planteamiento

---

<sup>34</sup> ORNELAS, Carlos. : **El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo**, F.C.E., México, 1996, p. 83

<sup>35</sup> Al respecto, Aurora Loyo Brambila señala que para diversos autores el proceso de desconcentración del Sistema Educativo Mexicano inicia con la llegada de Fernando Solana a la SEP, en diciembre de 1977, quien junto con su equipo "hace un diagnóstico de su área de competencia, y son dos los problemas que aparecen como nodales: la centralización e ineficiencia de la administración y el poder que ejerce el grupo dirigente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), no sólo en el aspecto sindical y político sobre la base magisterial, sino también sobre el aparato mismo de la SEP, a través de los mandos medios de la Secretaría", LOYO BRAMBILA, Aurora: "¿Modernización educativa o modernización del aparato educativo?", en *Revista mexicana de sociología*, Año LV/NÚM. 2 abril-junio de 1993, UNAM, México, 1993, pp. 339-340.

<sup>36</sup> Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A. C.: **Financiamiento. Las políticas educativas de la federalización. Conclusiones de la octava sesión del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional**, México, 1996.

de Montesquieu<sup>37</sup>, quien a su llegada a la Secretaría afirmó que “A partir de ahora corresponderá a los gobiernos estatales encargarse de la dirección de los establecimientos educativos con que la SEP ha venido prestando, en cada estado y bajo todas las modalidades y tipos, los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de los maestros, incluyendo la educación normal, la educación indígena y los de educación especial”<sup>38</sup>

Al mismo tiempo, precisamente en el año de 1982 se presenta en el país una de las más graves crisis económicas, lo que aunado a la ya para entonces fuerte influencia de la ideología neoliberal, permitió la oportunidad para replantear y sustituir el modelo económico que hasta ese momento se encontraba vigente, basado en el crecimiento por sustitución de importaciones, orientando ahora la política estatal hacia reformas que cambiarían las prioridades, como lo señala Manuel Sánchez Cerón<sup>39</sup>, hacia aspectos tales como

- El restablecimiento de los mecanismos automáticos del sistema económico regulado por la fuerza del mercado.
- La liberalización de las trabas proteccionistas en las que se sustentaba el modelo de crecimiento económico.
- El adelgazamiento del Estado que implica la reorientación de tareas.
- La aplicación de políticas monetarias más que fiscales.

De acuerdo con Sánchez Cerón, estas políticas se concretaron en México a través de un acelerado proceso de privatizaciones y reprivatizaciones; el desmantelamiento del proteccionismo generado en la posguerra; la gradual y, ahora, casi total apertura comercial; y, la reorientación del aparato estatal y sus funciones.

En el último aspecto, las políticas en materia educativa habrían de ajustarse bajo un escenario de crisis y en el marco de la ideología neoliberal dominante. En ese sentido, Carlos Ornelas recuerda que desde su discurso de toma de posesión como Presidente de la República, Miguel de la Madrid señaló, “Haciendo mío un reclamo nacional, he decidido promover la transferencia a los gobiernos locales de

---

<sup>37</sup> Cf. BAILLERES HELGUERA, José Enrique; **Aproximación teórico práctica al federalismo en México en el sexenio de Ernesto Zedillo: 1995-2000**. Mimeo. México, 1999.

<sup>38</sup> LOYO BRAMBILA, Aurora; “¿Modernización educativa o modernización del aparato educativo?”. en *Revista mexicana de sociología*. Año LV/NÚM. 2 abril-junio de 1993. UNAM. México, 1993. pp. 341-342

<sup>39</sup> SÁNCHEZ CERÓN, Manuel; “La reforma educativa en los años 90”, en *Memoria. Revista mensual de política y cultura*. No. 112. México. Junio 1998.

la educación preescolar, primaria, secundaria y normal que el gobierno federal imparte en todo el país, así como los recursos financieros correspondientes... El gobierno federal conservará las funciones rectoras y de evaluación que ejercerá a través de la Secretaría de Educación Pública. Los derechos laborales del magisterio y su autonomía sindical serán respetados escrupulosamente."<sup>40</sup>

Sin embargo, y no obstante el desempeño de Jesús Reyes Heróles, quien funge como Secretario de Educación desde el inicio del sexenio de De la Madrid en diciembre de 1982 hasta su muerte en marzo de 1985, el proceso de descentralización, basado precisamente en el federalismo, no logra concretarse. Valdría la pena señalar que Reyes Heróles sólo alcanzó a ocupar el cargo dos años y tres meses, lo que pudiera explicar que su proyecto no lograra concretarse: el sucesor en el cargo fue Miguel González Avelar, quien sólo se dedicó a administrar la operación de la Secretaría, sin dar continuidad al proyecto de su antecesor.

Desde el inicio de su sexenio, Carlos Salinas de Gortari reconoció la necesidad de modernizar al país y ese fue el objetivo principal de su gobierno. La propuesta de modernización de la vida nacional en materia educativa buscaba entre otras cosas, la reelaboración de los planteamientos para acelerar el proceso con miras a descentralizar los servicios educativos. En palabras de Aurora Loyo, dicha propuesta se presentaba bajo un clima y en la coyuntura siguiente: "a) la modernización educativa centrada en el problema de la calidad apareció como un punto central en el Plan Nacional de Desarrollo y por lo tanto del programa de gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari; b) un clima favorable en la opinión pública a cualquier cambio que pudiera suponer un movimiento hacia el mejoramiento en la calidad de la educación; c) suficientes recursos financieros y organizativos destinados al proceso de reforma, y d) tiempo para generar un proceso de consultas con vistas a generar consensos dentro y fuera del sistema educativo"<sup>41</sup>

Las propuestas que posteriormente habrían de concretarse en el Acuerdo Nacional para Modernización de la Educación Básica, contemplaban:

- Mejorar la calidad del sistema educativo en congruencia con los propósitos del desarrollo nacional;
- Elevar la escolaridad de la población;
- Descentralizar la educación y adecuar la distribución de la función educativa a los requerimientos de la modernización y de las características de los diversos sectores integrantes de la sociedad; y,

<sup>40</sup> ORNELAS, Carlos; *Op. cit.*, pp. 287-288.

<sup>41</sup> LOYO BRAMBILA, Aurora. *Op. cit.* pp. 346-347.

- Fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo<sup>42</sup>

Sin embargo, ante este nuevo intento descentralizador nuevamente se presentaron resistencias para llevarlo a cabo, principalmente desde el sindicato nacional de maestros.<sup>43</sup> Entre los argumentos expuestos para oponerse a dicho proyecto se cuenta, entre otros, que no presentaba elementos identificables que incidieran realmente en mejorar el nivel y calidad de la educación; no se contemplaban espacios que permitieran la democratización en la toma de decisiones, desde el aula hasta los diferentes niveles e instancias de la autoridad educativa; así como tampoco era claro de qué manera se podía garantizar la eficacia administrativa, en la operación de los servicios educativos descentralizados.

Durante esta etapa del sexenio de Carlos Salinas de Gortari, correspondió a Manuel Bartlett, en su calidad de Secretario de Educación, conducir el proceso de modernización del sector educativo; como se mencionó antes, las discrepancias con el sindicato magisterial no se hicieron esperar, no obstante que se suponía habría una mayor apertura por parte de la nueva dirigencia del SNTE, encabezada desde mayo de 1989 por la Profra. Elba Esther Gordillo. El desgaste que significó para el titular de la Secretaría la negociación de este proyecto, derivó en la renuncia de Bartlett a la SEP en enero de 1992, siendo sustituido por Ernesto Zedillo. En el mes de mayo de ese año se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica<sup>44</sup>.

Dicho Acuerdo señala, entre otras cosas, que “el Gobierno Federal, los gobiernos estatales, el magisterio nacional y la sociedad se proponen transformar el sistema de educación básica con el

<sup>42</sup> SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y PRESUPUESTO. *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*. Poder Ejecutivo federal. 1989. p.103

<sup>43</sup> Al inicio del sexenio de Carlos Salinas de Gortari, en el mes de enero, se da la aprehensión del líder del sindicato petrolero. Joaquín Hernández Galicia “La Quina”, como una muestra de fuerza del nuevo gobierno, luego de que se hubiera hecho del conocimiento público las desavenencias entre ese dirigente y su sector, con el entonces candidato priista, lo que se convertiría en un elemento que contribuyó a que las elecciones presidenciales de 1988 fueran tan reñidas al grado de poner en duda sus resultados. Cuatro meses después, en mayo de 1989, se precipita la caída de Carlos Jonguitud Barrios, líder del SNTE (el sindicato magisterial) desde septiembre de 1972, lo que se interpreta desde diferentes enfoques: por una parte significaba descabezar la organización sindical que había impedido el avance de la descentralización educativa en el sexenio de Miguel de la Madrid; por otro lado, se presentaba como una salida al conflicto magisterial expresado por “diversos grupos de maestros y maestras que exasperados por la antidemocracia de su sindicato, por la disminución de sus sueldos o por problemas como el retraso de pagos en que incurrió la SEP o la mala atención de los servicios del ISSSTE, se deciden a participar en acciones colectivas de protesta, que incluyen un sinnúmero de marchas, plantones, mítines, paros, pero sobre todo se deciden a comprometerse en un trabajo intenso de organización que afecta su vida cotidiana: trabajo, familia, seguridad.” Finalmente, podría considerarse como la oportunidad de ubicar en la dirigencia sindical a líderes más proclives a la negociación. LOYO BRAMBILA. Aurora; “¿Modernización educativa o modernización del aparato educativo?”. en *Revista mexicana de sociología*. Año L.V/NUM. 2 abril-junio de 1993. UNAM, México, 1993. p. 344.

<sup>44</sup> LOYO BRAMBILA. Aurora. Op. cit.

propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos, y que, en general, eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto"<sup>45</sup>

De entre los aspectos más importantes que vale la pena destacar del ANMEB, se pueden mencionar los siguientes:

- Ofrece un diagnóstico general sobre los problemas del sistema educativo y propone una serie de medidas para mejorarlo;
- Pone especial énfasis en la calidad de la educación;
- Propone mecanismos de participación social y comunitaria;
- Presenta avances en la reforma administrativa del sector;
- Propone el redimensionamiento del aspecto sindical (corporativo);

No obstante, el gobierno federal se reserva aspectos importantes a considerar en un proceso de descentralización educativa, como son "la capacidad de fijar criterios y reglas de carácter general para todo el sistema en prácticamente todos los ámbitos. Esto, en buen romance, significa que los órganos centrales diseñan y deciden qué enseñar. Esta centralización de la facultad de dictar normas, se justificó para buscar la unidad de la educación nacional y garantizar la persistencia de la identidad nacional"<sup>46</sup>

Asimismo, el gobierno federal mantiene como facultad la evaluación global del sistema y de cada una de sus partes y la asignación de los recursos financieros, ya que éstos serán asignados de acuerdo a los criterios que aquella entidad determine de acuerdo al presupuesto de egresos aprobado por la legislatura federal, ya que la recaudación importante sigue estando centralizada.

---

<sup>45</sup> PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Poder Ejecutivo Federal. México, 1992. p. 3

<sup>46</sup> ORNELAS Carlos; El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. FCE. México, 1996. p. 309.

## **2.4 LA FEDERALIZACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO. SUS LOGROS Y DIFICULTADES**

### **2.4.1 Caracterización del Sistema Educativo Mexicano**

El Sistema Educativo Mexicano (SEM) se encuentra agrupado en tres grandes bloques: educación básica, educación media superior y educación superior.

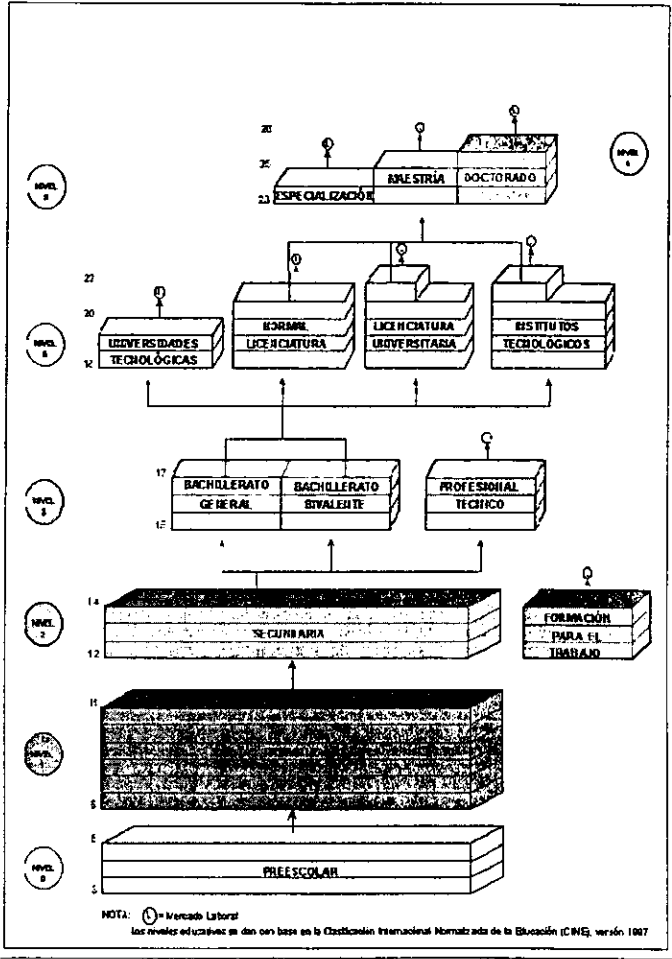
La Educación Básica comprende tres niveles: preescolar, primaria (6 años) y secundaria (3 años), en sus distintas modalidades de impartición.

La Educación Media superior está conformada por tres modalidades: el bachillerato general, el bachillerato tecnológico y la educación profesional técnica terminal. Cada una de ellas se configura de manera diferente en función de los objetivos que persigue, la organización escolar, el currículo y la preparación general de los estudiantes. Para ingresar a la educación media superior es indispensable contar con el certificado de secundaria; además, la mayoría de las escuelas –privadas y públicas- exigen la presentación de un examen de admisión.

La Educación Superior se cursa con posterioridad a haber concluido el bachillerato o su equivalente y puede ser universitaria, tecnológica o normal (formación del magisterio, en particular, los docentes que atenderán la educación básica); después del grado de Educación Superior se ubican los niveles de especialización, maestría y doctorado. El objetivo principal de la educación superior es formar profesionales capaces en las diversas áreas de la ciencia, la tecnología, la cultura y la docencia que impulsen el progreso integral de la nación.

El diagrama siguiente muestra la organización que guarda el SEM:

### ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO



Fuente: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, en [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)

En términos generales, México ha logrado avances significativos en lo que se refiere al nivel de escolaridad alcanzado por la población. Durante las décadas comprendidas de 1960 a 1980 el indicador de escolaridad creció, no sin dificultad, a un ritmo de un año por década, pasando de 2.76 a 4.77 años

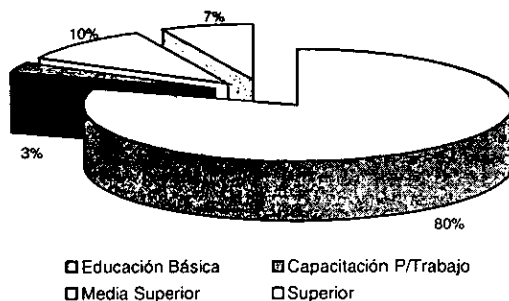
en promedio. Sin embargo, a partir de 1980, este indicador reflejó un mayor crecimiento, al grado de que para el año 2000 alcanzó un nivel mayor a 7 años:

AÑO	PROMEDIO DE ESCOLARIDAD (EN AÑOS)
1960	2.76
1970	3.68
1980	4.77
1985	5.20
1990	6.72
2000	7.6

Fuente: INEGI, XII censo General de Población y Vivienda.

Resultados definitivos, México, 2000

El CUADRO 1 de los anexos, describe con mayor detalle el comportamiento histórico de la matrícula registrada en el sistema educativo escolarizado de nuestro país. El análisis de la información nos muestra que la matrícula se incrementó de 25,092,000 alumnos inscritos durante el ciclo escolar 1990 – 1991 a 29,668,000 en el ciclo 2000 – 2001, lo que representa un incremento del 15.42%. De este gran total, el porcentaje mayor de alumnos inscritos se encuentra en la Educación Básica, correspondiendo a cerca de 80% para el ciclo escolar en curso, no obstante que durante los últimos años, el ritmo de crecimiento demográfico muestra que la población menor a 6 años y menos ha decrecido a nivel nacional en un ritmo de 0.5% por año, de la misma forma en que la población entre 6 y 14 años sólo ha aumentado en 0.1% por año de acuerdo con las cifras del Censo 2000.



MATRICULA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESCOLARIZADO, CICLO 2000- 2001. FUENTE: SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA



#### 2.4.2 La Educación Básica en el entorno del SEM

Como se mencionó antes, la educación básica comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, aunque regularmente se consideran aquí también las modalidades de educación inicial y especial, así como la educación indígena.

La *educación preescolar* atiende a niños de tres, cuatro y cinco años de edad. Se imparte generalmente en tres grados y se ofrece en tres modalidades: general, indígena y cursos comunitarios. No es un nivel educativo obligatorio, de hecho, para matricularse en el segundo o tercer grado no es condición haber cursado los anteriores; tampoco es requisito para ingresar a la primaria; sin embargo, la política educativa del gobierno busca que la mayor parte de los niños que se incorporen a la primaria hayan cursado por lo menos un grado de preescolar, puesto que ello generalmente se traduce en un mejor desempeño de los alumnos en años posteriores.

De acuerdo con el currículo oficial, la educación preescolar debe ofrecer a los niños la oportunidad de desarrollar su creatividad, de afianzar su seguridad afectiva y la confianza en sus capacidades; estimular su curiosidad y efectuar el trabajo en grupo con propósitos deliberados. Asimismo, debe aprovechar el interés de los niños en la exploración de la palabra escrita y en actividades que fomenten el razonamiento matemático.

La matrícula en preescolar ha crecido año tras año en el periodo comprendido de 1992 a 2000, de tal forma que durante el presente ciclo escolar 2000-2001, se registra una matrícula total de 3'100,153 alumnos, lo cual representa un incremento de 24.6% respecto al momento en que las entidades federativas se hicieron cargo de la educación básica que venía operando el Gobierno federal, por lo que se puede inferir a manera de generalización que los estados han promovido el crecimiento del sistema educativo en el nivel preescolar. (CUADRO 2, en Anexos).

Sin embargo, el crecimiento observado se ha presentado en forma desigual entre las distintas entidades. En el mismo periodo (1992-2000), observamos que Chiapas aumentó su matrícula 71%, Quintana Roo 60.7% y Puebla 55.4%; mientras que en Zacatecas el incremento fue 4.4%, en Durango 6.7%, en Tlaxcala 7.5% y en Oaxaca 9.2%:

ENTIDAD	MATRICULA / CICLO ESCOLAR		INCREMENTO
	1992-1993	2000-2001	
Chiapas	80,909	138,917	71 %
Quintana Roo	20,034	32,213	60.7 %
Puebla	110,129	171,228	55.4 %
Oaxaca	111,139	121,388	9.2 %
Tlaxcala	30,188	32,475	7.5 %
Durango	45,620	48,690	6.7 %
Zacatecas	45,519	47,567	4.4 %

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación (Anexo CUADRO 2)

No obstante, el índice de atención a la demanda en cada entidad, no necesariamente se corresponde con los aumentos registrados en la matrícula de cada estado; al observar la información asentada en el CUADRO 2 en Anexos, encontramos que la población total en edad de cursar el preescolar asciende a 4'383,517 niños, de los cuales 3'100,053 se encuentran matriculados bajo el sistema escolarizado, observando así que la media nacional de atención a la demanda es 70.7%, mientras que durante el ciclo escolar 1992- 1993, este indicador se encontraba ubicado en 56.4%. En este rubro encontramos estados donde dicho indicador supera por mucho la media nacional, tales como Baja California Sur en 92.0%; Sinaloa en 86.7%, o Quintana Roo en 84.8%; en contraste, el mismo indicador se ubica en 53.2% para el Estado de México, 64.8% en Jalisco o 66.6% en Chiapas:

ENTIDAD	CICLO ESCOLAR	POBLACIÓN	MATRICULA	ÍNDICE DE ATENCIÓN
Baja California Sur	1992-1993	16,268	12,870	79.1%
	2000-2001	17,493	16,097	92.0%
Sinaloa	1992-1993	118,307	77,108	65.2%
	2000-2001	106,882	92,682	86.7%
Quintana Roo	1992-1993	32,352	20,034	61.9%
	2000-2001	37,976	32,213	84.8%

ENTIDAD	CICLO ESCOLAR	POBLACIÓN	MATRICULA	ÍNDICE DE ATENCIÓN
México	1992-1993	516,696	254,411	49.2%
	2000-2001	585,114	311,326	53.2%
Jalisco	1992-1993	272,571	169,261	62.1%
	2000-2001	310,209	200,886	64.8%
Chiapas	1992-1993	231,071	80,909	35.0%
	2000-2001	208,559	138,917	66.6%

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación (Anexo CUADRO 2)

La *educación primaria* es obligatoria y se imparte a niños de 6 a 15 años de edad en seis grados. La primaria se ofrece en diversas modalidades: general, bilingüe – bicultural, cursos comunitarios y educación para adultos. En cualquiera de sus modalidades, la educación primaria es previa e indispensable para cursar la educación secundaria.

El plan y los programas establecidos para este nivel escolar, tienden a estimular las habilidades necesarias para el aprendizaje permanente, la adquisición de conocimientos asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión. La escuela primaria debe asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de la información.

Como puede observarse en el CUADRO 3 en Anexos, la matrícula en educación primaria ha crecido sin interrupción de 1992 a 2000, pasando de 14'425,669 alumnos matriculados a 14'808,202, lo que representa un incremento de 10.3%. En relación con el comportamiento de la matrícula en los estados, el cuadro referido registra la magnitud de la diferencia entre algunas entidades con respecto al comportamiento de la media nacional, ya que Quintana Roo presenta un crecimiento de 36.8%. Baja California 30.6% y Aguascalientes 15.1%; en contraste, hay entidades donde la matrícula decreció, como es el caso de Nayarit con -10.5%, Zacatecas con -8.9% y Sinaloa con -7.6%:

ENTIDAD	MATRICULA / CICLO ESCOLAR		INCREMENTO
	1992-1993	2000-2001	
Quintana Roo	97,647	133,638	36.8%
Baja California	268,950	351,370	30.6%
Aguascalientes	132,272	152,374	15.1%
Nayarit	147,066	133,046	-10.5%
Zacatecas	235,042	215,705	-8.9%
Sinaloa	380,166	353,269	-7.6%

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación (Anexo CUADRO 3)

El indicador de eficiencia terminal correspondiente a la educación primaria aumentó de 72.9% en 1992 a 86.3% en 2000. Nuevamente, en este rubro se observan diferencias importantes entre las entidades federativas, ubicándose algunas de ellas muy por arriba de la media nacional, como son Baja California Sur con 98.7%, Tlaxcala con 97.8% y Querétaro con 96.4%; mientras que, en el extremo contrario, se ubican los estados de Chiapas con 68.8%, Guerrero con 74.5% y Oaxaca con 77.6%. Cabe señalar que aún en estos últimos casos, se presentó un incremento respecto de su propio indicador ocho años atrás; por ejemplo, en Chiapas la eficiencia terminal se incrementó en 27.7 puntos porcentuales.

ENTIDAD	EFICIENCIA TERMINAL / CICLO ESCOLAR		DIFERENCIA
	1992-1993	2000-2001	
Baja California Sur	88.4%	98.7%	10.3
Tlaxcala	92.3%	97.8%	5.5
Querétaro	85.0%	96.4%	11.4
Oaxaca	60.2%	77.6%	17.4
Guerrero	53.5%	74.5%	21
Chiapas	41.1%	68.8%	27.7

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación (Anexo CUADRO 3)

En este sentido, el avance en este indicador se considera muy importante, y se deriva de la disminución en los índices de reprobación y deserción. El índice de reprobación en 1992 fue 8.3%, mientras que

para 2000 se calcula en 6.0%, en tanto que el índice de deserción pasó de 4.1% en 1992 a 2.1% en el ciclo escolar 2000-2001.

La *educación secundaria* es obligatoria desde 1993, a partir de la aprobación de la actual Ley General de Educación, y se imparte bajo las siguientes modalidades: general, para trabajadores, telesecundaria, técnica y para adultos; se proporciona en tres años a la población de 12 a 16 años de edad que haya concluido la educación primaria. Las personas mayores de 16 años pueden estudiar la secundaria para trabajadores o en la modalidad para adultos. Este nivel es propedéutico, es decir, necesario para iniciar los estudios medios profesionales o medios superiores.

De conformidad con el currículo aprobado por la Secretaría de Educación Pública, el propósito esencial del plan de estudios de la educación secundaria es contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de los contenidos que respondan a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país. Estos contenidos integran los conocimientos, las habilidades y los valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación.

La eficiencia terminal en el caso de las escuelas secundarias es menor que en primaria, habiéndose calculado en 76.3% para el ciclo escolar 2000-2001, sin que se haya observado grandes avances en este indicador durante la última década. En cuanto al índice de deserción, éste se mantiene prácticamente igual: 8.4% en 1992 y 8.5% en 2000. No obstante esta aparente falta de progreso, es importante hacer notar que la eficiencia terminal no se ha visto deteriorada aún cuando se ha presentado un importante incremento en la matrícula: de 4'203,098 alumnos en 1992 a 5'348,025 para el 2000, lo que implica un crecimiento de 27.2% (CUADRO 4); que es mucho mayor al observado en los niveles de preescolar y primaria. El comportamiento en el crecimiento de la matrícula, al igual que en los otros niveles de la educación básica ha sido desigual entre los estados.

ENTIDAD	MATRICULA / CICLO ESCOLAR		INCREMENTO
	1992-1993	2000-2001	
Quintana Roo	25,909	46,610	79.8%
Chiapas	113,791	195,266	71.6%
Michoacán	134,406	213,360	58.7%
Coahuila	109,958	123,971	12.7%
Sonora	109,092	119,831	9.8%
Nuevo León	186,422	194,606	4.3%

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación (Anexo CUADRO 4)

En este nivel educativo, el crecimiento de la matrícula no sólo se ha diferenciado en términos de los estados, sino también entre las modalidades en las que se imparte el servicio, destacando el caso de las telesecundarias donde se registró un incremento a nivel nacional de cerca de 110% en el periodo 1992 – 2000, lo que representa haber atendido a más de 563 mil alumnos adicionales durante el periodo en cuestión.

#### 2.4.3 Administración y gestión de la Educación Federalizada

De acuerdo a la información publicada en la página web de la Secretaría de Educación Pública, el Gobierno federal, detenta la autoridad normativa, técnica y pedagógica para el funcionamiento de la Educación básica. De acuerdo con el artículo 12 de la Ley General de Educación<sup>47</sup>, entre otras funciones, corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa federal:

- Determinar para toda la república los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria, la normal y otras instituciones que forman maestros de educación básica. Para este efecto se considera la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación. Su observancia es de carácter nacional y general para todos los establecimientos escolares, públicos y privados.
- Establecer el calendario escolar aplicable en toda la República para cada ciclo lectivo de la educación primaria, secundaria y normal.

<sup>47</sup> PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Ley General de Educación, México, 1993.

- Elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos, mediante procedimientos que permitan la participación de los diversos sectores sociales involucrados en la educación. Desde hace más de 30 años, se elaboran y se distribuyen gratuitamente estos materiales a todos los niños del país que cursan del primero al sexto grado de la educación primaria.
- Autorizar el uso de libros de texto complementarios para la educación primaria (los de historia y geografía estatales) y los de la secundaria.
- Llevar un registro nacional de las instituciones que integran el Sistema Educativo Nacional.
- Realizar la planeación y la programación globales del Sistema Educativo Nacional, evaluarlo y fijar los lineamientos generales de la evaluación que las autoridades educativas locales quieran realizar.

El control administrativo y técnico – pedagógico de las escuelas primarias y secundarias es coordinado por las dependencias educativas de los gobiernos estatales a través de diversas instancias y por las autoridades escolares.

#### **2.4.4 Logros y dificultades de la federalización.**

Tal vez el aspecto más importante de la llamada federalización de la educación básica, sea su contribución a reactivar el interés de la sociedad por la educación, así como el estímulo que ha representado para muchos gobiernos estatales asumir mayores responsabilidades, otorgando un mejor servicio administrativo y acercando las decisiones a la población directamente afectada.

Como resultado de la federalización de la educación básica, en 26 estados de la República se crearon organismos descentralizados específicos con el propósito de asumir la responsabilidad de ofrecer los servicios educativos transferidos por el Gobierno federal. Otras cinco entidades federativas asumieron directamente la operación mediante sus propias secretarías de educación y 23 de los 31 estados de la República han promulgado leyes estatales de educación<sup>48</sup>.

Sin embargo, en términos más prácticos, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que fue suscrito en el contexto de la revisión y la reforma del sistema educativo nacional, puede considerarse un instrumento político – administrativo que proponía modernizar los servicios de la educación básica y normal. Para ello el acuerdo implantó nuevas políticas educativas y

<sup>48</sup> BARBA, Bonifacio (Coord.), *Op. cit.*

fue, a su vez, el origen e impulso para desarrollar otro conjunto de ellas, todas inscritas en el propósito específico de hacer efectiva la descentralización de los servicios.

En este sentido, el cambio en la estructura del sistema incluía la transferencia a los Gobiernos estatales, de la responsabilidad y el presupuesto correspondiente a casi 100,000 instituciones y más de 700,000 maestros, así como bienes muebles, equipamiento y materiales. La única excepción fue que el Gobierno federal retuvo temporalmente la responsabilidad de administrar las escuelas de educación básica en el Distrito Federal.

Con la descentralización, vinieron una serie de reformas e iniciativas tanto en el ámbito federal como en los estatales, cuya finalidad ha sido buscar alternativas que mejoren el sistema educativo. Al respecto, destacan de manera particular aquellas tendientes a una reforma curricular de largo alcance que reorganice en forma integral, tanto los contenidos como los materiales para que la educación básica se enfoque en el desarrollo de conocimiento y actitudes que permitan a los alumnos tener una vida exitosa, particularmente en lo que se refiere a las habilidades y el deseo por el aprendizaje continuo.

Por lo que hace a la participación de la comunidad, es importante destacar que la Ley General de Educación, promulgada en 1993, establece la creación de los Consejos de Participación Social en el ámbito escolar, abriendo así la posibilidad de que los padres de familia tengan una mayor participación en las escuelas. Estos consejos se reproducen a nivel municipal, estatal y federal. Los consejos a nivel escolar están diseñados como cuerpos colegiados con representación de los docentes, alumnos, padres de familia y autoridades de la comunidad, coordinados por el director del plantel. El Consejo Nacional de Participación Social fue establecido en septiembre de 1999, sin embargo, a la fecha no es posible saber cómo funcionarán a nivel escolar estos consejos.

En cuanto a los programas compensatorios<sup>49</sup>, cabe destacar el impulso a la participación de los estados y de la sociedad en el manejo de recursos y funciones específicos de estos programas: adquisición directa por parte de las entidades federativas de bienes y materiales didácticos, colaboración de los ayuntamientos en la construcción y rehabilitación de espacios educativos, participación de las

---

<sup>49</sup> Una de las prioridades de la política educativa mexicana consiste en abatir el rezago en las zonas de mayor marginación: bajo este marco, los Programas Compensatorios constituyen una vía para ayudar a las escuelas más pobres en el medio rural e indígena, mediante la aplicación de apoyos diferenciales (distribución de material didáctico y mobiliario, entrega de estímulos económicos a docentes, construcción, reparación y equipamiento de espacios educativos; entre otros)



asociaciones de padres de familia en la toma de decisiones sobre la distribución y ejercicio de los recursos económicos asignados a los planteles.

Por otro lado, en el caso de la educación comunitaria<sup>50</sup>, resalta la mayor participación de la sociedad civil (padres y madres de familia) a través de Asociaciones Promotoras de Educación comunitaria, que se responsabilizan del hospedaje y la alimentación de los instructores comunitarios<sup>51</sup> y vigilan que el servicio educativo se imparta de acuerdo con sus propuestas y necesidades de aprendizaje.

Para finalizar este capítulo, es importante reiterar que si bien es cierto que a partir de 1992, con el inicio del proceso de federalización de la educación básica, se han observado avances en la materia. habría que matizar estos logros bajo la óptica de ¿qué hubiera sucedido de mantenerse el sistema centralizado?. Siendo congruentes con lo analizado, es claro que el sistema educativo mexicano ha presentado avances constantes desde sus inicios; así como también es cierto que su crecimiento llegó a representar situaciones de riesgo para su propio funcionamiento<sup>52</sup>. En fin, el proceso de descentralización está avanzando y ello implica también la observación de aspectos que no han sido clarificados.

Derivado de lo dispuesto en la Ley General de Educación, como se vio antes, son muy importantes las atribuciones que están reservadas al Gobierno federal, lo que ha llevado a considerar el proceso como una "descentralización centralizadora", en referencia al predominio de las atribuciones federales en la educación, así como a los controles administrativos y financieros que la SEP aplica a los Estados. En ese sentido, a través del ramo 33, desde 1993 se transfieren a los estados los recursos necesarios para la operación de la enseñanza básica y normal, pero la Secretaría de Educación Pública se reserva los recursos correspondientes al ramo 11, que se destinan al funcionamiento de oficinas centrales y organismos descentralizados. Este aspecto ha sido interpretado como el hecho de transferir a los Estados solamente sueldos y prestaciones del personal, en tanto que se mantienen centralizados los

---

<sup>50</sup> Esta modalidad de la educación primaria está dirigida a la población que habita en localidades pequeñas, aisladas y dispersas del territorio nacional

<sup>51</sup> Los instructores que participan en esta modalidad, provienen en su mayoría de las propias localidades donde se imparte el servicio, cuentan generalmente con estudios de secundaria y reciben capacitación a fin de cumplir con esta labor, por la cual reciben una beca que les permite realizar estudios posteriores.

<sup>52</sup> Es conocida la expresión atribuida a Jesús Reyes Heróles en referencia a la Secretaría de Educación Pública, de la que decía que se parecía a un elefante con artritis.

recursos destinados a la innovación, mejoramiento del magisterio, apoyos didácticos y otros programas importantes para la elevación de la calidad educativa<sup>53</sup>.

En síntesis, los avances logrados en materia de descentralización de la educación básica y normal en el país, son un paso importante para llegar a una auténtica federalización del sistema; sin embargo, el proceso dista mucho de los objetivos propuestos tanto en el ANMEB, como en la Ley General de Educación. En principio, la propia Ley reserva áreas y actividades que son exclusivas del Gobierno federal; por otro lado, está el aspecto del financiamiento, que por las características en que se distribuye, permite al Gobierno federal mantener un fuerte control de todo el sistema; y, en otro aspecto, está el avance diferenciado en cada entidad, ya que en función de los intereses y proyectos de las administraciones locales, el proceso de descentralización ha visto mayores logros en algunos Estados que en otros, al grado que todavía están pendientes 8 entidades por definir su propia Ley de educación.

---

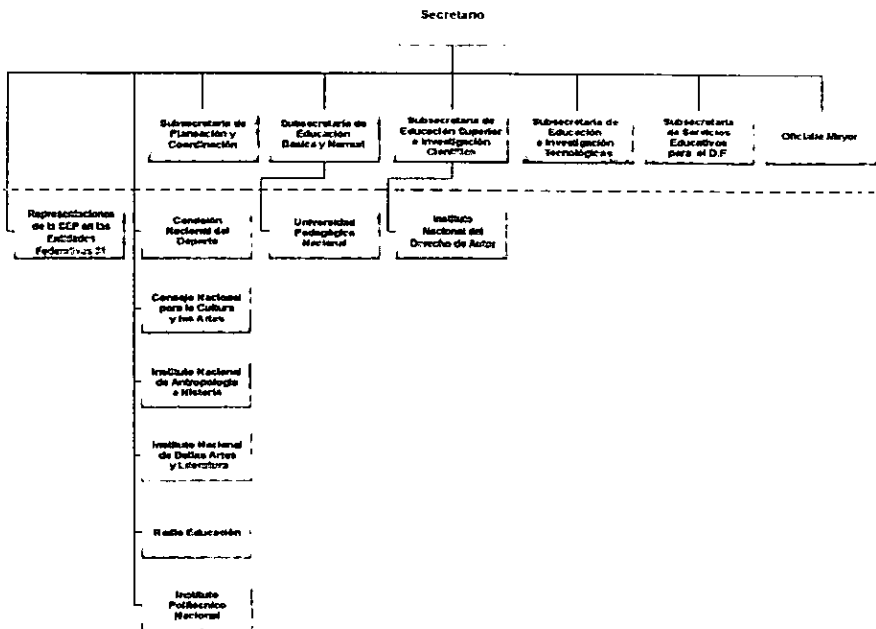
<sup>53</sup> VERGARA ANDERSON, Luis, "La educación en el México de Hoy (con énfasis en el nivel básico)", en <http://www.cidac.org/libros/cidac/mexicocambio/cap.20PDF>, pp.878-904

### CAPÍTULO 3    LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL DISTRITO FEDERAL. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL

El órgano del Gobierno Federal encargado de la educación en el país, es la Secretaría de Educación Pública.

El titular de esta entidad es el Secretario de Educación Pública; sus atribuciones son llevar los asuntos del despacho educativo del Poder Federal. En la actualidad, la Secretaría de Educación Pública cumple básicamente funciones de carácter técnico – normativo y establece orientaciones de política educativa general.

En la figura siguiente pueden verse las diferentes partes integrantes de la Secretaría:



El actual Reglamento Interior de la Secretaría fue expedido en marzo de 1994 y en él se establecen las facultades y atribuciones que competen a la Secretaría y a cada uno de los órganos que la conforman.

En función del objetivo establecido para el presente capítulo, no entraremos en el análisis detallado de las atribuciones conferidas a las distintas instancias que conforman a la Secretaría de Educación Pública en su conjunto, centrandó nuestra atención en la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, instancia en que recae la función de operar el servicio educativo que imparten los planteles de educación básica y normal en el Distrito Federal.

### **3.1 ASPECTOS ADMINISTRATIVOS**

El denominado proceso de federalización educativa iniciado en 1992 requirió de la reorganización de la Secretaría de Educación Pública, buscando conservar y reforzar los aspectos medulares de rectoría nacional sobre la educación, lo que implicó, en consecuencia, la necesidad de fortalecer sus funciones sustantivas, es decir, las de carácter normativo, político y técnico – pedagógico, y delegar a los Estados la responsabilidad de muchos asuntos operativos y de índole administrativa.

Durante este proceso de reestructuración orgánico – funcional, las Subsecretarías de Educación Elemental y la de Educación Media desaparecieron; con esa medida se pretendía resolver los problemas de tipo operativo y funcional existentes, incongruentes con los objetivos, metas y políticas que señalaba el Plan Nacional de Desarrollo 1988 – 1994.

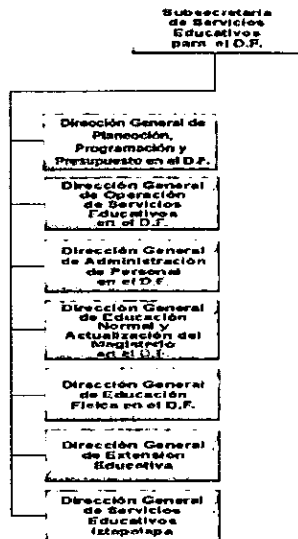
Así, con base en el acuerdo 161 del 21 de julio de 1992, se creó un órgano específico para coordinar la operación de la educación básica en el DF, constituyéndose la Coordinación General de Servicios Educativos para el Distrito Federal, con el objetivo principal de dirigir y operar los programas educativos en los planteles de educación inicial, básica, especial y de formación de maestros en la Ciudad de México.

Posteriormente, con la publicación del Acuerdo 164 (DOF, agosto de 1992) se incorporaron a esta Coordinación las Direcciones de Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Secundaria Técnica.

Como parte de este proceso de reorganización del sistema educativo, el 16 de junio de 1993 se crea la Unidad de Servicios Educativos Iztapalapa (USEI), como un proyecto piloto para atender los servicios de educación inicial básica y especial en la región delimitada por la Delegación Política Iztapalapa en el Distrito Federal. Esta Unidad pasaría a depender también de la Coordinación General de Servicios Educativos para el D.F.

Con las modificaciones al Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, publicadas en el Diario Oficial de la Federación el 16 de marzo de 1997, la Coordinación de Servicios Educativos para el D.F., se transformó en la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF), y se le integraron las Direcciones Generales de Planeación y Programación en el D.F., la de Operación de Servicios Educativos en el D.F., la de Administración de Personal en el D.F., la de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el D.F., y la de Educación Física en el D.F.; así como las Unidades de Telesecundaria y de Publicaciones Educativas.

La estructura orgánica funcional de la SSEDF fue aprobada por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público en septiembre de 1997 y es la siguiente:<sup>1</sup>



Con la intención de precisar la actual situación administrativa y funcional de los servicios educativos en el Distrito Federal, a continuación se presenta una breve descripción de las tareas asignadas a cada dependencia, con lo que se cubre la atención en educación básica en esta entidad.

### **Dirección General de Planeación Programación y Presupuesto en el D.F. (DGPPPDF)**

Esta Dirección tiene como objetivo planear, programar y administrar los servicios educativos que se imparten en el Distrito Federal mediante el diseño de escenarios para la distribución equitativa de la demanda y de mecanismos de administración y gestión escolares<sup>2</sup>; así como elaborar el anteproyecto de programa-presupuesto de las direcciones generales de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

A fin de cumplir con este objetivo, opera los siguientes programas sustantivos:

**Administración Escolar.-** Dirigido a simplificar en los planteles escolares las actividades administrativas que se derivan del proceso enseñanza – aprendizaje. En este sentido, destaca la instrumentación del Sistema Integral de Información Escolar, sistema informático que auxilia al personal directivo y administrativo de las escuelas en el registro y control de aspectos inherentes a la operación del plantel, tales como alumnos, calificaciones, docentes, instalaciones disponibles, etcétera.

**Planeación educativa.-** A través de este programa, se opera el Sistema Automático de Inscripción y Distribución (SAID), cuya función es distribuir racionalmente la matrícula de los servicios educativos en todos los grados de preescolar, así como la asignación de alumnos a los primeros grados de primaria y secundaria. Este mecanismo permite identificar y definir con mayor precisión las necesidades de espacios educativos, personal docente y recursos necesarios para satisfacer la demanda de los servicios en cada ciclo escolar; asimismo, es el soporte básico para determinar el Programa Anual de Construcción de Escuelas en el D.F. que atiende la edificación de nuevos espacios y la ampliación, sustitución o mantenimiento mayor de los ya existentes.

---

<sup>1</sup> Fuente: [http://www.sep.gob.mx/organigrama2/subservicios\\_D.F./subservicios\\_d.f.html](http://www.sep.gob.mx/organigrama2/subservicios_D.F./subservicios_d.f.html)

<sup>2</sup> Fuente: <http://www.sep.gob.mx/PlaneacionPP/marcoreferencia.html>

**Sistemas informáticos y procesamiento de datos.-** La DGPPPDF cuenta con un centro de desarrollo informático, cuya operación se centra en el diseño y desarrollo de los sistemas de cómputo que operan en los planteles escolares; de igual forma, es la instancia responsable de integrar y procesar los datos que se derivan de dichos sistemas de cómputo, a partir de los cuales se construyen los indicadores educativos de la Ciudad de México, y se lleva a cabo la emisión de boletas de calificaciones y certificados escolares entre otros documentos. Asimismo, constituye el órgano a través del cual se instrumentan acciones de capacitación en cómputo e informática para el personal que labora en la SSEDF, tanto en áreas administrativas, como en planteles escolares.

**Programación y Finanzas.-** En esta parte, la DGPPPDF se hace cargo de los asuntos relativos a la coordinación y seguimiento del proceso de planeación, programación, y presupuestación financiera de la Subsecretaría, donde se incluyen los programas Anual de Necesidades, Operativo Anual, y Anual de Inversión de cada una de las áreas de la SSEDF; así como el Anteproyecto de Presupuesto de la propia Subsecretaría.

### **Dirección General de Administración de Personal en el D.F. (DGAPDF)<sup>3</sup>**

A través de esta dirección general se atienden los trámites de incidencias, pagos y servicios de los trabajadores adscritos a la SSEDF; es un área adjetiva cuyo ámbito de competencia se circunscribe a la aplicación de los lineamientos expedidos por la Dirección General de Personal, instancia dependiente de la Oficialía Mayor de la Secretaría de Educación Pública. Bajo este marco normativo, desarrolla los siguientes programas:

**Empleo y remuneraciones.-** A través de este programa se lleva a cabo la planeación, organización, operación, control y evaluación de los procedimientos administrativos en materia de trámites e incidencias de personal, control de techos financieros y ejercicio presupuestal (respecto de sueldos y salarios), de las distintas unidades administrativas de la Subsecretaría.

**Pago de remuneraciones al personal.-** Se desarrolla todo lo relativo a la operación, control y evaluación de los procedimientos administrativos en materia de trámites de pago y distribución de cheques a las unidades administrativas.

---

<sup>3</sup> Fuente: <http://www.sep.gob.mx/DGAPDF/Personal.html>

**Carrera Magisterial.**-Este programa de carácter nacional, se opera en el Distrito Federal a través de la DGAPDF. En términos generales, Carrera Magisterial establece un sistema escalafonario de promoción horizontal para los docentes de educación básica. Opera a través de un sistema de evaluación integral que tiene por objeto reconocer el desempeño y la permanencia del maestro en el servicio docente, así como su preparación académica, sus conocimientos y su actualización permanente. Está conformado por tres vertientes: maestros frente a grupo, personal directivo y de supervisión; y personal en funciones técnico – pedagógicas; a través de las cuales se oferta al personal una vía de superación profesional sin tener que cambiar de función, en virtud de que es posible acceder a niveles salariales mayores sin necesidad de que exista una vacante de nivel superior para acceder a éste.

**Relaciones laborales.**- A través de este programa se brinda apoyo, orientación y asesoría jurídica a las distintas áreas que conforman a la Subsecretaría, a fin de que motiven y funden en derecho las acciones que desarrollan en el ámbito de su competencia; de igual forma, supervisa que las unidades administrativas den cumplimiento a la normatividad emitida en el ámbito laboral por las instancias competentes del Gobierno Federal. No obstante, es necesario especificar que la personalidad jurídica de la SEP sólo es representada a través de la Dirección General de Asuntos Jurídicos, dependiente de la Oficialía Mayor.

**Servicios al personal.**- El objetivo de este programa es brindar atención en materia de trámites y servicios administrativos al personal docente y de apoyo a la educación adscrito a la SSEDF, entre otros: expedición de hojas de servicio, emisión y resello de credenciales de identificación, emisión de constancias de servicio, certificación de préstamos e inscripción y designación de beneficiarios del SAR.

#### **Dirección General de Extensión Educativa (DGEE)<sup>4</sup>**

Los servicios de extensión educativa apoyan a los alumnos de las escuelas de educación básica en el Distrito Federal con actividades a favor de su salud, de su seguridad y de su formación cívica y cultural, promoviendo además la consolidación de una identidad propia para la educación de la Ciudad de México. Los niños y jóvenes participan así, entre otras actividades, en campañas de salud, en la formación de comités de seguridad y de cuidado del ambiente, y asisten a diversos sitios históricos y de

---

<sup>4</sup> Fuente: <http://www.sep.gob.mx/ExtensionEducativa.index.html>



manifestaciones culturales. Dichas acciones complementan los aprendizajes adquiridos en el aula, así como la actualización de los profesores. Los principales programas que contempla son:

- Cultura, ciencia y ambiente
- Actualización y desarrollo magisterial
- Emergencia escolar
- Medios electrónicos aplicados a la Educación

### **Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGNAM)**

Esta dirección general tiene bajo su responsabilidad organizar, operar, supervisar y evaluar la educación normal y actualización del magisterio en el ámbito estricto del Distrito Federal. Su objetivo es: "Proporcionar con calidad, oportunidad y eficiencia el servicio de educación normal en los planteles de la Secretaría ubicados en el D.F., en lo que se refiere a formación, actualización y capacitación del personal docente y directivo de la educación inicial, básica, especial y normal"<sup>5</sup>

En este sentido, la formación profesional docente que tiene bajo su responsabilidad va dirigida a los egresados del bachillerato que deseen ejercer como profesionales de la educación en los distintos niveles educativos, y se ofrece a través de 18 planteles particulares de educación normal, así como de los planteles oficiales ubicados en la Ciudad de México: Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM); Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN); Escuela Normal Superior de México (ENSM); Escuela Normal de Especialización (ENE); Escuela Superior de Educación Física (ESEF) y Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos (ENED)

En los rubros de capacitación, actualización y superación profesional, la DGNAM atiende a los docentes en servicio ofertando proyectos de nivelación psicopedagógica para aquellos carentes de formación normalista; cursos sobre temas de actualidad relativos a la ciencia, la tecnología y la pedagogía, orientados al análisis, reflexión y transformación de la práctica profesional; así como cursos de especialización en diversas áreas a fin de elevar la eficiencia académica de los profesores asistentes. Para llevar a cabo estas actividades (con excepción de las especializaciones, que se imparten en los planteles oficiales de educación normal), cuenta con el Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (CAMDF).

### **Dirección General de Educación Física en el D.F. (DGEF)**

La educación física es una disciplina cuya finalidad es contribuir al desarrollo físico, intelectual y emocional de los alumnos, por medio de actividades corporales planificadas y dosificadas por docentes especialistas en la materia. Así, el propósito de esta dirección general es "organizar, operar, desarrollar, supervisar y evaluar los servicios de educación física a cargo de la Secretaría de Educación Pública en el Distrito Federal, en el ámbito geográfico de su competencia..."<sup>6</sup>

Para dar cumplimiento al propósito anterior, el servicio de educación física en el Distrito Federal está integrado por siete proyectos sustantivos:

- Educación física en la Educación Básica
- Educación física en Educación Superior (Escuelas normales oficiales en el D.F.)
- Deporte escolar y juegos deportivos escolares
- Extensión educativa
- Actualización en educación física
- Supervisión en educación física
- Administración de la educación física

La operación de este servicio, se coordina desde la DGEF, a través de Sectores de Supervisión en cada una de las Delegaciones Políticas en el D.F.(con excepción de Iztapalapa), mismos que se encuentran a cargo de un Jefe (Jefes de Sector), quien coordina, a su vez, al personal técnico de supervisión directa al trabajo de los profesores de educación física en los planteles de educación básica (Supervisores de Zona).

La atención que reciben propiamente los alumnos, consiste, en el caso de preescolar, en participar en dos sesiones de educación física a la semana, con una duración de 30 minutos cada una; en el caso de los alumnos de primaria y secundaria, se consideran dos sesiones de 50 minutos a la semana. Las sesiones se derivan de un plan anual de trabajo y del programa educativo autorizado por la SEP, en

---

<sup>5</sup> Diario Oficial de la Federación, Diciembre de 1994

<sup>6</sup> SUBSECRETARÍA DE SERVICIOS EDUCATIVOS PARA EL DISTRITO FEDERAL; **Manual de Organización de la Dirección General de Educación Física**; Marzo 1998, p.8

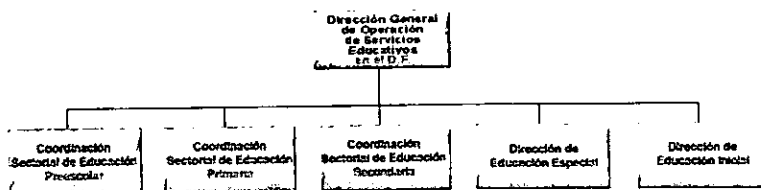
donde se citan los contenidos y actividades generales que los educandos deberán realizar para impulsar su desarrollo y conservar su salud.

### **Dirección General de Operación del Servicio en el DF (DGOSE)**

Como anteriormente se comentó, en agosto de 1992 se incorporan a la entonces Coordinación de Servicios Educativos para el D.F., las Direcciones de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. Posteriormente, las reformas al reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública, en marzo de 1997, dieron paso a la constitución de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, y con ella a la creación de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D.F., instancia a la que fueron adscritas las citadas Direcciones de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, bajo la categoría de coordinaciones sectoriales. Asimismo, se incorporan a la Subsecretaría los servicios de educación inicial y educación especial, bajo la categoría de Direcciones de área, adscritas también a esta nueva dirección general.

Como su nombre lo indica, las funciones encomendadas a la DGOSE, están referidas a la coordinación de la operación de los servicios de educación inicial, básica y especial en los planteles ubicados en la Ciudad de México (con excepción de aquellos ubicados en la Delegación Política de Iztapalapa); vigilando que los servicios ofrecidos sean de calidad y acordes a los lineamientos curriculares emitidos por las instancias competentes de la Secretaría.

De esta forma, la estructura organizacional de esta dirección general es la siguiente:



### **Dirección de Educación Inicial**

Desde la constitución del SEM, se han instrumentado diversas acciones tendientes a fomentar el cambio en las prácticas de crianza y, en particular, a mejorar las condiciones de higiene y alimentación de los

más pequeños. Posteriormente, en los años 40, ante la creciente incorporación de las mujeres al campo laboral, crece el número de guarderías infantiles dependientes de organismos federales, con lo cual, por primera vez en nuestra historia, muchos niños y niñas de hasta 0 y 4 años de edad, pudieron gozar de atención y educación apropiadas.

Sin embargo, es hasta 1976 que se establece la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia, a la que se le otorgan facultades para coordinar y normar el servicio de guarderías en la Ciudad de México, mismas que cambian su denominación por "Centros de Desarrollo Infantil" (CENDI), e inician la operación de un programa educativo basado principalmente en actividades de estimulación.

En 1980, ante la creciente demanda del servicio en los CENDI y su alto costo, se crearon dos modalidades de atención: Semiescolarizada y No escolarizada.

Con la creación de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F., la coordinación y supervisión de los servicios de educación inicial en el Distrito Federal, pasan a ser responsabilidad de la Dirección de Educación Inicial.

El servicio de Educación Inicial atiende a niños de 0 a 4 años, quienes reciben la atención y estimulación necesaria para potenciar su desarrollo físico, afectivo e intelectual, así como para preservar su salud y apoyar su crecimiento. Sus propósitos básicos son:<sup>7</sup>

- Estimular y potenciar las capacidades del desarrollo de los niños menores de 4 años.
- Enriquecer las prácticas de cuidado y atención que tienen los adultos y padres de familia para atender y formar a sus hijos, y
- Propiciar el reconocimiento, respeto, cuidado y atención del niño menor en la familia, la comunidad y la sociedad en general.

Durante los últimos cuatro años, se han ofrecido en la Ciudad de México, servicios de educación inicial a aproximadamente 200 mil menores, mediante las tres modalidades de atención existentes: escolarizada, semiescolarizada y no escolarizada.

---

<sup>7</sup> Fuente: [http://www.sep.gob.mx/EducacionInicial/Marco\\_de\\_Referencia.html](http://www.sep.gob.mx/EducacionInicial/Marco_de_Referencia.html)

### **Dirección de Educación Especial**

A partir de 1993, con el establecimiento del Proyecto General de la Educación Especial en México, se reflejan las nuevas condiciones de la política educativa en este ámbito, de modo que la educación especial (tanto en su concepción, como en su práctica) deja de ser considerada como una educación distinta, particular, "especial", dirigida a alumnos diferentes, con "problemas de aprendizaje", discapacitados, "especiales"; logrando así el acceso de los niños y jóvenes discapacitados a la educación básica en el sistema de atención regular, ya que anterior a este proyecto su enfoque de atención era clínico - médico - rehabilitatorio.

Los servicios que coordina esta Dirección son de apoyo, a través de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER); de servicio escolarizado, con los Centros de Atención Múltiple (CAM); y de orientación, a través de las Unidades de Orientación al Público (UOP)

La creación de las USAER inicia en 1994, y marca el proceso de reorientación de los servicios de educación especial al asignarles como función principal la vinculación de la escuela regular con los servicios de educación especial, a través de un equipo multidisciplinario de especialistas.

Por su parte, los Centros de Atención Múltiple (CAM), atienden a personas discapacitadas que no pueden asistir a los servicios regulares de educación básica, para lo cual cuenta con las instalaciones apropiadas y la atención de especialistas

### **Coordinación Sectorial de Educación Preescolar**

Acorde con los objetivos planteados en el currículo para la Educación Preescolar, esta coordinación tiene por objetivo: "... ofrecer a los niños de cuatro y cinco años la oportunidad de desarrollar su creatividad, de afianzar su seguridad afectiva y la confianza en sus capacidades, estimular su curiosidad y efectuar el trabajo en grupo con propósitos deliberados. Asimismo, aprovechar el interés de los niños en la exploración de la palabra escrita y en actividades que fomenten el razonamiento matemático. Así como promover experiencias de aprendizaje que son esenciales para propiciar que el niño y la niña

adquieran hábitos, conocimientos y desarrollen habilidades, actitudes y capacidades que les permitan incorporarse a la educación primaria.<sup>8</sup>

A través de esta Coordinación Sectorial, se administran 930 jardines de niños oficiales y 107 Centros de Atención Psicopedagógica (CAPEP<sup>9</sup>), distribuidos en 15 delegaciones políticas (excluida Iztapalapa); se supervisa la operación de 100 jardines de niños particulares incorporados y de más de 1000 planteles no incorporados

Los servicios están organizados en cinco regiones: norte, centro, centro-sur, sur-poniente y sur-oriente, encargadas de coordinar, verificar y evaluar las actividades educativas en los planteles de su ámbito de competencia, a través de los niveles de supervisión.

Los niveles de supervisión están integrados por 36 jefes de sector escolar, 200 supervisoras de zona de jardines de niños y 5 supervisoras de zona de CAPEP.

La educación preescolar se proporciona en jardines de niños con horarios matutino (9:00 a 12:00 horas), vespertino (14:30 a 17:30 horas) y continuo (9:00 a 16:00 horas).

### **Coordinación Sectorial de Educación Primaria**

La educación primaria tiene como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para que los alumnos de este nivel desarrollen las habilidades intelectuales y los hábitos que les permitan aprender permanentemente y con independencia; adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México; se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional; asimismo, desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

La Educación Primaria en el Distrito Federal, ofrece sus servicios en escuelas matutinas, de 8:00 a 12:30 horas; vespertinas, de 14:00 a 18:30 horas y nocturnas, de 19:00 a 21:00 horas. Además, desde

---

<sup>8</sup> Fuente: [http://www.sep.gob.mx/Preescolar/objet\\_perspect.html](http://www.sep.gob.mx/Preescolar/objet_perspect.html)

1997 se establecieron escuelas de tiempo completo, en las que, de 8:00 a 12:30 horas, los alumnos cursan en forma regular sus estudios y por la tarde, después de un refrigerio, acuden a talleres educativos hasta las 17:00 horas.

Cada escuela es conducida por un director; las escuelas a su vez, forman parte de una zona de supervisión escolar, que atiende en promedio a diez escuelas y se encuentra a cargo de un supervisor (Supervisores de Zona). Las zonas escolares, por su parte, se agrupan en sectores, para cada uno de los cuales existe un responsable (Jefe de Sector); a su vez, los sectores escolares se agrupan en direcciones regionales de educación primaria, de las cuales hay cinco en el Distrito Federal, sin contar la Delegación Iztapalapa.

### **Coordinación Sectorial de Educación Secundaria**

A partir de las modificaciones al Artículo 3º Constitucional en 1993, la educación secundaria es obligatoria<sup>10</sup> y, de acuerdo con el Capítulo IV, Artículo 37 de la Ley General de Educación, constituye el último segmento de la educación básica.

El propósito de este nivel educativo es contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de los conocimientos, las habilidades y los valores que les permitan continuar su aprendizaje con alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; les faciliten su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuven a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana; y estimulen su participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación.

De acuerdo con la normatividad vigente, las escuelas secundarias diurnas, técnicas y telesecundarias, atienden a la población estudiantil entre los 12 y 15 años de edad, en horario matutino de 7:00 a 13:30 horas y en el turno vespertino de las 14:00 a las 20:30 horas. En las escuelas Secundarias para Trabajadores y Secundarias nocturnas, se atiende a la población de 15 años en adelante, y pueden laborar indistintamente en tres turnos.

---

<sup>9</sup> Los Centros de Atención Psicopedagógica (CAPEP), atienden a la población infantil con necesidades educativas especiales que asiste a los jardines de niños.

<sup>10</sup> El Artículo 3º Constitucional, a la letra dice: "Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado - Federación, Estados y Municipios impartirán educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y secundaria serán obligatorias"

Cada escuela es conducida por un director; las escuelas a su vez, forman parte de una zona de supervisión escolar, que se encuentra a cargo de un inspector (Inspectores Generales de zona). La zonas escolares, por su parte, se agrupan en 8 regiones en el D.F. (con excepción de Iztapalapa).

### **Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI)**

Bajo la reorganización del sistema educativo, y con fundamento en el ANMEB, se creó el 16 de junio de 1993 la Unidad de Servicios Educativos Iztapalapa (USEI) como un proyecto piloto, cuyo propósito era "desarrollar un nuevo modelo educativo con características regionales, con el fin de corregir el centralismo en la organización de los servicios educativos en el Distrito Federal y generar un nuevo esquema descentralizado de planeación, operación y administración de los servicios, al considerar las diferencias entre delegaciones, localidades y escuelas"<sup>11</sup>

En septiembre de 1997, se reconoce formalmente la presencia de la USEI, al otorgársele el nivel de Dirección General. Su función es "Planear, dirigir, organizar, desarrollar, supervisar y evaluar los servicios de educación inicial, básica y especial que se imparten en la Delegación Política de Iztapalapa en el Distrito Federal, de conformidad con la normatividad emitida en materia técnico pedagógica, con los planes y programas de estudio, contenidos y métodos educativos, auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje, establecidos por las áreas competentes de la Secretaría"<sup>12</sup>

De esta forma, la DGSEI coordina la operación de los servicios de educación inicial, básica y especial en aquellos planteles ubicados territorialmente en la Delegación Política de Iztapalapa. A su vez, la estructura establecida al interior de esta Dirección General para la prestación de los servicios, es regional; esto es, los planteles de educación inicial, básica, y especial, así como las estructuras de supervisión correspondientes a cada nivel y modalidad educativa dependen de cada una de las Direcciones Regionales: Centro, Juárez, San Lorenzo Tezonco y San Miguel Teotongo.

<sup>11</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA; **Manual de Organización General de la Subsecretaría de Servicios Educativos en el Distrito Federal**, México, diciembre, 1997, p.4

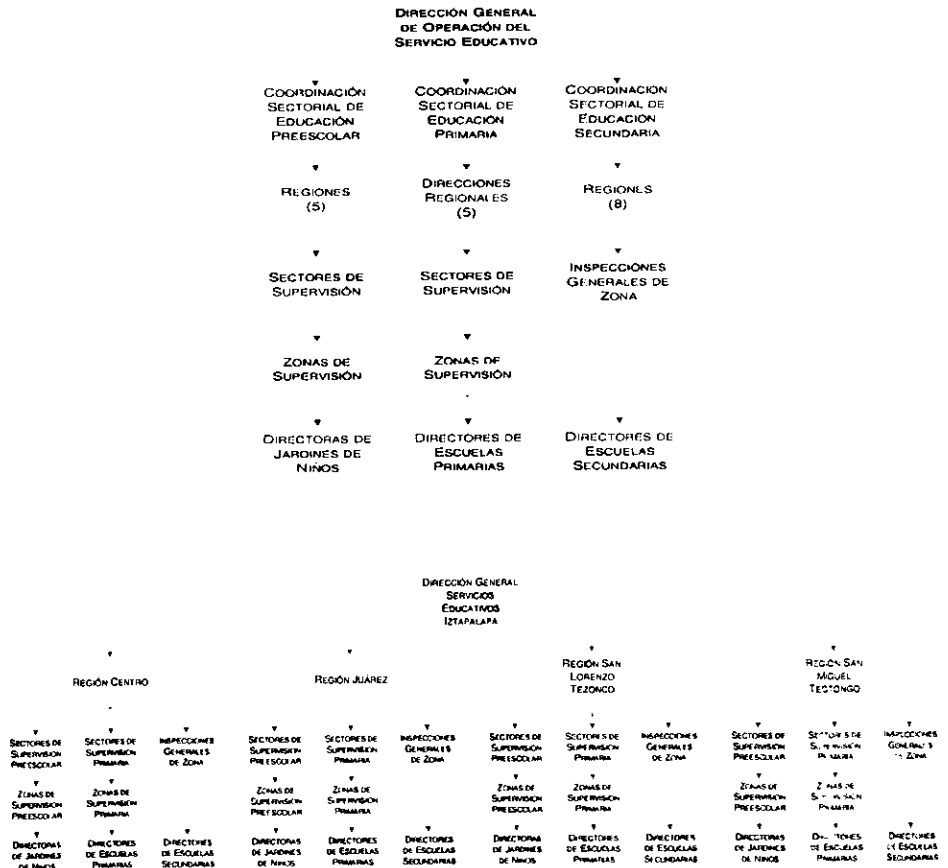
<sup>12</sup> *Ibid.*, p.16



Cabe hacer notar que la prestación de estos servicios atiende a los mismos lineamientos de carácter administrativo y técnico – pedagógico que las Coordinaciones Sectoriales y las Direcciones de área, adscritas a la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D.F.

### Organización del servicio de educación básica en el Distrito Federal

Los siguientes diagramas tienen por objeto resumir la organización de los servicios de educación básica en cuanto a su estructura jerárquica de coordinación y supervisión:



## Indicadores Educativos en el Distrito Federal

De acuerdo con el XII Censo General de Población y Vivienda,<sup>13</sup> para el año 2000 en nuestro país habitaban 97.5 millones de personas, de las cuales 32.6 millones (34%) se ubicaban entre los 0 y los 14 años de edad.

En el Distrito Federal, habitaban 8'605,239 de personas, de las cuales 1'352,670 (15%) tenían entre los 6 y los 14 años de edad; es este el segmento que representa a la población total demandante de los servicios de educación primaria y secundaria en la Ciudad de México. Cabe hacer notar que, a nivel nacional, el porcentaje de niños y jóvenes ubicados en este rango de edad (de 6 a 14 años) que asiste a la escuela es 91.32%; mientras que el mismo indicador para el D. F. es 95.99%.

De acuerdo con las cifras de la Dirección General de Planeación Programación y Presupuesto de la Secretaría de Educación Pública<sup>14</sup>, la matrícula atendida por los servicios de educación básica en los últimos ciclos escolares se ha comportado de la siguiente forma:

### Educación Preescolar

CICLO	ENTIDAD	POBLACIÓ	MATRICUL	ATENCIÓ
1992-1993	República Mexicana	4'409,412	2'487,294	56.4%
	Distrito Federal	311,194	252,542	81.2%
2000-2001	República Mexicana	4'383,517	3'100,053	70.7%
	Distrito Federal	314,411	244,154	77.7%

\*DATOS REFERIDOS A LA POBLACION ENTRE 4 Y 5 AÑOS DE EDAD

<sup>13</sup> INEGI; XII Censo General de Población y Vivienda, Resultados Definitivos, México, 2001

## Educación Primaria

CICLO	ENTIDAD	MATRICULA	REPROBACIÓN	DESERCIÓN	EFICIEN
1992-1993	República Mexicana	14'425,669	8.3%	4.1%	72.9%
	Distrito Federal	1'087,124	4.8	1.7	90.9%
2000-2001	República Mexicana	14'808,202	6.0%	2.1%	86.3%
	Distrito Federal	1'022,198	2.3	1.3	95.3%

## Educación Secundaria

CICLO	ENTIDAD	MATRICULA	DESERCIÓN	EFICIEN
1992-1993	República Mexicana	4'203,098	8.4%	76.4%
	Distrito Federal	513,129	8.0%	75.9%
2000-2001	República Mexicana	5'348.025	8.5%	76.3%
	Distrito Federal	484,395	7.7%	78.1%

En términos generales, las cifras anteriores nos muestran que durante el periodo de análisis (1992-2000), la matrícula de preescolar se incrementó 25.6%; sin embargo, el indicador de atención a la población demandante de este servicio disminuyó 3.5 puntos porcentuales para el caso del D.F.; lo que en términos reales implica que existen en la Ciudad de México más de 70,000 niños en edad preescolar que no asisten a la escuela.

Por lo que hace a la educación primaria y secundaria, se mencionó antes que el porcentaje de atención a la demanda en el Distrito Federal se ubica en 95.9%, porcentaje que no obstante ser mayor a la media nacional (91.32%), implica que aún existen en esta ciudad más de 55,000 niños y jóvenes que no están matriculados estos servicios educativos. Esta cifra resulta aún más relevante al observar que la matrícula total disminuyó 6.3% en primaria y 5.9% en secundaria. Por el contrario, los indicadores de eficiencia terminal han aumentado durante el mismo periodo: en el caso de la educación primaria la reprobación disminuyó 2.5 puntos porcentuales y la eficiencia terminal aumento 4.4 puntos

<sup>14</sup> Fuente: <http://www.sep.gob.mx>

porcentuales; por su parte, en la educación secundaria la deserción disminuyó 0.3 puntos porcentuales y la eficiencia terminal aumentó 2.2 puntos porcentuales.

Resulta interesante apuntar que no obstante que la matrícula total de los servicios de educación primaria y secundaria ha disminuido, el número de escuelas y docentes ha aumentado entre 1992 y 2000. Durante el ciclo escolar 1992 – 1993, el número total de docentes que atendían los servicios de educación básica en el Distrito Federal ascendía a 81,107 (preescolar 11,446; primaria 38,439; secundaria 31,222); para el ciclo escolar 2000 – 2001, esta cifra se estima en 85,747 (preescolar 11,760; primaria 39,590; secundaria 34,397). En cuanto al número de escuelas, encontramos que para el ciclo escolar 1992 – 1993, el número total era de 7,323 (preescolar 3,020; primaria 3,113; secundaria 1,190); para el ciclo escolar correspondiente a 2000 – 2001, esta cifra se estima en 8,060 (preescolar 3,263; primaria 3,441; secundaria 1,356).

Este fenómeno puede explicarse a partir del crecimiento de la Ciudad de México, que como muchas otras grandes ciudades, observa una dispersión de la población que tiende a deshabitar los centros de las mismas, trayendo como consecuencia que en estas zonas exista actualmente un número importante de escuelas con escasos alumnos y muchos maestros; en contraparte, las zonas con nueva población, formadas generalmente por asentamientos humanos irregulares y de reciente constitución han requerido, entre otros servicios, de la creación de escuelas de educación básica, donde por lo general se tienen muchos alumnos e insuficientes maestros.

Finalmente, podemos apuntar que la cobertura lograda en términos de servicios de educación básica ofrecidos en atención a la demanda, presenta un avance significativo y, en general, mucho mayor a la media nacional; a partir de lo cual puede inferirse que el reto actual es adecuar los servicios a las condiciones locales de la demanda, a fin de mejorar su calidad y superar los resultados de aprendizaje en los alumnos.

### **3.2 PROYECTO DE DESCONCENTRACIÓN ADMINISTRATIVA**

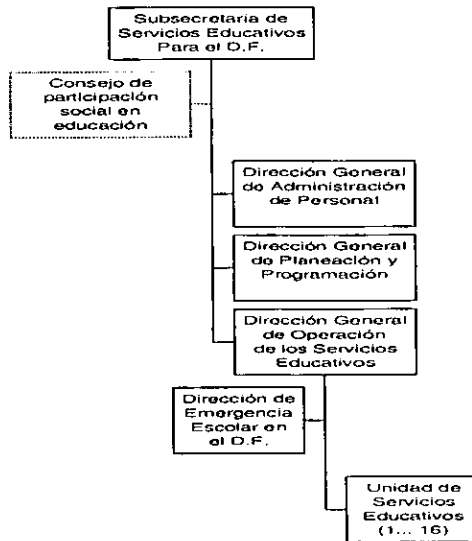
Como se apuntó anteriormente, el 16 de junio de 1993 se creó la Unidad de Servicios Educativos Iztapalapa (USEI) como un proyecto piloto, cuyo objetivo era desarrollar “un nuevo modelo educativo con características regionales, con el fin de corregir el centralismo en la organización de los servicios educativos en el Distrito Federal y generar un nuevo esquema descentralizado de planeación, operación

y administración de los servicios, al considerar las diferencias entre delegaciones, localidades y escuelas<sup>15</sup>

El origen de la USEI, fue sustentado en el marco de los procesos de reorganización del sistema educativo, así como de los compromisos derivados del ANMEB. De acuerdo con la propuesta inicial de *Reestructuración de los Servicios Educativos en el Distrito Federal. Proyecto educativo y operacional*,<sup>16</sup> se consideraron como necesarias tres estrategias para atender la educación básica del D.F.:

- Establecimiento de la Subsecretaría de Educación Básica para atender la normatividad y evaluación técnico – pedagógica rectora.
- Establecimiento de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F.
- Creación de unidades operativas dependientes de esta última Subsecretaría, para la prestación del servicio educativo en áreas geográficas delimitadas, buscando acercar la autoridad educativa a la escuela.

Para lograr lo anterior y cumplir con los objetivos establecidos para la SSEDF, se propuso como estructura operativa la siguiente:



<sup>15</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA; Manual de Organización General de la Subsecretaría de Servicios Educativos en el Distrito Federal, México, diciembre, 1997

La reorganización de los servicios de educación básica bajo la estructura anteriormente descrita, partía de la premisa de que "... el currículo educativo se desarrolla en función de los condicionamientos escolares y del marco económico, político, social, cultural, pedagógico y administrativo local, es decir, de cada Delegación Política, y en particular de cada plantel educativo. Toca a la SSEDF y a las Unidades de Servicios Educativos en el DF, jugar un papel relevante en el desarrollo educativo"<sup>17</sup>. De esta forma, el planteamiento original establecía que la Dirección General de Operación de Servicios Educativos desarrollaría sus tareas a través de dieciséis unidades de servicios educativos.

Bajo esta modalidad, la SSEDF contaría con tres Direcciones Generales que coordinarían la administración, planeación y operación de los servicios de educación básica, cuya responsabilidad directa estaría delegada a las Unidades de Servicios Educativos de cada Delegación Política del Distrito Federal.

Este proyecto finalmente no entró en operación, entre otras, por las siguientes razones:

- La construcción de dieciséis Unidades de Servicios Educativos requería de la conformación de nuevas estructuras administrativas, lo que a su vez, implicaba un mayor gasto presupuestal.
- Se evidenciaba una falta de preparación para el manejo administrativo y operativo del servicio en las Delegaciones Políticas. Cabe recordar que la centralización administrativa del Departamento del Distrito Federal, en ese momento, concentraba la toma de decisiones, hasta los mínimos aspectos, en la Regencia.
- Crear estructuras de administración educativa, paralelas a la estructura político – administrativa de la Delegación provocaría choques frecuentes que conflictuarían la operación del servicio, llevando la educación hacia otras arenas políticas.
- Dado que la atención se territorializaría por Delegación Política, los ajustes administrativos que ello traería para los trabajadores, provocó el inmediato rechazo del sindicato magisterial, que se opuso totalmente.
- El propio conflicto magisterial en apogeo en ese momento, fue un aspecto a considerar para no impulsar el proyecto, ya que provocaría con seguridad, mayores conflictos políticos.

---

<sup>16</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA; **Reestructuración de los Servicios Educativos en el Distrito Federal. Proyecto educativo y operacional.** Mayo, 1993, p. 8

<sup>17</sup> *Ibid*, p.23

- El propio Departamento del Distrito Federal se opuso, toda vez que se desconcentraría la atención educativa, provocando inconformidad de padres de familia y maestros principalmente, sin tener bajo su control el servicio. Es decir, sin tener una posición de decisión o negociación, se pasarían los costos de la reestructuración al DDF.

Finalmente, la decisión adoptada fue crear una Unidad piloto, que permitiera, por una parte, dar continuidad a los principios de descentralización planteados y; por otra, observar el proceso de reorganización requerido, así como las ventajas y desventajas de este modelo. De esta forma, la Delegación política donde dio inicio esta fase de "prueba" fue Iztapalapa.

### 3.2.1 El proyecto piloto en la Delegación Iztapalapa

La Delegación política de Iztapalapa ocupa una amplia extensión territorial conformada por diferencias y contrastes en términos de urbanización, servicios, composición social, nivel de ingresos, ocupación, nivel cultural y educativo, entre otros aspectos.

Su estructura original fue de 8 barrios y 18 pueblos. Su crecimiento poblacional fue discreto hasta la década de los 70's; posterior a esta etapa ha registrado un crecimiento explosivo derivado de la inmigración de familias procedentes principalmente de los estados de Oaxaca, Michoacán y Guerrero, así como de otras delegaciones que se han reubicado en su territorio. En términos generales, estas familias se han asentado de manera irregular en terrenos ejidales o en pequeñas propiedades de los habitantes originales de la región: esta situación ha propiciado la aparición de cinturones de miseria, así como la generación de dinámicas muy complejas de propiedad de la tierra, y de organización y cohesión social a partir de "la existencia de organizaciones diversas pertenecientes al movimiento urbano, entre las que destacan: La Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ), el Frente Popular Francisco Villa (FPFV), el grupo Antorcha Popular, la Asamblea de Barrios, la Unión de Comerciantes, Inquilinos y Colonos (UCIC), además de las uniones y asociaciones de vecinos de cada colonia, barrio y unidad habitacional"<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> LOYO, Aurora; "Hacia una nueva organización de los servicios educativos en el Distrito Federal: El experimento de Iztapalapa", en *Los Actores sociales y la Educación*, Ed. Plaza y Valdés, México 1997, p.244

Actualmente, en la Delegación Política de Iztapalapa, habitan 1'773,343 personas<sup>19</sup>, lo que representa 20.6% de la población total del Distrito Federal. De este total de personas 312,309 se ubican entre los 6 y los 14 años de edad, estrato que corresponde a la población demandante de servicios de educación primaria y secundaria, del cual 95.9% asiste a la escuela (el porcentaje más bajo en DF para este rubro).

Cuando en 1993 se crea la Unidad de Servicios Educativos Iztapalapa, la situación de esta región de la Ciudad de México no era muy distinta<sup>20</sup>:

CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS	
Delegación Política más poblada del DF	1'490,499 (18.9% del DF)
Tasa de crecimiento Anual	5%
Habitantes por km <sup>2</sup>	13,261
Nivel de ingreso de la población	21.4% menos de 1 salario mínimo 44.5% entre 1 y 2 salarios mínimos 1.6% más de 10 salarios mínimos 32.5% sin información
Vivienda	29.5% No cuenta con agua potable 32.0% No cuenta con drenaje
Salud	1,360 médicos 65 hospitales 56 establecimientos públicos

<sup>19</sup> INEGI; XII Censo General de Población y Vivienda, Resultados Definitivos, México, 2001



INSTITUCIONES EDUCATIVAS		
SERVICIO EDUCATIVO	IZTAPALAPA	% DEL DF

Centros de desarrollo infantil	30	6.2%
Jardines de niños	510	19.4%
Escuelas primarias	519	16.5%
Escuelas secundarias generales	110	13.4%
Escuelas secundarias técnicas	48	19.9%
Telesecundarias	7	15.5%
Escuelas de Educación Especial	49	14.8%
Escuelas de Educación de Adultos	8	17.7%

MATRICULA. CICLO ESCOLAR 1993 - 1994		
SERVICIO EDUCATIVO	IZTAPALAPA	% DEL DF

Centros de desarrollo infantil	2,499	5.2%
Jardines de niños	49,333	17.6
Escuelas primarias	214,719	6%
Escuelas secundarias generales	57,208	15.8%
Escuelas secundarias técnicas	31,358	27.8%
Telesecundarias	381	5.1%
Escuelas de Educación Especial	4,061	9.3%
Escuelas de Educación de Adultos	484	5.6%

PERSONAL DEL SISTEMA FEDERAL QUE ATENDÍA IZTAPALAPA		
TIPO	IZTAPALAPA	% DEL DF

Docente	11,107	15.8%
Directivo	817	14.4%
De apoyo	5,597	13.5%

<sup>20</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, SSED; Reestructuración de los servicios educativos en el D.F.

De esta forma, debido a sus características socioeconómicas y demográficas, así como por sus indicadores educativos, Iztapalapa representaba el área geográfica con los mayores retos en términos de equidad y eficiencia educativas.

En consecuencia, la creación de esta Unidad, partía del planteamiento de necesidades de índole político – administrativas, tales como dar una respuesta al proceso de federalización educativa en marcha; retomar el planteamiento de reorganización de los servicios educativos en el D.F., a partir del cual se aprovecharía la estructura política y administrativa del entonces Departamento del Distrito Federal; así como dar impulso a un proyecto que articulara el desarrollo educativo con el desarrollo social. Por su parte, entre los objetivos de carácter técnico – pedagógicos perseguidos, se pueden mencionar, entre otros, la necesidad de hacer efectiva la flexibilidad curricular, que planteaba la incorporación de contenidos regionales de acuerdo con las necesidades de la población por atender; mejorar la cobertura y promover la calidad y equidad de los servicios de educación básica; así como fortalecer la organización, administración y gestión escolares, el trabajo colegiado de los docentes en sus centros de trabajo, el funcionamiento adecuado de los consejos técnicos consultivos, la supervisión escolar y el trabajo corresponsable con organizaciones sociales, políticas y laborales.<sup>21</sup>

Para la construcción del nuevo proyecto también fue necesario tomar en cuenta las limitaciones administrativas, técnicas y socio – políticas presentes, a fin de encontrar soluciones a las mismas: inexistencia de techo financiero propio; ausencia de información administrativa, técnica y normativa para docentes, directivos y personal de supervisión; ausencia de márgenes amplios para adecuar la normatividad técnica a los contextos regionales y locales; aislamiento técnico por nivel y modalidad educativa; insuficiencia de recursos y materiales didácticos; baja funcionalidad o inexistencia de consejos técnicos escolares; inequitativa distribución de escuelas por áreas de supervisión escolar; Asimismo, la elevada dinámica demográfica; la poca capacidad de previsión ante movilizaciones sociales que pudieran promover las diversas organizaciones, grupos sociales y políticos presentes en la región; así como la amplia extensión territorial y dispersión de escuelas.<sup>22</sup>

---

Marzo, 1994

<sup>21</sup> LÓPEZ PEREZ, Alexis; "Una alternativa en Iztapalapa", en **Cuarto de Máquinas**, México, 1994. P. 38

<sup>22</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, SSED; **Reestructuración de los servicios educativos en el D.F.**  
Marzo, 1994

### 3.2.2 Etapas del proyecto piloto de Iztapalapa

Habiendo transcurrido prácticamente ocho años de operación del proyecto piloto de desconcentración administrativa en Iztapalapa, pueden ser identificados tres momentos o etapas en su desarrollo.

La primera etapa<sup>23</sup> se encuentra referida al periodo transcurrido entre junio 1993 y marzo 1994, es decir, el periodo de arranque de la USEI, que dio inicio con el establecimiento del área central de la Unidad y la conformación de su estructura operativa a partir de la reubicación de personal de la propia SSED<sup>F</sup> que voluntariamente decidió cambiar su adscripción.

El modelo de organización adoptado para la prestación del servicio fue el tradicional: por niveles educativos; de tal forma que la estructura organizativa del área central se conformó de la siguiente manera: Dirección General, Dirección de Educación Preescolar, Dirección de Educación Primaria, Dirección de Educación Secundaria, Dirección de Niveles Complementarios (educación especial, física y de adultos), Dirección de Planeación, Dirección Administrativa y un área de módulos de atención a los trabajadores de la educación y público en general.

Esta primera etapa se caracterizó por procesos de planeación, programación y presupuestación educativas profundamente centralizados; así como por la ausencia de participación de los actores fundamentales del proceso educativo; y si bien fue factible la identificación de condiciones reales y necesidades prioritarias; no necesariamente fue la respuesta más adecuada a la demanda de un modelo integrador de educación básica, que atendiera a las condiciones socioeconómicas e históricas de las diferentes zonas geográficas de Iztapalapa.

Una vez iniciada la operación de la USEI, fue posible analizar con mayor detenimiento la situación que predominaba en la Delegación, observando que la elevada dinámica poblacional y social, así como la amplia extensión territorial y dispersión de planteles, exigía mayor cercanía de los servicios, lo que obligaba a pensar en términos territoriales y no por nivel o modalidad.

---

<sup>23</sup> LÓPEZ PEREZ, Alexis; *Op. cit.*, P. 40

En abril de 1994, inició de la segunda etapa de desarrollo del proyecto. Es en este periodo cuando se construye, como respuesta alternativa a las circunstancias y diferencias locales específicas, la propuesta de regionalización de los servicios, a partir de la cual desaparecen las Direcciones de área por nivel y modalidad educativa y se crean Direcciones regionales en su lugar<sup>24</sup>: Centro, Juárez, San Lorenzo Tezonco y San Miguel Teotongo; esta diferenciación parte del reconocimiento de las características propias de cada región, compartidas en términos generales, por los planteles de educación preescolar, primaria y secundaria en cada una de ellas.

Otro rasgo característico que promovió el inicio a esta etapa, fue la evidente la necesidad de integrar y buscar coherencia y congruencia entre los servicios de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y especial, a fin de facilitar el intercambio de experiencias y el establecimiento de estrategias integrales para el mejoramiento de la educación básica en las regiones establecidas. Se creó entonces al interior de la USEI, la Coordinación Técnica, organizada en cuatro equipos regionales de trabajo, interniveles y modalidades educativos, que buscaban llegar hasta la escuela.

Adicionalmente a estas acciones de reorganización interna, paulatinamente inició la desconcentración de funciones de las áreas operativas centrales de la Secretaría y la Subsecretaría hacia la USEI, tales como el Sistema Automático Inscripción y Distribución, la definición de necesidades de construcción y mantenimiento de espacios educativos, la certificación y el seguimiento de programas de apoyo alimentario, entre otras.

Congruentes con el proceso de regionalización y con la intención simplificar la gestión administrativa, acercar los servicios a los trabajadores adscritos a la unidad, así como buscar un reordenamiento que delimitara y diferenciara las responsabilidades administrativas, de aquellas de carácter educativo, se crearon tres oficinas de apoyo a la gestión escolar<sup>25</sup>, ubicadas en las regiones Juárez, San Lorenzo Tezonco y San Miguel Teotongo.

No obstante las acciones emprendidas y los avances logrados, durante esta etapa persistió la falta de acuerdos de colaboración e intercambio de información entre las áreas que integraban a la SEP; de igual

---

<sup>24</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, SSED; **Unidad de Servicios Educativos Iztapalapa, Memoria de Gestión 1988 – 1994**, México, Julio 1994, pp. 15-17

<sup>25</sup> Fuente: [http://www.sep.gob.mx/DGSEIZ/marco\\_referencia.html](http://www.sep.gob.mx/DGSEIZ/marco_referencia.html), p. 3

forma, acciones requeridas, como la automatización de procesos administrativos y de planeación; el establecimiento de procedimientos claros para la desconcentración de programas que venían operando en forma centralizada; la asignación de recursos suficientes para los programas de mantenimiento de inmuebles escolares así como la descentralización de su administración, no fueron realizadas a cabalidad.

En términos técnico – pedagógicos, la reorganización regional para la prestación de los servicios de educación básica facilitó el acercamiento de la autoridad a la escuela; sin embargo, la vinculación entre niveles se redujo a compartir espacios de reunión sin profundizar en los aspectos de índole académica.<sup>26</sup>

En septiembre de 1997 se reconoce formalmente la presencia de los Servicios Educativos en Iztapalapa al otorgársele el nivel de Dirección General; hecho que marca el inicio de la tercera etapa del proyecto de desconcentración de los servicios de Educación básica en la Ciudad de México, en su proyecto piloto.

El esfuerzo iniciado durante esta etapa incluye el replanteamiento de las expectativas de carácter técnico – pedagógico que dieron origen al modelo: desarrollo de líneas institucionales de apoyo a la gestión escolar, para que cada escuela, a partir de un currículo flexible, haga uso del margen de decisión delegado respecto de “qué”, “cómo”, y “cuándo”, enseñar y evaluar, según las características y necesidades de la población a la que presta sus servicios; instrumentación de proyectos y acciones tendientes a promover la calidad y equidad de los servicios; fortalecimiento del trabajo colegiado entre docentes, directivos y personal de supervisión a través de los consejos técnicos consultivos, así como de la vinculación y vertebración entre los distintos niveles de educación básica.

De igual forma, se llevaron a cabo nuevas modificaciones a la organización de operación de la ahora Dirección General, de tal forma que las Direcciones Regionales, que aún se ubicaban físicamente en el edificio central, se reubicaron en las mismas instalaciones de las oficinas de apoyo a la gestión escolar creadas durante 1994, que a su vez se localizan en la misma zona de atención al servicio; estas oficinas pasaron a depender de las Direcciones regionales, con lo cual se avanzó en la desconcentración de

---

<sup>26</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, SSEDF, *Perspectivas siglo XXI, Servicios Educativos en Iztapalapa*, México 1999, P. 11

funciones al asignar a las Direcciones regionales, además de la coordinación de los servicios educativos, la de los servicios administrativos.

En el aspecto técnico – pedagógico, las estrategias institucionales adquieren un nuevo sentido. se fortalecen los Consejos Técnicos Regionales, con la finalidad de realizar un trabajo colegiado interniveles y estrechar los lazos de comunicación entre el área central y la estructura operativa. Se avanza en la conformación de espacios para la prevención de dificultades de aprendizaje y la disminución de índices de reprobación con el apoyo de enlaces interinstitucionales.<sup>27</sup>

El servicio ofrecido por esta Dirección General en términos de instalaciones educativas y matrícula atendida, puede observarse en las tablas siguientes:

<b>NÚMERO DE ESCUELAS POR NIVEL</b>				
<b>(OFICIALES Y PARTICULARES)</b>				
<b>NIVEL</b>	<b>1994 - 1995</b>	<b>1995 - 1996</b>	<b>1996-1997</b>	<b>1997 - 1998</b>
Inicial	39	38	34	38
Preescolar	503	495	473	460
Primaria	548	574	580	600
Secundaria	169	182	185	190
<b>TOTAL</b>	<b>1,259</b>	<b>1,289</b>	<b>1,272</b>	<b>1,288</b>

<b>MATRICULA</b>				
<b>(OFICIAL Y PARTICULAR)</b>				
<b>NIVEL</b>	<b>1994 - 1995</b>	<b>1995 - 1996</b>	<b>1996-1997</b>	<b>1997 - 1998</b>
Inicial	3,340	2,370	2,072	1,987
Preescolar	48,726	50,311	49,689	48,444
Primaria	218,341	218,314	218,356	218,140
Secundaria	90,516	93,112	93,943	93,926
<b>TOTAL</b>	<b>360,923</b>	<b>364,107</b>	<b>364,060</b>	<b>362,497</b>

Fuente: Perspectivas Siglo XXI. Servicios Educativos en Iztapalapa, pp. 13-14

### 3.2.3 Avances y retos

El tiempo transcurrido desde la instrumentación de este proyecto, ha permitido observar avances e identificar algunos de los retos implícitos en la reorganización de la prestación de los servicios de educación básica en la Ciudad de México:

- La reorganización de los servicios, requiere necesariamente del acuerdo y compromiso de los supervisores, directores, profesores y personal de apoyo y asistencia a la educación
- Es posible transitar de la historia lógica educativa de la SEP centrada en la oferta, hacia una lógica centrada en la demanda, con pleno compromiso y respeto federalista.
- Es viable acercar y, sobre todo, lograr un trabajo informado, coordinado y de colaboración entre directores y profesores de los servicios educativos (niveles y modalidades) respetando sus especificidades.
- La desconcentración de los servicios permite generar un sentido de pertenencia regional, que deriva en un principio de identidad y por ende facilita la comunicación entre niveles y promueve la superación de los resultados educativos.
- El desarrollo de proyectos diferenciados permite atender las problemáticas locales específicas.

No obstante, es importante destacar que los avances, aunque importantes, son parciales y requieren ser evaluados tanto en términos del proceso de federalización, como en lo relativo a los principios rectores de la política educativa nacional.

Un análisis exhaustivo de los avances logrados, requeriría un análisis más profundo que el hasta ahora mostrado en el presente trabajo; no obstante, resulta importante destacar algunos de los propósitos de origen del proyecto que aún no han sido alcanzados del todo:

- En términos de equidad, persiste la necesidad de fortalecer y sistematizar las acciones de atención diferenciada y compensatoria.
- Aún cuando puede observarse un cambio en el discurso y la actitud de los integrantes de los diferentes niveles educativos, y habiéndose logrado un acercamiento a la conceptualización de la educación básica como modelo integrador, el llamado trabajo interniveles aún es incipiente; persiste

---

<sup>27</sup> Ibid

el aislamiento entre los niveles y modalidades educativos, que genera falta de articulación y de continuidad en los procesos para asegurar la atención y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de toda la población.

- El desarrollo de los consejos técnicos consultivos aún no alcanza los objetivos planteados
- Sistematizar y evaluar las acciones de capacitación, que consideren las necesidades y características de los profesores y sus posibilidades reales de tiempo, así como la visión integral de educación básica.
- Persiste la concepción de la organización y administración escolar en términos de turnos escolares, situación que provoca que instalaciones, mobiliario, equipo y materiales educativos se utilicen al 50% de su capacidad.
- No se ha logrado el liderazgo académico de los directivos .

El modelo regionalizado de educación básica en Iztapalapa es consecuencia de un proceso complejo y multideterminado, entre otros factores, por las condiciones laborales y contextuales de los distintos niveles educativos que la conforman.

Será necesario aplicar los diferentes programas y proyectos de la SSEDF, respetando la unidad de propósitos de origen y atendiendo las diferencias contextuales en una estrategia interniveles bajo una estructura regional, para así responder al modelo administrativo y técnico – pedagógico que dio origen a la DGSEI,

Las dificultades presentadas, denotan ciertas resistencias y en ocasiones, poca claridad en la concreción de sus objetivos, situación que genera resultados diferenciados y diversas estrategias para construir formas de comunicación que den respuesta a las necesidades locales.

### **3.3 LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA EL DF**

La política educativa del Estado mexicano se ha caracterizado por tener en los aspectos cuantitativos de la educación, y en particular de la primaria universal, sus principales objetivos. En consecuencia, más que conducir la política educativa a partir de un proyecto educativo bien definido, el Estado mexicano



ha tendido a limitar su actuación a la enorme tarea de empatar la oferta educativa con el vertiginoso crecimiento de la población, en especial con el correspondiente al nivel primaria. El Distrito Federal no ha sido la excepción.

Así, los esfuerzos de expansión educativa llevados a cabo por el Estado mexicano, han derivado en problemas asociados a la calidad de la educación que se ofrece; de tal suerte que, con distintas conceptualizaciones y jerarquizaciones, la calidad de la educación ha figurado en la agenda educativa desde la reforma integral de 1971 y ha ocupado, desde entonces, un lugar prioritario en todos los planes y programas gubernamentales. Sin embargo, en los hechos, en materia de calidad poco se ha avanzado.

Como se vio antes, la preocupación principal del modelo seguido por el Sistema Educativo Mexicano, centrada en la cobertura a la demanda educativa, al menos en el Distrito Federal ya ha sido superada. En ello ha incidido el comportamiento de la dinámica poblacional tendiente a un crecimiento cada vez menor, lo que impacta primero a los grupos poblacionales de menor edad; es decir, en la medida en que las tasas de crecimiento poblacional vayan disminuyendo, la población en edad de cursar preescolar, por ejemplo, será menor también año con año y, en todo caso, la presión demográfica se centrará en los grupos poblacionales de mayor edad. Por lo anterior, no obstante que continúe presentándose el fenómeno de inmigración, en el Distrito Federal se ha estado observando una caída de la matrícula en los niveles de preescolar y primaria, así como, en términos de la operación del servicio educativo, escuelas con insuficiencia de alumnos (lo que ha provocado incluso el cierre de turnos en algunos casos).

Lo anterior ha permitido a las autoridades educativas centrar la atención en la búsqueda de mejorar la calidad de la educación. Así, durante el periodo de 1993 a 2000 se instrumentaron diferentes proyectos en ese sentido, entre los cuales se cuenta el funcionamiento de escuelas de tiempo completo; la operación de la red educativa, que implica la dotación de equipo de cómputo para los planteles; el desarrollo de un amplio programa de actividades extraescolares; etc.

En ese sentido, merece especial mención que durante el ciclo escolar 1996-1997, la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F., puso en marcha el Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas del D.F, con el propósito de dotar de mayor capacidad de gestión y de acción a las escuelas públicas, a fin de apoyar la función docente y mejorar el aprendizaje de los alumnos, así como articular al servicio

de las escuelas acciones de las instancias administrativas, los procesos de supervisión y dirección, para favorecer la planeación y gestión escolares.

La aplicación de este programa buscaría, en general, una planeación más cercana a las necesidades reales, mayor participación de las comunidades educativas en las acciones escolares y en los procesos de comunicación interna. Sin embargo, aún prevalece la necesidad de fomentar una cultura de planeación educativa, toda vez que los resultados difieren de un nivel a otro.

## CAPÍTULO 4 PROPUESTAS Y ALTERNATIVAS

A lo largo del presente estudio se ha insistido en analizar, por un lado, lo estatal y su función, que está sujeta al modelo que asuma el régimen imperante; por otra parte se ha desarrollado una revisión de los procesos de descentralización, ambos aspectos en el marco de las políticas educativas.

Así, se ha visto que para la gran mayoría de los países, independientemente de su forma de organización política, cuentan con sistemas educativos regulados por el gobierno. También se pudo observar que estos sistemas educativos han sido y, aún ahora, en muchos países siguen siendo centralizados; es decir, desde el financiamiento hasta la operación de los servicios, pasando por la determinación de los niveles, el currículo, la supervisión, el otorgamiento de los grados o títulos, entre otros aspectos, están bajo la responsabilidad del poder central.

De igual forma, se ha hecho referencia a la tendencia dominante, en un contexto de globalización, hacia la descentralización política y social. En ese sentido hemos insistido en que la centralización o descentralización no son buenos o malos en sí, sino que deben entenderse como procesos o políticas dirigidas a lograr ciertos fines. En el caso de México, se mencionó que la centralización de su sistema educativo, estructurado así desde su origen como tal en la etapa posrevolucionaria (la SEP se constituye en 1921), obedecía a la necesidad de consolidar un Estado nacional, a lograr la cohesión de una sociedad dispersa en una amplia geografía y con una enorme y diversa riqueza cultural, así como a garantizar la necesaria identidad nacional.

Como en la mayoría de los países latinoamericanos, desde finales de la década de los 70's del siglo pasado, coincidiendo con la crisis del Estado benefactor, se inició en México un proceso de desconcentración, primero, con tendencias a la descentralización de los servicios de educación básica. La fase más desarrollada de este proceso se presenta a partir de 1992, mediante la firma del ANMEB, con la participación del Gobierno federal, los 31

Gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Dicho Acuerdo tomaría el carácter de ley precisamente en 1993, con la aprobación de la Ley General de Educación, que norma y regula las funciones del Gobierno federal y de los gobiernos estatales en materia de educación básica y normal. Sin embargo, al margen de este proceso quedó la Ciudad de México, ya que el Artículo Cuarto Transitorio, establece que "El proceso para que el gobierno del Distrito Federal se encargue de la prestación de los servicios de educación inicial, básica –incluyendo la indígena- y especial en el Distrito Federal, se llevará a cabo en los términos y fecha que se acuerde con la organización sindical. A partir de la entrada en vigor de la presente Ley y hasta la conclusión del proceso antes citado, las atribuciones relativas a la educación inicial, básica –incluyendo la indígena- y especial que los Artículos 11,13,14 y demás señalan para las autoridades educativas locales en sus respectivas competencias, corresponderán, en el Distrito Federal, a la Secretaría. A la conclusión del proceso citado entrará en vigor el primer párrafo del Artículo 16 de la presente Ley"<sup>1</sup>

De 1993, año en que se aprueba la Ley General de Educación a la fecha, han pasado casi ocho años, tiempo en que los sucesos políticos y sociales que ha vivido el país reflejan, indiscutiblemente, una realidad diferente.

Entre 1992 y 1993 el gobierno de Carlos Salinas de Gortari estaba en la cúspide exitosa de su periodo: olvidado ya el tropiezo electoral que cuestionara la legitimidad electoral con la que ascendió al poder; controlados los principales indicadores de la economía; insertos en el contexto internacional bajo el esquema de apertura comercial y, en lo interno, afianzado el proyecto modernizador que contemplaba los más diversos aspectos dentro de la llamada Reforma del Estado. El nuevo modelo de Estado incluyó "cambios a ciertos artículos fundamentales de la Constitución: el 27 que regula las relaciones de propiedad de la tierra, las aguas y el subsuelo; el 130, que establece las reglas de comportamiento entre el Estado y las iglesias, sobre todo la católica; el 28 para reprivatizar los bancos nacionalizados en 1982 y desincorporar empresas estatales como Teléfonos de México y muchas otras; y el

---

<sup>1</sup> Poder Ejecutivo Federal, *Ley General de Educación*.

tercero, que es la fuente legal del SEM<sup>2</sup>. Bajo ese esquema, la concreción de la federalización de la educación básica, en el caso del Distrito Federal era sólo cuestión de negociar acuerdos con el SNTE, lo que se estimaba llevaría uno o dos años.

Lo anterior puede afirmarse a partir del proyecto original de la Iniciativa de Ley General de Educación, presentada por el Presidente de la República el 14 de junio de 1993 a la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, que en el Artículo Cuarto Transitorio dispone que "El proceso para que el Gobierno del Distrito Federal se encargue de la prestación de los servicios de educación inicial, básica —incluyendo la indígena— y especial en el propio Distrito, comenzará a partir del inicio del ciclo lectivo 1994-1995..."<sup>3</sup>

La discusión en torno a este artículo transitorio la originó el propio sindicato magisterial, con quien quedó establecido en la Ley, habría de acordarse el momento en que deberá iniciarse la federalización en el D.F. Sin embargo, decíamos antes, ha pasado mucho tiempo y con él se han desarrollado diversos acontecimientos. En el análisis de la coyuntura en ese momento, se puede mencionar que:

- En 1993 el Regente de la Ciudad de México era Manuel Camacho Solís, uno de los más fuertes aspirantes a la candidatura presidencial priísta, quien sería beneficiado con la asignación de más funciones, estructura, presupuesto y poder, al asumir los servicios de educación básica con una plantilla superior a los 150,000 trabajadores de la educación.
- La situación del estatus político del Distrito Federal estaba aún en el debate. Si bien es cierto que en 1991 se había constituido por primera vez la Asamblea Legislativa del D.F., las expectativas que ésta había generado en el marco de la Reforma Política de la Ciudad de México permanecían vigentes, al grado de continuar la discusión respecto de la conveniencia de establecer, en definitiva, el Estado 32.
- El sindicato magisterial presentaba en ese entonces una de los periodos más convulsionados de su historia. La caída de Jonguitud en 1989 y el ascenso de Elba Esther Gordillo en la dirigencia nacional, estuvo siempre acotada por la presión de los grupos radicales (ultras), que podrían provocar un rompimiento de consecuencias

---

<sup>2</sup> ORNELAS, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. FCE, 1996. México, p.81

imprevisibles con el sólo hecho de que los líderes "oficialistas" los hubieran dejado hacer, en vez de enfrentarlos y acosarlos en alianza con la SEP, como lo hicieron finalmente.

- Los intereses de los distintos grupos magisteriales se vieron unificados para oponerse a la federalización. Para la dirigencia formal significaba la pérdida o fragmentación de su poder; para los grupos disidentes (con muy fuerte presencia en el D.F.) representaba el avance del neoliberalismo, la pérdida de un proyecto nacionalista y el resquebrajamiento de la unidad sindical en detrimento de la defensa de sus derechos. En ambos casos existía el temor de perder estatus y prestaciones económicas al dejar de pertenecer a la SEP.
- Finalmente, el periodo presidencial de Carlos Salinas concluiría el año siguiente en que se aprobó la Ley, por lo que si el caso del Distrito Federal representaba un punto de conflicto en el proyecto de federalización educativa, lo mas aconsejable era dejar ese asunto a su sucesor.

A la fecha se han sucedido ya dos cambios de Gobierno Federal y no sólo eso, sino que el último cambio de gobierno significó el fin de la era de partido dominante; en el caso del Distrito Federal, se han sucedido en periodos consecutivos dos Gobiernos opositores al Gobierno federal<sup>1</sup>.

Como se desprende de las anteriores referencias, el contexto en que se presentó el ANMEB y se aprobó la Ley General de Educación ha cambiado radicalmente; algunos actores (al menos por su origen) y la configuración de escenarios son distintos y, el mismo proceso de democratización de la vida nacional ha avanzado. Por ello, es previsible que bajo estas nuevas circunstancias el proceso de descentralización educativa para el Distrito Federal se concrete muy pronto. Por ello, para poder avanzar en el análisis de escenarios y la

---

<sup>1</sup> Presidencia de la República. **Iniciativa de Ley General de Educación**. Mimeo, 1993

<sup>2</sup> En las primeras elecciones para Jefe de Gobierno de la Ciudad, en 1997, el candidato del PRD, Cuauhtémoc Cárdenas obtuvo el triunfo, con lo que por primera vez en la era priísta, la capital del país sería gobernada por un partido opositor. En el año 2000 volvió a ganar el PRD la elección en el D.F. y, aunque a nivel nacional el PRI dejó de ser partido en el gobierno, sigue siendo de un partido opositor al Gobierno federal, ya que éste último es surgido del PAN.

elaboración de algunas propuestas, es pertinente hacer una breve descripción de los actores que intervienen en este proceso.

#### 4.1 PRINCIPALES ACTORES

La educación es, eminentemente, un proceso de interés público, en el que toda la sociedad está involucrada.

Al tratarse de una actividad de interés público, la determinación de su curso de acción necesariamente involucra la participación social, materializada a través de grupos, organizaciones, factores y líderes que los representan. Es decir, al tratarse la educación de una de las actividades sociales con mayor connotación pública, sus cursos de acción deben considerarse con la mayor claridad, como políticas públicas. Así, la educación concita la participación de un considerable número de actores, pudiendo ser éstos políticos y sociales, que buscan incidir en el rumbo que habrá de tomar.

Además de los órganos de dirección en los planteles, así como los padres de familia (organizados o no), los principales actores en la actividad educativa en el Distrito Federal son, en la mayoría de los casos, los mismos que podemos encontrar a nivel nacional con intereses en esta materia. Por un lado se ubica al gobierno federal y al de la Ciudad de México, desde sus respectivos poderes ejecutivos; en el mismo orden se localiza a los correspondientes órganos legislativos, aunque con una mayor actividad por parte del gobierno local.

Otro actor importante es el magisterio agrupado en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), así como el identificado con las organizaciones disidentes del mismo (CNTE, Fracciones Democráticas). En la organización sindical confluyen los más diversos intereses tanto nacionales como de cada entidad, así como los partidistas, de grupo y personales.

Por otro lado se encuentran las diferentes organizaciones sociales y grupos de interés, que van desde las asociaciones de padres de familia (en sus más variadas modalidades), grupos y asociaciones civiles, los partidos políticos en vinculación con los representantes populares a nivel local y nacional, representantes académicos, grupos y organizaciones empresariales, hasta las iglesias (predominantemente la jerarquía católica).

Por supuesto, en función de que el tema de la educación tiene un impacto fundamental, tanto en términos económicos como político-sociales, así como del rumbo que habrá de seguir la nación, los cursos de acción que orienten las políticas elaboradas al respecto, no pueden estar exentas de la influencia de actores internacionales, sobre todo teniendo presente que desde hace varios lustros estamos insertos en un contexto de globalización que hace de lo internacional, en muchos casos, un mandato supranacional. Así, no es ajeno al tema educativo la participación de actores como el Banco Mundial que ha asumido funciones de orientación, y que en más de una ocasión, se han convertido en líneas rectoras de las políticas públicas nacionales.

Sin embargo, antes de señalar los intereses e influencia que han mostrado los distintos actores que tienen participación en el proceso de descentralización de la educación en el Distrito Federal, es necesario precisar los órganos formales de dirección en la estructura educativa, iniciando desde la escuela.

#### **4.1.1 Órganos de dirección.**

A partir de su organización, desde la estructura más pequeña, la primera autoridad en las escuelas es el director del plantel, responsable del correcto funcionamiento, organización y administración de la escuela.

En el ámbito escolar, la dirección de la escuela desarrolla funciones de planificación<sup>5</sup>, dirección, control de la prestación del servicio, administración de personal, de recursos materiales y financieros. En las secundarias, los subdirectores auxilian a los directores en

---

<sup>5</sup> Fuente: Secretaría de Educación Pública. <http://www.sep.gob.mx/sen/caracteristicas.html>



sus tareas. El personal docente programa, conduce y evalúa la enseñanza en el grupo a su cargo.

En las zonas escolares, la agrupación territorial de los planteles educativos, los supervisores y jefes de sector de educación primaria e inspectores generales en el caso de secundaria, cumplen funciones de vigilancia técnico – pedagógica y administrativa, y de enlace entre las autoridades educativas y planteles escolares. Los supervisores deben conocer las necesidades educativas de la comunidad, organizar y promover el trabajo de la escuela en sus diferentes aspectos y vincular los lineamientos de la política educativa nacional y local con las realizaciones concretas de cada plantel.

En las escuelas primarias que cuentan con un mínimo de cinco maestros se integra un Consejo Técnico como órgano de carácter consultivo de la dirección del plantel, presidido por el director. En los planteles que incluyen mas de 12 grupos, se elige un representante de los maestros por cada grado. El Consejo sesiona por lo menos una vez al mes y le corresponde analizar y hacer recomendaciones respecto de los planes y programas de estudio; los métodos de enseñanza; la evaluación de los programas tendientes a la superación del servicio educativo; la capacitación del personal docente; la adquisición y/o elaboración de auxiliares didácticos, y otras cuestiones de carácter educativo.

En las escuelas secundarias, al igual que en las primarias, existe un Consejo Técnico Escolar, como órgano de consulta y colaboración, cuya función es auxiliar al director en la planeación, el desarrollo y la evaluación de las actividades educativas y en la solución de los problemas del plantel. El Consejo está constituido por el director, quien lo preside, un secretario y un número variable de vocales (el o los subdirectores, un jefe por cada una de las asignaturas, un orientador educativo y los presidentes de la sociedad de alumnos, de la cooperativa escolar, y de la asociación de padres de familia). Además, en cada escuela se constituyen academias locales por cada especialidad o área de trabajo, para tratar exclusivamente los asuntos de carácter técnico – pedagógico. Las academias están integradas por la totalidad del personal de una especialidad o área de trabajo.

De cualquier forma, la estructura jerárquica administrativa remite a los directores de plantel como responsables del mismo; los inspectores y jefes de sector (en ese orden) son la autoridad inmediata superior en el caso de la educación primaria; en educación secundaria, la autoridad inmediata superior a los directores son los Supervisores Generales. Siguiendo esta organización piramidal hacia arriba, para el caso del Distrito Federal, las autoridades superiores son las Coordinaciones Sectoriales (en el caso de Iztapalapa, como se detalló antes, existe la figura de Directores Regionales).

#### **4.1.2 El Gobierno como actor en el diseño de las políticas públicas de descentralización educativa.**

Como se ha mencionado antes, desde su toma de posesión como Presidente constitucional, Miguel de la Madrid Hurtado propuso la descentralización educativa como una necesidad y una demanda nacional, aunque en realidad no hay constancia de que este aspecto le hubiera sido planteado durante su campaña presidencial; es más, podría afirmarse que tal propuesta nunca estuvo considerada entre las demandas de la población a ese gobierno<sup>6</sup>. Sin embargo, la descentralización educativa estuvo presente durante el gobierno de De la Madrid y si no avanzó fue por circunstancias coyunturales (la muerte del Secretario de Educación Jesús Reyes Heróles; entre otras) y por las vicisitudes económicas que tuvo que afrontar el país durante ese periodo de gobierno, lo que se convirtió en el objetivo principal para el Presidente y su gestión.

Durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari se retomó el planteamiento y se inició su concreción con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, forzando hasta cierto punto a los estados para asumir las responsabilidades en la materia, así como al SNTE para aceptar que la relación laboral de los maestros en cada entidad se estableciera con los gobiernos estatales correspondientes, en vez de mantener la relación laboral de todos los trabajadores de la educación con el Gobierno federal.

---

<sup>6</sup> ORNELAS, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, FCE, 1996, México, pp. 285-350.

El afirmar que el Gobierno federal ha sido un actor muy activo en el proceso de descentralización de la educación básica pudiera parecer una obviedad, sin embargo debe tenerse presente este aspecto en la medida en que cambian los propios responsables de los órganos gubernamentales. Por ejemplo, se ha mencionado el caso de Jesús Reyes Heróles como Secretario de Educación Pública en el sexenio de Miguel de la Madrid; su nombramiento, por supuesto no obedecía a la posición nacionalista del extinto funcionario<sup>7</sup>, sino a su actitud liberal que expuso a lo largo de su desempeño en el sector público, muy ligada al federalismo. A su muerte fue nombrado Secretario en el ramo Miguel González Avelar, amigo del Presidente, quien no dio continuidad al proyecto descentralizador.

Al inicio del sexenio de Carlos Salinas de Gortari fue nombrado Secretario de Educación Pública Manuel Bartlett Díaz, quien habría competido por la candidatura presidencial del PRI unos meses antes. En su gestión se presentó la caída del líder sindical Carlos Jonguitud Barrios, por lo que le correspondió administrar el conflicto en y con el SNTE. Se desempeñó en el cargo tres años y "en enero de 1992 Manuel Bartlett presentó su renuncia y fue sustituido por Ernesto Zedillo. Cuatro meses después se firmaba el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica"<sup>8</sup>.

Por otra parte, cabe señalar que el Gobierno del Distrito Federal ha jugado un papel preponderante en este proceso. De manera anecdótica, como antes se expuso, una de las razones esgrimidas en 1992 para no incluir a la capital del país en el ANMEB, fue porque significaba otorgar mayor fortaleza y poder a su gobernante en turno, que en ese momento lo era uno de los aspirantes a candidato presidencial por el PRI, Manuel Camacho Solís.

No obstante, el principal argumento o razonamiento oficial fue la situación indefinida que presentaba la Reforma Política del D.F., ya que para ese entonces se discutía la posibilidad de establecer el Estado 32, así como la definición de funciones y alcances de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal.

---

<sup>7</sup> Ciertamente es que su postura política era nacionalista, pero en cambio, la política seguida durante el gobierno de De la Madrid estuvo más atenta a los intereses del exterior que a la defensa de principios de soberanía, que ya para entonces se criticaban como obsoletos.

En fin, como quiera que se le vea, el Gobierno del Distrito Federal ha sido y es un actor fundamental en este proceso, sobre todo a partir de 1997, año en que el PRD ganó las elecciones para el Gobierno de la Ciudad y que por primera vez los gobernantes del país y la ciudad capital son de diferente partido (PRI-PRD), situación que a la fecha continúa con diferente modalidad (PAN-PRD).

Aunque para muchos sea claro, cabe precisar que la conformación del gobierno en los sistemas políticos con división de poderes, se presenta a través de la figura de un poder ejecutivo, un poder legislativo y un poder judicial, sean éstos en el ámbito nacional, estatal o del Distrito Federal, en el caso de nuestro país a partir de las reformas políticas de los años recientes. Por ello, vale la pena mencionar que aparte de la participación del ejecutivo como lo señalamos antes, el poder legislativo se ha convertido en un órgano de influencia y determinación para la toma de decisiones de las políticas públicas en la Ciudad de México. Por lo anterior, debe considerarse la participación de este órgano de gobierno en la definición e implantación de la política de descentralización educativa en el Distrito Federal.

#### **4.1.3 El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)**

Si un actor hay con mayor interés en la definición de políticas públicas en materia educativa, es el SNTE. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación fue constituido en el año de 1943, un poco rezagado en la política sindicalista impulsada durante el régimen de Lázaro Cárdenas, ya que desde su conformación "muchos normalistas de entonces, por razones de estatus social, rechazaban la organización sindical que -decían- no había sido pensada ni para los profesionistas ni para los trabajadores intelectuales ni mucho menos para los profesionales de la educación ni para los pedagogos, sino para los obreros o trabajadores manuales"<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> LOYO BRAMBILA, Aurora. ¿Modernización educativa o modernización del aparato educativo? en *Revista mexicana de sociología*, año LV/NUM. 2. abril-junio. UNAM, 1993.

<sup>9</sup> ARNAUT, Alberto. "La federación educativa y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de México". en <http://www.ifaeso.org.ar/sindicalismodoce/boletines>.

Sin embargo, amén de la posición a favor del sindicalismo para garantizar la defensa de los intereses de la clase trabajadora, el Gobierno de Lázaro Cárdenas buscó la unificación del magisterio en una sola organización, en función de los numerosos conflictos intergremiales en que se habían visto envueltos los maestros mexicanos. lo que afectaba la buena marcha de los servicios educativos.<sup>10</sup> Dicha sindicalización no se logró sino hasta el gobierno de Manuel Ávila Camacho, gracias a que con "la creación desde el centro de un vasto sistema nacional de enseñanza rural, integrado predominantemente por maestros rurales sin formación normalista, que apenas habían terminado la educación primaria elemental, neutralizaron la resistencia que opusieron a la organización sindical los profesores normalistas en servicio durante la primera década posrevolucionaria"<sup>11</sup>

Desde sus inicios la organización sindical del magisterio surge como una entidad corporativa ligada al Partido de la Revolución Mexicana (PRM). Durante mucho tiempo mantuvo esa relación simbiótica con el poder y, en esa medida, el crecimiento del Sistema Educativo Mexicano, obligado por la ampliación de la cobertura, marcó el ritmo de crecimiento del propio sindicato. Al respecto Carlos Ornelas<sup>12</sup> señala que fueron dos las consecuencias políticas derivadas de la creación del SNTE. Por una lado el encuadramiento del sindicato en el partido oficial logró disminuir de manera gradual las disidencias magisteriales que antes se expresaban de diferente manera (en algunas de las múltiples organizaciones magisteriales existentes antes del SNTE, los dirigentes pertenecían al Partido Comunista y a otras organizaciones afines); por otra parte, la sindicalización única permitió a la SEP aplicar en todo el país sus políticas educativas.

En 1972, asume el control del sindicato Carlos Jonguitud Barrios con el respaldo del entonces Presidente de la República, Luis Echeverría, manteniéndose en el poder (como "líder moral") hasta 1989, al inicio del gobierno de Carlos Salinas de Gortari, con quien

---

<sup>10</sup> Cfr. LOYO BRAMBILA, Aurora, "las ironías de la modernización en el caso del SNTE", en LOYO BRAMBILA, Aurora (Coord.), *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*. Plaza y Valdés, México, 1997.

<sup>11</sup> ARNAUT, Alberto. *Ibid.*

<sup>12</sup> ORNELAS, Carlos. *Op.cit.* p. 297.

sostuvo una reunión privada antes de renunciar al liderazgo que mantenía en el sindicato. Para 1992, año en que se firma el ANMEB el SNTE agrupaba a 1,130,041 trabajadores.

Una clara ejemplificación de la fuerza del SNTE como actor privilegiado en las políticas educativas nos la presenta Aurora Loyo, quien señala que "El SNTE creció en estrecha simbiosis con la SEP: el centralismo y el verticalismo de la organización sindical fueron funcionales y complementarias con las características de desarrollo del sistema educativo nacional, y desde el punto de vista político, el Estado protegió celosamente los rasgos autoritarios y excluyentes de la burocracia sindical. La situación empieza a cambiar precisamente cuando se abre paso el primer intento serio de reforma administrativa que bajo la forma de desconcentración intentó llevar adelante el equipo de Fernando Solana. En ese momento, diciembre de 1977, ya estaba bastante avanzado el proceso de 'colonización' de la SEP por parte del SNTE. Las líneas de autoridad se enredaban en una maraña burocrática en que la lógica corporativa terminaba muchas veces por imponerse. La desconcentración tuvo como objeto destrabar algunos nudos importantes, y para ello se procedió a nombrar delegados estatales dependientes del secretario, que por su posición en el organigrama de la Secretaría afectaban los feudos privilegiados de la imbricación SEP/SNTE. Estos cambios en la organización de la SEP se enfrentaron por otra parte con una estructura corporativa fuerte, beligerante, bien implantada en el medio escolar y en el medio burocrático, y con fuertes apoyos externos provenientes del sistema político".<sup>13</sup>

En esta perspectiva, el SNTE es, tal vez, el principal actor a considerar en la implantación de cualquier política pública en materia educativa para el Distrito Federal. A ello habrá que sumar las organizaciones magisteriales disidentes, concretamente la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), conformada por maestros y trabajadores afiliados al SNTE, pero que mantienen una actitud disidente respecto a la dirigencia nacional, aunque en ningún momento han planteado abiertamente la escisión del sindicato. Es importante mencionar que la organización y movilización de esta fuerza política contribuyó a la caída de Carlos Jonguitud en el cacicazgo de casi 20 años en el sindicato; igualmente debe

---

<sup>13</sup> LOYO BRAMBILA, Aurora, "¿Modernización educativa o modernización del aparato educativo?" en *Revista mexicana de sociología*, año LV/NUM. 2, abril-junio, UNAM, 1993, p. 343.

señalarse que uno de los principales bastiones de la CNTE ha sido el Distrito Federal, concretamente la Sección IX, que agrupa a maestros de primaria y educación preescolar (además de la fuerza de las secciones de Oaxaca, Michoacán, Guerrero y Chiapas, entre otras).

#### 4.1.4 Otros actores sociales.

De manera breve habremos de referirnos a otros actores que participan en el debate y definición de las políticas públicas en materia educativa. En primer término es importante hacer referencia a la jerarquía de la iglesia católica, que durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari dio muestras de saber administrar el poder que les fue conferido en la perspectiva modernizadora del entonces Presidente, que desde luego consideraba el respaldo de este importante sector para llevar a cabo sus políticas de gobierno. Así, durante el año de 1992 se aprobaron reformas constitucionales a los artículos que regulan las relaciones Estado-iglesias, así como la Ley de asociaciones religiosas y de culto público, con la evidente intención política de restablecer las relaciones entre el Gobierno mexicano y la iglesia católica.

Con ese precedente, cuando se inicia el debate en materia educativa, la jerarquía católica percibe la oportunidad de recuperar terreno perdido desde las Leyes de Reforma en la etapa juarista (1867), así como durante la etapa de formación del Estado nacional posrevolucionario (1928-1940). Bajo esa perspectiva exponen planteamientos en el marco de la propuesta de modernización educativa. "Entre este tipo de propuestas se encuentra la petición para hacer extensiva la educación religiosa en la escuela pública, así como la ofensiva contra el proyecto de educación sexual a nivel de educación básica y secundaria (Esta propuesta, que pretendía enseñar gradualmente a los niños y jóvenes los conocimientos básicos de educación sexual, fracasó en diciembre de 1991), y la propuesta de crear escuelas parroquiales con recursos del Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL)"<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> LUDLOW, Leonor. "La jerarquía católica ante el proyecto de modernización educativa", en LOYO BRAMBILLA, Aurora (Coord.), *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*, Plaza y Valdés, México, 1997, pp. 75-76.

En ese sentido, no debe perderse de vista la participación de este sector importante en la definición de las políticas educativas, particularmente porque su estructura organizacional le permite permear fácilmente amplios sectores de la sociedad, tanto en el plano macro (sólo basta observar la importancia cada vez mayor que se otorga a las declaraciones de cardenales, arzobispos y obispos, en los medios de comunicación), como en las propias comunidades.

Otro actor importante en el contexto internacional, son los organismos de financiamiento como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM). Por tratarse este último de un organismo especializado de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), cuya constitución se dio en el año de 1944 como alternativa para restablecer el orden económico de la posguerra, su función consiste en fomentar el crecimiento económico, a través de programas de apoyo orientados al financiamiento de proyectos acordes con los lineamientos vigentes para el desarrollo a nivel mundial. Actualmente se ocupa de temas como la salud, educación, ciencia y tecnología, infraestructura de comunicación, servicios básicos, ecología y sector agropecuario, entre otros. En materia educativa los valores que han orientado el financiamiento para países en desarrollo, están basados en la teoría del capital humano "una corriente de pensamiento que estipula que la educación es una inversión que retribuye toda la vida al individuo o a la sociedad"<sup>15</sup>. Esta escuela se fundamenta en tres principios básicos:

- *Principio de libertad y racionalidad individuales.* Supone que todos los individuos están en igualdad de condiciones para elegir entre una enseñanza 'rentable' y 'no rentable'
- *Principio de productividad marginal.* Implica que cada factor productivo recibe a cambio de su contribución a la producción una remuneración de la misma magnitud que sus aportaciones, por lo que una mayor educación conduciría a un incremento de la productividad y a ingresos mas altos.

---

<sup>15</sup> PSACHAROPOULOS, George y VELEZ, Eduardo. "Schooling, ability and Earnings in Colombia". Economic Development an Cultural Change, en LOYO BRAMBILA, Aurora. *Op. cit.*, p. 107



- *Principio de competencia perfecta.* Significa que todos los egresados de los diversos ciclos educativos tendrán plenamente garantizados sus correspondientes trabajos<sup>16</sup>.

Desde luego que esta postura ha recibido, desde los países que sienten como una imposición los dictados del BM, las más diversas críticas, particularmente por su enfoque economicista de la educación, la falta de perspectiva humanista, la visión de las comunidades más pobres como proveedoras de recursos humanos baratos, la concepción de división internacional del trabajo, el concepto mecanicista del desarrollo, su poco aprecio por las diferencias en las prioridades de cada país, el marcado intervencionismo en las políticas internas, etc.

Así, en el caso de México, se considera que la influencia que el BM ejerció en el diseño de las políticas educativas durante el gobierno de Carlos Salinas fue muy importante para determinar el rumbo que habrían de seguir. Como lo explica Elena Zogaib, "Esto ha ocasionado que aparezcan importantes puntos de coincidencia entre los lineamientos del organismo y las políticas macroeconómicas y educativas de México durante el periodo de análisis. Es en virtud de dichas coincidencias que se explica el apoyo del Banco Mundial hacia el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, que incluye el avalar y certificar el desempeño de México ante los foros internacionales y lograr que se reconociera y apoyara su estrategia de modernización, con el fin de que se le otorgaran nuevos financiamientos para el desarrollo"<sup>17</sup>.

Además de los anteriores, a manera enunciativa hemos de señalar que las agrupaciones empresariales también se manifestaron en distintas ocasiones para incidir en el rumbo que habría de tomar la reforma o modernización educativa. No es desconocido que este sector ha mantenido una fuerte influencia en las políticas que se han impulsado, en coincidencia con la visión de desarrollo de los gobernantes en turno. Así, en su momento han influido en el diseño de programas educativos enfocados a la producción: institutos tecnológicos, secundarias técnicas, cetis, cbtis, conalep, etc. Además, en el análisis de la importancia del sector empresarial en la educación, no debe pasarse por alto recordar el modelo chileno de

<sup>16</sup> ZOGAIB ACHICAR, Elena, "La influencia del banco mundial en la reforma educativa", en LOYO BRAMBILA, Aurora, Op. cit. p. 107.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 125

descentralización, que incluyó de manera abierta la participación de los grupos empresariales organizados, al momento de dejar en manos de particulares las escuelas.

Finalmente, aunque ya hemos hecho referencia a la participación de los órganos legislativos como parte del gobierno en su papel de actor, y sabiendo que su composición está determinada por la pertenencia de sus miembros a algún partido político, es pertinente considerar a éstos como actores de influencia en el diseño y ejecución de las políticas públicas que se implanten en el Distrito Federal, sobre todo tratándose del tema que estamos abordando. En las circunstancias en que se presentó la firma del ANMEB y se aprobó la Ley General de Educación, el PRI mantenía aún la hegemonía política en el Distrito Federal, ya que la presidencia de la República, el Gobierno de la Ciudad, la Cámara de Diputados y la Asamblea Legislativa, estaban a cargo o mayoritariamente conformados por personajes surgidos de ese partido, aunque ya hubiera muestras de un creciente pluralismo. No es gratuito asimismo que aunque en 1997 estaban dadas las condiciones para llevar a cabo la transferencia de los servicios educativos al D.F., no se avanzaría en ese sentido toda vez que el gobierno habría sido asumido por un miembro de un partido opositor al que detentaba el ejecutivo federal.

#### **4.2 LA FEDERALIZACIÓN EDUCATIVA PARA EL DISTRITO FEDERAL EN EL MARCO DEL ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA**

La iniciativa de descentralización<sup>18</sup> educativa es una de las más interesantes que se haya presentado durante el periodo de gobierno de Carlos Salinas de Gortari, porque a la fecha

---

<sup>18</sup> Aunque en el Capítulo 2 se desarrolló una conceptualización teórica sobre los términos de centralización, descentralización, desconcentración (hay autores que, incluso, distinguen la desconcentración de la delegación de funciones) y federalización, en los Capítulos 3 y 4 se ha hecho referencia al proceso iniciado con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa y la Ley General de Educación de 1993, como un proceso de descentralización. Sin embargo, el Gobierno federal hace referencia a la *federalización de la educación*. Al respecto, Luis Vergara, en su obra citada, señala que "La diferencia crucial entre descentralización y "federalización" estriba en que el primer concepto implica la transferencia completa de la responsabilidad educativa, en tanto que el segundo contempla sólo la de la operación escolar, conservando el gobierno federal las funciones normativa y de evaluación". Aunque pudiera parecer lógico el razonamiento, nosotros nos

implica tanto grandes oportunidades como enormes riesgos. Como se mencionó, la discusión en torno de la descentralización tiende mayormente hacia la devolución de autoridad y responsabilidad a los gobiernos locales. sin embargo, también queda claro que en el caso de México los órganos de gobierno local prácticamente nunca habían tenido bajo su responsabilidad la política educativa. Esta discusión ha traído consigo nuevas ideas sobre las alternativas para el desarrollo institucional y la innovación en el ámbito federal y estatal. De ahí que, el siguiente paso en la discusión estatal se ha centrado en el fortalecimiento de las escuelas y la mayor participación de los padres de familia. De hecho, bajo el ANMEB la participación de los padres en los asuntos relacionados con la escuela supone ser una policy, sin embargo, su implementación ha sido limitada.<sup>19</sup>

El propio tema de la descentralización educativa presenta la oportunidad de reconsiderar la forma en que las transferencias federales están siendo asignadas, y da lugar al creciente interés en la idea de distribuir las de forma más simple y transparente, reduciendo la posibilidad de duplicidades e inequidad. Particularmente, la estrategia de distribución y el marco regulatorio para la aplicación de los recursos proveen de una excelente oportunidad para desarrollar alternativas que combatan la inequidad y la ineficiencia. En un país tan grande como el nuestro, los esfuerzos del gobierno en materia de descentralización representan una decisión muy importante que debe impactar al sistema educativo a fin de que responda en forma más ágil a las necesidades del país. Sin embargo, e independientemente de su diseño, la descentralización no es la panacea, por lo que el mejoramiento en el aprendizaje y la participación escolar no surgirán automáticamente.

Cabe considerar nuevamente ejemplos de descentralización escolar implementada en países como Nueva Zelanda, Australia, Brasil y Chile, que tienden a reforzar el rendimiento de los sistemas educativos a partir del aspecto del financiamiento. Aunque, por otra parte, la descentralización exclusiva del ámbito financiero, sin un mecanismo compensatorio efectivo, puede resultar en detrimento de los niños en áreas en desventaja económica. Brasil

---

quedamos con la conceptualización elaborada en el Cap. 2, en donde la "federalización" correspondería a una categoría más avanzada en el respeto de las funciones que corresponde a las partes que integran la federación.

<sup>19</sup> Banco Mundial, "Mexico - A Comprehensive Development Agenda for The New Era" pp 467

es un claro ejemplo de como un diseño deficiente de la estructura de descentralización financiera de la educación ha contribuido a la inequidad educativa.

A través de las políticas apropiadas la descentralización puede ser instrumentada sin afectar la equidad. Una de estas políticas es que el Gobierno federal se asegure que, dentro de todo, los estados en desventaja reciban más recursos que el resto, de manera similar a lo que se buscaría con una política redistributiva en materia fiscal.

Pero se necesita más. Aún si la equidad en la asignación de los recursos entre los estados fuera resuelta en forma satisfactoria, el mismo grado de inequidad al interior de los estados podría persistir si éstos no ejercen los recursos transferidos en forma eficiente, para mejorar la educación de sus niños en desventaja. Sin avances significativos al interior de los estados, no se podrá lograr mucho en cuanto a la reducción de la brecha educativa.

La oportunidad de avanzar en materia educativa hacia un futuro descable depende en gran medida de que tanto la descentralización sea capaz de instrumentar mejoras en el ámbito de la operación de las escuelas, así como en las habilidades y la motivación de los docentes en el salón de clases. La descentralización que simplemente transfiere autoridad y dinero desde el Gobierno federal hacia los estados tendrá un impacto realmente limitado, como puede verse en el caso de Argentina. Cabe hacer notar que muchos de los avances alcanzados en Chile en cuanto a las mejoras en el aprendizaje vinieron después de que su política de descentralización fue complementada con la instrumentación de un muy bien diseñado programa de mejora en las escuelas públicas, a través de cual se incrementó la asignación de materiales a las escuelas en desventaja y el reforzamiento al apoyo del desarrollo profesional de los docentes (centrado en la calidad).<sup>20</sup>

En ese sentido, en el contexto del ANMEB, el proceso de descentralización de la educación básica en el Distrito Federal debe partir de lo observado, en principio, en el resto de las entidades del país, toda vez que éstas han tenido ya la oportunidad de asumir la operación y

---

<sup>20</sup> Ibid.

administración desde 1992. Por otro lado, es válido tener presente las experiencias de los países que también han transitado en el mismo sentido.

A partir de los mecanismos de evaluación que la SEP estableció para analizar el panorama del Sistema Educativo Nacional después iniciada la operación de lo planteado en el ANMEB, en 1989 se solicitó a los órganos educativos de los Estados dar respuesta a una guía de trabajo, cuyos resultados derivaron en un diagnóstico amplio de los avances de la descentralización de la educación básica. Siguiendo ese tenor, es conveniente aprovechar las recomendaciones que allí se establecen, para la propuesta de implantación de una política de descentralización educativa en el D.F.

- Debido a la escasa experiencia descentralizadora y considerando que en este proceso intervienen muchas variables políticas debe cuidarse que las resistencias (fuerzas centrípetas) aprovechen la falta de competencias legales y operacionales para dirigirla.
- Se requiere una reforma estatalizadora de los servicios educativos que deriven en una Ley; es decir, normas que definan la orientación hacia la justicia que ha de tener toda acción relacionada con la educación.
- Debe establecerse un programa de desarrollo educativo que tenga como sustento la convicción política de que la educación es constitutiva de la acción de gobernar.
- Se debe preparar una organización adecuada a los fines, es decir, una red o sistema de relaciones de trabajo eficaces, evitando convertir la gestión en una estructura burocrática inoperante.
- Debe considerarse que la acción educativa se desarrolla en diferentes planos: el jurídico-político, el administrativo, el plano de la racionalidad operativa (la integración de planear-realizar-evaluar), el plano de la normatividad y el plano pedagógico.
- Entender la educación de los ciudadanos como una responsabilidad con escenarios y márgenes locales en una república federal, con la correspondiente asunción de responsabilidades políticas y administrativas.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Cfr. BARBA, Bonifacio, *La federalización educativa: una valoración externa desde la experiencia de los estados*, Secretaría de Educación Pública, 2000, México, pp.308-313

En términos mucho más prácticos, es necesario que las autoridades locales tengan la suficiente preparación en planeación y administración educativa para crear organizaciones adecuadas a las necesidades establecidas en las metas del desarrollo y del aprendizaje de alumnos, educadores y administradores. En ese sentido deben considerarse las reformas necesarias en los organismos que actualmente desempeñan funciones educativas en Distrito Federal, concretamente la Dirección General de Asuntos Educativos, dependiente de la Secretaría de Desarrollo Social, a fin de garantizar una integración coherente de funciones. Asimismo se debe planear el servicio educativo en función de la obligación constitucional del estado y de los valores jurídicos correspondientes

### 4.3 ALTERNATIVAS PARA LA OPERACIÓN DEL SERVICIO EDUCATIVO A CARGO DEL GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL.

En esta parte se presentan distintas alternativas en que podría derivar el proceso de descentralización de la educación básica en el Distrito Federal. Estas opciones se basan en la experiencia laboral y en el estudio de casos derivados de la presente investigación, por lo que no se trata de elaboraciones para las que se pudiera consultar en algún texto; sin embargo, tampoco son totalmente ajenas a procesos que se han presentado o se están presentando en otros lugares.

Modalidades de la descentralización educativa para el D.F.

MODELO DE DESCENTRALIZACIÓN ESTATAL	MODELO DE DESCENTRALIZACIÓN REGIONAL	MODELO DE DESCENTRALIZACIÓN DELEGACIONAL	MODELO DE DESCENTRALIZACIÓN A PLANTELES
Funcionaría bajo la misma modalidad con que opera actualmente la educación básica. Cada nivel tendría su órgano de dirección centralizado en el Gobierno para toda la Ciudad.	Se formarían 8 regiones para atender en cada una, a todos los niveles. Se buscaría que cada región tuviera la misma población para su cobertura	Se establecerían órganos de dirección en cada Delegación Política para atender a todos los niveles. Se conservaría la misma división territorial que el Gobierno del D.F.	El máximo órgano de dirección sería un Consejo Escolar formado por Director, Maestros y Padres de Familia, que rendiría cuentas a la autoridad educativa del Gobierno del D.F.

La administración y el manejo financiero estarían concentrados en órganos del Gobierno de la Ciudad con relación directa hacia los planteles o través de órganos de dirección de los niveles.	Se dotaría de recursos financieros a cada órgano de dirección regional, los que administrarian hacia los planteles y entregarían cuentas a las autoridades del D.F.	La administración y los recursos financieros se concentrarían en las autoridades de la Delegación Política, desde donde se tendría el contacto directo con los planteles.	La administración de recursos sería responsabilidad de cada plantel, que recibiría subvención del Gobierno del D.F., de acuerdo a la población atendida
La supervisión estaría a cargo de los órganos de dirección de los niveles, a través de zonas escolares.	Los órganos de dirección regionales se harían cargo de la supervisión, bajo la modalidad interniveles.	Las autoridades delegacionales se harían cargo de la supervisión, respetando nivel y zonas	Se establecería supervisión exclusivamente técnico - pedagógica por zonas, región o delegación.
El control escolar y la expedición de certificados la haría cada nivel para todo el D.F.	El control escolar lo asumiría cada región, pero la expedición de certificados sería por el Gobierno del D.F.	Control escolar bajo responsabilidad delegacional y certificación por el Gobierno de la ciudad.	El control escolar y la expedición de certificados estaría a cargo de la autoridad educativa del Gobierno.
Los lineamientos generales de operación serían expedidos por el máximo órgano educativo en el D.F., a propuesta de alguna instancia técnica y con acuerdo en los niveles.	Lineamientos expedidos por el Gobierno del D.F., adecuados por regiones de acuerdo a los niveles educativos.	Lineamientos expedidos por el Gobierno del D.F., para su aplicación general a todas la delegaciones	Los lineamientos generales de operación serían expedidos por el máximo órgano educativo en el D.F., a propuesta de alguna instancia técnica.
Los nombramientos y remociones de Directores y cuerpo de supervisión estarían a cargo de los niveles, con la aprobación del máximo órgano educativo en el D.F.	Nombramientos y remoción de todo el personal bajo responsabilidad de las regiones.	Nombramientos y remoción de todo el personal estarían bajo responsabilidad de las autoridades delegacionales	Nombramientos y remoción de todo el personal estarían bajo responsabilidad del Consejo Escolar de cada plantel, incluyendo al Director.
Las funciones de planeación educativa estarían a cargo del máximo órgano educativo.	La planeación educativa se haría en cada región y se coordinaría con el Gobierno.	La planeación educativa sería delegacional, en coordinación con el D.F.	La planeación educativa sería delegacional, en coordinación con el D.F.
La administración del personal sería centralizada, ubicando centros de pago y trámites desconcentrados.	Cada región se haría cargo de la administración de personal en su jurisdicción.	La administración de personal la llevaría cada Delegación	La administración del personal sería responsabilidad de cada plantel.
La relación laboral se establecería con el Gobierno del D. F.	La relación laboral se establecería con el Gobierno del D. F.	La relación laboral se establecería con el Gobierno del D. F.	La relación laboral se establecería con el Gobierno del D. F.

#### 4.3.1 Modelo de Descentralización Estatal.

Bajo esta modalidad, los servicios educativos se seguirían proporcionando de la misma forma en que se ha venido haciendo desde 1992, con la creación de la Coordinación General de Servicios Educativos para el Distrito Federal (actualmente Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal), bajo la modalidad de atención por niveles, los que estarían coordinados por Direcciones Generales o, como lo están a la fecha, por Coordinaciones Sectoriales, que a su vez se dividen en regiones para efectos del control de la operación. En este modelo se mantendría el esquema de supervisión por sectores y zonas escolares.

La ventaja de esta modalidad radica en que el servicio educativo prácticamente no sufriría modificación alguna en cuanto a su operación y administración<sup>22</sup>, y se cubriría con el objetivo planteado en el programa de federalización de la educación básica. Al centralizar las decisiones se tendría una visión de conjunto y sería más fácil la unidad de criterio.

Entre las desventajas podrían mencionarse las siguientes:

- Como se ha señalado antes, al describir la descentralización a los estados del país, se trataría de una descentralización centralizadora, ya que sólo cambiaría el órgano del cual depende la educación básica actualmente.
- No resolvería ningún problema administrativo o de operación, ni representaría mejora alguna en cuanto a elevar la calidad de la educación; en cambio se correría el riesgo de generar problemas administrativos al servicio, derivado del tamaño de la estructura que sería transferida al gobierno del D.F.
- Al igual que en la mayoría de los estados, al principio, se enfrentaría el problema de la doble estructura, ya que por una parte estarían todos los servicios transferidos y, por otro lado, los servicios educativos que actualmente proporciona el Gobierno del D.F.

---

<sup>22</sup> Cabe recordar que, de acuerdo a lo dispuesto en el Artículo 12 de la Ley General de Educación, la autoridad educativa federal (SEP) se reserva de manera exclusiva las atribuciones correspondientes a planes y programas de estudio, calendario escolar, libros de texto, planeación y programación globales del sistema educativo nacional, entre otras. Esto es importante porque la descentralización, dentro del marco legal vigente, sólo llegaría a los aspectos de administración escolar, supervisión técnico pedagógica y operación del servicio.



- Como en todos los casos, independientemente de la modalidad que se adopte, cualquier cambio en la relación laboral del magisterio provocará protestas de inconformidad, que dependiendo del grado de negociación, permitirá o impedirá que avance el proceso.

#### 4.3.2 Modelo de descentralización regional.

Esta propuesta ya se venía diseñando desde 1995 por las autoridades de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal<sup>23</sup> y consiste básicamente en dividir la Ciudad de México en ocho regiones, agrupando el territorio de algunas Delegaciones Políticas, de la siguiente manera:

- I. Iztapalapa
- II. Gustavo A. Madero
- III. Azcapotzalco, Miguel Hidalgo y Cuajimalpa
- IV. Iztacalco y Venustiano Carranza
- V. Cuauhtémoc y Benito Juárez
- VI. Coyoacán y Tlalpan
- VII. Alvaro Obregón y Magdalena Contreras
- VIII. Xochimilco, Tláhuac y Milpa Alta.

Si bien es cierto que la suma de la población a atender por cada región no sería de las mismas proporciones, es una propuesta que buscaría resolver de alguna manera el problema de una regionalización bajo un criterio no arbitrario, ya que considera la ubicación de las delegaciones, así como su peso poblacional.

Esta modalidad podría operar bajo el ejemplo del proyecto piloto de Iztapalapa, en donde, como antes se mencionó, se cuenta con una estructura propia para proporcionar el servicio

<sup>23</sup> SEP, Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. **Regionalización de los servicios educativos para el Distrito Federal**. Documento de Trabajo. Marzo de 1995. Mimeo.

de manera independiente, ya que todos reportan a un Director General, quien a su vez coordina a Directores regionales en que se subdivide la Delegación.

Cada Director regional, de esta última subdivisión, coordina a los supervisores y planteles de todos los niveles, lo que les permite interactuar por depender todos de un mismo jefe.

En este caso se contaría con las ventajas que da una mayor descentralización acercando un poco más las decisiones y los órganos administrativos a la población atendida. La supervisión sería más cercana y, con ello, sería mayor la probabilidad de garantizar una mejora en la calidad del servicio. En caso de mantener la estructura de las regiones por separado del resto de los órganos de gobierno de la ciudad, seguramente redundaría en una mejora en los servicios administrativos.

Entre las desventajas de esta modalidad se podrían mencionar las siguientes:

- En primer término, la conformación por regiones que incluyen más de una Delegación Política, conllevará necesariamente conflictos políticos y de competencias. Pongamos como ejemplo el caso de la Región V, que considera las delegaciones de Cuauhtémoc y Benito Juárez, siendo la primera gobernada por un Delegado que pertenece al PRD, en tanto que en B. Juárez la extracción del Delegado es panista. A ello habrá que agregar que el Jefe de Gobierno del D.F. es del PRD. Aunque esta modalidad supone que las autoridades educativas delegaciones sean independientes de las autoridades delegacionales, siempre será necesaria la coordinación para efectos de planeación educativa, construcción de nuevos planteles y mantenimiento de los mismos.
- Al crear nuevas estructuras (que no necesariamente harán que dejen de funcionar las que actualmente operan), se podría caer en riesgo de duplicidad de funciones, además de que es susceptible que se presente insuficiencia de recursos materiales, financieros y humanos para la regionalización de los servicios. Por ejemplo, actualmente la Coordinación Sectorial de Educación Primaria cuenta con personal en esa área, además de quienes laboran en las cinco Coordinaciones Regionales de Primarias (independientemente de Supervisores de Zona y Jefes de Sector, con sus respectivas estructuras, que se mantendrían para la labor de supervisión); al regionalizar los

educativo delegacional dependa directamente del Jefe Delegacional y que su titular sea nombrado o propuesto por éste, para aprobación de la Asamblea o Jefe de Gobierno.

Asimismo, toda las actividades relacionadas con la administración del personal, nombramientos y remociones, al igual que la función de supervisión, estarían a cargo de las autoridades delegaciones; de igual forma, a las funciones de planeación educativa, se sumarían las de construcción y mantenimiento de planteles, con la ventaja que da el que sea una misma instancia la que se encargue estas actividades.

No obstante, el Gobierno del Distrito Federal conservaría las funciones normativas, como por ejemplo, emitir los lineamientos generales de operación anual para todos los planteles escolares, así como ser el titular de la relación laboral de los trabajadores de la educación en toda la entidad, además de vigilar el correcto uso de los recursos destinados al servicio educativo.

Entre las desventajas de esta modalidad, están las siguientes:

- Al pasar todo el servicio educativo íntegro a cada Delegación, con estructura administrativa y operativa, se corre el riesgo de provocar problemas de ineficiencia en la administración misma. Lo anterior, toda vez que de por sí, la administración en las delegaciones no es precisamente óptima, al agregar casi un 100% de personal (en relación con el que actualmente labora en las mismas), podría generar problemas en manejo de plantillas, nóminas, coordinación, etc.
- Ligado a lo anterior está la posibilidad de burocratizar aún más la prestación de los servicios administrativos, en vez de eficientarlos como pudiera esperarse de una autoridad más cercana a los planteles y, por ende, mas cercana a la población demandante de los servicios. A esto habría que agregar el hecho de que el titular del órgano educativo delegacional estaría bajo las órdenes del Delegado.
- Al estar las Delegaciones Políticas ligadas a la lucha partidaria por el poder, indefectiblemente caería la educación en disputas políticas directas, haciéndola perder, con mucho, la nobleza de su fin.

#### 4.3.4 Modelo de descentralización a planteles.

Bajo esta modalidad se propone que el servicio educativo, en principio, se mantenga como responsabilidad del gobierno, independientemente de que éste sea federal, de la ciudad o delegacional, al igual que en las otras tres opciones. Sin embargo, aquí la principal autoridad estaría en el propio plantel.

Se parte del reconocimiento de los principios legales y el fundamento social de que la educación debe mantener como sustento la unidad nacional y, por ello, respetar lo establecido en la Ley General de Educación en lo relativo a las oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, la obligación del Estado a prestar el servicio, el carácter laico y gratuito de la educación, la promoción de valores y defensa de los principios nacionales; en ese sentido, también habrá de reconocerse que corresponde a la autoridad educativa federal la determinación de planes y programas de estudio (que habrán de respetarse), la fijación del calendario escolar, la elaboración de los libros de texto, la determinación de requisitos pedagógicos, etc.<sup>24</sup>

Lo anterior tiene que precisarse con especial énfasis en esta modalidad porque el servicio educativo sería responsabilidad básica de los planteles, con apego a lineamientos y normatividad muy precisos y operaría de la siguiente manera:

- a) El Gobierno del Distrito Federal recibiría la transferencia de los servicios educativos, los que conservaría en la misma forma en que vienen operando, por un periodo limitado y definido de tiempo, para organizar y normar legal y operacionalmente las funciones de los planteles educativos.
- b) Una vez definidos los mecanismos legales y las normas de operación, se reestructuraría la dependencia responsable de la prestación de los servicios de educación básica en la Ciudad, de tal forma que su función sea estrictamente normativa y de evaluación, con estructuras técnico pedagógicas especializadas y áreas de apoyo y atención en servicios a planteles.

---

<sup>24</sup> PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Ley General de Educación. México, 1993.

- c) Los lineamientos legales establecerían con claridad la forma de integrar un órgano de dirección colegiada (Consejos Escolares, Junta Directiva Escolar, etc.), que sería la máxima autoridad educativa para cada plantel, con los procedimientos suficientes para evitar que alguna parte imponga sus decisiones sobre el resto de los integrantes de dicha dirección.
- d) La dirección colegiada nombraría a un Director de operación y a un Director de administración, ninguno subordinado al otro, pero que mantendrían coordinación entre ambos. Ellos serían los responsables del funcionamiento del plantel.
- e) El órgano educativo del Gobierno del D.F. transferiría recursos financieros suficientes<sup>25</sup> a los planteles, mediante procedimientos que permitan un control y vigilancia del ejercicio (calendario de depósitos, órganos fiscalizadores, firmas mancomunadas, etc.).
- f) Los planteles se harían cargo de todos los gastos a cubrir para su operación, con la opción de allegarse de ingresos propios sin comprometer decisiones de operación educativa o técnico pedagógica.
- g) Adicional a la dirección colegiada (incluso con distintos integrantes), funcionaría una Junta Académica, que sería responsable de la supervisión de los aspectos educativos.
- h) En los casos en que se detectara (por denuncia pública o privada, auditoría, supervisión en muestra aleatoria, etc.) que algún plantel no esté cumpliendo con la normatividad, éste sería intervenido por las autoridades educativas del Gobierno del D.F., hasta regular la operación, corregir las fallas y restablecer el orden directivo y académico.

Bajo esta modalidad se eliminarían mucha estructura administrativa, así como la excesiva estructura de supervisión<sup>26</sup>, toda vez que los planteles operarían básicamente con su

<sup>25</sup> Considerando que actualmente la operación del servicio educativo se realiza de manera centralizada y todos los gastos son realizados por la autoridad educativa para el D.F., desde diferentes dependencias, pero todos con cargo al erario público, la propuesta de transferir recursos directamente a los planteles parte del principio de destinar la misma cantidad de recursos para que aquellos se hagan cargo directamente del pago de todos los conceptos, desde la nómina de sus profesores, hasta la compra de mobiliario, mantenimiento, etc.

<sup>26</sup> Actualmente se presenta el caso, por ejemplo, en el nivel de primarias, en donde un Supervisor de Zona Escolar, cuya responsabilidad es auxiliar en la operación y garantizar la supervisión de entre 7 y 10 escuelas (algunas de doble turno), tiene a su disposición 4 o 5 profesores para que lo asistan en sus funciones. A su

personal actual y, en caso de requerirlo, podría asignarse el personal de las supervisiones a plantel, buscando la optimización de los recursos.

Las desventajas que presentaría esta modalidad son las siguientes:

- El primer conflicto sería el magisterial, ya que tanto la dirigencia formal, como la disidencia se opondrían a este proyecto porque se vería como un mecanismo para fragmentar “la unidad sindical”, así como el primer paso para la privatización de las escuelas.
- Otro problema a enfrentar sería el de orden político, ya que para normar la operación de los planteles bajo esta modalidad se requeriría modificar leyes y reglamentos, lo que obligaría a abrir una discusión en la Asamblea Legislativa y la Cámara de Diputados, con lo que inevitablemente se politizaría el proceso.
- En el caso de salvar los problemas anteriores, se enfrentaría una situación administrativa compleja ya que, por ejemplo, ¿cómo sería la relación laboral de profesores y trabajadores de los planteles?; ante un conflicto laboral. ¿quién sería el patrón?. Por otro lado, la estructura central de educación del D.F., se vería en una situación nueva para normar sin intervenir en los planteles: en cambio, el personal de las escuelas se vería, de pronto, ante la circunstancia de tomar por sí todas las decisiones que les afecten.
- En los planteles se tendría que vencer la inercia del verticalismo de la autoridad, en donde maestros, padres de familia y la comunidad escolar toda, están acostumbrados al ejercicio del poder, muchas veces autoritario, de los directores de escuela.

Estos planteamientos y propuestas surgen de la observación y análisis, tanto de la operación del servicio de educación básica en el Distrito Federal y los estados del país, así como de lo percibido en los procesos de descentralización educativa que enfrentan o han enfrentado diversos países. Así, nos viene a la mente el caso chileno, cuyo proceso de descentralización se ha enfocado hacia la autonomía de los planteles, pero aparejada a la

---

vez, alrededor de 4 o 5 Supervisores de Zona Escolar, son supervisados por un Jefe de Sector, quien también cuenta con 4 o 5 asistentes. Así, para supervisar el funcionamiento de 40 escuelas se destinan 20 o más profesores con sueldos, en la mayoría de los casos, superiores a los que devengan los profesores que están frente a grupo e incluso, superiores a los que perciben los directivos de los planteles.

privatización de los mismos, bajo distintas modalidades, lo que "supuso la limitación del rol interventor del Estado en la educación y su remplazo por mecanismos de mercado merced a la opción (choice) y decisión individual"<sup>27</sup>. Sin embargo, el planteamiento hecho para el caso del Distrito Federal en México, va mas en el sentido en que Manuel de Puelles refiere del caso inglés, del que dice que "el grado de descentralización existente en Inglaterra no acababa en las autoridades locales. Estas descargaron siempre buena parte de sus responsabilidades en los centros docentes, es decir, en los directores escolares y en el profesorado. La élite docente intervenía, pues, en los programas y planes de estudio, en la elección de los libros de texto, en los criterios de evaluación, en la organización escolar, en los asuntos de disciplina, etc. Lo cierto es que a la amplia autonomía de las autoridades locales había que añadir la no menos amplia de los centros docentes"<sup>28</sup>

En síntesis, México está viviendo un proceso de descentralización de la educación básica que ha significado situaciones diferentes para los estados del país. En el caso del Distrito Federal se está ante la posibilidad de convertir la descentralización educativa en un proceso que realmente devuelva las decisiones a la comunidad, conservando el interés nacional, o bien, como señala Jesús Ignacio Pérez, ver repetida "la presencia o manifestación de la descentralización como un simple discurso político, retórica, estratagema o 'trampa ideológica', adornada de reformismo o teorías reformadoras del Estado, pero en la práctica sus resultados, en términos de programas, objetivos y metas concretas, aparecen con un saldo negativo. De allí que la descentralización y más en particular, la descentralización educativa, asumiendo el papel de concepto estelar, comienzan creando grandes expectativas de cambio, pero finalmente el desencanto sigue y la frustración social son virtualmente sus únicas aportaciones y resultados"<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> NOVICK DE SENÉN GONZÁLEZ, Silvia. "Una nueva agenda para la descentralización educativa", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 4, Enero- Abril. Madrid, 1994.

<sup>28</sup> PUELLES BENITEZ, Manuel de. "Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 3, Septiembre - Diciembre 1993, Madrid, 1993.

<sup>29</sup> PÉREZ, Jesús Ignacio. "La crisis política del Estado como quiebra de la legitimidad democrática en América Latina: la descentralización educativa entre la eficiencia democrática, la retórica, la imitación y la legitimación", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 4, Enero - Abril 1994, Madrid, 1994.

## CONCLUSIONES GENERALES

Las políticas públicas de descentralización de la educación básica en México, el caso del Distrito Federal (1992-2000), es un trabajo académico de investigación que tiene como principal objetivo analizar la implantación de dichas políticas en México, identificando los logros obtenidos y las resistencias que estos procesos han enfrentado, así como elaborar propuestas alternativas para llevarlas a cabo en el Distrito Federal, considerando que esta entidad es la única en el país que quedó al margen de la llamada federalización educativa al no participar en la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992.

El planteamiento del estudio considera el análisis de la descentralización educativa desde el enfoque de políticas públicas. Así, se parte de asumir a la educación como una actividad de la mayor importancia para la sociedad y el Estado, toda vez que de su conducción y orientación dependen, en buena medida, aspectos como el desarrollo integral de una nación, la mejor comprensión del entorno natural y social, las expresiones culturales, la participación social y política de los individuos y su preparación para la inserción en la actividad económica a partir del desempeño remunerado de funciones en el ámbito de la producción.

Como la educación es una actividad de interés público que concita una muy activa participación social, las decisiones que en torno de ella se tomen habrán de considerar toda una serie de aspectos que van desde lo limitado de los recursos con que se le atiende, la dispersión de los temas y materias que implica su diseño, así como la administración y operación, lo que hace necesaria la intervención multidisciplinaria de especialistas en distintas materias, y la participación de diferentes actores con variados intereses en el tema. Por todo lo anterior, la educación se debe considerar como un tema típico de políticas públicas, cuyo enfoque permite la inclusión de todos aquellos aspectos en busca de la mejor solución ante algún problema público específico en un periodo determinado.

Así, la educación en una sociedad es un asunto de interés público y por ello, su atención requiere de la garantía del Estado para que se proporcione en los términos que la sociedad



demanda, con la participación expresamente definida del gobierno en su conducción y regulación.

En las diferentes fases que ha presentado la evolución del Estado, la función educativa ha tenido mayor o menor relevancia. En el caso de México, desde el año de 1921 en que se constituye la Secretaría de Educación Pública, la educación fue considerada como una función importante para propiciar la unidad nacional en torno de una cultura y valores propios, además de ser el principal instrumento para propiciar la movilidad social, por lo que se buscó garantizar una amplia cobertura y la gratuidad de la misma.

Para lograr los objetivos antes señalados, el sistema educativo nacional se propuso desde sus inicios como un sistema eminentemente centralizado, derivado de la necesidad de consolidar un Estado nacional, una vez concluido el periodo revolucionario que fragmentó socialmente al país, ya de por sí disperso geográficamente y con enormes diferencias sociales. El Sistema Educativo Mexicano (SEM) se desarrolló bajo un modelo fuertemente centralizado hasta 1978 en que se presentó la primer propuesta de desconcentrar funciones hacia los estados y, a partir de ese año, se presentaron distintos procesos tendientes a la descentralización que concluyeron, por el momento, en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica firmado en 1992 por el gobierno federal, los 31 gobiernos de los estados del país y el sindicato nacional de maestros.

No obstante que la actividad educativa se mantuvo centralizada como una función exclusiva del gobierno federal por mucho tiempo, o tal vez precisamente por ello, la educación básica en México a finales del siglo XX presentó grandes avances en términos de cobertura y eficiencia terminal, sin embargo fue perdiendo poco a poco calidad educativa, en la medida en que por sus dimensiones, el aparato gubernamental dedicado a esta función se hizo enorme e ineficiente.

Aunado a lo anterior, a partir de los años ochenta del siglo pasado se hizo generalizada la opinión de que el Estado social o benefactor había llegado a una fase de agotamiento, observable en la incompetencia, corrupción y atrofia que le hacían incapaz para desempeñar sus funciones. En ese contexto surgió el neoliberalismo, que impuso como nuevo paradigma de desarrollo, la industrialización basada en la competencia y los libres

mercados; el Estado neoliberal se propone eficientar su desempeño y reorientar los recursos que se destinan a las distintas funciones que tiene encomendadas, reduciendo éstas al mínimo a través de la venta de empresas estatales consideradas no prioritarias y concesionando servicios públicos a empresas privadas.

En materia de educación básica, la problemática derivada de la centralización del sistema educativo y la inserción de nuestro país en el contexto mundial que se deriva de la globalización, presentaron como alternativa viable y necesaria la descentralización hacia los estados en primera instancia, al igual que se ha implementado en distintos países con diferentes modalidades. En el caso de México el gobierno federal mantiene como exclusivas, funciones importantes en materia de educación básica, otorgando a los gobiernos de los estados la planeación y operación del sistema en su territorio, así como la administración de los recursos financieros, humanos y materiales dedicados a esta actividad.

En ese sentido, desde 1992 en que se firma el ANMEB, los estados del país se han hecho cargo de proporcionar el servicio educativo para los niños y jóvenes de educación preescolar, primaria y secundaria, así como los servicios de educación inicial, especial y normal para maestros. El Distrito Federal quedó al margen de este proceso, más por razones políticas que legal-administrativas, por lo que se considera necesario que por el tiempo transcurrido y los cambios políticos que el país ha vivido, se retome el proceso para esta entidad.

La propuesta aquí presentada para avanzar en la descentralización de los servicios de educación básica para el Distrito Federal parte de los términos en que fue firmado el citado Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, por lo que no se plantea ni una plena autonomía regional del sistema educativo como se presenta en el caso inglés, ni tampoco contar con su propio financiamiento, planes de estudio, calendario o currículo académico. Sin embargo, se propone iniciar un proceso de descentralización de la escuela hacia la comunidad, partiendo de cuatro modelos básicos: Estatal, Regional, Delegacional y hacia Planteles.

A partir de la experiencia observada en el caso del proyecto piloto en el Delegación Iztapalapa del Distrito Federal, es posible sugerir que la descentralización se oriente en el sentido de una combinación del modelo Regional y hacia Planteles, lo que presentaría la oportunidad de profundizar en la modernización educativa, garantizando una educación de calidad con mayor participación de la comunidad y los maestros en las decisiones de la escuela. Esto tendría que ser acompañado de acciones destinadas a estimular el potencial de autogestión de la comunidad, docentes, directivos y alumnos, que propicie un mayor deseo por el aprendizaje y multiplique las oportunidades para hacerlo.

La propuesta considera, como se ha señalado reiteradamente, que la educación es un asunto de interés público, por lo cual deberá mantenerse como función del Estado y obligación del gobierno. Por ello, la educación básica deberá seguir considerándose obligatoria, gratuita y laica, principios vigentes en la Constitución Política que nos rige y que dan sentido a un proyecto de nación basado en la justicia social.

Aunque la propuesta está dirigida a resolver un problema en términos de operación y administración, se asume que la educación es una prioridad nacional en el corto, mediano y largo plazos, por lo que deben hacerse esfuerzos importantes para destinar una mayor inversión en esta actividad que significa preparar a los seres humanos que representan nuestra sociedad más próxima. Por ello se debe no sólo aumentar la matrícula para cubrir el cien por ciento de la demanda, sino garantizar la infraestructura y elevar la calidad de la enseñanza, así como instrumentar y perfeccionar mecanismos que garanticen que cada vez sean menos los estudiantes que abandonen o reprueben sus estudios, incrementando la eficiencia terminal.

Asimismo, se considera importante una participación amplia de la sociedad en la educación, esto es, que la comunidad escolar compuesta por autoridades, profesores, padres de familia y alumnos no sólo cooperen en el mantenimiento de los edificios y la organización de actividades extracurriculares como se viene haciendo actualmente, sino que también participen en la definición de métodos de enseñanza y contenidos complementarios al plan de estudios.

En síntesis, la educación está ligada a las grandes transformaciones de la humanidad, así como a la realización integral de mujeres y hombres que conforman las sociedades contemporáneas, por ello, en la actualidad que vivimos en este mundo globalizado, de intensa competencia inequitativa, se deben redoblar esfuerzos para garantizar que la educación se confirme como uno de los retos centrales para garantizar que su función sea eficaz y eficientemente conducida en beneficio de la sociedad, sin cuya participación ya no es posible pensar la atención de los asuntos públicos. El inminente proceso de descentralización de la educación básica en el Distrito Federal ofrece la oportunidad de avanzar en ese sentido.

## BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR VILLANUEVA, Luis F.; "Estado, régimen y sistema político", en **Teoría y política de América Latina**, CIDE, México, 1989.

AGUILAR VILLANUEVA, Luis F.; "Política pública y gobierno del Estado", en **La Revista del Colegio**, El Colegio de México, México, 1994.

ALVAREZ, Isaias, **La educación básica en México**, 2 vols., Noriega-Limusa, México, 1999.

ARNAUT, Alberto, "La federación educativa y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de México", en <http://www.flacso.org.ar/sindicalismodoce/boletines>.

ARREDONDO RAMIREZ, Estela; "Estado y crisis sociales", **Ensayos**, CIDE, México, 1990.

BAILLERES HELGUERA, José Enrique; **Aproximación teórico práctica al federalismo en México en el sexenio de Ernesto Zedillo: 1995-2000**, Mimeo, México, 1999.

Banco Mundial, "Mexico - A Comprehensive Development Agenda for The New Era", The world bank, Washington D.C., 2001.

BARBA, Bonifacio, (Coord.), "La federalización educativa: una valoración externa desde la perspectiva de los estados", **SEP**, México, 2000.

BOBBIO (N.), MATTEUCCI (N.) y PASQUINO (G.); **Diccionario de Política**, Siglo veintiuno editores, México, 1991.

CABRERO MENDOZA, Enrique, **Del Administrador al Gerente Público**, CIDE, México, 1985.

CAMACHO, Manuel; "Los nudos históricos del sistema político mexicano", **Revista Foro Internacional**, El Colegio de México, México, 1979.

CORDOVA, Arnaldo; "La concepción del Estado en México y el Presidencialismo", en GONZALEZ CASANOVA, Pablo, Coord., **El Estado en América Latina. Teoría y Práctica**, Siglo XXI, México, 1990.

DUNN William N.; "Public policy analysis: an Intruction", Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1981, en MONTES DE OCA MALVAEZ, Juan; **Apuntes del Seminario Políticas públicas para asuntos de gobierno**, Mimeo, México, 2000.

FILMUS, Daniel; **La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto**, Publicado en Internet, 2001.

GONZALEZ PEDRERO, Enrique; "La reforma del Estado", en **Nexos**. Año XIII, Vol. 13, No. 146 Febrero, México, 1990.

GONZÁLEZ, Gerardo A., en <http://www.cegs.itesm.mx/esquema.htm>

- LASWELL, Harold D.; "La orientación hacia las políticas", en Aguilar Villanueva, Luis F., **El estudio de las políticas públicas. Primera Antología**, Porrúa, 1ª Ed., México, 1993, p. 79.
- LINDBLOM, Charles E.; **Democracia y Gobierno de mercado**, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y FCE, 1ª Ed., México, 1999.
- LÓPEZ PEREZ, Alexis; "Una alternativa en Iztapalapa", en Revista **Cuarto de Máquinas**, México, 1994.
- LOYO BRAMBILA, Aurora, ¿Modernización educativa o modernización del aparato educativo?, en **Revista mexicana de sociología**, año LV/NUM. 2, abril-junio, UNAM, México, 1993.
- LOYO BRAMBILA, Aurora (Coord.), **Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)**, Plaza y Valdés, México, 1997.
- LUDLOW, Leonor, "La jerarquía católica ante el proyecto de modernización educativa", en LOYO BRAMBILA, Aurora (Coord.), **Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)**, Plaza y Valdés, México, 1997, pp. 75-76.
- MARTÍNEZ DEL VILLAR, Marcial; "La reforma del Estado, del discurso descentralizador a la intervención de las finanzas públicas estatales". en **Revista Mar y Arena**, Universidad Autónoma de Sinaloa, Abril 2000, publicado en Internet.
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Pedro; "Federalismo y descentralización contemporáneos", en **Gestión y Estrategia**, Edición Internet, No. 11-12. Enero-Diciembre, UAM Azcapotzalco, 1997.
- MENDEZ, José Luis; **Elementos teóricos para un análisis mas integral de las políticas públicas**, INAP, México, 1993
- MONTES DE OCA MALVAEZ, Juan, **Apuntes del Seminario Políticas públicas para asuntos de gobierno**, Mimeo, México, 2000.
- MUR MONTERO, Roberto; "Notas sobre la organización desconcentrada de las administraciones educativas", en **Revista Iberoamericana de Educación** No. 3, España, Septiembre-Diciembre, 1993.
- NAIM, Moisés; "Instituciones: el eslabón perdido en las reformas económicas de América Latina", **Revista Este País**, No. 45/XII Diciembre, México. 1994.
- NOVICK DE SENÉN GONZÁLEZ, Silvia, "Una nueva agenda para la descentralización educativa", en **Revista Iberoamericana de Educación**, No. 4, Enero-Abril, Madrid, 1994.
- OLAFF, Rainer, en MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Pedro; "Federalismo y descentralización contemporáneos", en **Gestión y Estrategia**, Edición Internet, No. 11-12. Enero-Diciembre, UAM Azcapotzalco, 1997.

- ONIS, Ziya; "Los límites del neoliberalismo!", *Revista Este País*, México, diciembre 1995.
- ORNELAS Carlos; **El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo**, FCE, México, 1996.
- PENSO D ALBENZIO, Cristina Teresa, "La construcción de políticas públicas: Estado mas sociedad", en **Gestión y Estrategia** No. 14, México, UAM-Azcapotzalco, Julio-Diciembre, 1988.
- PÉREZ, Jesús Ignacio, "La crisis política del Estado como quiebra de la legitimidad democrática en América Latina" en **Revista Iberoamericana de Educación**, No. 4, Enero-Abril 1994, Madrid, 1994.
- PÉREZ, Jesús Ignacio, "La crisis política del Estado como quiebra de la legitimidad democrática en América Latina: la descentralización educativa entre la eficiencia democrática, la retórica, la imitación y la legitimación", en **Revista Iberoamericana de Educación**, No. 4, Enero - Abril 1994, Madrid, 1994.
- PORTANTIERO, Juan Carlos; "Sociedad civil, Estado y sistema político", en **Teoría y política de América Latina**, CIDE, México, 1989.
- PSACHAROPOULOS, George y VELEZ, Eduardo, "Schooling, ability and Earnings in Colombia", *Economic Development an Cultural Change*, en LOYO BRAMBILA, Aurora (Coord.), **Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)**, Plaza y Valdés, México, 1997.
- PUELLES BENITEZ, Manuel de, "Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa", en **Revista Iberoamericana de Educación**, No. 3, Septiembre - Diciembre 1993, Madrid, 1993.
- RETORTILLO BARQUER, Sebastián Martín; "Descentralización Administrativa y Organización Política", en **Revista de Administración Pública**, Nums. 63-64 Julio-Diciembre, INAP, México, 1985.
- ROCKWELL, Hélice; **Propuestas actuales y valores históricos de la educación mexicana**, en 2º Congreso Nacional de Educación, *Lecturas selectas*, Antología Tomo I, México, SNTE, 1997.
- SÁNCHEZ CERÓN, Manuel; "La reforma educativa en los años 90", en **Memoria. Revista mensual de política y cultura**, No. 112, México, Junio 1998.
- SOUBIRATS, Joan; **Análisis de las Políticas públicas y eficacia de la administración**, INAP, Madrid, 1989.
- TOURAINÉ, Alan; **América Latina, Política y sociedad**, Madrid, Espasa-Calpe, 1990.
- UVALLE BERRONES, Ricardo; "Descentralización Política y Federalismo: consideraciones sobre el caso de México", en **Gestión y Estrategia**, UAM Azcapotzalco, México, 2000.

VERGARA ANDERSON, Luis, "La educación en el México de Hoy (con énfasis en el nivel básico), en <http://www.cidac.org/libroscidac/mexicocambio/cap.20PDF>

VICKERS, Geoffrey; **The art of judgement: a study of policy making** (1965), "Una matriz para el análisis de policy", Mimeo, Apuntes del Mtro. Martín de Jesús Díaz Vázquez, en el Seminario de Políticas Públicas para Asuntos de Gobierno, ENEP Acatlán, UNAM, México, 2000.

VIÑAO FRAGO, Antonio; "Sistema educativo y espacios de poder: teorías prácticas y usos de la descentralización en España", en **Revista Iberoamericana de la Educación**, No. 4, Enero-Abril, 1994, p. 5

ZOGAIB ACHCAR, Elena, "La influencia del banco mundial en la reforma educativa", en LOYO BRAMBILA, Aurora, Op. cit. p. 107.

## DOCUMENTOS

Diario Oficial de la Federación, Diciembre de 1994

Internet: <http://www.sep.gob.mx>

Internet: <http://www.sep.gob.mx/DGAPDF/Personal.html>

Internet: [http://www.sep.gob.mx/DGSEIZ/marco\\_referencia.html](http://www.sep.gob.mx/DGSEIZ/marco_referencia.html), p. 3

Internet: [http://www.sep.gob.mx/EducacionInicial/Marco\\_de\\_Referencia.html](http://www.sep.gob.mx/EducacionInicial/Marco_de_Referencia.html)

Internet: <http://www.sep.gob.mx/ExtensionEducativa.index.html>

Internet: [http://www.sep.gob.mx/organigrama2/subservicios\\_D.F./subservicios\\_d.f.html](http://www.sep.gob.mx/organigrama2/subservicios_D.F./subservicios_d.f.html)

Internet: <http://www.sep.gob.mx/PlaneacionPP/marcoreferencia.html>

Internet: [http://www.sep.gob.mx/Preescolar/objet\\_perspect.html](http://www.sep.gob.mx/Preescolar/objet_perspect.html)

Internet: Secretaría de Educación Pública.  
<http://www.sep.gob.mx/sen/caracteristicas.html>

Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A. C.; **Financiamiento. Las políticas educativas de la federalización. Conclusiones de la octava sesión del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional**, México, 1996.  
INEGI, **XI Censo de Población Vivienda**, México, 1990,

INEGI; **XII Censo General de Población y Vivienda, Resultados Definitivos**, México, 2001



INEGI; **XII Censo General de Población y Vivienda, Resultados Definitivos**, México, 2001

PODER EJECUTIVO FEDERAL, **Ley General de Educación**.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**, Poder Ejecutivo Federal, México, 1992.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, **Iniciativa de Ley General de Educación**, Mimeo, 1993.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, **Ley General de Educación**, México, 1993.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, **Ley General de Educación**, México, 1993.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, "Bosquejo histórico de la educación pública en México", SEP, México, 2000

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, **Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000**, México, 1996, p. 19.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, SSEDF, **Perspectivas siglo XXI**, Servicios Educativos en Iztapalapa, México 1999, P. 11

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, SSEDF; **Reestructuración de los servicios educativos en el D.F.** Marzo, 1994

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, SSEDF; **Unidad de Servicios Educativos Iztapalapa, Memoria de Gestión 1988 – 1994**, México, Julio 1994, pp. 15-17

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA; **Manual de Organización General de la Subsecretaría de Servicios Educativos en el Distrito Federal**, México, diciembre, 1997.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA; **Reestructuración de los Servicios Educativos en el Distrito Federal. Proyecto educativo y operacional**, Mayo, México, 1993.

SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y PRESUPUESTO, **Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994**, Poder Ejecutivo Federal, México, 1989.

SUBSECRETARÍA DE SERVICIOS EDUCATIVOS PARA EL DISTRITO FEDERAL; **Manual de Organización de la Dirección General de Educación Física**, SEP, México, 1998.

## ANEXOS

**CUADRO 1**

**Matrícula del sistema educativo escolarizado <sup>1/</sup>**

(Ciclos escolares)

Concepto	1990-1991	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001 <sup>2/</sup>
<b>MATRÍCULA</b> (miles de alumnos)	<b>25,092.0</b>	<b>25,209.0</b>	<b>25,374.1</b>	<b>25,794.6</b>	<b>26,352.1</b>	<b>26,915.6</b>	<b>27,415.4</b>	<b>28,094.3</b>	<b>28,618.0</b>	<b>29,151.5</b>	<b>29,668.8</b>
<b>Por tipo de control</b>											
Federal	16,235.9	16,256.0	2,816.3	2,910.4	3,017.6	3,132.7	3,215.8	3,371.5	3,381.0	3,198.7	3,240.3
Estatal	5,369.9	5,414.8	19,028.8	19,375.5	19,764.1	20,185.9	20,453.2	20,708.5	20,856.2	21,211.4	21,474.1
Particular	2,471.1	2,506.3	2,545.4	2,527.1	2,565.1	2,558.1	2,676.7	2,925.7	3,175.9	3,405.5	3,590.4
Autónomo	1,015.1	1,031.9	983.6	981.6	1,005.3	1,038.9	1,069.7	1,088.6	1,204.9	1,335.9	1,364.0
<b>Por nivel educativo</b>											
<b>Básica</b>	<b>21,325.9</b>	<b>21,349.2</b>	<b>21,487.6</b>	<b>21,791.4</b>	<b>22,160.2</b>	<b>22,480.7</b>	<b>22,696.1</b>	<b>22,889.3</b>	<b>23,129.0</b>	<b>23,368.2</b>	<b>23,612.5</b>
Preescolar	2,734.1	2,791.5	2,858.9	2,980.0	3,092.8	3,170.0	3,238.3	3,312.2	3,360.5	3,393.7	3,456.1
Primaria	14,401.6	14,397.0	14,425.6	14,469.5	14,574.2	14,623.4	14,650.5	14,647.8	14,697.9	14,765.6	14,808.3
Secundaria	4,190.2	4,160.7	4,203.1	4,341.9	4,493.2	4,687.3	4,809.3	4,929.3	5,070.6	5,208.9	5,348.1
Capacitación para el trabajo <sup>2/</sup>	413.6	407.3	402.6	391.0	428.0	463.4	498.8	763.6	845.6	927.7	981.5
Media superior	2,100.5	2,136.2	2,177.2	2,244.2	2,343.5	2,438.7	2,606.1	2,713.9	2,805.5	2,892.8	3,001.3
Profesional media (Técnica)	378.9	410.9	410.2	406.5	407.1	388.0	383.8	390.8	392.8	374.8	378.8
Bachillerato	1,721.6	1,725.3	1,767.0	1,837.7	1,936.4	2,050.7	2,222.3	2,323.1	2,412.7	2,518.0	2,622.5
Superior	1,252.0	1,316.3	1,306.7	1,368.0	1,420.4	1,532.8	1,612.4	1,727.5	1,837.9	1,962.8	2,073.5
Normal	109.0	104.8	111.0	120.2	137.3	160.0	188.4	206.3	210.5	215.5	213.8
Superior	1,097.1	1,164.0	1,144.2	1,192.7	1,217.1	1,295.0	1,329.7	1,414.1	1,516.2	1,629.2	1,733.0
Posgrado	45.9	47.5	51.5	55.1	66.0	77.8	94.3	107.1	111.2	118.1	126.7

1/ Con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica a partir del ciclo escolar 1992-1993 se reestructuró la atención a la demanda, por lo que algunos servicios impartidos por el control federal de los niveles de educación inicial, especial, preescolar, primaria, secundaria y normal se transfirieron al control estatal, aumentando la cobertura de este último.

2/ Los cursos de capacitación para el trabajo tienen en algunos casos una periodicidad y una duración diferente al resto de los niveles educativos, por lo que a partir del ciclo 1997-1998, en el cual se observa un incremento considerable, se reporta la matrícula de todos cuales únicamente se reportaba la matrícula de los cursos que iniciaban al mismo tiempo que el resto de los niveles educativos. Por lo anterior, sólo se cuenta con cifras estimadas para el periodo aquellos cursos que inician actividades durante el ciclo escolar correspondiente, a diferencia de los ciclos anteriores en los que se informa, lo cual implica que la matrícula total para este ciclo escolar también sea estimada.

e/ Cifras estimadas.

Fuente: Secretaría de Educación Pública.

## EDUCACIÓN PREESCOLAR

**CUADRO 2**

**Población, matrícula y atención por edad para cada una de las entidades federativas**

Ciclo Escolar	Tres años			Cuatro años			Cinco años			Cuatro y cinco años			Extraedad	Matrícula Total
	Población <sup>1</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1</sup>	Matrícula	Atención <sup>2</sup>		
<b>República Mexicana</b>														
1970-1971				1,753,101	236,069	13.5%	1,687,558	164,069	9.7%	3,440,859	400,138	11.6%		400,138
1980-1981				2,146,316	393,092	18.3%	2,169,169	647,679	29.9%	4,315,485	1,040,771	24.1%	30,848	1,071,619
1990-1991	2,214,859	172,430	7.8%	2,202,174	972,069	44.1%	2,191,629	1,551,234	70.8%	4,393,803	2,523,303	57.4%	38,321	2,734,054
1991-1992	2,217,938	194,310	8.8%	2,206,107	1,012,465	45.9%	2,194,910	1,534,388	69.9%	4,401,017	2,546,853	57.9%	50,387	2,791,550
1992-1993	2,217,066	211,916	9.6%	2,210,074	1,101,021	49.8%	2,199,338	1,386,273	63.0%	4,409,412	2,487,294	56.4%	159,680	2,858,890
1993-1994	2,219,540	215,620	9.7%	2,209,465	1,070,537	48.5%	2,203,461	1,581,837	71.8%	4,412,926	2,652,174	60.1%	112,230	2,980,024
1994-1995	2,221,937	230,911	10.4%	2,212,097	1,161,591	52.5%	2,202,961	1,640,887	74.5%	4,415,058	2,802,478	63.5%	59,445	3,092,834
1995-1996	2,220,609	252,006	11.3%	2,214,555	1,132,882	51.2%	2,205,640	1,747,398	79.2%	4,420,195	2,880,280	65.2%	37,665	3,169,951
1996-1997	2,216,186	247,770	11.2%	2,213,314	1,217,649	55.0%	2,208,162	1,758,730	79.6%	4,421,476	2,976,379	67.3%	14,188	3,238,337
1997-1998	2,210,909	267,101	12.1%	2,208,983	1,218,759	55.2%	2,206,960	1,796,522	81.4%	4,415,973	3,015,281	68.3%	29,799	3,312,181
1998-1999	2,205,010	308,669	14.0%	2,203,797	1,243,540	56.4%	2,202,734	1,789,033	81.2%	4,406,531	3,032,573	68.8%	19,276	3,360,518
1999-2000	2,198,586	318,122	14.5%	2,197,982	1,257,526	57.2%	2,197,620	1,797,957	81.8%	4,395,602	3,055,483	69.5%	20,136	3,393,741
2000-2001*	2,185,638	337,245	15.4%	2,191,641	1,289,564	58.8%	2,191,876	1,810,489	82.6%	4,383,517	3,100,053	70.7%	18,798	3,456,096
<b>Agascalientes</b>														
1970-1971				12,798	2,426	19.0%	12,263	2,264	18.5%	25,061	4,690	18.7%		4,690
1980-1981				18,067	4,127	22.8%	17,697	7,672	43.4%	35,764	11,799	33.0%		11,799
1990-1991	20,856	744	3.6%	20,710	11,286	54.5%	20,467	14,570	71.2%	41,177	25,856	62.8%	12	26,612
1991-1992	21,079	947	4.5%	21,002	10,768	51.3%	20,720	15,256	73.6%	41,722	26,024	62.4%	78	27,049
1992-1993	21,203	1,261	5.9%	21,234	11,129	52.4%	20,998	15,098	71.9%	42,232	26,227	62.1%	6	27,494
1993-1994	21,337	750	3.5%	21,355	11,534	54.0%	21,227	17,499	82.4%	42,582	29,033	68.2%	87	29,870
1994-1995	21,398	1,327	6.2%	21,469	11,009	51.3%	21,358	19,097	89.4%	42,827	30,106	70.3%	953	32,386
1995-1996	21,613	1,502	6.9%	21,495	10,435	48.5%	21,492	19,487	90.7%	42,987	29,922	69.6%	681	32,105
1996-1997	21,647	1,078	5.0%	21,651	10,631	49.1%	21,574	21,689	100.5%	43,225	32,320	74.8%	293	33,691
1997-1998	21,795	958	4.4%	21,758	10,645	48.9%	21,726	22,359	102.9%	43,484	33,004	75.9%	203	34,165
1998-1999	21,970	3,018	13.7%	21,887	12,944	59.1%	21,851	19,115	87.5%	43,738	32,059	73.3%	138	35,215
1999-2000	22,177	2,901	13.1%	22,057	13,414	60.8%	21,981	19,277	87.7%	44,038	32,691	74.2%	270	35,862
2000-2001*	22,396	2,628	11.7%	22,263	13,612	61.1%	22,137	20,479	92.5%	44,400	34,091	76.8%	290	37,009

## EDUCACIÓN PREESCOLAR

Ciclo Escolar	Tres años			Cuatro años			Cinco años			Cuatro y Cinco años			Extraedad	Matrícula Total
	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención <sup>2/</sup>		
<b>Baja California</b>														
1970-1971				31,582	5,359	17.0%	30,698	3,450	11.2%	62,280	8,809	14.1%		8,809
1980-1981				35,462	9,018	25.4%	35,648	13,959	39.2%	71,110	22,977	32.3%	10	22,987
1990-1991	42,300	261	0.6%	41,595	21,511	51.7%	39,920	29,022	72.7%	81,515	50,533	62.0%	51	50,845
1991-1992	43,481	257	0.6%	43,233	21,880	50.6%	41,470	31,705	76.5%	84,703	53,585	63.3%	40	53,882
1992-1993	44,099	218	0.5%	44,493	22,037	49.5%	42,901	33,707	78.6%	87,394	55,744	63.8%	312	56,274
1993-1994	44,574	0	0.0%	45,150	22,212	49.2%	44,126	35,897	81.4%	89,276	58,109	65.1%	732	58,841
1994-1995	44,867	0	0.0%	45,556	21,942	48.2%	44,897	37,571	83.7%	90,453	59,513	65.8%	44	59,557
1995-1996	45,961	33	0.1%	45,747	20,238	44.2%	45,521	42,008	92.3%	91,268	62,246	68.2%	65	62,344
1996-1997	46,563	2,335	5.0%	46,683	20,292	43.5%	46,022	42,797	93.0%	92,705	63,089	68.1%	168	65,592
1997-1998	47,428	2,474	5.2%	47,556	20,567	43.2%	46,857	44,027	94.4%	94,213	64,594	68.6%	70	67,138
1998-1999	48,184	2,938	6.1%	48,398	21,455	44.3%	47,602	43,466	91.3%	96,000	64,921	67.6%	320	68,179
1999-2000	48,983	3,713	7.6%	49,094	23,518	47.9%	48,440	44,181	91.2%	97,534	67,699	69.4%	435	71,847
2000-2001 <sup>1/</sup>	49,564	3,355	6.8%	49,801	22,545	45.3%	49,090	44,879	91.4%	98,891	67,424	68.2%	255	71,034
<b>Baja California Sur</b>														
1970-1971				4,734	2,321	49.0%	4,575	1,419	31.0%	9,309	3,740	40.2%		3,740
1980-1981				7,007	4,537	64.7%	7,025	4,581	65.2%	14,032	9,118	65.0%		9,118
1990-1991	8,110	330	4.1%	8,057	6,312	78.3%	7,933	6,220	78.4%	15,990	12,532	78.4%	25	12,887
1991-1992	8,226	348	4.2%	8,204	6,280	76.5%	8,064	6,590	81.7%	16,268	12,870	79.1%	19	13,237
1992-1993	8,278	411	5.0%	8,315	6,421	77.2%	8,194	6,771	82.6%	16,509	13,192	79.9%	100	13,703
1993-1994	8,333	273	3.3%	8,366	6,560	78.4%	8,292	6,987	84.3%	16,658	13,547	81.3%	1	13,821
1994-1995	8,401	331	3.9%	8,409	6,544	77.8%	8,341	7,603	91.2%	16,750	14,147	84.5%	8	14,486
1995-1996	8,508	322	3.8%	8,467	6,475	76.5%	8,390	7,855	93.6%	16,857	14,330	85.0%	11	14,663
1996-1997	8,562	412	4.8%	8,566	6,813	79.5%	8,459	7,863	93.0%	17,025	14,676	86.2%	17	15,105
1997-1998	8,646	814	9.4%	8,640	6,672	77.2%	8,563	8,227	96.1%	17,203	14,899	86.6%	38	15,751
1998-1999	8,707	563	6.5%	8,722	6,988	80.1%	8,640	8,518	98.6%	17,362	15,506	89.3%	32	16,101
1999-2000	8,777	545	6.2%	8,779	7,175	81.7%	8,714	8,922	102.4%	17,493	16,097	92.0%	95	16,737
2000-2001 <sup>1/</sup>	8,794	516	5.9%	8,840	7,111	80.4%	8,765	8,620	98.3%	17,605	15,731	89.4%	40	16,287

## EDUCACIÓN PREESCOLAR

Ciclo Escolar	Tres años			Cuatro años			Cinco años			Cuatro y Cinco años			Extraedad	Matrícula Total
	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención <sup>2/</sup>		
<b>Campeche</b>														
1970-1971				8,872	1,639	18.5%	8,594	752	8.8%	17,466	2,391	13.7%		2,391
1980-1981				14,157	3,916	27.7%	14,114	5,421	38.4%	28,271	9,337	33.0%	577	9,914
1990-1991	16,002	1,893	11.8%	15,784	8,035	50.9%	15,320	12,040	78.6%	31,104	20,075	64.5%	5	21,973
1991-1992	16,195	1,831	11.3%	16,108	8,701	54.0%	15,832	11,826	74.7%	31,940	20,527	64.3%	4	22,362
1992-1993	16,248	2,441	15.0%	16,350	12,390	75.8%	16,088	9,121	56.7%	32,438	21,511	66.3%	37	23,989
1993-1994	16,206	2,609	16.1%	16,406	9,270	56.5%	16,313	9,981	61.2%	32,719	19,251	58.8%	3,203	25,063
1994-1995	16,038	3,511	21.9%	16,343	10,511	64.3%	16,389	12,527	76.4%	32,732	23,038	70.4%	25	26,574
1995-1996	16,204	3,732	23.0%	16,132	10,254	63.6%	16,380	12,357	75.4%	32,512	22,611	69.5%	95	26,438
1996-1997	16,237	2,981	18.2%	16,229	12,991	80.0%	16,313	10,172	62.4%	32,542	23,163	71.2%	29	26,153
1997-1998	16,315	3,315	20.3%	16,346	12,002	73.4%	16,288	12,154	74.6%	32,634	24,156	74.0%	46	27,517
1998-1999	16,365	3,764	23.0%	16,422	12,283	74.8%	16,437	12,758	77.6%	32,859	25,041	76.2%	35	28,840
1999-2000	16,444	1,593	9.7%	16,458	14,104	85.7%	16,529	12,787	77.4%	32,987	26,891	81.5%	67	28,551
2000-2001*	16,510	4,121	25.0%	16,521	12,580	76.1%	16,554	13,205	79.8%	33,075	25,785	78.0%	50	29,956
<b>Coahuila</b>														
1970-1971				39,942	4,735	11.9%	38,457	4,385	11.4%	78,399	9,120	11.6%		9,120
1980-1981				49,889	6,605	13.2%	50,345	21,308	42.3%	100,234	27,913	27.8%		27,913
1990-1991	46,761	2,828	6.0%	46,772	22,824	48.8%	47,879	41,890	87.5%	94,651	54,714	68.4%	115	67,657
1991-1992	46,980	3,174	6.8%	46,464	23,645	50.9%	47,085	42,084	89.4%	93,549	65,729	70.3%	297	69,200
1992-1993	47,502	4,012	8.4%	46,445	25,249	54.4%	47,007	42,445	90.3%	93,452	67,694	72.4%	336	72,042
1993-1994	48,606	3,903	8.0%	46,976	25,490	54.3%	46,983	44,761	95.3%	93,959	70,251	74.8%	390	74,544
1994-1995	50,047	4,627	9.2%	48,193	25,184	52.3%	47,347	44,326	93.6%	95,540	69,510	72.8%	1,334	75,471
1995-1996	50,272	5,227	10.4%	49,899	24,979	50.1%	48,237	44,026	91.3%	98,136	69,005	70.3%	1,242	75,474
1996-1997	50,848	5,793	11.4%	50,495	28,225	55.9%	49,368	44,478	90.1%	99,863	72,703	72.8%	278	78,774
1997-1998	50,840	3,806	7.5%	50,482	20,239	40.1%	50,407	43,942	87.2%	100,889	64,181	63.6%	14,381	82,368
1998-1999	50,615	6,644	13.1%	50,564	27,692	54.8%	50,238	47,030	93.6%	100,802	74,722	74.1%	370	81,736
1999-2000	50,206	6,327	12.6%	50,432	26,618	52.8%	50,236	48,804	96.8%	100,668	75,222	74.7%	2,747	84,266
2000-2001*	49,099	7,640	15.6%	50,080	28,992	57.9%	50,196	46,779	93.2%	100,276	75,771	75.6%	137	83,548

## EDUCACIÓN PREESCOLAR

Ciclo Escolar	Tres años			Cuatro años			Cinco años			Cuatro y cinco años			Extraedad	Matrícula Total
	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención <sup>2/</sup>		
<b>Colima</b>														
1970-1971				8,878	2,163	24.4%	8,584	1,699	19.8%	17,462	3,862	22.1%		3,862
1980-1981				11,489	2,176	18.9%	11,371	5,128	45.1%	22,860	7,304	32.0%		7,304
1990-1991	11,416	2,301	20.2%	11,405	7,022	61.6%	11,277	8,266	73.3%	22,682	15,288	67.4%	14	17,603
1991-1992	11,422	2,281	20.0%	11,476	7,150	62.3%	11,369	8,483	74.4%	22,845	15,613	68.3%	81	17,975
1992-1993	11,344	2,051	18.1%	11,486	7,067	61.5%	11,414	8,977	78.6%	22,900	16,044	70.1%	92	18,187
1993-1994	11,248	1,808	16.1%	11,398	7,074	62.1%	11,418	9,793	85.8%	22,814	16,867	73.9%	11	18,688
1994-1995	11,125	1,563	14.0%	11,276	6,550	58.1%	11,344	10,602	93.5%	22,620	17,152	75.8%	260	18,975
1995-1996	11,118	1,534	13.8%	11,125	6,280	56.4%	11,252	10,896	96.8%	22,377	17,176	76.8%	124	18,834
1996-1997	11,025	2,163	19.6%	11,075	7,630	68.9%	11,155	8,178	73.3%	22,230	15,808	71.1%	33	18,004
1997-1998	11,018	2,269	11.5%	11,050	7,762	70.2%	11,103	9,112	82.1%	22,153	16,874	76.2%	59	18,202
1998-1999	11,016	2,070	18.8%	11,036	7,799	70.7%	11,089	10,423	94.0%	22,125	18,222	82.4%	47	20,339
1999-2000	11,037	1,862	15.1%	11,026	6,615	60.0%	11,073	12,919	116.7%	22,099	19,534	88.4%	203	21,399
2000-2001*	11,035	2,004	18.2%	11,039	7,897	71.5%	11,049	10,462	94.7%	22,088	18,359	83.1%	63	20,426
<b>Chiapas</b>														
1970-1971				58,511	4,458	7.6%	57,138	2,041	3.6%	115,649	6,499	5.6%		6,499
1980-1981				69,612	16,230	23.3%	70,497	18,952	26.9%	140,109	35,182	25.1%	3,089	38,251
1990-1991	116,118	21,597	18.6%	113,761	33,101	29.1%	107,570	55,152	51.3%	221,331	88,253	39.9%	587	110,437
1991-1992	116,717	20,232	17.3%	116,394	33,542	28.8%	111,916	55,510	49.6%	228,310	89,052	39.0%	2,284	111,568
1992-1993	115,152	23,850	20.7%	117,518	36,937	31.4%	113,553	43,972	38.7%	231,071	80,909	35.0%	21,598	126,357
1993-1994	111,612	32,923	29.5%	115,878	47,224	40.8%	114,512	57,877	50.5%	230,390	105,101	45.6%	3,320	141,344
1994-1995	107,205	35,861	33.5%	111,811	49,790	44.5%	113,378	55,225	48.7%	225,189	105,015	46.6%	1,221	142,097
1995-1996	107,818	37,660	34.9%	106,628	55,348	51.9%	110,452	67,664	61.3%	217,080	123,012	56.7%	1,673	162,345
1996-1997	106,391	38,140	35.8%	106,222	59,923	56.4%	107,219	71,022	66.2%	213,441	130,945	61.3%	269	169,354
1997-1998	106,049	44,200	41.7%	106,071	57,140	53.9%	105,480	74,688	70.8%	211,551	131,028	62.3%	153	176,181
1998-1999	104,989	47,639	45.4%	105,704	65,839	62.3%	105,834	61,722	58.3%	211,538	127,561	60.3%	154	175,354
1999-2000	104,666	48,569	46.4%	104,611	68,468	65.5%	105,881	69,110	65.4%	210,292	137,578	65.4%	204	186,351
2000-2001*	104,447	52,545	50.3%	104,168	67,405	64.7%	104,391	71,512	68.5%	208,559	138,917	66.6%	263	191,725

## EDUCACIÓN PREESCOLAR

Ciclo Escolar	Tres años			Cuatro años			Cinco años			Cuatro y Cinco años			Extraedad	Matrícula Total
	Población <sup>N</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>N</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>N</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>N</sup>	Matrícula	Atención <sup>N</sup>		
<b>Chihuahua</b>														
1970-1971				58,839	6,326	10.8%	56,819	8,109	14.3%	115,658	14,435	12.5%		14,435
1980-1981				60,333	9,864	16.3%	61,736	17,830	28.9%	122,069	27,694	22.7%	262	27,956
1990-1991	61,084	2,790	4.6%	60,416	27,854	46.1%	59,836	43,267	72.3%	120,252	71,121	59.1%	157	74,068
1991-1992	61,717	3,022	4.9%	61,010	27,608	45.3%	60,317	45,365	75.2%	121,327	72,973	60.1%	220	76,215
1992-1993	62,204	3,533	5.7%	61,560	29,540	48.0%	60,940	45,155	74.1%	122,500	74,695	61.0%	323	78,551
1993-1994	63,005	3,923	6.2%	62,113	28,675	46.2%	61,506	47,985	78.0%	123,619	76,660	62.0%	1,705	82,288
1994-1995	63,772	4,091	6.4%	62,994	30,596	48.6%	62,049	51,343	82.7%	125,043	81,939	65.5%	665	86,695
1995-1996	64,267	4,176	6.5%	63,919	30,159	47.2%	62,879	53,442	85.0%	126,798	83,601	65.9%	667	88,644
1996-1997	64,688	4,754	7.3%	64,575	31,057	48.1%	63,720	53,782	84.4%	128,295	84,839	66.1%	389	89,982
1997-1998	64,798	4,530	7.0%	64,720	30,150	46.6%	64,268	55,438	86.3%	128,988	85,588	66.4%	267	90,385
1998-1999	64,707	5,182	8.0%	64,876	29,120	44.9%	64,390	57,591	89.4%	129,266	86,711	67.1%	579	92,472
1999-2000	64,497	5,877	9.1%	64,830	29,557	45.6%	64,530	54,935	85.1%	129,360	84,492	65.3%	768	91,137
2000-2001 <sup>N</sup>	63,791	5,947	9.3%	64,629	29,647	45.9%	64,556	58,003	89.8%	129,185	87,650	67.8%	564	94,161
<b>Distrito Federal</b>														
1970-1971				223,071	62,983	28.2%	212,348	53,918	25.4%	435,419	116,901	26.8%		116,901
1980-1981				246,088	91,351	37.1%	246,389	112,925	45.8%	492,477	204,276	41.5%		204,276
1990-1991	163,745	23,353	14.3%	163,576	130,833	80.0%	169,722	138,270	81.5%	333,298	269,103	80.7%	3,377	295,833
1991-1992	161,816	31,752	19.6%	158,875	119,916	75.6%	158,900	135,637	85.4%	317,575	255,553	80.5%	3,933	291,238
1992-1993	161,408	32,086	19.9%	155,505	119,520	76.9%	155,889	133,022	85.4%	311,194	252,542	81.2%	3,939	288,567
1993-1994	164,248	30,016	18.3%	155,572	121,290	78.0%	153,223	133,084	86.9%	308,795	254,374	82.4%	3,989	288,379
1994-1995	170,306	23,768	14.0%	159,134	126,268	79.3%	153,093	131,469	85.9%	312,227	257,737	82.5%	4,330	285,835
1995-1996	169,326	30,550	18.0%	166,590	113,486	68.1%	155,592	136,229	87.6%	322,182	249,715	77.5%	3,519	283,784
1996-1997	170,728	25,658	15.0%	168,017	120,010	71.4%	159,580	136,320	85.4%	327,597	256,330	78.2%	3,686	285,674
1997-1998	168,827	32,094	19.0%	166,316	113,470	68.2%	162,267	137,291	84.6%	328,603	250,761	76.3%	3,356	286,211
1998-1999	165,664	36,819	22.2%	164,856	114,456	69.4%	160,020	134,661	84.2%	324,876	249,117	76.7%	3,715	289,651
1999-2000	161,370	38,365	23.8%	162,237	112,958	69.6%	158,338	134,593	85.0%	320,575	247,551	77.2%	3,368	289,284
2000-2001 <sup>N</sup>	154,274	41,739	27.1%	158,129	113,477	71.8%	156,282	130,677	83.6%	314,411	244,154	77.7%	4,458	290,351



## EDUCACIÓN PREESCOLAR

Ciclo Escolar	Tres años			Cuatro años			Cinco años			Cuatro y Cinco años			Extraedad	Matrícula Total
	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención <sup>2/</sup>		
<b>Michoacán</b>														
1970-1971				87,265	6,559	7.5%	84,939	4,384	5.2%	172,204	10,943	6.4%		10,943
1980-1981				89,679	12,543	14.0%	96,368	18,245	18.9%	186,047	30,788	16.5%	829	31,617
1990-1991	105,889	611	0.6%	105,042	29,221	27.8%	103,736	66,307	63.9%	208,778	95,528	45.8%	5,480	101,619
1991-1992	104,703	687	0.7%	104,120	32,985	31.7%	104,872	68,492	65.3%	208,992	101,477	48.6%	39	102,203
1992-1993	103,632	1,104	1.1%	103,534	34,555	33.4%	103,881	62,494	60.2%	207,395	97,049	46.8%	3,974	102,127
1993-1994	102,735	585	0.6%	102,739	33,652	32.8%	103,364	73,872	71.5%	206,103	107,524	52.2%	4,781	112,890
1994-1995	101,298	735	0.7%	102,099	38,799	38.0%	102,704	73,815	71.9%	204,803	112,614	55.0%	1,729	115,078
1995-1996	99,186	354	0.4%	100,604	39,583	39.3%	102,254	77,836	75.9%	202,858	117,219	57.8%	713	118,286
1996-1997	96,940	665	0.7%	98,260	43,307	44.1%	101,359	79,852	78.8%	199,619	123,159	61.7%	73	123,897
1997-1998	95,213	96	0.1%	96,594	47,834	49.5%	98,182	84,536	86.1%	194,776	132,370	68.0%	303	132,769
1998-1999	94,574	1,251	1.3%	94,693	44,785	47.3%	96,662	82,966	85.8%	191,355	127,751	66.8%	280	129,262
1999-2000	93,784	1,154	1.2%	93,832	49,299	52.5%	94,952	74,008	77.9%	188,784	123,307	65.3%	125	124,586
2000-2001*	93,885	1,473	1.6%	93,043	50,490	54.3%	94,087	80,075	85.1%	187,130	130,565	69.8%	290	132,328
<b>Morelos</b>														
1970-1971				22,174	10,178	45.9%	21,557	5,751	26.7%	43,731	15,929	36.4%		15,929
1980-1981				29,360	7,405	25.2%	30,453	17,981	59.0%	59,813	25,386	42.4%		25,386
1990-1991	30,292	3,785	12.5%	30,383	16,610	54.7%	30,707	22,625	73.7%	61,090	39,235	64.2%	35	43,055
1991-1992	30,704	3,182	10.4%	30,704	15,936	51.9%	30,807	23,208	75.3%	61,511	39,144	63.6%	50	42,376
1992-1993	31,117	2,988	9.6%	31,046	15,741	50.7%	31,185	23,972	76.9%	62,231	39,713	63.8%	122	42,823
1993-1994	31,676	2,712	8.5%	31,427	16,699	53.1%	31,529	24,437	77.5%	62,956	41,136	65.3%	180	44,028
1994-1995	32,030	2,759	8.6%	31,973	16,790	52.5%	31,877	24,312	76.3%	63,850	41,102	64.4%	398	44,259
1995-1996	32,400	2,666	8.2%	32,353	16,110	49.8%	32,362	25,397	78.5%	64,715	41,507	64.1%	498	44,671
1996-1997	32,704	2,271	6.9%	32,703	17,515	53.6%	32,687	24,719	75.6%	65,390	42,234	64.6%	114	44,619
1997-1998	33,060	2,012	6.1%	33,011	17,033	51.6%	33,178	28,517	86.0%	66,189	45,550	68.8%	288	47,850
1998-1999	33,380	1,588	4.8%	33,364	16,043	48.1%	33,456	29,542	88.3%	66,820	45,585	68.2%	160	47,333
1999-2000	33,677	1,627	4.8%	33,688	16,740	49.7%	33,779	29,874	88.4%	67,467	46,614	69.1%	401	48,642
2000-2001*	33,815	1,547	4.6%	33,980	16,775	49.4%	34,105	30,589	89.7%	68,085	47,364	69.6%	133	49,044

## EDUCACIÓN PREESCOLAR

Ciclo Escolar	Tres años			Cuatro años			Cinco años			Cuatro y Cinco años			Extraedad	Matrícula Total
	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención <sup>2/</sup>		
<b>Durango</b>														
1970-1971				36,270	2,114	5.8%	34,868	1,444	4.1%	71,138	3,558	5.0%		3,558
1980-1981				39,058	4,742	12.1%	40,786	8,923	21.8%	79,844	13,665	17.1%	56	13,721
1990-1991	38,909	1,791	4.6%	38,647	17,587	45.5%	38,228	23,467	61.4%	78,875	41,054	53.4%	60	42,905
1991-1992	38,617	1,893	4.9%	38,435	18,578	48.3%	38,490	25,109	65.2%	76,925	43,687	56.8%	86	45,666
1992-1993	38,187	1,830	4.8%	38,175	19,530	51.2%	38,230	26,090	68.2%	76,405	45,620	59.7%	884	48,334
1993-1994	37,765	1,217	3.2%	37,775	19,998	52.9%	37,942	25,074	66.1%	75,717	45,072	59.5%	819	47,108
1994-1995	37,333	384	1.0%	37,371	19,656	52.6%	37,537	27,830	74.1%	74,908	47,486	63.4%	457	48,327
1995-1996	36,964	464	1.3%	36,939	19,478	52.7%	37,152	28,392	76.4%	74,091	47,870	64.6%	11	48,345
1996-1997	36,430	458	1.3%	36,558	19,051	52.1%	36,850	28,466	77.2%	73,408	47,517	64.7%	225	48,200
1997-1998	35,898	629	1.8%	36,024	18,553	51.5%	36,378	30,618	84.2%	72,402	49,171	67.9%	178	49,978
1998-1999	35,384	772	2.2%	35,499	18,021	50.8%	35,874	30,809	85.9%	71,373	48,830	68.4%	138	49,740
1999-2000	34,889	703	2.0%	34,898	17,915	51.2%	35,373	29,879	84.5%	70,371	47,794	67.9%	61	48,558
2000-2001 <sup>3/</sup>	34,283	1,062	3.1%	34,523	17,842	51.7%	34,875	30,848	88.5%	69,398	48,690	70.2%	247	49,999
<b>Guanajuato</b>														
1970-1971				86,277	1,899	2.2%	83,117	1,844	2.2%	169,394	3,743	2.2%		3,743
1980-1981				102,598	8,332	8.1%	102,789	16,123	15.7%	205,387	24,455	11.9%		24,455
1990-1991	122,667	5,027	4.1%	121,525	44,998	37.0%	118,064	74,762	63.3%	239,589	119,760	50.0%	189	124,976
1991-1992	122,357	8,975	7.3%	122,407	47,308	38.6%	120,498	72,714	60.3%	242,905	120,022	49.4%	354	129,351
1992-1993	120,718	9,587	7.9%	122,429	50,981	41.6%	120,811	73,591	60.9%	243,240	124,572	51.2%	627	134,786
1993-1994	118,138	12,215	10.3%	120,772	52,877	43.6%	120,704	74,401	61.6%	241,476	127,078	52.6%	1,767	141,060
1994-1995	114,975	15,299	13.3%	117,879	56,634	48.0%	119,295	86,684	72.7%	237,174	143,318	60.4%	1,886	160,503
1995-1996	114,499	18,094	15.8%	114,131	57,772	50.6%	117,029	89,103	76.1%	231,160	146,875	63.5%	2,043	167,012
1996-1997	112,384	19,850	17.7%	112,864	66,741	59.1%	114,548	91,655	80.0%	227,412	158,396	69.7%	623	178,869
1997-1998	111,539	22,411	20.1%	111,864	72,084	64.4%	112,553	94,263	83.7%	224,417	166,347	74.1%	670	189,428
1998-1999	110,910	24,092	21.7%	110,894	74,787	67.4%	111,887	103,180	92.2%	222,781	177,967	79.9%	1,517	203,576
1999-2000	110,766	24,295	21.9%	110,169	76,904	69.8%	111,060	104,698	94.3%	221,229	181,602	82.1%	1,078	206,975
2000-2001 <sup>4/</sup>	111,019	27,105	24.4%	109,987	75,832	68.9%	110,138	105,050	95.4%	220,125	180,882	82.2%	849	208,836

## EDUCACIÓN PREESCOLAR

Ciclo Escolar	Tres años			Cuatro años			Cinco años			Cuatro y Cinco años			Extraedad	Matrícula Total
	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención <sup>2/</sup>		
<b>Guerrero</b>														
1970-1971				60,268	11,407	18.9%	58,957	4,684	7.9%	119,225	16,091	13.5%		16,091
1980-1981				68,737	17,401	25.3%	72,418	23,028	31.8%	141,155	40,429	28.6%	1,905	42,334
1990-1991	83,072	11,383	13.7%	82,484	39,279	47.6%	81,139	61,526	75.8%	163,623	100,805	61.6%	396	112,584
1991-1992	82,240	10,468	12.7%	82,115	38,481	46.9%	82,354	62,464	75.8%	164,469	100,945	61.4%	1,760	113,173
1992-1993	81,291	13,046	16.0%	81,838	39,780	48.6%	81,837	46,703	57.1%	163,675	86,483	52.8%	18,871	118,400
1993-1994	80,117	14,105	17.6%	81,058	40,775	50.3%	81,613	48,868	59.9%	162,671	89,643	55.1%	20,047	123,795
1994-1995	78,598	15,348	19.5%	79,983	42,079	52.6%	80,971	67,225	83.0%	160,954	109,304	67.9%	7,811	132,463
1995-1996	77,108	17,353	22.5%	78,243	40,003	51.1%	80,151	75,414	94.1%	158,394	115,417	72.9%	1,751	134,521
1996-1997	75,265	14,506	19.3%	76,394	44,435	58.2%	79,062	75,311	95.3%	155,456	119,746	77.0%	608	134,860
1997-1998	74,170	19,075	25.7%	75,323	47,146	62.6%	76,526	69,145	90.4%	151,849	116,291	76.6%	439	135,805
1998-1999	73,930	21,582	29.2%	74,054	51,176	69.1%	75,615	66,520	88.0%	149,669	117,696	78.6%	805	140,083
1999-2000	73,672	22,266	30.2%	73,573	50,213	68.2%	74,494	67,595	90.7%	148,067	117,808	79.6%	577	140,651
2000-2001*	74,184	21,441	28.9%	73,269	53,864	73.5%	73,924	65,974	89.2%	147,193	119,838	81.4%	733	142,012
<b>Hidalgo</b>														
1970-1971				43,894	3,818	8.7%	42,528	3,746	8.8%	86,422	7,564	8.8%		7,564
1980-1981				51,990	6,418	12.3%	52,713	17,370	33.0%	104,703	23,788	22.7%	2,699	26,487
1990-1991	57,441	709	1.2%	57,313	15,807	27.2%	56,131	41,343	73.7%	113,444	56,950	50.2%	0	57,659
1991-1992	57,230	772	1.3%	57,682	19,167	33.2%	57,313	39,793	69.4%	114,995	58,960	51.3%	5	59,737
1992-1993	56,346	696	1.2%	57,596	19,433	33.7%	57,424	31,112	54.2%	115,020	50,545	43.9%	13,053	64,294
1993-1994	54,910	559	1.0%	56,626	18,275	32.3%	57,248	49,067	85.7%	113,874	67,342	59.1%	143	68,044
1994-1995	53,291	2,179	4.1%	54,960	21,968	40.0%	56,359	44,353	78.7%	111,319	66,321	59.6%	2,761	71,261
1995-1996	53,078	2,131	4.0%	53,009	23,093	43.6%	54,959	46,776	85.1%	107,968	69,869	64.7%	3,238	75,238
1996-1997	52,080	2,103	4.0%	52,388	26,785	51.1%	53,619	47,414	88.4%	106,007	74,199	70.0%	87	76,389
1997-1998	51,793	2,237	4.3%	52,004	26,883	51.7%	52,800	48,312	91.5%	104,804	75,195	71.7%	247	77,679
1998-1999	51,481	4,076	7.9%	51,671	27,692	53.6%	52,549	48,342	92.0%	104,220	78,034	73.0%	258	80,366
1999-2000	51,437	4,060	7.9%	51,300	27,146	52.9%	52,234	49,554	94.9%	103,534	76,700	74.1%	234	80,994
2000-2001*	51,431	4,810	9.4%	51,211	29,493	57.6%	51,732	48,141	93.1%	102,943	77,634	75.4%	270	82,714

## EDUCACIÓN PREESCOLAR

Ciclo Escolar	Tres años			Cuatro años			Cinco años			Cuatro y Cinco años			Extraedad	Matrícula Total
	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención <sup>2/</sup>	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención <sup>2/</sup>	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención <sup>2/</sup>	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención <sup>2/</sup>		
<b>Jalisco</b>														
1970-1971				121,267	10,228	8.4%	115,655	6,458	5.6%	236,922	16,688	7.0%		16,886
1980-1981				141,005	19,111	13.6%	143,614	33,994	23.7%	284,619	53,105	18.7%	89	53,194
1990-1991	136,925	17,815	13.0%	136,404	74,776	54.8%	140,978	93,481	66.3%	277,382	168,257	60.7%	365	186,437
1991-1992	138,021	18,720	13.6%	135,160	72,785	53.9%	137,073	94,517	69.0%	272,233	167,302	61.5%	394	186,416
1992-1993	141,029	19,380	13.7%	135,619	75,589	55.7%	136,952	93,672	68.4%	272,571	169,281	62.1%	623	189,264
1993-1994	146,374	20,051	13.7%	138,778	76,193	54.9%	137,647	100,738	73.2%	276,425	176,931	64.0%	705	197,887
1994-1995	152,222	20,988	13.8%	144,723	78,794	54.4%	140,304	104,496	74.5%	285,027	183,290	64.3%	1,319	205,597
1995-1996	153,473	22,255	14.5%	151,651	80,186	52.9%	145,043	107,397	74.0%	296,694	187,583	63.2%	1,336	211,174
1996-1997	156,055	17,872	11.5%	154,233	85,933	55.7%	149,626	112,315	75.1%	303,859	198,248	65.2%	291	216,411
1997-1998	156,588	18,044	11.5%	154,698	86,527	55.9%	153,597	111,595	72.7%	308,295	198,122	64.3%	199	216,365
1998-1999	156,707	20,725	13.2%	155,399	91,534	58.9%	153,502	105,586	68.8%	308,901	197,120	63.8%	516	218,061
1999-2000	155,946	27,693	17.8%	155,820	90,235	57.9%	154,026	102,899	66.8%	309,846	193,134	62.3%	231	221,358
2000-2001*	153,928	24,469	15.9%	155,336	96,457	62.1%	154,873	104,429	67.4%	310,209	200,886	64.8%	308	225,663
<b>México</b>														
1970-1971				150,876	18,647	12.4%	144,716	11,967	8.3%	295,592	30,614	10.4%		30,614
1980-1981				262,009	40,145	15.3%	258,011	47,949	18.6%	520,020	88,094	16.9%	674	88,768
1990-1991	254,613	13,627	5.4%	254,501	89,407	35.1%	259,796	144,150	55.5%	514,297	233,557	45.4%	5,162	252,346
1991-1992	258,103	16,427	6.4%	255,628	104,409	40.8%	256,334	139,716	54.5%	511,962	244,125	47.7%	488	261,040
1992-1993	263,020	18,575	7.1%	257,970	116,199	45.0%	258,726	138,212	53.4%	516,696	254,411	49.2%	851	273,837
1993-1994	270,620	15,857	5.9%	262,630	116,395	44.3%	261,174	152,211	58.3%	523,804	268,606	51.3%	1,628	286,091
1994-1995	278,413	10,228	3.7%	270,453	124,816	46.2%	265,127	161,931	61.1%	535,580	286,747	53.5%	891	297,866
1995-1996	281,614	12,473	4.4%	279,195	113,938	40.8%	271,452	181,013	66.7%	550,647	294,951	53.6%	803	308,227
1996-1997	285,939	8,183	2.9%	283,481	110,131	38.8%	277,511	191,990	69.2%	560,992	302,121	53.9%	558	310,862
1997-1998	289,099	7,328	2.5%	286,070	120,247	42.0%	284,541	186,295	65.5%	570,611	306,542	53.7%	1,157	315,027
1998-1999	291,269	9,746	3.3%	289,331	109,335	37.8%	286,381	192,065	67.1%	575,712	301,400	52.4%	546	311,692
1999-2000	292,664	9,579	3.3%	291,782	109,538	37.5%	289,128	193,737	67.0%	580,910	303,275	52.2%	832	313,686
2000-2001*	291,793	9,702	3.3%	293,314	110,959	37.8%	291,800	200,367	68.7%	585,114	311,326	53.2%	1,032	322,000

## EDUCACIÓN PREESCOLAR

Ciclo Escolar	Tres años			Cuatro años			Cinco años			Cuatro y Cinco años			Extradad	Matrícula Total
	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención <sup>2/</sup>		
<b>Nayarit</b>														
1970-1971				20,311	2,953	14.5%	19,654	2,726	13.9%	39,965	5,679	14.2%		5,679
1980-1981				24,925	2,058	8.3%	24,943	9,344	37.5%	49,868	11,402	22.9%	242	11,644
1990-1991	23,237	762	3.3%	23,134	9,394	40.6%	22,714	19,373	85.3%	45,848	28,767	62.7%	131	29,860
1991-1992	23,120	624	2.7%	23,166	9,713	41.9%	23,118	19,573	84.7%	46,284	29,286	63.3%	3	29,913
1992-1993	22,815	581	2.5%	23,085	11,075	48.0%	23,069	18,091	78.4%	48,154	29,166	60.2%	1,216	30,963
1993-1994	22,434	396	1.8%	22,780	11,392	50.0%	22,952	18,738	81.6%	45,732	30,130	65.9%	1,543	32,069
1994-1995	22,017	530	2.4%	22,363	11,582	51.8%	22,662	20,090	88.7%	45,025	31,672	70.3%		605
1995-1996	21,859	493	2.3%	21,885	11,664	53.3%	22,304	19,688	88.3%	44,189	31,352	70.9%		699
1996-1997	21,509	646	3.0%	21,648	13,070	60.4%	21,993	18,286	83.1%	43,641	31,356	71.8%		44
1997-1998	21,290	662	3.1%	21,410	13,128	61.3%	21,679	18,161	83.8%	43,089	31,289	72.6%		17
1998-1999	21,089	1,220	5.8%	21,185	14,345	67.7%	21,476	17,959	83.6%	42,661	32,304	75.7%		104
1999-2000	20,944	1,382	6.6%	20,977	14,331	68.3%	21,261	19,755	92.9%	42,238	34,086	80.7%		60
2000-2001*	20,765	1,532	7.4%	20,832	15,148	72.7%	21,031	18,027	85.7%	41,863	33,175	79.2%		75
<b>Nuevo León</b>														
1970-1971				60,486	7,855	13.0%	57,300	6,707	11.7%	117,786	14,562	12.4%		14,562
1980-1981				80,080	16,360	20.4%	78,829	32,437	41.1%	158,909	48,797	30.7%		48,797
1990-1991	66,652	5,637	8.5%	67,214	31,471	46.8%	69,430	56,793	81.8%	136,644	86,264	64.6%	229	94,130
1991-1992	67,308	5,842	8.7%	67,107	31,881	47.5%	67,563	57,558	85.2%	134,670	89,439	66.4%		330
1992-1993	68,342	10,528	15.4%	67,315	31,921	47.4%	67,851	56,976	84.0%	135,166	88,897	65.8%		913
1993-1994	70,248	9,449	13.5%	68,276	34,050	49.9%	68,088	60,370	88.7%	136,364	94,420	69.2%	852	104,721
1994-1995	72,673	9,379	12.9%	70,247	34,039	48.5%	68,840	62,740	91.1%	139,087	96,779	69.6%		1,956
1995-1996	73,416	7,815	10.6%	72,968	33,882	46.4%	70,362	65,122	92.6%	143,330	99,004	69.1%		1,472
1996-1997	74,525	7,769	10.4%	74,166	35,342	47.7%	72,097	64,194	89.0%	146,263	99,536	68.1%		1,194
1997-1998	75,152	8,192	10.9%	74,639	35,878	48.1%	74,222	63,951	86.2%	148,861	99,829	67.1%		1,314
1998-1999	75,486	9,438	12.5%	75,349	37,922	50.3%	74,462	63,187	84.9%	149,811	101,109	67.5%		2,427
1999-2000	75,605	10,867	14.4%	75,793	42,349	55.9%	75,003	64,954	86.6%	150,796	107,303	71.2%		1,559
2000-2001*	74,695	10,908	14.6%	75,952	39,754	52.3%	75,514	67,642	89.6%	151,466	107,396	70.9%		1,443

## EDUCACIÓN PREESCOLAR

Ciclo Escolar	Tres años			Cuatro años			Cinco años			Cuatro y Cinco años			Extraedad	Matrícula Total
	Población <sup>1)</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1)</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1)</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1)</sup>	Matrícula	Atención <sup>2)</sup>		
<b>Oaxaca</b>														
1970-1971				71,412	3,386	4.7%	69,857	1,807	2.6%	141,089	5,193	3.7%		5,193
1980-1981				73,746	9,098	12.3%	77,805	29,746	38.2%	151,551	38,844	25.6%	7,628	46,472
1990-1991	95,566	2,848	3.0%	95,237	29,677	31.2%	94,333	76,990	81.6%	189,570	106,667	56.3%	2,422	111,937
1991-1992	94,684	2,473	2.6%	94,826	30,622	32.3%	94,743	57,052	60.2%	189,569	87,674	46.2%	23,635	113,782
1992-1993	93,561	1,357	1.5%	94,371	80,267	85.1%	94,228	30,852	32.7%	188,599	111,139	58.9%	78	112,574
1993-1994	91,869	2,181	2.4%	93,126	29,974	32.2%	93,743	84,790	90.4%	186,869	114,764	61.4%	1,318	118,263
1994-1995	90,002	6,066	6.7%	91,379	50,282	55.0%	92,560	64,996	70.2%	183,939	115,278	62.7%	1,183	122,527
1995-1996	88,487	7,343	8.3%	89,262	50,248	56.3%	90,998	62,284	68.4%	180,260	112,532	62.4%	1,258	121,131
1996-1997	87,359	7,934	9.1%	87,413	52,487	60.0%	89,439	67,602	75.6%	176,852	120,089	67.9%	449	128,472
1997-1998	86,266	11,557	13.4%	86,819	51,960	59.8%	87,409	68,803	78.7%	174,228	120,763	69.3%	1,540	133,860
1998-1999	85,524	12,115	14.2%	85,717	53,643	62.6%	86,899	67,685	77.9%	172,616	121,328	70.3%	1,691	135,134
1999-2000	84,956	14,052	16.5%	84,860	53,403	62.9%	85,881	69,170	80.5%	170,741	122,573	71.8%	1,661	138,286
2000-2001*	84,651	13,705	16.2%	84,245	54,930	65.2%	84,916	66,458	78.3%	169,161	121,388	71.8%	1,680	136,773
<b>Puebla</b>														
1970-1971				89,481	9,094	10.2%	86,447	5,307	6.1%	175,928	14,401	8.2%		14,401
1980-1981				110,718	19,862	18.0%	113,150	26,192	23.1%	223,868	46,074	20.6%	3,302	49,376
1990-1991	120,350	12,924	10.7%	119,558	47,223	39.5%	120,669	92,573	76.7%	240,227	139,796	58.2%	4,039	156,759
1991-1992	120,429	14,009	11.6%	118,849	48,034	40.4%	119,971	85,649	71.4%	238,820	133,683	56.0%	10,421	158,113
1992-1993	121,731	14,397	11.8%	119,379	45,501	38.1%	119,673	64,628	54.0%	239,052	110,129	46.1%	32,075	156,601
1993-1994	123,685	14,023	11.3%	120,582	48,297	40.1%	120,236	65,607	54.6%	240,818	113,904	47.3%	34,576	162,503
1994-1995	125,189	25,601	20.4%	122,916	62,091	50.5%	121,196	90,338	74.5%	244,112	152,429	62.4%	4,226	182,256
1995-1996	123,791	25,061	20.2%	124,784	61,371	49.2%	123,031	95,686	77.8%	247,815	157,057	63.4%	3,263	185,381
1996-1997	124,965	25,343	20.3%	123,670	66,874	54.1%	124,358	96,883	77.9%	248,028	163,757	66.0%	1,681	190,781
1997-1998	124,650	26,558	21.3%	124,260	67,384	54.2%	123,633	101,956	82.5%	247,893	169,340	68.3%	1,582	197,480
1998-1999	124,650	32,800	26.3%	123,832	71,547	57.8%	123,969	93,788	75.7%	247,801	165,335	66.7%	1,602	199,737
1999-2000	124,470	31,566	25.4%	124,001	70,358	56.7%	123,600	86,815	70.2%	247,601	157,173	63.5%	1,047	189,606
2000-2001*	124,719	32,955	26.4%	123,916	73,788	59.5%	123,917	97,440	78.6%	247,833	171,228	69.1%	1,643	205,826



## EDUCACIÓN PREESCOLAR

Ciclo Escolar	Tres años			Cuatro años			Cinco años			Cuatro y Cinco años			Extraedad	Matrícula Total
	Población <sup>1</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1</sup>	Matrícula	Atención <sup>2</sup>		
<b>San Luis Potosí</b>														
1970-1971				47,751	2,601	5.4%	45,803	1,937	4.2%	93,554	4,538	4.9%		4,538
1980-1981				55,669	6,904	12.4%	56,967	12,998	22.8%	112,636	19,902	17.7%	1,189	21,091
1990-1991	61,050	13,089	21.4%	80,352	31,412	52.0%	58,887	47,669	80.9%	119,239	79,081	66.3%	222	92,392
1991-1992	60,934	13,460	22.1%	80,647	31,007	51.1%	60,115	50,564	84.1%	120,762	81,571	67.5%	1,326	96,357
1992-1993	60,373	13,043	21.6%	80,688	30,953	51.0%	60,223	40,751	67.7%	120,911	71,704	59.3%	11,967	96,714
1993-1994	59,617	13,401	22.5%	80,200	31,004	51.5%	60,228	42,400	70.4%	120,428	73,404	61.0%	11,961	98,766
1994-1995	58,749	12,899	22.0%	59,425	30,840	51.9%	59,812	46,195	77.2%	119,237	77,035	64.6%	9,074	99,008
1995-1996	58,535	12,483	21.3%	58,440	29,745	50.9%	59,216	56,604	95.6%	117,656	86,349	73.4%	757	99,589
1996-1997	57,720	14,127	24.5%	58,052	35,454	61.1%	58,684	50,127	85.4%	116,736	85,581	73.3%	502	100,210
1997-1998	57,191	13,794	24.1%	57,487	37,048	64.4%	57,905	49,381	85.3%	115,392	86,429	74.9%	508	100,731
1998-1999	56,752	13,768	24.3%	56,912	35,870	63.0%	57,458	52,039	90.6%	114,370	87,909	76.9%	312	101,989
1999-2000	56,416	14,101	25.0%	56,451	35,363	62.6%	56,953	51,034	89.6%	113,404	86,397	76.2%	268	100,766
2000-2001 <sup>1</sup>	56,187	14,725	26.2%	56,121	36,528	65.1%	56,461	51,786	91.7%	112,582	88,314	78.4%	660	103,699
<b>Sinaloa</b>														
1970-1971				47,479	8,666	18.3%	45,674	449	1.0%	93,153	9,115	9.8%		9,115
1980-1981				61,279	17,280	28.2%	82,885	9,136	14.5%	124,164	26,416	21.3%	165	26,581
1990-1991	59,305	1,201	2.0%	59,322	30,817	51.9%	58,501	46,221	79.0%	117,823	77,038	65.4%	37	78,276
1991-1992	59,010	553	0.9%	59,443	30,875	51.9%	59,197	46,367	78.3%	118,640	77,242	65.1%	21	77,816
1992-1993	58,153	577	1.0%	59,199	31,413	53.1%	59,108	45,695	77.3%	118,307	77,108	65.2%	500	78,185
1993-1994	57,012	364	0.6%	58,286	31,484	54.0%	58,781	47,820	81.4%	117,067	79,304	67.7%	764	80,432
1994-1995	55,747	721	1.3%	56,969	30,419	53.4%	57,923	49,155	84.9%	114,892	79,574	69.3%	1,600	81,895
1995-1996	55,427	632	1.1%	55,451	29,823	53.8%	56,798	48,205	84.9%	112,247	78,028	69.5%	2,669	81,329
1996-1997	54,463	791	1.5%	54,825	39,844	72.7%	55,710	44,939	80.7%	110,535	84,783	76.7%	137	85,711
1997-1998	54,049	987	1.8%	54,309	36,287	66.8%	54,962	54,139	98.5%	109,271	90,426	82.8%	512	91,925
1998-1999	53,688	1,020	1.9%	53,858	35,689	66.3%	54,545	53,394	97.9%	108,403	89,083	82.2%	348	90,451
1999-2000	53,535	2,091	3.9%	53,460	36,327	68.0%	54,102	53,865	99.6%	107,562	90,192	83.9%	707	92,990
2000-2001 <sup>1</sup>	53,318	1,243	2.3%	53,280	40,023	75.1%	53,602	52,659	98.2%	106,882	92,682	86.7%	323	94,246



## EDUCACIÓN PREESCOLAR

Ciclo Escolar	Tres años			Cuatro años			Cinco años			Cuatro y Cinco años			Extraedad	Matrícula Total
	Población <sup>1</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1</sup>	Matrícula	Atención <sup>2</sup>		
<b>Tamaulipas</b>														
1970-1971				52,251	7,338	14.0%	50,114	7,044	14.1%	102,365	14,382	14.0%		14,382
1980-1981				59,520	1,525	2.6%	59,964	28,356	47.3%	119,484	29,881	25.0%		29,881
1990-1991	53,827	787	1.5%	53,650	20,094	37.5%	53,596	44,769	83.5%	107,246	64,863	60.5%	70	65,720
1991-1992	54,119	1,916	3.5%	53,892	22,998	42.7%	53,528	42,383	79.2%	107,420	65,381	60.9%	47	67,344
1992-1993	54,256	1,833	3.4%	54,065	23,273	43.0%	53,807	42,699	79.4%	107,872	65,972	61.2%	57	67,862
1993-1994	54,647	1,170	2.1%	54,216	22,556	41.6%	53,973	45,250	83.8%	108,189	67,806	62.7%	30	69,006
1994-1995	55,240	1,321	2.4%	54,622	24,183	44.3%	54,090	47,106	87.1%	108,712	71,289	65.6%	1,079	73,689
1995-1996	55,494	2,070	3.7%	55,286	25,631	46.4%	54,426	48,079	88.3%	109,712	73,710	67.2%	65	75,845
1996-1997	55,646	1,475	2.7%	55,667	25,064	45.0%	54,946	50,719	92.3%	110,613	75,783	68.5%	351	77,609
1997-1998	55,646	1,458	2.6%	55,639	28,297	50.9%	55,409	43,455	78.4%	111,048	71,752	64.6%	303	73,513
1998-1999	55,516	1,366	2.5%	55,672	28,508	51.2%	55,363	50,940	92.0%	111,035	79,448	71.6%	477	81,291
1999-2000	55,345	2,094	3.8%	55,576	26,227	47.2%	55,361	54,146	97.8%	110,937	80,373	72.4%	647	83,114
2000-2001*	54,687	1,445	2.6%	55,399	29,472	53.2%	55,282	51,443	93.1%	110,681	80,915	73.1%	452	82,812
<b>Tlaxcala</b>														
1970-1971				15,509	4,282	27.6%	15,089	1,214	8.0%	30,598	5,496	18.0%		5,496
1980-1981				18,740	4,026	21.5%	18,877	6,131	32.5%	37,617	10,157	27.0%		10,157
1990-1991	20,605	441	2.1%	20,785	9,530	45.9%	21,581	20,030	92.8%	42,366	29,560	69.8%	2	30,003
1991-1992	20,718	454	2.2%	20,651	9,585	46.4%	20,992	20,603	98.1%	41,643	30,188	72.5%	39	30,681
1992-1993	21,026	529	2.5%	20,676	9,594	46.4%	21,008	18,758	89.3%	41,684	28,352	68.0%	917	29,798
1993-1994	21,565	477	2.2%	20,957	10,244	48.9%	21,067	18,219	86.5%	42,024	28,463	67.7%	5	28,945
1994-1995	22,132	581	2.6%	21,519	11,186	52.0%	21,291	18,069	84.9%	42,810	29,255	68.3%	727	30,563
1995-1996	22,265	498	2.2%	22,151	9,973	45.0%	21,711	19,393	89.3%	43,862	29,366	67.0%	1,823	31,687
1996-1997	22,512	401	1.8%	22,364	9,833	44.0%	22,096	19,785	89.5%	44,460	29,618	66.6%	358	30,377
1997-1998	22,693	502	2.2%	22,496	10,138	45.1%	22,586	19,950	88.3%	45,082	30,088	66.7%	53	30,643
1998-1999	22,868	645	2.8%	22,680	10,899	48.1%	22,653	20,295	89.6%	45,333	31,194	68.8%	36	31,675
1999-2000	22,989	715	3.1%	22,867	11,680	51.1%	22,797	21,768	95.5%	45,664	33,448	73.2%	32	34,195
2000-2001*	23,000	787	3.4%	23,009	11,983	52.1%	22,997	20,492	89.1%	46,006	32,475	70.6%	204	33,466

## EDUCACIÓN PREESCOLAR

Ciclo Escolar	Tres años			Cuatro años			Cinco años			Cuatro y cinco años			Extraedad	Matrícula Total
	Población <sup>1</sup>	Matrícula	Atención <sup>2</sup>	Población <sup>1</sup>	Matrícula	Atención <sup>2</sup>	Población <sup>1</sup>	Matrícula	Atención <sup>2</sup>	Población <sup>1</sup>	Matrícula	Atención <sup>2</sup>		
Veracruz														
1970-1971				137,913	17,942	13.0%	132,581	9,915	7.5%	270,494	27,857	10.3%		27,857
1980-1981				170,326	24,048	14.1%	171,409	38,564	22.5%	341,735	62,612	18.3%	4,089	66,701
1990-1991	180,004	7,388	4.1%	178,446	71,553	40.1%	172,123	107,911	62.7%	350,569	179,464	51.2%	13,314	200,166
1991-1992	179,082	10,108	5.6%	179,941	81,168	45.1%	176,817	115,848	65.5%	356,758	197,016	55.2%	3,226	210,350
1992-1993	175,625	8,114	4.6%	179,766	84,380	46.9%	177,186	77,727	43.9%	356,952	162,107	45.4%	33,575	203,796
1993-1994	170,353	6,207	3.6%	176,375	82,073	46.5%	176,741	120,464	68.2%	353,116	202,537	57.4%	3,556	212,300
1994-1995	165,048	2,586	1.6%	170,562	100,857	59.1%	173,842	112,686	64.8%	344,424	213,543	62.0%	6,277	222,406
1995-1996	163,510	4,456	2.7%	164,240	94,200	57.4%	169,243	126,095	74.5%	333,483	220,295	66.1%	731	225,482
1996-1997	159,680	7,579	4.7%	161,531	99,708	61.7%	165,101	116,465	70.5%	326,632	216,173	66.2%	316	224,068
1997-1998	157,764	6,275	4.0%	159,597	93,175	58.4%	160,916	128,316	79.7%	320,513	221,491	69.1%	259	228,025
1998-1999	156,145	8,786	5.6%	157,517	88,343	56.1%	159,551	125,430	78.8%	317,068	213,773	67.4%	493	223,052
1999-2000	155,274	7,197	4.6%	155,656	87,624	56.3%	157,698	122,340	77.6%	313,354	209,964	67.0%	369	217,530
2000-2001 <sup>1</sup>	154,577	10,198	6.6%	154,592	92,127	59.6%	155,473	125,191	80.5%	310,065	217,318	70.1%	430	227,946
Yucatán														
1970-1971				24,920	2,887	11.6%	24,207	1,755	7.2%	49,127	4,642	9.4%		4,642
1980-1981				32,662	2,266	6.9%	32,407	17,983	55.5%	65,069	20,249	31.1%	2,819	23,068
1990-1991	37,701	580	1.5%	37,274	19,093	51.2%	36,564	27,008	73.9%	73,838	46,101	62.4%	144	46,825
1991-1992	37,942	736	1.9%	37,674	19,209	51.0%	37,291	28,399	76.2%	74,965	47,608	63.5%	226	48,570
1992-1993	37,962	653	1.7%	37,959	20,843	54.9%	37,614	22,031	58.6%	75,573	42,874	56.7%	5,862	49,389
1993-1994	37,922	1,964	5.2%	38,028	26,245	69.0%	37,893	23,783	62.8%	75,921	50,028	65.9%	281	52,273
1994-1995	37,692	1,728	4.6%	37,998	27,261	71.7%	37,991	25,291	66.6%	75,989	52,552	69.2%	389	54,669
1995-1996	37,951	1,437	3.8%	37,754	27,310	72.3%	38,038	26,824	70.5%	75,792	54,134	71.4%	122	55,693
1996-1997	37,845	2,158	5.7%	37,952	29,014	76.4%	38,002	25,991	68.4%	75,954	55,005	72.4%	153	57,316
1997-1998	37,795	2,212	5.9%	37,899	30,094	79.4%	37,960	27,987	73.7%	75,859	58,081	76.6%	133	60,426
1998-1999	37,705	2,352	6.2%	37,847	30,218	79.8%	37,971	28,293	74.5%	75,818	58,511	77.2%	179	61,042
1999-2000	37,643	1,956	5.2%	37,765	30,294	80.2%	37,959	28,495	75.1%	75,724	58,789	77.6%	196	60,941
2000-2001 <sup>1</sup>	37,507	2,626	7.0%	37,705	31,100	82.5%	37,864	29,269	77.3%	75,589	60,369	79.9%	166	63,161



## EDUCACIÓN PREESCOLAR

Ciclo Escolar	Tres años			Cuatro años			Cinco años			Cuatro y cinco años			Extraedad	Matrícula Total
	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención	Población <sup>1/</sup>	Matrícula	Atención <sup>2/</sup>		
Zacatecas				38,636	2,434	6.3%	36,933	1,499	4.1%	75,569	3,933	5.2%		3,933
1970-1971				40,123	5,426	13.5%	40,640	7,930	19.5%	80,763	13,356	16.5%		13,356
1980-1981	38,648	2,458	6.4%	38,254	14,180	37.1%	37,450	26,875	71.8%	75,704	41,055	54.2%	73	43,586
1990-1991	38,345	2,436	6.4%	38,144	19,808	51.9%	38,070	20,589	54.1%	76,214	40,397	53.0%	75	42,908
1991-1992	37,821	4,069	10.8%	37,931	17,922	47.2%	37,840	27,597	72.9%	75,771	45,519	60.1%	154	49,742
1992-1993	37,169	4,276	11.5%	37,450	18,698	49.9%	37,592	27,812	74.0%	75,042	46,510	62.0%	1,217	52,003
1993-1994	36,350	5,518	15.2%	36,800	17,954	48.8%	37,138	27,946	75.2%	73,938	45,900	62.1%	1,558	52,976
1994-1995	35,940	6,688	18.6%	35,910	17,371	48.4%	36,588	28,729	78.5%	72,498	46,100	63.6%	1,130	53,918
1995-1996	35,180	6,764	19.2%	35,371	18,399	52.0%	35,997	29,645	82.4%	71,368	48,044	67.3%	260	55,068
1996-1997	34,607	7,358	21.3%	34,762	18,388	52.9%	35,233	27,336	77.6%	69,995	45,724	65.3%	128	53,210
1997-1998	34,160	8,753	25.6%	34,170	19,693	57.6%	34,702	27,174	78.3%	68,872	46,867	68.0%	70	55,690
1998-1999	33,790	8,250	24.4%	33,724	20,265	60.1%	34,164	28,750	84.2%	67,888	49,015	72.2%	206	57,471
1999-2000	33,537	10,064	30.0%	33,385	19,710	59.0%	33,708	27,857	82.6%	67,094	47,567	70.9%	96	57,727
2000-2001 <sup>3/</sup>														

1/ Proyecciones de CONAPO de agosto de 1996.

2/ La atención de cuatro y cinco años se calculó dividiendo la matrícula de 4 y 5 años entre la población de 4 y 5 años.

3/ Cifras estimadas

CUADRO 3

Matricula e indicadores de Educación Primaria para cada una de las entidades federativas

Ciclo Escolar	Nuevo ingreso a 1°	Cof de Rep. Primer.	Matricula Primero	Transición 1° a 2°	Matricula Segundo	Transición 2° a 3°	Matricula Tercero	Transición 3° a 4°	Matricula Cuarto	Transición 4° a 5°	Matricula Quinto	Transición 5° a 6°	Matricula Sexto	Cof. de egresión	Egresados	Matricula Total	Reprobación	Deserción	Eficiencia terminal
<b>República Mexicana</b>																			
1970-71	n.d.	n.d.	2,693,142	n.d.	1,831,122	n.d.	1,554,660	n.d.	1,271,078	n.d.	1,047,565	n.d.	850,623	98.0%	833,685	9,238,190	n.d.	n.d.	n.d.
1980-81	3,010,821	18.5%	3,695,543	77.7%	2,836,468	93.6%	2,480,174	91.7%	2,103,641	91.3%	1,884,955	89.8%	1,605,476	96.9%	1,555,622	14,686,257	11.1%	7.2%	n.d.
1990-91	2,528,587	17.6%	3,069,923	83.8%	2,611,993	93.6%	2,247,075	92.9%	2,078,164	91.6%	2,107,156	89.6%	1,887,277	96.8%	1,877,821	14,401,568	10.1%	5.3%	n.d.
1991-92	2,487,308	17.1%	3,000,966	85.0%	2,609,133	95.0%	2,480,286	93.2%	2,280,400	92.7%	2,110,100	90.9%	1,915,526	97.2%	1,861,838	14,306,993	9.8%	4.6%	70.1%
1992-93	2,482,621	16.9%	2,974,473	85.4%	2,593,529	95.1%	2,480,111	93.4%	2,317,810	93.2%	2,124,940	91.7%	1,934,797	97.2%	1,880,769	14,425,669	8.5%	4.1%	72.9%
1993-94	2,441,849	12.9%	2,793,231	89.9%	2,703,411	96.0%	2,488,692	94.2%	2,337,338	94.0%	2,177,842	92.7%	1,988,936	97.4%	1,917,374	14,469,450	8.3%	3.6%	74.2%
1994-95	2,508,994	10.9%	2,817,126	93.3%	2,600,075	96.7%	2,418,648	94.1%	2,360,988	94.3%	2,204,814	93.4%	2,033,053	97.8%	1,939,247	14,574,202	6.1%	3.4%	77.7%
1995-96	2,475,452	10.0%	2,727,987	92.3%	2,555,874	96.6%	2,418,657	95.0%	2,232,956	94.3%	2,079,515	97.3%	2,024,174	14,623,538	7.8%	3.0%	80.0%		
1996-97	2,498,496	11.1%	2,810,972	92.0%	2,555,874	96.6%	2,418,657	95.0%	2,232,956	94.3%	2,079,515	97.3%	2,024,174	14,623,538	7.8%	3.0%	80.0%		
1997-98	2,478,302	11.3%	2,795,451	92.2%	2,591,870	97.1%	2,483,132	94.2%	2,350,854	95.1%	2,265,845	95.5%	2,126,822	94.6%	2,111,888	14,650,421	7.6%	3.1%	82.8%
1998-99	2,508,934	10.7%	2,821,265	92.5%	2,587,095	97.6%	2,528,903	95.0%	2,358,774	95.7%	2,254,727	94.8%	2,138,511	96.0%	2,094,932	14,697,915	6.8%	2.4%	85.6%
1999-00*	2,502,438	10.1%	2,800,717	92.7%	2,615,460	97.5%	2,522,834	94.8%	2,388,093	95.5%	2,285,845	95.5%	2,162,936	98.0%	2,120,107	14,765,603	6.4%	2.3%	84.5%
2000-01*	2,476,179	10.1%	2,755,593	93.0%	2,606,066	97.9%	2,559,248	95.0%	2,396,694	96.4%	2,312,278	96.2%	2,178,323	98.1%	2,136,065	14,808,202	6.0%	2.7%	86.3%
<b>Aguascalientes</b>																			
1970-71	n.d.	n.d.	17,443	n.d.	13,777	n.d.	12,181	n.d.	10,834	n.d.	8,301	n.d.	6,948	100.0%	6,946	89,252	n.d.	n.d.	n.d.
1980-81	22,332	17.7%	27,130	79.8%	21,887	90.6%	19,225	92.8%	17,038	92.1%	15,254	90.8%	13,212	97.6%	12,894	113,746	7.7%	3.3%	n.d.
1990-91	21,600	11.2%	24,322	92.6%	22,646	95.9%	21,963	95.3%	20,987	92.6%	18,818	90.6%	17,422	97.6%	17,202	126,758	7.7%	3.7%	n.d.
1991-92	22,516	10.8%	25,308	92.6%	23,258	99.8%	22,598	97.1%	21,328	96.0%	20,146	93.6%	17,747	97.1%	17,237	126,758	7.0%	1.1%	82.5%
1992-93	22,230	10.5%	24,843	93.4%	23,641	98.5%	22,906	96.1%	21,715	95.2%	20,133	93.6%	18,854	98.4%	18,561	130,386	6.0%	0.5%	83.8%
1993-94	21,704	11.7%	24,589	97.7%	24,284	99.9%	23,611	96.3%	22,097	96.9%	21,052	94.4%	19,183	98.5%	18,888	134,816	6.1%	2.4%	84.7%
1994-95	22,868	9.9%	25,355	93.4%	22,968	99.2%	24,099	96.5%	22,790	97.2%	21,484	95.6%	20,135	98.7%	19,873	136,829	6.0%	1.5%	85.4%
1995-96	22,896	8.0%	25,124	93.0%	23,572	99.5%	22,862	94.4%	22,749	96.7%	22,032	95.7%	20,564	97.6%	20,117	138,903	5.3%	1.5%	91.6%
1996-97	26,258	7.6%	28,722	95.0%	23,879	99.2%	23,360	96.4%	22,028	97.7%	22,223	95.4%	21,022	97.6%	20,514	141,254	5.3%	2.2%	93.1%
1997-98	24,967	9.9%	27,703	93.7%	26,899	98.8%	23,594	97.4%	22,749	97.1%	21,383	96.1%	21,348	97.9%	20,908	143,676	5.1%	1.4%	94.1%
1998-99	25,268	9.6%	27,939	94.2%	26,108	98.6%	26,373	98.2%	23,162	97.2%	22,111	96.4%	20,607	97.9%	20,181	146,300	4.6%	1.2%	93.0%
1999-00*	25,541	9.0%	28,052	93.9%	26,236	98.2%	25,829	97.1%	25,611	97.7%	22,627	96.7%	21,386	97.9%	20,941	145,510	4.1%	1.4%	91.8%
2000-01*	25,566	8.7%	28,029	94.0%	26,370	98.2%	25,767	98.1%	25,133	97.9%	25,067	97.3%	22,013	97.9%	21,554	152,374	3.8%	1.2%	94.1%
<b>Baja California</b>																			
1970-71	n.d.	n.d.	41,838	n.d.	35,150	n.d.	33,527	n.d.	29,861	n.d.	25,352	n.d.	21,161	99.0%	20,947	186,884	n.d.	n.d.	n.d.
1980-81	44,255	16.7%	53,156	84.7%	45,458	94.6%	41,606	94.0%	39,327	93.0%	36,160	90.3%	32,610	96.9%	31,568	248,517	9.2%	4.4%	n.d.
1990-91	43,042	14.8%	50,519	89.2%	45,114	96.7%	42,310	97.8%	40,259	96.2%	38,905	92.6%	34,975	98.7%	34,535	252,082	7.4%	2.1%	90.4%
1991-92	44,610	14.4%	52,135	92.0%	46,481	98.1%	44,255	95.0%	41,878	97.3%	39,272	94.4%	36,741	98.0%	36,033	260,760	6.8%	0.8%	90.8%
1992-93	47,643	12.0%	54,128	91.8%	47,835	98.2%	45,648	95.2%	43,444	97.0%	40,602	95.0%	37,293	97.5%	36,370	268,950	6.0%	1.3%	92.2%
1993-94	48,534	10.0%	53,924	92.9%	50,280	97.5%	46,620	96.6%	44,090	96.8%	42,067	94.2%	38,690	99.9%	37,846	275,254	6.1%	2.2%	91.3%
1994-95	51,186	9.0%	56,261	95.4%	51,419	97.8%	49,150	97.8%	45,493	97.3%	42,912	94.3%	39,284	98.9%	38,690	284,925	5.6%	1.3%	92.2%
1995-96	52,939	9.0%	58,145	95.1%	53,507	98.0%	50,390	97.8%	46,058	98.1%	44,825	95.6%	41,104	98.1%	39,624	284,925	5.6%	1.3%	92.2%
1996-97	56,230	8.4%	61,392	95.2%	56,363	98.1%	52,494	98.7%	49,731	97.8%	46,997	95.6%	42,605	99.3%	40,328	295,839	5.8%	0.8%	93.7%
1997-98	58,805	8.5%	64,234	94.7%	58,164	98.8%	54,717	98.0%	51,442	98.6%	49,424	96.0%	45,907	99.5%	44,891	308,782	5.6%	1.0%	95.2%
1998-99	59,277	8.7%	64,892	94.7%	60,846	98.1%	57,045	97.8%	53,531	99.7%	50,700	96.3%	45,928	99.6%	45,928	322,996	5.4%	0.8%	94.2%
1999-00*	60,287	8.2%	65,640	94.5%	61,322	97.8%	59,525	97.5%	55,621	98.0%	52,481	95.7%	48,592	99.7%	48,439	343,181	5.2%	0.9%	96.3%
2000-01*	60,501	7.8%	65,484	94.2%	61,854	98.2%	60,220	97.8%	58,234	99.0%	55,068	96.3%	50,530	99.7%	50,283	351,370	4.8%	1.1%	95.2%
<b>Baja California Sur</b>																			
1970-71	n.d.	n.d.	7,451	n.d.	5,091	n.d.	4,617	n.d.	3,950	n.d.	3,265	n.d.	2,528	99.1%	2,503	26,902	n.d.	n.d.	n.d.
1980-81	8,774	21.2%	11,140	84.4%	8,928	93.9%	8,193	93.0%	7,494	93.3%	6,502	89.5%	5,729	97.1%	5,563	47,984	9.9%	3.8%	n.d.
1990-91	8,340	14.4%	9,746	92.7%	9,071	97.6%	8,955	97.2%	8,597	97.4%	8,472	92.7%	7,372	97.1%	7,155	52,613	7.8%	2.1%	86.9%
1991-92	8,436	12.7%	9,681	93.5%	9,114	99.4%	8,913	97.4%	8,722	95.0%	8,551	92.6%	7,846	96.7%	7,589	52,907	7.2%	1.2%	85.0%
1992-93	8,617	12.7%	9,885	91.5%	9,839	98.5%	9,576	96.5%	8,696	95.8%	8,364	94.0%	8,039	97.8%	7,864	52,778	6.5%	2.2%	88.4%
1993-94	8,964	9.9%	9,947	95.4%	9,410	101.2%	9,343	97.4%	8,744	96.0%	8,402	95.9%	8,019	97.6%	7,830	53,465	6.3%	0.8%	93.6%
1994-95	9,282	12.0%	10,552	97.1%	9,858	98.3%	9,248	97.2%	8,691	96.8%	8,441	95.8%	8,052	97.4%	7,846	54,642	6.2%	0.5%	92.8%
1995-96	9,261	11.4%	10,452	92.6%	9,766	96.2%	9,461	96.8%	8,938	96.5%	8,384	96.7%	8,159	97.5%	7,955	55,178	5.1%	1.6%	95.4%
1996-97	9,587	10.8%	10,687	94.1%	9,836	99.0%	9,384	99.1%	8,730	98.7%	8,291	96.8%	8,159	97.5%	7,950	56,403	5.8%	0.7%	94.7%
1997-98	9,757	10.8%	10,912	92.5%	9,888	99.1%	9,351	97.2%	8,931	98.1%	8,504	96.5%	8,512	97.6%	8,311	57,502	5.3%	1.3%	96.4%
1998-99	9,871	9.7%	11,507	92.9%	10,136	97.9%	9,647	96.8%	9,359	98.8%	8,943	97.7%	8,971	97.8%	8,730	59,688	4.9%	1.8%	94.5%
1999-00*	10,678	8.6%	11,933	94.0%	10,286	99.1%	10,046	97.4%	9,837	98.4%	9,248	98.0%	8,974	97.7%	8,730	60,811	4.6%	1.1%	95.2%
2000-01*	10,038	8.3%	10,950	94.2%	10,839	99.0%	10,162	97.9%	9,637	98.4%	9,248	98.0%	8,974	97.7%	8,730	60,811	4.6%	1.1%	95.2%
<b>Campeche</b>																			
1970-71	n.d.	n.d.	17,183	n.d.	10,085	n													

1967-69	17.717	16.1%	21.109	68.1%	19.006	96.4%	18.738	93.2%	17.836	94.1%	16.742	92.6%	15.458	97.5%	15.072	108.690	10.3%	3.0%	83.2%
1968-69	18.115	14.8%	21.262	89.6%	18.909	97.3%	18.494	93.7%	17.561	95.9%	16.910	91.9%	15.300	97.7%	15.027	108.525	10.1%	2.9%	82.9%
1969-00*	17.713	14.5%	20.726	90.5%	19.743	97.0%	18.347	94.1%	17.394	95.3%	16.744	93.1%	15.440	97.9%	15.400	108.202	9.3%	2.8%	80.7%
2000-01*	17.978	14.0%	20.906	90.6%	18.783	98.0%	18.550	94.1%	17.269	96.6%	16.795	93.7%	15.692	97.9%	15.362	108.295	8.9%	2.3%	83.3%
<b>Coahuila</b>																			
1970-71	n.d.	n.d.	58.132	n.d.	45.888	n.d.	41.507	n.d.	38.784	n.d.	31.083	n.d.	24.484	98.6%	24.181	237.728	n.d.	n.d.	n.d.
1980-81	66.516	14.7%	77.955	86.4%	82.732	94.4%	59.356	94.5%	54.052	93.2%	48.414	91.7%	43.021	98.0%	42.164	345.530	8.1%	3.1%	n.d.
1990-91	51.757	14.8%	59.418	88.9%	54.819	96.8%	53.531	96.0%	51.724	94.7%	49.785	93.2%	46.624	90.7%	45.838	315.991	6.7%	3.1%	84.7%
1991-92	51.133	12.7%	58.557	89.6%	53.212	97.7%	53.570	96.3%	51.562	95.8%	49.583	94.2%	46.506	96.3%	46.116	313.300	5.9%	2.5%	85.9%
1992-93	51.796	11.8%	58.899	89.5%	52.384	97.7%	52.006	96.5%	51.719	95.6%	49.391	94.0%	46.616	99.0%	46.144	311.719	4.8%	2.6%	87.4%
1993-94	51.479	9.0%	56.599	92.5%	54.317	97.7%	51.164	98.9%	50.408	97.0%	50.157	95.1%	46.963	99.2%	46.993	309.608	4.3%	2.1%	87.1%
1994-95	53.268	7.3%	57.490	94.4%	53.411	97.7%	53.094	97.5%	49.868	97.0%	49.306	96.0%	48.127	99.3%	47.793	311.296	3.7%	1.8%	89.3%
1995-96	52.553	6.5%	56.219	93.8%	53.919	98.2%	52.445	96.7%	51.367	97.8%	48.795	96.3%	47.478	99.1%	47.074	310.223	3.5%	1.9%	90.5%
1996-97	52.354	6.2%	56.014	94.2%	52.958	98.0%	52.830	97.3%	51.055	97.3%	47.175	96.7%	47.175	96.9%	46.656	310.000	3.3%	1.8%	91.2%
1997-98	51.275	6.0%	54.560	94.5%	52.949	97.5%	51.638	97.0%	51.233	97.1%	49.583	96.2%	48.096	99.2%	47.694	308.059	3.3%	2.1%	92.1%
1998-99	54.530	5.2%	58.113	96.8%	52.827	98.4%	52.123	98.0%	50.586	98.3%	50.365	96.4%	48.296	99.4%	47.991	312.300	2.8%	0.8%	93.2%
1999-00*	56.861	4.0%	59.218	96.5%	56.099	98.9%	52.272	98.3%	51.252	98.4%	49.766	97.0%	48.857	99.3%	48.493	317.464	2.0%	0.2%	91.0%
2000-01*	52.748	5.3%	55.712	96.8%	57.312	98.4%	55.219	97.9%	51.190	98.6%	50.587	98.0%	48.746	99.2%	48.377	318.736	1.6%	0.9%	92.1%
<b>Colima</b>																			
1970-71	n.d.	n.d.	14.699	n.d.	10.273	n.d.	9.166	n.d.	7.117	n.d.	5.815	n.d.	4.694	96.4%	4.523	51.564	n.d.	n.d.	n.d.
1980-81	16.694	14.0%	19.402	77.5%	14.896	92.8%	12.616	93.3%	11.764	92.0%	10.892	92.0%	10.399	95.4%	8.297	77.684	7.8%	7.7%	n.d.
1990-91	12.077	14.7%	14.159	85.5%	12.889	94.1%	12.351	92.4%	11.802	91.5%	10.895	91.1%	10.179	96.4%	9.812	72.275	8.0%	5.6%	70.7%
1991-92	12.069	13.7%	14.012	87.9%	12.551	95.1%	12.251	93.1%	11.504	92.4%	10.910	92.5%	10.080	96.7%	9.751	71.108	6.2%	4.8%	70.8%
1992-93	11.814	14.0%	13.891	87.7%	12.294	96.7%	11.942	94.1%	11.533	95.9%	11.027	93.5%	10.205	96.4%	10.039	70.689	7.0%	3.4%	74.7%
1993-94	14.513	7.8%	15.747	93.8%	13.025	97.7%	12.010	96.4%	11.515	96.7%	11.155	94.2%	10.390	97.8%	10.259	87.818	7.1%	3.7%	77.4%
1994-95	13.650	9.5%	15.087	93.9%	14.794	97.5%	12.694	96.4%	11.576	96.6%	11.119	96.4%	10.753	98.1%	10.138	73.542	7.1%	2.2%	73.7%
1995-96	13.390	9.9%	14.854	91.5%	13.804	95.4%	14.118	94.9%	12.041	96.9%	11.216	97.0%	10.789	98.6%	10.519	76.023	6.1%	1.6%	81.0%
1996-97	12.989	11.9%	14.746	90.9%	13.509	96.6%	13.336	95.1%	13.424	95.7%	11.522	95.5%	10.715	98.6%	10.425	76.822	6.0%	2.7%	86.3%
1997-98	12.380	12.1%	14.079	90.3%	13.312	96.3%	13.004	94.4%	12.585	95.0%	12.750	96.7%	11.144	97.5%	10.860	76.814	6.0%	2.8%	85.6%
1998-99	11.660	13.9%	13.550	90.2%	12.701	96.6%	12.862	97.1%	12.626	96.3%	12.124	95.9%	11.233	97.1%	11.882	76.096	6.4%	3.1%	90.9%
1999-00*	12.869	11.3%	14.502	88.8%	12.029	96.3%	12.276	94.6%	12.173	95.6%	12.074	96.4%	11.692	97.4%	11.389	74.996	5.1%	3.1%	83.4%
2000-01*	12.585	10.7%	14.097	89.9%	13.035	96.7%	11.633	95.6%	11.694	96.6%	11.756	97.4%	11.765	97.5%	11.472	73.980	4.7%	2.6%	83.7%
<b>Chiapas</b>																			
1970-71	n.d.	n.d.	92.078	n.d.	50.117	n.d.	31.832	n.d.	21.570	n.d.	15.488	n.d.	12.211	95.4%	11.648	224.294	n.d.	n.d.	n.d.
1980-81	142.696	19.8%	177.888	80.5%	106.086	78.1%	79.662	83.2%	60.497	84.9%	45.949	84.2%	35.726	96.0%	34.291	505.608	15.4%	16.0%	n.d.
1990-91	149.579	23.2%	194.794	68.1%	126.115	83.8%	104.301	84.0%	85.796	82.6%	70.622	82.6%	56.721	95.2%	54.013	638.349	15.1%	13.4%	38.0%
1991-92	124.877	24.8%	168.131	68.3%	129.166	85.2%	107.399	82.8%	86.370	84.3%	72.338	83.7%	59.079	95.7%	56.528	620.481	15.2%	13.9%	40.3%
1992-93	130.786	24.0%	171.959	78.8%	127.818	86.8%	112.085	84.0%	90.234	85.8%	74.068	87.1%	63.014	94.6%	59.764	639.006	13.3%	9.0%	41.4%
1993-94	128.786	17.4%	155.029	84.0%	144.402	91.1%	116.104	86.9%	97.359	87.9%	79.274	89.9%	66.578	94.4%	62.864	659.256	14.2%	7.6%	43.1%
1994-95	137.351	12.8%	157.576	84.7%	131.901	84.0%	121.297	83.4%	96.812	84.6%	82.254	87.0%	69.005	96.9%	66.897	658.945	15.0%	11.4%	45.6%
1995-96	136.355	15.1%	160.647	89.5%	141.010	94.7%	124.966	87.9%	106.815	90.6%	87.295	91.6%	75.407	95.7%	72.162	695.940	14.7%	4.9%	48.2%
1996-97	135.482	18.1%	161.391	86.0%	138.168	92.8%	130.536	86.2%	107.684	87.9%	93.873	90.6%	79.124	95.5%	75.526	710.576	12.5%	7.0%	60.5%
1997-98	133.065	16.6%	159.813	86.0%	138.746	94.5%	130.835	86.2%	112.579	91.6%	95.961	91.6%	85.827	96.1%	82.475	723.361	11.5%	6.3%	63.1%
1998-99	132.295	16.1%	157.887	84.8%	133.289	96.4%	133.767	86.2%	112.870	89.3%	100.588	92.0%	88.295	96.2%	84.909	728.276	11.7%	6.2%	65.9%
1999-00*	122.957	17.0%	148.089	65.4%	134.831	96.7%	133.588	86.0%	115.899	91.1%	103.260	94.0%	95.229	96.2%	91.588	730.692	11.5%	4.9%	66.7%
2000-01*	121.478	16.4%	145.323	85.6%	128.821	88.8%	133.085	88.5%	115.540	91.4%	105.935	94.5%	97.552	98.2%	93.871	724.256	11.1%	5.0%	68.8%
<b>Chihuahua</b>																			
1970-71	n.d.	n.d.	95.301	n.d.	85.373	n.d.	60.124	n.d.	47.950	n.d.	38.814	n.d.	29.886	98.0%	28.800	337.548	n.d.	n.d.	n.d.
1980-81	88.702	22.7%	112.149	75.1%	83.858	81.5%	73.916	82.8%	68.544	91.7%	61.036	89.3%	54.085	95.8%	51.824	483.418	12.6%	6.5%	n.d.
1990-91	72.838	17.7%	83.068	80.8%	72.330	95.2%	68.412	94.8%	64.409	92.3%	60.022	89.7%	54.896	96.5%	52.792	408.155	7.8%	5.4%	74.9%
1991-92	75.159	14.0%	88.338	83.4%	73.481	85.6%	69.349	85.5%	65.300	93.6%	60.499	91.2%	54.730	97.0%	53.009	411.895	7.8%	4.6%	76.3%
1992-93	74.288	14.6%	86.402	83.0%	73.331	94.7%	69.563	94.5%	65.512	94.6%	61.363	89.0%	54.984	96.1%	52.845	411.155	7.1%	5.3%	73.8%
1993-94	72.611	11.9%	82.378	86.2%	74.436	95.0%	69.649	93.2%	64.801	92.7%	60.757	91.3%	56.029	97.2%	54.444	408.050	7.2%	5.6%	74.9%
1994-95	74.666	10.9%	83.838	89.3%	73.594	95.1%	70.756	94.6%	65.735	94.1%	61.335	94.0%	57.119	98.6%	55.171	412.377	7.2%	3.9%	75.3%
1995-96	75.425	10.8%	84.556	89.2%	74.791	96.3%	70.871	94.6%	66.914	95.2%	62.601	95.0%	58.280	96.6%	56.314	418.013	7.1%	3.5%	73.3%
1996-97	75.213	11.8%	85.300	89.2%	75.446	95.8%	71.664	94.7%	67.149	95.3%	63.771	95.2%	58.574	97.2%	57.900	422.904	7.6%	3.4%	77.0%
1997-98	76.839	12.1%	87.213	90.4%	77.126	97.3%	73.411	95.9%	68.694	90.4%	64.741	95.1%	60.648	97.1%	58.007	431.833	7.1%	2.3%	78.3%
1998-99	78.382	11.8%	88.848	89.9%	78.375	97.3%	75.058	95.9%	70.385	96.5%	65.956	95.5%	61.814	97.6%	60.399	440.438	6.8%	2.5%	81.1%
1999-00*	78.357	11.5%	88.662	90.5%	80.384	96.9%	75.913	95.8%	71.982	96.3%	67.763	96.0%	63.348	97.6%	61.857	449.552	6.9%	2.4%	82.8%
2000-01*	78.502	10.8%	88.102	90.6%	81.250	97.4%	78.313	96.1%	72.054	96.6%	69.513	96.5%	65.407	97.7%	63.883	455.529	6.8%	2.3%	84.7%
<b>Distrito Federal</b>																			
1970-71	n.d.	n.d.	286.436	n.d.	239.964	n.d.	233.485	n.d.	220.133	n.d.	204.481	n.d.	177.075	99.5%	176.935	1,382,374	n.d.	n.d.	n.d.
1980-81	240.601	14.1%	279.951	95.3%	254.712	95.0%	236.363	94.9%	244.399	94.1%	230.366	93.3%	204.268	98.5%	206.258	1,478,187	8.8%	2.7%	n.d.
1990-91	175.498	7.1%	189.953	100.8%	193.004	97.6%	194.204	96.7%	191.160	95.4%	188.211	93.5%	174.565	98.4%	171.709	1,129,127	5.0%	1.2%	88.5%
1991-92	177.833	6.7%	185.229	100.6%	191.021	98.2%	188.666	97.0%	186.860	98.9%	183.383	94.3%	175.646	98.6%	172.250	1,111,235	4.4%	1.5%	74.6%
1992-93	166.210																		

1999-00	119,232	4.3%	178,862	98.5%	178,836	97.3%	174,765	98.1%	171,855	97.4%	166,001	96.0%	167,790	99.4%	161,853	1,031,111	2.7%	1.4%	96.6%
2000-01*	167,419	3.9%	173,190	98.8%	174,804	97.2%	173,753	98.1%	171,420	97.4%	167,410	97.4%	161,415	99.4%	162,708	1,027,193	2.3%	1.3%	95.3%
<b>Durango</b>																			
1970-71	n.d.	n.d.	61,413	n.d.	42,273	n.d.	34,950	n.d.	27,031	n.d.	20,141	n.d.	15,421	97.9%	15,090	201,229	n.d.	n.d.	n.d.
1980-81	58,767	17.1%	70,910	82.2%	56,068	89.2%	51,235	91.2%	45,186	90.4%	39,898	89.2%	33,834	92.3%	31,235	299,113	12.4%	7.1%	n.d.
1990-91	44,052	18.9%	54,305	82.2%	45,475	93.1%	44,313	91.7%	40,220	89.1%	37,326	93.8%	34,342	96.7%	32,871	255,841	10.0%	5.8%	79.9%
1991-92	40,497	18.2%	49,523	79.5%	43,152	96.0%	43,636	88.3%	39,115	89.8%	35,921	90.4%	33,601	96.3%	32,543	245,148	9.9%	7.2%	71.1%
1992-93	40,510	16.9%	48,733	83.1%	41,151	97.8%	42,703	91.6%	39,950	92.0%	35,984	92.9%	33,380	96.8%	32,005	241,406	8.3%	4.8%	69.0%
1993-94	39,789	14.2%	46,356	87.4%	42,587	96.2%	40,420	92.8%	39,153	93.5%	37,342	93.2%	33,640	98.0%	32,589	239,493	7.8%	4.0%	70.8%
1994-95	42,038	10.2%	41,187	98.5%	41,107	98.9%	42,128	93.6%	37,846	94.7%	36,830	95.6%	35,162	97.4%	34,235	244,668	7.3%	3.5%	77.8%
1995-96	40,850	10.7%	45,559	89.7%	40,564	90.7%	41,341	92.1%	38,411	92.1%	35,994	94.6%	34,151	99.5%	33,450	245,841	7.0%	3.1%	75.8%
1996-97	41,470	4.4%	46,297	90.2%	41,311	101.1%	41,243	93.6%	38,609	91.7%	41,569	99.5%	35,809	93.5%	33,467	244,658	7.3%	1.2%	82.6%
1997-98	39,491	12.3%	45,007	87.3%	40,420	98.3%	40,598	90.5%	37,325	93.3%	38,041	93.5%	35,048	96.3%	34,471	235,037	6.7%	6.5%	85.1%
1998-99	40,063	11.4%	45,198	88.7%	39,940	90.3%	40,129	92.5%	37,574	95.7%	35,733	96.4%	34,737	97.4%	33,845	233,471	6.1%	3.1%	85.1%
1999-00	39,160	10.9%	43,930	90.4%	40,871	98.9%	39,500	92.7%	37,190	95.8%	35,970	96.4%	34,461	97.8%	33,615	231,922	5.8%	2.9%	79.9%
2000-01*	38,060	10.4%	42,465	90.7%	39,841	99.4%	40,617	92.8%	36,655	96.5%	35,896	97.5%	35,061	97.0%	34,240	230,535	5.1%	2.5%	81.8%
<b>Guanajuato</b>																			
1970-71	n.d.	n.d.	112,661	n.d.	77,131	n.d.	59,313	n.d.	45,487	n.d.	35,842	n.d.	29,978	97.1%	28,213	359,393	n.d.	n.d.	n.d.
1980-81	162,355	17.6%	197,018	79.7%	151,950	88.1%	128,387	89.8%	102,234	89.3%	84,000	88.4%	62,626	97.4%	67,762	713,188	11.1%	7.9%	n.d.
1990-91	137,791	16.5%	158,990	87.3%	139,254	93.0%	129,259	92.8%	120,588	90.5%	112,186	87.2%	98,110	97.1%	92,259	758,394	10.0%	5.7%	70.5%
1991-92	134,010	15.7%	159,016	88.6%	140,834	93.8%	130,888	93.2%	120,409	91.2%	110,870	88.6%	99,410	97.2%	96,604	761,227	9.9%	4.7%	71.8%
1992-93	135,952	15.9%	161,689	88.5%	140,660	93.9%	132,238	93.2%	121,807	92.1%	111,027	92.6%	99,378	96.9%	96,302	766,797	8.6%	4.4%	72.3%
1993-94	131,265	12.7%	150,399	92.4%	149,417	95.8%	134,785	94.6%	125,104	93.5%	113,670	91.2%	101,312	96.8%	98,030	774,667	8.5%	3.5%	72.5%
1994-95	128,643	10.9%	144,353	93.5%	140,679	95.0%	141,940	94.6%	127,541	93.3%	116,977	91.7%	104,733	97.8%	101,746	775,723	8.5%	3.8%	75.5%
1995-96	123,335	11.5%	139,189	94.3%	136,188	96.5%	135,773	94.3%	133,871	94.3%	120,259	92.8%	108,579	97.0%	105,350	773,859	8.0%	3.0%	79.3%
1996-97	124,359	11.4%	139,387	94.3%	131,211	96.8%	131,451	94.8%	128,775	93.8%	125,627	92.7%	111,433	97.0%	108,052	788,864	8.2%	3.1%	80.6%
1997-98	123,973	11.2%	139,592	94.1%	131,096	97.3%	127,663	95.3%	125,254	94.4%	121,578	92.5%	116,178	97.4%	113,192	782,361	7.8%	2.9%	83.3%
1998-99	120,541	11.8%	137,133	94.5%	131,850	97.7%	129,020	96.9%	122,544	95.2%	119,275	93.8%	113,853	97.7%	111,219	783,875	6.8%	2.8%	84.7%
1999-00	121,184	10.2%	146,071	94.2%	129,139	97.4%	128,405	95.9%	123,785	95.6%	117,150	94.8%	113,036	97.7%	110,450	787,566	6.8%	2.1%	85.9%
2000-01*	120,304	10.5%	144,475	94.4%	137,878	97.8%	128,324	96.2%	123,587	96.2%	119,089	94.9%	111,146	97.7%	108,629	782,430	6.4%	1.8%	88.1%
<b>Guerrero</b>																			
1970-71	n.d.	n.d.	124,205	n.d.	74,146	n.d.	49,245	n.d.	37,292	n.d.	28,557	n.d.	21,871	95.5%	20,704	335,118	n.d.	n.d.	n.d.
1980-81	126,298	18.4%	158,528	71.1%	113,280	84.1%	92,013	68.6%	75,698	89.5%	64,512	88.5%	52,682	96.9%	51,827	366,911	12.8%	11.3%	n.d.
1990-91	110,880	24.1%	148,038	75.0%	109,475	84.8%	93,439	87.8%	82,216	84.7%	71,151	84.4%	61,502	96.8%	59,615	350,717	12.8%	9.8%	52.9%
1991-92	111,714	24.3%	147,654	76.3%	111,357	87.6%	95,878	88.9%	82,650	86.6%	71,200	86.2%	61,332	96.8%	59,257	350,071	12.8%	8.1%	52.0%
1992-93	109,248	24.5%	144,755	76.4%	112,832	87.5%	97,429	87.9%	84,253	87.1%	73,079	87.0%	61,974	96.2%	59,610	373,222	13.1%	8.2%	53.5%
1993-94	91,991	20.8%	116,165	78.8%	114,106	87.8%	99,112	86.8%	84,500	86.7%	71,974	88.1%	63,419	90.7%	61,539	356,366	13.2%	9.6%	54.1%
1994-95	97,477	16.6%	116,934	89.1%	103,526	89.2%	101,792	88.9%	88,123	89.7%	75,855	90.5%	66,078	93.0%	64,744	354,308	13.7%	6.2%	58.3%
1995-96	101,052	16.4%	120,915	89.0%	104,114	94.7%	98,032	89.6%	91,234	90.7%	79,938	92.8%	70,245	96.4%	67,746	352,478	13.3%	4.4%	61.4%
1996-97	92,561	19.3%	115,265	86.3%	104,335	93.3%	97,106	88.7%	86,994	90.2%	82,262	92.8%	74,189	96.4%	71,276	360,131	13.7%	5.2%	63.8%
1997-98	92,044	18.7%	113,279	88.6%	101,453	93.9%	96,005	88.8%	86,186	90.9%	79,100	92.7%	75,836	96.1%	73,116	353,959	12.7%	4.8%	65.9%
1998-99	97,480	17.9%	118,803	88.7%	100,514	97.0%	98,374	90.0%	88,197	92.1%	79,417	93.0%	73,527	96.7%	71,098	358,832	12.3%	3.5%	77.3%
1999-00	94,843	17.6%	114,710	86.5%	102,822	96.3%	96,820	89.0%	87,528	92.2%	81,358	94.3%	74,913	96.8%	72,551	358,151	12.3%	4.4%	74.5%
2000-01*	91,217	16.5%	109,191	89.4%	102,507	97.4%	100,101	89.6%	86,716	93.5%	81,855	95.4%	77,633	97.0%	75,270	358,003	12.3%	3.4%	74.5%
<b>Hidalgo</b>																			
1970-71	n.d.	n.d.	86,942	n.d.	45,943	n.d.	36,328	n.d.	28,270	n.d.	22,527	n.d.	16,432	100.0%	16,432	276,442	n.d.	n.d.	n.d.
1980-81	79,769	19.4%	98,020	74.8%	75,420	86.6%	62,823	88.3%	54,045	90.4%	46,316	89.5%	38,995	97.0%	37,826	336,588	13.7%	9.4%	n.d.
1990-91	61,099	19.3%	75,690	90.0%	67,511	94.9%	63,899	93.5%	58,927	92.3%	54,811	90.8%	48,347	96.2%	46,497	388,681	11.4%	3.2%	79.4%
1991-92	58,123	19.3%	71,900	89.7%	67,925	96.2%	64,930	94.6%	59,793	93.1%	54,811	91.9%	49,550	97.0%	48,065	389,056	12.4%	3.1%	78.1%
1992-93	54,810	18.1%	66,613	92.6%	68,792	95.5%	64,900	94.6%	61,279	94.9%	56,752	92.7%	50,891	97.0%	49,794	387,528	9.4%	2.2%	82.4%
1993-94	63,107	11.1%	70,994	98.1%	65,633	96.7%	64,572	95.2%	61,755	94.8%	58,107	93.8%	53,225	97.0%	52,122	374,300	8.8%	1.8%	95.6%
1994-95	62,509	10.4%	69,793	98.0%	69,585	96.4%	63,277	95.2%	61,482	95.6%	56,159	94.5%	54,880	98.1%	53,878	378,155	8.8%	1.7%	96.4%
1995-96	62,578	11.5%	68,414	95.8%	66,741	96.7%	67,220	94.2%	59,591	95.9%	58,761	95.2%	56,348	98.0%	55,194	377,113	8.2%	1.4%	96.3%
1996-97	62,268	12.4%	68,763	94.2%	64,465	98.4%	65,670	93.5%	62,930	95.6%	57,139	96.3%	56,596	97.4%	55,163	375,564	8.0%	2.1%	94.8%
1997-98	61,654	12.1%	70,116	93.6%	64,502	98.6%	63,538	93.3%	61,248	95.9%	60,332	96.1%	54,884	97.5%	53,504	374,520	7.7%	2.0%	94.8%
1998-99	61,234	12.2%	69,762	93.9%	65,842	99.5%	64,192	94.6%	60,098	97.0%	59,433	97.1%	58,880	97.8%	57,618	378,225	7.4%	1.1%	95.3%
1999-00	61,098	12.0%	69,398	94.3%	65,574	98.8%	65,031	94.2%	60,448	97.3%	58,492	98.0%	58,264	98.0%	57,115	377,387	6.7%	1.1%	94.4%
2000-01*	60,820	11.4%	68,844	94.4%	65,499	99.1%	65,130	94.3%	61,308	97.6%	58,976	96.5%	57,696	98.2%	56,545	377,256			

Mexico																			
1970-71	n d	n d	211 070	n d	141 053	n d	124 051	n d	106 443	n d	57 495	n d	63 455	95.7%	65 544	730 511	n d	n d	n d
1980-81	296 454	20.0%	370 383	83.7%	296 790	95.9%	280 163	94.9%	249 747	93.8%	270 175	92.2%	169 116	96.4%	182 508	1 100 674	12.6%	1.0%	n d
1990-91	289 862	14.5%	338 272	89.1%	305 904	98.4%	301 503	96.4%	287 043	95.5%	289 174	92.1%	240 902	96.5%	232 588	1 744 408	8.2%	1.5%	83.8%
1991-92	286 281	14.1%	333 249	90.7%	307 471	99.2%	304 487	96.7%	291 408	95.2%	273 272	92.3%	248 428	97.7%	242 760	1 756 293	8.2%	2.3	83.2%
1992-93	294 256	13.3%	339 571	91.7%	305 367	99.4%	305 553	97.2%	295 805	95.9%	279 548	93.3%	255 020	97.9%	249 777	1 781 074	6.5%	1.6%	84.2%
1993-94	299 366	10.5%	334 507	93.4%	317 101	98.6%	331 340	97.3%	291 257	96.5%	275 589	94.3%	263 831	98.3%	259 081	1 790 465	6.3%	1.8%	87.9%
1994-95	307 053	9.4%	335 071	93.2%	315 753	98.6%	310 647	98.0%	291 167	96.8%	287 165	94.8%	270 016	98.3%	265 534	1 818 397	5.9%	1.6%	90.6%
1995-96	307 343	8.8%	338 047	94.4%	317 101	98.6%	310 647	98.0%	291 167	96.8%	287 165	94.8%	270 016	98.3%	265 534	1 818 397	5.9%	1.6%	90.6%
1996-97	316 627	7.7%	343 156	94.4%	312 892	97.2%	310 222	97.2%	300 360	96.8%	293 003	95.1%	272 858	98.3%	268 112	1 839 560	5.4%	2.0%	92.6%
1997-98	323 238	7.9%	350 789	94.1%	322 795	98.1%	320 086	97.4%	302 338	97.2%	292 927	94.9%	278 151	98.4%	273 658	1 831 866	5.5%	2.0%	93.4%
1998-99	327 963	8.0%	358 481	94.1%	330 026	98.3%	317 347	98.0%	300 840	97.8%	295 158	95.2%	278 003	98.5%	273 769	1 837 855	4.9%	1.8%	91.4%
1999-00	322 717	8.0%	350 838	94.0%	335 195	97.1%	322 590	97.6%	309 714	97.4%	293 057	95.5%	281 983	98.5%	277 630	1 893 151	4.0%	1.8%	90.4%
2000-01	330 159	7.5%	357 036	93.9%	329 191	98.1%	328 735	97.7%	315 331	97.6%	302 882	96.0%	277 180	98.5%	277 180	1 914 570	3.6%	1.6%	91.7%
Michoacan																			
1970-71	n d	n d	152 607	n d	92 212	n d	71 836	n d	53 232	n d	42 913	n d	33 831	97.7%	32 871	448 531	n d	n d	n d
1980-81	164 730	20.0%	205 960	69.2%	142 217	85.2%	116 711	68.7%	98 044	88.0%	91 487	89.0%	62 694	94.1%	62 742	711 033	10.6%	11.4%	n d
1990-91	119 514	20.8%	150 900	82.2%	123 368	89.7%	110 081	89.3%	101 519	87.7%	92 482	86.5%	86 598	97.6%	80 824	651 606	13.3%	7.3%	61.1%
1991-92	123 703	18.0%	154 342	85.7%	126 287	94.9%	117 094	92.0%	101 796	91.9%	93 311	91.2%	84 305	96.8%	81 568	630 115	12.3%	3.7%	66.1%
1992-93	118 929	16.6%	147 982	85.8%	132 484	94.7%	122 417	92.1%	107 898	92.7%	93 834	91.2%	85 086	96.4%	82 007	689 681	10.1%	4.1%	66.4%
1993-94	121 952	14.9%	143 334	89.9%	133 055	93.8%	124 309	91.8%	112 405	91.8%	98 104	91.1%	85 504	96.8%	82 740	697 711	10.2%	4.6%	68.9%
1994-95	128 423	12.8%	147 288	90.2%	129 228	93.4%	124 303	91.8%	114 175	91.6%	102 948	92.0%	91 192	96.9%	88 409	709 132	12.7%	4.9%	73.5%
1995-96	119 306	13.3%	137 827	87.4%	128 896	95.8%	123 587	91.2%	113 422	92.7%	105 831	93.8%	96 531	96.3%	92 978	705 694	9.7%	4.8%	77.8%
1996-97	117 757	15.6%	139 774	86.9%	122 302	96.3%	123 915	91.4%	112 950	93.5%	106 034	94.4%	99 944	96.4%	94 519	704 919	9.6%	3.6%	74.4%
1997-98	116 442	14.8%	136 851	87.7%	122 632	96.0%	117 427	90.4%	111 979	92.5%	104 445	93.1%	98 694	96.8%	95 582	691 828	8.9%	5.0%	80.3%
1998-99	115 847	14.5%	135 448	89.3%	122 043	97.1%	119 114	92.7%	108 881	93.0%	105 286	94.5%	98 662	97.7%	90 360	689 434	8.3%	3.3%	79.0%
1999-00	113 757	13.8%	132 033	90.5%	122 556	98.2%	119 844	93.5%	111 420	95.6%	104 122	96.5%	101 603	97.8%	96 394	691 581	7.6%	2.2%	77.4%
2000-01	113 568	13.5%	131 295	89.8%	118 534	98.1%	120 196	93.7%	112 267	94.5%	105 314	96.0%	99 926	97.8%	97 772	687 532	7.1%	2.6%	82.0%
Morelos																			
1970-71	n d	n d	30 833	n d	21 735	n d	19 215	n d	17 241	n d	15 457	n d	13 356	100.0%	13 356	117 837	n d	n d	n d
1980-81	40 223	12.8%	48 378	85.5%	40 641	94.0%	37 877	97.0%	33 379	94.8%	29 683	89.5%	26 129	99.1%	25 894	214 060	7.5%	3.2%	n d
1990-91	34 588	10.3%	36 529	94.9%	37 411	96.8%	34 971	96.7%	33 449	95.8%	31 405	93.0%	28 585	98.7%	28 052	204 330	6.9%	2.1%	87.9%
1991-92	34 382	9.8%	38 097	95.8%	36 819	96.5%	36 244	96.7%	33 819	95.8%	32 014	93.8%	29 450	98.7%	29 057	205 443	6.7%	2.1%	86.8%
1992-93	35 523	9.1%	39 067	96.4%	36 738	97.2%	35 793	97.3%	35 281	96.5%	32 833	94.8%	30 348	99.0%	30 057	209 360	4.7%	1.9%	88.4%
1993-94	35 316	5.3%	31 296	100.9%	39 411	98.7%	36 269	97.8%	34 991	96.3%	33 965	95.1%	31 048	98.7%	30 649	212 976	4.7%	1.0%	93.5%
1994-95	36 782	1.9%	37 510	103.7%	38 676	97.5%	38 410	97.4%	35 328	96.6%	33 789	95.6%	32 488	98.8%	32 092	216 181	4.6%	1.4%	90.2%
1995-96	37 008	1.4%	37 541	102.3%	38 382	97.1%	37 538	96.6%	34 106	96.3%	33 534	98.8%	32 304	100.0%	32 104	217 180	4.6%	1.8%	93.8%
1996-97	37 388	4.6%	36 208	99.3%	37 281	96.0%	37 167	96.6%	36 272	96.6%	35 835	96.1%	32 780	98.6%	32 026	218 543	4.4%	1.8%	94.8%
1997-98	34 434	5.7%	36 517	96.9%	37 980	99.1%	36 945	96.6%	35 898	96.4%	34 988	96.2%	34 476	98.7%	34 333	216 804	4.5%	1.8%	95.8%
1998-99	36 787	5.9%	36 548	96.9%	35 403	98.8%	37 516	96.6%	35 697	96.7%	34 728	95.8%	33 525	99.1%	33 213	215 417	4.0%	1.7%	94.0%
1999-00	37 560	5.4%	39 698	96.3%	37 113	99.5%	35 228	97.3%	36 508	96.4%	34 428	96.7%	33 566	99.0%	33 219	216 539	3.7%	1.5%	90.4%
2000-01	37 992	6.3%	40 098	96.9%	38 489	99.4%	36 872	96.7%	34 083	96.9%	35 363	97.0%	33 409	99.0%	33 088	218 274	3.5%	1.4%	82.4%
Nayarit																			
1970-71	n d	n d	34 470	n d	23 522	n d	19 580	n d	15 249	n d	12 411	n d	10 171	100.0%	10 171	115 033	n d	n d	n d
1980-81	31 260	17.3%	37 779	78.6%	30 621	87.8%	28 379	91.3%	25 451	90.6%	22 247	89.0%	19 209	100.5%	19 209	163 686	7.7%	6.0%	n d
1990-91	26 682	18.4%	32 713	80.7%	28 263	92.7%	24 581	92.7%	23 368	92.2%	22 205	91.9%	20 797	98.8%	20 540	149 927	7.2%	5.2%	74.7%
1991-92	25 774	17.4%	31 208	81.3%	26 602	94.6%	24 848	93.5%	22 972	93.4%	21 836	92.8%	20 611	98.3%	20 282	148 077	6.5%	4.1%	75.0%
1992-93	25 466	17.8%	30 859	82.6%	25 789	94.7%	25 197	93.4%	23 214	93.8%	21 541	93.5%	20 426	97.8%	19 940	147 086	6.4%	4.2%	75.6%
1993-94	24 430	14.3%	28 500	88.6%	26 772	96.8%	24 759	95.2%	23 587	94.3%	21 896	94.2%	20 299	97.8%	19 852	148 213	6.5%	3.6%	75.8%
1994-95	25 547	12.8%	29 787	88.8%	25 314	96.8%	25 866	95.3%	23 599	95.8%	22 665	94.9%	20 749	96.0%	20 330	147 761	6.1%	2.7%	78.5%
1995-96	24 143	12.3%	27 517	87.2%	25 528	96.8%	24 447	93.7%	24 228	95.9%	22 812	95.7%	21 772	98.3%	21 394	148 114	5.6%	3.7%	80.2%
1996-97	23 232	12.2%	26 473	90.1%	24 792	96.8%	24 664	94.7%	23 192	95.8%	22 212	96.7%	21 600	97.9%	21 128	143 993	5.1%	2.7%	82.0%
1997-98	22 018	12.4%	25 124	89.7%	23 749	97.3%	24 124	93.8%	23 139	95.8%	22 179	95.4%	21 148	98.7%	21 863	140 483	5.0%	3.1%	85.1%
1998-99	21 859	11.1%	24 643	91.7%	23 037	98.8%	23 454	96.6%	23 168	96.9%	22 432	96.8%	21 418	98.2%	21 025	138 152	5.2%	1.8%	86.1%
1999-00	20 802	11.1%	23 389	90.1%	22 212	97.3%	22 405	94.7%	22 214	98.0%	22 387	98.0%	21 526	98.2%	21 139	134 133	5.2%	2.7%	82.7%
2000-01	22 230	10.5%	24 844	92.8%	21 714	98.2%	21 804	95.2%	21 337	97.7%	21 588	97.2%	21 759	98.2%	21 371	133 048	5.0%	1.6%	83.5%
Nuevo León																			
1970-71	n d	n d	83 588	n d	65 732	n d	63 016	n d	55 310	n d	48 487	n d	39 226	98.5%	38 844	353 359	n d	n d	n d
1980-81	93 653	10.4%	104 561	80.3%	92 559	96.4%	87 482	96.5%	83 243	94.8%	75 653	91.3%	67 488	97.3%	65 671	510 08			



1980-81	121.178	25.3%	167.264	74.0%	173.008	81.4%	100.092	87.4%	81.827	86.9%	17.959	94.2%	53.331	94.3%	50.765	508.491	17.7%			
1990-91	110.124	21.5%	140.328	82.0%	117.195	89.4%	108.091	87.6%	95.974	86.2%	22.811	96.2%	70.849	93.0%	65.725	115.040	17.6%	9.8%	n.d.	
1991-92	109.176	22.1%	140.161	83.9%	117.708	92.5%	108.450	89.1%	96.299	88.1%	43.517	87.8%	74.703	93.8%	67.446	619.144	17.1%	4.1%	16.2%	
1992-93	109.113	21.4%	138.790	85.1%	119.243	92.8%	109.260	90.0%	97.585	88.8%	48.416	89.4%	76.480	94.1%	71.928	636.913	14.2%	2.1%	64.9%	
1993-94	110.120	21.7%	133.775	90.4%	125.480	94.6%	112.753	91.1%	106.049	90.6%	88.410	92.3%	79.443	94.5%	75.046	641.911	14.2%	1.0%	61.8%	
1994-95	108.869	17.1%	131.271	90.3%	120.775	93.1%	116.765	91.2%	102.812	90.8%	90.845	92.8%	83.660	97.5%	77.557	650.125	13.5%	3.6%	70.4%	
1995-96	106.344	17.3%	128.597	90.6%	118.914	96.2%	116.192	91.8%	107.141	92.5%	95.421	92.8%	85.570	94.7%	81.069	627.801	13.3%	7.0%	74.3%	
1996-97	100.572	17.9%	127.543	84.8%	109.107	93.6%	111.294	84.8%	103.219	87.7%	95.068	89.7%	82.660	97.5%	77.557	650.125	13.5%	3.6%	70.4%	
1997-98	105.302	17.2%	127.130	88.7%	108.705	96.7%	105.519	91.0%	101.326	92.3%	95.294	91.0%	87.401	95.1%	81.069	627.801	13.3%	7.0%	74.3%	
1998-99	106.305	17.1%	128.187	88.6%	117.590	96.0%	104.375	92.2%	97.268	93.0%	94.246	90.3%	86.055	96.4%	83.102	625.360	12.8%	4.2%	67.2%	
1999-00	106.641	17.1%	128.671	90.2%	115.684	95.7%	107.698	92.7%	96.732	94.7%	91.664	91.3%	86.025	96.9%	83.356	626.474	11.4%	3.2%	70.6%	
2000-01*	105.873	16.7%	127.112	90.2%	116.042	96.8%	111.930	93.0%	100.112	94.5%	91.431	92.5%	84.828	97.2%	87.482	631.455	10.7%	7.0%	71.8%	
Puebla																				
1970-71	n.d.	n.d.	128.217	n.d.	85.450	n.d.	66.865	n.d.	54.239	n.d.	43.014	n.d.	35.641	97.5%	34.766	415.426	n.d.	n.d.	n.d.	
1980-81	172.760	15.6%	204.785	80.1%	151.341	89.7%	121.636	90.2%	101.688	90.0%	84.774	89.4%	89.604	97.5%	67.850	734.006	10.9%	n.d.	n.d.	
1990-91	139.779	15.9%	186.183	88.3%	144.814	92.5%	135.088	91.2%	124.396	90.5%	112.815	89.0%	100.413	97.3%	97.723	783.500	12.1%	7.4%	n.d.	
1991-92	137.862	15.9%	184.019	88.1%	146.387	93.8%	135.314	91.5%	124.155	91.1%	113.719	89.9%	101.384	97.7%	99.072	785.018	11.6%	5.1%	63.6%	
1992-93	137.103	15.3%	182.197	89.3%	146.407	93.9%	137.413	93.0%	125.879	92.1%	114.356	90.2%	102.620	97.7%	100.224	788.872	9.4%	4.0%	69.2%	
1993-94	135.818	12.8%	154.860	83.8%	152.084	94.8%	138.721	93.6%	128.299	92.1%	116.997	91.1%	104.132	98.1%	102.132	794.893	9.0%	3.9%	70.2%	
1994-95	135.425	10.8%	151.848	95.0%	140.274	94.3%	143.448	94.1%	130.537	93.4%	118.820	92.2%	107.094	98.2%	106.002	601.821	8.4%	3.3%	77.1%	
1995-96	136.931	9.5%	150.136	95.3%	144.680	95.2%	141.131	93.2%	133.687	93.6%	121.186	92.8%	111.246	98.3%	109.310	603.084	8.3%	3.6%	78.2%	
1996-97	137.587	10.7%	154.018	95.4%	143.243	95.7%	138.537	93.9%	132.496	93.6%	125.083	93.2%	113.875	98.1%	111.715	607.252	8.2%	3.0%	81.0%	
1997-98	140.590	10.6%	157.687	95.7%	147.443	96.5%	138.161	94.5%	130.909	94.1%	124.695	93.2%	113.348	94.7%	113.878	815.455	7.8%	2.9%	83.1%	
1998-99	141.049	10.7%	157.928	94.7%	149.284	96.7%	142.648	95.1%	131.347	94.7%	129.957	93.9%	117.149	98.5%	115.385	822.311	7.3%	2.5%	85.1%	
1999-00	137.411	10.3%	153.187	95.0%	151.375	96.7%	144.390	94.9%	135.349	95.7%	125.665	94.6%	117.285	98.2%	115.160	827.251	6.8%	2.1%	85.1%	
2000-01*	136.887	9.8%	151.748	95.7%	146.857	96.9%	146.814	94.9%	137.047	96.1%	130.032	95.3%	119.817	98.2%	117.878	831.915	6.5%	2.1%	86.6%	
Quetzaltenango																				
1970-71	n.d.	n.d.	28.896	n.d.	20.449	n.d.	15.263	n.d.	11.157	n.d.	8.050	n.d.	6.117	100.0%	6.117	89.932	n.d.	n.d.	n.d.	
1980-81	33.587	19.6%	41.796	83.9%	35.620	89.6%	30.514	91.8%	24.921	93.0%	20.835	91.2%	16.787	97.3%	16.306	170.453	12.2%	4.9%	n.d.	
1990-91	33.001	16.9%	39.712	90.5%	35.567	95.5%	34.493	94.5%	31.940	92.0%	29.763	90.8%	28.728	98.2%	28.690	201.189	11.5%	3.1%	80.9%	
1991-92	33.586	16.6%	40.279	91.2%	36.214	96.9%	34.462	95.4%	32.901	94.1%	30.052	91.7%	27.281	97.8%	28.690	198.203	11.5%	3.1%	80.9%	
1992-93	35.135	16.6%	42.109	91.8%	36.984	97.4%	35.264	95.6%	32.943	95.1%	31.303	93.0%	27.961	97.9%	27.384	226.564	9.6%	1.5%	84.0%	
1993-94	35.451	13.8%	41.115	93.9%	39.526	98.3%	36.360	96.4%	33.977	95.4%	31.421	94.0%	29.417	97.0%	28.624	211.816	9.6%	1.4%	85.0%	
1994-95	35.944	12.5%	41.089	94.6%	38.909	96.9%	38.314	96.4%	35.083	95.4%	32.493	94.6%	29.717	98.4%	29.270	215.585	8.0%	1.6%	90.1%	
1995-96	35.640	11.2%	39.476	94.5%	38.827	97.7%	38.000	95.5%	36.607	96.0%	33.877	95.4%	31.002	97.7%	30.277	211.589	7.0%	1.8%	91.7%	
1996-97	37.829	9.9%	41.995	95.2%	37.990	97.9%	37.013	95.8%	36.423	98.4%	35.283	96.1%	32.379	98.2%	31.795	221.683	7.5%	1.8%	91.7%	
1997-98	34.424	11.7%	38.748	93.9%	39.266	96.3%	36.961	95.5%	36.312	96.7%	35.232	95.4%	33.670	98.4%	33.138	220.189	7.2%	1.8%	94.3%	
1998-99	35.429	10.6%	39.628	96.8%	37.511	99.4%	39.035	97.3%	35.980	97.9%	35.539	96.7%	34.073	98.2%	33.475	221.766	6.9%	0.3%	94.4%	
1999-00	37.269	9.9%	41.359	95.8%	37.893	99.5%	37.305	96.7%	37.738	97.7%	35.154	97.6%	34.372	98.4%	33.810	223.873	6.7%	0.8%	94.1%	
2000-01*	35.990	9.0%	38.888	95.9%	37.893	99.5%	37.645	96.7%	36.058	97.8%	36.925	97.8%	34.317	98.4%	33.768	222.512	6.6%	0.8%	96.4%	
Quintana Roo																				
1970-71	n.d.	n.d.	6.816	n.d.	4.056	n.d.	3.070	n.d.	2.067	n.d.	1.484	n.d.	1.133	94.8%	1.074	18.606	n.d.	n.d.	n.d.	
1980-81	11.456	25.0%	15.280	72.6%	10.475	89.1%	9.046	91.3%	7.526	88.9%	5.921	86.3%	4.521	94.2%	4.270	32.769	15.9%	7.6%	n.d.	
1990-91	16.512	19.2%	20.445	89.3%	17.571	95.3%	15.640	92.3%	13.854	92.4%	12.255	89.3%	10.443	95.4%	9.945	89.988	13.5%	3.5%	76.9%	
1991-92	15.835	19.7%	19.732	91.9%	18.782	97.1%	17.053	94.7%	14.837	94.7%	12.908	92.7%	11.366	94.1%	10.690	94.678	12.6%	1.3%	79.2%	
1992-93	16.612	15.7%	19.713	82.7%	18.298	96.0%	18.032	93.6%	15.981	92.9%	13.789	91.8%	11.854	96.2%	11.399	97.417	9.5%	3.1%	79.2%	
1993-94	17.573	9.4%	19.404	102.6%	20.234	97.1%	17.772	95.5%	17.218	95.2%	15.197	93.5%	13.266	96.2%	12.335	102.651	10.4%	1.2%	81.1%	
1994-95	18.974	9.8%	21.046	101.1%	19.610	94.4%	19.110	96.6%	17.171	93.0%	16.170	92.0%	13.981	97.9%	13.829	107.888	9.5%	2.1%	85.6%	
1995-96	19.671	12.8%	22.560	96.6%	20.326	97.9%	19.196	96.2%	18.390	96.2%	16.524	93.5%	15.115	97.0%	14.665	112.111	9.2%	1.0%	89.0%	
1996-97	20.396	12.0%	23.173	94.3%	21.268	98.7%	20.064	97.3%	18.670	95.8%	17.617	94.2%	15.568	97.6%	15.220	116.360	8.8%	1.3%	97.4%	
1997-98	21.011	11.6%	23.758	95.1%	22.210	97.5%	20.728	96.7%	19.333	96.5%	18.013	94.1%	16.584	97.5%	16.778	120.824	8.3%	1.3%	97.4%	
1998-99	21.927	10.6%	24.520	95.9%	22.771	99.0%	21.994	97.5%	20.207	97.4%	18.828	93.9%	16.923	97.8%	16.549	125.243	7.9%	0.9%	94.2%	
1999-00	22.174	10.1%	24.666	96.7%	23.718	98.3%	22.387	97.5%	21.436	97.4%	19.177	94.6%	17.797	97.9%	17.421	129.676	7.3%	1.0%	91.8%	
2000-01*	22.357	9.2%	24.625	96.8%	23.878	98.9%	23.446	98.0%	21.844	96.0%	21.013	95.2%	18.732	98.0%	18.360	131.138	7.0%	1.1%	91.3%	
San Luis Potosí																				
1970-71	n.d.	n.d.	72.507	n.d.	50.310	n.d.	41.572	n.d.	31.096	n.d.	23.460	n.d.	17.941	97.2%	17.441	235.886	n.d.	n.d.	n.d.	
1980-81	76.256	23.9%	100.192	78.8%	74.800	90.2%	68.811	90.6%	54.126	89.5%	45.261	85.6%	37.416	96.7%	36.186	376.060	14.5%	6.0%	n.d.	
1990-91	55.912	18.6%	68.661	87.4%	65.289	96.0%	65.036	92.9%	59.943	90.3%	55.750	88.2%	49.974	94.7%	47.329	364.633	13.1%	4.2%	73.8%	
1991-92	59.462	16.7%	71.397	89.8%	61.687	97.7%	63.787	92.2%	59.972	91.4%	54.810	90.0%	50.148	95.2%	47.746	361.801	12.9%	4.1%	73.7%	
1992-93	61.760	16.2%	73.715	88.6%	63.291	98.1%	65.578	93.1%	59.398	93.1%	55.851	90.4%	49.548	95.7%	47.401	362.331	8.5%	3.1%	75.6%	
1993-94	60.675	21.6%	66.602	102.5%	75.568	98.0%	67.029	94.6%	57.264	94.8%	56.117	91.6%	51.171	96.4%	49.320	360.777	9.4%	3.1%	76.4%	
1994-95	63.785	7.2%	68.715	99.9%	69.728	90.3%	67.117	92.1%	66.729	96.0%	54.410	92.1%	51.709	96.8%	50.062	370.716	9.2%	2.8%	84.5%	
1995-96	62.942	10.8%	70.346	95.8%	64.765	93.6%	64.765	93.6%	64.977	95.1%	55.820	93.4%	50.006	96.8%						

1991-92	65,557	18.9%	60,807	79.7%	65,682	96.7%	64,125	92.7%	60,235	92.7%	58,166	84.5%	52,240	86.3%	51,381	81.2%	8.0%	5.7	71
1992-93	65,145	18.2%	79,500	82.3%	66,487	97.3%	63,824	93.0%	60,203	93.7%	56,426	92.2%	53,526	95.1%	51,979	380,166	7.7%	3.9	73.7
1993-94	64,144	15.1%	75,543	85.2%	67,840	97.3%	64,895	93.8%	59,885	93.0%	56,266	93.9%	52,273	97.6%	50,995	376,422	7.2%	4.1	75.1
1994-95	66,793	12.7%	76,528	87.2%	65,839	98.1%	66,535	94.1%	60,906	94.3%	56,817	94.0%	52,301	97.5%	51,963	379,720	7.2%	3.6	82.4
1995-96	63,551	12.1%	72,321	84.0%	64,290	100.1%	63,932	93.3%	61,114	92.7%	61,140	95.9%	56,515	96.2%	56,287	377,575	6.9%	3.9	53.4
1996-97	63,634	10.5%	71,087	85.0%	61,437	99.7%	61,317	92.7%	56,998	95.6%	58,490	90.0%	57,147	97.4%	55,657	361,016	7.3%	3.4	85.4
1997-98	54,928	14.0%	63,890	85.1%	60,504	99.8%	61,317	93.1%	57,949	96.4%	57,563	96.3%	56,285	97.5%	54,892	361,373	7.0%	2.4	85.1
1998-99	64,851	12.6%	74,206	85.7%	64,748	100.2%	60,822	94.5%	57,949	96.4%	55,863	96.7%	55,683	97.6%	54,311	356,931	6.0%	2.4	81.3
1999-00	62,448	13.3%	72,053	83.7%	62,084	99.8%	64,817	93.4%	61,892	93.5%	51,060	97.0%	54,338	97.6%	54,587	352,200	6.5%	2.9	83.8
2000-01*	61,038	11.6%	69,645	85.7%	61,777	99.7%	61,892	93.5%	51,060	97.0%	54,338	97.6%	54,587	97.6%	54,261	352,200	6.5%	2.9	83.8
<b>Sonora</b>																			
1970-71	n/d	n/d	59,871	n/d	43,555	n/d	39,361	n/d	33,708	n/d	28,081	n/d	22,879	97.2%	22,242	227,755	n/d	n/d	n/d
1980-81	64,627	16.4%	77,269	82.4%	60,999	93.6%	55,033	95.0%	49,788	94.4%	46,422	92.7%	40,738	95.9%	39,049	330,249	8.4%	4.5	n/d
1990-91	50,677	18.7%	62,582	83.4%	54,285	96.0%	52,968	94.8%	50,839	93.7%	47,567	89.9%	43,608	95.3%	41,565	317,859	8.1%	4.4	76.1
1991-92	50,987	17.8%	61,654	85.3%	53,382	96.3%	52,599	95.3%	50,478	94.0%	43,801	91.8%	44,582	96.1%	42,826	310,490	7.3%	3.7	71.1
1992-93	51,715	16.2%	61,692	84.6%	52,184	96.3%	51,398	94.4%	49,513	92.9%	48,996	91.5%	43,716	96.2%	42,037	305,199	7.3%	4.5	76.8
1993-94	47,178	15.2%	55,656	89.4%	55,130	97.4%	50,820	96.4%	49,898	94.2%	46,491	92.7%	43,551	96.4%	41,614	301,371	7.1%	3.0	77.6
1994-95	49,024	12.1%	55,792	91.6%	50,973	95.8%	52,830	96.2%	48,873	95.1%	47,140	93.1%	43,531	97.1%	42,260	299,139	6.3%	3.1	79.1
1995-96	44,368	11.0%	49,849	91.3%	50,962	97.1%	49,479	95.9%	50,842	95.4%	48,540	93.5%	44,082	97.4%	42,915	291,644	5.8%	2.7	84.4
1996-97	51,478	8.7%	56,365	94.9%	47,292	97.2%	49,544	98.8%	47,906	96.2%	47,906	96.2%	48,141	94.7%	44,179	297,440	6.0%	2.1	84.9
1997-98	52,578	9.1%	57,848	94.4%	53,235	98.5%	48,568	96.8%	47,581	97.1%	46,537	95.1%	46,320	97.8%	45,228	298,406	5.8%	1.7	87.5
1998-99	55,164	8.4%	60,247	94.8%	54,859	96.7%	51,491	97.1%	45,254	98.5%	42,269	94.1%	43,854	97.8%	42,905	301,974	5.3%	2.2	90.9
1999-00	53,532	8.8%	58,900	95.0%	57,214	96.3%	52,830	96.8%	49,829	97.3%	44,472	95.4%	44,156	97.9%	43,218	307,051	5.0%	2.0	85.2
2000-01*	52,194	7.5%	56,337	95.1%	56,096	97.2%	55,566	97.0%	45,235	97.0%	44,045	95.0%	42,413	97.8%	41,516	310,542	4.9%	1.8	93.8
<b>Tabasco</b>																			
1970-71	n/d	n/d	47,600	n/d	30,457	n/d	24,317	n/d	16,938	n/d	12,542	n/d	10,126	96.6%	9,781	141,980	n/d	n/d	n/d
1980-81	61,010	23.8%	60,111	73.4%	50,476	82.9%	47,458	87.9%	37,485	89.3%	30,887	86.7%	23,620	96.7%	22,660	278,846	13.5%	10.0%	n/d
1990-91	49,957	23.4%	65,184	82.2%	56,852	92.4%	51,416	91.9%	48,779	89.8%	44,276	87.1%	38,370	95.8%	36,763	304,888	12.0%	5.7%	89.0
1991-92	45,308	20.4%	58,190	84.2%	54,896	92.2%	52,398	90.8%	48,689	90.8%	44,071	89.2%	39,507	97.1%	38,389	295,760	11.9%	6.1%	70.8
1992-93	51,488	17.0%	62,067	89.6%	52,140	93.5%	51,330	92.4%	48,399	92.6%	43,236	90.9%	40,074	97.1%	38,894	297,046	10.5%	3.9	72.5
1993-94	53,032	12.3%	60,441	93.9%	56,283	96.7%	50,402	93.7%	46,071	94.1%	43,538	93.2%	42,279	96.9%	41,654	303,014	9.7%	2.8	74.4
1994-95	53,548	11.6%	60,559	94.4%	57,063	94.6%	55,126	93.6%	47,160	95.0%	45,837	92.7%	42,196	98.5%	41,584	307,783	9.1%	3.3	77.5
1995-96	52,092	12.0%	59,174	93.7%	56,711	95.9%	54,695	94.4%	52,020	96.2%	48,641	94.7%	42,866	96.9%	41,557	310,413	8.5%	2.6	83.7
1996-97	53,510	11.4%	60,407	93.7%	55,458	95.2%	53,887	93.7%	51,223	94.5%	49,147	95.1%	42,719	106.3%	45,391	312,939	7.9%	3.0	88.2
1997-98	51,933	11.8%	58,882	92.2%	56,693	93.1%	51,607	92.2%	49,777	94.7%	48,499	92.8%	45,002	98.0%	43,029	310,060	8.0%	3.0	87.5
1998-99	53,137	11.0%	60,071	93.9%	55,771	96.2%	53,603	94.6%	48,836	95.4%	47,473	93.5%	45,336	100.4%	45,513	310,590	7.2%	2.5	85.9
1999-00	50,805	10.8%	56,952	93.7%	56,278	96.1%	53,318	92.7%	49,671	96.7%	47,230	94.6%	44,922	99.6%	44,749	328,371	6.8%	2.3	83.0
2000-01*	50,450	10.3%	56,239	93.7%	53,369	96.3%	54,210	93.9%	50,084	96.5%	47,844	95.3%	43,990	99.6%	44,802	326,816	6.6%	2.4	86.0
<b>Tamaulipas</b>																			
1970-71	n/d	n/d	76,215	n/d	59,524	n/d	54,572	n/d	45,833	n/d	37,841	n/d	29,626	98.0%	29,335	304,011	n/d	n/d	n/d
1980-81	72,049	16.6%	85,742	85.4%	78,410	92.3%	69,146	92.7%	61,470	91.6%	50,791	88.8%	50,130	97.7%	48,585	401,669	8.8%	5.8%	n/d
1990-91	57,475	12.8%	65,925	88.9%	63,037	96.5%	57,240	94.1%	55,208	92.6%	53,798	90.9%	49,123	96.0%	48,601	344,421	8.2%	4.2	78.1
1991-92	58,893	10.8%	65,879	89.9%	59,239	97.3%	61,336	94.0%	53,826	94.8%	52,418	93.4%	50,267	99.4%	49,755	342,715	8.1%	3.4	81.4
1992-93	58,358	10.8%	63,311	90.1%	59,121	97.4%	57,678	93.4%	51,315	94.7%	50,960	92.5%	48,482	100.0%	48,489	338,865	6.0%	3.6	82.0
1993-94	59,012	7.0%	63,477	95.7%	62,511	98.4%	56,188	93.7%	55,187	96.3%	55,205	93.7%	47,579	99.4%	47,228	342,089	6.8%	2.2	85.6
1994-95	60,441	7.5%	65,313	95.1%	60,347	96.2%	60,130	95.2%	56,409	96.3%	53,380	94.0%	51,907	99.0%	51,389	346,326	6.3%	2.7	81.5
1995-96	61,151	7.3%	66,245	93.8%	61,240	98.8%	59,489	95.3%	57,287	96.5%	55,681	95.6%	49,989	348,626	5.4%	2.1	87.0		
1996-97	60,907	9.1%	67,011	93.0%	61,580	98.2%	60,131	93.1%	56,599	95.0%	55,016	96.2%	51,626	98.0%	50,045	351,973	5.4%	2.2	86.8
1997-98	63,133	7.1%	67,956	96.3%	64,551	98.8%	60,861	96.4%	57,989	97.6%	56,337	97.0%	56,244	98.4%	53,258	360,934	4.9%	1.2	90.6
1998-99	55,008	7.1%	59,237	98.1%	58,298	97.3%	55,398	97.3%	52,841	95.9%	50,837	97.6%	49,883	99.3%	49,883	360,934	4.9%	1.2	90.6
1999-00	70,538	4.8%	74,083	94.4%	73,630	97.3%	73,523	95.7%	70,206	97.5%	66,865	96.6%	64,397	99.3%	64,013	367,394	4.5%	1.5	86.4
2000-01*	61,965	5.6%	65,637	98.7%	71,670	96.2%	87,363	98.0%	81,010	98.1%	58,047	98.0%	55,711	99.1%	55,351	370,338	4.3%	1.4	90.5
<b>Tlaxcala</b>																			
1970-71	n/d	n/d	28,414	n/d	16,242	n/d	13,615	n/d	11,452	n/d	10,086	n/d	8,763	100.0%	8,760	84,972	n/d	n/d	n/d
1980-81	29,722	12.5%	29,348	84.9%	25,813	92.3%	22,625	94.0%	20,914	93.6%	18,279	94.7%	16,622	99.1%	16,470	133,651	2.8%	5.1%	n/d
1990-91	23,585	10.0%	26,317	97.3%	25,279	97.9%	23,963	97.5%	21,938	95.9%	22,576	94.2%	20,531	98.1%	20,536	141,002	8.9%	1.2	84.2
1991-92	23,158	10.0%	25,719	97.0%	25,522	97.5%	24,835	96.7%	23,181	96.7%	21,205	94.8%	21,399	98.5%	21,071	141,661	8.6%	1.4	86.2
1992-93	23,627	10.1%	26,289	95.9%	24,654	97.6%	24,899	97.3%	23,959	95.6%	22,152	95.1%	20,156	98.5%	19,854	142,109	3.7%	1.5	92.2
1993-94	22,701	7.7%	24,597	96.9%	25,483	98.9%	24,381	97.9%	24,385	97.2%	23,281	96.2%	21,305						

CUADRO 4

## Matrícula e indicadores de Educación Secundaria para cada una de las entidades federativas

Ciclo Escolar	Egresados Primaria	Absorción	Nuevo ingreso a 1º	Coef. de Repet. primero	Primero	Transición 1º a 2º	Segundo	Transición 2º a 3º	Tercero	Coef de egresión	Egresados	Matrícula total	Deserción	Eficiencia Terminal
<b>República Mexicana</b>														
1970-71	833 685	nd	nd	nd	459 942	nd	356 906	nd	285 369	86 5%	246 847	1 102 217	nd	nd
1980-81	1 555 622	82 0%	1 195 929	0 9%	1 206 313	80 2%	998 486	89 9%	829 057	89 9%	745 325	3 033 856	10 5%	75 5%
1990-91	1 827 821	82 3%	1 520 685	1 4%	1 542 600	88 8%	1 398 865	88 0%	1 248 716	94 2%	1 178 290	4 190 190	9 5%	73 9%
1991-92	1 881 838	82 9%	1 515 206	1 4%	1 536 626	89 7%	1 383 816	88 7%	1 240 250	94 3%	1 169 556	4 160 692	8 8%	75 3%
1992-93	1 890 769	83 8%	1 560 423	1 4%	1 562 516	90 4%	1 389 318	89 0%	1 231 262	94 4%	1 162 311	4 203 098	8 4%	76 4%
1993-94	1 917 374	85 8%	1 613 372	1 6%	1 640 347	91 1%	1 441 224	90 7%	1 260 353	93 2%	1 174 446	4 341 924	7 4%	77 5%
1994-95	1 989 308	87 7%	1 681 526	1 7%	1 711 084	91 2%	1 495 343	90 3%	1 286 746	92 4%	1 180 307	4 493 173	8 2%	76 2%
1995-96	2 024 174	87 0%	1 730 523	1 4%	1 754 986	91 0%	1 573 291	90 9%	1 359 058	90 0%	1 222 550	4 687 335	7 7%	75 8%
1996-97	2 059 487	86 7%	1 754 705	1 5%	1 781 386	92 0%	1 614 407	89 8%	1 413 383	89 0%	1 257 804	4 809 266	8 8%	74 8%
1997-98	2 107 616	87 8%	1 808 079	1 5%	1 835 931	92 2%	1 642 005	89 9%	1 451 365	88 0%	1 277 300	4 929 301	8 9%	73 8%
1998-99	2 094 932	90 0%	1 897 753	1 6%	1 927 750	91 6%	1 680 697	89 0%	1 462 105	91 3%	1 335 625	5 070 552	9 7%	76 1%
1999-00*	2 120 107	91 0%	1 908 111	1 5%	1 935 991	91 7%	1 767 073	89 8%	1 505 839	90 9%	1 369 112	5 208 903	8 5%	75 7%
2000-01*	2 136 065	92 0%	1 950 502	1 5%	1 980 808	91 8%	1 776 853	90 0%	1 590 364	91 1%	1 448 504	5 348 025	8 5%	76 3%
<b>Aguascalientes</b>														
1970-71	6 945	nd	0	nd	3 726	nd	2 791	nd	2 180	86 5%	1 886	8 697	nd	nd
1980-81	12 854	79 0%	9 443	0 6%	9 498	93 4%	7 710	97 9%	6 875	89 9%	6 181	24 083	6 4%	79 6%
1990-91	17 002	78 8%	13 309	1 0%	13 438	87 6%	11 737	88 1%	10 885	94 2%	10 254	36 060	10 0%	72 7%
1991-92	17 237	78 5%	13 345	1 0%	13 486	89 9%	12 081	89 6%	10 512	94 3%	9 913	36 079	8 5%	74 9%
1992-93	18 581	81 2%	14 004	0 5%	14 081	90 9%	12 264	89 8%	10 845	94 4%	10 238	37 190	8 3%	76 9%
1993-94	18 687	88 7%	16 472	1 4%	16 710	92 8%	13 071	92 2%	11 306	93 0%	10 515	41 087	6 3%	78 8%
1994-95	19 873	91 0%	17 191	1 6%	17 474	89 3%	14 917	89 5%	11 698	94 4%	11 043	44 089	8 9%	78 9%
1995-96	20 117	92 0%	18 287	1 2%	18 509	91 3%	15 949	92 5%	13 800	90 3%	12 459	48 258	7 0%	75 6%
1996-97	20 514	90 7%	18 239	1 3%	18 483	91 5%	16 931	91 0%	14 516	89 3%	12 969	49 930	8 5%	75 4%
1997-98	20 908	92 4%	18 954	1 3%	19 207	91 7%	16 944	90 9%	15 388	92 2%	14 183	51 539	8 8%	77 6%
1998-99	20 181	93 0%	19 438	1 0%	19 635	91 5%	17 585	90 3%	15 307	89 6%	13 722	52 507	8 3%	75 2%
1999-00*	20 941	92 5%	18 668	1 4%	18 935	91 0%	17 873	89 7%	15 753	89 7%	14 134	52 561	9 3%	74 8%
2000-01*	21 554	97 0%	20 308	1 3%	20 576	91 1%	17 255	90 5%	16 182	89 6%	14 534	54 013	9 0%	74 8%
<b>Baja California</b>														
1970-71	20 947	nd	0	nd	13 424	nd	10 966	nd	6 922	86 5%	5 888	31 312	nd	nd
1980-81	31 568	95 0%	30 103	0 8%	30 342	87 1%	25 423	88 3%	21 758	89 9%	19 559	77 521	11 9%	70 9%
1990-91	34 535	92 8%	31 577	1 8%	32 142	87 3%	28 422	86 0%	24 758	94 2%	23 322	85 322	10 6%	70 3%
1991-92	36 013	92 7%	32 029	1 8%	32 602	87 7%	28 185	86 9%	24 696	94 3%	23 288	85 483	10 0%	72 8%
1992-93	36 370	93 4%	33 630	1 2%	34 047	90 0%	29 335	88 0%	24 803	94 4%	23 414	88 185	8 9%	74 1%
1993-94	37 846	94 5%	34 386	0 9%	34 707	91 0%	30 990	88 7%	26 026	89 6%	23 319	91 723	8 4%	72 8%
1994-95	39 624	95 0%	35 955	1 0%	36 302	90 7%	31 468	88 9%	27 543	92 4%	25 462	95 313	9 9%	75 7%
1995-96	40 328	95 7%	37 928	0 7%	38 190	92 5%	33 595	91 3%	28 717	87 6%	25 150	100 502	7 6%	73 1%
1996-97	42 487	95 6%	38 551	0 8%	38 876	91 7%	35 011	88 0%	29 567	96 3%	28 477	103 454	10 4%	79 2%
1997-98	44 891	96 3%	40 919	1 0%	41 312	93 9%	36 515	89 9%	31 490	88 1%	27 758	109 317	6 4%	73 2%
1998-99	46 737	95 1%	42 685	0 8%	43 044	91 1%	37 617	87 8%	32 062	106 3%	34 072	112 723	10 5%	88 4%
1999-00*	48 439	95 8%	44 775	1 0%	45 227	92 0%	39 580	88 8%	33 408	93 2%	31 130	118 215	4 6%	76 1%
2000-01*	50 383	95 4%	48 231	0 9%	48 681	92 4%	41 772	88 9%	35 202	93 4%	32 881	123 635	8 2%	77 0%
<b>Baja California Sur</b>														
1970-71	2 504	nd	0	nd	1 760	nd	1 370	nd	1 107	86 5%	958	4 237	nd	nd
1980-81	5 563	98 6%	5 123	1 3%	5 188	89 5%	4 440	86 9%	3 548	89 9%	3 190	13 176	11 2%	71 9%
1990-91	7 155	94 9%	6 936	1 2%	7 023	91 7%	6 200	89 6%	5 641	94 2%	5 314	18 864	7 9%	77 5%
1991-92	7 589	96 0%	6 871	1 2%	6 950	91 4%	6 417	89 9%	5 572	94 3%	5 254	18 945	7 8%	78 3%
1992-93	7 894	95 3%	7 230	1 0%	7 302	92 3%	6 417	90 9%	5 832	94 4%	5 505	19 551	7 2%	79 4%
1993-94	7 830	95 3%	7 498	0 6%	7 545	94 1%	6 870	91 9%	5 897	94 7%	5 587	20 312	6 3%	81 3%
1994-95	7 840	98 7%	7 727	1 2%	7 821	93 4%	7 049	89 9%	6 173	91 9%	5 673	21 043	6 9%	78 5%
1995-96	7 955	97 4%	7 639	0 9%	7 706	93 5%	7 314	92 0%	6 488	91 2%	5 916	21 508	7 1%	78 9%
1996-97	7 990	97 0%	7 715	0 9%	7 784	94 0%	7 241	90 5%	6 620	91 4%	6 052	21 645	7 7%	78 3%
1997-98	8 311	96 7%	7 725	1 5%	7 844	93 6%	7 283	90 5%	6 553	90 5%	5 932	21 680	7 6%	77 7%
1998-99	8 655	97 3%	8 084	1 6%	8 216	93 6%	7 343	90 0%	6 552	89 2%	5 842	22 111	7 9%	75 7%
1999-00*	8 770	97 6%	8 448	1 7%	8 595	93 5%	7 682	90 8%	6 665	89 0%	5 933	22 942	8 0%	76 8%
2000-01*	9 143	97 7%	8 569	1 8%	8 709	93 3%	8 015	90 9%	6 984	89 0%	6 215	23 708	8 2%	76 9%
<b>Campeche</b>														
1970-71	4 083	nd	0	nd	1 814	nd	1 328	nd	886	86 5%	766	4 028	nd	nd
1980-81	7 973	91 5%	6 665	0 8%	6 720	88 0%	5 735	95 3%	4 650	89 9%	4 180	16 705	10 0%	77 3%

1990-91	10.825	82.7%	8.887	0.8%	8.900	87.4%	8.079	88.0%	7.146	94.2%	6.732	24.185	10.1%	74.3%
1991-92	11.442	83.9%	9.079	1.0%	9.170	88.9%	7.967	89.4%	7.225	94.3%	6.613	24.362	9.0%	75.6%
1992-93	11.674	85.1%	9.849	1.1%	9.956	91.9%	8.429	89.2%	7.105	94.4%	6.707	25.490	7.8%	75.5%
1993-94	12.372	93.1%	10.874	1.5%	11.041	90.8%	9.038	90.9%	7.660	87.1%	6.673	27.739	7.5%	73.5%
1994-95	13.596	92.9%	11.499	1.3%	11.649	91.2%	10.073	89.0%	8.128	91.7%	7.451	29.850	9.8%	75.7%
1995-96	13.900	88.7%	12.054	0.9%	12.164	51.7%	10.677	90.9%	9.156	90.5%	8.290	31.987	8.2%	76.2%
1996-97	15.003	88.2%	12.264	0.8%	12.369	51.7%	11.150	90.0%	9.608	86.1%	8.271	33.127	8.9%	71.9%
1997-98	15.078	88.3%	13.247	1.0%	13.377	61.2%	11.280	89.3%	9.958	87.9%	8.755	34.615	10.5%	72.6%
1998-99	15.027	94.7%	14.285	1.8%	14.517	93.5%	12.511	86.7%	9.781	89.5%	8.756	36.809	9.6%	71.4%
1999-00*	15.400	93.5%	14.055	2.3%	14.392	89.3%	12.968	87.1%	10.892	89.6%	9.755	38.252	10.5%	73.0%
2000-01*	15.362	94.2%	14.505	1.7%	14.755	92.0%	13.244	87.6%	11.365	89.6%	10.187	39.364	9.5%	71.3%
Coahuila														
1970-71	24.181	n.d.	0	n.d.	13.457	n.d.	10.095	n.d.	8.305	86.5%	7.186	31.860	n.d.	n.d.
1980-81	42.164	90.0%	36.126	0.9%	36.449	89.9%	29.194	90.9%	24.740	89.9%	22.241	90.363	9.9%	77.1%
1990-91	45.839	85.3%	40.048	1.7%	40.738	88.4%	38.023	88.3%	34.658	94.2%	32.648	113.419	9.4%	74.5%
1991-92	46.116	85.1%	39.021	1.6%	39.638	89.5%	36.452	89.0%	33.652	94.3%	31.922	109.942	8.7%	75.3%
1992-93	46.144	88.0%	40.566	1.2%	41.074	90.0%	38.044	90.1%	32.840	94.4%	31.001	109.958	7.8%	77.4%
1993-94	46.593	89.4%	41.232	1.5%	41.850	90.7%	37.240	90.0%	32.442	90.2%	31.208	111.532	7.0%	80.0%
1994-95	47.783	92.1%	42.896	1.3%	43.458	90.5%	37.884	89.5%	33.341	92.0%	30.685	114.683	7.7%	75.6%
1995-96	47.074	91.1%	43.524	1.3%	44.093	91.1%	39.597	90.3%	34.197	92.1%	31.512	117.887	8.4%	76.4%
1996-97	46.656	92.3%	43.442	1.4%	44.079	91.5%	40.352	89.4%	35.418	92.3%	32.691	119.849	8.5%	76.2%
1997-98	47.894	94.3%	44.007	1.2%	44.564	92.4%	40.733	90.2%	36.411	92.7%	33.738	121.708	7.0%	77.5%
1998-99	47.891	90.9%	43.352	1.6%	44.040	92.1%	41.059	89.4%	36.409	90.8%	33.046	121.508	8.1%	76.1%
1999-00*	48.493	93.1%	44.672	0.5%	44.875	93.5%	41.158	87.1%	35.778	92.5%	33.103	121.809	9.3%	75.2%
2000-01*	48.377	92.7%	44.936	1.3%	45.516	92.2%	41.397	90.0%	37.058	92.7%	34.349	123.971	7.9%	79.2%
Colima														
1970-71	4.523	n.d.	0	n.d.	2.501	n.d.	1.927	n.d.	1.610	86.5%	1.393	6.038	n.d.	n.d.
1980-81	8.297	92.4%	7.260	1.0%	7.353	85.8%	5.807	89.0%	4.864	89.9%	4.373	18.024	12.1%	69.6%
1990-91	9.812	86.5%	8.617	1.3%	8.731	86.0%	7.828	87.0%	7.081	94.2%	6.670	23.638	10.0%	70.5%
1991-92	9.751	88.8%	8.709	1.1%	8.809	87.2%	7.612	89.7%	7.021	94.3%	6.621	23.442	9.5%	73.8%
1992-93	10.039	90.4%	8.811	0.9%	8.895	87.7%	7.727	90.4%	6.681	94.4%	6.498	23.503	9.1%	75.4%
1993-94	10.139	91.3%	9.168	1.0%	9.260	90.7%	8.065	90.1%	6.963	93.6%	6.518	24.288	8.0%	74.8%
1994-95	10.519	95.7%	9.700	0.8%	9.774	90.5%	8.380	91.5%	7.380	95.4%	7.038	25.534	8.0%	79.9%
1995-96	10.425	94.8%	9.975	0.8%	10.053	90.9%	8.881	92.1%	7.721	87.9%	6.788	26.655	7.1%	74.0%
1996-97	10.356	93.1%	9.703	1.1%	9.815	91.0%	9.153	91.0%	8.081	88.4%	7.142	27.049	9.5%	73.6%
1997-98	10.880	95.3%	9.865	1.1%	9.974	90.6%	8.898	89.2%	8.181	89.9%	7.333	27.031	10.1%	73.5%
1998-99	11.882	97.5%	10.590	0.5%	10.647	91.2%	9.994	89.8%	7.993	85.8%	6.855	27.734	9.4%	70.6%
1999-00*	11.389	97.1%	11.540	0.7%	11.619	88.9%	9.469	89.4%	8.126	89.8%	7.301	29.214	11.6%	74.0%
2000-01*	11.472	97.5%	11.100	0.7%	11.178	90.3%	10.494	90.1%	8.536	89.8%	7.667	30.208	9.6%	72.4%
Chiapas														
1970-71	11.648	n.d.	0	n.d.	5.455	n.d.	4.643	n.d.	3.870	86.5%	3.175	13.768	n.d.	n.d.
1980-81	34.291	76.7%	23.410	0.7%	23.583	101.9%	19.506	103.6%	16.334	89.9%	14.684	59.423	1.1%	83.4%
1990-91	54.013	74.5%	38.996	1.2%	39.487	87.9%	34.950	88.4%	30.623	94.2%	28.847	105.060	9.8%	74.6%
1991-92	56.528	75.9%	40.988	1.2%	41.468	89.7%	35.433	90.0%	31.463	94.3%	29.670	108.364	8.4%	75.5%
1992-93	59.784	76.8%	43.397	1.3%	43.947	91.0%	37.751	90.6%	32.093	94.4%	30.296	113.791	7.7%	77.7%
1993-94	62.864	77.4%	46.285	1.0%	46.783	91.4%	40.163	91.2%	34.431	87.7%	30.188	121.357	7.4%	73.7%
1994-95	66.913	78.3%	49.215	0.9%	49.665	91.3%	42.875	90.7%	36.416	93.7%	34.124	128.758	9.6%	78.6%
1995-96	72.162	79.5%	53.173	0.7%	53.571	95.0%	47.192	92.6%	39.518	91.5%	36.177	140.281	5.8%	78.2%
1996-97	75.526	76.7%	55.331	0.7%	55.896	92.7%	49.687	91.8%	43.237	94.6%	40.902	148.600	7.1%	83.1%
1997-98	82.475	76.3%	57.632	0.6%	57.962	93.3%	51.953	91.9%	45.628	87.2%	39.807	155.543	6.6%	74.9%
1998-99	84.909	76.0%	62.858	0.5%	62.984	91.6%	53.074	91.2%	47.393	89.6%	42.463	163.451	9.6%	78.7%
1999-00*	91.568	82.5%	70.070	0.5%	70.441	91.6%	57.688	91.1%	48.324	90.9%	43.918	176.453	8.9%	76.2%
2000-01*	93.871	83.6%	76.598	0.5%	76.992	92.7%	65.264	91.8%	53.010	91.6%	48.542	186.266	7.9%	77.5%
Chihuahua														
1970-71	28.800	n.d.	0	n.d.	13.001	n.d.	9.893	n.d.	7.659	86.5%	6.625	30.553	n.d.	n.d.
1980-81	51.824	74.8%	36.180	0.7%	36.447	88.0%	29.866	88.2%	24.734	89.9%	22.236	91.047	11.6%	73.0%
1990-91	52.792	75.4%	39.706	1.4%	40.274	84.7%	35.276	87.7%	31.187	94.2%	29.378	106.737	11.1%	70.0%
1991-92	53.099	77.9%	41.142	0.9%	41.501	87.8%	35.343	88.9%	31.348	94.3%	29.559	108.190	9.7%	71.9%
1992-93	52.845	80.6%	42.892	0.8%	43.251	88.1%	36.563	90.8%	32.078	94.4%	30.282	111.892	8.9%	78.3%
1993-94	54.444	83.4%	44.060	1.1%	44.569	87.8%	37.975	90.4%	33.043	92.5%	30.578	115.587	9.0%	74.3%
1994-95	55.171	84.2%	45.842	1.5%	46.521	89.0%	39.687	88.6%	33.660	91.7%	30.861	119.868	9.5%	72.0%
1995-96	56.314	85.4%	47.126	1.5%	47.832	89.4%	41.610	89.2%	35.407	89.3%	31.617	124.889	9.4%	71.8%
1996-97	57.900	85.5%	48.167	1.4%	48.837	90.1%	43.105	89.5%	37.230	82.8%	30.823	129.172	9.8%	67.2%
1997-98	58.907	86.1%	49.825	1.3%	50.476	90.2%	43.940	88.2%	38.024	82.0%	31.181	132.440	12.2%	66.2%
1998-99	60.359	87.2%	51.365	1.6%	52.209	89.0%	44.925	87.1%	38.258	86.7%	33.936	135.393	13.0%	70.5%

1999-00*	61 857	87 2%	52 662	1 7%	53 546	88 1%	45 997	86 6%	38 903	88 6%	34 451	138 446	11 6%	69 1%
2000-01*	63 683	87 2%	53 950	1 7%	54 871	88 9%	47 623	86 7%	39 866	88 5%	35 268	142 360	11 3%	68 7%
<b>Distrito Federal</b>														
1970-71	176,935	nd	0	nd	130,319	nd	99,698	nd	82,150	86 5%	71,060	312,167	nd	nd
1980-81	206,256	107 6%	218,928	1 0%	221,202	89 5%	188,069	87 7%	156,957	89 9%	141,104	566,228	11 1%	73 5%
1990-91	171,709	107 0%	189,698	2 7%	195,007	89 2%	182,228	84 8%	162,255	94 2%	152,842	539,490	9 9%	71 4%
1991-92	173,250	105 6%	181,377	3 2%	187,429	90 2%	175,936	85 7%	156,217	94 3%	147,313	519,582	9 0%	73 9%
1992-93	171,401	105 4%	182,609	3 5%	189,136	91 5%	171,427	86 7%	152,566	94 4%	144,022	513,129	8 0%	75 9%
1993-94	171,138	105 6%	181,044	3 7%	188,081	91 3%	172,773	89 2%	152,897	93 2%	142,559	513,751	7 1%	78 6%
1994-95	170,401	105 9%	181,197	4 2%	189,051	92 5%	173,918	87 1%	150,421	90 4%	133,030	513,390	7 6%	72 8%
1995-96	169,305	104 7%	178,352	3 7%	185,125	92 6%	175,993	87 9%	152,820	88 5%	135,265	513,038	8 9%	74 7%
1996-97	166,324	103 5%	175,271	4 0%	182,546	93 2%	172,486	87 9%	153,951	86 8%	133,600	508,983	8 6%	73 7%
1997-98	164,590	103 5%	172,103	4 1%	179,991	93 6%	170,783	87 2%	150,394	88 2%	132,654	500,668	8 2%	74 4%
1998-99	164,150	103 5%	170,406	4 0%	177,435	93 3%	167,489	87 3%	149,170	91 7%	136,762	494,094	8 9%	78 0%
1999-00*	161,853	103 4%	169,711	3 6%	176,006	93 6%	166,126	88 0%	147,462	90 9%	133,989	489,594	7 6%	77 9%
2000-01*	160,708	102 9%	160,576	4 0%	173,475	93 4%	164,435	86 2%	146,485	90 8%	133,042	484,395	7 7%	78 1%
<b>Durango</b>														
1970-71	15,090	nd	0	nd	5,238	nd	4,483	nd	3,269	86 5%	2,828	12,888	nd	nd
1980-81	31,235	71 4%	21,521	0 9%	21,709	66 5%	17,606	87 3%	14,287	89 9%	12,844	53,602	12 5%	71 7%
1990-91	32,871	75 1%	25,859	1 5%	26,058	84 4%	22,248	86 1%	19,635	94 2%	18,496	67,941	11 7%	67 3%
1991-92	32,543	75 8%	24,810	1 2%	25,204	85 6%	22,299	87 6%	19,479	94 3%	18,369	66,982	10 9%	70 9%
1992-93	32,053	79 7%	25,921	1 2%	26,234	88 9%	22,417	87 5%	19,509	94 4%	18,416	68,160	9 5%	71 8%
1993-94	32,569	81 8%	26,221	1 4%	26,587	87 0%	22,822	88 7%	19,877	92 8%	16,447	69,286	9 8%	74 1%
1994-95	34,235	88 0%	28,651	1 6%	29,112	87 1%	23,166	87 6%	19,983	91 5%	18,288	72,261	10 4%	70 6%
1995-96	33,897	83 9%	28,717	1 5%	29,151	87 2%	25,372	88 7%	20,543	91 4%	18,783	75,068	10 6%	71 6%
1996-97	33,467	83 0%	28,144	1 3%	28,523	85 9%	25,049	86 4%	21,920	91 5%	20,066	75,492	11 9%	70 0%
1997-98	34,471	85 3%	28,534	1 5%	28,971	90 2%	25,716	91 1%	22,815	88 7%	20,236	77,502	8 6%	70 5%
1998-99	33,845	86 7%	29,882	1 2%	30,240	88 0%	25,484	86 9%	22,336	88 6%	19,784	78,080	11 7%	70 3%
1999-00*	33,615	88 8%	30,061	1 4%	30,491	88 0%	26,598	87 2%	22,231	89 8%	19,954	79,320	11 6%	69 9%
2000-01*	34,240	90 1%	30,289	1 4%	30,725	87 7%	26,745	87 8%	23,349	90 3%	21,088	80,819	11 1%	70 6%
<b>Guanajuato</b>														
1970-71	28,313	nd	0	nd	12,273	nd	9,826	nd	7,669	86 5%	6,634	29,568	nd	nd
1980-81	67,782	89 7%	42,857	1 2%	43,385	84 8%	31,685	86 2%	25,347	89 9%	22,787	100,397	13 3%	72 0%
1990-91	95,226	88 4%	63,174	0 9%	64,376	85 5%	56,357	85 7%	48,831	94 2%	45,990	169,564	11 4%	69 3%
1991-92	96,804	87 1%	63,881	1 5%	64,827	86 4%	55,827	87 0%	49,032	94 3%	46,237	169,485	10 5%	71 4%
1992-93	96,302	70 6%	68,190	1 6%	69,284	85 5%	57,377	87 9%	48,907	94 4%	46,168	175,568	9 4%	73 1%
1993-94	98,030	72 7%	69,066	1 4%	70,989	88 9%	61,616	88 6%	50,854	90 6%	46,093	183,459	9 1%	72 2%
1994-95	101,746	75 6%	74,072	1 1%	74,910	89 7%	63,697	88 9%	54,775	92 5%	50,659	193,382	8 8%	74 3%
1995-96	105,350	75 8%	77,154	1 0%	77,927	90 2%	67,569	90 2%	57,444	86 9%	49,900	202,940	8 8%	71 3%
1996-97	108,062	74 7%	78,715	1 2%	79,637	90 6%	70,840	88 7%	59,952	85 8%	51,348	210,229	10 6%	69 3%
1997-98	113,192	78 8%	85,128	1 5%	86,405	89 8%	71,550	87 8%	62,038	91 4%	56,877	219,993	11 4%	73 5%
1998-99	111,219	83 8%	94,814	1 6%	96,322	89 7%	77,472	88 0%	62,064	89 5%	56,333	236,758	9 7%	71 6%
1999-00*	110,450	83 9%	93,291	1 4%	94,632	88 7%	85,464	88 1%	68,255	90 3%	61,603	248,351	10 7%	72 4%
2000-01*	108,629	89 6%	98,970	1 4%	100,422	89 3%	84,473	88 4%	75,522	90 3%	68,178	260,417	10 2%	71 9%
<b>Guerrero</b>														
1970-71	20,704	nd	0	nd	11,516	nd	9,183	nd	7,413	86 5%	6,412	28,112	nd	nd
1980-81	51,027	77 9%	36,159	0 5%	36,342	88 5%	30,159	91 4%	25,309	89 9%	22,753	91,810	10 4%	83 9%
1990-91	59,615	75 0%	45,303	0 8%	45,681	91 3%	43,514	89 2%	39,327	94 2%	37,046	128,522	8 3%	74 5%
1991-92	59,257	76 2%	45,433	0 6%	45,715	90 1%	41,162	87 8%	38,191	94 3%	36,014	125,068	9 2%	76 2%
1992-93	59,619	77 7%	46,069	0 5%	46,300	90 7%	41,470	90 0%	37,032	94 4%	34,958	124,802	8 3%	77 2%
1993-94	61,539	78 8%	46,990	0 8%	47,355	90 2%	41,743	89 7%	37,191	93 2%	34,662	126,289	8 4%	76 3%
1994-95	64,754	80 7%	49,691	0 9%	50,152	90 9%	43,025	88 3%	36,879	92 1%	33,975	130,056	8 9%	73 8%
1995-96	67,746	81 0%	52,455	0 8%	52,795	94 5%	47,371	90 8%	39,049	89 0%	34,743	139,215	7 2%	73 9%
1996-97	71,276	80 1%	54,746	0 7%	54,609	92 9%	49,022	90 2%	42,708	85 1%	36,336	146,339	8 9%	73 1%
1997-98	73,116	81 2%	57,816	0 6%	58,194	93 3%	50,937	88 9%	43,596	77 3%	33,687	152,727	10 1%	64 2%
1998-99	71,098	84 4%	61,734	0 6%	62,128	90 8%	52,833	88 5%	45,069	90 8%	40,935	160,030	13 6%	75 5%
1999-00*	72,551	86 4%	61,402	0 7%	61,810	91 3%	56,694	89 1%	47,072	89 9%	42,297	165,576	9 3%	73 1%
2000-01*	75,270	87 6%	63,566	0 7%	64,006	91 3%	56,424	89 6%	50,802	90 1%	45,780	171,232	9 4%	74 2%
<b>Hidalgo</b>														
1970-71	18,432	nd	0	nd	7,868	nd	6,238	nd	5,695	86 5%	4,926	19,801	nd	nd
1980-81	37,826	74 9%	25,959	0 6%	26,112	89 8%	22,291	92 5%	17,301	89 9%	15,554	65,704	9 7%	76 0%
1990-91	46,497	79 6%	36,813	1 2%	37,276	90 5%	35,504	89 9%	31,933	94 2%	30,081	104,713	8 7%	76 5%
1991-92	48,065	79 3%	38,859	0 7%	37,130	90 4%	33,699	90 3%	32,060	94 3%	30,233	102,689	8 7%	77 4%
1992-93	49,794	81 8%	39,313	0 8%	39,637	93 0%	34,528	90 9%	30,827	94 4%	28,912	104,792	7 6%	78 5%
1993-94	52,122	83 2%	41,405	1 0%	41,813	92 2%	36,544	91 6%	31,624	92 5%	29,240	109,681	7 6%	79 3%

1994-95	53.863	88.2%	44.922	1.1%	45.404	91.9%	38.443	91.7%	33.503	94.5%	31.650	117.350	7.6%	80.5%
1995-96	55.194	85.7%	46.134	0.7%	46.482	93.0%	42.218	93.2%	35.811	88.2%	31.601	124.511	6.2%	76.3%
1996-97	55.103	85.1%	46.975	0.7%	47.295	93.4%	43.408	92.7%	39.123	86.4%	33.791	129.826	8.1%	75.2%
1997-98	53.504	88.2%	48.604	0.7%	48.965	93.7%	44.331	92.3%	40.076	88.7%	35.538	133.372	8.7%	77.0%
1998-99	57.618	92.3%	49.368	0.9%	49.815	93.5%	45.778	92.0%	40.802	94.0%	38.366	136.395	8.1%	81.7%
1999-00*	57.115	92.3%	53.199	0.7%	53.566	93.4%	46.511	92.2%	42.205	92.6%	39.078	142.282	6.6%	80.4%
2000-01*	56.585	94.6%	54.023	0.7%	54.411	93.6%	50.114	92.6%	43.079	92.6%	39.895	147.604	6.8%	80.8%
Jalisco														
1970-71	52.868	n.d.	0	n.d.	23.945	n.d.	19.299	n.d.	15.897	86.5%	13.751	59.141	n.d.	n.d.
1980-81	111.189	71.3%	73.500	0.7%	74.036	85.6%	60.094	88.1%	50.339	89.9%	45.255	184.469	12.6%	70.4%
1990-91	125.418	75.3%	95.975	1.3%	97.243	84.0%	84.351	85.8%	74.146	94.2%	69.846	255.740	11.8%	68.9%
1991-92	128.971	75.3%	94.414	1.3%	95.650	85.8%	83.465	87.1%	73.473	94.3%	69.285	252.588	10.8%	70.4%
1992-93	130.166	77.4%	99.815	1.2%	101.041	86.9%	85.056	89.1%	74.394	94.4%	70.228	260.491	9.0%	73.2%
1993-94	131.333	80.5%	104.720	1.3%	106.110	89.3%	90.182	89.9%	76.448	93.2%	71.229	272.740	8.5%	75.4%
1994-95	136.153	82.5%	108.314	1.4%	109.903	89.6%	95.047	87.6%	79.207	92.8%	73.535	284.157	8.4%	73.7%
1995-96	138.949	82.5%	112.325	1.0%	113.481	90.7%	99.684	90.8%	86.337	91.4%	78.877	299.502	8.3%	75.3%
1996-97	140.683	83.0%	115.263	1.1%	116.573	91.1%	103.412	88.6%	88.346	87.9%	77.620	308.331	9.2%	71.7%
1997-98	144.475	84.0%	118.216	1.1%	119.581	90.1%	105.049	88.7%	91.718	85.5%	78.455	316.348	10.6%	69.8%
1998-99	140,054	86.6%	125.108	1.2%	126.618	90.0%	107.583	87.9%	92.332	88.5%	81.714	326.533	11.5%	70.9%
1999-00*	141.797	87.6%	122.736	1.4%	124.421	89.7%	113.628	88.3%	95.022	88.1%	83.684	333.071	10.6%	70.8%
2000-01*	141,261	89.8%	127.271	1.3%	128.901	89.8%	111.684	88.7%	100.831	88.1%	88.821	341.416	10.6%	71.0%
México														
1970-71	65.544	n.d.	0	n.d.	26.498	n.d.	20.657	n.d.	16.043	86.5%	13.877	65.198	n.d.	n.d.
1980-81	182.508	71.7%	122.578	0.6%	123.334	88.7%	99.880	89.1%	79.855	89.9%	71.790	303.069	11.1%	88.4%
1990-91	232.586	84.1%	198.151	1.4%	201.031	91.2%	183.555	88.7%	161.974	94.2%	152.580	546.560	8.4%	76.6%
1991-92	242.760	84.2%	195.761	1.4%	198.569	91.5%	183.910	88.8%	163.042	94.3%	153.747	545.521	8.1%	77.3%
1992-93	249.777	86.4%	209.855	1.4%	212.698	93.4%	185.425	89.4%	164.405	94.4%	155.197	562.528	7.1%	78.3%
1993-94	259.081	86.8%	218.850	1.8%	220.931	91.2%	193.993	90.9%	168.478	93.1%	156.838	583.402	7.2%	80.1%
1994-95	265.534	89.0%	230.513	2.1%	235.548	92.3%	203.911	88.9%	172.551	91.3%	157.575	612.010	7.7%	75.2%
1995-96	268.112	88.7%	235.850	2.0%	240.398	92.3%	217.506	90.0%	183.533	88.5%	162.498	641.437	7.9%	74.9%
1996-97	287.433	89.9%	240.904	2.1%	245.999	92.5%	222.265	89.2%	193.960	91.2%	178.957	662.244	9.0%	74.9%
1997-98	273.575	90.7%	242.640	2.3%	248.284	92.7%	228.062	89.4%	198.721	87.7%	174.195	685.067	8.0%	73.9%
1998-99	273.789	91.5%	250.362	2.5%	256.766	92.3%	229.281	88.3%	201.356	90.3%	181.743	687.403	9.5%	75.4%
1999-00*	277.650	92.0%	251.929	2.3%	257.875	92.3%	237.023	88.9%	203.843	90.5%	184.487	698.741	8.8%	76.0%
2000-01*	277.130	92.0%	255.428	2.3%	261.530	92.0%	237.329	89.3%	211.610	90.8%	192.105	710.469	8.5%	78.7%
Michoacán														
1970-71	32.871	n.d.	0	n.d.	15.356	n.d.	12.188	n.d.	9.317	86.5%	8.059	36.861	n.d.	n.d.
1980-81	62.742	75.4%	44.162	0.8%	44.524	90.2%	36.881	88.3%	29.142	89.0%	26.199	110.547	10.6%	74.0%
1990-91	80.624	70.8%	58.818	1.6%	59.541	85.6%	51.464	86.0%	44.930	94.2%	42.324	155.935	11.3%	67.9%
1991-92	81.568	72.4%	58.500	1.4%	59.309	85.5%	50.934	86.3%	44.406	94.3%	41.875	154.649	11.2%	70.6%
1992-93	82.007	63.0%	51.350	1.4%	52.102	74.2%	44.034	75.1%	38.270	94.4%	36.127	134.606	19.2%	61.6%
1993-94	82.740	74.7%	61.298	1.6%	62.448	101.2%	52.743	102.2%	45.001	92.5%	41.628	160.192	-0.5%	71.2%
1994-95	88.409	77.2%	63.843	1.8%	64.883	87.7%	54.776	86.4%	45.580	92.1%	42.000	165.239	10.7%	81.8%
1995-96	92.978	70.3%	67.442	1.0%	68.123	88.4%	57.354	89.2%	48.877	82.8%	40.494	174.354	9.0%	68.1%
1996-97	94.919	73.6%	68.414	1.3%	69.287	87.2%	59.384	85.6%	49.092	83.6%	41.051	177.763	14.1%	64.3%
1997-98	95.582	78.5%	72.315	1.4%	73.345	89.1%	61.708	88.2%	52.371	82.6%	43.240	187.244	12.2%	64.1%
1998-99	96.380	76.0%	72.515	1.3%	73.594	84.1%	61.663	84.2%	51.986	93.4%	48.541	187.243	15.8%	71.0%
1999-00*	99.394	80.3%	77.354	1.5%	78.516	91.3%	67.225	89.8%	55.368	91.8%	50.823	201.109	8.0%	70.3%
2000-01*	97.772	81.0%	80.553	1.4%	81.719	91.6%	71.893	88.9%	59.748	91.8%	54.855	213.360	8.7%	75.5%
Morelos														
1970-71	13.356	n.d.	0	n.d.	8.523	n.d.	6.802	n.d.	5.485	86.5%	4.745	20.810	n.d.	n.d.
1980-81	25.894	95.8%	23.667	0.5%	23.783	92.5%	20.049	93.5%	16.687	89.9%	15.002	60.519	8.2%	78.5%
1990-91	28.052	91.8%	26.480	1.1%	26.767	90.2%	23.694	90.5%	23.063	94.2%	21.725	73.524	8.2%	78.0%
1991-92	29.067	90.3%	25.327	0.8%	25.541	91.3%	24.438	89.8%	21.288	94.3%	20.073	71.265	8.0%	77.0%
1992-93	30.057	91.9%	28.711	1.0%	26.972	92.8%	23.695	91.5%	22.364	94.4%	21.112	73.031	6.8%	79.7%
1993-94	30.649	91.9%	27.608	1.5%	28.036	90.4%	24.380	90.8%	21.505	96.6%	21.420	73.921	7.7%	84.6%
1994-95	32.092	91.6%	28.156	1.4%	28.560	91.7%	25.095	91.1%	22.201	93.8%	20.823	78.456	5.7%	78.0%
1995-96	32.134	91.3%	29.297	0.5%	29.458	93.4%	26.672	93.2%	23.940	94.3%	22.570	80.070	6.4%	81.8%
1996-97	32.326	91.1%	29.284	0.7%	29.484	93.5%	27.553	91.9%	24.515	92.8%	22.750	81.552	6.5%	80.8%
1997-98	34.033	91.7%	29.852	0.8%	29.831	92.8%	27.360	92.4%	25.452	92.1%	23.448	82.643	7.1%	80.0%
1998-99	33.213	92.4%	31.454	0.5%	31.622	92.9%	27.704	91.0%	25.153	95.4%	23.995	84.479	7.5%	81.9%
1999-00*	33.239	95.0%	31.081	0.5%	31.246	92.8%	29.161	92.6%	25.655	94.5%	24.233	86.262	6.3%	81.7%
2000-01*	33.086	94.5%	31.396	0.5%	31.569	92.6%	28.040	92.9%	27.271	94.4%	25.756	87.780	6.6%	81.9%
Nayarit														
1970-71	10.171	n.d.	0	n.d.	6.234	n.d.	4.739	n.d.	4.178	86.5%	3.614	15.151	n.d.	n.d.

1980-81	19 259	87.9%	15,920	0.3%	15,974	88.9%	13,375	93.7%	11 602	89.9%	10 430	40 931	9.7%	76.4%
1980-81	20,540	85.5%	18,079	0.4%	18 158	90.3%	16,330	89.9%	14 788	94.2%	13 930	49 276	8.6%	75.3%
1981-82	20 262	86.5%	17,762	0.4%	17 841	90.6%	16 448	91.5%	14 945	94.3%	14 093	49 234	7.9%	78.2%
1982-83	19,640	89.7%	18 185	0.4%	18 257	90.8%	16 207	91.0%	14 975	94.4%	14 136	49 439	7.9%	78.2%
1983-84	19,852	91.2%	18 179	0.6%	18 291	89.3%	16,312	91.0%	14 756	97.0%	14 405	49 359	8.3%	81.1%
1984-85	20,330	92.5%	18 355	0.7%	18 483	92.3%	16 888	92.7%	15 119	94.1%	14 227	50 490	5.7%	78.2%
1985-86	21 394	92.0%	18 711	0.4%	18 786	92.0%	17 198	92.5%	15 629	91.2%	14 251	51 613	6.7%	78.4%
1986-87	21 128	91.4%	19 556	0.6%	19 681	92.4%	17 362	91.8%	15 785	92.8%	14 050	52 828	7.9%	79.8%
1987-88	21 083	91.0%	19 352	0.6%	19 473	91.0%	18 027	91.9%	15 963	96.7%	15 435	53 643	7.7%	82.5%
1988-89	21 025	96.1%	20,848	0.6%	20,969	92.4%	17,984	92.0%	16,579	94.0%	15,586	55,532	6.3%	79.7%
1989-90	21 139	95.2%	20,022	0.7%	20,172	91.5%	19,191	91.7%	16 495	95.2%	15 706	55,858	7.4%	81.2%
1990-01*	21 371	96.0%	20,290	0.7%	20,432	91.6%	18,474	92.3%	17 709	95.2%	16 864	56,615	6.9%	80.9%
2000-01*														
Nuevo León														
1970-71	38 644	n.d.	0	n.d.	26,029	n.d.	21,281	n.d.	17,374	88.5%	15 029	64,684	n.d.	n.d.
1980-81	65 671	94.5%	59,759	2.6%	61,370	91.9%	54,502	90.9%	48,571	89.9%	41,867	162,443	8.4%	79.7%
1980-81	70,545	91.9%	65,453	1.0%	66,114	93.6%	62,850	93.3%	58,814	94.2%	55,403	187 778	6.1%	82.3%
1990-91	71,517	92.1%	64,981	0.9%	65,591	92.8%	61,351	92.6%	58,318	94.3%	54 992	185,258	6.4%	82.6%
1991-92	70 307	92.7%	66 300	0.9%	66,925	94.3%	61,856	94.0%	57,641	94.4%	54 413	186,422	5.5%	83.1%
1992-93	70 847	93.7%	65,849	1.3%	66,719	92.9%	62,142	93.4%	57,791	97.8%	56,503	186,652	6.0%	86.9%
1993-94	72,829	95.1%	67 405	1.3%	68,284	93.8%	62,568	92.9%	57 744	95.8%	55,230	188 596	4.8%	83.3%
1994-95	71 242	95.4%	69 475	1.0%	70 147	94.7%	64,696	94.5%	59 107	97.3%	57 510	193 950	4.7%	87.3%
1995-96	71 218	95.4%	67 039	1.0%	68,628	94.2%	66,083	93.7%	60,620	98.5%	59 740	195 331	4.7%	88.6%
1996-97	71 316	94.8%	67,549	1.1%	68,272	94.0%	64,494	93.1%	61 540	92.6%	56 975	194,306	4.5%	82.0%
1997-98	68,386	97.0%	69 832	1.2%	70 695	94.3%	64,385	92.3%	59,546	99.0%	58 937	194 626	6.5%	86.7%
1998-99	70 008	97.8%	66,904	1.4%	67,866	93.6%	66,188	92.6%	60,589	97.8%	58 303	193 643	4.6%	86.3%
1999-00*	72 029	97.6%	66 357	1.2%	69 216	93.7%	63,560	93.4%	61 830	97.9%	60 530	194 606	4.7%	86.7%
2000-01*														
Oaxaca														
1970-71	25,003	n.d.	0	n.d.	9,284	n.d.	6,709	n.d.	5,630	86.5%	4 870	21 623	n.d.	n.d.
1980-81	50 265	61.4%	28,948	0.8%	29,196	87.3%	23,792	89.1%	19,560	89.9%	17 584	72 548	11.5%	72.7%
1980-81	45,725	69.5%	45,071	1.3%	45,672	85.0%	39,959	86.6%	34 738	94.2%	32 723	120,369	11.5%	71.9%
1990-91	46 122	70.9%	46 628	1.1%	47,189	91.1%	41,801	90.4%	36,120	94.3%	34 061	124 890	7.8%	73.6%
1991-92	67,446	71.2%	48 043	1.2%	48,628	89.9%	42,420	88.9%	36,993	94.4%	34 521	128,041	8.7%	77.5%
1992-93	69 485	71.2%	52 535	1.3%	53,250	91.3%	44 414	89.7%	38,031	91.9%	34 943	135 695	7.8%	74.9%
1993-94	71 928	75.6%	57 181	1.1%	57,799	91.0%	48 444	89.9%	39 910	94.0%	37 501	146 153	8.7%	78.1%
1994-95	75 046	79.5%	58 729	0.8%	59 205	90.9%	52,516	91.9%	44,539	86.2%	38,352	156 260	7.6%	73.1%
1995-96	77,557	78.3%	61,924	0.8%	62,422	92.2%	54,565	91.6%	48,085	88.4%	42,509	165,072	6.4%	74.3%
1996-97	81 069	79.8%	67,302	0.8%	67,828	91.4%	57,031	90.4%	49,324	90.7%	44 735	174 183	9.5%	76.2%
1997-98	83 102	83.0%	71 812	0.8%	72 426	90.4%	61 296	86.6%	51,118	93.3%	47 670	184,840	9.4%	77.0%
1998-99	82 920	86.4%	72 010	0.9%	72,684	91.3%	66,089	90.4%	55,398	93.8%	51 946	194 171	8.1%	77.2%
1999-00*	83 355	86.8%	72 010	0.9%	72,684	91.3%	66,089	90.4%	55,398	93.8%	51 946	194 171	8.1%	77.2%
2000-01*	82 492	88.7%	73,944	0.9%	74,622	91.2%	66,307	90.7%	59 855	94.1%	56 445	200,884	7.9%	78.6%
Puebla														
1970-71	34 766	n.d.	0	n.d.	17,041	n.d.	13,206	n.d.	10,773	86.5%	9 319	41 020	n.d.	n.d.
1980-81	67 860	73.9%	46 438	0.4%	46 638	90.2%	37,148	92.0%	31 034	89.9%	27 900	114 818	9.6%	76.8%
1980-81	97 723	75.9%	73 909	0.5%	74 255	90.3%	66 458	90.4%	60,356	94.2%	56 855	201 069	8.5%	75.7%
1990-91	99 072	75.8%	73 915	0.5%	74 269	89.8%	66 680	90.1%	59 866	94.3%	56 454	200 820	8.6%	77.1%
1991-92	100 224	75.3%	74 602	0.6%	75 016	90.3%	67 095	90.3%	60 198	94.4%	56 977	202 309	8.3%	76.9%
1992-93	102 132	77.4%	77 561	0.8%	78 196	90.5%	67 875	90.9%	60 988	95.3%	58 150	207 059	7.9%	78.7%
1993-94	106,002	79.7%	81 431	0.9%	82,199	90.8%	70 980	90.1%	61 164	93.8%	57 468	214 343	7.7%	77.0%
1994-95	109 310	79.0%	83 748	0.5%	84 207	91.9%	75 575	92.3%	65 497	102.4%	67 541	225 279	7.2%	86.5%
1995-96	111,715	78.7%	85 985	0.7%	86 561	92.0%	77 499	90.9%	68 713	88.5%	60 796	232 773	5.1%	74.7%
1996-97	113 878	80.7%	90 117	0.7%	90 777	93.0%	80 479	91.9%	71 213	90.0%	64 117	242 469	8.4%	76.0%
1997-98	115 385	85.1%	96 873	0.7%	97 579	92.1%	83,567	90.4%	72 739	92.0%	66 939	253 885	8.8%	77.8%
1998-99	115 180	85.5%	98 615	0.7%	99,323	92.6%	90 381	91.9%	76 805	93.2%	71 620	260 509	7.5%	79.5%
1999-00*	117 678	87.6%	100 916	0.7%	101 663	92.3%	91 716	91.4%	82 990	94.2%	77 805	275 969	7.4%	80.3%
2000-01*														
Querétaro														
1970-71	6 117	n.d.	0	n.d.	3,393	n.d.	2,458	n.d.	2 043	86.5%	1 767	7 894	n.d.	n.d.
1980-81	16 306	69.4%	10 304	0.6%	10,368	94.0%	8,595	104.6%	7 714	89.9%	6 935	26 677	3.8%	85.8%
1980-81	26 250	74.9%	19 268	1.5%	19,552	89.8%	17 754	89.0%	15 930	94.2%	15 006	53 238	8.8%	75.9%
1990-91	26 690	75.6%	19 832	1.5%	20 125	91.1%	17 820	91.1%	16 178	94.3%	15 256	54 123	7.4%	78.4%
1991-92	27 384	78.1%	20 841	1.4%	21 144	91.6%	18 444	90.0%	16 041	94.1%	15 143	55 629	7.5%	78.6%
1992-93	28 804	80.5%	22 057	1.8%	22 451	92.3%	19 517	91.3%	17 832	90.9%	15 306	56 950	6.7%	77.2%
1993-94	29 294	82.5%	23 772	1.5%	24 143	91.3%	20 490	90.6%	17 677	95.1%	16 803	62 310	8.4%	80.6%
1994-95	30 277	82.2%	24 035	1.3%	24 349	92.0%	22 221	92.4%	18 925	90.1%	17 057	65 195	6.5%	77.3%
1995-96	31 795	83.1%	25 146	1.7%	25 581	92.9%	22 623	91.4%	20 301	87.7%	17 814	68 505	7.8%	74.9%
1996-97	33 158	83.3%	26 470	1.8%	26 914	93.1%	23 818	91.2%	20 637	89.2%	18 261	71 369	8.5%	76.6%

1998-99	33,475	87.9%	29,128	1.4%	29,548	93.3%	25,110	90.3%	21,518	87.7%	18,673	76.176	8.3%	75.1%
1999-00*	33,810	88.5%	29,618	2.0%	30,217	91.2%	26,957	89.7%	22,521	88.4%	19,019	79.695	9.5%	75.3%
2000-01*	33,766	89.9%	30,398	1.7%	30,813	92.9%	28,081	90.7%	24,444	88.7%	21,671	83.438	8.5%	74.4%
<b>Quintana Roo</b>														
1970-71	1,074	nd	0	nd	564	nd	396	nd	366	86.6%	317	1,320	nd	nd
1980-81	4,270	99.2%	3,858	1.1%	3,902	91.9%	3,140	89.5%	2,401	89.9%	2,158	9,443	9.4%	72.5%
1990-91	9,945	89.7%	8,514	1.3%	8,630	89.4%	7,320	86.4%	6,255	94.2%	5,892	22,205	9.9%	75.0%
1991-92	10,690	93.5%	9,301	1.4%	9,435	93.6%	8,078	91.2%	6,674	94.3%	6,294	24,187	6.4%	78.8%
1992-93	11,399	92.1%	9,842	0.9%	9,929	92.0%	8,759	89.4%	7,221	94.4%	6,817	25,099	7.5%	80.1%
1993-94	12,335	93.1%	10,609	1.8%	10,807	91.4%	9,079	89.5%	7,838	84.8%	6,846	27,724	7.6%	71.5%
1994-95	13,629	95.4%	11,768	2.0%	12,009	91.5%	9,892	89.2%	8,102	93.4%	7,566	30,003	10.3%	76.9%
1995-96	14,695	93.7%	12,770	1.3%	12,937	93.5%	11,230	91.8%	9,085	91.2%	8,285	33,252	6.5%	78.1%
1996-97	15,226	93.7%	13,776	0.8%	13,888	94.1%	12,170	91.0%	10,218	88.1%	8,998	36,276	7.4%	76.5%
1997-98	16,175	93.2%	14,196	1.1%	14,348	93.5%	12,983	90.9%	11,064	86.0%	9,511	38,395	8.5%	74.5%
1998-99	16,549	96.7%	16,127	1.3%	16,334	93.9%	13,473	90.2%	11,706	87.7%	10,268	41,513	9.1%	74.5%
1999-00*	17,423	96.9%	16,367	1.3%	16,579	92.9%	15,167	89.5%	12,600	87.7%	10,572	43,806	9.2%	74.5%
2000-01*	18,360	98.6%	17,184	1.3%	17,412	93.3%	15,460	90.6%	13,738	87.7%	12,048	46,610	8.7%	74.7%
<b>San Luis Potosí</b>														
1970-71	17,441	nd	0	nd.	7,733	nd	8,321	nd	5,270	86.5%	4,559	19,324	nd	nd
1980-81	36,188	74.0%	23,047	0.9%	23,278	87.2%	19,758	95.0%	16,748	89.9%	15,055	61,780	9.7%	70.2%
1990-91	47,329	79.6%	38,396	1.0%	38,800	88.5%	35,384	87.7%	31,474	94.2%	29,649	105,658	9.8%	69.1%
1991-92	47,745	79.9%	37,807	1.0%	38,185	89.2%	34,599	89.2%	31,570	94.3%	29,771	104,354	9.0%	75.4%
1992-93	47,401	83.5%	39,857	1.0%	40,248	91.2%	34,822	89.9%	31,115	94.4%	29,373	106,185	7.9%	76.5%
1993-94	49,320	83.9%	39,780	1.2%	40,271	90.2%	36,297	90.5%	31,528	94.2%	29,703	108,096	8.0%	76.6%
1994-95	50,062	85.2%	42,022	1.1%	42,485	91.6%	36,907	90.5%	32,830	92.9%	30,518	112,228	7.6%	76.6%
1994-95	48,760	83.3%	41,698	0.9%	42,081	91.8%	38,995	90.9%	33,561	88.9%	29,852	114,637	7.8%	75.0%
1995-96	51,117	84.7%	41,324	0.9%	41,681	92.4%	38,880	90.9%	35,442	90.4%	32,025	116,009	8.8%	76.2%
1996-97	56,082	90.2%	46,095	0.7%	46,413	93.6%	39,005	91.3%	35,508	85.9%	30,509	120,926	7.9%	73.2%
1997-98	54,751	92.4%	51,803	0.7%	52,152	92.0%	42,678	90.5%	35,298	93.4%	32,884	130,128	10.0%	79.8%
1998-99	54,291	91.7%	50,226	0.7%	50,567	91.6%	47,754	90.5%	38,619	89.5%	34,547	138,940	8.0%	74.9%
1999-00*	55,851	95.2%	51,675	0.7%	52,030	92.5%	46,765	91.6%	43,733	89.5%	39,131	142,528	8.4%	75.5%
2000-01*														
<b>Sinaloa</b>														
1970-71	24,408	nd	0	nd	13,124	nd	10,724	nd	8,828	86.5%	7,636	32,676	nd	nd
1980-81	48,622	91.1%	40,049	0.4%	40,216	91.5%	34,087	90.7%	28,934	89.9%	26,012	103,237	9.6%	83.5%
1990-91	52,377	87.5%	46,598	0.8%	46,994	89.6%	42,811	89.2%	39,197	94.2%	36,024	129,002	9.0%	75.2%
1991-92	51,361	88.2%	45,219	0.8%	46,607	90.1%	42,355	89.9%	38,490	94.3%	36,302	127,458	8.4%	76.6%
1992-93	51,979	89.9%	46,198	1.0%	46,653	91.1%	42,463	90.2%	38,186	94.4%	36,048	127,302	7.9%	77.4%
1993-94	50,995	91.1%	47,359	1.0%	47,848	91.2%	42,562	90.1%	38,271	93.6%	35,639	128,681	7.8%	77.5%
1994-95	51,963	92.2%	47,639	1.2%	47,594	91.6%	43,850	90.5%	38,525	92.6%	35,746	129,960	7.7%	77.4%
1995-96	52,987	91.9%	47,741	0.7%	48,095	92.4%	43,972	91.7%	40,223	85.7%	34,483	132,290	7.4%	72.8%
1996-97	54,656	92.5%	49,010	0.9%	49,474	91.6%	44,036	90.2%	39,882	91.2%	38,207	133,192	10.3%	77.0%
1997-98	55,857	91.6%	50,079	0.7%	50,450	91.3%	45,166	90.3%	39,786	90.3%	35,939	135,402	8.8%	75.3%
1998-99	54,892	94.7%	52,701	1.0%	53,222	92.0%	48,433	90.2%	40,748	89.2%	36,367	140,403	9.7%	74.2%
1999-00*	54,311	94.9%	52,074	1.1%	52,658	91.3%	48,808	90.3%	41,921	89.2%	37,375	143,183	9.2%	74.6%
2000-01*	53,261	95.6%	51,910	1.0%	52,438	91.8%	48,220	90.6%	44,056	89.2%	39,292	144,714	9.1%	74.6%
<b>Sonora</b>														
1970-71	22,242	nd	0	nd	13,356	nd	10,298	nd	7,309	86.5%	6,322	30,963	nd	nd
1980-81	39,049	95.5%	34,982	0.6%	35,188	88.8%	29,732	90.8%	25,766	89.9%	23,184	90,685	10.5%	68.6%
1990-91	41,565	93.9%	39,689	1.2%	40,177	87.9%	36,055	87.8%	32,832	94.2%	30,928	109,064	9.9%	73.3%
1991-92	42,826	95.6%	39,727	1.3%	40,256	89.4%	35,938	88.6%	32,049	94.3%	30,222	108,243	8.8%	74.8%
1992-93	42,037	94.6%	40,499	1.7%	41,201	89.8%	36,077	88.5%	31,814	94.4%	30,032	109,092	8.7%	75.7%
1993-94	41,914	97.2%	40,861	2.2%	41,772	88.8%	36,570	89.7%	32,372	92.4%	29,919	110,714	8.4%	75.3%
1994-95	42,260	97.0%	40,647	2.6%	41,748	90.2%	37,695	89.7%	32,070	91.9%	29,463	111,513	9.0%	72.9%
1995-96	42,915	96.7%	40,861	2.4%	41,858	90.8%	37,888	89.8%	33,835	85.7%	28,983	113,581	8.4%	70.9%
1996-97	43,044	96.9%	41,573	2.2%	42,505	91.4%	38,259	88.3%	33,441	77.1%	25,771	114,205	10.5%	63.4%
1997-98	45,228	97.7%	42,055	2.7%	43,220	91.7%	38,970	89.3%	34,163	82.7%	28,281	116,353	12.4%	69.2%
1998-99	42,905	97.9%	44,262	2.5%	45,397	91.6%	39,595	88.7%	34,550	91.0%	31,452	119,542	11.0%	75.7%
1999-00*	43,218	98.1%	42,071	2.6%	43,184	91.3%	41,457	89.0%	35,225	90.1%	31,722	119,866	8.6%	75.4%
2000-01*	41,516	97.7%	42,224	2.6%	43,355	91.4%	39,485	89.2%	39,991	90.0%	33,280	119,831	8.8%	75.2%
<b>Tlaxco</b>														
1970-71	9,781	nd	0	nd	4,566	nd	3,300	nd	2,581	86.5%	2,233	10,447	nd	nd
1980-81	22,860	77.3%	15,676	0.9%	15,821	85.5%	12,319	86.7%	10,291	89.9%	9,252	38,431	13.0%	72.2%
1990-91	30,763	81.9%	30,434	0.9%	30,899	90.6%	27,497	90.1%	24,704	94.2%	23,271	82,900	8.3%	77.2%
1991-92	38,369	85.5%	31,416	0.8%	31,684	91.4%	28,074	92.0%	25,702	94.3%	23,860	85,606	7.2%	79.2%
1992-93	38,894	86.6%	33,215	0.8%	33,499	92.0%	29,165	91.6%	25,729	94.4%	24,286	88,393	7.1%	79.8%



1993-94	38 075	89 0%	34 625	1 0%	34 958	93 7%	31 400	91 5%	26 688	91 6%	24 491	93 046	6 4%	78 0
1994-95	41 584	92 0%	35 578	0 9%	35 012	93 1%	32 538	91 5%	28 720	93 1%	26 924	97 170	7 5%	81 1%
1995-96	41 557	90 7%	37 713	0 7%	37 970	94 0%	33 749	92 7%	30 188	87 5%	28 389	101 885	6 3%	76 2%
1996-97	45 391	90 1%	37 434	0 8%	37 745	83 4%	35 464	91 0%	30 721	88 2%	27 194	103 930	8 8%	78 2%
1997-98	45 039	86 4%	39 210	0 5%	39 410	92 2%	34 804	91 0%	32 261	88 8%	28 648	106 475	9 2%	76 0%
1998-99	45 513	94 2%	42 427	0 9%	42 804	91 5%	38 064	90 6%	31 527	90 9%	28 673	110 395	9 3%	76 0%
1999-00*	44 749	94 8%	43 151	0 8%	43 432	92 9%	39 788	90 8%	32 740	90 2%	29 536	115 958	8 1%	75 3%
2000-01*	44 802	96 9%	43 351	0 7%	43 643	92 8%	40 313	91 0%	36 190	90 2%	32 648	120 146	8 3%	77 0%
<b>Tamaulipas</b>														
1970-71	29 335	nd	0	nd	15 099	nd	12 890	nd	10 956	86 5%	9 477	38 945	nd	nd
1980-81	48 985	86 3%	39 698	0 7%	39 966	93 5%	34 440	92 1%	28 562	89 9%	25 995	102 988	8 2%	73 3%
1990-91	48 601	85 6%	40 911	1 7%	41 823	90 3%	39 875	90 0%	36 571	94 2%	34 450	117 869	8 2%	78 3%
1991-92	49 755	85 8%	41 720	1 5%	42 347	92 1%	38 324	89 7%	35 602	94 3%	33 573	116 273	7 5%	77 3%
1992-93	48 469	87 8%	43 708	1 2%	44 239	91 8%	38 859	89 8%	34 429	94 4%	32 501	117 527	7 6%	79 4%
1993-94	47 228	88 8%	43 050	1 9%	43 889	89 9%	39 790	90 1%	35 004	93 0%	32 537	118 663	8 0%	78 0%
1994-95	51 389	90 6%	42 812	1 7%	43 539	91 2%	39 992	90 2%	35 896	92 8%	33 313	119 427	8 0%	76 2%
1995-96	49 989	89 3%	45 878	0 9%	46 308	92 1%	40 081	91 7%	36 688	87 0%	31 907	123 077	7 5%	74 1%
1996-97	50 945	89 7%	44 829	1 0%	45 298	94 4%	43 712	91 4%	36 630	82 8%	30 318	125 640	8 4%	70 8%
1997-98	52 794	91 3%	46 512	1 0%	46 992	94 4%	42 759	91 4%	39 950	87 1%	34 800	129 701	9 7%	75 9%
1998-99	53 053	94 2%	49 711	1 1%	50 247	93 0%	44 113	90 5%	38 694	86 6%	33 504	133 054	8 9%	74 7%
1999-00*	54 013	93 4%	49 526	1 1%	50 064	93 5%	46 987	91 3%	40 275	87 4%	35 188	137 326	8 8%	75 7%
2000-01*	55 351	94 7%	51 158	1 1%	51 728	93 4%	46 778	91 5%	42 978	87 8%	37 743	141 484	8 6%	75 9%
<b>Tlaxcala</b>														
1970-71	8 760	nd	0	nd	4 252	nd	2 976	nd	2 064	86 5%	1 785	9 292	nd	nd
1980-81	16 470	82 5%	12 179	0 8%	12 252	95 3%	10 562	92 9%	8 902	89 9%	8 003	31 736	7 2%	81 6%
1990-91	20 536	86 2%	17 833	1 0%	18 017	92 8%	16 644	90 9%	15 161	94 2%	14 282	49 822	7 2%	80 3%
1991-92	21 071	86 3%	17 721	1 1%	17 913	93 0%	16 755	90 4%	15 047	94 3%	14 189	49 715	7 1%	79 7%
1992-93	19 854	86 3%	18 188	0 9%	18 348	92 7%	16 606	91 1%	15 269	94 4%	14 414	50 223	7 0%	80 8%
1993-94	21 108	88 2%	17 508	1 6%	17 788	91 5%	16 784	91 6%	15 203	96 6%	14 688	49 773	7 1%	82 9%
1994-95	22 415	89 9%	18 967	1 4%	19 238	92 8%	16 498	90 6%	15 208	94 4%	14 351	50 942	6 2%	78 5%
1995-96	22 856	88 3%	19 787	0 7%	19 931	92 9%	17 878	92 6%	15 275	90 2%	13 775	53 084	6 5%	78 7%
1996-97	22 286	88 4%	20 204	1 1%	20 434	93 7%	18 680	92 4%	16 518	92 2%	15 229	56 632	7 3%	80 3%
1997-98	22 847	90 4%	20 156	0 7%	20 301	94 3%	19 270	92 2%	17 227	86 4%	14 878	56 798	6 8%	75 2%
1998-99	21 828	91 8%	20 978	1 1%	21 221	94 9%	19 273	91 8%	17 682	89 5%	15 832	58 176	8 3%	78 4%
1999-00*	21 014	93 2%	20 338	0 9%	20 530	95 1%	20 174	91 6%	17 658	89 1%	15 726	58 362	7 4%	78 0%
2000-01*	21 073	95 0%	19 970	1 0%	20 164	94 8%	19 458	92 2%	18 592	89 1%	16 565	58 214	7 5%	79 0%
<b>Veracruz</b>														
1970-71	56 830	nd	0	nd	28 740	nd	21 161	nd	16 348	86 5%	14 141	68 249	nd	nd
1980-81	101 286	73 8%	69 003	0 7%	69 491	86 8%	57 832	88 5%	46 043	89 9%	43 191	175 366	12 0%	76 2%
1990-91	128 886	79 1%	103 992	1 0%	105 014	90 5%	97 103	89 5%	80 012	94 2%	81 023	288 129	8 5%	75 4%
1991-92	129 247	82 1%	105 938	1 1%	107 076	81 2%	95 796	89 1%	86 492	94 3%	81 562	289 363	8 2%	76 8%
1992-93	131 390	81 1%	104 851	1 1%	105 980	80 0%	96 356	89 9%	86 128	94 4%	81 301	288 460	8 4%	78 2%
1993-94	133 006	83 3%	109 387	1 3%	110 789	81 2%	96 644	91 0%	87 704	93 1%	81 663	295 137	7 4%	77 1%
1994-95	140 539	85 3%	113 500	1 5%	115 219	91 2%	101 048	90 0%	87 007	93 4%	81 304	303 274	8 0%	77 5%
1995-96	142 926	84 0%	118 061	1 1%	119 420	92 3%	106 328	92 2%	93 125	92 6%	86 195	318 873	7 0%	76 8%
1996-97	146 138	83 9%	119 675	1 2%	121 351	92 1%	109 995	90 9%	96 652	91 5%	88 403	327 988	7 7%	77 6%
1997-98	148 863	84 5%	123 531	1 0%	124 768	91 8%	111 342	90 8%	99 828	90 8%	90 645	335 936	8 3%	76 8%
1998-99	138 450	89 4%	133 078	1 0%	134 411	92 1%	114 930	89 9%	100 075	91 6%	91 673	349 416	8 6%	78 5%
1999-00*	144 521	90 4%	125 147	1 5%	127 070	90 9%	122 216	90 2%	103 636	91 0%	94 311	352 922	8 6%	76 3%
2000-01*	147 329	89 9%	129 832	1 0%	131 271	91 3%	116 022	90 8%	110 959	91 0%	100 931	358 252	8 5%	75 8%
<b>Yucatán</b>														
1970-71	9 993	nd	0	nd	8 018	nd	6 017	nd	4 197	86 5%	3 830	18 230	nd	nd
1980-81	20 189	91 2%	17 041	0 4%	17 103	91 1%	14 298	91 5%	11 728	89 9%	10 543	43 129	9 5%	75 0%
1990-91	25 765	86 8%	22 667	1 0%	22 889	89 3%	20 738	87 1%	18 274	94 2%	17 214	61 899	9 7%	75 1%
1991-92	26 367	89 3%	23 000	0 9%	23 022	90 5%	20 717	90 0%	18 668	94 3%	17 604	62 587	8 2%	76 4%
1992-93	27 412	90 7%	23 903	0 5%	24 013	92 5%	21 470	91 6%	18 972	94 4%	17 910	64 455	7 1%	79 0%
1993-94	28 281	89 6%	24 549	1 2%	24 849	94 0%	22 562	90 2%	18 356	91 5%	17 720	66 767	6 7%	77 0%
1994-95	30 602	93 9%	26 564	1 0%	26 821	93 7%	23 281	92 1%	20 772	94 7%	19 666	70 874	7 1%	82 3%
1995-96	31 942	90 6%	27 733	0 9%	27 992	93 4%	25 062	93 3%	21 717	92 4%	20 063	74 771	5 9%	81 7%
1996-97	33 028	89 5%	28 596	1 3%	28 964	93 2%	26 084	92 4%	23 155	93 9%	21 745	78 203	6 8%	81 9%
1997-98	34 341	91 1%	30 638	1 3%	31 029	93 4%	27 039	91 6%	23 884	88 6%	21 151	81 952	6 6%	76 3%
1998-99	34 529	96 7%	33 198	1 6%	33 734	92 7%	28 750	90 7%	24 524	87 9%	21 560	87 008	8 5%	75 4%
1999-00*	34 684	98 2%	33 899	1 9%	34 562	92 9%	31 701	90 9%	26 133	90 2%	23 568	91 899	4 6%	76 9%
2000-01*	35 810	98 6%	34 187	1 8%	34 749	92 5%	31 971	91 7%	26 605	90 1%	25 785	95 325	7 8%	77 7%
<b>Zacatecas</b>														

1970-71	12,377	n.d.	0	n.d.	3,839	n.d.	3,243	n.d.	2,172	86.5%	1,879	9,254	n.d.	n.d.
1980-81	27,271	53.4%	13,366	1.5%	13,567	81.1%	10,892	86.4%	8,458	89.9%	7,604	32,917	14.8%	62.6%
1990-91	30,400	69.2%	21,924	1.4%	22,242	81.6%	18,858	84.2%	15,537	94.2%	14,636	56,638	13.6%	64.9%
1991-92	29,539	71.0%	21,585	1.5%	21,922	82.3%	18,316	85.1%	16,052	94.3%	15,137	56,290	12.9%	66.3%
1992-93	30,157	75.1%	22,179	1.3%	22,481	85.6%	18,760	87.4%	16,004	94.4%	15,108	57,245	10.8%	68.9%
1993-94	30,773	77.5%	23,381	1.3%	23,696	84.8%	19,068	87.1%	16,348	93.2%	15,231	59,112	11.2%	70.6%
1994-95	32,907	81.6%	25,101	1.3%	25,428	86.3%	20,461	86.8%	16,557	92.8%	15,366	62,444	11.1%	69.3%
1995-96	33,827	80.1%	26,351	1.1%	26,642	87.5%	22,248	89.6%	18,328	85.6%	15,689	67,218	9.9%	67.1%
1996-97	34,516	79.5%	26,906	1.4%	27,281	87.2%	23,240	88.0%	19,576	79.8%	15,619	70,097	12.4%	62.2%
1997-98	31,811	79.9%	27,587	1.3%	27,955	87.2%	23,778	87.0%	20,223	81.5%	16,482	71,956	14.4%	62.5%
1998-99	34,184	84.1%	28,757	1.6%	27,179	87.9%	24,571	87.8%	20,877	88.3%	18,439	72,627	13.3%	68.5%
1999-00 *	33,850	89.2%	30,486	1.3%	30,892	87.8%	23,874	88.7%	21,804	88.1%	19,200	76,570	11.2%	69.6%
2000-01 **	36,650	90.8%	30,737	1.3%	31,156	87.9%	27,142	88.4%	21,094	88.0%	18,567	79,392	11.4%	69.4%

\* Los egresados de primaria y secundaria, así como, la eficiencia terminal son preliminares

\*\* Cifras estimadas.

n.d. no disponible