

Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020

Cifras del ciclo escolar 2018-2019

Principales hallazgos



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJORÉDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN



Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019. Principales hallazgos

2020

Coordinación general

Gabriela Begonia Naranjo Flores
Abel Encinas Muñoz

Redacción: Eduardo Ángeles Méndez, Luis Alberto Degante Méndez, Verónica Medrano Camacho, Alfonso Paz Rodríguez y Raúl René Rojas Olmos.

D. R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes,
Alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, México, Ciudad de México.

Dirección General: Juan Jacinto Silva Ibarra

Coordinación editorial: Blanca Estela Gayosso Sánchez
Directora de área

Editor responsable: José Arturo Cosme Valadez
Subdirector de área

Editora gráfica responsable: Martha Alfaro Aguilar
Subdirectora de área

Corrección de estilo: Carlos Garduño González

Formación: Martha Alfaro Aguilar

Hecho en México. Prohibida su venta.

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo del Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa. El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020).
Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019. Principales hallazgos. México: autor.

Directorio

Junta Directiva

Etelvina Sandoval Flores
Presidenta

María del Coral González Rendón
Comisionada

Silvia Valle Tépatl
Comisionada

Florentino Castro López
Comisionado

Oscar Daniel del Río Serrano
Comisionado

Armando de Luna Ávila
Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán
Órgano Interno de Control

Titulares de áreas

Francisco Miranda López
Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores
Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza
Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
Administración



PRESENTACIÓN

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) presenta los *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México* edición 2020, obra que cumple con el propósito de ofrecer a los actores educativos y a la sociedad en general información sobre el estado que guarda el Sistema Educativo Nacional (SEN). A partir del análisis de cifras correspondientes al ciclo escolar 2018-2019 y de comparaciones con datos de otros años, se identifican avances y retos en el cumplimiento del derecho a la educación. Los indicadores que se presentan constituyen un punto de referencia inicial para realizar un seguimiento de los procesos de mejora continua de la educación en los próximos años, de conformidad con lo que establecen las leyes en la materia.

La reforma al artículo 3° constitucional del 15 de mayo de 2019 coloca el derecho a la educación de todas las personas en el país como su objeto primordial, y para garantizar su cumplimiento crea el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación y a Mejoredu como la instancia encargada de coordinarlo. El objetivo de este Sistema es contribuir a asegurar la excelencia y la equidad de los servicios educativos prestados por el Estado y los particulares con el fin de favorecer el desarrollo integral del educando.

Con esta obra Mejoredu da cumplimiento a dos de las atribuciones fundamentales que el artículo 3° constitucional y su ley reglamentaria le confieren: determinar indicadores de resultados de la mejora continua de la educación y generar y difundir información que contribuya al fortalecimiento permanente del SEN.

En la Comisión, aspiramos a que esta obra sea una fuente de consulta de gran valía para los interesados en el estado que guarda la educación en nuestro país, pero, sobre todo, a que sea útil para la toma de decisiones orientadas a la mejora educativa.

JUNTA DIRECTIVA
Comisión Nacional para la
Mejora Continua de la Educación



INTRODUCCIÓN

La edición 2020 de los *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México* que publica Mejoredu tiene por objeto valorar el grado actual de cumplimiento del derecho a una buena educación con justicia social y al alcance de todas y todos (niñas, niños, adolescentes y jóvenes). El diseño de estos indicadores, con información del ciclo escolar 2018-2019, busca ofrecer información relevante, sistemática y consistente sobre el comportamiento del Sistema Educativo Nacional (SEN), como base para promover la reflexión y orientar los procesos de mejora continua que requieren todos los tipos y niveles de servicios educativos que se ofrecen a lo largo y ancho del territorio nacional.

Los indicadores y estadísticas que contienen los nueve capítulos cuyo análisis aquí se sintetiza señalan los principales retos de nuestro sistema educativo para garantizarles a todos los niños y jóvenes, independientemente de su contexto, origen, etnia o condición, la asistencia a la escuela; la matriculación oportuna en ella; el avance entre grados y niveles educativos –preferentemente de forma ininterrumpida–, además del aprendizaje y la permanencia escolar. El resultado de este ejercicio destaca los principales aspectos sobre los actores del SEN implicados en los procesos educativos.

Se aspira a propiciar el interés de los lectores por profundizar en la reflexión y la indagación respecto de los tópicos sobre los que se ha compartido información en *Indicadores*, como una base para impulsar procesos de mejora continua de la educación en todos los niveles.



PRINCIPALES HALLAZGOS

Con base en los hallazgos más relevantes, que cada capítulo aborda de manera detallada, se ofrecen otros elementos de reflexión sobre el estado actual del Sistema Educativo Nacional (SEN) y el avance en el cumplimiento del derecho a la educación. Se pretende con ello propiciar el interés de los lectores respecto de los tópicos sobre los que se ha compartido información en este documento, como una base para propiciar la indagación y la reflexión profunda, e impulsar así procesos de mejora continua de la educación.

Contexto

Conocer las características socioeconómicas y demográficas de la población que requiere servicios educativos es fundamental para valorar tanto los avances como los desafíos del SEN en su camino hacia el *horizonte de mejora*; es decir, hacia el logro del escenario deseable para la educación en México, que no es otro sino aquel donde se cumpla el derecho a la educación, y ésta sea buena para todas y todos, con justicia social, tal como se la ha definido en Mejoredu.

México ha tenido una expansión relativa y absoluta de la población adulta y, en los mismos términos, un descenso de la población joven y en edad escolar, que se han acentuado en las últimas dos décadas. La estructura etaria de la población mexicana, moldeada por la dinámica demográfica en el país, muestra una población infantil y juvenil en decrecimiento gradual pero constante, el cual seguirá su ritmo paulatino de descenso en las próximas décadas, mientras que la población de adultos mayores ganará peso relativo en la distribución por edad de toda la población.

Durante el sexenio 2013-2018 la población en edad escolar disminuyó en términos absolutos y relativos. Tal proceso inició durante el periodo 2007-2018, cuando hubo una tasa de crecimiento cercana a cero; en los próximos años se acelerará gradualmente: de 2019 a 2024 la población en edad escolar decrecerá a un ritmo de 0.4% anual, y entre 2025 y 2030 la disminución anual será de 0.6%. Así, a partir de 2020 toda la población en edad de cursar la educación obligatoria se verá reducida, lo cual llevará a replantear espacios y recursos educativos de forma diferenciada en distintas zonas del país en el mediano y largo plazos.

El monto de financiamiento a la educación se asocia estrechamente con el tamaño de la población que el SEN debe atender, por lo que el escenario planteado por la

dinámica demográfica descrita puede favorecer la provisión de mejores servicios educativos. Por otra parte, la población cuenta hoy con mayor nivel de escolaridad que en décadas pasadas, lo cual —al haber aumentado, sin duda, sus capacidades y competencias— enriquece los recursos humanos del país para su desarrollo económico, técnico, científico y social. Además, se advierte una mayor proporción de población en edad productiva (15 a 64 años) respecto de la población total, lo cual disminuye la presión sobre los servicios sociales. Sin embargo, estas ventajas no son duraderas ni aprovechables por sí mismas. Es necesario abrir fuentes de trabajo suficientes y con salarios dignos, ofrecer una adecuada atención a la salud de los habitantes, y propiciar la cualificación de mujeres y hombres; en síntesis: invertir en educación.

El financiamiento educativo —tanto público como privado— constituye uno de los factores centrales que inciden en el avance hacia una *educación al alcance de todas y todos*. Conocer el monto de las asignaciones en los programas de gasto destinados a la educación resulta fundamental para entender cómo y en qué medida puede darse solución a los desafíos que plantea el cumplimiento del derecho a la educación en un entorno económico donde los recursos monetarios son siempre escasos. Aunque el volumen de la población en edad escolar tenderá a disminuir en los próximos años, el SEN deberá hacerse cargo de sus necesidades educativas; cubrir la demanda de servicios de educación inicial derivada de la integración de ésta al conjunto obligatorio; lograr la universalización de los niveles de la educación básica; atender de forma adecuada la demanda de espacios para jóvenes en la educación media superior; y proveer a quienes hayan finalizado ésta y lo deseen educación superior.

Aunque es notable el avance respecto al derecho a la educación en los últimos años del siglo pasado y durante las dos décadas del actual, especialmente en el acceso a la educación básica, algunas condiciones de vida —como la pobreza, el bajo ingreso y la marginación, entre otras— obstaculizan el disfrute de una buena educación, en particular para ciertas poblaciones: por ejemplo, las de personas con discapacidad, migrantes e indígenas. Así, uno de los grandes desafíos del SEN es reducir las brechas educativas entre distintos segmentos de población (verbigracia, quienes viven en localidades apartadas y dispersas, o enfrentan situaciones de vulnerabilidad por diversas circunstancias).

Dentro de cada entidad federativa la población objetivo del SEN no es homogénea, ni tampoco las condiciones socioeconómicas que la rodean; por ello, para lograr resultados equitativos en el ejercicio del derecho a la educación, es necesario proponer estrategias diferenciadas que prioricen a los grupos poblacionales en situación de mayor vulnerabilidad de acuerdo con sus condiciones, características y necesidades. La realidad mexicana —que abarca una diversidad de contextos socioeconómicos— obliga al Estado a considerar como factor sustantivo en sus planes y programas de atención la situación desigual de niños, de sus familias y comunidades, a fin de desarrollar modelos educativos incluyentes y pertinentes que hagan posible una buena educación accesible a todos; garanticen el tránsito, la permanencia y, al menos, la conclusión de la educación obligatoria con niveles de aprendizaje aceptables; y propicien el pleno

desarrollo posterior de las personas y su inclusión en una sociedad cambiante, cuya parte laboral demanda cada vez con mayor intensidad población cualificada.

Organización y dimensión del Sistema Educativo Nacional

El de México es el tercer sistema educativo más grande de América, por la cantidad de estudiantes y docentes que lo integran, en correspondencia con el tamaño de la población mexicana, también tercera entre las mayores del continente. En el ciclo escolar 2018-2019 más de treinta y siete millones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) estaban matriculados en las tres modalidades ofrecidas –escolarizada, mixta y no escolarizada–. Esta cifra representa casi una tercera parte de la población total del país.

Con el fin de garantizar una educación disponible y accesible, y dar respuesta a las necesidades de la sociedad, el Estado ha expandido y diversificado paulatinamente los servicios educativos en los distintos tipos y niveles que conforman al SEN. En la última década se incluyeron como parte de la educación obligatoria los tres grados de preescolar (2009) y la educación media superior (2012). Más recientemente (2019), también se reconoció el derecho de la niñez a recibir atención durante la primera infancia a través de la educación inicial, y se decretó la obligatoriedad de la educación superior por parte del Estado, a fin de que aquellos jóvenes que cuenten con los requisitos para cursarla puedan hacerlo, si lo desean. Así, el número de grados comprendidos por la educación obligatoria pasó de nueve a más de quince en lo que va de este siglo.

La organización del SEN es compleja: la educación se imparte en distintas modalidades y opciones, así como en varios tipos y niveles educativos con una gran variedad de tipos de servicio públicos y privados, donde se replica la inequidad persistente en la sociedad. Por un lado, más de 50% de las escuelas de servicio general –presente desde la educación inicial hasta la secundaria– se encuentran en localidades urbanas o de media, baja y muy baja marginación; éstas cuentan con los mejores materiales, infraestructura y equipo, y con personal docente completo. Por otro, más de 95% de los preescolares y primarias indígenas se ubica en localidades de alta y muy alta marginación. Asimismo, una cantidad superior a 80% de los preescolares de servicio comunitario se concentra en localidades de alta y muy alta marginación, al igual que 85 y 90% de las primarias y las secundarias con este tipo de servicio, respectivamente.

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) gestiona y coordina el servicio comunitario –que se ofrece desde preescolar hasta secundaria– mediante un esquema de enseñanza diferenciado del resto de los servicios, pues no cuenta con una planta docente como las escuelas generales. En cambio, funciona gracias a los líderes para la educación comunitaria, cuyo perfil común es el de jóvenes recién egresados de la educación básica o la media superior que asumen la función de enseñanza.

Este servicio se ofrece en las localidades más pequeñas y de mayor marginación, cuyas escuelas muchas veces no cuentan con un inmueble propio y en gran medida se sostienen de la participación de la comunidad donde se ubican. El tipo de servicio indígena brinda atención a los pueblos indígenas en comunidades rurales de mayor tamaño que las atendidas por el servicio comunitario, y sólo se ofrece en educación inicial, preescolar y primaria; sin embargo, se matriculan estudiantes indígenas en todos los tipos de servicio de la educación básica y la obligatoria. Así, más de 82 y 76% de las escuelas de educación preescolar y de las primarias de servicio indígena, respectivamente, se ubican en localidades de entre 100 y 2 500 habitantes, mientras que un porcentaje mayor a 70% de las primarias comunitarias se ubica en localidades menores a 100 habitantes, cantidad igual a 35 y 41% en los casos de los preescolares y las secundarias comunitarios, en ese orden.

Con mayor frecuencia se atiende a las poblaciones en situación de pobreza y provenientes de localidades marginadas en escuelas y planteles que presentan condiciones precarias, pues no cuentan con la infraestructura mínima necesaria o equipamiento, ni reciben los materiales de manera oportuna. En ocasiones tampoco tienen una planta docente completa ni los mecanismos y la capacitación para funcionar como escuelas multigrado, en caso de tratarse de centros escolares con ese esquema de organización. En este tipo de escuelas –ubicadas en áreas rurales y marginadas, en sitios de llegada de grupos de población agrícola migrante y en localidades indígenas– pueden reconocerse dificultades como la falta de recursos, y de capacitación y acompañamiento adecuados.

A partir de la promulgación de la reforma educativa en 2012, el crecimiento en el número de espacios educativos observado entre los ciclos escolares 2013-2014 y 2018-2019 se debió principalmente al aumento en la cantidad de escuelas y planteles de sostenimiento privado, en especial de los niveles educativos recién incorporados a la obligatoriedad. Aunque se reconoció la importancia de éstos para la formación de NNAJ, el Estado redujo al mismo tiempo su participación y abrió así más oportunidades para los servicios particulares.

En educación media superior la diversidad de opciones, planes, programas de estudio, modelos, modalidades e instituciones hace de su análisis una tarea compleja que demanda una comprensión amplia. Aun con esta variedad, la oferta de este tipo educativo se concentra en mayor medida en las zonas urbanas, donde más de 90% de sus estudiantes se matriculó en planteles de sostenimientos federal, autónomo y privado durante el ciclo escolar 2018-2019.

En los últimos años la obligatoriedad de este tipo educativo ha propiciado un aumento en el número de planteles que supera el ritmo de crecimiento de los estudiantes, lo cual es evidencia de una expansión de la oferta centrada en aumentar la disponibilidad de espacios educativos en las comunidades que no contaban con el servicio. Estos nuevos planteles concentran a un número reducido de estudiantes, lo cual, en gran medida, se relaciona con el incremento de telebachilleratos comunitarios.

Es notable el esfuerzo de construir nuevos centros para garantizar que la totalidad de jóvenes pueda acceder a la educación media superior, pero resulta necesario procurar que ésta sea aceptable y común –digna, integral, trascendente y eficaz–, así como equitativa –diferenciada y pertinente–. Los planteles creados durante los últimos cinco años son también, en muchos casos, aquellos que presentan las mayores carencias: la mayoría no cuenta con inmuebles propios, talleres, laboratorios ni otras áreas para el desarrollo de sus estudiantes, como bibliotecas y espacios deportivos; además, carecen de energía eléctrica, computadoras e internet, y tienen una planta docente conformada por sólo tres maestros, uno para cada campo de conocimiento.

La educación ofrecida en la modalidad no escolarizada –en las opciones a distancia y abierta– se ha expandido considerablemente gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación en los últimos años. Este crecimiento de servicios es perceptible sobre todo en las matrículas de la educación media superior y la superior, donde han aumentado las opciones dirigidas a jóvenes en riesgo de exclusión y en condiciones de vulnerabilidad económica, así como con dificultades para ceñirse a un horario o que no pueden recorrer vastas distancias. Por ello, es importante vigilar que la expansión educativa en esta modalidad asegure condiciones de operación adecuadas y suficientes, así como la disponibilidad de los materiales necesarios para las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Uno de los retos más importantes del SEN es garantizar una educación inclusiva; por ello, es fundamental reconocer la diversidad de condiciones, características y necesidades de educandos existente en todos los centros escolares y planteles, con el fin de desplegar acciones orientadas a eliminar o disminuir las barreras físicas, estructurales y de lengua que impiden a NNAJ el acceso a la escuela.

Los estilos, dificultades, discapacidades, condiciones, circunstancias, necesidades y ritmos de aprendizaje diversos no deben representar un obstáculo para al ejercicio del derecho a la educación, como tampoco debe serlo la condición indígena. En este sentido, al reconocer las diferencias entre los estudiantes, debe incluirse a quienes pertenecen a los pueblos originarios del país, distinguiendo sus costumbres, lengua materna y visiones del mundo; ello contribuiría a generar espacios educativos interculturales e inclusivos donde todas y todos tienen un lugar y pueden desarrollarse personal y socialmente.

Estudiantes

En la medida en la que el SEN asegure una educación disponible y accesible –es decir, al alcance de todas y todos– más personas lograrán completar la escolaridad básica y obligatoria en la edad típica para cursar cada nivel educativo sin interrupciones. Con el objeto de valorar los avances en esta importante tarea, se plantea tanto el uso de indicadores de acceso efectivo de la población en edad escolar a los centros educativos –pues ayudan a medir el cumplimiento de la cobertura universal

en la educación obligatoria— como el de indicadores sobre el tránsito y el egreso de NNAJ a través de los niveles que la componen.

En los últimos años se observa que, en términos absolutos, un mayor número de estudiantes se matricula desde la educación preescolar y permanece hasta la media superior. Además, lo hace de manera oportuna, es decir, accede a la primaria con 6 años y egresa de la educación media superior con 18 años cumplidos o por cumplir. Ello significa que el porcentaje que cursa cada nivel en las edades consideradas idóneas o típicas también ha ido en aumento.

En general, las mujeres acceden a la escuela en mayor proporción que los hombres y también lo hacen de manera más oportuna. La proporción de sexos en los primeros niveles educativos corresponde a la simetría demográfica, pues nacen más niños que niñas. Sin embargo, conforme se avanza en los niveles educativos, el porcentaje de hombres disminuye y, lógicamente, el de mujeres aumenta.

Esto se relaciona de manera estrecha con una mayor frecuencia de separación de la escuela por parte de ellos, en comparación con el índice que se registra para las mujeres. Algunos factores sociales relacionados con los estereotipos de género influyen en este hecho, al establecerse para los hombres un rol de proveedores de los hogares que les exige ser o apoyar el sustento económico de sus familias desde edades tempranas. Específicamente en la población escolar, tales estereotipos posiblemente se vinculan con la tendencia de los jóvenes varones a desafiliarse del sistema educativo con mayor frecuencia que las mujeres, lo que deriva en una menor proporción de hombres matriculados en la educación media superior.

Para ciertos grupos poblacionales la posibilidad de acceder a la educación se reduce de manera significativa. Residir en una localidad rural de alta o muy alta marginación; pertenecer a algún pueblo indígena, en especial si se habla alguna lengua indígena; y tener algún tipo de discapacidad, son factores que se asocian considerablemente con la dificultad para permanecer en el SEN. En particular, cuanto más edad tengan NNAJ de grupos en condiciones de vulnerabilidad, tanto menor posibilidad de ingresar a las opciones educativas; en consecuencia, las brechas respecto a la población que no presenta alguna de estas características se amplían.

Las personas con discapacidad, las hablantes de lengua indígena (HLI) y, de manera especial, las que viven en pobreza extrema experimentan las mayores dificultades para ejercer su derecho a la educación. Alcanza hasta cincuenta puntos porcentuales la brecha en la tasa de asistencia entre, por una parte, las personas no pobres y las que no se encuentran en situación de vulnerabilidad y, por la otra, aquellas que padecen pobreza extrema. Por si fuera poco, esta desigualdad se recrudece en el caso de las mujeres, aunque para la población en general ellas acceden en mayor medida que los hombres, cuando pertenecen a alguno de los grupos históricamente vulnerados en sus derechos, la situación se revierte.

Cabe mencionar que esta desigualdad en el acceso no parece haber mejorado en los últimos años: en el periodo de análisis de 2012 a 2018 se observa un aumento en las brechas entre los grupos en condiciones de vulnerabilidad y aquellos que no lo están. Es decir, aunque se advierta una mejoría en el acceso de la población en general, quienes suelen encontrar mayores dificultades no experimentan avances significativos. El reto, en ese sentido, es evitar la traducción de las desventajas sociales y económicas en resultados educativos poco significativos, que no contribuyan a reducir las brechas sociales.

Es de suma importancia prestar atención al comportamiento de la cobertura en la educación obligatoria. En la educación básica, entre los ciclos escolares 2013-2014 y 2018-2019, se aprecia una disminución en la matrícula, en términos relativos, en cada uno de sus niveles. Si se considera que el monto de población en los grupos de edad idóneos para cursar dichos niveles no está en franco descenso, y que la cobertura en preescolar y secundaria dista de ser universal, puede señalarse un retroceso en el acceso de niñas, niños y adolescentes al tipo educativo en cuestión. Sería un error suponer que la cobertura en tales niveles está resuelta: aún falta mucho por hacer para que las niñas y los niños más pequeños, en especial los de 3 años, acudan al preescolar, así como para garantizar que la totalidad de adolescentes concluya la educación secundaria tras iniciarla.

En el caso particular de la educación media superior, aunque en el mismo periodo –posterior al decreto de obligatoriedad– se observa un incremento considerable en la matriculación, cuando se analiza la cobertura año con año se percibe no sólo una disminución en el ritmo de crecimiento sino también un descenso incipiente respecto del último ciclo escolar.

Otro resultado, en ocasiones inadvertido, es la presencia de estudiantes pertenecientes a algún pueblo indígena y, específicamente, HLI en escuelas de todas las entidades federativas, sin importar el tipo de servicio ni la ubicación en una localidad rural o una urbana. Gran parte de las estrategias para la atención de estos grupos poblacionales se centra en las escuelas indígenas, donde se entregan materiales en la lengua materna de la comunidad y, en la mayoría de los casos, se cuenta con un docente que habla dicha lengua. No obstante, hay escuelas indígenas en las que la lengua materna del docente no coincide con la de los alumnos. Por otra parte, poco más de 18% de los estudiantes HLI acude a una escuela de tipo de servicio distinto al indígena.

Conforme se avanza en el tiempo, aumenta el número de estudiantes que siguen una trayectoria escolar ininterrumpida. En cada ciclo se observa un mayor número de niñas y niños que se matricula en las edades idóneas para cursar los distintos niveles educativos; las tasas de aprobación se incrementan; el porcentaje de alumnos en condición de extraedad grave disminuye; y aumenta la proporción de quienes egresan de un nivel específico justo en la cantidad de ciclos escolares que éste dura.

De forma similar, respecto al tránsito entre niveles, la proporción de adolescentes que concluye la primaria y accede a la secundaria se incrementó; lo mismo ocurre entre quienes terminan la secundaria e ingresan a la media superior. Sin embargo, estos resultados no garantizan que el estudiantado adquiera los conocimientos pertinentes ni que se haya logrado retener a todas y todos hasta concluir al menos la educación media superior.

El abandono escolar sigue siendo uno de los principales retos del sistema educativo para garantizar el derecho a la educación, pues durante el ciclo escolar 2017-2018 el SEN no logró retener a más de 1.1 millones de estudiantes. Es decir, aquellos que estando matriculados al inicio del ciclo 2017-2018, sin haber concluido el nivel educativo, no hallaron las condiciones necesarias para matricularse al inicio del ciclo siguiente. Se trata de un problema de mucha relevancia, en especial para la educación media superior.

Directivos y docentes

La información sobre docentes evidencia una notable feminización del magisterio. Ésta es más observable en los niveles de la educación básica, y se reduce paulatinamente en los tipos educativos superiores: en el ciclo escolar 2018-2019, 87% de docentes en preescolar eran mujeres, 64.4% en primaria, 53.5% en secundaria, 49.2% en educación media superior y 47.3% entre académicos de las normales públicas.

En contraste, la información sobre directores y supervisores –excepto los de preescolar– muestra la desigualdad en el acceso de las maestras a puestos de responsabilidad: mientras en preescolar 94.9% de directivos y 94.2% de supervisores eran mujeres, en primaria así ocurría con 55.1% de los directores sin grupo, con 44.1% de los que sí lo tenían y con 38.8% de los supervisores; en secundaria esto pasaban con 42.7% de directores sin grupo, con 39.9% de los directores con grupo y con apenas 29.4% de los supervisores; en educación media superior ellas representaban 44.8% de directivos sin grupo y 46.5% de los que sí tenían grupo.

Es notable también la cantidad de agentes educativos que desempeñaban doble función: es el caso de 88 642 directores y directoras con grupo en educación básica, sobre quienes no existe información suficiente para saber si reciben recursos o incentivos salariales acordes con la realización de la doble función y si ésta afecta su desempeño como docentes. Su proporción es especialmente importante en el sostenimiento público: en la educación preescolar, 62.8% del total tenía a su cargo un grupo; en primaria representaban 49%; en las escuelas telesecundarias, 67.3%; y en las secundarias para migrantes, 90.6%.

El nivel de estudios de docentes en servicio también es un tema de interés. En el ciclo escolar 2018-2019 contaban al menos con título de licenciatura 76.9% de preescolar,

80.4% de primaria y 81.8% de secundaria. Hace falta información para identificar cuántos cursaron carreras del campo de formación docente o, al menos, del campo de ciencias de la educación, así como su desempeño ligado a estos estudios, ya que, al abrir a profesionistas de otras áreas los concursos de ingreso al magisterio, la identificación sobre quiénes cuentan con la preparación adecuada y quiénes no, permitiría dirigir de mejor manera los procesos de formación continua, así como valorar qué recursos humanos y financieros se necesitan para asegurarles una atención adecuada y pertinente a los estudiantes.

Algunos de los aspectos sobre los cuales es posible construir acercamientos a partir de la información presentada en el capítulo provienen, de manera segmentada por nivel o tipo de servicio, de los datos acopiados en el Formato 911. En el caso de los preescolares y las primarias del tipo de servicio indígena, por ejemplo, se da cuenta de la proporción de directivos, docentes y promotores que señaló hablar, leer y escribir en la lengua de la comunidad donde se asienta su escuela; así puede encontrarse un referente sobre el cumplimiento del derecho a una educación en condiciones de igualdad sustantiva para la población indígena.

Al respecto destaca que en el ciclo escolar 2018-2019, incluso en escuelas del tipo de servicio indígena, no se contó con una cobertura total de docentes que hablaran la lengua de la comunidad, pues los porcentajes de docentes de preescolares y primarias indígenas que sí lo hacían llegaban a 92.6 y 84.7%, respectivamente. La magnitud del problema de atención a la población indígena es aún más difícil de determinar debido a que no se cuenta con información suficiente sobre cuántas escuelas que no son de este tipo de servicio cubren tal necesidad.

Se cuenta con información sobre la proporción de docentes de educación secundaria, media superior y superior con una dedicación a la función docente contada por horas, medio tiempo, tres cuartos de tiempo y tiempo completo. Con estos datos se advierte que existen condiciones laborales posiblemente precarias para algunos profesores y profesoras, sobre todo en el caso de quienes tienen una asignación por horas, lo cual obviamente afecta su percepción salarial, pero también su participación en las actividades de la comunidad educativa y en los procesos de formación continua. En el ciclo escolar 2018-2019 los docentes por horas representaron 39.5% del total en educación secundaria, 59.4% en educación media superior y 70.2% en superior. Una pregunta que surge al considerar estos datos es: ¿qué opción de desarrollo profesional es pertinente para docentes contratados por horas?

El lector puede encontrar otros temas de interés que, contextualizados con la información del resto de los apartados, permiten elaborar diagnósticos provechosos para sustentar proyectos de mejora continua tendentes a resolver problemas específicos desde los diferentes ámbitos de responsabilidad de actores y comunidades educativas.

Formación inicial de los docentes

La información que se presenta a este respecto muestra detalladamente la contribución de las instituciones de educación superior (IES) en la formación inicial de docentes de todos los tipos y niveles, desde la educación inicial hasta la superior, así como de las diversas especialidades –educación física, enseñanza del inglés, educación artística, etcétera–. Destaca el número de estudiantes que en las escuelas normales se preparan como profesoras y profesores de educación básica, en los tramos referidos a preescolar, primaria y secundaria, mientras que las unidades y subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ofrecen principalmente formación para docentes del medio indígena, y el resto de las IES forma sobre todo a docentes de las especialidades de educación física, idiomas, artes y educación inicial, así como para atender a estudiantes con discapacidad. En estas últimas, además, llama la atención la existencia de carreras para la formación de docentes de educación media superior y superior e, incluso, para la atención de adultos mayores, pues los esfuerzos orientados a la formación inicial de docentes de estos tipos educativos suelen darse en servicio, es decir, como parte de la formación continua, mediante procesos de capacitación, tutorías y posgrados, a pesar de haber en el país una tradición de larga data en la formación inicial de docentes de educación básica y especial.

La información desagregada de estudiantes matriculados, egresados y titulados de los 253 planes de estudios de las licenciaturas del campo de la formación docente existentes en el ciclo escolar 2018-2019 da cuenta de su diversidad y, con ello, del interés de las IES y del Estado en asegurar que la impartición de los servicios educativos sea pertinente y adecuada para los diferentes contextos y poblaciones del país.

Las modalidades de atención escolarizadas, mixtas, no escolarizadas o semiescolarizadas mediante las cuales se brindan las carreras del área de formación docente permiten que no sólo los egresados de educación media superior tengan acceso al estudio de esta profesión, sino también los docentes en servicio que buscan obtener el título, pues pueden matricularse en las licenciaturas de los tipos y niveles educativos o áreas de su interés.

En el ciclo escolar 2018-2019 había en total 147 694 estudiantes matriculados en carreras del campo de formación docente, en el que destaca la feminización de las carreras: 74.7% de la matrícula en las normales eran mujeres, 79.4% en las unidades y subsedes de la UPN, y 56.6% en las otras IES. También se observa una baja participación de estudiantes HLI: 2.1, 32.9 y 1.3% de la matrícula lo eran en las normales, las unidades y subsedes de la UPN y las otras IES, en el mismo orden.

La información desagregada según los planes de estudio de licenciatura mostró que 63 320 estudiantes estaban matriculados en 10 licenciaturas para la formación de docentes de preescolar y primaria; 17 415 estudiantes asistían a 29 licenciaturas en educación secundaria en sus distintas especialidades; y 14 144 se formaban para atender a la población indígena del país o trabajar en los tipos de servicio educativo

que se asientan en comunidades mayoritariamente indígenas. Estas cifras contrastan con la cantidad de maestras y maestros en formación para atender los servicios de educación especial, la cual llegaba apenas a 7 729 estudiantes en todo el país.

Las carreras con un menor número de estudiantes eran las dirigidas a la formación de docentes de educación media superior (653), superior (684) y para adultos (16). Asimismo, en el campo de formación docente estaban matriculados 19 230 estudiantes en alguna de las 17 licenciaturas para la docencia en educación física, 13 156 en 37 licenciaturas para la enseñanza de idiomas, 4 695 en 24 carreras para la educación inicial o infantil, 2 986 en 30 licenciaturas de educación artística (sea en general o en sus distintas especialidades) y 3 666 en licenciaturas con planes multidisciplinarios y asignaturas de especialidad (no se logró catalogar a estas últimas como dirigidas para atender un nivel educativo en específico).

La información que integra el apartado correspondiente ofrece elementos para reflexionar acerca de la suficiencia de la formación actual de docentes para atender la demanda de los servicios educativos obligatorios y en las distintas modalidades si se complementa con la relativa al crecimiento de la población en las edades escolares, a la movilidad por remplazo de la plantilla magisterial derivada de la jubilación y a la razón de alumnos por docente —en los casos donde esta medida sea aplicable—, entre otros elementos contextuales que definen de mejor manera las necesidades sociales. El cuestionamiento planteado resulta relevante porque de ello depende que el Estado cumpla el derecho de la población a la educación en un marco de equidad, al menos en los tramos obligatorios —que comprenden la educación media superior— y considerando que ésta debe ser integral e inclusiva, por lo cual la formación de docentes de diversas especialidades resulta imprescindible.

Es necesario reconocer que, si bien la información disponible en el Formato 911 es importante, resulta aún limitada; hace falta generar información relativa a los aprendizajes alcanzados por los estudiantes de las carreras del campo de formación docente y a su inserción en el servicio, de modo que una retroalimentación constante les permita a las IES mejorar cada vez más sus planes de estudios a fin de reforzar o incluir contenidos relevantes en la práctica para el adecuado desarrollo de las labores magisteriales.

Escuelas

Las escuelas son espacios sociales donde confluyen muchos de los factores que inciden en el ejercicio del derecho a la educación de NNAJ; por ello, tienen un papel preponderante en las acciones necesarias para garantizar una educación accesible, aceptable y que se ofrezca de forma equitativa y diversa.

Dentro del SEN hay una diversidad de centros escolares, cada uno con infraestructura, organización y provisión de materiales diferenciadas que dan lugar a una

heterogeneidad de procesos educativos. Esta diversidad también incluye la presencia de estudiantes de diversos contextos sociales y culturales, entre los cuales quienes son HLI o tienen alguna discapacidad representan a dos de los grupos más vulnerados en sus derechos fundamentales.

A pesar de que gran parte de la población indígena se concentra en ciertas localidades rurales, tiene una importante presencia en zonas urbanas y en la periferia de las grandes ciudades de México, donde no existen escuelas adecuadas para la atención de NNAJ indígenas y hablantes de alguna lengua indígena en edad de asistir a la escuela. Esta dispersión a lo largo y lo ancho del territorio nacional pone de relieve la importancia de reconocer la presencia de alumnos indígenas y HLI en escuelas de todos los tipos de servicio y en los ámbitos urbano y rural.

Existen más de veinte mil escuelas de preescolar y primaria del tipo de servicio indígena que buscan facilitar los aprendizajes, la enseñanza y la preservación cultural y lingüística de las comunidades donde se ubican los centros escolares, las cuales tienen una alta presencia de población indígena y están, principalmente, en localidades rurales que padecen altos niveles de marginación, falta de servicios públicos, pobreza y pobreza extrema entre una gran parte de su población. Estas condiciones se reproducen en las escuelas indígenas, donde existen insuficiencias en infraestructura, recursos materiales y personal docente.

Es fundamental la presencia de maestras y maestros que hablen la misma lengua de sus estudiantes en las escuelas del tipo de servicio indígena, en especial en aquellas donde se matriculan niñas y niños que no hablan español (monolingües en lengua indígena). Sin embargo, esto no sucede en 7 de cada 100 primarias y preescolares indígenas. Si tal condición no se cumple en todas las escuelas de dicho tipo de servicio, es muy probable que en las de servicio general con al menos un HLI no existan docentes que hablen la lengua materna de tales estudiantes..

Una educación equitativa debe garantizar el acceso y una educación diferenciada, pertinente e inclusiva a NNAJ que por distintas razones muestren dificultades durante sus trayectorias escolares. Es importante visibilizar su presencia, pues requieren atención educativa especializada y, al igual que la población HLI, no están concentrados en un solo servicio educativo. Poco más de un tercio de las escuelas preescolares, primarias y secundarias registró al menos a un estudiante con necesidades educativas especiales, pero sólo en 4 de cada 10 de éstas se recibió la atención de alguna Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Tal atención no es equitativa, puesto que en preescolar y primaria el personal de las USAER sólo acude a escuelas generales públicas y privadas de zonas urbanas, pero no tiene presencia en escuelas indígenas y comunitarias, donde también hay niñas y niños con discapacidad, trastornos de aprendizaje o aptitudes sobresalientes que requieren su apoyo.

Para hacer posible que la educación recibida por NNAJ sea equitativa e incluyente, debe garantizarse que las escuelas sean un espacio físico donde puedan convivir y aprender en condiciones de dignidad y seguridad, con una infraestructura educativa adecuada. Aunque se han logrado avances en la dotación de servicios básicos, éstos no funcionan en la totalidad de las escuelas de educación obligatoria; por ejemplo, alrededor de 3 de cada 10 escuelas no cuentan con agua potable ni con servicio para el lavado de manos. En cuanto a la disponibilidad de computadoras e internet, es desigual entre niveles educativos, y sólo en la educación media superior se ha logrado una dotación de casi 80%. En el ciclo escolar 2017-2018 las carencias más apremiantes de infraestructura física se observaron en la infraestructura y los materiales adaptados para personas con discapacidad.

Asimismo, se advierte una disponibilidad inequitativa entre tipos de servicio: las escuelas de cursos comunitarios –Conafe–, las primarias indígenas y las telesecundarias públicas tienen las mayores carencias en infraestructura física educativa. Frecuentemente, estas escuelas brindan sus servicios a poblaciones en localidades marginadas y rurales, lo cual intensifica la inequidad en el ejercicio del derecho a la educación.

La diversidad de las condiciones en las que las comunidades escolares desarrollan su labor también incluye sus diferentes estructuras organizativas, las cuales tienen un papel fundamental en su gestión. Las escuelas con una organización completa –que implica contar con director sin grupo a cargo, subdirector, docentes académicos para cada grupo y docentes de especialidades (de educación física, artes, tecnologías o idiomas, según se considere en el nivel educativo)– representan una minoría en la educación básica. En preescolares, primarias y secundarias los centros escolares donde puede existir o no un director con grupo o sólo docentes académicos representan la estructura organizativa más común; entre ellos se incluye a las escuelas multigrado, siendo el caso más extremo el de aquellas con un solo docente que, además de atender a los estudiantes de todos los grados, se hace cargo también de las funciones directivas.

Docentes de especialidades están presentes en una minoría de las escuelas de educación básica del país, y se concentran sobre todo en el tipo de servicio general y en centros escolares particulares. En el caso específico de secundaria, las técnicas se destacan por tener altos porcentajes de escuelas que en el ciclo 2018-2019 contaban con docentes de especialidades en comparación con otros tipos de servicio, como las telesecundarias, pues sólo en 1 de cada 100 de éstas había al menos un docente de especialidad.

Todavía persisten carencias en la información necesaria para describir y analizar la situación de las escuelas de educación obligatoria. Por ejemplo, debe ampliarse y mejorarse la captación relativa a su estructura física, así como a la disponibilidad, calidad y uso de tecnologías de la información. También es necesario contar con más

datos sobre el trabajo que desarrollan los Centros de Atención Múltiple (CAM) para atender niñas y niños con discapacidad y otras condiciones de desarrollo, acrecentar el registro sobre docentes de especialidad en primarias indígenas y comunitarias, o ampliar la información disponible en educación inicial, con el fin de dar seguimiento puntual al cumplimiento de su recién creada obligatoriedad.

Supervisiones escolares

La urgencia de observar con mayor detenimiento el problema que enfrentan los supervisores puede entenderse al identificar las condiciones y características desiguales en algunas zonas escolares; un ejemplo claro de ello lo constituye una zona del país con 86 escuelas primarias asignadas. A partir de evidencias de este tipo, cabe preguntarse cómo debería estar conformado el equipo de la supervisión escolar y con qué recursos materiales y equipos tendría que contar para desarrollar adecuadamente su labor, o bien si sería mejor impulsar un proceso de rezonificación para permitir que las 1203 supervisiones escolares identificadas con un alto número de escuelas a su cargo tengan una descarga en su asignación. En el ciclo escolar 2018-2019, existían en México 1203 supervisiones escolares de educación básica integradas por más de 20 escuelas, es decir, 8.6% del total. Este indicador da cuenta de una situación que puede dificultar el trabajo desarrollado por las y los supervisores y sus equipos, tomando en cuenta que la cantidad de escuelas bajo su responsabilidad no les permite dar a éstas un acompañamiento adecuado, si se considera la amplitud de las actividades que deben desarrollar, pues incluye los ámbitos administrativo, pedagógico y político. Por citar dos aspectos relevantes en el desarrollo de sus actividades, se observó que 5 469 supervisiones —es decir, 4 de cada 10— no contaban con el apoyo de ningún asesor técnico pedagógico, mientras que en 2 159 supervisiones no contaban con equipo de cómputo (15.7%). Tomando en cuenta el papel que desarrollan los supervisores y sus equipos —cuando los tienen— en la articulación de las autoridades con las escuelas y en la coordinación para instrumentar políticas educativas nacionales y estatales, conviene reflexionar sobre la importancia de asegurar que cuenten con un número de escuelas pertinente y con los recursos mínimos necesarios para su adecuada operación.

La desagregación de la información por nivel educativo y tipo de servicio permite notar que las condiciones de las supervisiones —incluyendo las de escuelas indígenas y telesecundarias— son más o menos similares: en todos los casos hay necesidades que atender y mejoras posibles, tanto en la organización como en las condiciones materiales.

La información ofrecida en este volumen puede ser un referente para elaborar diagnósticos sobre las condiciones de las supervisiones escolares en el país. Sin embargo, se necesitan más datos acerca de otros aspectos relevantes del perfil de los supervisores y del personal de asesoría técnica pedagógica, tales como su

edad, antigüedad, nivel de estudios y campo de formación. Ello sería muy útil en la construcción de mejores estrategias para atenderlos y darles acompañamiento en sus esfuerzos por la mejora continua de la educación.

Consejos Escolares de Participación Social en la Educación

La participación social en la educación es un factor importante en la mejora continua del SEN. Se le fomenta mediante diversas figuras y acciones, las cuales pueden tener diferentes niveles de regulación. La información estadística disponible en el país sobre estas acciones es escasa hasta ahora, y no siempre se encuentra actualizada; además –tal vez debido a la naturaleza de los procesos de participación social– las estadísticas apenas logran dar cuenta de aspectos básicos, pues estos procesos no se restringen a los medios normados o regulados por la Secretaría de Educación Pública.

Considerando lo anterior, los hallazgos que se presentan a este respecto son restringidos, pues la información que se retoma, derivada sólo del Formato 911, permite apreciar la importante proporción de las escuelas de educación básica del país (90%) donde se encontraban instalados los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), así como el similar porcentaje de ellas donde se sesionó durante el ciclo escolar. En las escuelas preescolares y primarias del servicio indígena la proporción de CEPS instalados y que sesionaron son menores: rondaron 70% en ambos casos.

La desagregación por entidad federativa permite identificar las entidades con menores porcentajes de instalación y operación de los CEPS: Michoacán, Chiapas y Oaxaca. Esto plantea la necesidad de realizar indagaciones respecto de si la organización de padres y madres de familia, autoridades y docentes se lleva a cabo mediante otras formas o alternativas locales: sabido es que la operación y el mejoramiento de las escuelas en gran medida se soporta por la participación de las comunidades educativas en asuntos que van desde el mantenimiento de los establecimientos hasta el apoyo para el desarrollo de las actividades escolares.

Resultados educativos

La garantía del derecho a la educación de los habitantes del país es fundamental para transformarlo en términos sociales, económicos y culturales. Ésta no sólo compromete la disponibilidad y el acceso a los centros escolares, sino que también implica asegurar trayectorias educativas ininterrumpidas; el logro del aprendizaje de las y los estudiantes de acuerdo con la edad y el grado que cursan; y el desarrollo de su bienestar personal con dichos aprendizajes como incentivo. Sólo de esta forma la educación puede ser relevante y trascendente para NNAJ, pues les dará herramientas para desenvolverse en los distintos ámbitos de su vida.

Es innegable la importancia de la educación como medio para promover que las personas puedan mejorar su calidad de vida con una oportunidad adicional, no sólo en lo individual sino también en lo colectivo. Se trata de una condición necesaria, pero no suficiente, para alcanzar tal propósito. Si bien una persona con educación superior puede tener una mejor expectativa de bienestar, en esta asociación entran en juego otros aspectos sociales, económicos y laborales que pueden limitar o ampliar dichas expectativas. En otras palabras: es necesario que los esfuerzos de mejora del sistema educativo estén articulados y sincronizados con el progreso de variables de los entornos social y económico, como los niveles de pobreza, la desigualdad de ingresos o la disminución de la precariedad de los empleos.

De igual forma, el avance en el acceso a la educación y su impacto en la disminución de las desigualdades socioeconómicas requieren acciones para romper el ciclo de reproducción del rezago educativo en el que se encuentran las poblaciones en situación de vulnerabilidad. La población que acumula más carencias –como falta de acceso a una alimentación adecuada, a salud, a vivienda digna, a seguridad social, y con un ingreso monetario tan bajo que no puede asegurar las necesidades básicas de subsistencia– enfrentará una mayor dificultad para sostener gastos asociados con la asistencia escolar, como pagar colegiaturas o cuotas –incluso en planteles públicos–, útiles y uniformes escolares, así como exámenes de admisión, manutención por traslados del hogar a la escuela y viceversa, entre otros.

En localidades pequeñas es difícil encontrar una oferta de servicios educativos similar a la existente en las grandes urbes, principalmente en educación media superior y superior. Si, además, esta carencia afecta a una persona que habla alguna de las 364 variantes lingüísticas de los pueblos indígenas, o a una que tiene dificultad para caminar, ver, hablar, oír, aprender o atender su cuidado personal, hay un mayor riesgo de exclusión. Es más probable, asimismo, que no encuentre personal educativo capacitado o instalaciones adecuadas en una escuela o plantel. De forma adicional, si el núcleo familiar no valora los beneficios a largo plazo de la educación formal por circunstancias específicas inmediatas, como la carencia de recursos y la importancia de los ingresos de todos los integrantes del hogar, es posible que no haya un avance en la escolaridad de las nuevas generaciones.

Las poblaciones en riesgo de no ejercer plenamente su derecho a la educación –personas con discapacidad; indígenas y HLI; en situación de pobreza, con carencias sociales o con los niveles más bajos de ingreso; y habitantes de localidades rurales y marginadas– requieren contrarrestar los efectos adversos de sus contextos particulares mediante políticas educativas a fin de garantizar que concluyan al menos la educación obligatoria y obtengan los conocimientos necesarios para seguir su formación académica o insertarse de mejor manera en el mercado laboral.

Los avances y retos del SEN se reflejan en los indicadores que informan sobre el nivel educativo de la población mexicana. Por un lado, el analfabetismo ha disminuido

en las últimas décadas, pero aún afecta de forma diferenciada a algunas poblaciones y a los grupos de edad avanzada (mayores a 65 años). La proporción de quienes no saben leer ni escribir en estados con condiciones socioeconómicas adversas –Chiapas, Veracruz, Oaxaca– es todavía importante; asimismo, esta circunstancia sigue afectando de manera especial a cientos de miles de personas en las zonas rurales del país. Por otro lado, a pesar de los grandes progresos alcanzados en asegurar la mayor cobertura de la educación primaria y la secundaria, quedan sectores que no logran completar la educación básica.

El grado de escolaridad ha aumentado de forma continua en el ámbito nacional: en promedio un grado por década, con algunos estados que han podido avanzar más que otros. En particular, durante el periodo 2012-2018 hubo un ligero incremento de 0.6 grados. Este avance obedece principalmente a la contribución de los grupos de edad más jóvenes, quienes con mayor frecuencia logran completar la educación básica, en comparación con las personas de generaciones anteriores. Tal avance no está exento de desigualdades asociadas con la diversidad de contextos en nuestro país: la población en condiciones de pobreza y de bajos ingresos alcanzó dos grados de escolaridad menos que la población en general; la población de 15 años y más en condiciones de vulnerabilidad tuvo un menor grado de escolaridad en 2018 con respecto a quienes no estaban en esa situación; la población en pobreza registró casi cinco grados menos que la no pobre y la que no se encuentra en condiciones de vulnerabilidad. Los HLI tenían, en el año de referencia, un grado de escolaridad equivalente a sexto de primaria, lo que contrasta con la población no indígena, cuya escolaridad es de 9.6 años, mientras el grado promedio de escolaridad de la población con alguna discapacidad no llega a sexto de primaria: es el más bajo entre las poblaciones en situación de vulnerabilidad. Las mujeres tienen una ligera ventaja respecto a los hombres, con una diferencia en el grado promedio de escolaridad que se refleja desde 2012.



Hay dos tareas relevantes que el Estado y la sociedad en su conjunto tienen por delante, si se quiere asegurar que el ejercicio pleno de la educación tenga resultados significativos a largo plazo. Por un lado, los servicios del SEN deben reflejar la complejidad social, cultural y económica de la población que atienden a fin de otorgar una educación trascendente. Por otro, los avances y resultados educativos deben seguir una tendencia de disminución de las brechas entre las personas en situación de mayor vulnerabilidad y el resto de la población, a fin de que la educación sirva para reducir las desigualdades socioeconómicas.





GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN