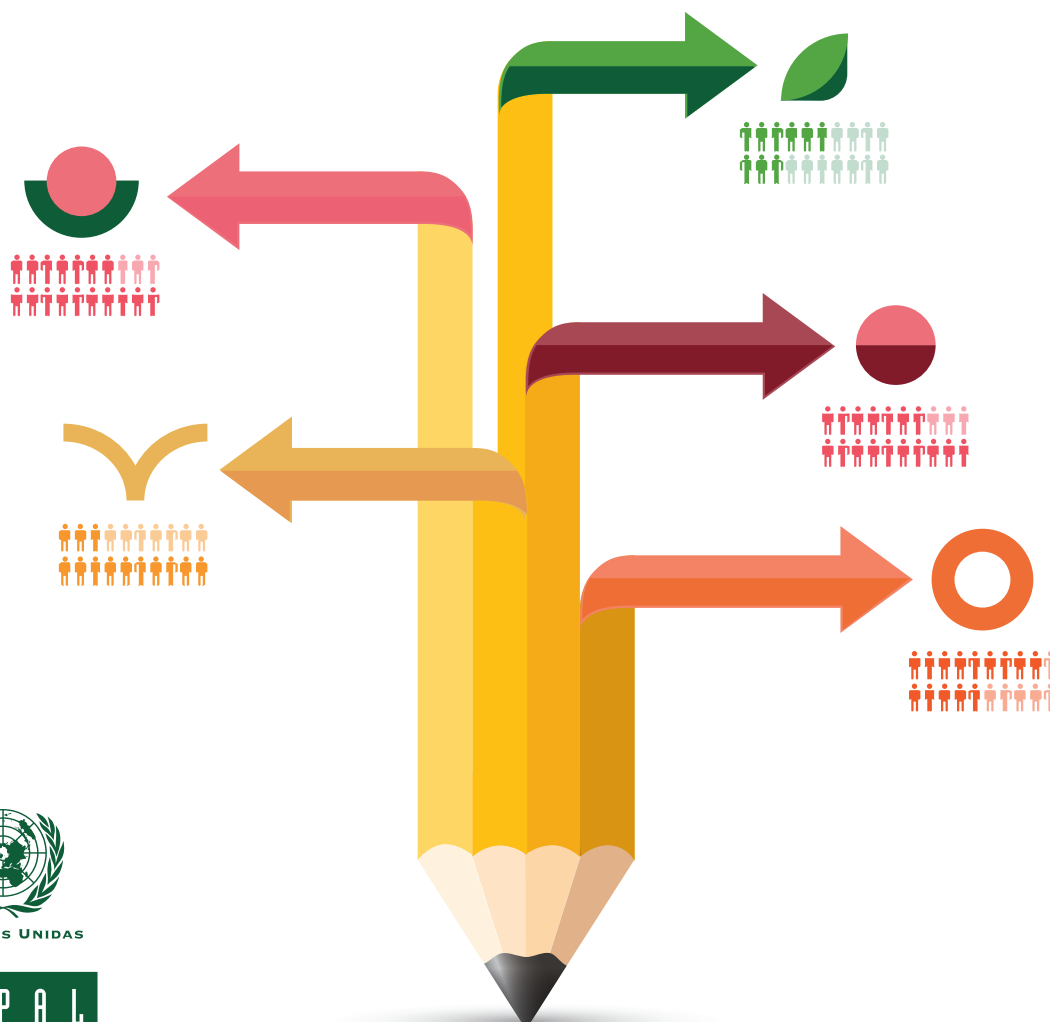


Panorama del derecho a la educación en México

Un diagnóstico estadístico de la brecha estructural educativa

Mariana García Hoffmann
Verónica Quiroz Estrada
Luis Felipe Carvalho
Humberto Soto de la Rosa
Valeria Aguirre Tristán



NACIONES UNIDAS

CEPAL

Gracias por su interés en esta publicación de la CEPAL



NACIONES UNIDAS

CEPAL

Si desea recibir información oportuna sobre nuestros productos editoriales y actividades, le invitamos a registrarse. Podrá definir sus áreas de interés y acceder a nuestros productos en otros formatos.

[Deseo registrarme](#)

Conozca nuestras redes sociales y otras fuentes de difusión en el siguiente link:



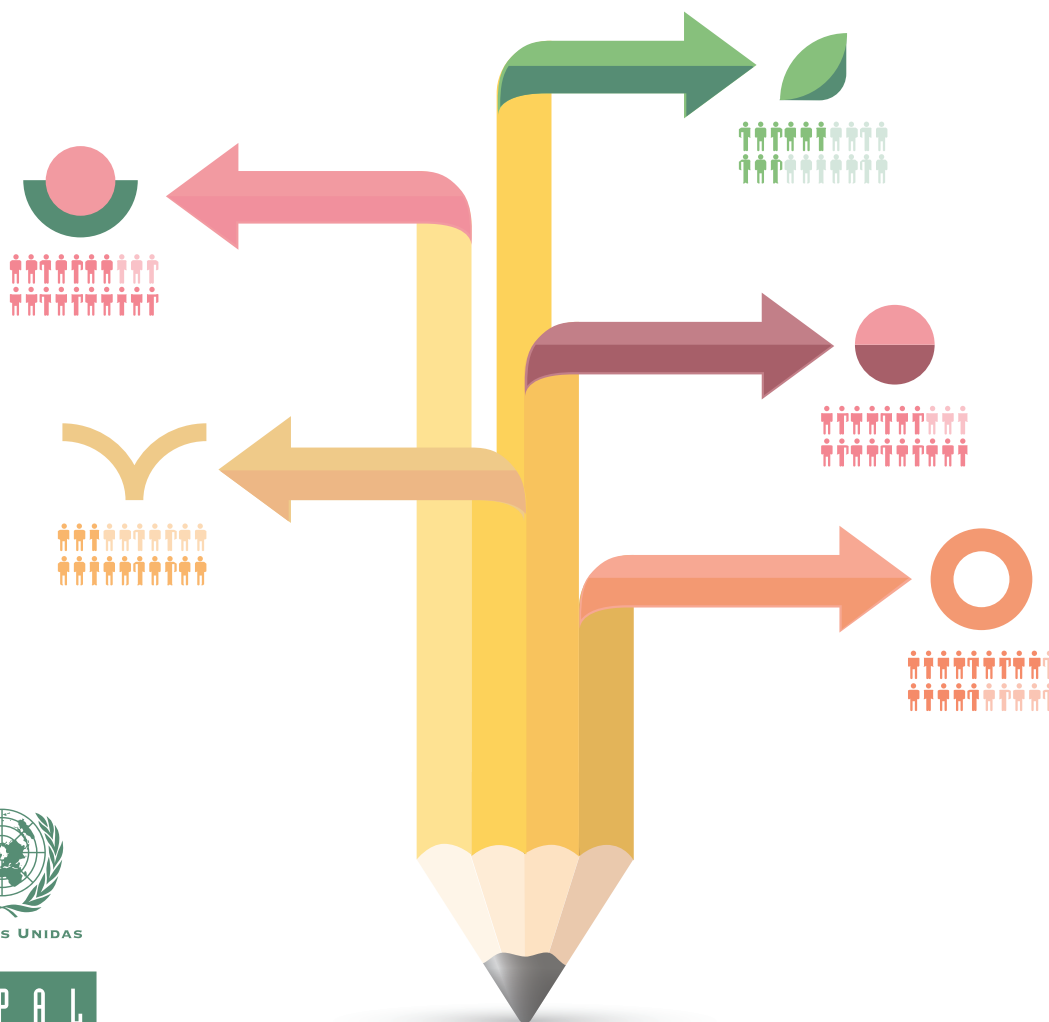
<https://bit.ly/m/CEPAL>



Panorama del derecho a la educación en México

Un diagnóstico estadístico
de la brecha estructural educativa

Mariana García Hoffmann
Verónica Quiroz Estrada
Luis Felipe Carvalho
Humberto Soto de la Rosa
Valeria Aguirre Tristán



NACIONES UNIDAS

CEPAL

Este documento fue preparado por Mariana García Hoffmann, Verónica Quiroz Estrada, Luis Felipe Carvalho, Humberto Soto de la Rosa y Valeria Aguirre Tristán, de la Unidad de Desarrollo Social de la sede subregional de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en México, en el marco de las actividades del proyecto “Cerrando las brechas de educación en las comunidades del sur-sureste de México”, financiado por Wellspring Fund. Se agradece la valiosa colaboración de María Castro Mazariegos, Miguel del Castillo Negrete, Matilde Gómez Díez y Cinthia Márquez Moranchel.

Las Naciones Unidas y los países que representan no son responsables por el contenido de vínculos a sitios web externos incluidos en esta publicación.

No deberá entenderse que existe adhesión de las Naciones Unidas o los países que representan a empresas, productos o servicios comerciales mencionados en esta publicación.

Las opiniones expresadas en este documento, que no ha sido sometido a revisión editorial, son de exclusiva responsabilidad de los autores y pueden no coincidir con las de la Organización o las de los países que representa.

Notas explicativas:

Los tres puntos indican que los datos faltan, no constan por separado o no están disponibles.

La raya indica que la cantidad es nula o despreciable.

La coma se usa para separar los decimales.

La palabra “dólares” se refiere a dólares de los Estados Unidos, salvo cuando se indique lo contrario.

La barra puesta entre cifras que expresen años (por ejemplo, 2022/2023) indica que la información corresponde a un período de 12 meses que no necesariamente coincide con el año calendario.

Debido a que a veces se redondean las cifras, los datos y los porcentajes presentados en los elementos gráficos no siempre suman el total correspondiente.

Publicación de las Naciones Unidas

LC/MEX/TS.2026/6

Distribución: L

Copyright © Naciones Unidas, 2026

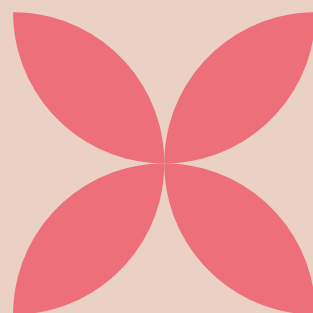
Todos los derechos reservados

Impreso en Naciones Unidas, Santiago

Esta publicación debe citarse como: García Hoffmann, M., Quiroz Estrada, V., Carvalho, L. F., Soto de la Rosa, H. y Aguirre Tristán, V. (2026). *Panorama del derecho a la educación en México: un diagnóstico estadístico de la brecha estructural educativa* (LC/MEX/TS.2026/6). Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

La autorización para reproducir total o parcialmente esta obra debe solicitarse a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), División de Documentos y Publicaciones, publicaciones.cepal@un.org. Los Estados Miembros de las Naciones Unidas y sus instituciones gubernamentales pueden reproducir esta obra sin autorización previa. Solo se les solicita que mencionen la fuente e informen a la CEPAL de tal reproducción.

Índice



Introducción	9
I. Contexto educativo mexicano	13
A. Sistema educativo nacional	15
1. Educación inicial	16
2. Educación preescolar	16
3. Educación primaria	17
4. Educación secundaria	18
5. Educación media superior	18
6. Educación superior	18
7. Educación especial	19
8. Educación privada	20
B. Panorama general de los desafíos del sistema educativo nacional	20
C. La educación en México en el contexto internacional	23
1. Gasto público en educación	23
2. Infraestructura educativa	24
3. Cobertura educativa	25
II. Metodología: contexto educativo mexicano	29
A. Elementos clave del marco metodológico	31
1. Un enfoque basado en los derechos humanos: las 4A de la educación	32
2. Una perspectiva de la desigualdad multidimensional: la matriz de la desigualdad social	34
B. Aplicación práctica del marco metodológico	36
1. Construcción del marco de medición: selección de indicadores	36
2. Análisis e interpretación de los datos (identificación de núcleos duros de exclusión)	40
III. Asequibilidad educativa	43
A. Panorama nacional de la asequibilidad educativa en México	45
1. Infraestructura escolar	45
2. Condiciones geográficas para la asistencia escolar	49
B. Los núcleos duros de exclusión en la asequibilidad educativa en México	54
1. Las principales brechas de asequibilidad educativa en el país	54
IV. Accesibilidad educativa	55
A. Panorama nacional de la accesibilidad educativa en México	57
1. Cobertura educativa	57
2. Rezagos educativos históricos	60
B. Interseccionalidades de los ejes estructurantes de la desigualdad en la accesibilidad educativa: ¿dónde están las mayores brechas?	63
1. Interseccionalidades en la cobertura educativa: inasistencia escolar	63
2. Interseccionalidades en los rezagos educativos históricos: analfabetismo	68
3. Interseccionalidades en los rezagos educativos históricos: promedio de años de escolaridad	70
C. Los núcleos duros de exclusión en la accesibilidad educativa en México	72
1. Las principales brechas de accesibilidad educativa en el país	72
V. Aceptabilidad educativa	73
A. Panorama nacional de la aceptabilidad educativa en México	75
1. Permanencia y egreso	75
2. Aprendizajes	82
3. Profesionalización docente y condiciones laborales	91



B.	Núcleos duros de exclusión en la aceptabilidad educativa en México.....	98
1.	Las principales brechas de aceptabilidad educativa en el país	98
VI.	Adaptabilidad educativa.....	99
A.	Panorama nacional de la adaptabilidad educativa en México	101
1.	Participación del alumnado hablante de una lengua indígena en el sistema educativo	101
2.	Participación del alumnado con discapacidad u otras condiciones.....	109
B.	Núcleos duros de exclusión en la adaptabilidad educativa en México	116
VII.	Educabilidad	117
A.	Motivos de no inscripción.....	119
B.	Proporción de estudiantes de 3 a 24 años con acceso a herramientas tecnológicas en sus viviendas....	122
C.	Proporción de estudiantes con becas de gobierno	123
VIII.	Conclusiones: hacia la superación de los núcleos duros de exclusión para cerrar la brecha estructural de educación.....	127
A.	Brecha estructural de educación en México desde las dimensiones del derecho a la educación	128
B.	Brecha estructural de educación en México desde los ejes estructurantes de la desigualdad social	129
C.	Brecha estructural de educación en México según nivel escolar.....	130
D.	Políticas públicas para revertir los núcleos duros de exclusión	131
	Bibliografía	133

Anexo

Matrícula por nivel educativo, tipo de servicio y sexo en México en el ciclo escolar 2023-2024	139
---	------------

Cuadros

Cuadro 1	Definición de las 4A de la educación	33
Cuadro 2	Ejes estructurantes de la desigualdad	34
Cuadro 3	Marco de medición de las 4A.....	38
Cuadro 4	Variables e indicadores para la medición de la asequibilidad educativa	44
Cuadro 5	Variables e indicadores para medir la accesibilidad educativa.....	56
Cuadro 6	Variables e indicadores para la medición de la aceptabilidad educativa.....	74
Cuadro 7	México: porcentaje promedio de aciertos de la evaluación diagnóstica de aprendizajes en educación básica, por aspecto de evaluación y grado escolar, 2022-2023	88
Cuadro 8	Variables e indicadores para la medición de la adaptabilidad educativa	100
Cuadro 9	Panorama general del servicio indígenaa, ciclo escolar 2023-2024	104

Gráficos

Gráfico 1	Países seleccionados: gasto público en educación como porcentaje del PIB, 2020-2023	23
Gráfico 2	Países seleccionados: proporción de escuelas del nivel secundaria y media superior con disponibilidad de computadoras para propósitos pedagógicos, (último dato disponible).....	24
Gráfico 3	Países seleccionados: tasa neta de matriculación del nivel primaria, secundaria y media superior, 2022	25
Gráfico 4	Países seleccionados de América Latina: proporción de jóvenes de 20 a 24 años con educación media superior concluida, 2022	26
Gráfico 5	Países seleccionados: proporción de estudiantes que al finalizar el nivel primaria han alcanzado un mínimo de competencias en matemáticas y lectura, 2019	27



Gráfico 6	Países seleccionados: proporción de estudiantes que al finalizar el nivel de secundaria han alcanzado un mínimo de competencias en matemáticas por sexo, 2022.....	28
Gráfico 7	México: cantidad de escuelas por nivel educativo, ciclos escolares 1970-1971 a 2022-2023.....	45
Gráfico 8	México: proporción de escuelas con disponibilidad de servicios básicos por nivel y tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento, ciclo escolar 2022-2023	47
Gráfico 9	México: proporción de escuelas con disponibilidad de computadoras para propósitos pedagógicos e internet por nivel educativo seleccionado y por tipo de servicio y sostenimiento, ciclo escolar 2022-2023	48
Gráfico 10	México: proporción de estudiantes que asisten a la escuela según su condición de habla de una lengua indígena, nivel educativo y tiempo de traslado a la escuela de más de 1 hora, 2020.....	50
Gráfico 11	México: proporción de escuelas de la educación básica y media superior, según grado de marginación de la localidad donde se ubican y tipo de servicio, 2022-2023	51
Gráfico 12	México: matrícula por nivel educativo y ciclo escolar, ciclos escolares 1970-1971 a 2023-2024	58
Gráfico 13	México: tasa de inasistencia escolar de personas de 3 a 24 años, por eje estructurante de la desigualdad, 2022	59
Gráfico 14	México: tasa de analfabetismo de las personas de 15 años o más, por eje estructurante de la desigualdad, 2022	61
Gráfico 15	México: años promedio de escolaridad de las personas de 15 años o más, por eje estructurante de la desigualdad, 2020	62
Gráfico 16	México: tasa de inasistencia escolar de la población indígena, por criterio de definición y edad escolar, 2020	64
Gráfico 17	México: tasa de inasistencia escolar de las mujeres hablantes de una lengua indígena en zonas rurales y los hombres no hablantes de una lengua indígena en zonas urbanas, por edad escolar, 2022.....	65
Gráfico 18	México: tasa de inasistencia escolar por edad escolar, sexo, etnia y territorio, 2022	66
Gráfico 19	México: tasa de inasistencia escolar de las niñas y jóvenes, por condición étnica, edad escolar y condición de maternidad, 2020	67
Gráfico 20	México: tasa de inasistencia escolar de las y los niños/as y jóvenes por situación conyugal, condición étnica, y edad escolar, 2020.....	68
Gráfico 21	México: tasa de analfabetismo de las personas de 15 años o más por territorio, sexo y condición étnica, 2022	69
Gráfico 22	México: población analfabeta de 15 años y más según estrato socioeconómico, sexo y territorio, 2022	70
Gráfico 23	México: años promedio de escolaridad según edad, sexo, condición étnica y territorio, 2020	71
Gráfico 24	México: tasa de abandono escolar por nivel educativo, ciclos escolares 2017-2018 al 2022-2023	76
Gráfico 25	México: tasa de eficiencia terminal en la educación básica y media superior por ciclo escolar seleccionado.....	77
Gráfico 26	México: proporción de jóvenes de 20-24 años con educación media superior completa o mayor nivel educativo, 2022.....	79
Gráfico 27	México: proporción de estudiantes de 15 años con competencias mínimas en matemáticas, ciencias y lectura por sexo y puntaje promedio obtenido en la prueba PISA, 2022.....	86
Gráfico 28	México: puntaje promedio obtenido en las áreas de matemáticas, lectura y ciencias de la prueba PISA	86
Gráfico 29	México: porcentaje promedio de aciertos de la evaluación diagnóstica de aprendizajes en sexto de primaria y tercero de secundaria, por tipo de servicio, aspecto de evaluación y grado escolar, 2022-2023	89
Gráfico 30	México: proporción de directivos, docentes y docentes de especialidad con educación superior por nivel educativo, 2022-2023	92
Gráfico 31	México: proporción de docentes con educación superior por tipo de servicio, sostenimiento y condición multigrado, 2022-2023.....	92



Gráfico 32	México: proporción de docentes con educación superior por tipo de servicio, sostenimiento y condición multigrado, 2022-2023.....	94
Gráfico 33	México: proporción de docentes con educación superior por tipo de servicio, sostenimiento y condición multigrado, 2022-2023.....	95
Gráfico 34	México: proporción del personal docente según rango de salario mínimo percibido por tipo de empleo y nivel educativo, 2024.....	96
Gráfico 35	México: proporción del personal docente según rango de salario mínimo percibido según territorio y nivel educativo, 2024.....	97
Gráfico 36	México: salario promedio de docentes de educación básica, por sexo y rango de edad.....	97
Gráfico 37	México: estudiantes matriculados hablantes de una lengua indígena, ciclos escolares 2018-2019 a 2022-2023.....	102
Gráfico 38	México: proporción de escuelas del servicio indígena que recibieron materiales en lengua indígena por parte de la DGEIIB y que tienen correspondencia de lengua materna entre el personal docente y el estudiantado, ciclo escolar 2022-2023, circa.....	105
Gráfico 39	México: proporción de escuelas del servicio indígena que recibieron materiales en lengua indígena por parte de la DGEIIB y que tienen correspondencia de lengua materna entre el personal docente y el estudiantado, ciclo escolar 2022-2023, circa.....	106
Gráfico 40	México: proporción mayor y menor de egresados hablantes de una lengua indígena, por campo de formación detallado, ciclo escolar 2023-2024.....	107
Gráfico 41	México: matrícula de hablantes de una lengua indígena en la educación superior, por campo detallado de formación seleccionado y sexo, ciclo escolar 2023-2024.....	108
Gráfico 42	México: matrícula de estudiantes con discapacidad en la educación básica, por tipo de discapacidad, ciclo escolar 2022-2023.....	110
Gráfico 43	México: proporción de escuelas con infraestructura adaptada para estudiantes con discapacidad, ciclo escolar 2022-2023.....	111
Gráfico 44	México: proporción de escuelas con materiales adaptados para estudiantes con discapacidad, ciclo escolar 2022-2023.....	112
Gráfico 45	México: distribución de personas con discapacidad egresadas de la educación superior, por campo de formación general, ciclo escolar 2023-2024.....	113
Gráfico 46	México: proporción de personas con discapacidad egresadas, por campo de formación detallado, ciclo escolar 2023-2024.....	114
Gráfico 47	México: proporción de personas con discapacidad en la educación superior, por campo detallado de formación seleccionado y sexo, ciclo escolar 2023-2024.....	115
Gráfico 48	México: proporción de estudiantes entre 3 y 24 años con acceso a herramientas tecnológicas en sus viviendas, por etnia y edad escolar, 2020.....	123
Gráfico 49	México: proporción de estudiantes de 3 a 34 años que cuentan con beca de gobierno, por eje estructurante de la desigualdad, 2022.....	124

Recuadros

Recuadro 1	Marco jurídico del derecho a la educación en México.....	14
Recuadro 2	Educación en la modalidad del servicio indígena.....	16
Recuadro 3	Educación comunitaria.....	17
Recuadro 4	Universidades interculturales.....	19
Recuadro 5	Servicios de la educación especial en México.....	20
Recuadro 6	Reforma educativa de 2019 y la Nueva Escuela Mexicana.....	22
Recuadro 7	Las trayectorias y transiciones educativas.....	80
Recuadro 8	Campo de formación de egresados de la educación superior.....	81
Recuadro 9	Los cuatro pilares de la educación: una visión integral del aprendizaje.....	83
Recuadro 10	Evaluación educativa y diversidad cultural: hacia modelos más pertinentes.....	84
Recuadro 11	Condiciones esenciales para la educabilidad.....	120



Diagramas

Diagrama 1	Elaboración de mejores políticas públicas basadas en evidencias a partir de un marco de derechos e igualdad.....	30
Diagrama 2	México: modelo de tránsito escolar en el sistema educativo nacional, 2007-2008 a 2023-2024	78
Diagrama 3	México: motivos de no inscripción al ciclo escolar 2021-2022, por edad escolar	121

Mapa

Mapa 1	Mapa de la ubicación de las escuelas primarias del servicio indígena.....	103
--------	---	-----



Introducción



México, al igual que el resto de América Latina y el Caribe, ha vivido una transformación educativa profunda. Entre 1950 y 2015, los países de la región triplicaron, en promedio, los años de escolarización de su población joven, pasando de aproximadamente 3 a más de 10 años. México se ubicó entre los países con mayores avances en este proceso, alcanzando niveles cercanos a los 10,2 años promedio de escolaridad (Pritchett, 2025). Estos avances se reflejan también en la universalización de la educación primaria, en una cobertura superior al 80% en secundaria y en los progresos en la inclusión de estudiantes indígenas, entre otros éxitos, fruto de esfuerzos sostenidos por construir un sistema más accesible y equitativo.

A partir de la reforma constitucional de 2019, que consolidó un enfoque educativo basado en la dignidad humana, los derechos humanos y la igualdad sustantiva, el país se encuentra en una nueva etapa: asegurar que ese derecho sea plenamente ejercido por todas las personas, sin excepción. Para lograrlo, es necesario comprender con mayor precisión dónde persisten las brechas y a quiénes afectan. Este documento se inscribe en ese esfuerzo: busca ofrecer insumos que permitan entender qué piezas

faltan para garantizar una educación verdaderamente incluyente, revelando las realidades de quienes han sido sistemáticamente excluidos y los obstáculos que aún enfrentan a partir de la evidencia estadística disponible.

Esta urgencia por cerrar las brechas educativas cobra especial relevancia cuando se reconoce que la educación es un derecho humano fundamental y un motor importante para el desarrollo personal y colectivo en los ámbitos social, económico y cultural, con la capacidad de transformar horizontes de vida, reducir la pobreza y la desigualdad. Tiene el potencial de ampliar las posibilidades de crecimiento económico y productividad, además de fomentar una ciudadanía activa, fortalecer la conciencia social y promover la tolerancia y el respeto por la diversidad, elementos clave para una convivencia democrática y plural. Por ello, la educación se considera un elemento clave para superar las tres trampas del desarrollo que la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2024a) ha identificado que enfrentan los países de América Latina y el Caribe, y que incluyen: i) una trampa de baja capacidad para crecer; ii) una de alta desigualdad, baja movilidad social y débil cohesión social, y iii) una de bajas capacidades institucionales y débil gobernanza.



A nivel internacional, la Agenda 2030 resalta la importancia de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. En particular, la CEPAL (2024b) subraya que la educación tiene el potencial de ser un factor para promover la igualdad y la movilidad social, así como para impulsar el crecimiento económico y la transformación productiva. Por el contrario, sin igualdad en la garantía del derecho a la educación, las exclusiones se pueden perpetuar y las desigualdades se pueden transmitir entre generaciones. Ante dicho planteamiento, la CEPAL (2024c) resalta la necesidad indispensable de transformar la educación para garantizar condiciones equitativas de acceso y calidad para todas las personas, señalando a la debilidad de los sistemas educativos y de formación profesional como una de las principales brechas estructurales a revertir.

Precisamente en este contexto, México ha colocado el fortalecimiento del sistema educativo y de formación profesional, y la búsqueda por una mayor equidad en la educación como prioridades centrales en la agenda pública y política, especialmente a partir de la reforma constitucional de 2019. Esta reforma representó un hito histórico al integrar la educación inicial y a la educación superior a los niveles obligatorios, al poner énfasis explícito en promover la equidad y la inclusión, y al plantear la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (Nueva Escuela Mexicana) como un instrumento estratégico para materializar estos principios, buscando transformar el sistema educativo para hacerlo más inclusivo y equitativo.

Los esfuerzos mencionados anteriormente se han materializado en avances significativos, como la mejora en la cobertura de la educación en diversos niveles, el aumento de la inclusión educativa de las y los estudiantes indígenas, entre otros muchos ejemplos. No obstante, es importante reconocer que estos logros conviven con desafíos significativos, ya que aún no se han logrado cerrar por completo las brechas educativas que afectan de manera desproporcionada a ciertos grupos poblacionales más desfavorecidos, como las niñas, las poblaciones que habitan en comunidades indígenas y en las áreas rurales, así como las personas pertenecientes a los sectores socioeconómicamente más vulnerables.

El cierre de las persistentes brechas es fundamental en la materialización de la prioridad hacia una mayor equidad e inclusión educativa del gobierno de México. Los trabajos realizados por la CEPAL en distintos contextos resaltan la relevancia de afrontar el desafío de cerrar las brechas identificando las que son más significativas para poder diseñar e implementar, con base en evidencia, acciones complementarias a las políticas públicas vigentes, en muchas ocasiones en un marco de

territorialización que atienda ciertas especificidades que las políticas generales no logran abarcar.

En este contexto, el presente documento forma parte del proyecto “Cerrando brechas educativas”, que se inscribe en los esfuerzos por cerrar las brechas educativas por medio de políticas públicas, específicas e innovadoras, basadas en evidencia. El proyecto se plantea utilizar una combinación de métodos diagnósticos cuantitativos y cualitativos para medir y analizar los núcleos duros de la exclusión, es decir, las barreras más graves que afectan a las poblaciones más excluidas, y que en su conjunto conforman la brecha estructural de la educación, con el objetivo de generar políticas públicas más efectivas.

El presente diagnóstico cuantitativo tiene un doble propósito: i) ofrecer un panorama actualizado de la situación educativa en México, desde un enfoque basado en derechos; y ii) identificar los núcleos duros de exclusión que requieren atención prioritaria para avanzar hacia la realización plena del derecho a la educación en el país.

El abordaje propuesto para el presente diagnóstico cuantitativo se caracteriza por dos elementos distintivos fundamentales: el enfoque de derechos y la mirada de desigualdad multidimensional. Estos elementos estructuran la metodología y el análisis, y permiten profundizar progresivamente en la identificación de los núcleos duros de exclusión que conforman la brecha estructural de educación, aportando distintas capas de observación sobre las dinámicas de la desigualdad educativa.

El primer elemento, el enfoque de derechos, conforma la base del análisis, al reconocer que la educación es, antes que todo, un derecho humano fundamental y más allá de sus beneficios sociales y económicos, es un pilar de justicia social, esencial para la igualdad de oportunidades y el acceso a otros derechos. La adopción de este enfoque se traslada a la medición de la brecha estructural de la educación a través del marco de las 4A (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad), elaborado por Katarina Tomaševski (1999) en su rol como Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación. A su vez, se articula con la visión integral de la educación propuesta por Delors (1996) en *La educación encierra un tesoro*, que destaca los cuatro pilares fundamentales del aprendizaje a lo largo de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

El segundo elemento, la mirada de desigualdad multidimensional, agrega una capa de profundidad al análisis, que se plasma en la desagregación de los datos según diversos ejes estructurantes de la desigualdad social (género, etnia y raza, nivel socioeconómico, territorio y ciclo de vida)

que configuran las dinámicas diferenciadas de exclusión que se buscan revertir. Este elemento permite observar las brechas entre grandes grupos poblacionales y también, mediante la interseccionalidad, revelar acumulaciones específicas de desventajas, aportando evidencia para identificar los núcleos duros de exclusión educativa que no se muestran en los análisis agregados.

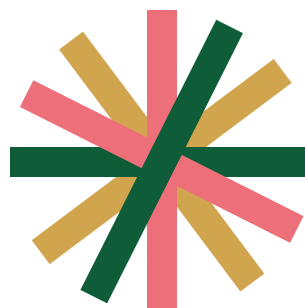
En última instancia, este diagnóstico busca ser una herramienta útil para fortalecer las políticas públicas educativas con base en evidencia empírica y desde un enfoque de derechos humanos. Al identificar los núcleos duros de exclusión, el documento pone en evidencia dinámicas de desigualdad que frecuentemente se ocultan en los promedios nacionales. Aunque México cuenta con sistemas estadísticos sólidos y avanzados en comparación con otros países de la región, la forma en que se analizan y utilizan estos datos determina su verdadero potencial para transformar la realidad.

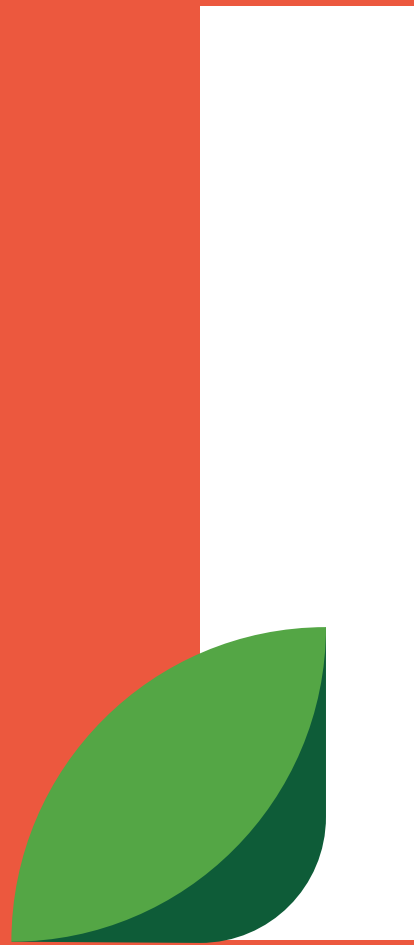
El presente diagnóstico contribuye precisamente en este sentido; se propone una lectura renovada de la información disponible, desagregada por múltiples ejes de desigualdad y articulada desde una perspectiva interseccional, con el fin de obtener un panorama más preciso de quiénes son los más excluidos, dónde se encuentran y cuáles son los obstáculos específicos que enfrentan. Este enfoque permite revelar realidades muchas veces invisibilizadas y aporta insumos estratégicos para el diseño e implementación de políticas públicas complementarias, más justas y eficaces.

Enfrentar la complejidad del rompecabezas que representa la brecha estructural en educación requiere de este tipo de aproximaciones rigurosas, integrales y comprometidas con la equidad.

El documento se estructura en siete capítulos. En el primero se ofrece un panorama general del contexto socioeconómico de México y se presenta una caracterización del sistema educativo nacional, su institucionalidad y capacidad de respuesta, así como una comparación con otros países de la región en indicadores educativos clave. Posteriormente se incluye un capítulo que describe la metodología que se utiliza en la elaboración de un diagnóstico cuantitativo del derecho a la educación en México.

En los cuatro capítulos siguientes se desarrolla el análisis estadístico de la brecha estructural, organizando los indicadores en torno a las cuatro dimensiones del marco de derechos humanos: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. En el capítulo siete se incorpora el análisis de la educabilidad, entendido como un concepto relacionado con las condiciones del entorno que inciden en las trayectorias educativas y con factores transversales que pueden vincularse a distintas dimensiones de las 4A. Finalmente, en el capítulo de cierre se sistematizan los principales hallazgos del diagnóstico y se presentan orientaciones estratégicas para formular políticas públicas que apunten a cerrar las brechas identificadas y avanzar hacia una educación más equitativa, inclusiva y de calidad para todas las personas.





Contexto educativo mexicano

México tiene una población estimada de 130 millones de personas en 2025, de la que cerca del 51,7% corresponde a mujeres (Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID), Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2023). Se prevé que dicha población seguirá creciendo (a tasas decrecientes) hasta alcanzar un máximo de 150 millones de habitantes en la década de 2050.

El 40% de la población mexicana tiene menos de 24 años, lo que se considera como población en edad escolar, es decir, aproximadamente 52 millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en 2025. El derecho a la educación en México está consagrado en un robusto marco normativo que reconoce este derecho como universal, inalienable y fundamental para el desarrollo de la persona y de la sociedad (véase el recuadro 1).

Recuadro 1

Marco jurídico del derecho a la educación en México

El derecho a la educación en México está reconocido como un derecho fundamental en el marco constitucional y legal del país. El artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) establece que toda persona tiene derecho a la educación, y que corresponde al Estado —en sus distintos niveles— impartir y garantizar la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. Este mandato constitucional también define que la educación impartida por el Estado será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica, y estará basada en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva.

Complementando este marco, la Ley General de Educación (2019) desarrolla los principios operativos del derecho educativo en México. En su artículo 5 afirma que toda persona tiene derecho a la educación, el cual es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes, y que este proceso debe contribuir tanto al desarrollo personal y profesional como a la transformación y el mejoramiento de la sociedad. La ley también garantiza igualdad de

oportunidades de acceso, permanencia y egreso en el sistema educativo, bajo el principio de la intangibilidad de la dignidad humana.

En un país caracterizado por su diversidad cultural y lingüística, el marco jurídico mexicano incorpora también garantías específicas para los pueblos indígenas. La misma Ley General de Educación establece que la educación indígena debe tener pertinencia cultural y lingüística, y promover el respeto y la preservación de las culturas originarias. Según su artículo 56, “el Estado garantizará el ejercicio de los derechos educativos, culturales y lingüísticos a todas las personas, pueblos y comunidades indígenas [...], contribuyendo al conocimiento, reconocimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales”.

De forma complementaria, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003) afirma en su artículo 11 que las autoridades educativas deben garantizar que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, promoviendo también la interculturalidad y el respeto a los derechos lingüísticos en todos los niveles del sistema educativo.

Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Gobierno de México. (1917, 5 de febrero). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (art. 3)*; Secretaría de Gobernación. (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación de 2019. Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. *Diario Oficial de la Federación (5573858)*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0; Cámara de Diputados. (2003, 13 de marzo). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgdipi.htm>.

En el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se establece que la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica, y que esta y la media superior serán obligatorias. Para responder a este mandato, y lograr impartir y garantizar la educación de la población en edad escolar en sus distintos niveles, México cuenta con un amplio sistema educativo nacional.

A. Sistema educativo nacional

El sistema educativo nacional de México está regido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), autoridad central encargada de coordinar, regular y supervisar el funcionamiento del sistema educativo en todo el país, conforme al artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y a la Ley General de Educación (Gobierno de México, 2019).

El sistema educativo nacional opera bajo un modelo de federalismo educativo, lo que implica una distribución de competencias entre la federación y las entidades federativas. En este esquema, la SEP establece la política educativa nacional, diseña los planes y programas de estudios, elabora los libros de texto gratuitos y evalúa el desempeño del sistema. Por su parte, las autoridades educativas estatales, a través de sus secretarías de educación, son responsables de implementar estos lineamientos en sus territorios, administrar la mayoría de las escuelas públicas de educación básica y media superior, gestionar los recursos humanos y los materiales asignados y supervisar el cumplimiento de la ley en su entidad. También les corresponde promover y ofrecer servicios educativos que respondan a las particularidades y necesidades de su región, así como proponer a la SEP la incorporación de contenidos específicos del contexto estatal en los planes y programas de estudio nacionales.

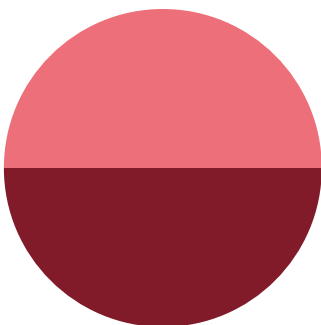
Para facilitar la colaboración entre las autoridades federales y estatales, existe el Consejo Nacional de Autoridades Educativas, presidido por la SEP. Su función principal consiste en acordar estrategias que garanticen el pleno ejercicio del derecho a la educación y asegurar la coherencia entre las decisiones tomadas en ambos niveles de gobierno, con el fin de mantener un enfoque integral y articulado del sistema educativo nacional.

El sistema educativo se compone tanto de instituciones educativas públicas como privadas, que se organizan en tres niveles: educación básica, media superior y superior. Estos niveles conforman el sistema educativo nacional (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa [DGPPYEE], 2024a, pág. 140).

En el Plan de 0 a 23 años, iniciativa de la administración 2018-2024 en México, se propuso reorganizar el sistema educativo y las articulaciones entre los diferentes niveles para favorecer el desarrollo integral de las y los estudiantes, desde la educación inicial hasta la superior, buscando la articulación curricular y organizativa de todo el sistema educativo nacional (SEP, 2021). Estos elementos se detallan a continuación.

Los niveles educativos se ofrecen en el sistema educativo nacional mediante dos opciones, el sistema educativo escolarizado y el sistema educativo no escolarizado. En el sistema escolarizado los servicios educativos se imparten en centros educativos, de manera presencial y de forma sistemática, en instalaciones que deben cubrir las características definidas por la autoridad educativa.

El sistema escolarizado incluye la educación básica conformada por el nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria, la educación media superior conformada por la preparatoria o bachillerato y la capacitación para el trabajo, y la educación superior conformada a su vez por las licenciaturas y los posgrados. Existen a su vez distintos tipos de modalidades y servicios en el sistema escolarizado, por ejemplo, la educación indígena, la educación comunitaria, la educación especial, entre otras modalidades.



En el sistema no escolarizado no se asiste a centros educativos. La educación se imparte mediante diferentes métodos y herramientas que permiten que el estudiantado logre su formación a distancia. Incluye modalidades como la educación inicial vía los padres de familia, la educación para adultos, la formación para el trabajo, la preparatoria abierta y a distancia, la preparatoria en línea, el bachillerato técnico, y el técnico superior universitario, entre otros. A continuación, se presenta una revisión de cada uno de los niveles educativos.

1. Educación inicial¹

Nivel educativo dirigido a población menor de 3 años, con el objetivo de potenciar su desarrollo integral y armónico con experiencias formativas, educativas y afectivas, a fin de adquirir habilidades, hábitos, valores, desarrollar la autonomía, creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social (SEP, 2024a). Se ofrece en las modalidades de servicios general e indígena, y desde 2022 forma parte de la educación básica en el país, con el respaldo de la Política Nacional de Educación Inicial, que tiene entre sus objetivos expandir la cobertura, mejorar la calidad y acompañar a las familias, priorizando a niñas y niños en situación de vulnerabilidad y en riesgo de exclusión.

Recuadro 2

Educación en la modalidad del servicio indígena

Esta es una modalidad del servicio educativo de los niveles inicial, preescolar, primaria y secundaria, aunque en este último nivel el número de escuelas es muy pequeño. Se ofrece a niñas y niños hablantes de una lengua indígena, independientemente de que sean bilingües o con diversos niveles de dominio del español. Se ofrece también a la población indígena que no necesariamente habla una lengua indígena, a la población afroamericana, migrante e hijos de jornaleros agrícolas. En este tipo de escuelas se busca reflexionar sobre los idiomas y desarrollar el uso de lenguaje mediante la impartición de la asignatura de lengua indígena en lenguas nativas.

La Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEIIB) de la SEP es la encargada de normar la atención educativa dirigida a la población indígena, afroamericana, migrante y de jornaleros agrícolas, con pertinencia cultural y lingüística a fin de apoyar el reconocimiento, valoración, apropiación y reivindicación de su cosmovisión y lenguas indígenas, transversalizando el enfoque intercultural en todos los niveles y modalidades de la educación básica del sistema educativo nacional.

Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe. (2024). *Quiénes somos*. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/direccion-general-de-educacion-indigena-intercultural-y-bilingue/>; Martínez, E. (s.f.). La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (12), Multiculturalismo y Educación*. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf.

2. Educación preescolar²

Nivel educativo que se ofrece usualmente a las niñas y los niños de 3 a 5 años. En este nivel se busca el desarrollo integral y equilibrado que facilite la relación de las niñas y los niños con sus pares y con adultos. Se promueve la

¹ La educación inicial de México corresponde a la categoría de programas de desarrollo educacional de la primera infancia, incluida en el nivel de educación de la primera infancia (CINE 0) de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 2011 (Instituto de Estadística de la UNESCO [IEU], 2013).

² La educación preescolar de México corresponde a la categoría de programas de educación preprimaria, incluida en el nivel de educación de la primera infancia (CINE 0) de la CINE 2011.



socialización y la afectividad, las capacidades de comunicación, el pensamiento matemático, el conocimiento de los entornos natural y social, el desarrollo y enriquecimiento físico y psicomotriz, así como la expresión artística. Se ofrece en la modalidad del servicio general, indígena (véase el recuadro 2) y comunitario (véase el recuadro 3) (SEP, 2024b).

3. Educación primaria³

La edad normativa para cursar la primaria es de 6 a 11 años. En este nivel se sientan las bases para la adquisición de conocimientos posteriores como el dominio de la lectoescritura, las matemáticas, el conocimiento aritmético, geométrico, el conocimiento básico de las ciencias naturales y sociales, el cuerpo, las posibilidades motrices y emociones, las artes y las relaciones interpersonales. Se imparte en la modalidad del servicio general⁴, indígena (véase el recuadro 2) y comunitario (véase el recuadro 3).

Recuadro 3

Educación comunitaria

La modalidad de educación comunitaria, actualmente denominada educación comunitaria para el bienestar, se encuentra a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), organismo descentralizado de la administración pública federal, coordinado por la SEP. Su mandato es atender a niñas y niños que viven en localidades pequeñas rurales, generalmente de alta y muy alta marginación. Actualmente se ofrece en los niveles preescolar, primaria y secundaria, buscando ofrecer una alternativa a poblaciones en situación de vulnerabilidad que por diversas circunstancias no tiene acceso a otras modalidades del sistema educativo nacional. A nivel primaria tiene tres variantes, la primaria comunitaria rural, la primaria comunitaria indígena y la primaria comunitaria migrante. El educador comunitario es la figura educativa que es originaria de la comunidad y recibe formación y acompañamiento en el desarrollo de habilidades para la gestión del aprendizaje a través de la

práctica de la relación tutora en la comunidad.

El órgano rector del CONAFE es la Junta de Gobierno, presidida por el o la titular de la SEP e integrada por representantes de diversas dependencias del gobierno federal, incluyendo la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, la Secretaría de Economía, la Secretaría de Relaciones Exteriores, la Subsecretaría de Educación Básica y la Dirección General del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

La Dirección General del CONAFE es responsable de la conducción operativa, mientras que las unidades administrativas, a través de las coordinaciones territoriales para el servicio educativo, implementan las acciones en las entidades federativas en concordancia con los lineamientos de la Junta de Gobierno y las políticas educativas nacionales definidas por la SEP.

Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2022). *Educación comunitaria para el bienestar*. <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/educacion-comunitaria-del-conafe>; Secretaría de Gobernación. (2012, 15 de junio). Estatuto Orgánico del Consejo Nacional de Fomento Educativo. *Diario Oficial de la Federación*. (5253145). https://www.diariooficial.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5253145&fecha=15/06/2012#gsc.tab=0.

³ La educación primaria de México corresponde directamente a la categoría de educación primaria (CINE 1) de la clasificación internacional normalizada de educación (CINE, 2011).

⁴ Las primarias de tipo general se cursan en seis años en planteles en horarios matutinos de 8:00 a 12:30 horas y vespertinos de 14:00 a 18:30 horas. En la modalidad de escuelas primarias de tiempo completo (con o sin servicios de alimentación) el alumnado puede tener una estancia escolar prolongada con actividades complementarias. Esta modalidad surgió para atender necesidades de las familias en las que los padres trabajan.



4. Educación secundaria⁵

La educación secundaria en México es el último tramo de la educación considerada como básica. La edad normativa para cursar este nivel educativo es de 12 a 14 años. En este nivel se proporcionan los conocimientos básicos necesarios para continuar con el nivel medio superior. Se ofrece en modalidades de tipo general⁶, técnica u otras modalidades regionales autorizadas por la SEP. Las secundarias técnicas combinan formación humanística, científica y artística con conocimientos tecnológicos aplicados en áreas agropecuarias, industriales y de servicios. Las modalidades alternativas incluyen la telesecundaria y la secundaria para trabajadores. La telesecundaria fue creada en 1968 para ofrecer una opción en las zonas rurales o de difícil acceso, combinando transmisiones televisivas con actividades guiadas por docentes. La secundaria para trabajadores está destinada a personas mayores de 15 años que no iniciaron o no concluyeron este nivel educativo.

5. Educación media superior⁷

La educación media superior comprende los niveles de bachillerato, de profesional técnico bachiller y sus equivalentes, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. La edad normativa para cursar este nivel educativo es de 15 a 17 años. Se organiza a través de un sistema que establece un marco curricular común a nivel nacional y que garantiza el reconocimiento de los estudios. En la educación media superior se ofrece una formación en la que el aprendizaje involucra un proceso de reflexión, búsqueda de información y apropiación de conocimiento en múltiples espacios de desarrollo (Gobierno de México, 2019).

Los tipos de servicio de la educación media superior en México son: i) bachillerato general; ii) bachillerato tecnológico; iii) profesional técnico bachiller, y iv) profesional técnico. Algunas modalidades para la atención de grupos vulnerables o que por diversas circunstancias no pueden asistir a clases presenciales en el nivel medio superior son: i) telebachillerato; ii) educación media superior a distancia; iii) bachillerato integral comunitario; iv) preparatoria en línea; v) preparatoria abierta; vi) bachillerato no escolarizado para estudiantes con discapacidad; vii) bachillerato intercultural, y viii) modelo mexicano de formación dual.

Este nivel educativo se caracteriza por una estructura institucional compleja que incluye esquemas de sostenimiento federal, estatal y autónomo. A nivel federal, instituciones como la Subsecretaría de Educación Media Superior y diversas secretarías de Estado participan en la operación de planteles mediante distintos subsistemas y modalidades educativas. A nivel estatal, los gobiernos locales administran subsistemas como el bachillerato integral comunitario y el telebachillerato, adaptados a las necesidades regionales.

Por su parte, la Universidad Nacional Autónoma de México y algunas universidades estatales complementan la oferta educativa pública mediante programas de bachillerato con autonomía administrativa (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2022a).

Esta organización refleja la amplitud de modalidades y subsistemas que responden a distintos contextos y necesidades, pero que también presentan desafíos en cuanto a su articulación interna⁸.

6. Educación superior⁹

La educación superior está compuesta por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. Comprende también la educación normal en todos sus niveles y especialidades (Gobierno de México, 2019). A partir de la reforma constitucional de 2019, este nivel educativo fue reconocido como obligatorio, bajo el principio de progresividad. El Estado tiene la responsabilidad de ampliar su cobertura, garantizar su gratuidad en las instituciones públicas y asegurar que sea de calidad, inclusiva, equitativa y pertinente para el desarrollo nacional.

El sistema de educación superior está conformado por una amplia diversidad de instituciones, tanto públicas como particulares. Entre las públicas destacan las universidades autónomas, cuya autonomía, reconocida en el artículo 3° constitucional, les permite gobernarse a sí mismas, definir sus planes de estudio y administrar sus recursos. También forman parte del sistema las universidades tecnológicas, politécnicas, interculturales, los institutos tecnológicos y las escuelas normales (véase

⁵ El nivel de educación secundaria baja (CINE 2) de la CINE 2011 se denomina en México educación secundaria.

⁶ La secundaria general se cursa en tres años y se ofrece en los turnos matutino y vespertino, pero también hay un reducido número de escuelas de tiempo completo con o sin servicio de alimentación.

⁷ El nivel de educación secundaria alta (CINE 3) de la CINE 2011 se denomina en México educación media superior. Algunos programas de educación media superior, como el tecnológico, se corresponden con la clasificación de educación postsecundaria no terciaria (CINE 4).

⁸ En enero de 2025 se presentó el Plan Integral del Sistema Nacional de Bachillerato, una iniciativa legislativa orientada a unificar los 31 sistemas de educación media superior en dos tipos de certificación con validez nacional: el bachillerato nacional general y el bachillerato general tecnológico. Esta propuesta busca atender la fragmentación y la falta de articulación entre los diversos subsistemas de bachillerato existentes en el país (Presidencia de la República, 2025).

⁹ El nivel de educación superior de México corresponde a las categorías de la educación terciaria de la CINE 2011 (CINE 5, 6, 7 y 8).

el recuadro 4). Por su parte, las instituciones particulares, que deben contar con el reconocimiento de validez oficial de estudios, ofrecen una oferta educativa heterogénea que complementa el sistema nacional.

Recuadro 4

Universidades interculturales

Las universidades interculturales tienen como propósito formar profesionales con un fuerte compromiso hacia el desarrollo económico, social y cultural, especialmente en beneficio de los pueblos indígenas de México y sus regiones aledañas. Estas instituciones buscan revalorar los saberes tradicionales indígenas y promover su integración con el conocimiento científico contemporáneo. Además, impulsan la difusión de los valores comunitarios y la preservación, fortalecimiento y revitalización de las lenguas y culturas originarias.

Entre sus objetivos se encuentra ofrecer programas educativos en niveles que van desde profesional asociado hasta posgrado, con contenidos pertinentes al desarrollo regional, estatal y nacional. Estos programas están orientados a preparar profesionales cuya labor promueva la valoración cultural y lingüística en los contextos comunitarios y nacionales.

Actualmente hay 21 universidades interculturales en funcionamiento en México, localizadas en los siguientes estados: Aguascalientes, Baja California, Campeche, Chiapas, Colima, Estado de México, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Oaxaca (único estado con dos universidades interculturales), Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tlaxcala y Veracruz.

Estas universidades atienden a más de 23.000 estudiantes, muchos de los cuales son hablantes de lenguas originarias. Su matrícula se ha incrementado en los últimos años, gracias a un esfuerzo institucional por ampliar la cobertura educativa con enfoque territorial y culturalmente pertinente.

Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Gobierno de México. (2024). *Universidades interculturales UI*. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/Instituciones-SES/Instituciones-UI>.

7. Educación especial

En complemento a los niveles y las modalidades previamente descritos, el sistema educativo nacional cuenta con algunos esquemas de educación especial, orientados a garantizar el acceso a la educación a las personas con discapacidad (véase el recuadro 5). Estas modalidades responden a los mandatos internacionales sobre derechos de las personas con discapacidad que el país ha suscrito, así como a una orientación expresa de lograr una educación inclusiva, plasmada en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, que busca transformar el sistema educativo nacional en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que identifique, atienda y elimine las barreras para el aprendizaje y la participación que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno, para favorecer el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país en su diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades.



Recuadro 5

Servicios de la educación especial en México

Los servicios de educación especial atienden a estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes, trastornos del espectro autista o trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Se organizan en dos tipos: escolarizados y no escolarizados.

En el sistema escolarizado:

- i) Los centros de atención múltiple ofrecen educación básica y formación para la vida y el trabajo a estudiantes con discapacidades (intelectual, visual, auditiva, motriz, múltiple) o trastornos graves del desarrollo que requieren un entorno distinto al de las escuelas regulares.

En el sistema no escolarizado, los servicios de educación especial se dividen en dos tipos:

- i) Servicios dirigidos al estudiantado:
 - La unidad de servicios de apoyo a la educación regular opera dentro de escuelas regulares brindando apoyo técnico y metodológico mediante equipos interdisciplinarios para favorecer la inclusión educativa.
 - Los centros de atención psicopedagógica de educación preescolar, que ofrecen atención a niñas y niños en preescolar con necesidades educativas especiales en áreas como lenguaje, psicología, aprendizaje y psicomotricidad.
- ii) Servicios dirigidos a la comunidad educativa:
 - Los centros de recursos de información para la integración educativa apoyan a docentes con orientación, materiales especializados y capacitación para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales.
 - Las unidades de orientación al público brindan información y asesoría a docentes y familias sobre opciones y estrategias para la atención educativa de estudiantes con discapacidad o necesidades específicas.

Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022b). *La USAER en voz de sus docentes: evaluación diagnóstica del proceso de atención en escuelas primarias. Informe ejecutivo*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/informe-ejecutivo_usaer_22.pdf.

8. Educación privada

Además del sistema educativo público, en México hay una amplia oferta de instituciones privadas que imparten educación en los niveles básico, medio superior y superior¹⁰. Actualmente, todos los niveles educativos, desde el inicial hasta el superior, cuentan con oferta tanto pública como privada en la mayoría de sus modalidades. No obstante, hay excepciones importantes: la educación comunitaria es exclusivamente pública, mientras que la educación indígena presenta una oferta privada limitada, reducida a un solo plantel privado en los niveles de preescolar y primaria (MEJOREDU, 2022c).

B. Panorama general de los desafíos del sistema educativo nacional

La amplitud de niveles y modalidades educativas que componen el sistema educativo nacional responde principalmente a las grandes heterogeneidades demográficas que existen en México. De acuerdo con los datos del Censo de Población y Vivienda del INEGI (2020), en el país la población que se identifica como indígena se estima en un 19%, la población que habla una lengua indígena es del 5,8%, la población con discapacidad representa un 4,9% y un 2,1% se integra por personas afrodescendientes. En el país, aproximadamente el 20% de la población habita en zonas rurales¹¹.

La población mexicana también es muy diversa en cuanto a condiciones socioeconómicas. En 2022, la medición oficial de la pobreza en México indicaba que el 36,3% de la población estaba en situación de pobreza y el 7,1% en pobreza

¹⁰ De acuerdo con el artículo 146 de la Ley General de Educación (Gobierno de México, 2019), los particulares pueden ofrecer servicios educativos en todos los tipos y modalidades, siempre que cuenten con la autorización expresa del Estado o con el reconocimiento de validez oficial de estudios, según corresponda.

¹¹ Según la definición oficial nacional (habitantes en localidades de menos de 2.500 habitantes).

extrema (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2022). En particular, en 2022, aproximadamente el 65,2% de la población indígena (por criterio de pertenencia étnica) vivía en situación de pobreza multidimensional y el 68,9% de los hablantes de lengua indígena se encontraban en pobreza multidimensional (CONEVAL, 2022)¹². El 17,8% de la población carece de acceso a servicios básicos en la vivienda, pero en Guerrero, Chiapas y Oaxaca, los tres estados con mayores carencias de vivienda, el porcentaje es mayor al 50,0% (CONEVAL, 2022).

Estas heterogeneidades se trasladan a la población en edad escolar y en muchas ocasiones se traducen en brechas que representan grandes desafíos para el sistema educativo nacional en su búsqueda por garantizar el derecho a la educación de todas las personas.

Según datos del CONEVAL (2022), el 19,4% de la población presenta rezago educativo (25,1 millones de personas en 2022), de las que 11,3 millones de personas mayores de 16 años no habían terminado la primaria, y 4,8 millones tenían secundaria incompleta. Las disparidades territoriales en el rezago educativo son significativas: estados como Chiapas (31,1%), Oaxaca (29,1%) y Michoacán (28,9%) presentaban en 2022 los mayores porcentajes de población con rezago educativo.

Estas brechas se atribuyen a factores como la pobreza o el trabajo infantil en comunidades rurales. Además, la correlación con otros rezagos sociales evidencia que el acceso y permanencia escolar dependen en gran medida del contexto socioeconómico.

Los desafíos también se diferencian por niveles educativos. Aunque la asistencia en primaria es casi universal en todo el país (94,5%), y es alta en secundaria en las zonas urbanas (91,0%), aún se observan brechas en las zonas rurales y marginadas (85,4%) que las modalidades comunitarias no logran subsanar en su totalidad.

En el nivel de educación media superior la deserción, aunque sigue siendo alta, se ha reducido en los últimos años. El abandono escolar en media superior pasó del 11,6% en el ciclo escolar 2020-2021 al 10,8% en 2023-2024 (INEGI, 2024a), debido a políticas de retención como becas y tutorías. A pesar de que el acceso es más amplio que antes, las y los jóvenes de comunidades rurales de bajos ingresos o en condiciones de vulnerabilidad tienen menores índices de conclusión y continuidad, aunque haya modalidades de educación comunitaria.

De manera estructural, menos de la mitad de las y los jóvenes de nivel medio superior alcanza la educación superior, lo que puede incidir en menores ingresos futuros y mayor vulnerabilidad económica. Solo el 20,1% de las y los jóvenes del quintil de ingreso más bajo continúan con el nivel de educación superior tras concluir la educación media superior, en comparación con el 50,8% del quintil más alto (CONEVAL, 2022), lo que ilustra que el nivel de ingresos familiares y la pobreza afectan directamente la continuidad educativa.

A nivel nacional, el acceso asociado a la infraestructura utilizada para fines educativos también es desigual. Por ejemplo, según datos de la Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE), elaborada por el INEGI (2021), solo el 62,9% de las viviendas con estudiantes en edad preescolar contaban con internet, frente al 91,3% de las viviendas con jóvenes en edad universitaria, lo que evidencia algunos déficits tecnológicos.

El país está comprometido con el cierre de las brechas educativas, en línea con el marco establecido por la reforma educativa de 2019 (véase el recuadro 6), que consagra una perspectiva de derechos humanos y de igualdad sustantiva para el sistema educativo. A partir de este nuevo marco normativo, en los últimos años el gobierno ha impulsado varias iniciativas para asegurar el derecho a la educación para todos. Programas como La Escuela es Nuestra y la provisión de libros de texto gratuitos se han expandido para mejorar condiciones escolares en zonas vulnerables, por ejemplo. Entre los programas de becas destacan las becas Benito Juárez en sus distintos niveles (apoyos económicos condicionados a la permanencia escolar) que han beneficiado a millones de estudiantes de bajos ingresos en primaria, secundaria y bachillerato. Asimismo, las becas Rita Cetina buscan trasladar las becas hacia la universalización, iniciando en una primera etapa por la secundaria.

En el nivel superior hay programas como Jóvenes Escribiendo el Futuro. Para la población indígena se creó el Programa de Apoyo a la Educación Indígena (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas [INPI], 2021), con casas y comedores del niño indígena que ofrecen alojamiento, alimentación y apoyo escolar a estudiantes indígenas fuera de sus comunidades. En materia de inclusión, la SEP opera el Programa de Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial para educación básica y el Programa Atención de Planteles Públicos de Educación Media Superior con Estudiantes con Discapacidad para media superior. Ambos brindan recursos a escuelas y apoyos pedagógicos para alumnos con discapacidad.

¹² El CONEVAL tiene dos criterios para identificar a la población indígena: i) se considera indígenas a las personas que forman parte de un hogar indígena, donde el jefe del hogar, su cónyuge o alguno de los ascendientes declaró ser hablante de lengua indígena, e incluye a personas que declararon hablar alguna lengua indígena y que no forman parte de estos hogares (12,6 millones de indígenas), y ii) se considera indígenas a las personas que hablan alguna lengua indígena (8,1 millones).



Recuadro 6

Reforma educativa de 2019 y la Nueva Escuela Mexicana

La reforma educativa de 2019 representó un cambio estructural en el sistema educativo mexicano al modificar los artículos 3, 31 y 73 de la Constitución, derogando el marco de 2013. Estableció un nuevo modelo basado en el respeto a la dignidad humana, con enfoque de derechos humanos, igualdad sustantiva e inclusión. Entre sus principales avances, amplió el alcance del derecho a la educación, haciendo obligatoria su provisión desde la primera infancia hasta el nivel superior, con el Estado como garante de su cumplimiento y permanencia. La reforma también revalorizó al magisterio, al reconocer a maestras y maestros como agentes clave de transformación social, estableciendo un sistema de formación continua con evaluaciones diagnósticas, en reemplazo del modelo anterior. Como parte de esta transformación, se creó la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC), entre otros instrumentos, aunque este órgano se extinguió en 2025 y sus funciones se trasladaron a la SEP.

El proyecto educativo derivado de la reforma se concretó en diversas acciones normativas, programáticas y pedagógicas orientadas a garantizar una educación

inclusiva, equitativa y de calidad. Destacan, entre otras, la creación de becas como Benito Juárez y Jóvenes Escribiendo el Futuro, así como el programa de las Universidades para el Bienestar. En el plano curricular, se desarrolló la Nueva Escuela Mexicana, concebida como el eje articulador de la transformación educativa.

La Nueva Escuela Mexicana propone una reorganización profunda de la escuela, con un enfoque humanista, comunitario y de justicia social. Introduce una nueva estructura curricular basada en campos formativos y fases de aprendizaje, promueve proyectos vinculados al entorno, impulsa la evaluación formativa y redefine el rol docente como mediador crítico del aprendizaje. También fortalece la autonomía pedagógica de las escuelas y busca que estas se conviertan en actores activos de transformación social, en diálogo con las realidades locales. No obstante, su implementación enfrenta importantes desafíos que requieren inversión sostenida, acompañamiento técnico, formación continua del magisterio y tiempo para consolidar prácticas escolares más integrales, pertinentes y contextualizadas.

Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Gobierno de México. (2019, 15 de mayo). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. *Diario Oficial de la Federación*. (5560457). <https://sidof.segob.gob.mx/notas/docFuente/5560457>; Ley General de Educación de 2019. Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. 30 de septiembre de 2019. *Diario Oficial de la Federación*. (5573858); Hernández, M. (2024). *La nueva escuela mexicana y su impacto en la sociedad*. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-Nueva-Escuela-Mexicana-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf>.

Además, se han invertido recursos federales en infraestructura escolar a través de La Escuela es Nuestra, enfocada a planteles rurales, y en conectividad, por ejemplo, programas de internet en casa para estudiantes. La Nueva Escuela Mexicana (véase el recuadro 6), por su parte, fue establecida como una respuesta programática, curricular y pedagógica para la reforma de 2019, proponiendo la adopción de un enfoque humanista, crítico y comunitario en la educación básica.

La evaluación social de estos programas señala avances; por ejemplo, se observa una reducción del abandono en el bachillerato, que en el ciclo escolar 2021-2022 fue del 8,1% y en el ciclo escolar 2023-2024 fue del 5,7%.

No obstante, persisten diversos desafíos. El informe *Evaluación integral de la política social vinculada al derecho a la educación 2023-2024*, elaborado por el CONEVAL (2024a), establece una serie de recomendaciones para atender retos estructurales como la mejora en el resultado de los aprendizajes, la atención de carencias de infraestructura, asegurar recursos diferenciados y otros mecanismos y acciones para atender poblaciones específicas (personas con discapacidad, población indígena, entre otras) y ampliar la cobertura de educación inicial, así como ampliar y diversificar la educación superior¹³.

Si bien se han observado avances importantes en el fortalecimiento del sistema educativo, las desigualdades en

¹³ Durante el gobierno de 2018-2024 en México se realizó un esfuerzo por impulsar universidades para atender a población excluida bajo la modalidad de Universidades Benito Juárez García, con planteles de cobertura y alcance muy específico. No se dispone de información para evaluar su impacto.

esta materia aún persisten y se manifiestan en núcleos duros de exclusión que afectan a quienes viven en la pobreza, en zonas rurales o en contextos marginados. La información generalmente disponible no da cuenta, sin embargo, de una gran cantidad de especificidades de las brechas en los distintos ámbitos educativos. Identificar y profundizar en dichas especificidades es la finalidad principal del presente diagnóstico.

C. La educación en México en el contexto internacional

Las brechas educativas persistentes no son exclusivas de México. A continuación se presenta un panorama comparado de algunos indicadores educativos con respecto a países de la región latinoamericana y países desarrollados.

1. Gasto público en educación

A nivel mundial, la mayoría de los países de ingreso medio alto y alto destinan entre el 4% y el 6% de su producto interno bruto (PIB) al rubro de educación (véase el gráfico 1). Algunos países nórdicos, pero también países de la región como Cuba o Costa Rica, destinan más del 6%. El gasto público en educación en los países de América Latina es generalmente menor que el de los países nórdicos y

europeos. México registró un gasto público en educación del 3,2% del PIB en 2025 (Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, 2025), por debajo de la recomendación internacional de destinar entre el 4% y el 6% (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2022).

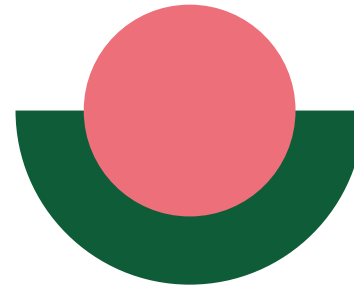
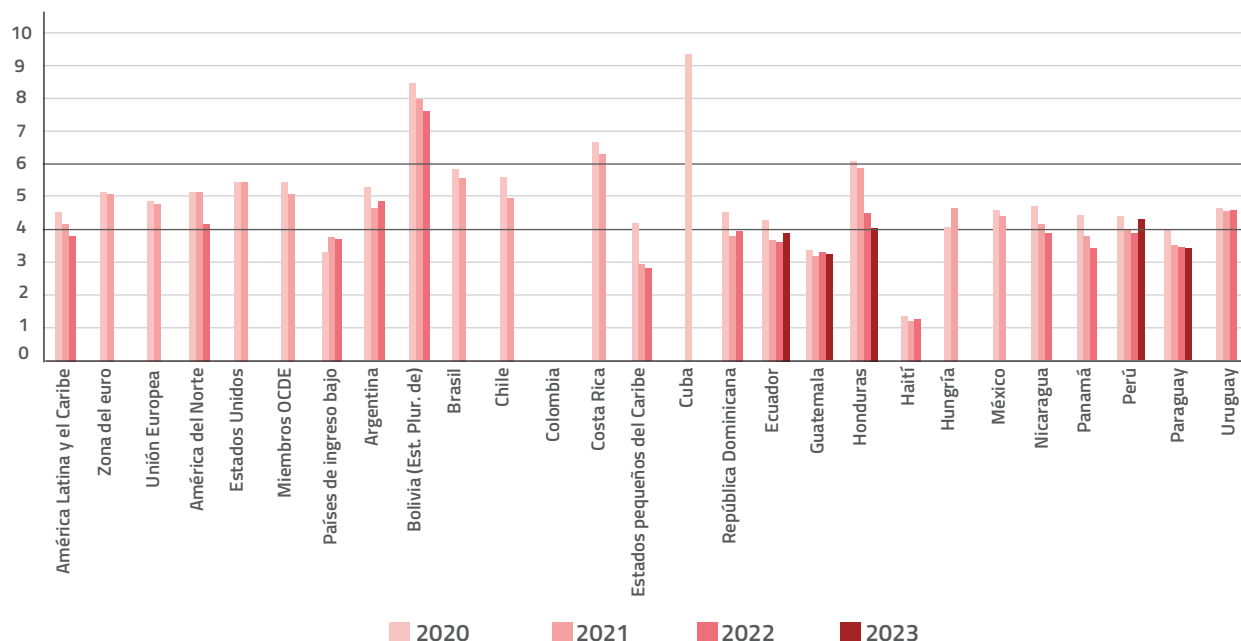


Gráfico 1

Países seleccionados: gasto público en educación como porcentaje del PIB, 2020-2023
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Banco Mundial. (s.f.). *Gasto público en educación, total (% del PIB)*. DataBank. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>.



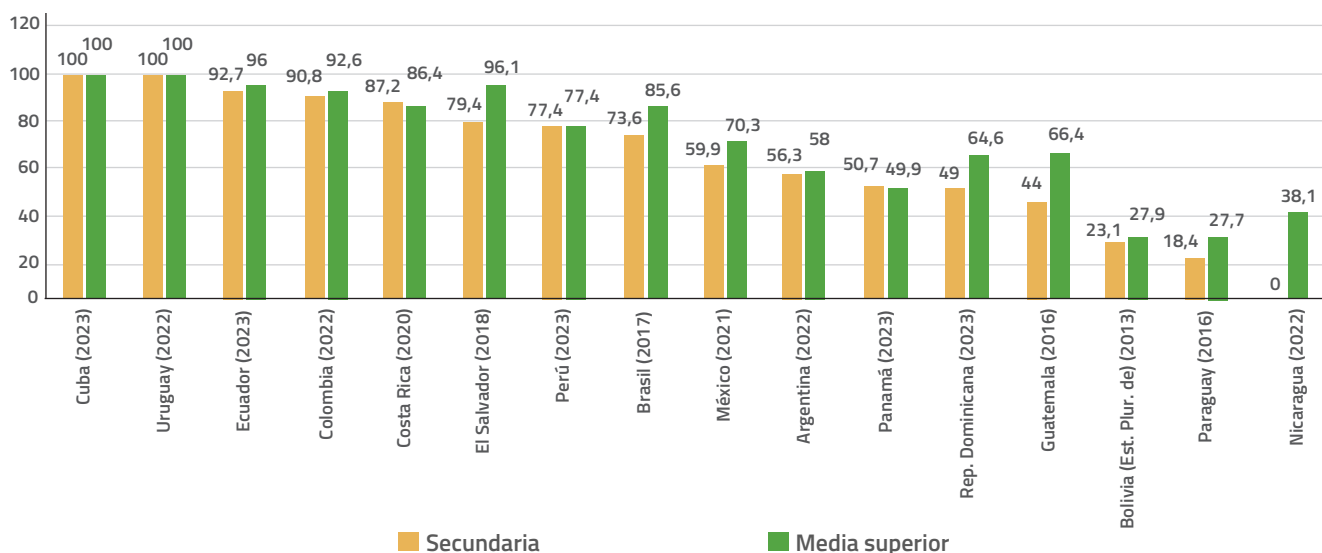
2. Infraestructura educativa

Un 73,6% de las escuelas no contaban con servicio de lavado de manos en 2021. En este rubro, el nivel de accesibilidad de este servicio se encuentra a un nivel medio respecto a otros países latinoamericanos. En países como el Ecuador, el Brasil, Costa Rica, Cuba y el Uruguay supera el 85,0%, mientras que en Panamá y el Perú no alcanza el 50,0% (IEU, 2024).

El escenario es similar en cuanto a la disponibilidad de equipamiento y herramientas tecnológicas en las escuelas. El 40% de las escuelas mexicanas del nivel secundaria y el 30% del nivel media superior no cuentan con computadoras con propósitos pedagógicos. Si bien esto contrasta con la mayoría de los países de ingreso medio y alto, específicamente con los países nórdicos y europeos, donde la mayoría cuenta con un 100% de escuelas con computadoras para fines pedagógicos, los países en América Latina y el Caribe enfrentan retos similares a México en esta materia (véase el gráfico 2).

Gráfico 2

Países seleccionados: proporción de escuelas del nivel secundaria y media superior con disponibilidad de computadoras para propósitos pedagógicos, (último dato disponible)
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base del Instituto de Estadística de la UNESCO. (s.f.). UIS Data. <https://databrowser.uis.unesco.org/browse>.

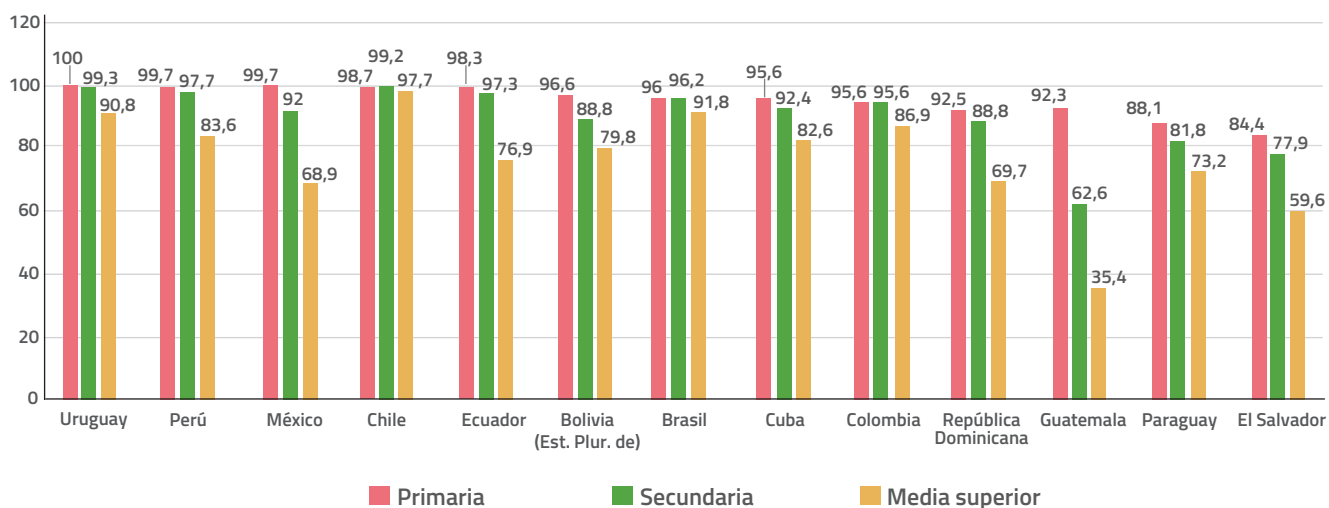
Nota: Conforme a la CINE 2011, en México el nivel de secundaria baja corresponde a secundaria y el nivel de secundaria alta corresponde a la media superior (bachillerato general, técnico y profesional técnico bachiller, así como profesional técnico).

3. Cobertura educativa

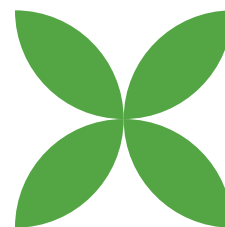
México prácticamente ha logrado la cobertura universal en el nivel de educación primaria. Sin embargo, esta tasa disminuye en los niveles educativos posteriores. En el nivel medio superior la tasa neta de matriculación del país está por debajo del promedio de América Latina y el Caribe, que es del 80% (véase el gráfico 3).

Gráfico 3

Países seleccionados: tasa neta de matriculación del nivel primaria, secundaria y media superior, 2022
(En porcentajes)



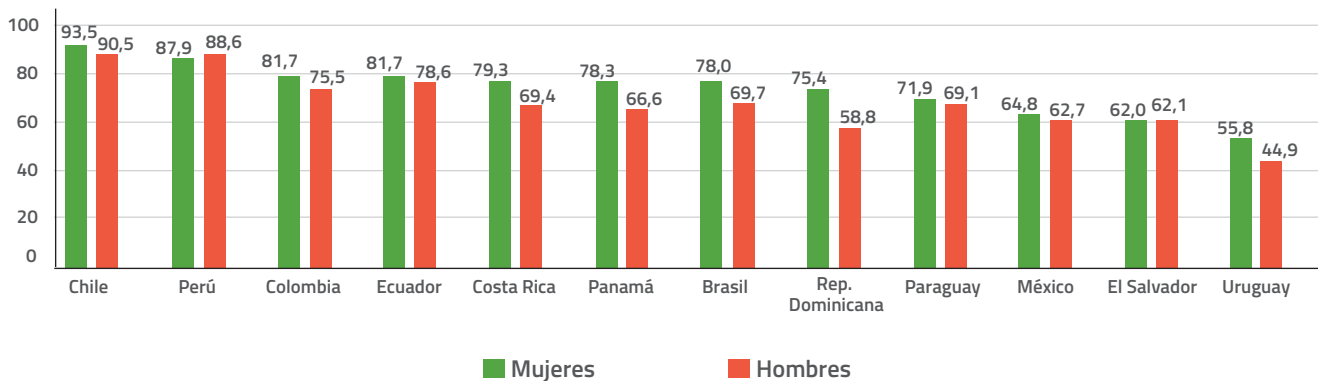
Fuente: Elaboración propia, sobre la base del Instituto de Estadística de la UNESCO. (s.f.). UIS Data. <https://databrowser.uis.unesco.org/browser>.



En 2022, la proporción de jóvenes de 20 a 24 años que finalizó la educación media superior en México apenas superó el 60%, valor por debajo del promedio de América Latina y el Caribe, que es de cerca del 70%. Destaca que, en la mayoría de los países de la región, las mujeres tienden a tener mayores tasas de conclusión de la educación media superior que los hombres en casi todos los casos. En el caso mexicano la brecha de género en este caso es de 2,1 puntos porcentuales, en contraste con otros países de la región donde las diferencias llegan a ser mucho mayores (véase el gráfico 4).

Gráfico 4

Países seleccionados de América Latina: proporción de jóvenes de 20 a 24 años con educación media superior concluida, 2022
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2024). *Estadísticas e indicadores demográficos y sociales*. CEPALSTAT. <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/dashboard.html?theme=1&lang=es>.



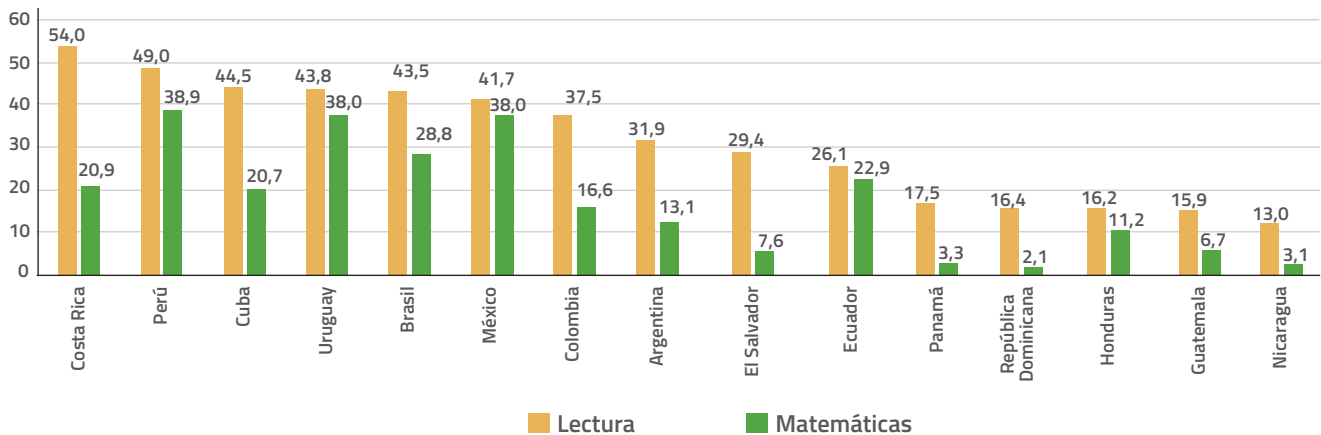
a) Aprendizajes

Entre los países con información disponible, en los de ingresos más altos casi la totalidad de sus estudiantes adquieren competencias mínimas en lectura al finalizar la educación primaria. En América Latina y el Caribe dicha proporción no supera el 50%. En México, 4 de cada 10 estudiantes cumplen con las capacidades mínimas en este ámbito. Asimismo, la región de América Latina y el Caribe enfrenta importantes retos en materia de aprendizajes relacionados con las competencias mínimas en matemáticas. En México, la proporción de las y los estudiantes que finalizan la primaria y adquieren dichas competencias mínimas es del 38%, de las más elevadas en la región (véase el gráfico 5).

Gráfico 5

Países seleccionados: proporción de estudiantes que al finalizar el nivel primaria han alcanzado un mínimo de competencias en matemáticas y lectura, 2019

(En porcentajes)



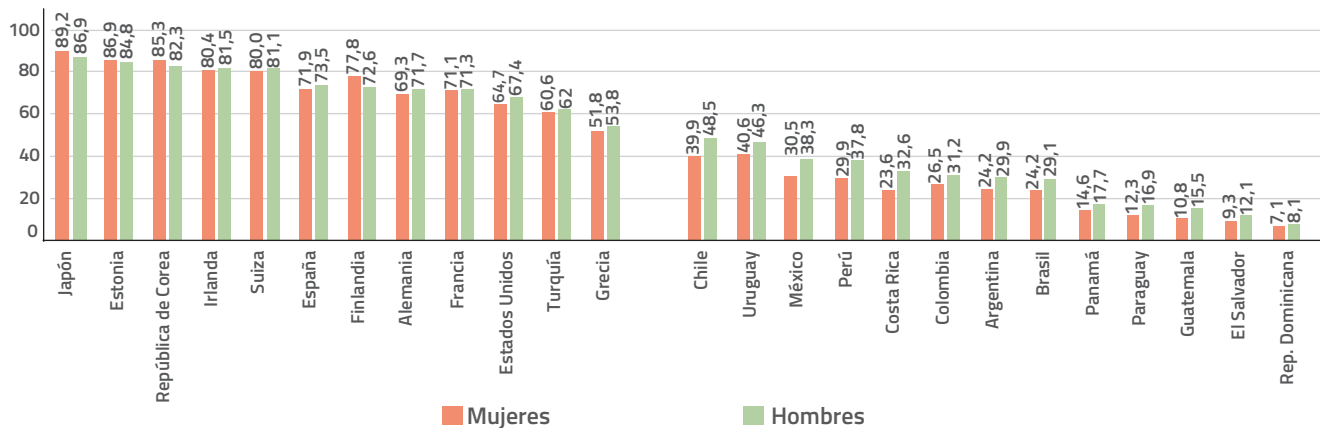
Fuente: Elaboración propia, sobre la base del Instituto de Estadística de la UNESCO. (s.f.). UIS Data. <https://databrowser.uis.unesco.org/browser>.

En el caso de los logros en el nivel secundaria, los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) muestran porcentajes superiores al 70% en la mayoría de los casos, mientras que los países de América Latina presentan porcentajes significativamente más bajos, en general por debajo del 50%. México tiene niveles de entre el 30% y el 40%. Destaca que, en la mayoría de los países, los hombres tienen ligeramente mejores resultados que las mujeres en matemáticas en este nivel educativo. La brecha de género en México es de aproximadamente 8 puntos porcentuales y favorece a los hombres (véase el gráfico 6).



Gráfico 6

Países seleccionados: proporción de estudiantes que al finalizar el nivel de secundaria han alcanzado un mínimo de competencias en matemáticas por sexo, 2022
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base del Instituto de Estadística de la UNESCO. (s.f.). UIS Data. <https://databrowser.uis.unesco.org/browser>.

b) Educación para población indígena

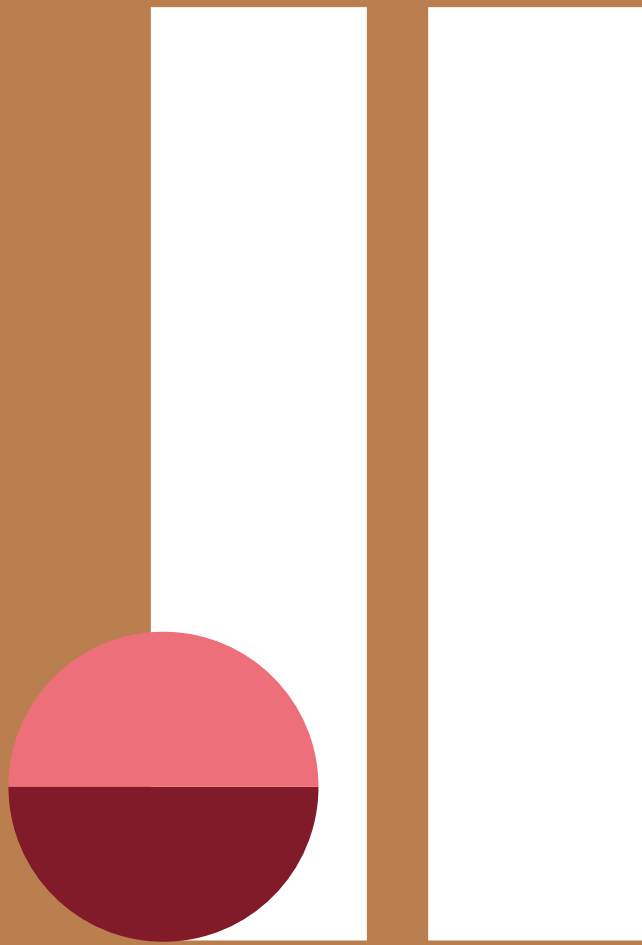
La población indígena en México con rezago educativo es de las más elevadas de América Latina. El 64,6% de las personas reconocidas como indígenas acumulaba menos de 10 años de educación en 2022, lo que suele representar la conclusión de la educación básica obligatoria en muchos países. En el mismo año, en el Ecuador y Panamá se superaba el umbral del 65,0% en dicho indicador, mientras que, en países como el Brasil, el Perú y Chile, el porcentaje era menor al 40,0% (IEU, 2024).

c) Educación para personas con discapacidad

En general hay poca disponibilidad de datos comparables sobre la adecuación de los sistemas educativos a las personas con discapacidad. De acuerdo con lo reportado en el marco de los indicadores del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 sobre adaptación de los centros educativos para personas con discapacidad, México se encuentra dentro del grupo de países que cuenta con menor infraestructura y materiales adaptados para personas con discapacidad, con un 28,9% de escuelas del nivel secundaria que cuentan con dicha infraestructura y materiales en 2024, en comparación con países como la Argentina, Costa Rica, el Perú y el Uruguay que superan el 70,0% en dicho indicador (IEU, 2024).

En síntesis, México presenta un panorama mixto en el contexto educativo internacional: si bien ha alcanzado logros importantes como la cobertura prácticamente universal en la educación primaria, continúa enfrentando rezagos significativos al compararse con países de ingreso alto y con algunas otras naciones latinoamericanas. El gasto público en educación, que se sitúa en el 3,2% del PIB, está por debajo de los estándares internacionales recomendados, lo que se refleja en limitaciones estructurales como infraestructura deficiente y falta de equipamiento tecnológico en los planteles. Los niveles de aprendizaje también muestran importantes desafíos: una proporción considerable de estudiantes no alcanza las competencias mínimas en lectura y matemáticas, tanto en primaria como en secundaria. Aunque las tasas de conclusión escolar han mejorado, México sigue por debajo del promedio regional en el nivel medio superior, con brechas persistentes según género, condición étnica y discapacidad.

En conjunto, estos datos reflejan un sistema educativo que ha logrado avances pero que aún requiere transformaciones estructurales para garantizar el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Para profundizar en las brechas que siguen afectando al sistema educativo mexicano, en los siguientes capítulos se analiza en detalle el panorama del derecho a la educación desde cada una de las dimensiones que lo conforman: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

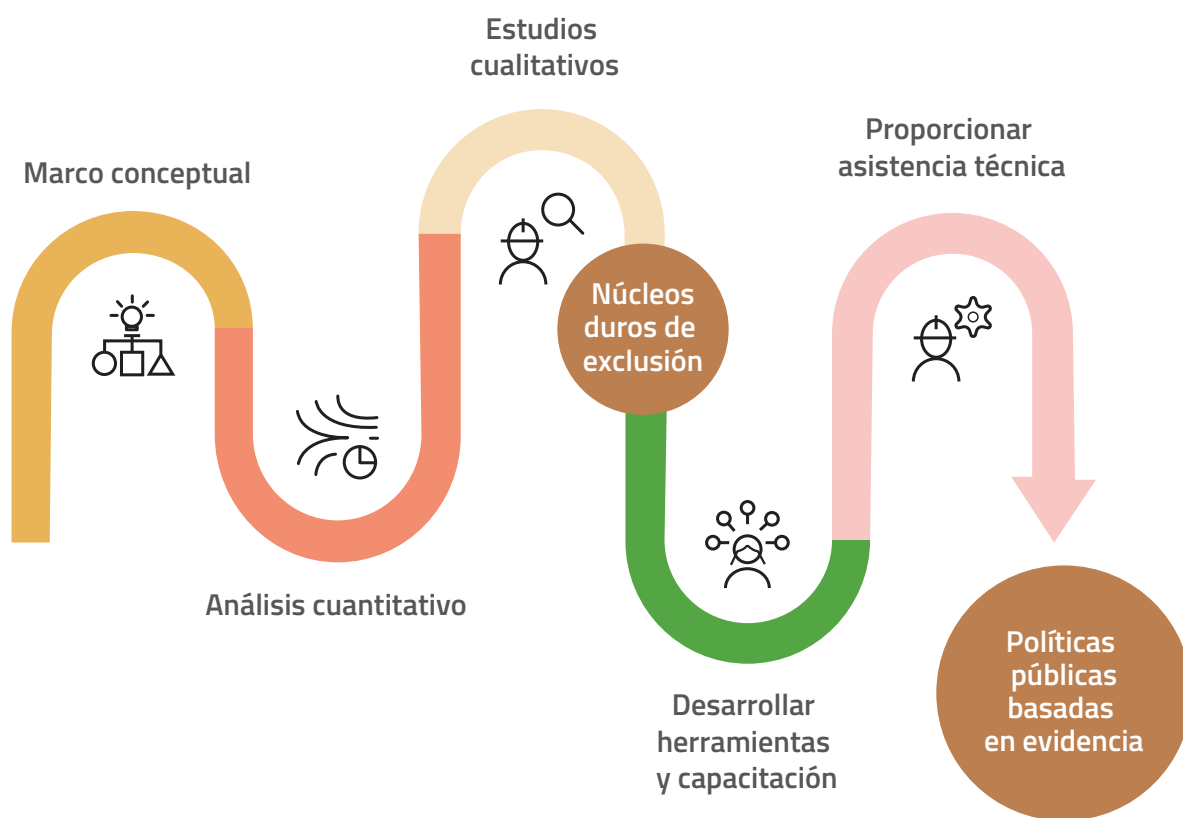


**Metodología:
contexto educativo
mexicano**

El presente diagnóstico cuantitativo forma parte de un proceso metodológico más amplio enmarcado en el proyecto. La metodología se estructura a partir del concepto cepalino de la brecha estructural, integrando distintos elementos analíticos y operativos. Además del diagnóstico cuantitativo presentado, el proceso metodológico incluye un marco conceptual (Carvalho y Soto de la Rosa, 2025), estudios cualitativos con enfoque territorial y participativo y la traducción de los hallazgos en propuestas concretas, herramientas de capacitación y asistencia técnica para el fortalecimiento de políticas públicas (véase el diagrama 1).

Diagrama 1

Elaboración de mejores políticas públicas basadas en evidencias a partir de un marco de derechos e igualdad



Fuente: Elaboración propia.

En este contexto, la metodología del diagnóstico se estructura en torno a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se caracteriza la brecha estructural de educación en México y cuáles son los principales núcleos duros de exclusión que la conforman, considerando un enfoque de derechos e igualdad y con base en la evidencia cuantitativa disponible?

La CEPAL (2012) define las brechas estructurales como rezagos persistentes y sistémicos que limitan el desarrollo inclusivo y sostenible de los países de América Latina y el Caribe. Estas brechas, que se manifiestan a lo largo del tiempo y están profundamente arraigadas en estructuras históricas

como el legado colonial y la cultura del privilegio, reflejan desigualdades que van más allá del nivel de ingreso. Su carácter estructural se refiere a su permanencia en el tiempo, mientras que su carácter sistémico apunta a su interrelación con otras brechas: ninguna puede ser comprendida o abordada de manera aislada.

En la región persisten diversas brechas estructurales que el Secretario Ejecutivo de la CEPAL, José Manuel Salazar-Xirinachs, ha retomado recientemente con una visión renovada. En su decálogo publicado en la edición conmemorativa de los 75 años de la *Revista CEPAL*, se identifican diez desafíos estructurales clave para transformar los modelos de desarrollo actuales. Entre ellos se incluye la debilidad de los sistemas educativos y de la formación profesional, lo que representa una limitante crítica para la inclusión social y la mejora sostenida del bienestar general de la población. De este modo, el enfoque de brechas estructurales se consolida como una herramienta analítica clave para repensar políticas públicas más integradas, efectivas y orientadas a la igualdad (CEPAL, 2024b).

Por su parte, los núcleos duros de exclusión se definen como brechas clave que afectan a ciertos grupos poblacionales, generando barreras significativas en el acceso al derecho a la educación y contribuyendo a la persistencia de desigualdades educativas. La premisa central es que enfocarse en estos problemas más agudos, particularmente en las poblaciones en la intersección de múltiples vulnerabilidades, permite abordar desafíos complejos y específicos, y que identificar acciones para responder específicamente a dichos desafíos permite avanzar de manera más efectiva en el cierre de la brecha estructural.

Si bien enfocarse en cada uno de los núcleos duros de exclusión de forma separada es relevante para encaminar un proceso hacia el cierre de la brecha estructural, este enfoque no implica abandonar el principio de universalidad de los derechos. En este sentido, el concepto de universalismo sensible a las diferencias, plasmado en la Agenda Regional de Desarrollo Social Inclusivo, sintetiza esta ambivalencia. Con este principio se busca garantizar el acceso universal a servicios y derechos sociales, al tiempo que se reconoce y se enfrentan las desigualdades y discriminaciones específicas que afectan a distintos grupos poblacionales. Según la CEPAL (2020), este enfoque exige políticas que cumplan el principio de universalidad en el acceso a los servicios sociales desde un enfoque de derechos y que, al mismo tiempo, se orienten a superar activamente las brechas y desigualdades vigentes para asegurar que nadie se quede atrás.

A. Elementos clave del marco metodológico



El proceso para definir un abordaje metodológico que permita responder a la pregunta de investigación se estableció a partir de dos elementos estructurales: i) el enfoque de derechos, y ii) la perspectiva multidimensional e interseccional basada en la matriz de la desigualdad social. Estos elementos orientan la selección de un conjunto de indicadores para la caracterización cuantitativa de la brecha estructural de educación, mediante la sistematización y análisis de los datos relevantes para identificar los núcleos duros de exclusión, como se detalla a continuación.



1. Un enfoque basado en los derechos humanos: las 4A de la educación

La adopción de un enfoque de derechos, como se detalla en Carvalho y Soto de la Rosa (2025), se basa en el entendimiento de la educación como un derecho humano fundamental, plasmado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) y en diversos instrumentos jurídicos internacionales, así como en las constituciones de 107 países (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019), incluyendo la mexicana¹⁴. Definir la educación como un derecho humano implica reconocer su papel fundamental no solo en el desarrollo individual y colectivo, sino también en la promoción de la justicia social y la igualdad de oportunidades.

Desde esta perspectiva, la educación no se limita a sus beneficios económicos y sociales, sino que se concibe como un componente esencial para el ejercicio pleno de otros derechos y para la dignidad humana, integrando una visión amplia del aprendizaje basada en los cuatro pilares propuestos por la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Delors, 1996; Carvalho y Soto de la Rosa, 2025). Para medir y caracterizar las brechas, establecer la realización de derechos como objetivo define un horizonte referencial amplio, caracterizado por elementos como la integralidad, la exigibilidad, la igualdad y la no discriminación (Carvalho y Soto de la Rosa, 2025; Cecchini y Rico, 2015; Sepúlveda, 2014). En este sentido, el enfoque de derechos tiene implicaciones directas en la selección de indicadores cuantitativos, ya que estos deben permitir una evaluación más equitativa y holística.

La evolución y definición del derecho a la educación han estado moldeadas por múltiples marcos normativos, incluyendo convenciones internacionales, tratados, legislaciones nacionales y decisiones judiciales. Su definición y aplicación varían según los contextos y dependen de acciones individuales y colectivas para su implementación y garantía efectiva (Klees y Thapliyal, 2007). En este marco de pluralidad y transformación, Tomaševski (1999), primera Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación, desarrolló el modelo de las 4A (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad) como una estructura analítica para evaluar en qué medida los Estados cumplen con sus obligaciones en materia de derecho a la educación. Este enfoque proporciona una base integral para medir las brechas educativas, ya que permite identificar tanto las desigualdades en el acceso,

como en la calidad de la educación, su pertinencia cultural y su capacidad de adaptación a contextos diversos y en constante cambio.

Las 4A han sido ampliamente difundidas y adoptadas en distintos contextos y documentos normativos. El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, encargado de supervisar el cumplimiento del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, incorporó este marco en el Comentario General núm. 13, donde establece las características esenciales que deben cumplir todos los niveles y tipos de educación.

El uso extendido del marco de las 4A ha derivado en diversas interpretaciones y formas de aplicación. En este diagnóstico, dicho enfoque se traduce en un sistema de indicadores cuantitativos, para lo que se plantea un refinamiento conceptual de cada una de las dimensiones, con el fin de hacerlas más concretas, medibles y pertinentes frente a los desafíos actuales del sistema educativo, sin perder de vista su formulación original.

Este proceso se basó en una extensa revisión de la literatura, comenzando por los trabajos fundacionales de Tomaševski (1999 y 2001) y los principales marcos jurídicos que aplican las 4A, como la Observación General núm. 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999). Asimismo, se analizaron referencias ampliamente difundidas, como el manual de la UNESCO (2019), y aplicaciones prácticas en la construcción de índices educativos, tales como el Right to Education Index [índice del derecho a la educación] (Right to Education Initiative, 2016) y el índice del derecho a la educación en Colombia (Universidad de los Andes, 2017). Con base en este ejercicio, se proponen las siguientes definiciones para cada A de la educación:

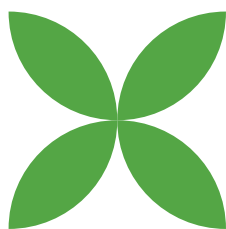
¹⁴ Véanse mayores detalles en el recuadro 1.

Cuadro 1

Definición de las 4A de la educación

Marco de las 4A	Definición
Asequibilidad	La asequibilidad educativa es la capacidad del sistema educativo para garantizar una oferta suficiente y cercana de escuelas y recursos educativos para todas las personas. Esto implica contar con centros educativos que tengan instalaciones, servicios, equipamiento y materiales adecuados, y asegurar que todas las personas puedan asistir regularmente, sin barreras geográficas.
Accesibilidad	La accesibilidad educativa es la capacidad del sistema educativo para garantizar el ingreso de todas las personas a la educación, sin importar su condición socioeconómica, demográfica o familiar. Implica la no discriminación, la cercanía física de los centros escolares y la accesibilidad económica, promoviendo que la educación básica sea gratuita para todas y todos, y que otros niveles educativos progresivamente lo sean.
Aceptabilidad	La aceptabilidad educativa es la capacidad del sistema educativo para garantizar una educación de calidad, asegurando que los contenidos, procesos y entornos educativos sean pertinentes y apropiados para las y los estudiantes. Esto implica fomentar la permanencia escolar, asegurar aprendizajes relevantes y culturalmente pertinentes, y contar con docentes calificados con condiciones laborales adecuadas, de manera que se generen trayectorias educativas positivas que favorezcan el bienestar integral de las y los estudiantes.
Adaptabilidad	La adaptabilidad educativa es la capacidad del sistema educativo para garantizar condiciones adecuadas para la incorporación y la participación efectiva de las y los estudiantes con necesidades específicas, por ejemplo, para la población indígena, afrodescendiente, migrante, con discapacidad u otras características. Esto significa que las escuelas, su equipamiento y el personal docente deben ser compatibles y estar alineados con las necesidades de la niñez y juventud cualesquiera que sean sus condiciones.

Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Tomaševski, K. (1999). *Informe preliminar de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación, Sra. Katarina Tomaševski*, presentado de acuerdo con la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos (E/CN.4/1999/49). Naciones Unidas. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/ONU_Observación_General_13_Derecho_Educación_es.pdf.



Además del marco de las 4A, en este diagnóstico se incorpora también el concepto de educabilidad desde una perspectiva sociológica que resalta la influencia de factores sociales, culturales, económicos e institucionales en las trayectorias educativas. La educabilidad no se concibe como una cualidad individual, sino como una construcción social definida sobre todo por las condiciones del entorno. Su inclusión en el marco metodológico permite captar dimensiones transversales y estructurales que inciden en el ejercicio efectivo del derecho a la educación, complementando y enriqueciendo el análisis de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. De este modo, se busca ofrecer una aproximación más integral a las múltiples condiciones que posibilitan o limitan el pleno cumplimiento del derecho a la educación en México. Las 4A de la educación y el concepto de educabilidad han orientado la selección de indicadores y la estructura y análisis del presente documento, como se detalla más adelante.



2. Una perspectiva de la desigualdad multidimensional: la matriz de la desigualdad social

La desigualdad en sus múltiples dimensiones ha sido un eje central del pensamiento cepalino, considerada no solo como un problema ético, sino también como un obstáculo para el desarrollo económico y social de América Latina y el Caribe. La desigualdad limita el crecimiento, perpetúa la pobreza, restringe el acceso a oportunidades y derechos, y debilita la cohesión social. En los últimos 15 años, la CEPAL ha impulsado su inclusión en el debate sobre el desarrollo y en la formulación de políticas públicas, subrayando su impacto en la eficiencia económica y la estabilidad social (Carvalho y Soto de la Rosa, 2025).

En este marco, el enfoque de la matriz de la desigualdad social de la CEPAL se incorpora como un segundo elemento central del abordaje metodológico de este documento, proporcionando un instrumento analítico para comprender el impacto diferenciado de las brechas educativas entre distintos grupos poblacionales. Desarrollada en el contexto de la Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de 2016 (CEPAL, 2016), la matriz identifica cinco ejes estructurantes de la desigualdad social —género, etnia y raza, nivel socioeconómico, territorio y ciclo de vida—, además de reconocer otros elementos, como la situación migratoria, la discapacidad, la orientación sexual y la identidad de género. Estos ejes reflejan características adscriptivas y factores de origen que, al estar mediados por mecanismos de discriminación y exclusión que se entrecruzan, condicionan tanto el acceso a oportunidades como los resultados a lo largo del ciclo de vida, reproduciendo desigualdades persistentes (Carvalho y Soto de la Rosa, 2025). En el cuadro 2 se detallan los cinco ejes estructurantes de la desigualdad (CEPAL, 2016).

Cuadro 2

Ejes estructurantes de la desigualdad

Eje estructurante	Dinámica de exclusión y generación de desigualdades
Género	<p>La CEPAL (2017) identifica los siguientes nudos estructurales de la desigualdad de género: la desigualdad socioeconómica y la pobreza; los patrones culturales patriarcales discriminatorios y violentos, y el predominio de la cultura del privilegio; la división sexual del trabajo y la injusta organización social del cuidado; y la concentración del poder y las relaciones de jerarquía en el ámbito público.</p> <p>Se ha señalado reiteradamente que las desigualdades de género tienen sus raíces en una división sexual del trabajo, que asigna a las mujeres la responsabilidad principal del trabajo no remunerado en el hogar y el cuidado de dependientes, roles cuya importancia económica suele pasarse por alto. Esto limita la participación de las mujeres en el trabajo remunerado, el acceso a beneficios sociales vinculados al empleo y la consecución de autonomía económica (CEPAL, 2013 y 2014; Bárcena y Prado, 2016). Esta situación resulta en una serie de desventajas para las mujeres en comparación con los hombres, como una carga desproporcionada de trabajo doméstico no remunerado, una brecha significativa en la participación laboral, tasas de desempleo e informalidad más altas, discriminación salarial, inequidades en el acceso, uso y control de recursos productivos, y una alta vulnerabilidad en la vejez.</p>

Eje estructurante	Dinámica de exclusión y generación de desigualdades
Etnia y raza	<p>En América Latina, el término etnia se utiliza hoy en día principalmente para referirse a los Pueblos Indígenas, mientras que raza se emplea sobre todo para los afrodescendientes. Si bien la ciencia ha demostrado que el concepto de raza no aplica a la especie humana, este sigue siendo crucial en sociedades donde las características físicas, como el color de la piel, determinan la distribución de recursos, el bienestar y las relaciones entre individuos y grupos sociales. A pesar de rechazar cualquier doctrina basada en la superioridad racial, diversos instrumentos internacionales reconocen la persistencia de desigualdades y discriminaciones por motivos étnicos y raciales, y la urgente necesidad de abordarlas.</p> <p>La mayoría de los indicadores sociales y de derechos humanos revelan que los Pueblos Indígenas y afrodescendientes enfrentan desventajas significativas en comparación con el resto de la población. Estas poblaciones están sobrerrepresentadas entre los más pobres y vulnerables. La exclusión que sufren estos grupos en la región tiene sus raíces en procesos históricos de violencia y opresión ligados al colonialismo, la esclavitud y la cultura del privilegio. El prolongado proceso de marginación que afecta a estos grupos conlleva mayores dificultades para superar la pobreza, lo que resulta en una transmisión intergeneracional más pronunciada de esta situación. La falta de datos estadísticos precisos ha dificultado identificar y comprender de manera adecuada la pobreza entre estos grupos, y las estrategias para reducir la pobreza no siempre han abordado sus necesidades y particularidades de manera efectiva.</p>
Nivel socioeconómico (estrato social)	<p>El eje estructurante más básico de la desigualdad es la clase social (o estrato socioeconómico), que remite a la estructura social —a su vez fuertemente determinada por la matriz económica y productiva— y a las posiciones de los agentes en esa estructura a lo largo del tiempo.</p> <p>Los aspectos clave de este factor incluyen la distribución de la propiedad y del poder, así como de los recursos y activos productivos; uno de sus resultados más notables es la disparidad de ingresos, que tanto causa como refleja otras disparidades en áreas como la educación, la salud y el empleo.</p>
Territorio	<p>El territorio donde las personas viven o nacen tiene un impacto significativo en las oportunidades de bienestar y desarrollo en América Latina. La CEPAL (2010 y 2015) ha caracterizado esta realidad como una heterogeneidad territorial, resultado de un patrón dispar de asentamiento y una distribución desigual de la riqueza y las oportunidades. Es precisamente en el territorio donde se cristalizan, conectan y entrecruzan las desigualdades sociales y donde ocurre la reproducción intergeneracional de la pobreza. La desigualdad territorial se manifiesta de distintas maneras como, por ejemplo, la concentración de pobreza en zonas rezagadas, segregación residencial, diferencias en infraestructura y servicios, y desigual acceso a oportunidades económicas, laborales y productivas.</p> <p>Entre los factores que perpetúan la desigualdad territorial, la CEPAL (2016) ha destacado las diferencias en las estructuras productivas, la transferencia de ingresos hacia los centros metropolitanos, la migración selectiva de jóvenes y la debilidad institucional de las comunidades locales, entre otros.</p>
Ciclo de vida	<p>La edad es uno de los pilares que determinan la distribución del bienestar y el poder en la sociedad. Actúa como base para la organización social, asignando responsabilidades y roles a las personas a lo largo de su ciclo de vida. Diversas desigualdades pueden desencadenar otras aún más profundas en el bienestar individual, acumulándose a lo largo del tiempo. Las desigualdades y las brechas intergeneracionales, así como su evolución y su interrelación con otros ejes de la desigualdad, son fundamentales para analizar y diseñar políticas públicas efectivas.</p> <p>Tradicionalmente se distinguen cuatro etapas básicas del ciclo de vida: infancia, juventud, adultez y vejez. Cada una de estas etapas presenta oportunidades, desafíos y riesgos específicos. A diferencia de otros factores de la matriz de la desigualdad social, el ciclo de vida no es una variable fija. La edad, por definición, cambia con el tiempo y, al hacerlo, la persona también cambia de estado y experimenta diferentes roles y responsabilidades.</p>

Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2016). *La matriz de desigualdad social en América Latina* (LC/G.2690(MDS.1/2)).

En este diagnóstico, la matriz de la desigualdad social proporciona el marco para la desagregación de los datos cuantitativos. Siempre que la disponibilidad de información lo ha permitido, los indicadores se han analizado en función de los ejes estructurantes, lo que ha permitido identificar brechas educativas entre hombres y mujeres, indígenas y no indígenas, residentes en áreas urbanas y rurales, y entre los sectores más pobres y más ricos, entre otros. Asimismo, cuando ha sido posible, se han realizado análisis interseccionales, combinando distintos ejes para identificar los núcleos duros de exclusión, es decir, las poblaciones más desproporcionadamente afectadas. Con este ejercicio de desagregación y cruce de datos se profundiza el análisis cuantitativo, revelando brechas que no son visibles cuando se observan los datos de manera agregada.

B. Aplicación práctica del marco metodológico

A partir de los dos elementos fundamentales de la metodología, se definió un marco de medición cuantitativa con una lógica analítica que permitiera responder la pregunta de investigación. Este planteamiento busca proporcionar, simultáneamente, un panorama cuantitativo amplio y trazar una ruta para identificar brechas clave, es decir, los núcleos duros de exclusión. A continuación se detalla este proceso.

1. Construcción del marco de medición: selección de indicadores

En el caso de México existe un vasto universo de datos disponibles sobre educación, provenientes de diversas fuentes de información. Por ello, definir los indicadores a considerar no es una decisión neutra: implica una orientación específica, una toma de posición y un mensaje implícito sobre cómo se concibe el proceso de medición. En este estudio, el criterio fundamental que guió la selección de indicadores fue el enfoque de derechos trasladado a la práctica a través del marco de las 4A cuyas definiciones concretas y operativas fueron expuestas previamente. A partir de esta base, el proceso de construcción del marco de medición se estructuró en cuatro pasos:

- i) En primer lugar, se llevó a cabo una revisión exhaustiva del conjunto de indicadores educativos disponibles para México, abarcando bases de datos internacionales, regionales y nacionales, provenientes de instituciones diversas.
- ii) Posteriormente, todos los indicadores identificados se ordenaron con base en el marco de las 4A del derecho a la educación. Es decir, cada indicador fue asignado a una de las A, utilizando como referencia la definición acordada en el marco del proyecto. En términos generales, esta asignación fue intuitiva y directa. No obstante, dado que las dimensiones de las 4A están interrelacionadas, algunos indicadores podrían estar vinculados a más de una categoría. En estos casos, el equipo técnico tomó decisiones metodológicas fundamentadas en criterios conceptuales y prácticos, que derivaron en la asignación de cada indicador a una y solo una A. Este fue un proceso dinámico, que se mantuvo abierto durante todo el desarrollo del diagnóstico, con una revisión continua sobre la clasificación de ciertos indicadores.



- iii) Una vez ordenados los indicadores, se caracterizaron en cuatro dimensiones clave: i) el nivel de confiabilidad, de acuerdo con la fuente de datos; ii) la actualidad de la información; iii) la pertinencia del indicador para aportar a la medición de la A a la cual fue asociado, y iv) las posibilidades de desagregación por los ejes estructurantes de la desigualdad (sexo, pertenencia étnico-racial, territorio, ciclo de vida, estrato socioeconómico y discapacidad).
- iv) A partir de la caracterización de los indicadores, se definió un listado de indicadores selectos, con base en los siguientes criterios:
 - pertenencia a fuentes oficiales o ampliamente reconocidas (como *proxy* del nivel de confiabilidad);
 - disponibilidad de datos actualizados en los últimos tres años (delimitando así la actualidad de la información);
 - relevancia para medir cada una de las dimensiones del derecho a la educación, capturando, en la medida de lo posible, su esencia conceptual;
 - potencial de desagregación según los ejes estructurantes de la desigualdad.

Los tres primeros criterios fueron considerados indispensables para incluir un indicador en la selección final, mientras que los dos últimos se aplicaron en la medida de lo posible, buscando garantizar un equilibrio adecuado entre cobertura temática y capacidad de desagregación en cada dimensión de análisis.

El listado final de indicadores seleccionados proviene de las siguientes fuentes de información:

- Encuestas del INEGI:
 - Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH)
 - Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE)
 - Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID)
 - Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE)
 - Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH)
 - Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI
- Registros administrativos de la Secretaría de Educación Pública:
 - Reporte de Indicadores Educativos. Principales cifras del sistema educativo nacional 2023-2024
 - Dirección General de Planeación, Programación y Evaluación Educativa, con datos provenientes de estadísticas educativas, series históricas, indicadores por entidad federativa y del Sistema de Información y Gestión Educativa (estadístico 911)
 - Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, a través de los Indicadores Nacionales para la Mejora Continua en la Educación, el SI-MEJOREDU, evaluaciones diagnósticas de aprendizajes, datos sobre educación indígena y sobre estudiantes con alguna condición
 - Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, mediante sus anuarios estadísticos de educación superior
 - Sistema Estadístico de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe
 - Evaluaciones internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Programme for International Student Assessment —PISA—) y el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE)



En el cuadro 3 se detallan las variables y los indicadores seleccionados para cada A, con información sobre las desagregaciones disponibles.

Cuadro 3

Marco de medición de las 4A

A (Derecho a la educación)	Variable	Indicadores	Desagregación territorial	Ejes de la desigualdad	Fuentes
1. Asequibilidad	1.1 Infraestructura escolar	1.1.1 Cantidad de escuelas	Nacional	Ciclo de vida/ Nivel educativo	DGPPYEE-SEP 2023
		1.1.2 Proporción de escuelas con servicios básicos	Nacional, regional-estatal	Ciclo de vida/ Nivel educativo	MEJOREDU 2024
		1.1.3 Proporción de escuelas equipadas con tecnologías de la información y libros de texto	Nacional, regional-estatal	Ciclo de vida/ Nivel educativo Territorio	MEJOREDU 2024 y SIGED-SEP 2022
	1.2 Condiciones geográficas para la asistencia escolar	1.2.1 Tiempo de traslado a la escuela	Nacional, regional-estatal	Ciclo de vida/ Nivel educativo Etnia	CENSO 2020
		1.2.2 Cantidad de escuelas por territorio	Nacional, regional-estatal	Ciclo de vida/ Nivel educativo	MEJOREDU 2024
				Nivel socioeconómico Territorio	
2. Accesibilidad	2.1 Cobertura educativa	2.1.1 Matrícula total por nivel educativo	Nacional	Ciclo escolar	DGPPYEE-SEP 2023
		2.1.2 Tasa de inasistencia escolar	Nacional	Etnia Género	ENIGH 2022
			Nacional-municipal	Territorio Ciclo de vida/ Nivel educativo	
			Nacional-estatal	Nivel socioeconómico	
			Regional-estatal	Discapacidad	
			Regional-municipal	Discapacidad	
	2.2 Rezagos educativos históricos en acceso a la educación	2.2.1 Tasa de analfabetismo	Nacional	Etnia Género	ENIGH 2022
			Regional-estatal	Territorio Ciclo de vida/ Nivel educativo	
			Regional-municipal	Nivel socioeconómico	
		2.2.2 Años promedio de escolaridad	Nacional-estatal	Discapacidad	ENIGH 2022
			Nacional	Etnia Género	
			Regional-estatal	Territorio Ciclo de vida/ Nivel educativo	
Regional-municipal	Discapacidad				

A (Derecho a la educación)	Variable	Indicadores	Desagregación territorial	Ejes de la desigualdad	Fuentes
3. Aceptabilidad	3.1 Permanencia y egreso	3.1.1 Tasa de desafiliación o abandono escolar	Nacional	Ciclo de vida/ Nivel educativo	DGPPYEE-SEP 2023
			Regional-estatal	Género	
		3.1.2 Tasa de egreso	Nacional	Género	DGPPYEE-SEP 2023
			Regional-estatal	Ciclo de vida/ Nivel educativo	
		3.1.3 Proporción de jóvenes de 20 a 24 años con educación media superior o superior completada	Nacional	Etnia	ENIGH 2022
				Género	
	Regional-estatal		Territorio		
		Nivel socioeconómico			
	3.2 Aprendizajes	3.2.1 Proporción de estudiantes con competencias en áreas clave como matemáticas, lectura y ciencias	Nacional	Género	PISA 2022
				Ciclo de vida/ Nivel educativo	MEJOREDU 2023
3.2.2 Promedio de aciertos en aprendizajes de lectura, matemáticas y formación cívica y ética de la evaluación diagnóstica en México	Nacional	Género	PISA 2022		
				3.3.1 Proporción de docentes con educación superior	Nacional-estatal
3.3 Profesionalización docente y sus condiciones laborales	3.3.2 Salario promedio mensual de los docentes	Nacional	Ciclo de vida/ Nivel educativo	ENOE 2024	
		Regional-estatal	Género		
4. Adaptabilidad	4.1 Participación del alumnado indígena	4.1.1 Matrícula de estudiantes hablantes de lengua indígena	Nacional	Ciclo escolar	MEJOREDU 2024
				Ciclo de vida/ Nivel educativo	
			Regional-estatal	Género	
		4.1.2 Proporción de escuelas que recibieron materiales en lengua indígena y donde la lengua materna de docentes coincide con la de estudiantes hablantes de lengua indígena	Nacional	Ciclo de vida / Nivel educativo	MEJOREDU 2024
			Regional		
		4.1.3 Proporción de egresados de la educación superior hablantes de lengua indígena según campo de formación	Nacional	Género	ANUIES 2024
	Regional				
	4.2 Participación del alumnado con discapacidad u otras condiciones	4.2.1 Matrícula de estudiantes con discapacidad y otras condiciones	Nacional	Ciclo escolar	MEJOREDU 2024
				Ciclo de vida/ Nivel educativo	
		Regional	Género		
4.2.2 Proporción de escuelas con infraestructura y materiales adaptados para discapacidad				Nacional	Ciclo de vida/ Nivel educativo
		Regional			
4.2.3 Proporción de egresados de la educación superior con discapacidad según campo de formación		Nacional	Género	ANUIES 2024	
	Regional				

Fuente: Elaboración propia.

2. Análisis e interpretación de los datos (identificación de núcleos duros de exclusión)

Para responder a la pregunta de investigación, el diagnóstico cuantitativo enfatiza particularmente identificar los núcleos duros de exclusión que constituyen la brecha estructural de educación en México. Para realizar este ejercicio, se presenta un análisis de cada A de la educación en dos momentos:

- i) Primero, se desarrolla un panorama completo con base en los indicadores a nivel nacional. En este panorama se analizan los datos desagregados según los ejes de la desigualdad, dependiendo de la disponibilidad de los datos. Se procura hacer un análisis interseccional en la medida de lo posible. En muchos indicadores no hay disponibilidad de datos suficiente para examinar con mayor profundidad el cúmulo de desigualdades que afectan a ciertos grupos. Esta limitación obstaculizó la posibilidad de realizar análisis interseccionales sistemáticos, es decir, aquellos que permiten identificar cómo los distintos ejes de desigualdad se combinan para producir formas específicas y más profundas de exclusión. A pesar de los esfuerzos por ajustar la selección de indicadores, en la mayoría de los capítulos solo fue posible desagregar la información por una dimensión a la vez, comúnmente sexo, etnia o edad escolar.
- ii) En un segundo momento, con base en el panorama nacional, las desagregaciones en los ejes estructurantes y el análisis interseccional, se identifica un listado de núcleos duros de exclusión para cada A de educación en México. Estos núcleos duros representan puntos específicos de atención, es decir, brechas clave que afectan desproporcionalmente ciertas poblaciones y representan barreras para la realización del derecho a la educación, y por ello, resaltan la necesidad de implementar acciones para revertirlos.

a) Limitaciones en la disponibilidad y calidad de los datos

Pese a los esfuerzos por construir un diagnóstico cuantitativo robusto y orientado por un enfoque de derechos e igualdad, el análisis enfrentó diversas limitaciones metodológicas vinculadas a la disponibilidad, calidad y desagregación de la información. Estas restricciones condicionaron tanto la profundidad del análisis como la posibilidad de aplicar de forma plena el marco conceptual propuesto. A continuación, se detallan las principales limitaciones identificadas:

- **Disponibilidad de indicadores adecuados.** Una de las principales restricciones se refiere a la disponibilidad de indicadores adecuados para evaluar la brecha estructural desde un enfoque de derechos. Esto fue particularmente evidente en el caso de la aceptabilidad educativa, donde la medición de aprendizajes se basa en pruebas estandarizadas que, si bien permiten ciertas comparaciones objetivas, no capturan la diversidad de habilidades, competencias ni los saberes construidos desde enfoques interculturales. Asimismo, en la dimensión de la adaptabilidad, persiste una ausencia significativa de información que permita evaluar cómo los sistemas educativos se ajustan a las necesidades específicas de grupos como la población afrodescendiente, las personas migrantes y la población LGBTQ+, entre otros.



- **Restricciones para el análisis interseccional.** La falta de datos suficientemente desagregados también restringió el análisis interseccional. Aunque se realizaron esfuerzos para ajustar la selección de indicadores y maximizar las posibilidades de cruce entre variables, en la mayoría de los casos solo fue posible desagregar los datos por una dimensión a la vez—comúnmente sexo, pertenencia étnica o grupo etario—lo que impidió capturar de manera sistemática la interacción simultánea de múltiples ejes de desigualdad. En consecuencia, en capítulos como el de asequibilidad y adaptabilidad no se logró realizar un análisis interseccional completo. Solo en el capítulo de accesibilidad se alcanzó un desarrollo sistemático del enfoque interseccional para todos los indicadores seleccionados.
- **Dificultades para medir las desigualdades étnicas.** En cuanto a la medición de brechas asociadas a los pueblos indígenas, se enfrentaron desafíos adicionales debido a la heterogeneidad de categorías utilizadas en las distintas bases de datos. Aunque se intentó capturar la diversidad interna de esta población, no existe un único criterio universalmente aceptado para definirla estadísticamente. Los estándares internacionales de derechos humanos, en particular la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, reconocen el derecho de los pueblos a determinar su propia identidad o pertenencia conforme a sus costumbres y tradiciones (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2007, art. 33). En ese marco, la autoidentificación es considerada por las Naciones Unidas como un principio fundamental para el reconocimiento y la medición de los Pueblos Indígenas.

En este estudio, sin embargo, se utilizó mayoritariamente el criterio de hablantes de lengua indígena como principal variable de análisis. Esta decisión respondió a consideraciones metodológicas vinculadas con la disponibilidad y comparabilidad de los datos censales y de encuestas nacionales, que permiten mantener la consistencia estadística entre territorios y periodos. Si bien este enfoque lingüístico no agota la complejidad de las identidades indígenas, proporciona una base empírica sólida y verificable para identificar brechas educativas y sociales.

Se reconoce, sin embargo, que otras formas de identificación, como la autoadscripción o la clasificación por hogares indígenas, son fundamentales para caracterizar de manera más completa las desigualdades que enfrenta esta población. Cada una de estas formas de identificación ilustra diferentes expresiones de exclusión. El idioma, por ejemplo, se asocia con barreras específicas en el sistema educativo y en el acceso a servicios públicos cuando no se garantiza una atención intercultural, mientras que la autoadscripción permite visibilizar discriminaciones estructurales basadas en el fenotipo, el apellido o las prácticas culturales. Pese a su relevancia para el enfoque de derechos, la autoadscripción también presenta limitaciones analíticas, ya que depende del contexto y de cómo se formula la pregunta en los instrumentos censales o de encuesta.

En este sentido, las brechas identificadas en este diagnóstico deben interpretarse como un punto de partida —o un piso mínimo— en la medición de las desigualdades étnicas. Una parte significativa de la población indígena que ya no conserva el idioma continúa enfrentando exclusión, por lo que futuras aproximaciones deberían incorporar de manera complementaria criterios de autoadscripción, en consonancia con los lineamientos de las Naciones Unidas.



- **Limitaciones en la desagregación estadística de la población afroamericana.** En el caso específico de la población afroamericana no se pudo realizar un análisis desagregado debido a las restricciones estructurales y metodológicas que aún persisten en las fuentes estadísticas. La identificación de esta población en los censos y encuestas es relativamente reciente, iniciando con la Encuesta Intercensal de 2015, y enfrenta desafíos como el subregistro por desconocimiento, discriminación o falta de familiaridad con los términos utilizados. Además, las preguntas aplicadas no siempre recogen adecuadamente las formas locales de autoidentificación. Estas barreras dificultan el análisis interseccional y limitan la visibilidad estadística de este grupo poblacional en los diagnósticos educativos.
- **Diferencias entre fuentes nacionales y regionales.** Hay una discrepancia entre fuentes nacionales y regionales, que afectó algunos indicadores clave. Por ejemplo, para la estimación de la tasa de inasistencia escolar a nivel nacional se utilizó la ENIGH 2022, dado que ofrece los datos más recientes. No obstante, como esta encuesta no tiene representatividad a nivel municipal, se recurrió al Censo 2020 para estimaciones subnacionales, lo que introduce una diferencia temporal y metodológica relevante entre los análisis.

Estas limitaciones reflejan desafíos importantes en los sistemas de información educativa en México. Fortalecer la calidad, cobertura y desagregación de los datos es una condición fundamental para avanzar hacia diagnósticos más precisos, inclusivos y orientados al cumplimiento efectivo del derecho a la educación.





**Asequibilidad
educativa**

Evaluar la asequibilidad educativa con base en su definición (véase el cuadro 4) requiere responder a preguntas clave sobre la suficiencia y cercanía de escuelas y la disponibilidad de recursos educativos, como:

- ¿Hay suficientes escuelas públicas para garantizar la gratuidad y obligatoriedad en la educación básica, y progresivamente en la media superior y superior?
- ¿Las instalaciones cuentan con servicios básicos y materiales adecuados?
- ¿Las personas pueden asistir regularmente a estos centros en condiciones adecuadas y sin barreras geográficas?

Para responder a estas preguntas y caracterizar la asequibilidad educativa en México se identifican dos variables principales: infraestructura escolar y condiciones geográficas para la asistencia escolar. Cada variable se midió con un conjunto de indicadores propuestos para su caracterización (véase el cuadro 4).

Cuadro 4

Variables e indicadores para la medición de la asequibilidad educativa

Variable	Indicadores
1.1 Infraestructura escolar	1.1.1 Cantidad de escuelas
	1.1.2 Proporción de escuelas con servicios básicos
	1.1.3 Proporción de escuelas equipadas con tecnologías de la información
1.2 Condiciones geográficas para la asistencia escolar	1.2.1 Tiempo de traslado a la escuela
	1.2.2 Distribución de las escuelas en el territorio

Fuente: Elaboración propia.

Este capítulo se divide en dos secciones; en la primera se ofrece un panorama nacional de la asequibilidad educativa, con énfasis en su desagregación por tipo de servicio, cuando está disponible. En la segunda se resumen las conclusiones señalando las principales brechas en la asequibilidad educativa en México.

A. Panorama nacional de la asequibilidad educativa en México

1. Infraestructura escolar

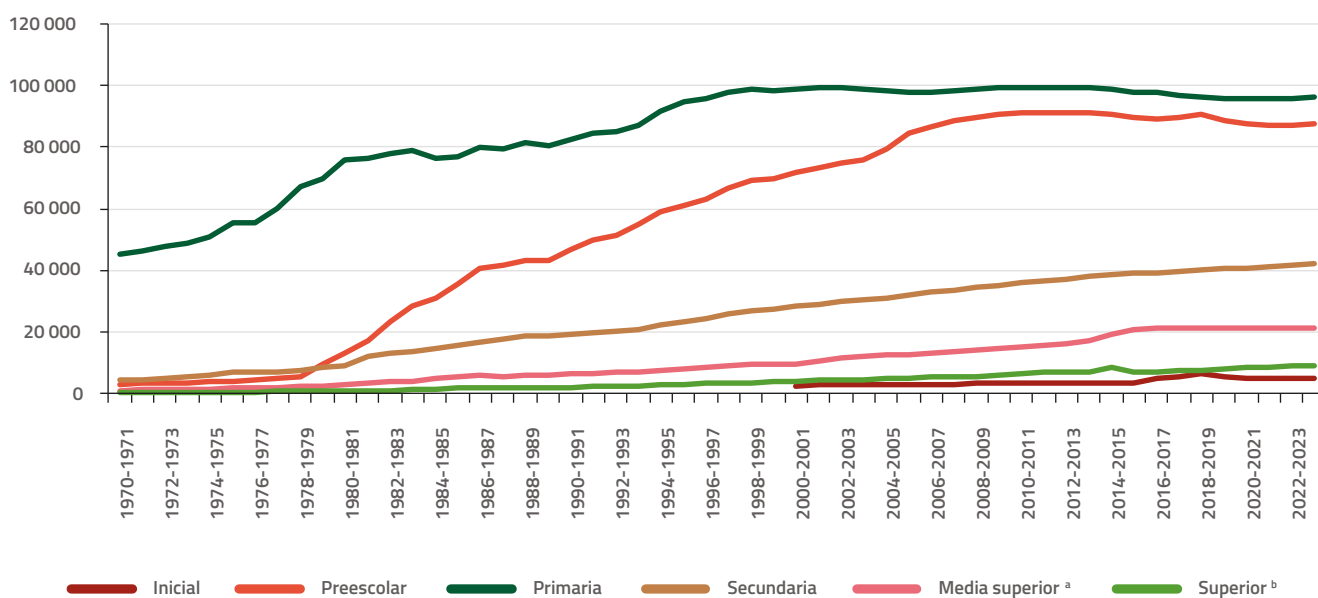
La variable de infraestructura escolar se relaciona con la capacidad del sistema educativo para ofrecer espacios físicos suficientes y adecuados que favorezcan el aprendizaje. Su análisis considera la disponibilidad de centros educativos dentro del sistema educativo nacional y las condiciones en que operan, valorando la suficiencia y la calidad de la infraestructura para atender las necesidades educativas de la población escolar¹⁵.

a) Cantidad de escuelas

La cantidad de escuelas en México ha evolucionado de manera heterogénea entre niveles educativos (véase el gráfico 7). En el nivel inicial¹⁶ aún hay un número muy reducido de centros educativos: en 2023 se contabilizaban cerca de 5.000 y su crecimiento ha sido muy acotado. En la educación preescolar¹⁷, el número de centros aumentó en la década de 1980 y, en términos absolutos, el número de planteles es muy cercano al de las escuelas del nivel primaria, alcanzando alrededor de 87.000 en el ciclo escolar 2022-2023.

Gráfico 7

México: cantidad de escuelas por nivel educativo, ciclos escolares 1970-1971 a 2022-2023
(En valores absolutos)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (1970-2023). *Estadística educativa. Serie histórica 1893-1894 a 2022-2023*. Secretaría de Educación Pública. <https://planeacion.sep.gov.mx/estadisticaeducativas.aspx>.

^a Incluye normal básica de 1970 a 1986. A partir del ciclo escolar 2014/2015 incluye la modalidad no escolarizada.

^b Incluye a posgrado a partir de 1982. A partir del ciclo escolar 2014/2015 incluye la modalidad no escolarizada.

¹⁵ Se reconoce que la disponibilidad de escuelas no garantiza el derecho efectivo a la educación, ya que otros factores sociales, culturales, económicos e institucionales pueden incidir en las trayectorias educativas. Esto se analiza posteriormente en el capítulo que aborda el concepto de educabilidad.

¹⁶ Correspondiente a la edad de 0 a 2 años.

¹⁷ Correspondiente a la edad de 3 a 5 años.

En el nivel de primaria, el número de escuelas supera los 96.000 centros educativos, lo que ha sido suficiente para alcanzar prácticamente la cobertura universal. La proporción de la población en edad de asistir a la escuela que no lo hace alcanzaba entre el 1% y el 2% en 2022.

En estos avances en cuanto a cobertura de la educación preescolar y primaria, han sido relevantes las diversas modalidades que ofrece el sistema educativo nacional previamente descritas en el primer capítulo, como el servicio general, el indígena y los programas del CONAFE de tipo comunitario¹⁸. En el ciclo 2023-2024, había cerca de 22.000 escuelas indígenas en educación básica; el 45% eran de preescolar y el 9% de nivel inicial. El servicio comunitario contaba con unos 28.000 centros, aunque con frecuencia sin la infraestructura estándar de otros planteles.

En secundaria, en el ciclo 2023-2024, había más de 40.000 escuelas, mientras que en el nivel medio superior se disponía en dicho ciclo de poco más de 21.000 escuelas. Si bien en estos niveles la tendencia también ha mostrado incremento en planteles, el aumento es menor al de los niveles previos.

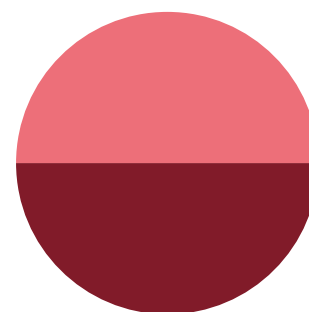
Para complementar la oferta en la media superior se han implementado otras diferentes modalidades, incluidas las de tipo no escolarizado para estudiantes en situaciones de vulnerabilidad que desean comenzar, continuar o concluir sus estudios y no pueden asistir presencialmente, como es el caso de la preparatoria abierta y en línea. Estas personas tienen características particulares. En 2022, el 66% de la matrícula del Servicio Nacional de Bachillerato en Línea correspondía a mujeres, el 65% tenía hijos o hijas, y cerca del 61% trabajaba de forma remunerada (SEP, 2023)¹⁹.

Los centros educativos de tipo comunitario e indígena tienen una mayor proporción de escuelas de tipo multigrado, donde los docentes o educadores enseñan en una misma aula a estudiantes de diferentes grados. En el ciclo escolar 2022-2023 la mitad de las escuelas preescolares del servicio indígena público y el 65% de las primarias del servicio indígena eran de tipo multigrado, mientras que la totalidad del tipo comunitario tienen esta organización (MEJOREDU, 2023).

b) Proporción de escuelas con servicios básicos

Como se ha señalado, asegurar la asequibilidad educativa no se limita a ofertar un número suficiente de escuelas; es fundamental que se ofrezcan espacios adecuados para el desarrollo de niños, niñas y jóvenes, garantizando condiciones básicas que promuevan la dignidad, la salud y el bienestar. En el país, un 28% de las escuelas (sin contar las de tipo comunitario) carecía de al menos un servicio de los cuatro definidos como básicos: agua potable, electricidad, servicio de lavado de manos y sanitarios para ambos sexos (MEJOREDU, 2023).

En 2023, la brecha en la disponibilidad de servicios básicos se presentaba en mayor medida en las escuelas públicas del servicio indígena en el nivel preescolar y primaria, las telesecundarias, y los bachilleratos estatales. El agua potable es la carencia más frecuente. Las escuelas que tienen mayor disponibilidad de los servicios son las de tipo privado (véase el gráfico 8).

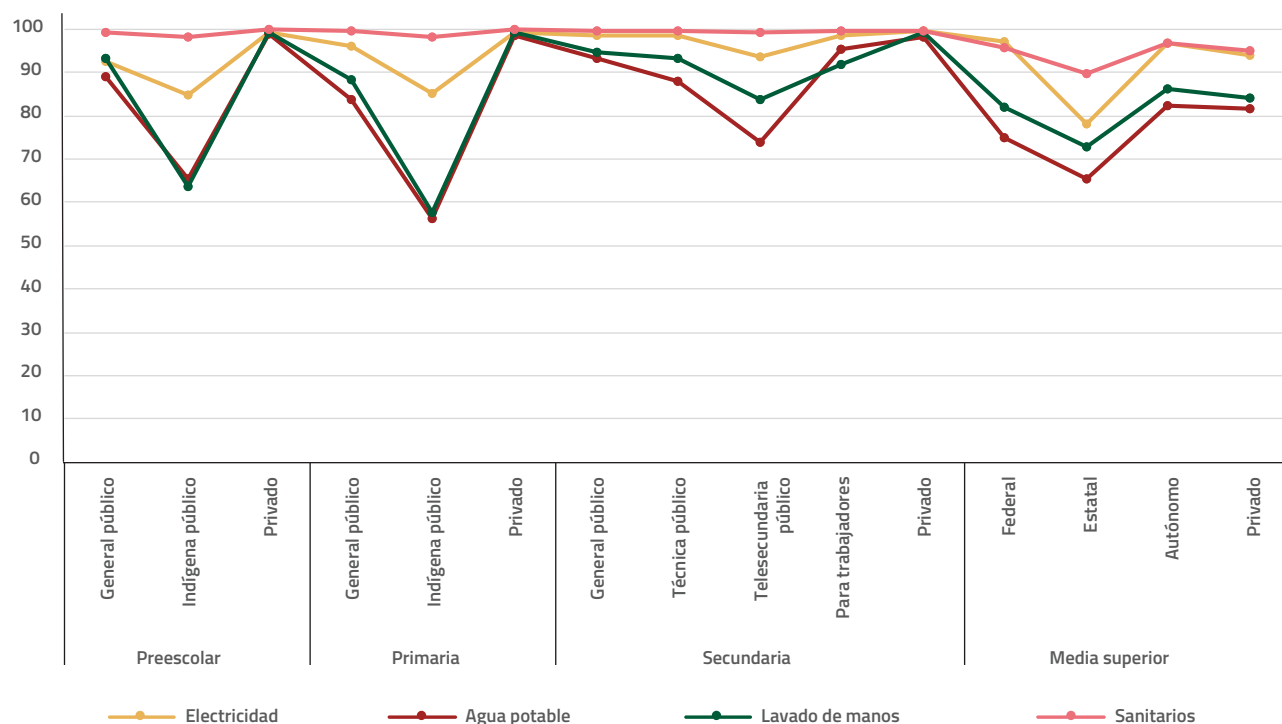


¹⁸ El CONAFE brinda servicios de educación comunitaria para el bienestar desde la primera infancia a niñas, niños y adolescentes que habitan en localidades de alta y muy alta marginación de nuestro país, y donde no es posible contar con un servicio regular educativo (Gobierno de México, s.f.).

¹⁹ En 2025 se inició una reforma a la educación media superior que se propone reducir de 31 subsistemas a 2, el bachillerato general y el tecnológico, en las modalidades escolarizada y no escolarizada.

Gráfico 8

México: proporción de escuelas con disponibilidad de servicios básicos por nivel y tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento, ciclo escolar 2022-2023
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Anexo estadístico: indicadores nacionales para la mejora continua de la educación en México*. <https://www.mejoredu.gob.mx/si-mejoredu/anexo>.

Nota: Cifras de los ciclos escolares 2018-2019 a 2022-2023. Cálculos con base en el Sistema de Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2022-2023) (DGPPYEE-SEP, 2023). Estos tabulados no incluyen datos para los centros de educación inicial. Revisado en diciembre de 2024. En la actualización de los indicadores de MEJOREDU para el ciclo escolar 2022-2023 se reportó como no disponibles los datos para las escuelas de tipo comunitario. Tampoco se dispone información para el nivel inicial.

De acuerdo con la información del ciclo 2022-2023, las escuelas de tipo comunitario tienen más carencias en cuanto a disponibilidad de servicios básicos. Además, una alta proporción de escuelas de tipo multigrado no cuenta con los servicios básicos completos, y las del servicio indígena presentan mayores rezagos. La proporción de escuelas de organización multigrado con servicios básicos completos es del 57,5% en la primaria general pública, y se reduce al 29,4% en la primaria indígena pública. En la telesecundaria dicho indicador asciende al 56,9%, mientras que es de solo el 28,6% en las secundarias indígenas públicas (MEJOREDU, 2023).

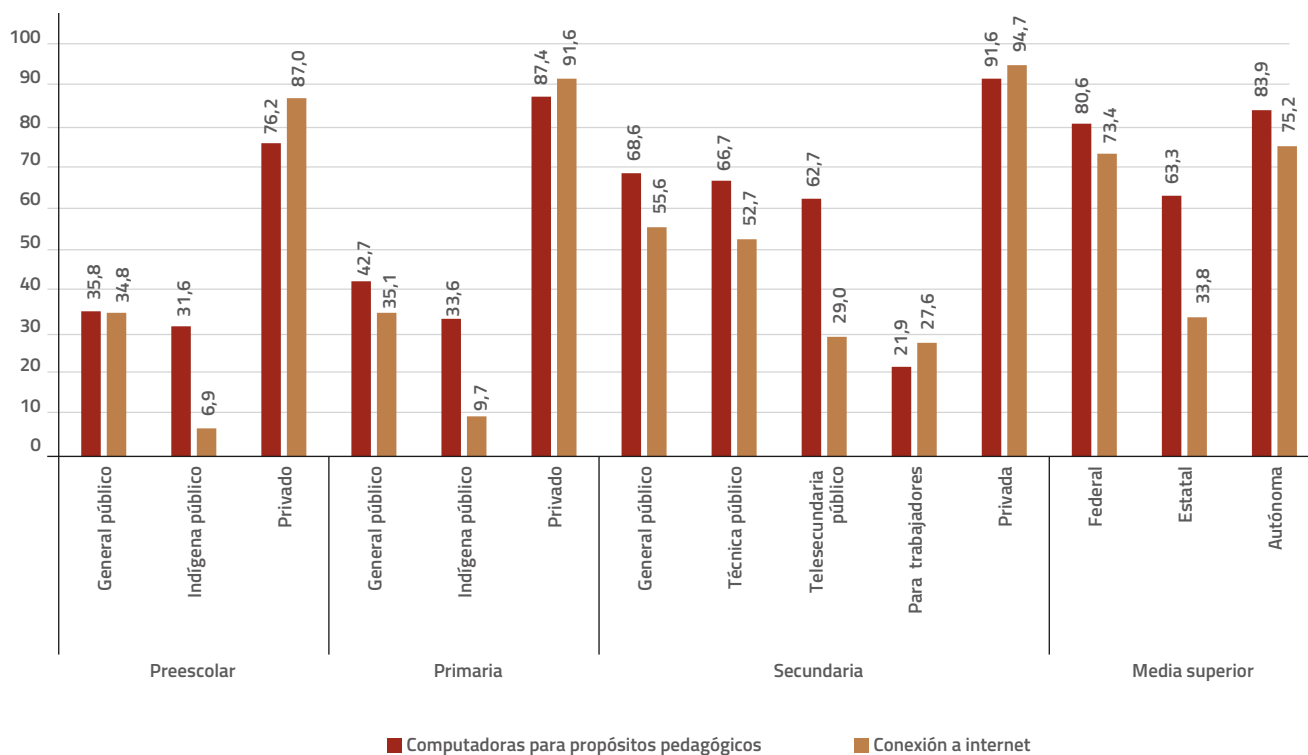


c) Proporción de escuelas con disponibilidad de tecnologías de la información y libros de texto

En el ciclo 2022-2023 el 35% de las primarias públicas contaba con conexión a internet y el 43% disponía de computadoras para fines pedagógicos. En las secundarias públicas generales, el 56% contaba con acceso a internet y el 69% contaba con computadoras. Un tercio de las escuelas públicas estatales en el nivel medio superior contaba con conexión a internet, lo que evidencia una desigualdad persistente en el acceso a recursos digitales básicos (véase el gráfico 9).

Gráfico 9

México: proporción de escuelas con disponibilidad de computadoras para propósitos pedagógicos e internet por nivel educativo seleccionado y por tipo de servicio y sostenimiento, ciclo escolar 2022-2023 (En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Anexo estadístico: indicadores nacionales para la mejora continua de la educación en México*. <https://www.mejoredu.gob.mx/si-mejoredu/anexo>.

Nota: Cifras de los ciclos escolares 2018-2019 a 2022-2023. Cálculos con base en el Sistema de Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2022-2023) (DGPPYEE, 2023). Estos tabulados no incluyen datos para los centros de educación inicial. Revisado en diciembre de 2024.

Las mayores brechas persisten en las primarias del servicio indígena. El 10% de las primarias indígenas contaba con disponibilidad de conexión a internet, una diferencia de más del 20% con relación a la primaria general pública y de alrededor del 90% con relación a la primaria privada. Estas brechas se evidencian en las telesecundarias: el 29% contaba con conectividad a internet y el 63% con computadoras para fines pedagógicos. Este tipo de brechas limitan las oportunidades de la niñez y juventud en el aprendizaje de habilidades digitales.

La información desagregada a nivel territorial sobre la disponibilidad de tecnologías no está completamente disponible en fuentes oficiales como las de la SEP. Sin embargo, los datos del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa 2020-2022 muestran diferencias significativas en el acceso a la conectividad entre escuelas en zonas rurales y urbanas²⁰. La proporción de escuelas rurales del nivel básico que no tenían internet superaba el 50%. En preescolar alcanzaba el 87,1%, en primaria el 65,1% y en secundaria el 57,9%. Por el contrario, en las zonas urbanas los valores ascendían al 36,2%, al 20,8% y al 12,5%, respectivamente, lo que muestra una brecha muy elevada entre las zonas rurales y urbanas. En los centros de atención múltiple en las zonas urbanas, el 43,5% de las escuelas no contaba con internet, a comparación de las escuelas en zonas rurales, que fue del 20%.

Síntesis: ¿Cómo está México en infraestructura escolar?

El número de escuelas en México ha crecido de manera sostenida en todos los niveles educativos a lo largo de las últimas cinco décadas. Sin embargo, este avance en infraestructura enfrenta desafíos importantes para lograr la asequibilidad educativa de forma equitativa en todo el país. En el nivel inicial hay solo 5.000 escuelas para atender a 3,7 millones de niñas y niños de 0 a 3 años. En el nivel medio superior, la proporción de jóvenes sin acceso es del 26% y, aunque el crecimiento

de planteles ha sido constante en las últimas décadas, se ha desacelerado recientemente. Además, un 28% de las escuelas, sin contar las de tipo comunitario, carece de al menos un servicio básico, con mayores rezagos en planteles indígenas, que frecuentemente operan sin acceso a agua potable o electricidad. En cuanto a tecnología, solamente el 35% de las primarias públicas cuenta con internet, lo que limita las oportunidades de aprendizaje digital.

2. Condiciones geográficas para la asistencia escolar

Los factores territoriales pueden incidir en la posibilidad de que las y los estudiantes asistan de manera regular a los centros educativos, mediante aspectos como la distancia entre el hogar y la escuela, la disponibilidad y accesibilidad del transporte, y en general, las características geográficas del entorno. Estas condiciones son determinantes para que toda la población escolar pueda utilizar efectivamente la infraestructura escolar disponible, y se pueden valorar mediante la identificación de barreras físicas y logísticas que limitan el acceso cotidiano a la educación, sobre todo en contextos rurales o dispersos, donde la existencia de una escuela no siempre se traduce en una posibilidad real de asistencia.



²⁰ Desde 2023 el gobierno federal está realizando un esfuerzo por ampliar la cobertura de internet en los centros educativos a través del programa CFE Internet para Todos, que en junio de 2025 se encontraba operativo en más de 63.000 centros escolares, de acuerdo con los datos oficiales.



a) Tiempo de traslado a la escuela de los estudiantes

En 2020, a nivel nacional, los datos disponibles muestran que entre mayor es el nivel educativo, también aumenta el tiempo de traslado a la escuela. En los niveles básicos, la gran mayoría de los estudiantes reporta tiempos de traslado de 0 a 30 minutos: el 91,4% en preescolar, el 90,1% en primaria y el 82,3% en secundaria. Estos porcentajes disminuyen en la media superior (64,2%) y aún más en el nivel superior (29,0%). En contraste, la situación de requerir traslados mayores a una hora en la media superior se da en 1 de cada 10 estudiantes y hasta en 4 de cada 10 casos en el nivel superior (40,2%).

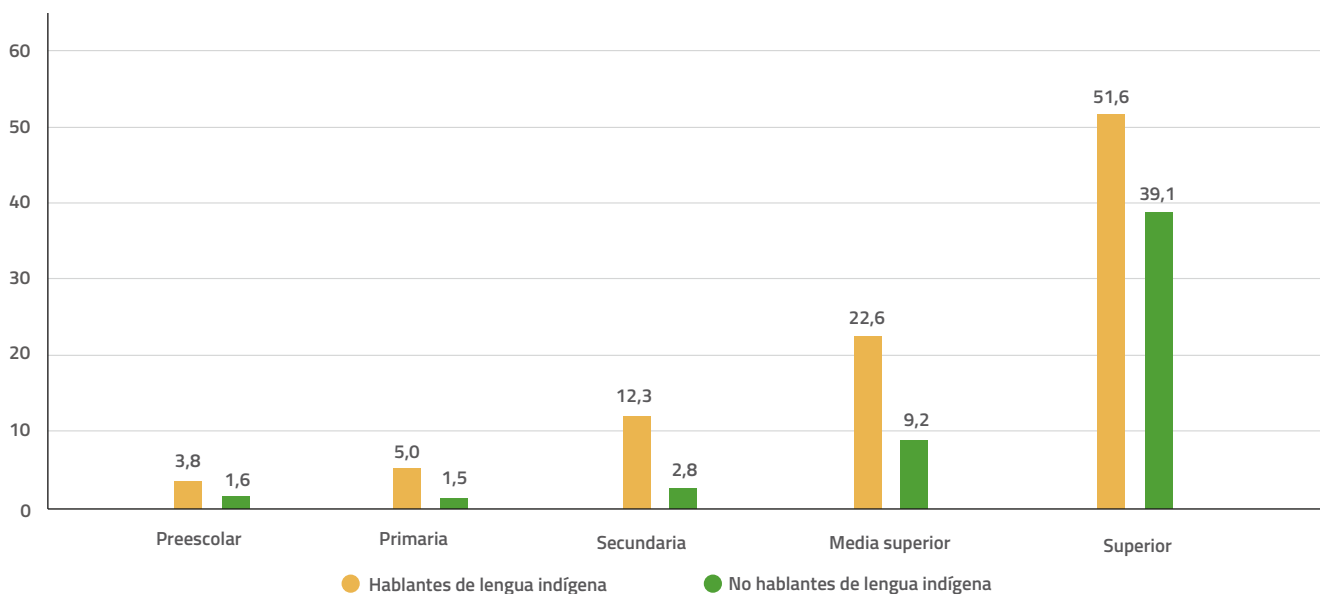
En lo que se refiere a las brechas étnicas, en 2020, a nivel nacional y sin distinguir entre niveles educativos, una proporción mayor de estudiantes hablantes de lengua indígena reporta tiempos de traslado superiores a una hora con respecto a los no hablantes de lengua indígena. Mientras que el 13,4% de los estudiantes hablantes de una lengua indígena tarda más de una hora en llegar, el porcentaje disminuye al 10,6% entre las y los estudiantes no hablantes de una lengua indígena.

A medida que se incrementa el nivel educativo, las brechas se mantienen e incluso se exacerban. En primaria, el porcentaje de estudiantes hablantes de una lengua indígena que tarda más de una hora en llegar a la escuela es más de tres veces mayor que entre los estudiantes no hablantes de una lengua indígena (5,0% frente al 1,5%). En secundaria, esta relación sube a más de cuatro veces (12,3% frente al 2,8%). En media superior, el porcentaje es más del doble (22,6% frente al 9,2%). En el nivel superior, aunque los porcentajes son altos en ambos grupos, la diferencia persiste: más de la mitad de estudiantes hablantes de una lengua indígena (51,6%) tarda más de una hora en llegar, en comparación con el 39,1% entre los estudiantes no hablantes de una lengua indígena (véase el gráfico 10).

Gráfico 10

México: proporción de estudiantes que asisten a la escuela según su condición de habla de una lengua indígena, nivel educativo y tiempo de traslado a la escuela de más de 1 hora, 2020

(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020. Microdatos: personas*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpw/2020/#microdatos>.

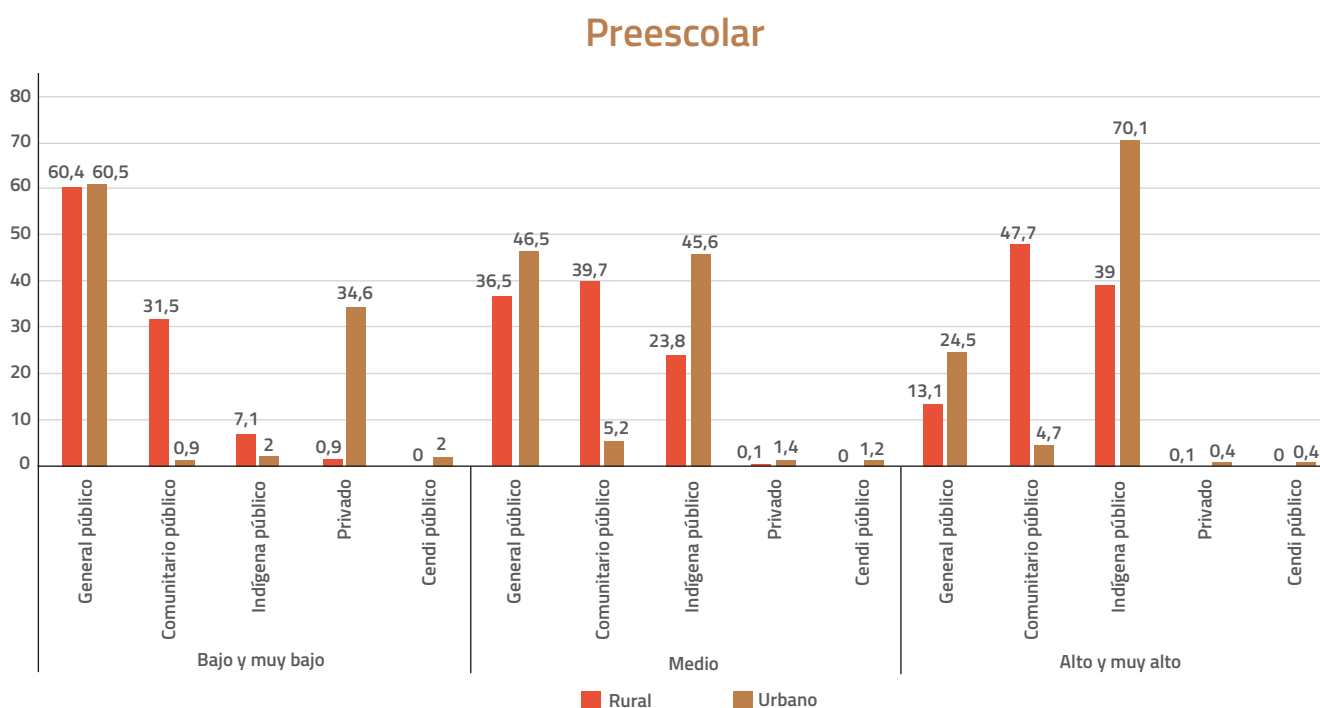
En general, la información analizada evidencia que los tiempos de traslado representan una barrera creciente para la asequibilidad educativa conforme se avanza en el nivel educativo, afectando de manera más marcada a los estudiantes hablantes de una lengua indígena. Estas desigualdades territoriales en los trayectos escolares reflejan limitaciones estructurales en el acceso efectivo al sistema educativo, que se profundizan especialmente en los niveles medio superior y superior, donde los estudiantes hablantes de una lengua indígena enfrentan las mayores desventajas.

b) La distribución de las escuelas en el territorio

En México, los datos de 2022-2023 muestran que, si bien las escuelas generales de educación primaria están distribuidas de manera similar entre zonas urbanas y rurales (véase el gráfico 11), como era esperable, las escuelas del servicio indígena y comunitario público presentan una mayor presencia en localidades rurales y de alta marginación²¹. En el nivel secundaria, los datos indican que las telesecundarias predominan en áreas rurales, mientras que las escuelas privadas tienden a concentrarse en zonas urbanas y en localidades con baja o muy baja marginación. Esta información da cuenta del rol clave que se ha asignado a las distintas modalidades educativas en la búsqueda por reducir las barreras geográficas en el acceso a la educación.

Gráfico 11

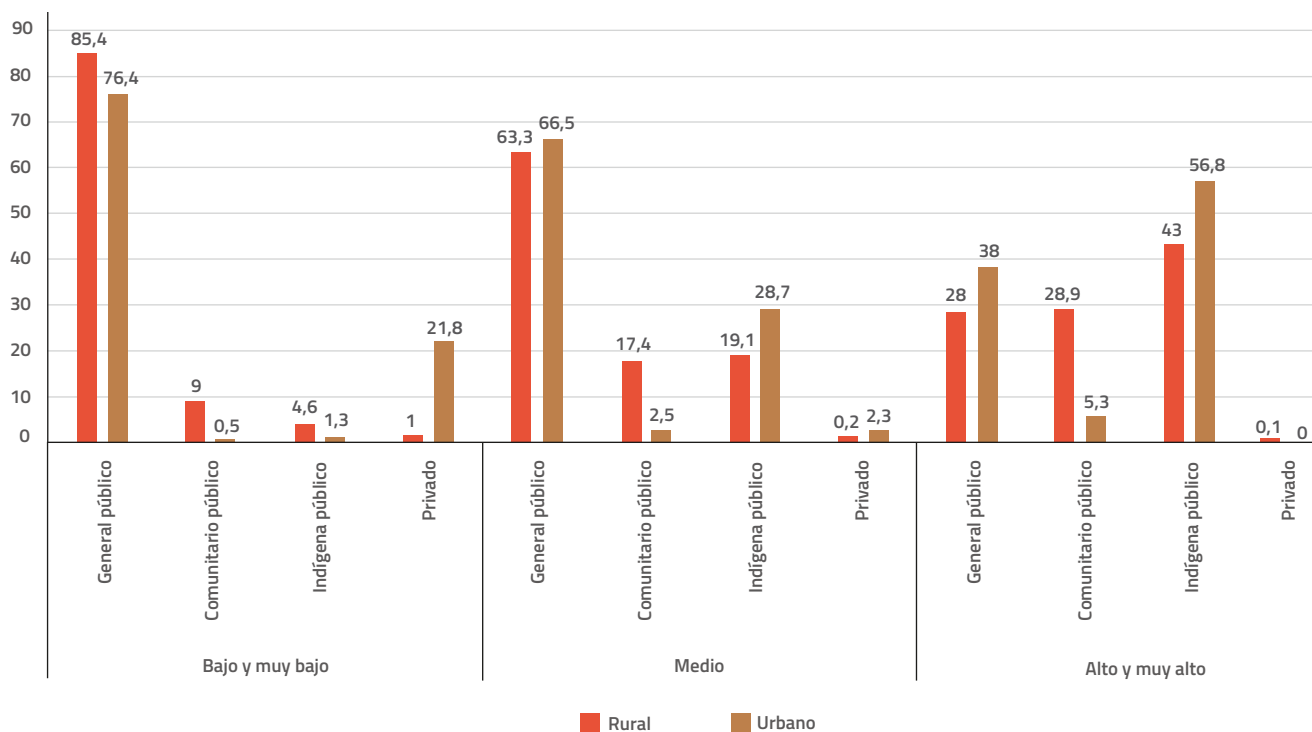
México: proporción de escuelas de la educación básica y media superior, según grado de marginación de la localidad donde se ubican y tipo de servicio, 2022-2023
(En porcentajes)



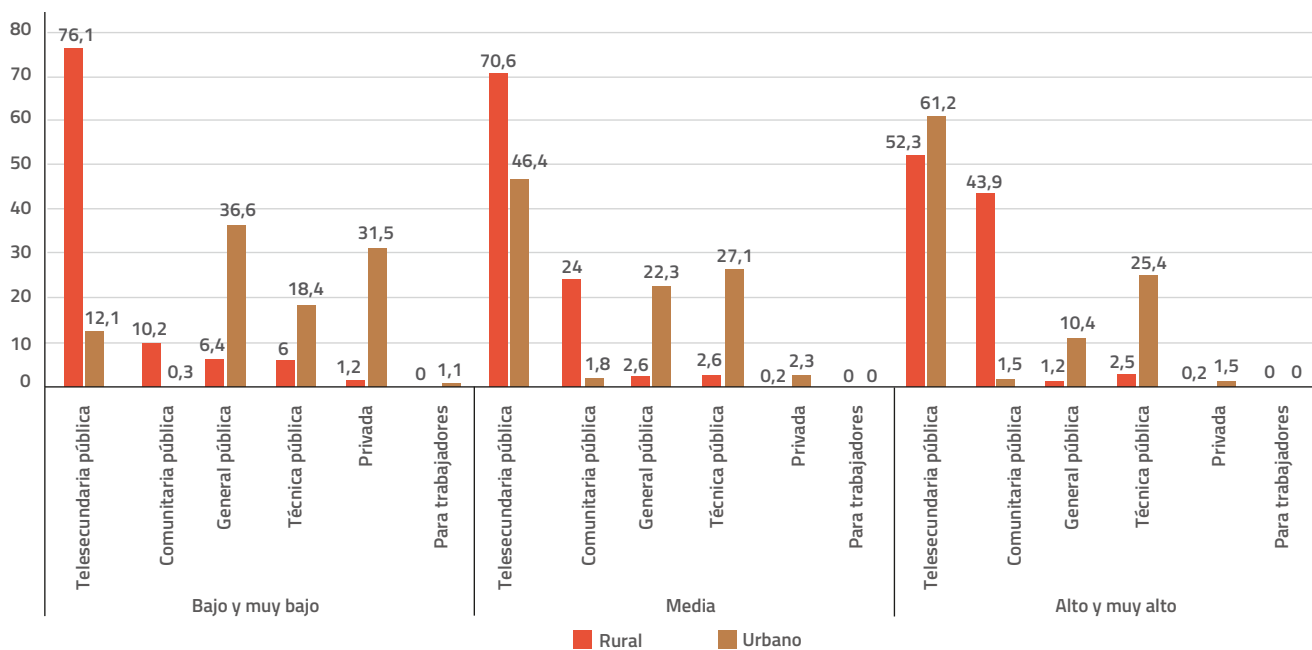
²¹ El índice de marginación es un indicador multidimensional que mide la intensidad de las privaciones padecidas por la población a través de nueve formas de exclusión agrupadas en cuatro dimensiones: educación, vivienda, distribución de la población e ingresos monetarios.



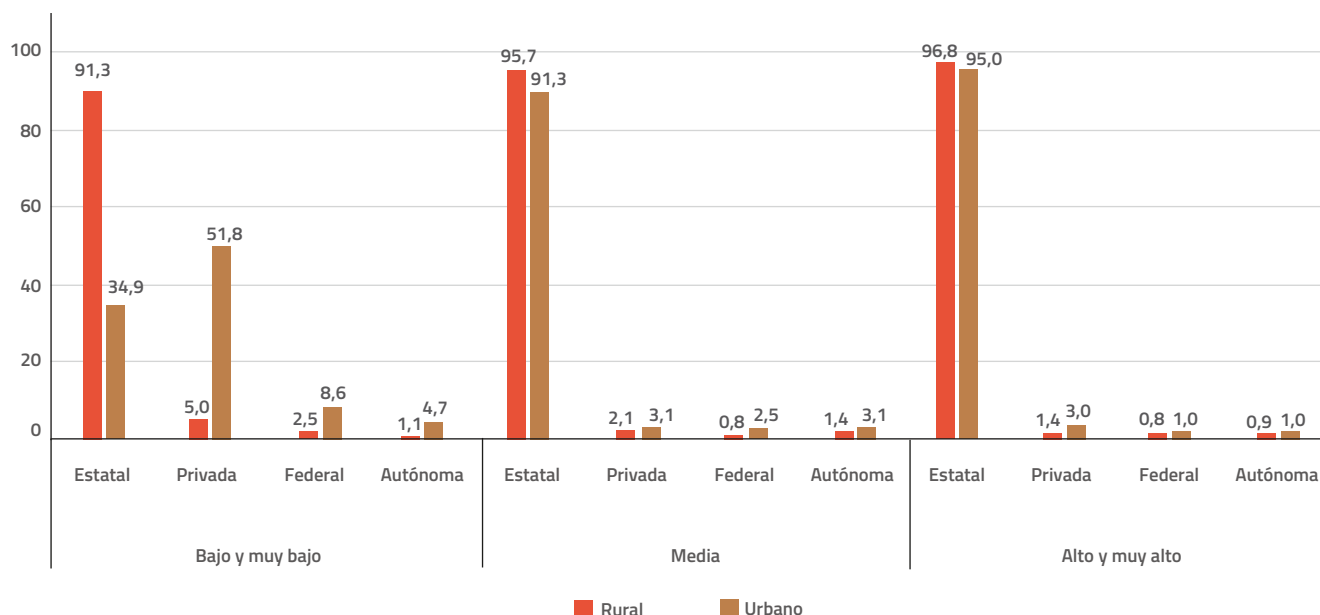
Primaria



Secundaria



Media superior



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Anexo estadístico: indicadores nacionales para la mejora continua de la educación en México*. <https://www.mejoredu.gob.mx/si-mejoredu/anexo>.

Nota: Cifras de los ciclos escolares 2018-2019 a 2022-2023. Cálculos con base en el Sistema de Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2022-2023) (DGPPYEE-SEP, 2023). Revisado en diciembre de 2024. No se considera a las que no se identificaron por grado de marginación, es decir, 2.098 escuelas rurales y 1 urbana.

Síntesis: ¿Cómo está México en las condiciones geográficas para la asistencia escolar?

En México persisten importantes desigualdades territoriales que afectan la asequibilidad del sistema educativo, especialmente en niveles medio superior y superior. El tiempo de traslado a la escuela aumenta conforme se avanza en el nivel educativo y esta barrera se agudiza para los estudiantes hablantes de una lengua indígena, quienes enfrentan trayectos más largos en casi todos los niveles. En el nivel superior, más de la mitad de los estudiantes hablantes de una lengua indígena tarda más de una hora en llegar a sus centros educativos y muchos de ellos viven fuera de sus comunidades. Este patrón se relaciona con la distribución heterogénea de la oferta escolar en el territorio: las escuelas indígenas, comunitarias

y telesecundarias tienen mayor presencia en zonas rurales y de alta marginación, mientras que la mayoría de las escuelas privadas y parte importante de la infraestructura de niveles superiores se concentra en áreas urbanas de baja marginación. Esta configuración, que por diseño ha buscado reducir las limitaciones a la asequibilidad física de la educación para amplios sectores de la población, sobre todo en comunidades rurales o con presencia de personas hablantes de una lengua indígena, presenta desafíos ya que, como se ha señalado, estas modalidades cuentan en menor medida con los servicios y tecnologías, y su acceso implica mayores tiempos de traslado en una proporción importante.



B. Los núcleos duros de exclusión en la asequibilidad educativa en México

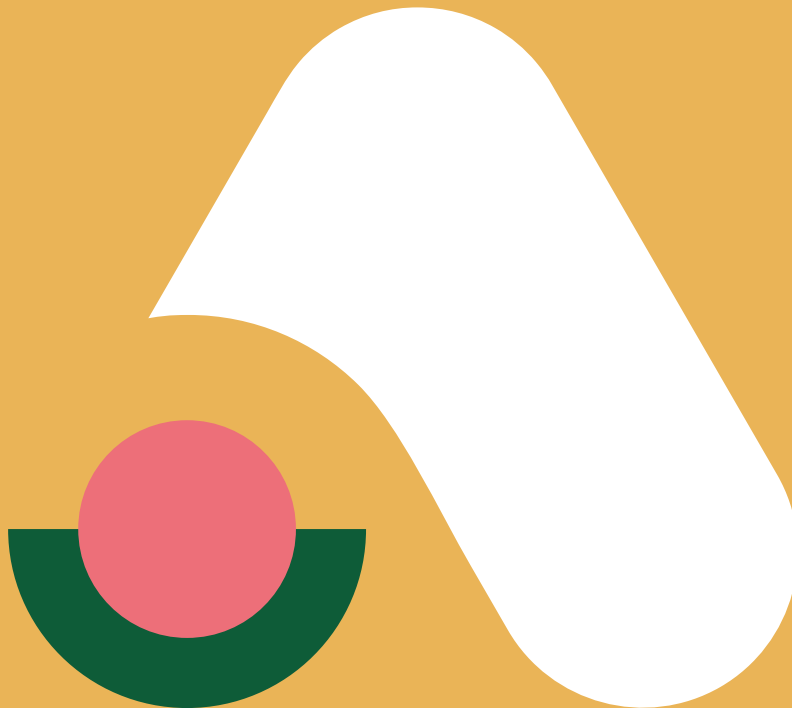
1. Las principales brechas de asequibilidad educativa en el país

En síntesis, los siguientes núcleos duros de exclusión marcan la asequibilidad educativa en México.

- **Oferta de escuelas insuficiente en el nivel inicial.** En México, el nivel inicial cuenta con aproximadamente 5.000 planteles. Considerando que hay una población de aproximadamente 3,7 millones de infantes entre 0 y 3 años, atender a dicha población en los planteles existentes se traduciría en recibir a 7.400 niños y niñas por centro educativo, lo que muestra el gran desafío que implica ampliar la cobertura en este nivel educativo.
- **Predominio del modelo multigrado en escuelas indígenas y comunitarias.** En el 65% de las primarias indígenas y en el 100% de las escuelas comunitarias, un docente atiende a estudiantes de varios niveles en una misma aula. Aunque este modelo responde a la necesidad de cobertura en zonas rurales, plantea desafíos significativos para el aprendizaje.
- **Carencia de servicios básicos en una gran proporción de centros preescolares y primarias del servicio indígena.** Los centros de educación indígena en los niveles preescolar y primario enfrentan deficiencias en servicios esenciales: el 17% no cuenta con electricidad y cerca de la mitad carece de acceso al agua potable y servicio de lavado de manos, lo que afecta directamente las condiciones de salubridad y dignidad para la comunidad estudiantil indígena.
- **Exclusión digital en escuelas públicas, especialmente en servicios comunitarios e indígenas.** El 65% de las primarias públicas no cuenta con conexión a internet y el 57% no dispone de computadoras con fines pedagógicos. Esta exclusión se agrava en el servicio indígena, donde el 90% de las escuelas carece de acceso a internet.
- **Tiempo de traslado prolongado en niveles educativos superiores.** Mientras que el 87,9% de los estudiantes de educación básica tarda menos de 30 minutos en llegar a la escuela, el 40,2% de los estudiantes en nivel superior tarda más de una hora.
- **Tiempos de traslado más largos en el alumnado hablante de una lengua indígena en todos los niveles educativos.** Los alumnos hablantes de una lengua indígena dedican más tiempo para llegar a la escuela, situación que se exacerba a medida que se incrementa el nivel educativo. En primaria, la proporción de quienes tardan más de una hora es cinco veces mayor entre los estudiantes hablantes de una lengua indígena (5,0%) que entre los no hablantes de una lengua indígena (1,5%). En educación superior, aunque los traslados largos son comunes en ambos grupos, la brecha se mantiene: el 51,6% del alumnado hablante de una lengua indígena tarda más de una hora en llegar, frente al 39,1% entre los alumnos no hablantes de una lengua indígena, una diferencia de más de 12 puntos porcentuales.



IV



**Accesibilidad
educativa**

En este capítulo se analiza el estado de la accesibilidad educativa en México con base en su definición (véase el cuadro 5), a partir de identificar herramientas de medición sobre la no discriminación, la cercanía física y la accesibilidad económica de la educación, con base en tres preguntas clave:

- i) ¿La educación es accesible para todas las personas sin discriminación?
- ii) ¿Qué tan amplias son y dónde están las brechas existentes?
- iii) ¿Cómo se manifiestan los rezagos educativos derivados de la falta sostenida de acceso y en qué grupos poblacionales se concentran?

Para responder a las preguntas planteadas, se consideran dos variables principales: cobertura educativa y rezagos históricos de acceso²². A través de indicadores específicos, estas variables permiten medir la accesibilidad educativa para niñas, niños y jóvenes en edad escolar, así como reconocer a los grupos históricamente excluidos, a partir de datos desagregados según los ejes estructurantes de la desigualdad (véase el cuadro 5).

Cuadro 5

Variables e indicadores para medir la accesibilidad educativa

Variable	Indicadores
2.1 Cobertura educativa	2.1.1 Matrícula total por nivel educativo
	Tasa de inasistencia escolar
2.2 Rezagos educativos históricos en acceso a la educación	2.2.1 Tasa de analfabetismo
	2.2.2 Años promedio de escolaridad

Fuente: Elaboración propia.

El capítulo se divide en tres secciones. En la primera se presenta un panorama nacional de la accesibilidad educativa, analizando la cobertura y los rezagos históricos con enfoque en las desigualdades según etnia, territorio, ciclo de vida, nivel socioeconómico y discapacidad. En la segunda se examinan estas brechas desde una perspectiva interseccional, considerando cómo se combinan distintos factores de exclusión²³. En la tercera se sintetizan los hallazgos y se identifican los núcleos duros de exclusión en materia de accesibilidad en México.

²² Que la educación sea económicamente accesible no se medirá en este trabajo por falta de disponibilidad de información.

²³ Esta sección de interseccionalidades se incluye a partir de este capítulo por la disponibilidad de desagregación de los datos consultados.

A. Panorama nacional de la accesibilidad educativa en México

1. Cobertura educativa

La cobertura educativa evalúa el grado de inclusión de la población en edad escolar dentro del sistema educativo en los distintos niveles de enseñanza, desde el preescolar hasta la educación superior. Se propone analizar la situación en México utilizando dos indicadores: i) la matrícula de estudiantes por nivel educativo, y ii) la tasa de inasistencia escolar.

a) Matrícula de estudiantes por nivel educativo

La matrícula de estudiantes por nivel educativo es el número de estudiantes inscritos en cada nivel educativo en el año escolar de referencia (incluye la matrícula escolarizada y la no escolarizada). En México, la matrícula de estudiantes se ha expandido desde la década de 1970, pero en los años recientes su crecimiento se ha ralentizado en la mayoría de los niveles²⁴. En el ciclo escolar 2023-2024, la SEP estimó que había alrededor de 34,8 millones de estudiantes matriculados en el sistema educativo nacional, de los que el 84% estaban inscritos en escuelas públicas.

Considerando que la población en edad de asistir a la escuela, esto es, la población en el rango etario de 0 a 24 años era cercana a los 52 millones en 2022, hay una brecha entre la población escolar potencial y la realmente inscrita en el sistema educativo, de cerca de 17 millones de niños, niñas y jóvenes. El detalle de la matrícula por nivel educativo y ciclo escolar se encuentra en el gráfico 12.



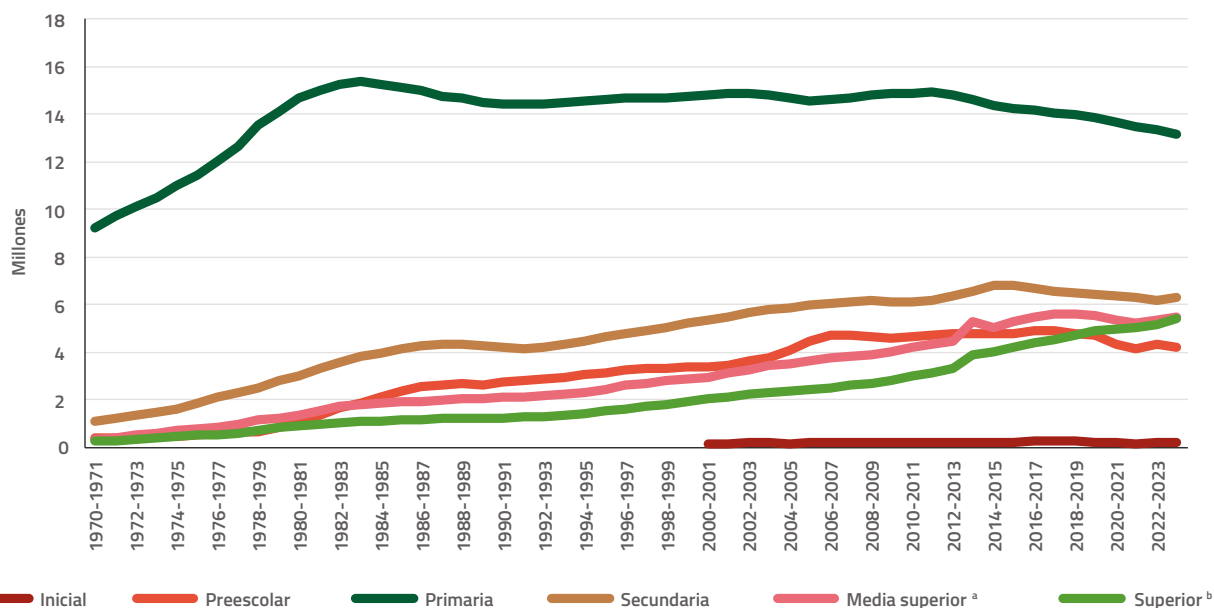
²⁴ Si bien en primaria esto se asocia a que se ha alcanzado una cobertura cercana a la universalización y que el cambio demográfico empieza a ser un factor al haber menos niños y niñas en edad escolar, en el resto de los niveles educativos aún hay un gran número de estudiantes fuera del sistema educativo, por lo que una ralentización del crecimiento de la matrícula no favorece la accesibilidad educativa.



Gráfico 12

México: matrícula por nivel educativo y ciclo escolar, ciclos escolares 1970-1971 a 2023-2024

(En números absolutos)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2024). *Estadística educativa: serie histórica 1893-1894 a 2022-2023*. Secretaría de Educación Pública. <https://planeacion.sep.gov.mx/estadisticaeducativas.aspx>.

^a Incluye normal básica de 1970 a 1986; a partir del ciclo escolar 2014-2015 incluye la modalidad no escolarizada.

^b Incluye a posgrado a partir de 1982; a partir del ciclo escolar 2014-2015 incluye la modalidad no escolarizada.

La educación básica en México incluye los niveles de preescolar, primaria y secundaria, y recientemente se incorporó el nivel inicial. Este último presenta una de las mayores brechas de accesibilidad. Según la ENIGH, elaborada por el INEGI (2022a), hay 4,4 millones de niños y niñas de 0 a 3 años en el país, pero solo unos 220.000 están inscritos en el sistema escolarizado de nivel inicial —el 56% en centros privados, según la SEP (2022)—, y cerca de 200.000 más son atendidos por el programa de Visitas a Hogares del CONAFE. Esto implica que alrededor de 4 millones de menores de 3 años no reciben atención educativa formal en este nivel.

En el nivel preescolar, que atiende a niñas y niños de 3 a 5 años, persisten grandes brechas de acceso, aunque menores que en la educación inicial. Para el ciclo 2023-2024 (INEGI, 2024c), la matrícula fue de aproximadamente 4,2 millones, frente a una población estimada de 5,7 millones en ese rango de edad, lo que deja fuera del sistema educativo a unos 1,5 millones de niños.

En primaria el acceso es prácticamente universal. Están matriculados cerca de 13,1 millones de estudiantes en las modalidades general, indígena y comunitaria (el

90% en escuelas públicas). En 2022, la población de 6 a 11 años era de 13,45 millones, lo que implica una brecha de alrededor de 300.000 menores fuera del sistema.

En secundaria, la matrícula es de unos 6,2 millones de estudiantes en las modalidades general, técnica y telesecundaria. En 2022, había 6,8 millones de personas de 12 a 14 años, lo que representa una brecha de cerca de 500.000 adolescentes sin acceso a este nivel.

En media superior, el sistema atiende a unos 5,5 millones de estudiantes en bachillerato general, tecnológico y profesional técnico. Sin embargo, la población de 15 a 17 años asciende a 6,8 millones, por lo que alrededor de 1,3 millones de adolescentes no están escolarizados.

En educación superior, hay aproximadamente 5,4 millones de estudiantes inscritos en licenciaturas (incluidas normales) y posgrados. En 2022, la población de 18 a 24 años era de 14,8 millones, lo que deja una brecha de unos 9,4 millones de jóvenes sin acceso a este nivel.

Uno de los avances más notables en los últimos años es la paridad de género en el acceso. En todos los niveles del

sistema educativo nacional, hombres y mujeres acceden casi en igual proporción, con una ligera mayoría femenina en niveles superiores. Destaca el caso de las escuelas normales, donde 7 de cada 10 estudiantes son mujeres (para mayores detalles, véase el anexo 1).

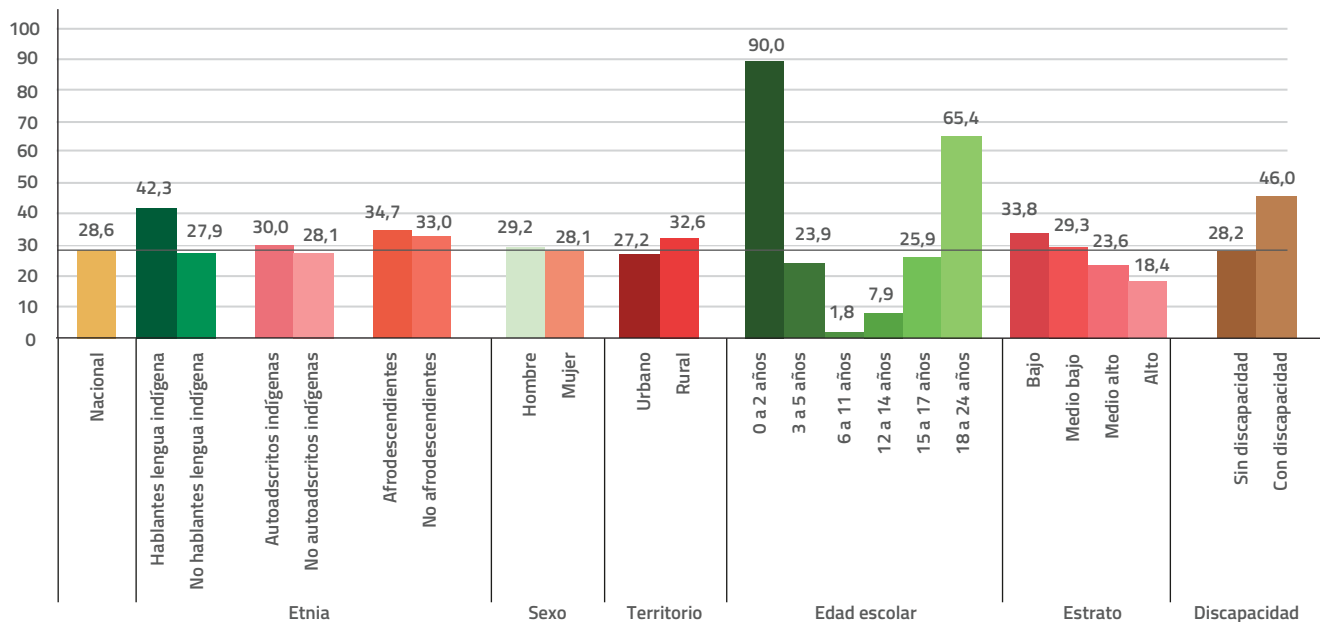
b) Tasa de inasistencia escolar

La tasa de inasistencia escolar indica el porcentaje de personas que, estando en el rango de edad normativa

para un nivel educativo, no asiste a la escuela, en relación con el total de ese grupo etario. Según datos de la ENIGH, elaborada por el INEGI (2022a), el 28,6% de la población en edad escolar en México no asistía a clases, con variaciones importantes según el nivel. En el nivel inicial, el porcentaje de inasistencia es del 90,0%, mientras que en preescolar es del 23,9%, y en primaria es la más baja, del 1,8%. A partir de ese nivel, vuelve a aumentar: el 7,9% en secundaria, el 25,9% en media superior y el 65,4% en educación superior (véase el gráfico 13).

Gráfico 13

México: tasa de inasistencia escolar de personas de 3 a 24 años, por eje estructurante de la desigualdad, 2022
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022a). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH): 2022 nueva serie*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2022/#microdatos>.

Nota: Variable construida por la ENIGH 2022, que corresponde a una clasificación de las viviendas del país según ciertas características socioeconómicas de sus personas, físicas y el equipamiento de estas expresadas con 24 indicadores construidos con información del Censo de Población y Vivienda 2010. Esta estratificación se realizó con métodos estadísticos multivariados (INEGI, 2025). El dato para personas afrodescendientes es del Censo 2020. La tasa de inasistencia escolar en todos los ejes de la desigualdad es el porcentaje de personas en edad de asistir a la escuela (3 a 24 años) de un grupo poblacional determinado que no asisten a la escuela con respecto a la población de 3 a 24 años del mismo grupo poblacional en un período determinado. En el eje de la edad escolar, se incluyó el rango de 0 a 2 años, pero el dato es sobre asistencia al nivel inicial (guardería, estancia infantil) de la ENADID (2023). Esto se realizó porque la ENIGH contempla la asistencia escolar a partir de los 3 años.



Síntesis: ¿Cómo estamos en cobertura educativa?

En México se han logrado niveles importantes de cobertura principalmente en la primaria, pero persisten brechas importantes sobre todo en los extremos del ciclo educativo. En 2023-2024, había 34,8 millones de estudiantes inscritos, frente a una población de más de 50 millones de entre 0 y 24 años. La inasistencia es muy elevada en el nivel inicial (90%) y se mantiene alta en media superior (26%) y superior (65%), con mayores rezagos entre adolescentes y jóvenes indígenas rurales, particularmente mujeres. Entre hablantes de lengua indígena, la inasistencia supera en 13,7 puntos porcentuales la media nacional, y en personas con discapacidad, esta cifra es de más de 17 puntos.

La desigualdad en la inasistencia escolar se acentúa al analizar las intersecciones con otros ejes estructurantes. Quienes hablan una lengua indígena tienen una tasa de inasistencia de 13,7 puntos porcentuales por encima del promedio nacional y la diferencia sube a 15,4 puntos entre los monolingües. Entre quienes se autodefinen como indígenas o viven en hogares indígenas, la tasa supera la media en 1,4 puntos, mientras que en los no hablantes de lengua indígena es 0,7 puntos inferior al promedio.

En cuanto a la dimensión de género, los hombres presentan una tasa de inasistencia un punto porcentual más alta que las mujeres. En zonas rurales, la brecha con respecto a zonas urbanas es de más de 5 puntos. Entre los estratos socioeconómicos bajos y altos, la diferencia supera los 15 puntos porcentuales. Las personas con discapacidad presentan una de las brechas más amplias: su tasa de inasistencia supera en más de 17 puntos la media nacional. Cerca de la mitad de este grupo en edad escolar no asiste, pese a la diversidad de tipos de discapacidad y necesidades educativas.

2. Rezagos educativos históricos

Los rezagos históricos de acceso capturan formas persistentes de exclusión a través de la tasa de analfabetismo y los años promedio de escolaridad, funcionando como aproximaciones al acceso sostenido al derecho a la educación. Los indicadores relacionados con los rezagos históricos capturan formas persistentes de exclusión estructural de los sistemas educativos que enfrentan ciertos grupos poblacionales. Se valoran utilizando métricas para estimar de forma indirecta la falta de acceso sistemática y persistente a la educación, como la tasa de analfabetismo y los años promedio de escolaridad.

a) Analfabetismo

La tasa de analfabetismo, que mide el porcentaje de personas de 15 años y más que no saben leer ni escribir un enunciado simple en su lengua materna, se redujo del 10,0% al 4,9% en los últimos 20 años. No obstante, en 2022 aún había 4,8 millones de personas mayores de 15 años en esta situación. Este indicador se considera una medida indirecta del rezago educativo, ya que refleja el acceso limitado a la educación básica en décadas pasadas, pese a que la alfabetización es un derecho humano fundamental y una base esencial para los aprendizajes a lo largo de la vida²⁵ (véase el gráfico 14).

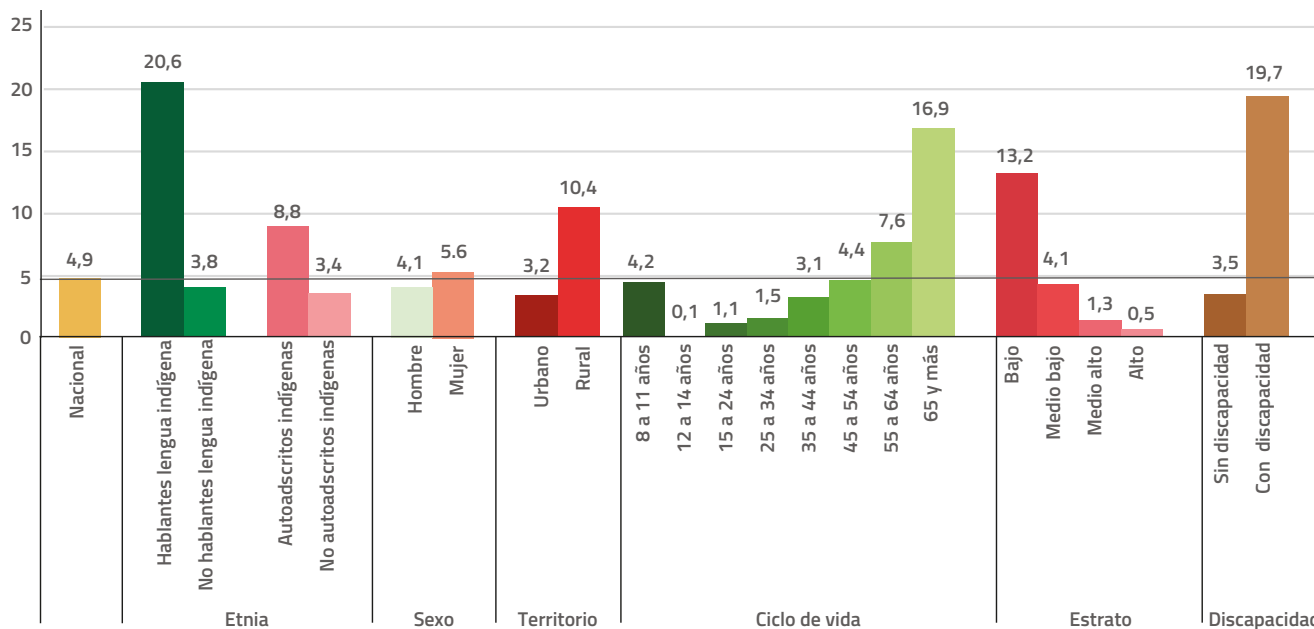
²⁵ En este indicador se recupera una noción elemental de la alfabetización, en concreto si las personas saben leer y escribir. Sin embargo, la noción de alfabetización ha evolucionado y actualmente la alfabetización se entiende en un sentido más amplio, como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en el mundo; es un proceso continuo de aprendizaje y conocimiento de la lectura, la escritura y el uso de los números a lo largo de la vida y forma parte de un conjunto más amplio de competencias que incluyen las digitales, la alfabetización mediática, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, así como competencias específicas para el trabajo (UNESCO, 2024).



Gráfico 14

México: tasa de analfabetismo de las personas de 15 años o más, por eje estructurante de la desigualdad, 2022

(En porcentajes de la población de 15 años y más)

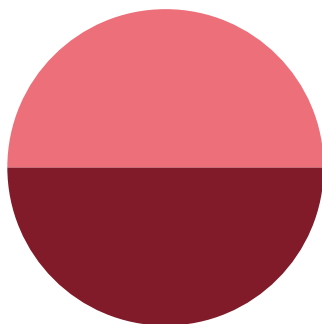


Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022a). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH): 2022 nueva serie*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2022/#microdatos>.

Nota: El estrato socioeconómico es una variable construida por la ENIGH 2022; es una clasificación de las viviendas del país de acuerdo con ciertas características socioeconómicas de las personas que las habitan, así como sus características físicas y el equipamiento expresado por medio de 24 indicadores construidos con información del Censo de Población y Vivienda 2010. Esta estratificación se realizó por medio de métodos estadísticos multivariados. Se recupera la definición tomada por el CONEVAL (2023) que identifica a la población con discapacidad como aquella que reportó “no puedo hacerlo” o “lo hace con mucha dificultad” en al menos alguna de las siguientes actividades: caminar, subir o bajar usando sus piernas; ver (aunque use lentes); mover o usar brazos o manos; aprender, recordar o concentrarse; escuchar (aunque use aparato auditivo); bañarse, vestirse o comer; hablar o comunicarse (por ejemplo, entender o ser entendido por otros); realizar sus actividades diarias por problemas emocionales o mentales (con autonomía e independencia).

El análisis del rezago educativo según ejes estructurantes de la desigualdad revela brechas marcadas en el acceso histórico a la educación. Entre hablantes de una lengua indígena, la tasa de analfabetismo supera en más de 16 puntos porcentuales al promedio nacional: 2 de cada 10 hablantes de una lengua indígena no saben leer ni escribir. La diferencia también es superior a 5 puntos entre quienes se autoadscriben como indígenas y quienes no. Entre zonas rurales y urbanas, la brecha es similar: en áreas rurales, el 12% de las personas mayores a 15 años es analfabeta y en las áreas urbanas, el 3% es analfabeta.

La diferencia por estrato socioeconómico es aún más pronunciada, con una brecha cercana a 15 puntos porcentuales entre los extremos; el analfabetismo en el estrato urbano alto es prácticamente inexistente. En el caso de las personas con discapacidad, la brecha alcanza también más de 16 puntos porcentuales; 2 de cada 10 presentan rezago educativo por analfabetismo.



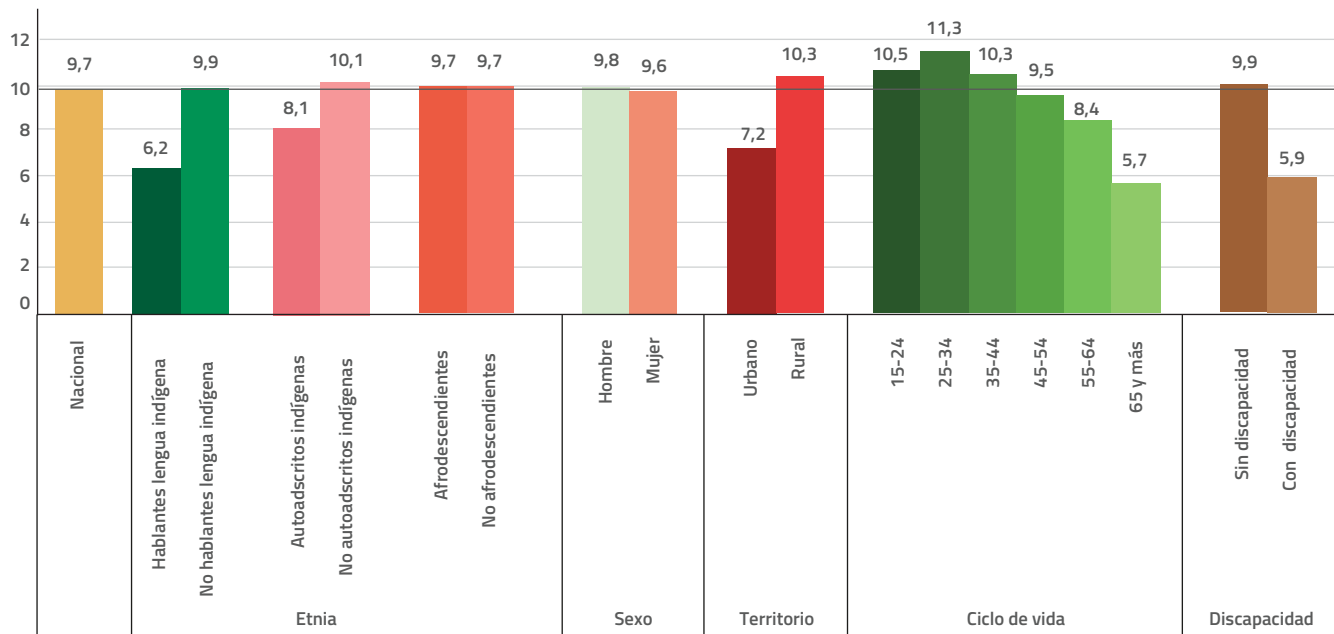
Como era de esperar, el analfabetismo aumenta con la edad, lo que refleja avances graduales en cobertura educativa, y es prácticamente inexistente entre jóvenes de 12 a 24 años. Sin embargo, destaca que el 4,2% de los niños entre 8 y 11 años sigue siendo analfabeta, a pesar de estar en edad escolar y en muchos casos asistiendo a la escuela.

b) Años promedio de escolaridad

Los años promedio de escolaridad corresponden a la media del número de años de estudios que las personas han alcanzado y constituyen una medida de la cantidad de instrucción que ha recibido la población. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda más reciente (2020), el promedio nacional de escolaridad en México es de 9,7 años. Este promedio presenta variaciones entre distintos grupos poblacionales (véase el gráfico 15).

Gráfico 15

México: años promedio de escolaridad^a de las personas de 15 años o más, por eje estructurante de la desigualdad, 2020
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020. Microdatos: personas*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#microdatos>.

^a Se refiere al promedio de los grados alcanzados por las personas de 15 años y más en los diferentes niveles educativos según la clasificación del INEGI disponible en <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#documentacion>.

La diferencia más amplia se registra entre la población hablante de lengua indígena y la no hablante, con una brecha de casi cuatro años en el promedio de escolaridad. Una diferencia similar se observa entre las personas con discapacidad y aquellas sin discapacidad.

A nivel territorial, las personas residentes en localidades rurales tienen, en promedio, tres años menos de escolaridad que quienes viven en áreas urbanas. En términos etarios, las personas adultas mayores presentan niveles más bajos de escolaridad en comparación con otros grupos de edad, lo cual se relaciona con las condiciones históricas de acceso a la educación. Las generaciones más recientes, por su parte, han acumulado un mayor número de años de instrucción.

Síntesis: ¿Cómo está México en los rezagos educativos históricos?

A pesar de la reducción del analfabetismo en las últimas décadas, en 2022 todavía había 4,8 millones de personas mayores de 15 años que no sabían leer ni escribir. Este rezago es particularmente alto entre hablantes de lenguas indígenas, personas con discapacidad, residentes rurales y estratos socioeconómicos bajos. Por ejemplo, 2 de cada 10 hablantes de lengua indígena son analfabetas y la brecha por discapacidad o condición rural supera los

15 puntos porcentuales frente al promedio nacional. En términos de escolaridad, el promedio nacional es de 9,7 años, pero con diferencias significativas: hablantes de una lengua indígena y con discapacidad tienen, en promedio, casi cuatro años menos de estudio. Estos rezagos reflejan patrones de exclusión estructural persistentes que siguen condicionando las oportunidades educativas y sociales de amplios sectores de la población.

B. Interseccionalidades de los ejes estructurantes de la desigualdad en la accesibilidad educativa: ¿dónde están las mayores brechas?

Como ya se observó, las brechas en la accesibilidad son más amplias cuando se desagregan por ejes estructurantes de la desigualdad. Esas brechas pueden ser aún más amplias cuando los ejes se entrecruzan, lo que conduce a una afectación muy desproporcionada en ciertos grupos poblacionales que acumulan múltiples formas de exclusión, por lo que pueden enfrentar mayores barreras para acceder a la educación. A continuación se examinarán las brechas de accesibilidad por medio del análisis de algunas interseccionalidades en los indicadores de la accesibilidad, seleccionadas con base en la disponibilidad de datos para realizar los entrecruzamientos.

1. Interseccionalidades en la cobertura educativa: inasistencia escolar

a) Cruce entre la edad y la etnia

El cruce entre la condición étnica y la edad escolar para la variable muestra que la mayor brecha en la inasistencia escolar se observa en la población monolingüe²⁶ en edad de asistir a la educación media superior y superior, donde el 5% de los jóvenes entre 15 y 17 años monolingües y el 1% de los jóvenes de 18 a 24 años asisten a la escuela. Esta brecha también es notable en la edad normativa para la educación secundaria en esta población monolingüe. Aunque el grupo es pequeño en términos relativos, representa una población que no debe ser excluida, por lo que cualquier medida tomada para garantizar el derecho a la educación desde una perspectiva intercultural adquiere relevancia (véase el gráfico 16).

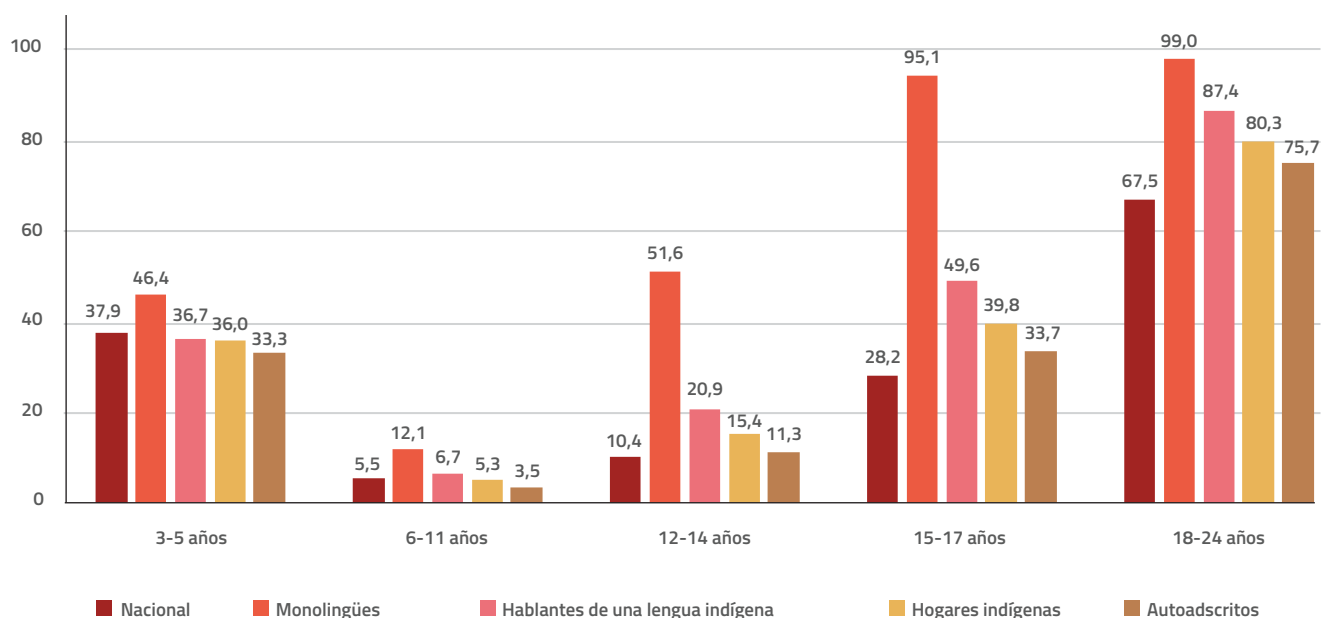


²⁶ La población monolingüe es definida como aquella que habla únicamente una lengua indígena y no habla español.



Gráfico 16

México: tasa de inasistencia escolar de la población indígena, por criterio de definición y edad escolar, 2020
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020. Microdatos: personas*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#microdatos>.

Nota: Para la cuantificación de los hogares indígenas se toma como referencia la definición del INPI que incluye el jefe/a de familia, su cónyuge o alguno de los ascendientes (madre o padre, madrastra o padrastro, abuelo (a), bisabuelo (a), tatarabuelo (a), suegro (a) declararon hablar alguna lengua indígena, entonces los integrantes de ese hogar se consideran población indígena aun cuando hayan manifestado no hablar alguna lengua indígena. Para complementar la cuantificación de la población indígena, el INPI adiciona a esta el número de los hablantes de lengua indígena que no forman parte de los hogares con esta característica.

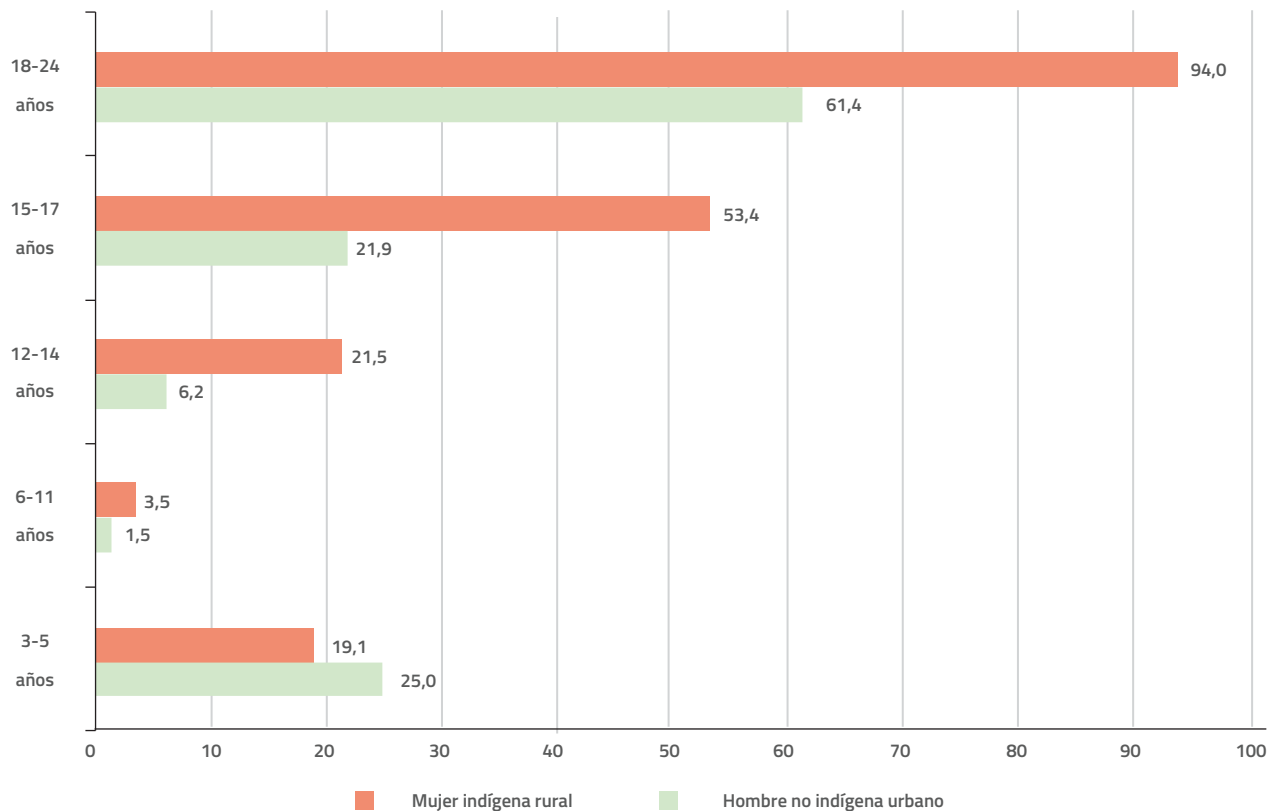
Salvo en el nivel inicial, las y los estudiantes hablantes de lengua indígena enfrentan mayores niveles de inasistencia escolar en comparación con quienes no hablan una lengua indígena. En preescolar, la brecha ya es evidente (24,0% frente al 20,2%) y se mantiene en primaria, aunque con una diferencia menor (6,7% frente al 5,5%). A partir de secundaria, la desigualdad se profundiza: la inasistencia entre hablantes de lengua indígena es más del doble que la de sus pares no indígenas (20,9% frente al 9,7%). Esta brecha se amplía aún más en media superior y superior, alcanzando el 49,6% y el 87,4%, respectivamente, frente al 27,0% y el 66,4% entre los no hablantes. Estas cifras evidencian barreras acumulativas que afectan de forma creciente a esta población a medida que se avanza en el sistema educativo.

b) Cruce entre la etnia, el sexo, el territorio y la edad

Al entrecruzar la etnia, el sexo, el territorio y la edad, se puede identificar que las mayores brechas en la inasistencia escolar se encuentran en las niñas, adolescentes y jóvenes hablantes de una lengua indígena que viven en zonas rurales en edad de asistir a la educación media, media superior y en mayor medida a la superior, en cuyo caso la asistencia de una mujer rural hablante de una lengua indígena es prácticamente nula (véase el gráfico 17). Sin embargo, la brecha étnica se sobrepone a la de género como se observa en el gráfico 18.

Gráfico 17

México: tasa de inasistencia escolar de las mujeres hablantes de una lengua indígena en zonas rurales y los hombres no hablantes de una lengua indígena en zonas urbanas, por edad escolar, 2022
(En porcentajes)

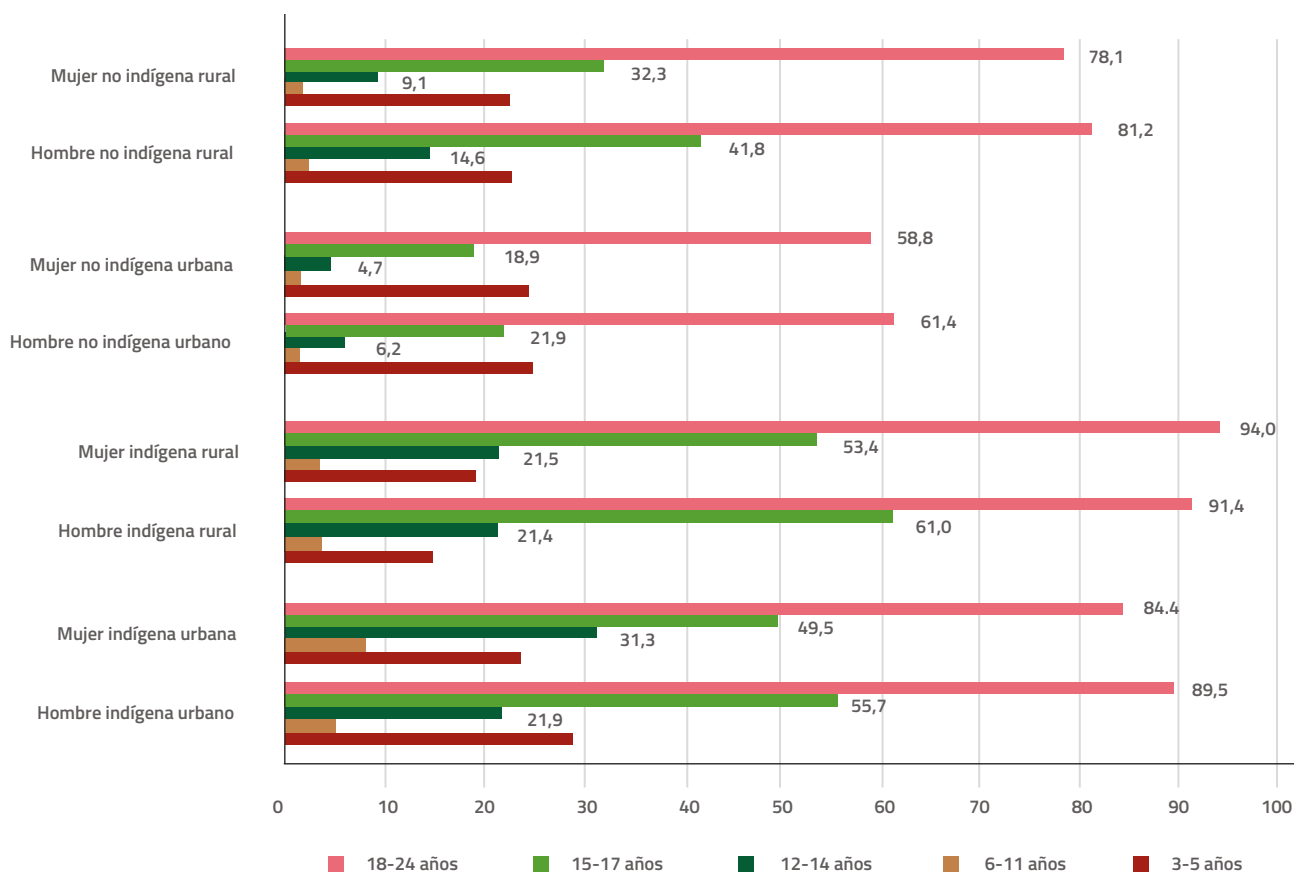


Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022a). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH): 2022 nueva serie*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2022/#microdatos>.



Gráfico 18

México: tasa de inasistencia escolar por edad escolar, sexo, etnia y territorio, 2022
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022a). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH): 2022 nueva serie*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2022/#microdatos>.

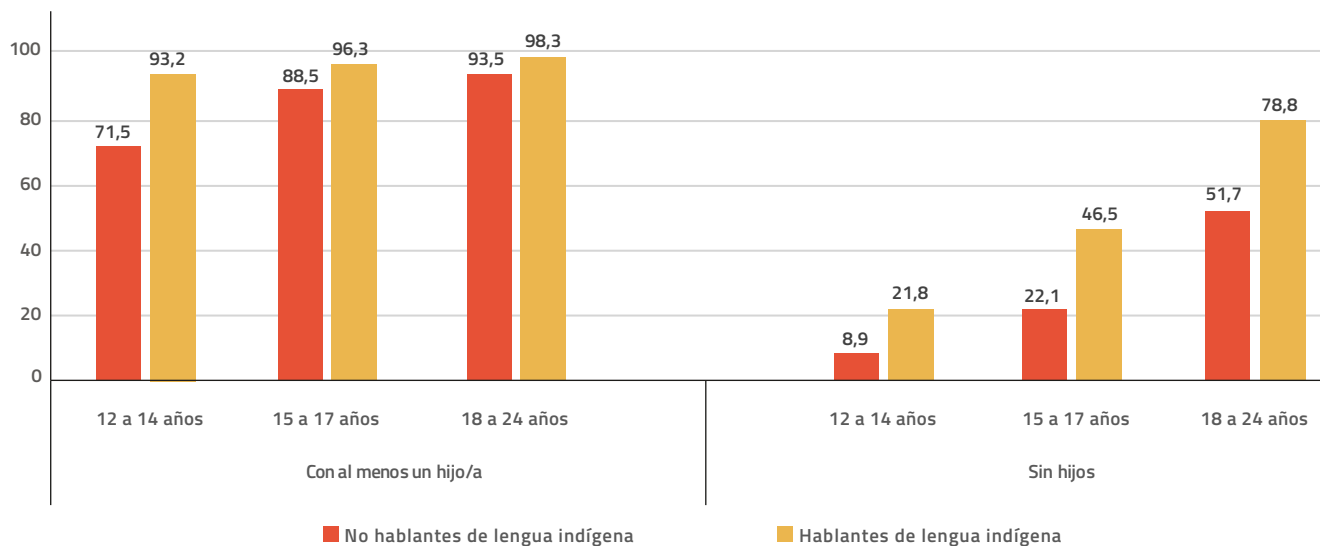
Nota: Se considera a las personas indígenas como los hablantes de una lengua indígena.

c) Cruce entre la etnia, la edad y la condición de maternidad, matrimonio o unión temprana de las adolescentes jóvenes

Otra de las brechas más relevantes de inasistencia escolar se da entre las adolescentes y jóvenes que han experimentado una maternidad temprana (aquellas que tienen al menos un hijo/a vivo/a), quienes notoriamente asisten menos a la escuela que sus pares que no han tenido hijos/as, condición que se exacerba entre las mujeres hablantes de una lengua indígena, en quienes la asistencia escolar es prácticamente nula en los niveles medio, medio-superior y superior. En el grupo de 12 a 14 años, por ejemplo, la inasistencia escolar entre niñas hablantes de lengua indígena con hijos alcanza el 93,2%, frente apenas al 8,9% entre las niñas no hablantes de una lengua indígena sin hijos, lo que refleja una brecha alarmante de más de 84 puntos porcentuales (véase el gráfico 19).

Gráfico 19

México: tasa de inasistencia escolar de las niñas y jóvenes, por condición étnica^a, edad escolar y condición de maternidad, 2020
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#microdatos>.

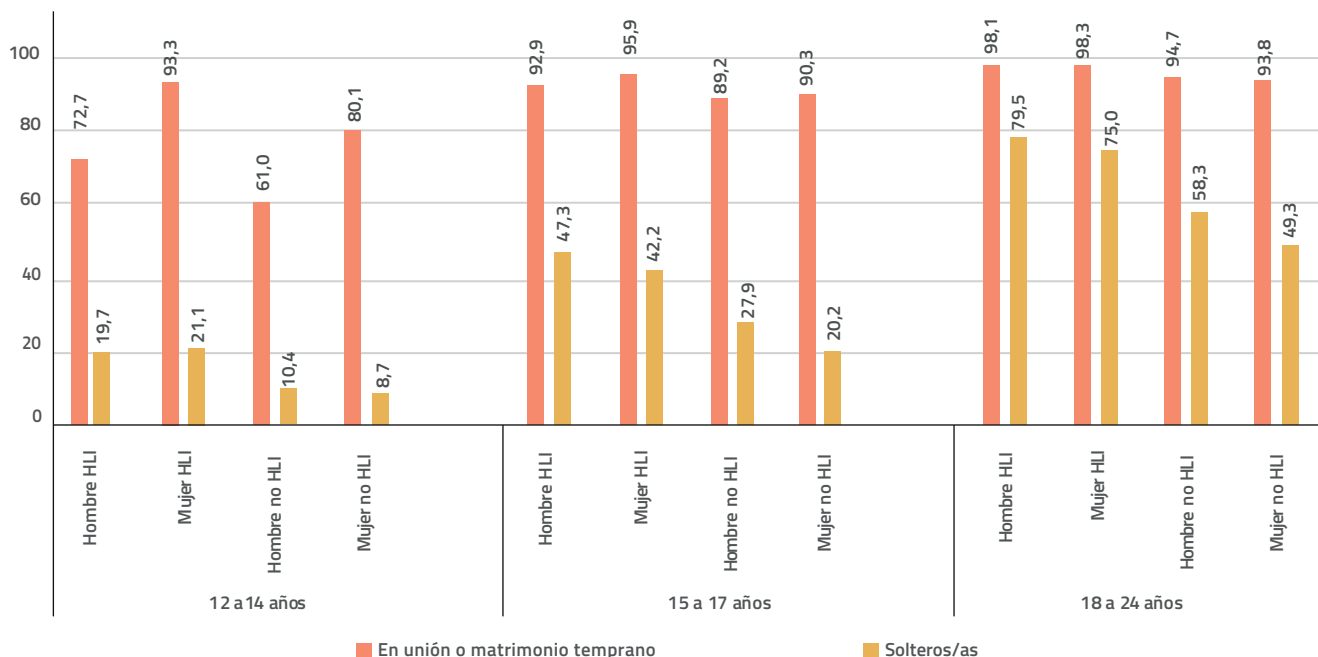
^a La condición étnica, en este caso, considera a los hablantes y no hablantes de una lengua indígena.

La brecha de inasistencia escolar también se observa entre las mujeres en edad de asistir a la escuela que se encuentran casadas o en unión temprana. Aunque estos grupos poblacionales son reducidos, no deben ser invisibilizados. Según el Censo de 2020, el grupo de personas de 12 a 17 años que estaban casadas o en unión temprana era de alrededor de 289.000, de las que el 77% eran mujeres. Las mujeres en situación conyugal de ese grupo etario tienen un acceso casi nulo a la educación, lo que contrasta con sus pares no casadas ni unidas. Esta brecha es especialmente notoria entre las niñas. Entre las niñas hablantes de una lengua indígena de 12 a 14 años en unión temprana, por ejemplo, la tasa de inasistencia escolar alcanza el 93,3%, es decir, 62 puntos porcentuales más que la registrada entre sus pares solteras (véase el gráfico 20).



Gráfico 20

México: tasa de inasistencia escolar de las y los niños/as y jóvenes por situación conyugal, condición étnica^a, y edad escolar, 2020
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#microdatos>.

Nota: HLI= hablantes de lengua indígena.

^a La condición étnica, en este caso, considera a los hablantes y no hablantes de una lengua indígena.

2. Interseccionalidades en los rezagos educativos históricos: analfabetismo

a) Cruce entre el territorio, el sexo y la etnia

La brecha de analfabetismo es más amplia entre las mujeres indígenas de 15 años o más que habitan las zonas rurales respecto al resto de la población. Cerca de 6 de cada 20 mujeres hablantes de una lengua indígena y que viven en los territorios rurales son analfabetas, en contraste con el promedio nacional en el que 1 de cada 20 personas son analfabetas. La discrepancia es aún mayor con relación a los hombres no indígenas y que viven en zonas urbanas entre quienes 1 de cada 50 es analfabeta (véase el gráfico 21).

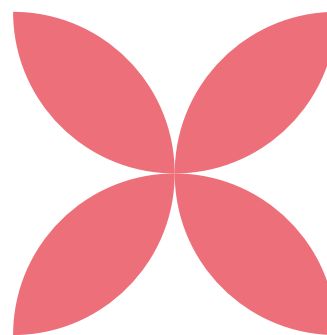
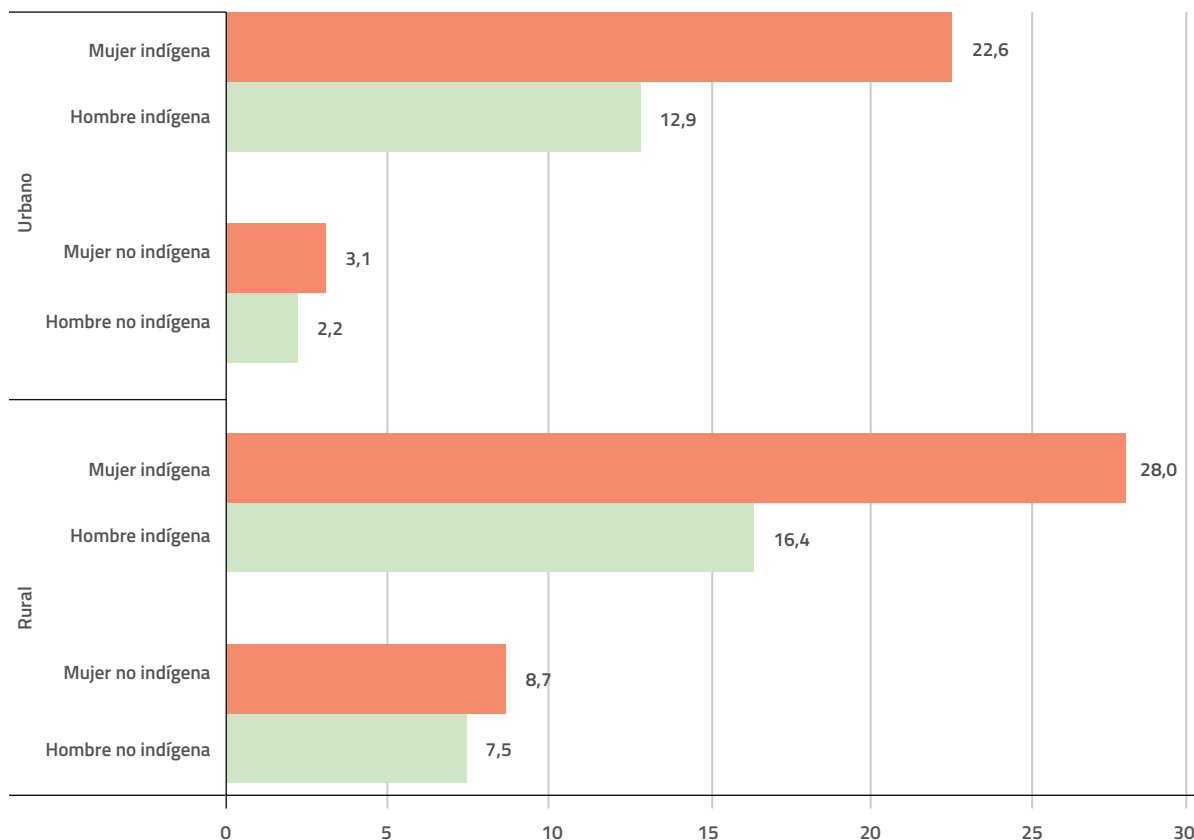


Gráfico 21

México: tasa de analfabetismo de las personas de 15 años o más por territorio, sexo y condición étnica^a, 2022

(En porcentajes de la población de 15 años y más)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022a). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH): 2022 nueva serie*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2022/#microdatos>.

Nota: Se calcula para todas las personas de 15 años o más. Se considera a las personas indígenas como los hablantes de una lengua indígena.

^a La condición étnica, en este caso, considera a los hablantes y no hablantes de una lengua indígena.

Aunque la tasa de analfabetismo es menor en los grupos poblacionales más jóvenes, también se puede identificar una brecha relevante en la población de 8 a 11 años. Pese a los avances en la cobertura de la educación primaria, cerca de 1 de cada 10 niños de esa edad, hablantes de una lengua indígena y residentes en zonas rurales (e incluso en zonas urbanas en los niños), aún no sabe leer ni escribir, incluso a pesar de estar inscritos en la escuela. La proporción duplica la observada entre niños y niñas no hablantes de lengua indígena en las zonas rurales y triplica la correspondiente a las zonas urbanas. Estudios recientes sugieren que la pandemia por COVID-19 pudo haber contribuido significativamente a estas deficiencias, al generar pérdidas sustantivas de aprendizaje y afectar la alfabetización básica en niñas y niños en México, sobre todo en contextos vulnerables (Avitabile et al., 2023).

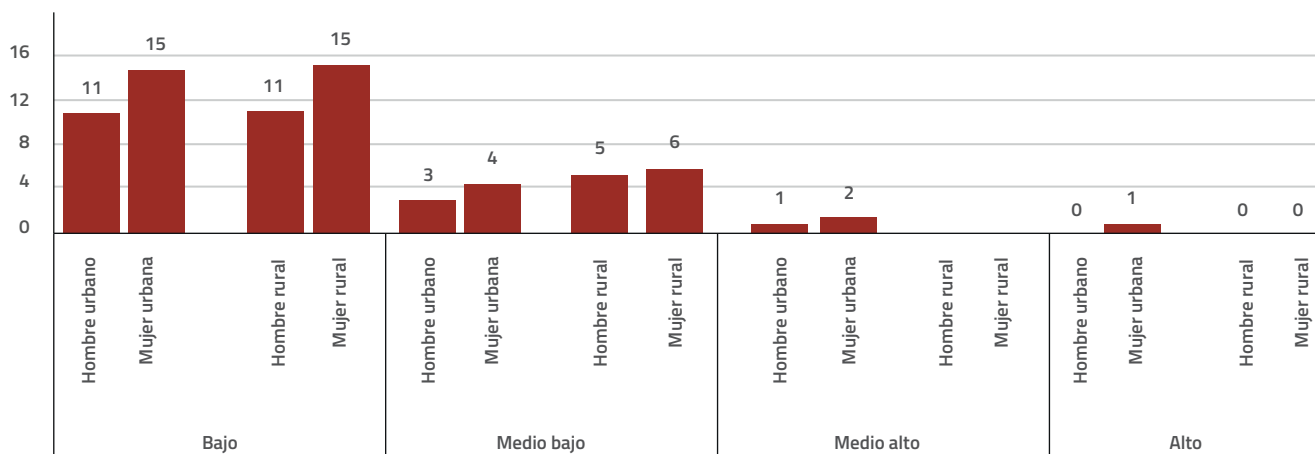


b) Cruce entre el nivel socioeconómico, el sexo y el territorio

Las mujeres de los estratos bajos, tanto en áreas rurales como urbanas, presentan tasas de analfabetismo más altas (alrededor del 15%). En contraste, en los estratos altos, el analfabetismo es casi inexistente (véase el gráfico 22).

Gráfico 22

México: población analfabeta de 15 años y más según estrato socioeconómico, sexo y territorio, 2022
(En porcentajes de la población de 15 años y más)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022a). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH): 2022 nueva serie*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2022/#microdatos>.

3. Interseccionalidades en los rezagos educativos históricos: promedio de años de escolaridad

a) Cruce entre el territorio, el sexo y la etnia

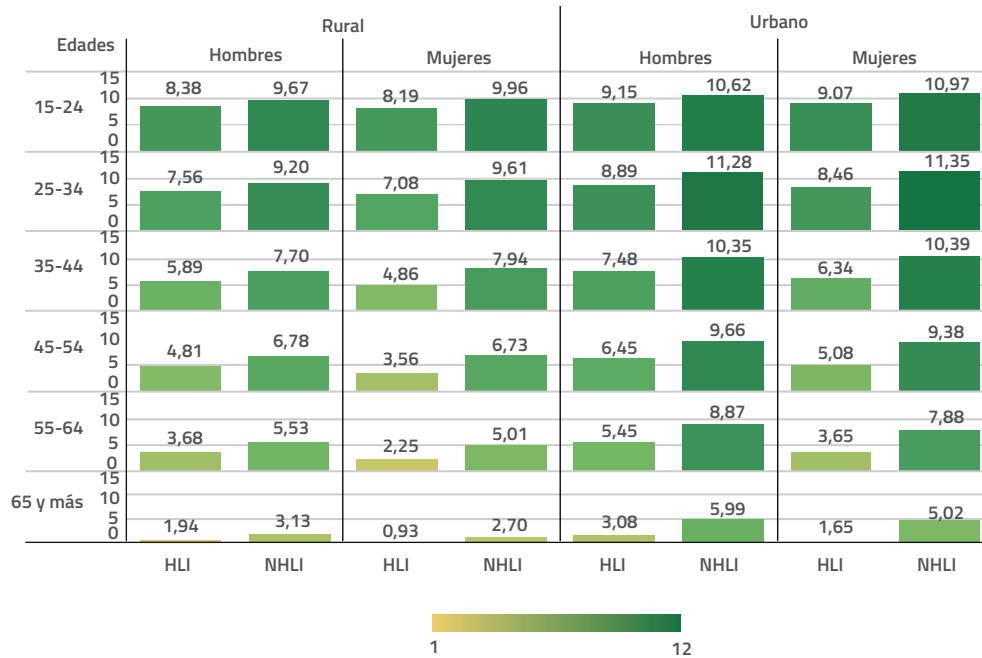
De acuerdo con el Censo 2020 del INEGI, las mujeres que viven en zonas rurales y son hablantes de una lengua indígena tienen la mayor brecha en años promedio de escolaridad, al acumular cinco años menos de instrucción respecto del grupo de los hombres que viven en zonas urbanas y no son hablantes de una lengua indígena.

b) Cruce entre la edad, el sexo y el territorio

Las mujeres adultas mayores hablantes de una lengua indígena y residentes en territorios rurales prácticamente quedaron excluidas del acceso a la educación, acumulando un año de estudio en promedio. Aunque se observa una tendencia de reversión de esta situación en las cohortes más jóvenes, la brecha aún sigue siendo significativa entre las mujeres hablantes de una lengua indígena rurales de 15 a 24 años, quienes han asistido entre 2 y 3 años menos a la escuela que las mujeres y hombres no hablantes de una lengua indígena que viven en zonas urbanas (véase el gráfico 23).

Gráfico 23

México: años promedio de escolaridad según edad, sexo, condición étnica^a y territorio, 2020



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#microdatos>.

Nota: HLI= hablantes de lengua indígena, NHLI= no hablantes de lengua indígena.

^a La condición étnica, en este caso, considera a los hablantes y no hablantes de una lengua indígena.

Síntesis: ¿Cómo está México en interseccionalidades en la accesibilidad educativa?

Las mayores brechas en la accesibilidad educativa se concentran en niñas, adolescentes y mujeres hablantes de una lengua indígena que viven en zonas rurales, quienes enfrentan múltiples formas de exclusión. En la educación media superior, solo el 17% de las jóvenes hablantes de una lengua indígena rurales asiste a la escuela, una tasa que representa menos de la mitad del promedio nacional. En la educación superior, este acceso se reduce aún más: apenas el 5,8% de las jóvenes hablantes de una lengua indígena rurales logra matricularse. Esta exclusión se profundiza entre quienes han experimentado maternidad

temprana o están casadas o en unión: menos del 7% de las adolescentes hablantes de una lengua indígena en estas condiciones asiste a la escuela, independientemente del nivel educativo. La situación también es crítica entre la infancia hablante de una lengua indígena: cerca del 10% de los niños y niñas hablantes de una lengua indígena rurales de 8 a 11 años son analfabetas, incluso estando escolarizados. En cuanto a la escolaridad acumulada, las mujeres hablantes de una lengua indígena rurales presentan el nivel más bajo del país, con un promedio inferior a cinco años de estudio.

C. Los núcleos duros de exclusión en la accesibilidad educativa en México

1. Las principales brechas de accesibilidad educativa en el país

En síntesis, los siguientes núcleos duros de exclusión marcan la accesibilidad educativa en México:

- **Muy bajo acceso en la educación inicial y preescolar.** Alrededor del 9% de niños y niñas de 0 a 3 años accede a centros educativos, lo que refleja una cobertura insuficiente en los niveles de educación inicial. Además, una cuarta parte de los niños de 3 a 5 años no tiene acceso a la educación preescolar.
- **Desigualdad de asistencia entre hablantes de lengua indígena y no hablantes en secundaria, media superior y superior.** Si bien en todos los niveles educativos los y las estudiantes hablantes de una lengua indígena presentan valores inferiores de asistencia escolar a sus contrapartes no hablantes, destaca el nivel de secundaria con una diferencia de 11,2 puntos porcentuales, la media superior con 22,6 y el nivel superior con 21.
- **Falta de cobertura educativa entre poblaciones indígenas monolingües.** Las y los hablantes de lenguas indígenas monolingües tienen una cobertura educativa significativamente menor, especialmente en las edades de asistir a la educación media-superior y superior, donde la asistencia es de alrededor del 5%.
- **Alta inasistencia educativa en adolescentes y jóvenes hablantes de una lengua indígena rurales.** Las niñas, adolescentes y jóvenes hablantes de una lengua indígena que viven en zonas rurales tienen tasas de inasistencia mucho más altas en comparación con el nivel nacional. La inasistencia en la educación media superior es el doble que el promedio nacional, y en la educación superior, menos del 6% de este grupo tiene acceso.
- **Alta tasa de inasistencia escolar por maternidad temprana en niñas y adolescentes hablantes de una lengua indígena.** Las niñas y adolescentes hablantes de lengua indígena que han experimentado maternidad temprana presentan tasas de inasistencia extremadamente altas (menos del 7% de asistencia escolar a partir de los 12 años).
- **Alta tasa de inasistencia escolar por matrimonio o unión temprana en niñas y adolescentes hablantes de una lengua indígena.** Las niñas y adolescentes hablantes de lengua indígena que se encuentran casadas o en unión temprana también enfrentan tasas de inasistencia muy altas (menos del 7% a partir de los 12 años).
- **Presencia de analfabetismo en niños y niñas hablantes de una lengua indígena rurales de 8 a 11 años.** Los niños y las niñas de 8 a 11 años hablantes de lengua indígena y residentes en zonas rurales presentan una tasa de analfabetismo cercana al 10%.
- **Brecha educativa en mujeres hablantes de una lengua indígena rurales.** Entre las mujeres y niñas de 3 a 24 años que viven en zonas rurales, las hablantes de lengua indígena presentan una brecha de un año de escolaridad en comparación con aquellas que no hablan una lengua indígena. En promedio, la escolaridad acumulada de las hablantes de lengua indígena se encuentra en 5,7 años, equivalente al nivel de primaria completa.





**Aceptabilidad
educativa**

Evaluar la aceptabilidad educativa a partir de su definición (véase el cuadro 6) requiere responder a preguntas clave relacionadas con la permanencia escolar y con la pertinencia y relevancia de los contenidos, procesos y entornos educativos, así como con la profesionalización y condiciones laborales docentes. Estas preguntas incluyen:

- ¿El sistema educativo permite que las y los estudiantes permanezcan y concluyan su educación?
- ¿Se alcanzan los niveles mínimos de aprendizaje?
- ¿La educación es culturalmente aceptable?
- ¿El personal docente está preparado y cuenta con condiciones laborales dignas?

Para responder a estas preguntas se identifican tres variables principales: i) permanencia y egreso; ii) aprendizajes, y iii) profesionalización docente y condiciones laborales. Cada una se analiza con indicadores que permiten diagnosticar el estado actual y las brechas existentes²⁷ (véase el cuadro 6).

Cuadro 6

Variables e indicadores para la medición de la aceptabilidad educativa

Variable	Indicadores
Permanencia y egreso	3.1.1 Tasa de desafiliación o abandono escolar
	3.1.2 Tasa de egreso
	3.1.3 Proporción de jóvenes de 20 a 24 años con educación media superior o superior completada
Aprendizajes	3.2.1 Proporción de estudiantes con competencias en áreas clave como matemáticas, lectura y ciencias
	3.2.2 Promedio de aciertos en aprendizajes de lectura, matemáticas y formación cívica y ética de la evaluación diagnóstica en México
3.3 Profesionalización docente y sus condiciones laborales	3.3.1 Proporción de docentes con educación superior
	3.3.2 Salario promedio mensual de los docentes

Fuente: Elaboración propia.

El capítulo se estructura en tres secciones. En la primera se presenta un panorama general de la aceptabilidad educativa a nivel nacional, examinando los indicadores clave de cada variable, con énfasis en la desagregación de datos por sexo y condición étnica cuando están disponibles para identificar brechas significativas. La segunda sección se centra en evaluar las interseccionalidades de los ejes estructurantes de la desigualdad, según la disponibilidad de información en los indicadores. La tercera parte sintetiza las principales conclusiones y brechas clave con relación a la aceptabilidad educativa en México.

²⁷ Que la educación sea culturalmente aceptable no se medirá en este trabajo por falta de disponibilidad de información.

A. Panorama nacional de la aceptabilidad educativa en México

1. Permanencia y egreso

La variable de permanencia y egreso se asocia con la capacidad del sistema educativo para asegurar que las y los estudiantes permanezcan dentro del proceso formativo y logren completar exitosamente cada nivel educativo. La permanencia busca medir la continuidad de las y los estudiantes en sus estudios, mientras que el egreso se centra en la finalización de los niveles educativos dentro de los tiempos establecidos, proporcionando una medida del éxito del sistema en guiar a los alumnos hasta la conclusión de sus trayectorias escolares.

A continuación se presenta el análisis de tres indicadores de permanencia y egreso: i) la tasa de desafiliación o abandono escolar; ii) la tasa de egreso, y iii) la proporción de jóvenes de 20 a 24 años con educación media superior o superior completada.

a) Tasa de abandono escolar

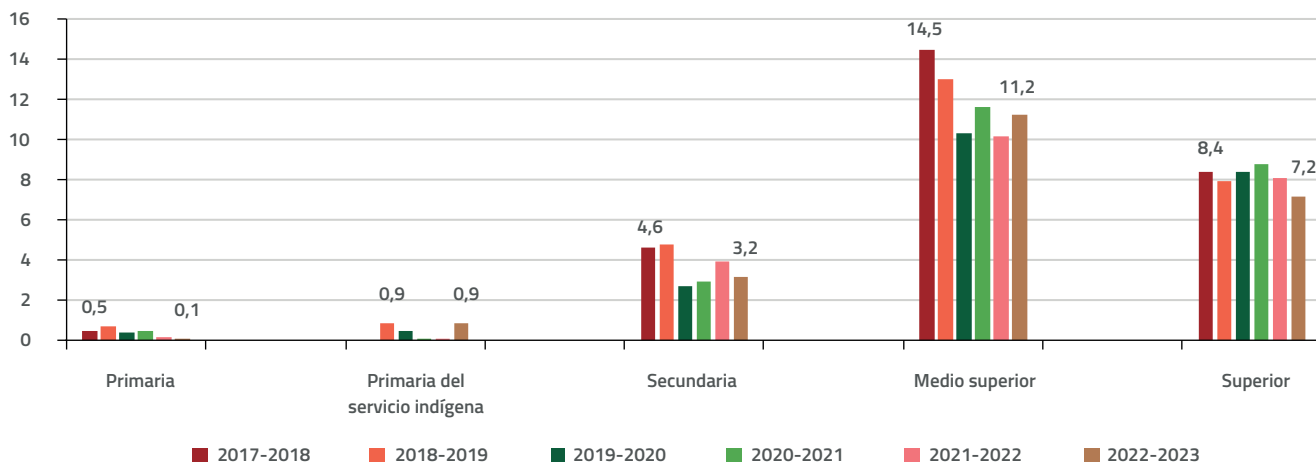
La tasa de abandono o desafiliación es la razón del número de alumnos que dejan la escuela en el ciclo escolar por cada 100 alumnos que se matricularon al inicio del ciclo en el mismo nivel educativo. El término abandono frecuentemente se sustituye por el de desafiliación, ya que se considera que el primero responsabiliza a los alumnos de la interrupción de sus estudios, sin tomar en cuenta las diversas barreras que obstaculizan el desarrollo de trayectorias completas.

De acuerdo con información del INEGI (2024b), la tasa de abandono o desafiliación escolar se ha reducido en los últimos ciclos escolares. En el nivel primaria, prácticamente ningún niño o niña abandona el sistema educativo antes de finalizar un grado, con un valor cercano al 0,1% en el ciclo escolar 2022-2023. Para el nivel secundaria la tasa se incrementa al 3,2%. En el nivel medio superior ya se registra una tasa más elevada de abandono (superando el 10%), aunque en los últimos años se observa una tendencia a la baja. Por su parte, en el nivel superior, la tasa de desafiliación del estudiantado ha ido disminuyendo del 8,4% en el ciclo 2017-2018 al 7,2% en el ciclo 2022-2023 (véase el gráfico 24). Destaca que la tasa de abandono es mayor en el nivel medio superior que en el nivel superior.



Gráfico 24

México: tasa de abandono escolar por nivel educativo, ciclos escolares 2017-2018 al 2022-2023 (En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2025b). *Sistema de Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2023–2024)*. Secretaría de Educación Pública. <https://www.planeacion.sep.gov.mx/principalescifras/>; Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe. (2022). *Prontuarios estadísticos*. <https://dgeiib.basica.sep.gov.mx/es/datos/prontuarios-estadisticos.php>.

Nota: En el nivel medio superior y superior se refiere a modalidad escolarizada. Los datos para el último ciclo en la anterior versión del compendio de principales cifras del sistema educativo nacional se modificaron en la versión de 2023-2024. Los presentados son los actualizados en septiembre de 2024.

Aunque el abandono escolar se ha reducido en primaria y, en menor medida, en secundaria, persisten diferencias importantes entre las modalidades vigentes. En las primarias del servicio indígena la tasa de abandono es ligeramente mayor que el promedio (0,9%). Por su parte, en las escuelas comunitarias la tasa de abandono es más alta, aunque se ha ido reduciendo, al pasar del 5% en el ciclo escolar 2017-2018 al 2,5% en 2020-2021. Las diferencias entre modalidades también se observan en el nivel de educación secundaria. En las secundarias comunitarias, las tasas pasaron del 4,6% al 4,1% en esos mismos ciclos escolares (MEJOREDU, 2023).

Las niñas y jóvenes del nivel de educación secundaria y de media superior tienden a abandonar menos la escuela en comparación con los hombres. En secundaria las mujeres tienen una tasa de abandono escolar del 2,6% y los hombres del 3,8%. Esta diferencia es más pronunciada en el nivel medio superior. En el último ciclo disponible, la tasa de desafiliación de los hombres fue 4,4 puntos porcentuales más alta que de las mujeres, que alcanzó el 9,1%.

La tasa de abandono no permite distinguir si la desvinculación es temporal o definitiva, ni identificar si

los estudiantes cambian de un subsistema a otro o si se reincorporan más adelante. Por lo tanto, esta tasa ofrece una aproximación al problema de la deserción. Lo mismo ocurre con la tasa de eficiencia terminal, que se abordará en la siguiente sección y que enfrenta limitaciones similares (Castro et al., 2021).

b) Tasa de eficiencia terminal

La tasa de eficiencia terminal mide el porcentaje de estudiantes que completan un nivel educativo dentro del tiempo establecido, en relación con el total de estudiantes que ingresaron a ese nivel en el ciclo escolar correspondiente. Este indicador es clave para evaluar la eficacia del sistema educativo en motivar y establecer las condiciones para que los estudiantes avancen con paso firme en sus trayectorias académicas y logren concluir los niveles de estudios que inician.

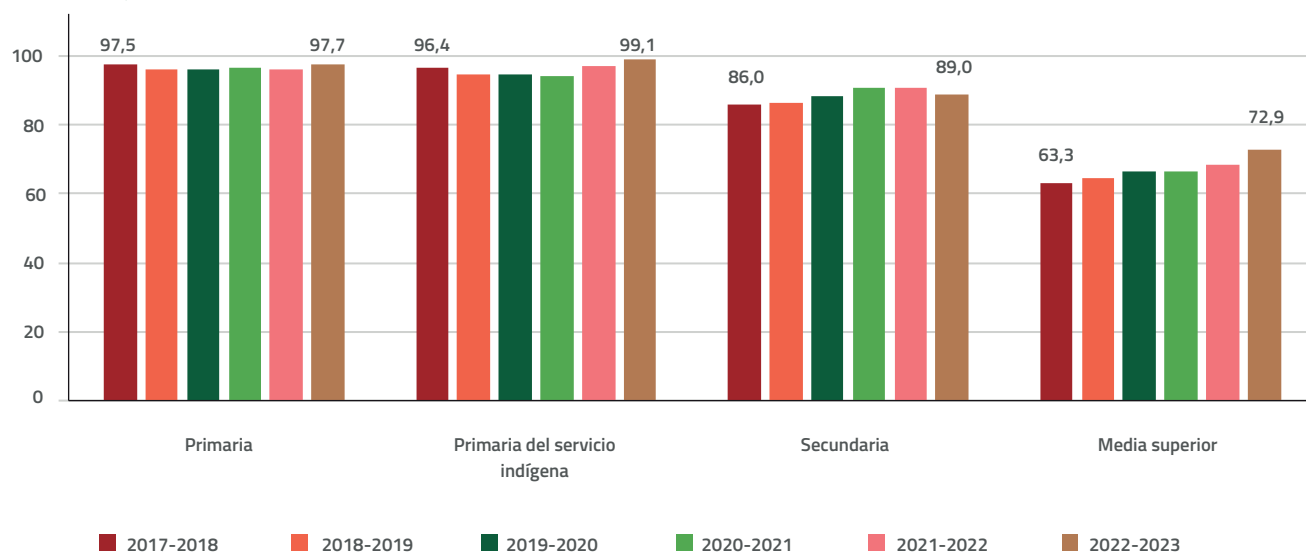
Las cifras más altas de eficiencia terminal en México se observan en el nivel de educación primaria, con la gran mayoría de estudiantes logrando finalizar sus estudios dentro del plazo establecido. En las escuelas primarias no indígenas, la tasa de eficiencia terminal se ha mantenido

estable en torno al 97,5% en los últimos seis ciclos escolares. Por su parte, las primarias del servicio indígena han mostrado una mejora sostenida, pasando del 96,4% en 2019-2020 al 99,1% en 2022-2023, superando así de forma notable el promedio nacional.

En contraste, en el nivel medio superior es menor el porcentaje de estudiantes que concluyen sus estudios en el tiempo previsto, aunque es notable que en los últimos cinco ciclos escolares la tasa de eficiencia terminal ha aumentado, pasando del 63,3% al 72,9%, lo que representa el mayor crecimiento entre todos los niveles educativos obligatorios (véase el gráfico 25).

Gráfico 25

México: tasa de eficiencia terminal en la educación básica y media superior por ciclo escolar seleccionado (En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Anexo estadístico: indicadores nacionales para la mejora continua de la educación en México*. <https://www.mejoredu.gob.mx/si-mejoredu/anexo>; Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (2022). *Prontuarios estadísticos*. <https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/es/datos/prontuarios-estadisticos.php>.

La comparación según sexo muestra que las niñas y jóvenes abandonan menos sus estudios alcanzando tasas de terminación mayores que los hombres en el nivel secundaria y medio superior. En secundaria la tasa de eficiencia terminal de las mujeres es del 90,8% en comparación con el 87,3% entre los hombres. En el nivel medio superior, las jóvenes acumulan una tasa de eficiencia terminal de 10,6 puntos porcentuales por encima de sus pares hombres que alcanzan el 67,5%.

Para complementar el panorama del abandono y la eficiencia terminal, se presenta en el diagrama 2 el modelo de tránsito escolar para el sistema escolarizado que la SEP ha generado, que consiste en rastrear la trayectoria por cada 100 estudiantes que inician la primaria en un ciclo escolar específico, hasta su posible egreso en el nivel superior. En el modelo más reciente (2007-2008 a 2023-2024),

se observa que de cada 100 alumnos que comenzaron la primaria, 28 lograron completar una licenciatura. El mayor abandono ocurre, como se mencionó anteriormente, en el nivel medio superior, donde de 84 jóvenes que ingresaron, 55 se graduaron y de estos, 39 continuaron a nivel licenciatura en el ciclo 2019-2020.

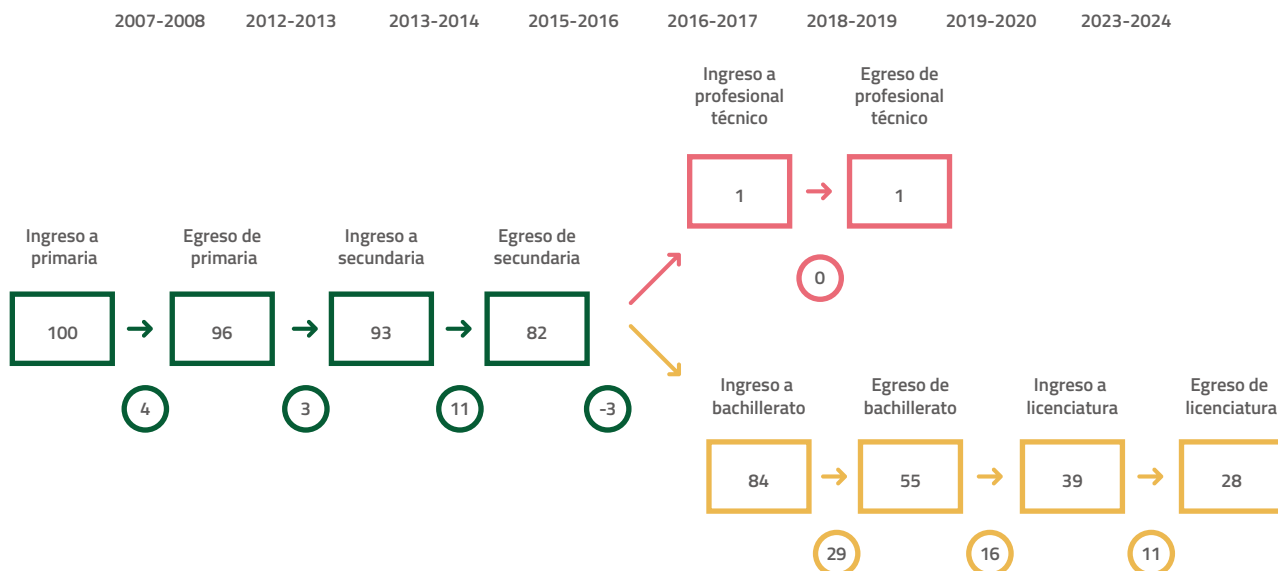
c) Proporción de jóvenes de 20-24 años con educación media superior completa o más

Resulta esencial analizar la evolución de este indicador en el país, ya que refleja la capacidad del sistema educativo para lograr, entre las y los estudiantes, la aceptabilidad de la educación hasta un nivel que pueda permitir una mayor inclusión laboral y social, con base en el potencial que brinda la educación media superior o superior para obtener empleos mejor remunerados (CEPAL, 2023).



Diagrama 2

México: modelo de tránsito escolar en el sistema educativo nacional, 2007-2008 a 2023-2024^a



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2024). *Reporte de indicadores educativos: Principales cifras del sistema educativo nacional 2023-2024* (pág. 14). Secretaría de Educación Pública. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2023_2024_bolsillo.pdf.

^a Los números circulados corresponden a la proporción de estudiantes que abandonan el nivel educativo correspondiente. Los valores circulados en negativos corresponden a un ingreso mayor de estudiantes al próximo nivel educativo, en comparación con el anterior.

En el país, la educación media superior se estableció como obligatoria en 2012 (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017). A poco más de una década de su implementación, 6 de cada 10 jóvenes de 20 a 24 años había completado este nivel en 2022, representando alrededor de 6,7 millones de personas, según la ENIGH (INEGI, 2022a). Esta proporción muestra diferencias importantes cuando se desagrega la información por los ejes estructurantes de la desigualdad social. Por ejemplo, solo el 36% de los jóvenes hablantes de una lengua indígena ha completado la educación media superior o niveles superiores. La cifra es similar para jóvenes con discapacidad que han logrado alcanzar este nivel educativo (véase el gráfico 26). En términos absolutos, esto representa aproximadamente 181.000 jóvenes de los 502.000 hablantes de lengua indígena de entre 20 y 25 años y 88.000 jóvenes de los 248.000 con algún tipo de discapacidad, en este rango de edad, que lograron finalizar su educación media superior o más.

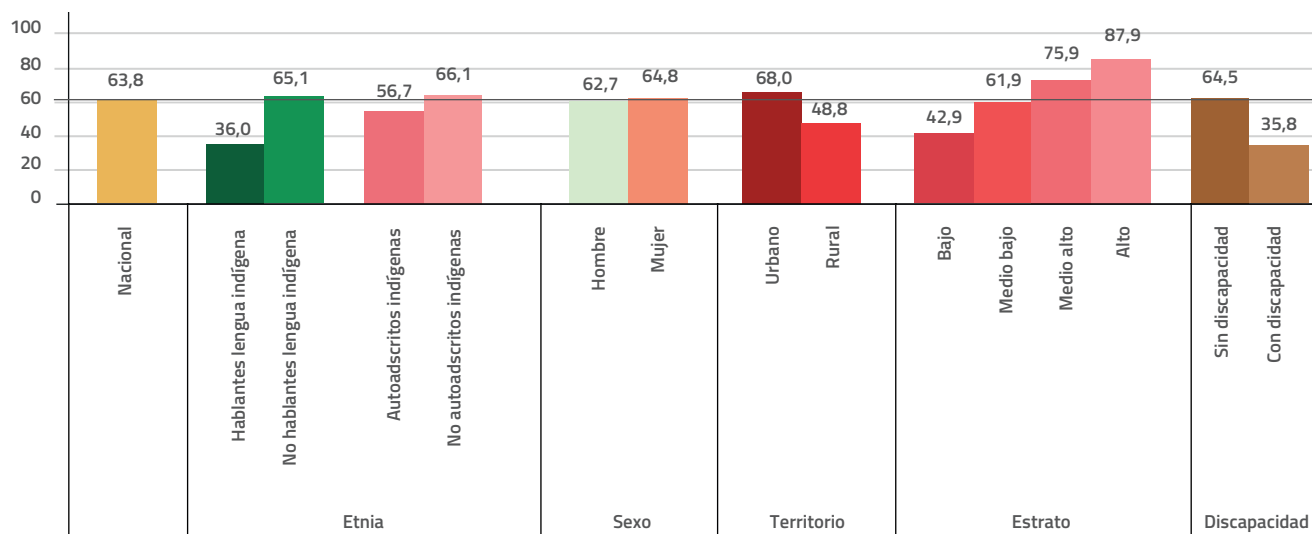
En las zonas rurales la proporción de jóvenes entre 20 y 24 años que no lograron concluir la educación media superior es casi 20 puntos porcentuales menor que la de zonas urbanas, lo que se traduce en que alrededor de 1,1 millones de jóvenes entre 20 y 24 años de las zonas rurales no lograron concluir la educación media superior.

Las condiciones socioeconómicas también juegan un papel importante en este aspecto. De entre los y las estudiantes pertenecientes a viviendas de estratos bajos, 4 de cada 10 alcanzaron el nivel de escolaridad media superior.

Gráfico 26

México: proporción de jóvenes de 20-24 años con educación media superior completa o mayor nivel educativo, 2022

(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022a). Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH): 2022 nueva serie. <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2022/#microdatos>.

Nota: El estrato socioeconómico es una variable construida por la ENIGH 2022; es una clasificación de las viviendas del país de acuerdo con ciertas características socioeconómicas de las personas que las habitan, así como sus características físicas y equipamiento, expresados por medio de 24 indicadores construidos con información del Censo de Población y Vivienda 2010. Esta estratificación se realizó por medio de métodos estadísticos multivariados. Se identifica a la población con discapacidad como aquella que reportó "no puedo hacerlo" o "lo hace con mucha dificultad" en al menos alguna de las siguientes actividades: caminar, subir o bajar usando sus piernas; ver (aunque use lentes); mover o usar brazos o manos; aprender, recordar o concentrarse; escuchar (aunque use aparato auditivo); bañarse, vestirse o comer; hablar o comunicarse (por ejemplo, entender o ser entendido por otros); realizar sus actividades diarias por problemas emocionales o mentales (con autonomía e independencia).

Así, de los 3,8 millones de jóvenes entre 20 y 24 años que no lograron concluir o superar el nivel medio superior, alrededor de 3,2 millones pertenecían a los estratos medio bajos y bajos.

Por otro lado, los indicadores de permanencia y egreso forman parte de la batería de indicadores básicos tradicionalmente usados para dar cuenta de las trayectorias escolares, aunque el análisis de las trayectorias trasciende estos indicadores (véase el recuadro 7).

La profundización en el análisis de interseccionalidades permite identificar con mayor precisión los núcleos duros de exclusión en poblaciones específicas. El análisis del cruce entre la etnia, sexo y territorio señala que son las jóvenes indígenas quienes presentan las mayores brechas en cuanto a la conclusión de sus estudios del nivel medio superior o más. Mientras que entre el 66,8% de los hombres y el 70,5% de las mujeres no hablantes de una lengua indígena y que viven en zonas urbanas lograron concluir su educación media superior, solamente 3 de cada 10 de las jóvenes hablantes de una lengua indígena, tanto de zonas rurales como urbanas, completó la educación media superior o los siguientes niveles, mientras que en el caso de sus pares hombres, el 37,1% de aquellos que vive en zonas rurales y el 44,9% de zonas urbanas cuenta con estos estudios terminados.



Recuadro 7

Las trayectorias y transiciones educativas

Las trayectorias educativas se definen como las diferentes etapas en la educación formal o informal por las que una persona se desempeña y transita, y dentro de estas se incluye a las transiciones educativas de la educación formal, que son puntos de quiebre entre diferentes grados y niveles del sistema educativo.

En el análisis de las trayectorias y transiciones se han utilizado distintos métodos y técnicas de investigación cualitativos y cuantitativos para su análisis. En estas investigaciones se han identificado diferentes tipos de variables que influyen el acceso, permanencia y egreso escolar del alumnado, por ejemplo, variables asociadas al origen social, trayectorias escolares previas y al curso de vida, variables contextuales e institucionales. Los estudios de tipo cualitativo, por

ejemplo, han intentado dar cuenta de áreas subjetivas en la experiencia del alumnado.

Algunas áreas de oportunidad en este tipo de estudios son: i) el uso de fuentes secundarias, lo que genera investigaciones frecuentemente adaptadas a la disponibilidad de información; ii) el empleo de análisis transversales, es decir, en un momento dado de la trayectoria escolar, y iii) la incorporación paulatina de otros aspectos que influyen la trayectoria educativa de los estudiantes, entre otros. Por otro lado, los estudios cualitativos tienen como desventaja el alto tiempo requerido para la observación y el seguimiento de las cohortes de estudiantes. Así, se ha sugerido recuperar los enfoques mixtos en el análisis.

Fuente: Elaboración propia, sobre la base de López-Ramírez M. y Rodríguez, S. A. (2020). Métodos y técnicas de investigación en el análisis de trayectorias y transiciones educativas en México. *Revista electrónica de educación y pedagogía*, 4(12), 86-104. <https://www.redalyc.org/journal/5739/573963807006/html/>.

Aunque hay una importante presencia de jóvenes egresadas en el nivel superior, persisten brechas de género. Las jóvenes egresadas, por ejemplo, tienen mayor presencia en campos de formación altamente feminizados como la enfermería, las ciencias odontológicas, la educación y la formación docente o las ciencias sociales, mientras que las áreas de tecnología, ingeniería y matemáticas siguen estando dominadas por hombres. Por ejemplo, en las áreas de innovación en tecnologías de la información y comunicación la presencia de mujeres fue del 25%.

Síntesis: ¿Cómo está México en permanencia y egreso?

Los indicadores de permanencia y egreso en México muestran que, aunque la retención escolar es alta en la educación primaria y secundaria, las brechas se agrandan en la educación media superior. A pesar de las mejoras en la reducción del abandono y el aumento en la eficiencia terminal, solo 6 de cada 10 jóvenes entre 20 y 24 años han concluido este nivel

o alcanzado uno superior, proporción que se reduce de manera drástica entre los grupos históricamente excluidos. Destaca la situación de las mujeres hablantes de una lengua indígena que habitan en zonas rurales, entre quienes apenas 3 de cada 10 completan la educación media superior o mayor nivel educativo.

Recuadro 8

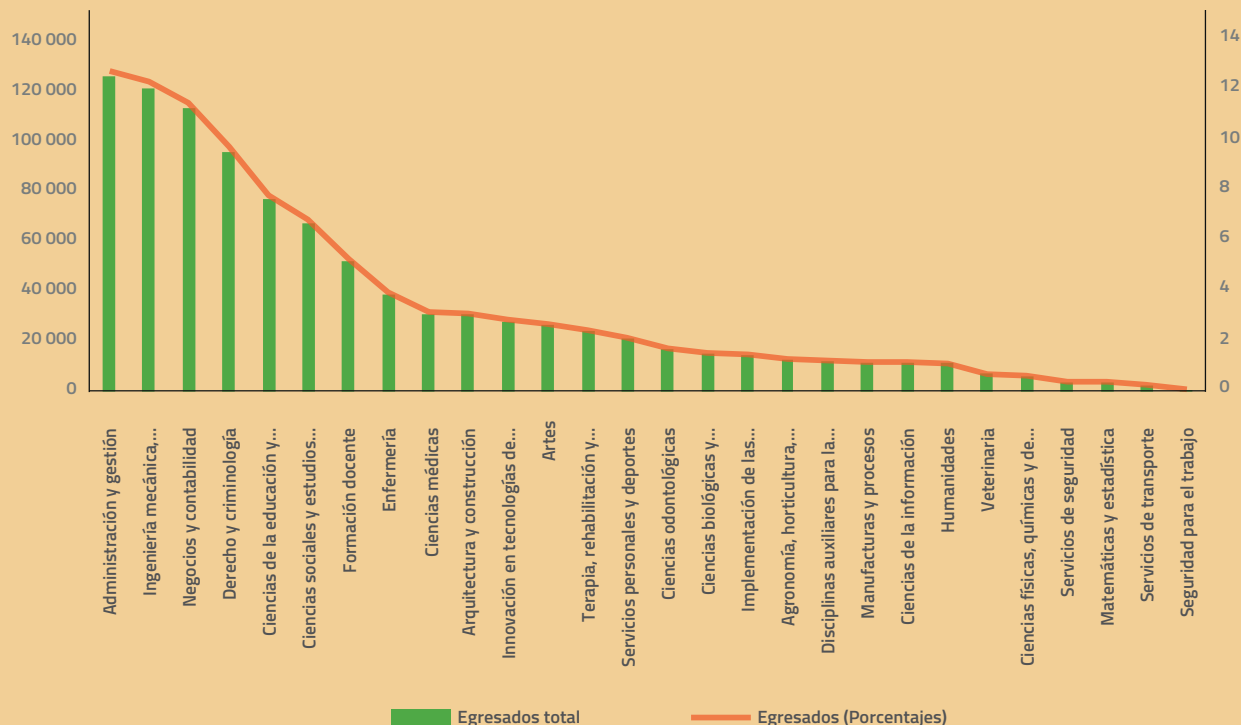
Campo de formación de egresados de la educación superior

De acuerdo con la ANUIES (2024), el total de egresados y egresadas de la educación superior en el ciclo 2023-2024 fue de 982.072 jóvenes; de estos, alrededor del 60% se concentró en áreas

de formación administrativas, de las ingenierías mecánica, eléctrica y química, y de las ciencias sociales, particularmente en el campo del derecho, la educación y la formación docente.

México: distribución de personas egresadas de la educación superior por campo de formación específico, 2023-2024

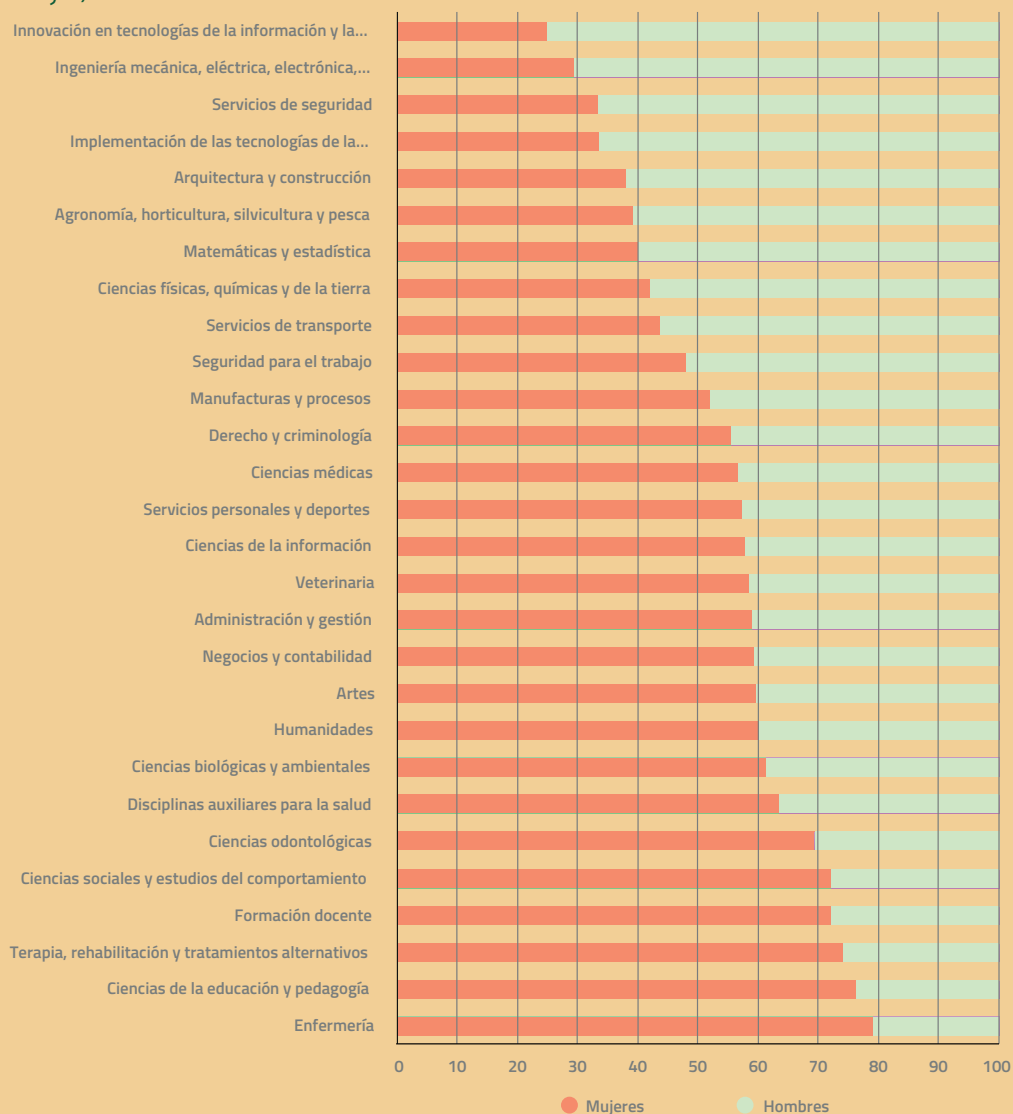
(En totales y porcentajes)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2024). *Anuario estadístico de educación superior*. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.

Nota: La educación superior incluye los niveles técnico superior, licenciatura universitaria y tecnológica, licenciatura en educación normal, especialidad, maestría y doctorado.

México: personas egresadas de la educación superior por campo de formación y sexo, 2023-2024
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2024). *Anuario estadístico de educación superior*. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.

Nota: La educación superior incluye los niveles técnico superior, licenciatura universitaria y tecnológica, licenciatura en educación normal, especialidad, maestría y doctorado.

2. Aprendizajes

Los aprendizajes se refieren a los conocimientos, habilidades y competencias que las y los estudiantes adquieren y que son fundamentales a lo largo de su formación. Este concepto puede abarcar tanto la comprensión de contenidos académicos como el desarrollo de capacidades socioemocionales y prácticas, considerando calidad y pertinencia, entre otros. Los aprendizajes se pueden obtener en distintos ámbitos, en la escuela, en la casa y en el entorno social, entre otros. La UNESCO ha realizado trabajos importantes en materia de conceptualización de los aprendizajes desde una visión integral, en el marco de los cuatro pilares de la educación (véase el recuadro 9). El análisis de esta sección se centra en aprendizajes en la escuela.

Por su parte, el concepto de calidad educativa y de su medición a través de los aprendizajes adquiridos puede derivar en variadas interpretaciones, debido a que la noción de aprendizaje es amplia y compleja. Por lo anterior, los esfuerzos para la medición tienden a acotarse en algún aspecto.

Así, existen diferentes pruebas estandarizadas y no estandarizadas que evalúan con distintas métricas las competencias de los alumnos en áreas que se consideran clave para afrontar los retos y cambios a lo largo de la vida. Generalmente, las áreas clave propuestas son la comprensión de lectura y las matemáticas, pero también se llegan a evaluar temas referentes a educación cívica y ciudadanía o bien a otras ciencias.

Recuadro 9

Los cuatro pilares de la educación: una visión integral del aprendizaje

El concepto de los aprendizajes en educación plantea la interrogante fundamental sobre quién define los conocimientos básicos que son necesarios y cuáles son, sobre todo en contextos interculturales. Tradicionalmente, estos aprendizajes se han estructurado bajo marcos normativos y políticas educativas nacionales e internacionales, a menudo influenciadas por visiones hegemónicas que no siempre reflejan la diversidad cultural y las realidades locales. Esta centralización del conocimiento plantea desafíos en cuanto a la pertinencia y equidad de los contenidos que se enseñan, particularmente para poblaciones indígenas o grupos minoritarios, cuyas formas de conocimiento y valores pueden no coincidir con los estándares dominantes. Esta crítica ha sido desarrollada por diversos autores desde la pedagogía crítica y la interculturalidad, entre los cuales se destaca Paulo Freire (1970), quien planteó que todo proceso educativo auténtico debe partir de los saberes y contextos de los oprimidos, y no imponer contenidos desde una lógica dominante.

El derecho a la educación, tal como lo establece el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Naciones Unidas, 1966), exige que la educación sea inclusiva, respetuosa de la diversidad y, además, en el marco de las 4A, aceptable. Este concepto de aceptabilidad educativa también implica

que el contenido, los métodos y las formas de enseñanza deben ser culturalmente apropiados, garantizando que las necesidades y expectativas de las comunidades sean respetadas. Sin embargo, cuando los sistemas educativos usan currículos estandarizados y enfoques uniformes, pueden violar este derecho al no reconocer las necesidades de diferentes grupos. Esto tiende a excluir a aquellos cuyas formas de aprendizaje no coinciden con los criterios impuestos, perpetuando desigualdades.

Un enfoque más amplio y holístico se encuentra en el concepto de los cuatro pilares de la educación propuesto por la UNESCO en el informe *La educación encierra un tesoro*, de Jacques Delors (1996). Estos pilares —aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir— ofrecen una visión más integral del aprendizaje. Desde este marco, los aprendizajes no se limitan a la adquisición de conocimientos académicos o competencias técnicas, sino que abarcan el desarrollo personal, ético y social de los estudiantes, con énfasis en el contexto, en la convivencia colectiva y la diversidad. En un contexto intercultural, esto implica que los aprendizajes deben adaptarse y responder a las culturas locales, reconociendo formas de conocimiento distintas y promoviendo una educación más inclusiva y respetuosa de las diferencias.

Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores; Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>; Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.



Esta sección se centra en analizar los indicadores de aprendizaje disponibles bajo el amparo de las pruebas estandarizadas PISA²⁸, ERCE y evaluaciones nacionales que se enfocan en medir si los estudiantes están alcanzando cierto conjunto de competencias mínimas esperadas según su nivel educativo y edad (véase el recuadro 10).

Recuadro 10

Evaluación educativa y diversidad cultural: hacia modelos más pertinentes

La forma en que se evalúan los aprendizajes tiene implicaciones profundas sobre lo que se valora en la educación. Las pruebas estandarizadas como PISA han sido criticadas por su enfoque en competencias más tradicionalmente medibles y cuantificables, como matemáticas, lectura y ciencias. Aunque estas evaluaciones permiten comparar resultados a nivel internacional, tienden a imponer una visión homogénea del éxito educativo que no siempre es sensible a las realidades culturales y socioeconómicas locales. Además, estas pruebas suelen ignorar las competencias interculturales, socioemocionales y los aprendizajes no formales, esenciales para muchas comunidades, especialmente en contextos indígenas, donde el aprendizaje muchas veces se basa en la experiencia colectiva y en la transmisión oral de conocimientos (INEE, 2016). El ERCE 2019 en América Latina incorporó por primera vez la evaluación de habilidades socioemocionales (UNESCO, 2023), un ámbito de aprendizaje que PISA no contempla en sus pruebas estandarizadas.

En este sentido, PISA y otras evaluaciones estandarizadas tienden a reforzar una enseñanza centrada en la prueba, limitando la innovación pedagógica y la adaptación cultural. Estas pruebas pueden subestimar a estudiantes cuyas formas de aprendizaje y conocimientos no se alinean con los criterios impuestos, perpetuando desigualdades y afectando negativamente a las poblaciones marginadas (Treviño, 2006). Para lograr

una medición justa y equitativa de los aprendizajes, es fundamental integrar enfoques de evaluación que sean culturalmente relevantes y que reflejen la diversidad de formas de aprendizaje y conocimiento presentes en diferentes contextos (INEE, 2016).

La evaluación continua y formativa, por ejemplo, emerge como una alternativa más inclusiva y adaptativa, centrada en el proceso de aprendizaje más que en los resultados finales. Este tipo de evaluación permite a los docentes ajustar su enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo el desarrollo de competencias socioemocionales y cognitivas de manera integrada. Al valorar el progreso y el esfuerzo, en lugar de los logros cuantificables, se fomenta un ambiente educativo más equitativo y respetuoso de las diferencias culturales y personales.

Es imperativo reexaminar cómo se definen y evalúan los aprendizajes en educación, especialmente en contextos interculturales. Incorporar el desarrollo de competencias socioemocionales y adoptar métodos de evaluación más holísticos y continuos puede contribuir a una educación más inclusiva y equitativa. Al reconocer y valorar la diversidad de conocimientos y formas de aprendizaje, se promueve una educación que no solo transmite información, sino que también forma individuos capaces de convivir y contribuir positivamente a sociedades diversas.

Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *Consultar a pueblos y comunidades indígenas sobre la educación y su evaluación*. <https://www.inee.edu.mx/consultar-a-pueblos-y-comunidades-indigenas-sobre-la-educacion-y-su-evaluacion/>; Instituto de Estadística de la UNESCO. (s.f.). UIS Data. <https://databrowser.uis.unesco.org/browser>.

Mientras no existan alternativas ampliamente difundidas de evaluaciones más integrales, las pruebas actuales son la única herramienta estadística disponible para identificar las posibles desigualdades en el sistema educativo en materia de acceso a los aprendizajes, especialmente entre los sectores más vulnerables. Se reconoce que estas pruebas pueden presentar una visión acotada sobre los aprendizajes por su carácter estandarizado. No obstante,

²⁸ La prueba PISA es una evaluación realizada a nivel internacional por la OCDE que mide las habilidades para usar las matemáticas, el conocimiento científico y de lectura para afrontar los retos de la vida real. Los resultados se utilizan para evaluar las competencias mínimas que deben adquirir las y los jóvenes al finalizar la secundaria, es decir, se realiza a jóvenes de 15 años. Los resultados de esta prueba tienen representación nacional, no así a nivel estatal.

una convergencia entre resultados de las tres pruebas analizadas, PISA, ERCE y Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) puede ser una señal importante para profundizar al respecto en materia de brechas de aprendizaje. Los indicadores considerados en este diagnóstico son: i) la proporción de estudiantes con competencias mínimas en áreas clave como matemáticas, lectura y ciencias a partir de las pruebas PISA y ERCE, y ii) promedio de aciertos en aprendizajes de lectura, matemáticas y formación cívica y ética de la evaluación diagnóstica en México.

a) Proporción de estudiantes con competencias mínimas en matemáticas, ciencias y lectura en las pruebas PISA y ERCE

La proporción del alumnado con competencias mínimas en aprendizajes se refiere al porcentaje de alumnos que alcanzan como mínimo el nivel II de aprendizajes en las áreas de matemáticas, ciencia y lectura de la prueba PISA²⁹. Los resultados de la última prueba realizada en México indican que, en el país, prevalece un bajo desempeño en las tres áreas evaluadas. El puntaje promedio obtenido en matemáticas fue de 395, en lectura de 415 y en ciencias de 410. En matemáticas, este promedio se encuentra por debajo del nivel mínimo esperado equivalente al nivel 2 establecido por PISA. Este nivel constituye el umbral mínimo que un estudiante debe alcanzar para continuar con éxito su educación en niveles superiores o integrarse de manera efectiva al mercado laboral (INEE, 2019). En las áreas de lectura y ciencias, si bien en promedio se supera o al menos se iguala el mínimo esperado, alrededor de la mitad de los y las estudiantes no alcanzan el nivel mínimo esperado, mientras que en matemáticas son 7 de cada 10 quienes no lo alcanzan (véase el gráfico 27).

En cuanto a las diferencias en los resultados por género, se observa que el desempeño de las jóvenes con relación a sus pares hombres es menor en matemáticas y ciencias. En la prueba de matemáticas, el 37% de hombres alcanza las competencias mínimas, mientras que el 29% las mujeres alcanzan dicho nivel mínimo, que es de 420. De igual forma, los hombres tuvieron un mejor desempeño en el área de ciencias; en contraste, las mujeres obtuvieron mejores resultados en la prueba de lectura (véase el gráfico 28).

México no es el único país donde estas brechas de género persisten. De acuerdo con la OCDE (2022), en otros países también se observan este tipo de brechas, que han sido explicadas a partir de los contextos sociales y culturales que refuerzan ciertos estereotipos en actitudes y comportamientos entre las jóvenes. Por ejemplo, a pesar de que las jóvenes se desempeñan mejor en las clases, tienen tasas más altas de conclusión y menos de desafiliación, pueden tener una mayor autopercepción de que no se pueden desempeñar exitosamente en áreas de las matemáticas y ciencias, a diferencia de sus pares hombres. Esto también se corresponde con la tendencia hacia una menor proporción de mujeres inscritas y egresadas en carreras de ciencia, tecnología y matemáticas en el nivel superior.

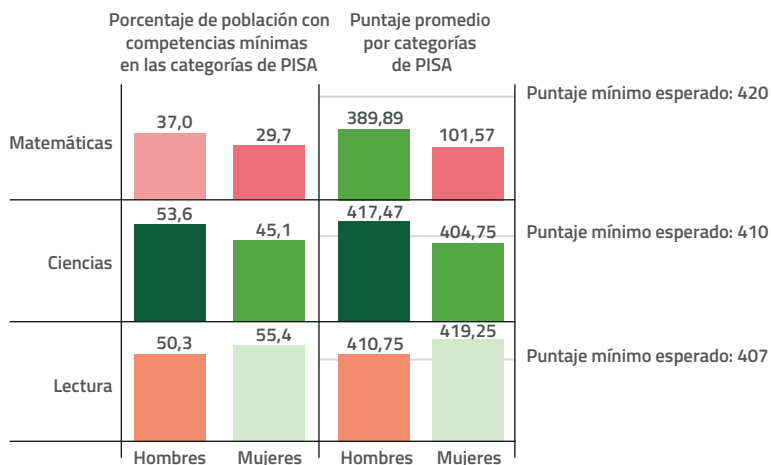


²⁹ Los rangos de puntajes en los niveles de desempeño en la prueba PISA son para matemáticas, nivel 6 (669-), nivel 5 (607-669), nivel 4 (545-607), nivel 3 (482-545), nivel 2 (420-482), nivel 1 (358-420). Para lectura nivel 6 (698-), nivel 5 (626-698), nivel 4 (553-626), nivel 3 (480-553), nivel 2 (407-480), nivel 1a (335-407) nivel 1b (262-335) nivel 1c (189-262). Para ciencias nivel 6 (708-), nivel 5 (633-708), nivel 4 (559-633), nivel 3 (484-559), nivel 2 (410-484), nivel 1a (335-410) nivel 1b (261-335). El nivel 2 se considera como el nivel mínimo esperado (OCDE, 2019).



Gráfico 27

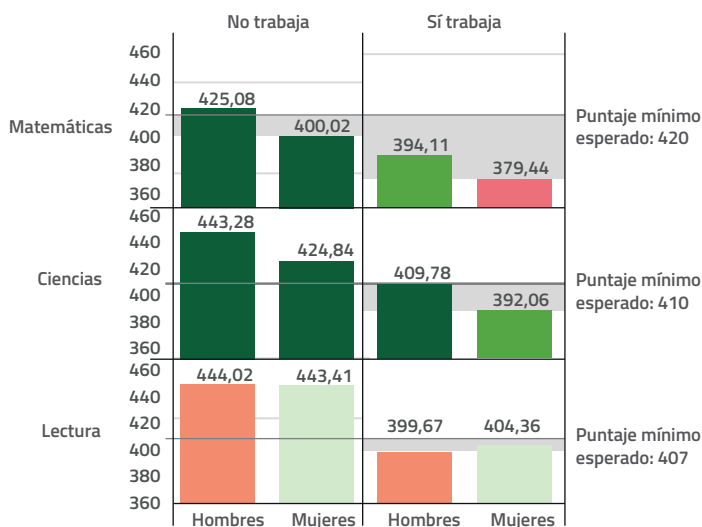
México: proporción de estudiantes de 15 años con competencias mínimas en matemáticas, ciencias y lectura por sexo y puntaje promedio obtenido en la prueba PISA, 2022
(En porcentajes y puntajes promedio)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Organización de la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2022). PISA 2022 Database. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html>.

Gráfico 28

México: puntaje promedio obtenido en las áreas de matemáticas, lectura y ciencias de la prueba PISA
(En puntajes promedio)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Organización de la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2022). PISA 2022 Database. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html>.

En la prueba PISA se preguntó sobre percepciones de la juventud en cuanto al desempeño en áreas como matemáticas, capacidades lectoras y percepción de inteligencia. Las jóvenes que estuvieron de acuerdo con la afirmación de que “algunas personas simplemente no son buenas en matemáticas sin importar cuanto estudien”, obtuvieron el menor promedio en matemáticas. Por el contrario, respecto a la afirmación de que “algunas personas simplemente no son buenas en español sin importar cuanto estudien”, se encontró que las mujeres que estuvieron en desacuerdo tuvieron mayor puntaje en el área de lectura.

De igual manera, al preguntar a los y las estudiantes sobre estar de acuerdo o en desacuerdo con la frase “tu inteligencia es algo sobre ti que no puedes cambiar mucho”, se encontró que quienes estuvieron de acuerdo con esta afirmación, tuvieron también un menor desempeño en matemáticas, muy por debajo del nivel mínimo esperado; sin embargo, el desempeño fue aún peor en el caso de las mujeres que reafirmaron esta idea.

La prueba PISA también explora otros aspectos que pueden influir en el puntaje de los jóvenes, entre ellos los de ámbito socioeconómico. Por ejemplo, cuando las y los estudiantes trabajan, el puntaje obtenido disminuye considerablemente. Esto se observa más frecuentemente en el puntaje obtenido en matemáticas por las jóvenes (véase el gráfico 28).

La prueba PISA también capta información sobre la lengua hablada por las y los estudiantes, y de esta manera se puede revisar si hablar una lengua indígena influye en el nivel de puntajes alcanzados. Los resultados muestran que quienes hablan una lengua indígena, tanto hombres como mujeres tienen un desempeño más bajo en todas las áreas. En el área de comprensión lectora estas brechas en el puntaje alcanzan hasta los 65 puntos.

Sin embargo, estos resultados deben tomarse con precaución ya que la cantidad de estudiantes hablantes de una lengua indígena considerada en el estudio es muy pequeña y hay áreas de oportunidad para que esta prueba internacional incluya efectivamente a estas poblaciones, considerando su contexto particular en los contenidos de la prueba.

Otra de las pruebas internacionales estandarizadas para medir aspectos relacionados con los aprendizajes es la prueba ERCE de la UNESCO, cuya más reciente realización fue en 2019. A diferencia de la prueba PISA, esta evaluación se realiza a los estudiantes de 3° y 6° grado de primaria en América Latina y el Caribe y se basa en los marcos curriculares de cada país. En 3° y 6° grado se evalúan lectura, escritura y matemáticas, mientras que ciencias naturales se evalúa en el 6° grado.

Según los últimos datos disponibles de las pruebas en México, en 2019 el 65% de los estudiantes de tercer grado de primaria alcanzó las competencias mínimas en matemáticas, pero este porcentaje disminuye al 38% en el último grado de primaria. Al analizar el desempeño por género, se observa una ligera ventaja de las niñas en la proporción de quienes alcanzan las competencias mínimas al finalizar la primaria.

En cuanto a la lectura, la proporción de estudiantes que logra las competencias mínimas en tercer grado es mayor que en sexto grado, donde menos de la mitad de los estudiantes alcanza el nivel mínimo esperado. En esta área, también se registra una mayor proporción de niñas que logra cumplir con las competencias mínimas.

b) Promedio de aciertos de la nueva evaluación diagnóstica de los aprendizajes en la educación básica de México

El promedio de aciertos de la nueva evaluación diagnóstica en la educación básica de México es la media del porcentaje de aciertos en cada uno de los grados 2-6 del nivel primaria y 1-3 del nivel secundaria en cada una de las áreas de matemáticas, lectura y educación cívica, y ética de la nueva evaluación diagnóstica implementada en México por MEJOREDU.

MEJOREDU diseñó un modelo de evaluación diagnóstica formativa e integral para responder a los retos planteados en la actualidad y contribuir a atender las necesidades y demandas de la educación en México. Esta nueva prueba reemplazó otras evaluaciones de aprendizajes aplicadas en el país anteriormente en diferentes momentos, como la prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares) realizada por la SEP o la prueba PLANEA.

De acuerdo con MEJOREDU (2023), la justificación para implementar el nuevo modelo de evaluación fue buscar integrar la evaluación de los procesos educativos desde una visión colaborativa, de construcción y de autogestión de las comunidades escolares. Esta prueba se realizó en los niveles de primaria (excepto el primer grado) y en los tres niveles de secundaria, y se evaluaron los aprendizajes de matemáticas, lectura y formación cívica y ética.

El desempeño a nivel nacional es más bajo en el área de matemáticas, mientras que las áreas de lectura y formación cívica y ética obtuvieron puntajes ligeramente más altos. De igual forma, conforme se avanza de grado, particularmente en el 5° grado del nivel primaria y el 2° grado del nivel secundaria, disminuye el porcentaje de aciertos obtenidos (véase el cuadro 7).



Cuadro 7

México: porcentaje promedio de aciertos de la evaluación diagnóstica de aprendizajes en educación básica, por aspecto de evaluación y grado escolar, 2022-2023

Grado	Primaria					Secundaria		
	2	3	4	5	6	1	2	3
Lectura	61,9	49,9	38,8	38,9	43,9	44	45	48,4
Analizar la escritura de los textos	63,2	49,2	37,1	39,9	41,7	41,2	43,6	49,9
Integrar información y realizar inferencias	60,3	47,4	38,4	38,8	44,4	43,1	45,9	47,2
Localizar y extraer información	58,0	54,8	41,8	37,6	48,0	49,3	44,9	49,3
Fluidez lectora ^a	65,6	na	na	na	na	na	na	na
Matemáticas	57,3	52,2	41,6	32,8	42,7	39,5	36,1	36,1
Análisis de datos	62,6	47,7	44,2	36,6	40,5	35,8	33,9	32,9
Forma, espacio y media	53,8	54,5	38,1	32,7	42,0	40,5	35,5	35,8
Número, álgebra y variación	60,6	51,3	42,5	32,2	44,2	40,7	37,1	37,5
Formación cívica y ética	58,1	50,9	45	46,4	47,9	45	41,2	44,5
Ciudadanía democrática, comprometida con la justicia y el apego a la legalidad	57,1	45,2	40,7	33,0	45,6	35,6	39,9	37,4
Identidad personal, ejercicio de la libertad y derechos humanos	62,0	56,4	45,6	53,6	52,9	49,5	37,5	46,6
Interculturalidad y convivencia pacífica	55,9	50,1	48,3	46,6	44,4	44,5	44,3	47,5

Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Anexo estadístico: indicadores nacionales para la mejora continua de la educación en México*. <https://www.mejoredu.gob.mx/si-mejoredu/anexo>.

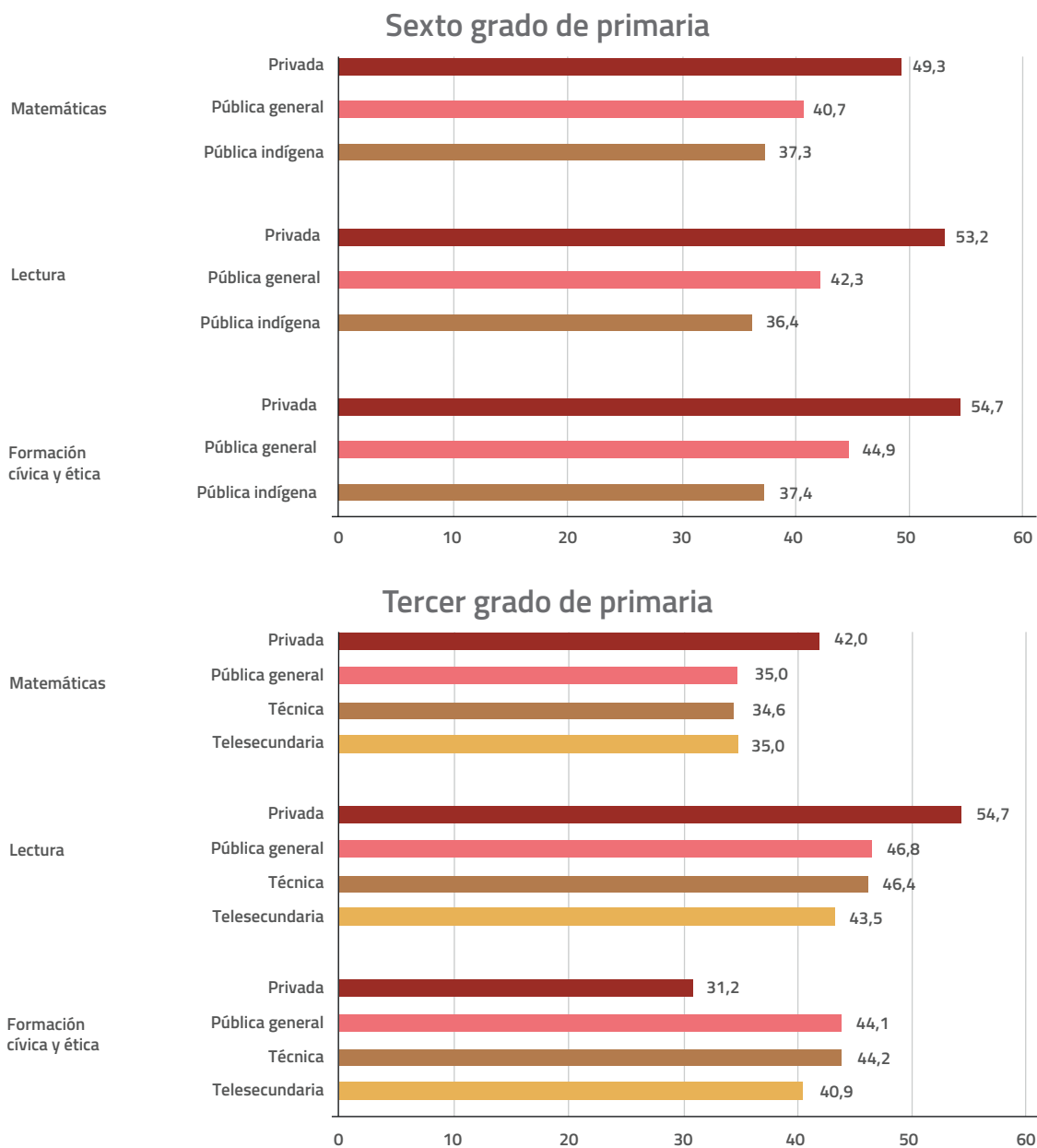
^a La evaluación incluye cuatro indicadores para la categoría de lectura. "Fluidez lectora" se aplica solo en segundo de primaria, ya que está diseñado para estudiantes que están aprendiendo a leer.

Los resultados difieren entre centros educativos privados o públicos. En general, el desempeño es mejor en las escuelas privadas tanto en el área de matemáticas como de lectura. Por su parte, las escuelas del servicio indígena obtienen puntajes más bajos, aunque en matemáticas la brecha no es tan alta entre una escuela general pública y una del servicio indígena³⁰ (véase el gráfico 29).

³⁰ Al momento de realizar este documento, los resultados de la evaluación diagnóstica se encontraron en un reporte de MEJOREDU a nivel nacional, pero no fue así con la base de datos del ejercicio.

Gráfico 29

México: porcentaje promedio de aciertos de la evaluación diagnóstica de aprendizajes en sexto de primaria y tercero de secundaria, por tipo de servicio, aspecto de evaluación y grado escolar, 2022-2023
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de la Universidad Iberoamericana. (2022-2023). *México: Departamento de Educación (MEJOREDU-Ibero): resultados generales.* <https://sites.google.com/view/mejoredu-ibero/inicio>.



En suma, considerando las pruebas internacionales estandarizadas de los aprendizajes, como PISA y ERCE, pero también las evaluaciones que se han hecho en el país y específicamente, de la reciente evaluación diagnóstica de los aprendizajes, los resultados obtenidos muestran un bajo desempeño de la niñez y juventud que asiste a la escuela y una baja proporción que alcanzan las competencias mínimas esperadas en áreas como matemáticas y comprensión de lectura.

Desafortunadamente, la información obtenida de las pruebas no permitió realizar las desagregaciones por todos los ejes de la desigualdad, pero en los datos revisados, resalta que múltiples factores influyen el desempeño, por ejemplo, las condiciones socioeconómicas o la condición étnica influyen en buena medida el puntaje en estas evaluaciones y por ende en los aprendizajes obtenidos.

Un elemento destacable es que persisten las brechas de género en los resultados asociados a las áreas de matemáticas y ciencias. Así, aunque la cobertura de la educación ha logrado un nivel de paridad destacable, no ocurre lo mismo en el caso de los aprendizajes adquiridos. Al finalizar la secundaria, se observa que la brecha en el desempeño según sexo se amplía. Hay una menor proporción de mujeres jóvenes que logra las competencias mínimas en matemáticas y ciencias. Por otro lado, a pesar de que las jóvenes se desempeñan mejor en las clases, tienen mayor eficiencia terminal y menor desafiación, como se observó en la sección anterior, las jóvenes que tienen percepciones sobre la imposibilidad de un desempeño mejor en matemáticas obtienen puntajes más bajos a diferencia de sus pares hombres.

En general, esto también se corresponde con la tendencia a contar con una menor proporción de mujeres inscritas y egresadas en áreas de formación de la ciencia, tecnología y matemáticas en el nivel superior, por lo que debería profundizarse más en las causas y en sus implicaciones para hacer efectivo el derecho a una educación aceptable para las niñas y jóvenes.

Finalmente, es importante seguir reflexionando sobre los resultados y el uso que se le da a este tipo de evaluaciones. Las pruebas que miden los aprendizajes pueden tener sesgos o limitaciones, pero aún con ello, dan cuenta de información relevante en el proceso de mejora continua de los aprendizajes, que son clave para que las personas enfrenten, adapten y transformen los retos que su medio social impone, constituyéndose en un mecanismo para adquirir habilidades y conocimientos de utilidad para el trabajo. Los aprendizajes son una parte de los sistemas educativos, pero una relevante, por lo que es pertinente asegurar que la realización de las pruebas efectivamente conduzca a información que permita la mejora continua en la calidad educativa.



Síntesis: ¿Cómo estamos en los aprendizajes?

Los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales, como PISA y ERCE, así como la evaluación diagnóstica nacional, revelan un bajo nivel de competencias en áreas clave como matemáticas y lectura. Hay indicios de que factores como el género, la condición socioeconómica y la condición étnica influyen en el rendimiento de los estudiantes. Las niñas que trabajan, por ejemplo, registran los resultados más bajos en PISA, con hasta 40 puntos

menos que sus pares varones que no trabajan. En primaria y secundaria se observa un deterioro progresivo de los aprendizajes conforme avanzan los grados escolares, independientemente del área evaluada o del tipo de servicio. Este panorama se construye a partir de instrumentos estandarizados, cuya cobertura y enfoque presentan limitaciones, por lo que los resultados deben interpretarse como una aproximación parcial al derecho a aprender.

3. Profesionalización docente y condiciones laborales

La profesionalización docente, en conjunto con unas condiciones laborales adecuadas para los maestros, son elementos fundamentales para garantizar una enseñanza de calidad y contribuir a una educación más pertinente y ajustada a distintos contextos culturales, es decir, elementos clave para cumplir con la aceptabilidad educativa. La formación adecuada y las buenas prácticas pedagógicas permiten tanto la enseñanza de calidad, como la posibilidad de que las y los docentes adapten sus métodos a las necesidades de las y los estudiantes, ofreciendo una educación inclusiva y relevante.

Las condiciones laborales también influyen directamente en la efectividad docente. Salarios justos, estabilidad y oportunidades de desarrollo profesional continuo son esenciales para mantener a las y los docentes motivados y comprometidos. Los indicadores propuestos para medir esta variable son: i) proporción de docentes con educación superior, y ii) salario promedio mensual de los docentes.

a) Proporción de docentes con educación superior

La proporción de docentes con educación superior es el porcentaje de docentes que cuenta con el nivel de educación superior concluido. Si bien las necesidades de formación pueden variar entre niveles educativos o bien según el tipo de servicio de la escuela, actualmente la normativa vigente establece que las instituciones de educación requieren que los docentes en el nivel de educación básica del sistema escolarizado cuenten con al menos formación profesional.

En el caso de la educación inicial, la Política de Educación Inicial de 2022 reconoce además que, aunque hay programas de formación específicos para determinados servicios brindados por las instituciones proveedoras, no hay una estrategia de formación inicial y permanente que permita a los agentes educativos acceder a conocimientos y habilidades deseables para acompañar a las y los niños en su desarrollo integral, y no están definidos los requisitos mínimos para integrarse a este servicio³¹.

En las escuelas de preescolar a nivel nacional no se encontraron definidos los requisitos para el personal docente. En la Ciudad de México, por ejemplo, se requiere ser profesor de educación preescolar o licenciado en educación preescolar egresado de escuela normal pública o particular incorporada, o bien profesionista titulado en alguna licenciatura, de preferencia vinculada con la educación³².

Para ser docente en el nivel primaria del sistema escolarizado se requiere ser profesor normalista egresado de escuela normal oficial o incorporada, o bien ser licenciado en educación primaria, educación básica, educación especial, psicología educativa, ciencias de la educación, administración escolar o cualquier otra carrera afín. En el caso de las secundarias, se requiere poseer título, cédula profesional o carta de pasante, o bien estudios en el campo en que desempeñará sus funciones académicas o en la asignatura que impartirá. En el caso de los profesores de inglés o actividades tecnológicas, se necesita el certificado de preparatoria o equivalente y los documentos que acrediten su preparación en la materia³³.

En el nivel medio superior se requiere ser profesionista titulado de alguna carrera de tipo superior, profesor normalista, técnico superior universitario o profesional asociado. En el nivel superior también se requiere la acreditación de estudios de nivel superior. Por otro lado, en el sistema educativo a menudo también se solicita que los posibles docentes efectúen exámenes de conocimientos y habilidades en pedagogía, didáctica, metodología y legislación educativa.

De acuerdo con información de MEJOREDU (2024), en el país se ha incrementado el nivel de profesionalización de los docentes en el ciclo 2022-2023, en los niveles medio superior y superior, en los cuales la mayoría de los y las docentes contaba con educación superior completa, especialidad o posgrado. En el nivel preescolar y primaria es donde todavía se observa un menor número de docentes con este grado (véase el gráfico 30).

³¹ Para más información véase https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5646122&fecha=18/03/2022#gsc.tab=0.

³² Para más información véase https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2043606&fecha=03/06/2005#gsc.tab=0.

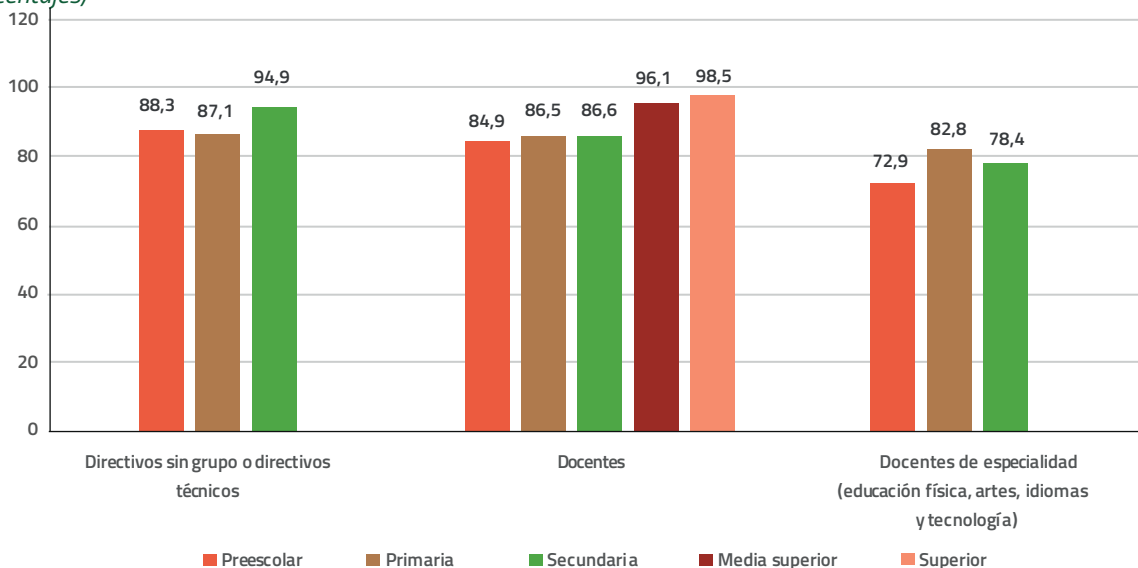
³³ Para más información véase https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4947435&fecha=13/04/1999#gsc.tab=.



Gráfico 30

México: proporción de directivos, docentes y docentes de especialidad con educación superior por nivel educativo, 2022-2023

(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Anexo estadístico: indicadores nacionales para la mejora continua de la educación en México*. <https://www.mejoredu.gob.mx/si-mejoredu/anexo>.

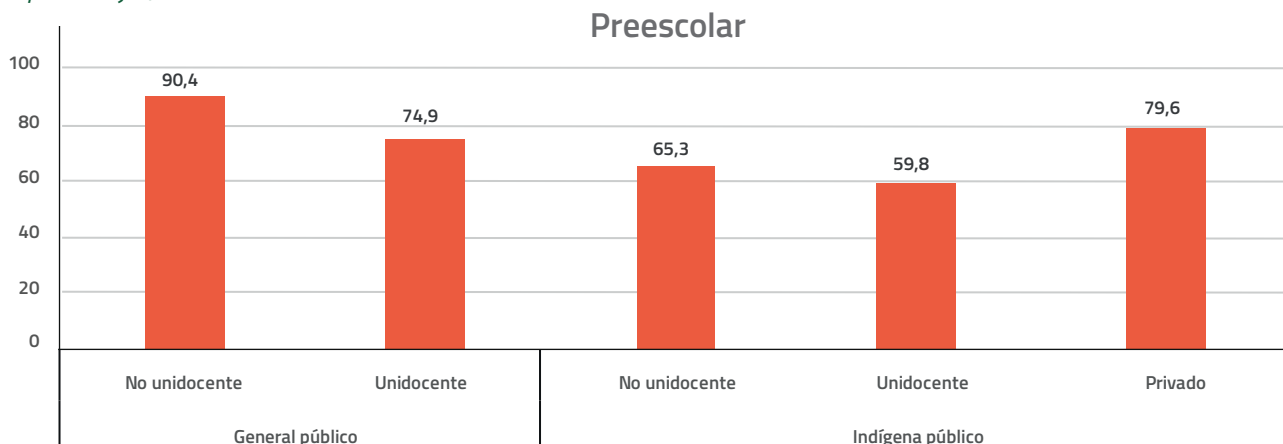
Nota: Cifras de los ciclos escolares 2018-2019 a 2022-2023. Cálculos con base en el Sistema de Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2022-2023) (DGPPYEE, 2023). Actualizado a diciembre de 2024. Se calcula a partir de la cifra oficial de la SEP, preescolar y primaria incluye directivos con grupo, académicos y promotores. Secundaria corresponde a directivos con grupo, académicos y docentes de especialidad. En este caso sí se disponía de información sobre docentes de media superior y superior. Incluye titulados de licenciatura y posgrado.

El personal docente con mayores brechas de profesionalización es el del preescolar y primaria del servicio indígena público, mientras que las secundarias para trabajadores tienen la menor proporción de docentes con formación superior (véase el gráfico 31).

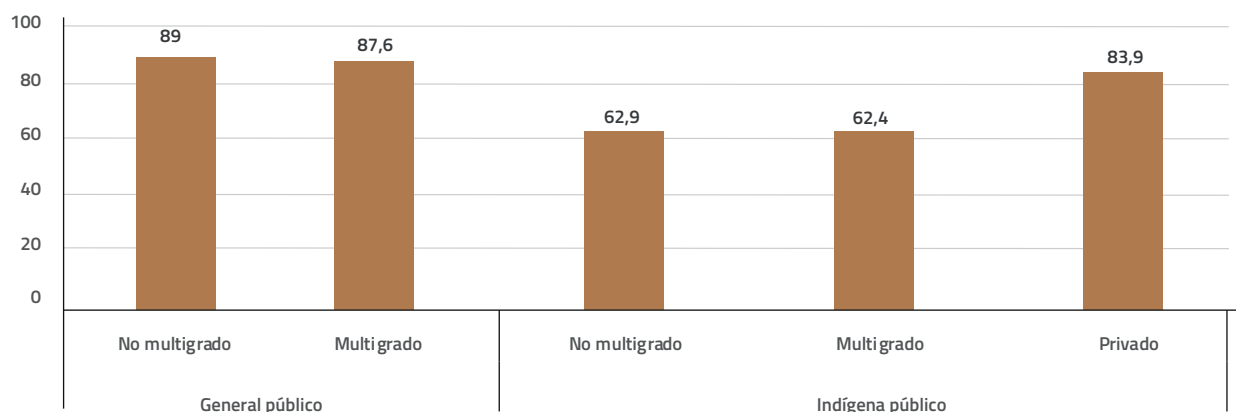
Gráfico 31

México: proporción de docentes con educación superior por tipo de servicio, sostenimiento y condición multigrado, 2022-2023

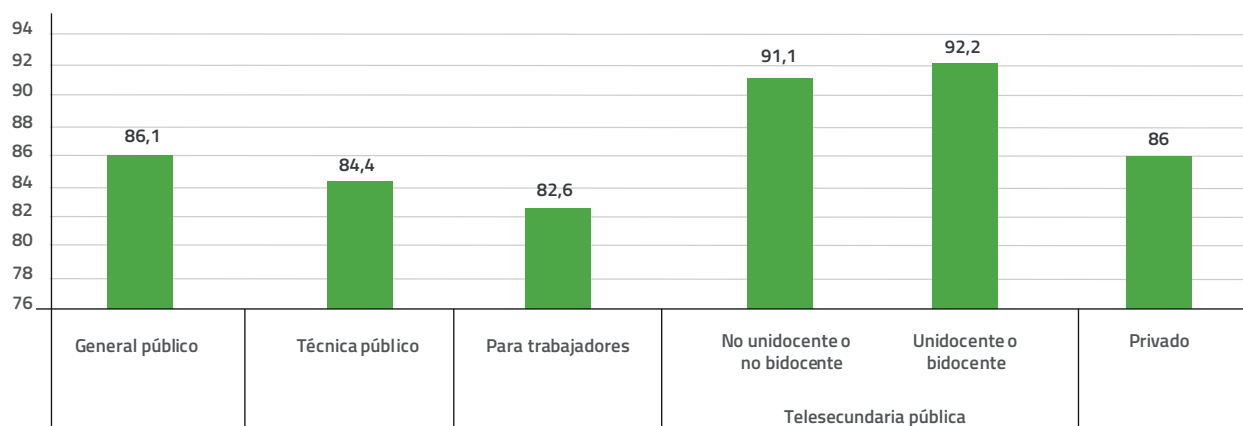
(En porcentajes)



Primaria



Secundaria



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Anexo estadístico: indicadores nacionales para la mejora continua de la educación en México*. <https://www.mejoredu.gob.mx/si-mejoredu/anexo>.

b) Remuneraciones promedio del personal docente

El salario promedio mensual de los docentes es la media del salario percibido cada mes por los maestros en los diferentes niveles educativos y se considera un indicador que permite medir de manera indirecta el conjunto de todas las condiciones laborales.

Los datos sobre remuneraciones de los docentes, que se presentan a continuación, provienen de la ENOE, elaborada por el INEGI (2024d). A nivel nacional, el promedio de los salarios mensuales del personal docente oscila entre los 7.000 y los 8.000 pesos mexicanos (alrededor de los 400 dólares). El personal docente de secundaria percibe los salarios promedio más altos (8.969 pesos mexicanos en 2024), seguidos por el personal de los niveles primaria (7.794 pesos mexicanos) y media superior (8.202 pesos mexicanos), mientras que las y los profesores que son alfabetizadores y los que se encuentran adscritos al nivel preescolar cuentan con los ingresos más bajos, de 3.780 y 7.116 pesos mexicanos, respectivamente, menores al salario mínimo.

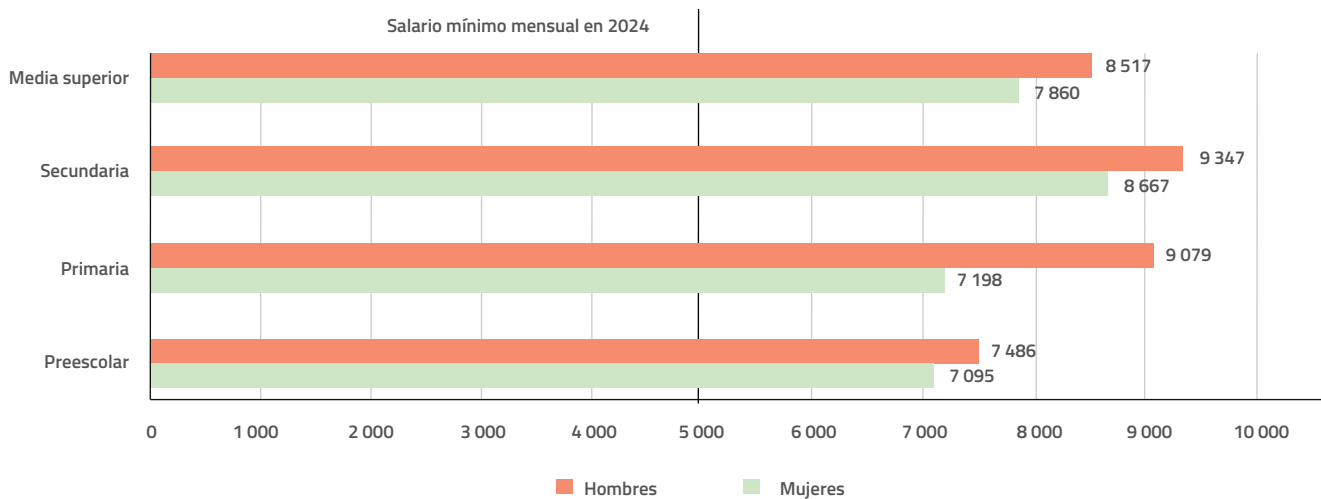


En todos los niveles educativos se observan brechas de género en cuanto a la percepción salarial. Las maestras del nivel preescolar son quienes tienen un menor salario en promedio y la mayor brecha respecto a los docentes en ese mismo nivel. En preescolar, la mayoría de los docentes son mujeres, mientras que en niveles superiores hay más presencia de hombres (véase el gráfico 32).

Gráfico 32

México: proporción de docentes con educación superior por tipo de servicio, sostenimiento y condición multigrado, 2022-2023

(En pesos mexicanos)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024d). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), población de 15 años y más de edad*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/#microdatos>.

De acuerdo con información de la ENOE del INEGI (2024d), la encuesta regular sobre el mercado laboral en México y que captura los ingresos laborales, el salario promedio reportado por el personal docente ocupado de la educación básica y media superior oscila entre los 7.000 y 8.000 pesos, mientras que en el nivel superior ronda los 11.000 pesos.

El análisis del indicador sobre los ingresos en rangos de salarios mínimos muestra que la mitad del personal docente de educación preescolar y primaria reportó un rango percibido entre 1 y hasta 2 salarios mínimos, mientras que el 33% del personal docente de universidades y centros de educación superior reportó haber percibido más de 2 y hasta 5 salarios mínimos, e incluso un 4% informó ganar más de 5 salarios mínimos (véase el gráfico 33).

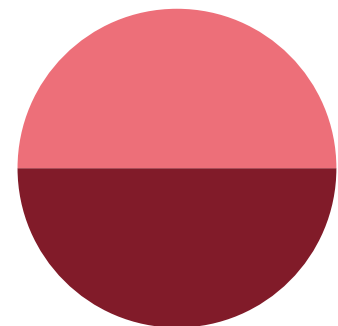
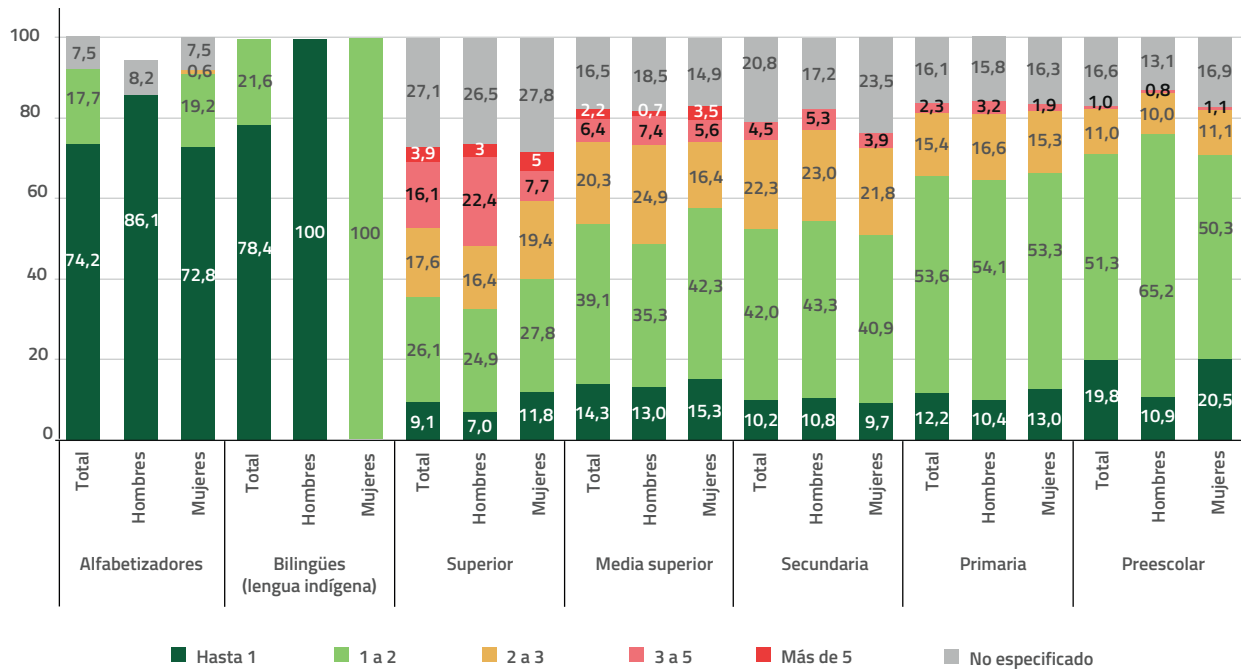


Gráfico 33

México: proporción de docentes con educación superior por tipo de servicio, sostenimiento y condición multigrado, 2022-2023
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024f). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), población de 15 años y más de edad: microdatos. II trimestre*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/#microdatos>.

Nota: El salario mínimo vigente en 2024 era de 374,89 pesos en la Zona Libre de la Frontera Norte y de 248,93 pesos diarios para el resto del país.

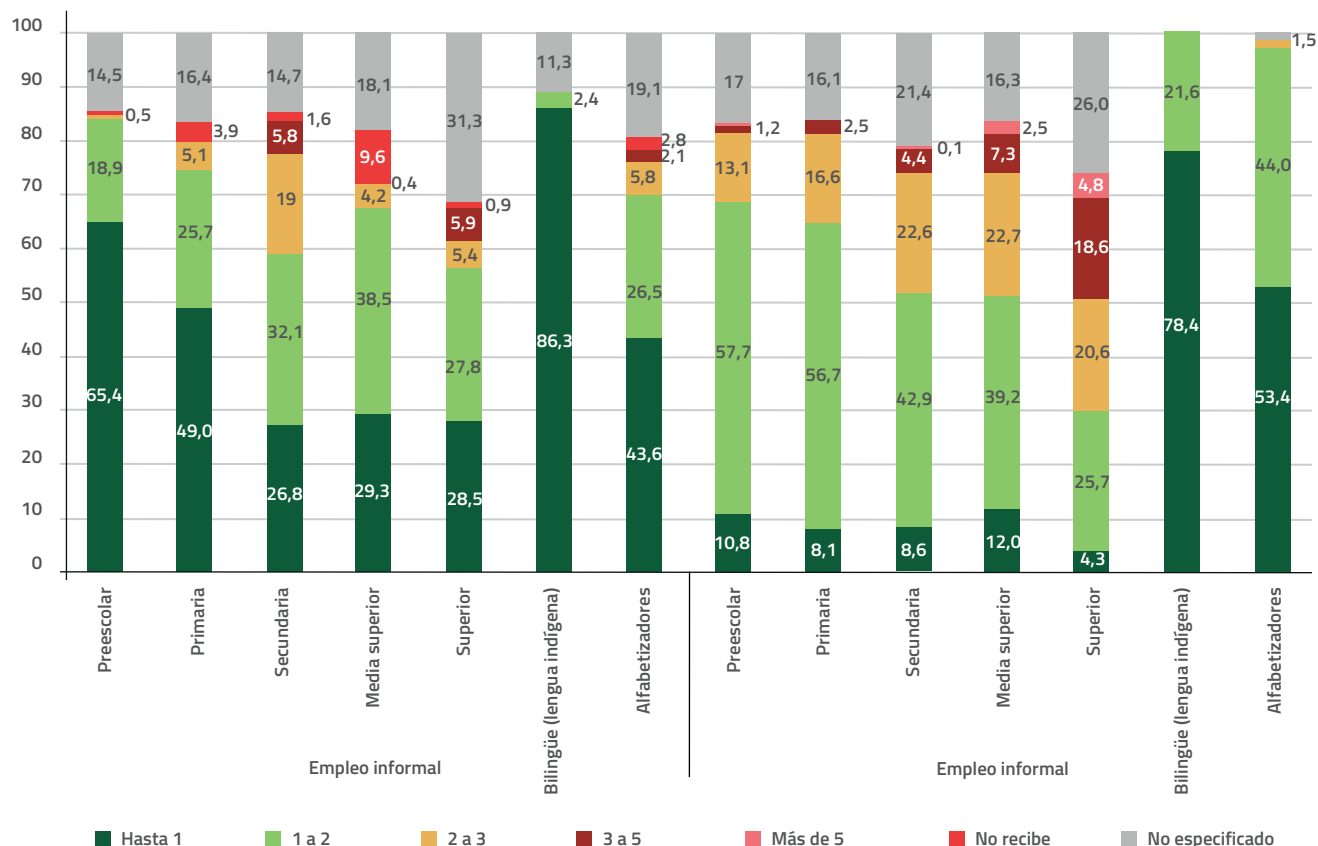
Se observa una mayor proporción de mujeres docentes cuya percepción es menor a la de sus pares hombres, por ejemplo, en el nivel preescolar 2 de cada 10 reciben hasta 1 salario mínimo, mientras que en el caso de los docentes hombres es de 1 de cada 10. En el nivel medio superior y superior, una mayor cantidad de profesoras también percibe ingresos más bajos que sus pares hombres (véase el gráfico 33).

También hay variaciones entre las percepciones del personal docente dependiendo de sus condiciones de contratación. Una mayor proporción de profesores de todos los niveles educativos tiene un menor número de salarios mínimos percibidos al mes cuando son empleados informalmente (véase el gráfico 34).



Gráfico 34

México: proporción del personal docente según rango de salario mínimo percibido por tipo de empleo y nivel educativo, 2024
(En porcentajes)

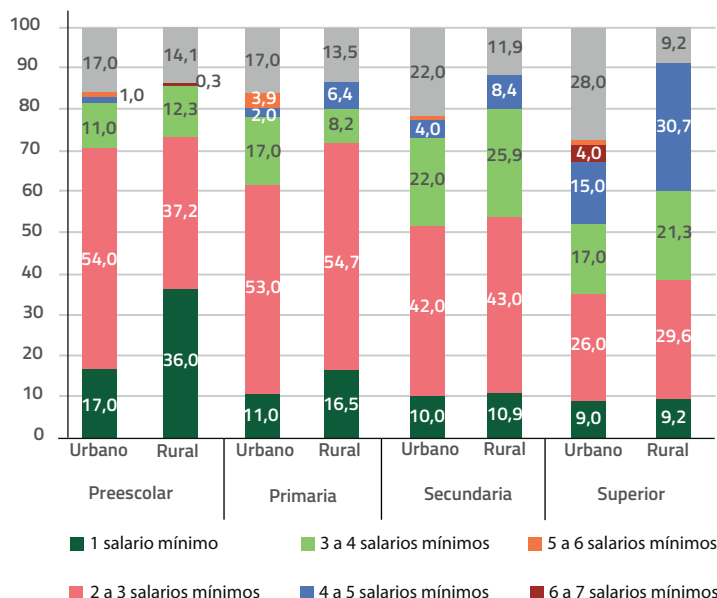


Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024f). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), población de 15 años y más de edad: microdatos. II trimestre*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/#microdatos>.

Un porcentaje mayor del profesorado de los territorios rurales percibe menos ingresos laborales. En el nivel preescolar, por ejemplo, el 36% gana hasta un salario mínimo, en contraste, el personal docente de zonas urbanas en este rango es del 17%. En el nivel medio superior, el 85% de las y los profesores en zonas rurales reportaron percibir menos de dos salarios mínimos, mientras que en las zonas urbanas esta proporción alcanzó el 50% (véase el gráfico 35).

Gráfico 35

México: proporción del personal docente según rango de salario mínimo percibido según territorio y nivel educativo, 2024
(En porcentajes)

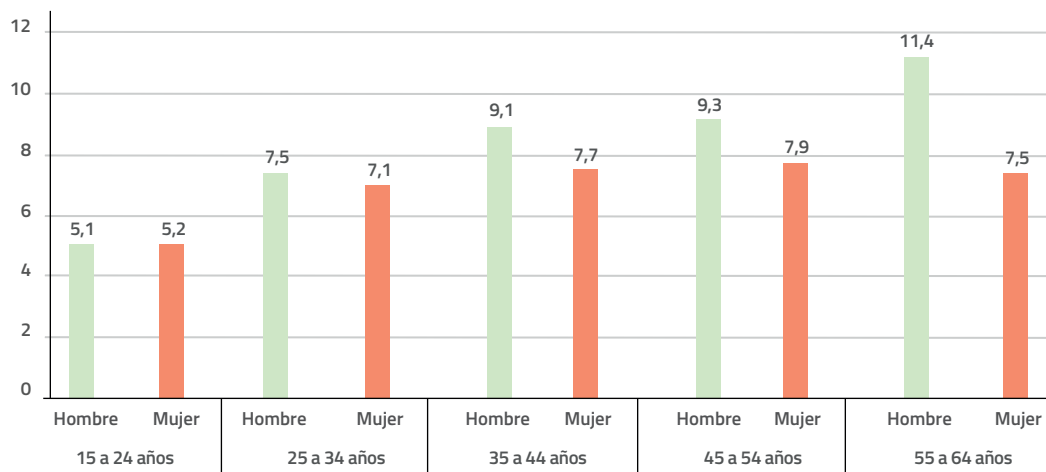


Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024f). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), población de 15 años y más de edad: microdatos. II trimestre.* <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/#microdatos>.

Las mujeres docentes en educación básica muestran ingresos menores a sus contrapartes hombres en todos los rangos de edad seleccionados. En promedio, hay una diferencia de 1.400 pesos mexicanos en el ingreso, además de que conforme se avanza en rangos de edad, lo hombres experimentan incrementos en su salario del 122,3% en su carrera laboral, a comparación del de las mujeres, en cuyo caso los incrementos son del 45,6% (véase el gráfico 36).

Gráfico 36

México: salario promedio de docentes de educación básica, por sexo y rango de edad
(En miles de pesos mexicanos)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024e). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), población de 15 años y más de edad: microdatos. I trimestre.* <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/#microdatos>.



Síntesis: ¿Cómo está México en materia de profesionalización docente y condiciones laborales?

Según la ENOE, elaborada por el INEGI (2024d), más de la mitad del personal docente en la educación básica en México percibe ingresos de entre uno y hasta dos salarios mínimos, y hay una mayor proporción de docentes con menores ingresos en territorios rurales. En el nivel preescolar, donde predominan las mujeres, se observa una proporción significativa de profesoras que ganan hasta un salario mínimo, en comparación con la misma proporción entre sus pares hombres. Las brechas

salariales de género también se observan en el nivel superior. En 2024, el salario mensual de las y los docentes fue heterogéneo entre niveles de enseñanza, siendo más bajo en preescolar y más alto en secundaria. Estas desigualdades, junto con las limitadas oportunidades de formación continua en algunos niveles educativos, constituyen desafíos clave para garantizar condiciones docentes adecuadas y avanzar hacia una mayor equidad en el sistema educativo.

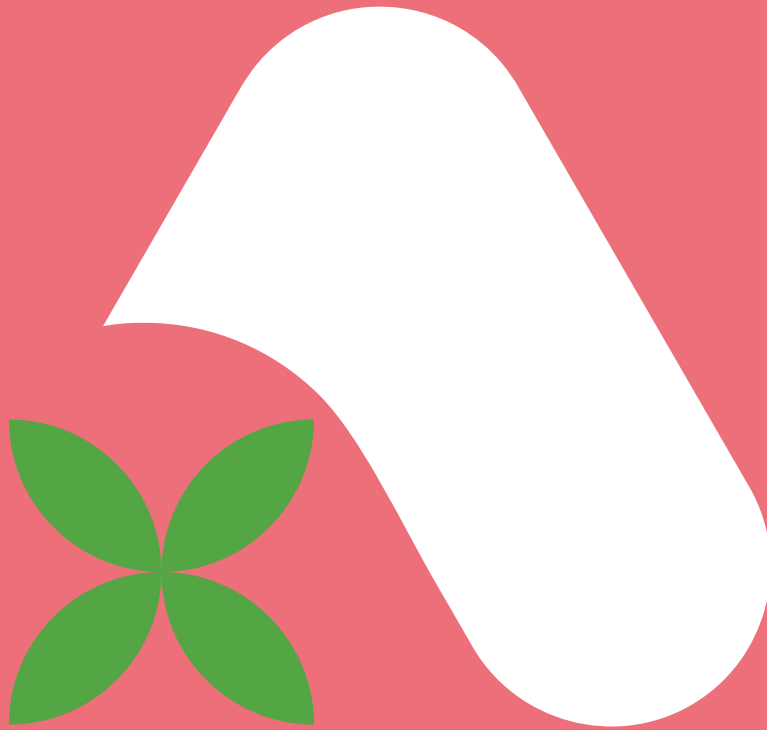
B. Núcleos duros de exclusión en la aceptabilidad educativa en México

1. Las principales brechas de aceptabilidad educativa en el país

A modo de conclusión se destacan los núcleos duros de exclusión asociados con la aceptabilidad educativa en el país:

- **Mayores niveles de abandono y baja eficiencia terminal en educación media superior.** En el ciclo 2022-2023 la educación media superior registró una tasa de abandono del 11,2% y una eficiencia terminal del 72,9%.
- **Menor conclusión educativa entre jóvenes hablantes de lenguas indígenas.** El 36% de las y los jóvenes hablantes de una lengua indígena de 20 a 24 años ha completado la educación media superior o superior, comparado con el 60% a nivel nacional. Las tasas de abandono en escuelas indígenas siguen superando el promedio nacional.
- **Abandono escolar más elevado y menor eficiencia terminal en estratos socioeconómicos bajos.** Solo el 40% de los jóvenes de estratos bajos entre 20 y 24 años logra completar la educación media superior.
- **Brecha de género desfavorable a los hombres en permanencia y egreso.** En la educación media superior, los hombres presentan una tasa de abandono 4 puntos porcentuales superior a la de las mujeres y su eficiencia terminal es 10 puntos menor. Entre las y los jóvenes de 20 a 24 años, el 63% de las mujeres ha completado la media superior o superior, en comparación con el 57% de los hombres.
- **Brecha urbano-rural en la conclusión de la educación media superior.** En zonas rurales, la proporción de jóvenes de 20 a 24 años que no concluyeron la educación media superior es casi 20 puntos porcentuales mayor que en áreas urbanas, afectando a alrededor de 1,1 millones de jóvenes.
- **Desempeño más bajo en matemáticas y ciencias entre niñas y adolescentes.** El 29% de las jóvenes alcanza competencias mínimas en matemáticas, frente al 37% de los jóvenes (PISA 2022). En ciencias, la tendencia es similar, lo que afecta la representación femenina en los egresos de educación superior en áreas científicas y tecnológicas.
- **Desigualdad socioeconómica influye en los logros de aprendizaje.** Los y las estudiantes de menores recursos alcanzan puntajes más bajos en matemáticas y lectura (PISA 2022). Aquellos que deben trabajar tienen un desempeño aún menor en la prueba PISA, especialmente en matemáticas.
- **Bajos puntajes en comprensión lectora entre estudiantes hablantes de una lengua indígena.** Las y los hablantes de lenguas indígenas obtienen puntajes hasta 65 puntos más bajos en comprensión lectora, lo que refleja grandes barreras en el acceso a competencias básicas (PISA 2022).
- **Deterioro del aprendizaje** esperado a lo largo de la trayectoria escolar.
- **En primaria, el 65% de las y los estudiantes de tercer grado alcanza competencias mínimas** esperadas en matemáticas, pero en sexto grado esta cifra disminuye al 38% (ERCE 2019). Este descenso también se observa en la evaluación de MEJOREDU de 2023 entre primaria y secundaria, especialmente en matemáticas.
- **Salarios más bajos entre docentes de educación básica.** Los salarios promedio del personal docente oscilan entre 7.000 y 8.000 pesos mensuales, cerca de un salario mínimo. En el nivel preescolar, donde la mayoría del personal docente son mujeres, los salarios promedio son los más bajos del sistema educativo, con 7.116 pesos mexicanos mensuales. Esta situación contrasta con los niveles superiores, donde predominan los hombres y donde los salarios tienden a ser más altos (INEGI, 2024d).

VI



**Adaptabilidad
educativa**

Evaluar la adaptabilidad educativa requiere responder a preguntas clave relacionadas con la compatibilidad de docentes, escuelas y su equipamiento, con la efectiva incorporación y participación de las y los estudiantes con necesidades específicas. Entre dichas preguntas están:

- ¿Las escuelas incorporan adecuadamente a niñas, niños y jóvenes con necesidades específicas?
- ¿El personal docente está capacitado para atender la diversidad cultural y lingüística del alumnado?
- ¿Las escuelas cuentan con materiales e infraestructura adecuados para esta atención?

Para responder a estas preguntas, se identificaron dos variables que permiten medir la adaptabilidad de las escuelas: participación del alumnado hablante de una lengua indígena y participación del alumnado con discapacidad u otras condiciones. Cada variable se analiza a través de indicadores específicos con lo que se busca diagnosticar la situación actual y las brechas existentes en la adaptabilidad educativa (véase el cuadro 8).

Cuadro 8

Variables e indicadores para la medición de la adaptabilidad educativa

Variable	Indicadores
4.1 Participación del alumnado hablante de una lengua indígena	4.1.1 Matrícula de estudiantes hablantes de lengua indígena
	4.1.2 Proporción de escuelas que recibieron materiales en lengua indígena y donde la lengua materna de docentes coincide con la de estudiantes hablantes de lengua indígena
	4.1.3 Proporción de egresados de la educación superior hablantes de lengua indígena según campo de formación
4.2 Participación del alumnado con discapacidad u otras condiciones	4.2.1 Matrícula de estudiantes con discapacidad y otras condiciones
	4.2.2 Proporción de escuelas con infraestructura y materiales adaptados para discapacidad
	4.2.3 Proporción de egresados de la educación superior con discapacidad según campo de formación

Fuente: Elaboración propia.

Este capítulo se organiza en dos partes: un análisis nacional de los indicadores clave y una síntesis de hallazgos. Las desigualdades analizadas se estructuran principalmente en torno a la etnia y la discapacidad, con desagregaciones por sexo, nivel educativo y tipo de escuela.

A. Panorama nacional de la adaptabilidad educativa en México

1. Participación del alumnado hablante de una lengua indígena en el sistema educativo

La variable participación del alumnado hablante de una lengua indígena se refiere a la capacidad del sistema educativo nacional para incorporar y ofrecer condiciones adaptadas que faciliten la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado de diferentes grupos étnicos en especial aquellos que hablan una lengua indígena. Se valora a partir de la matrícula de estudiantes hablantes de una lengua indígena, de la proporción de escuelas que recibieron material en lengua indígena y donde la lengua materna del personal docente coincide con la del alumnado, así como de la proporción de egresados de la educación superior de hablantes de una lengua indígena según campo de formación.

a) Matrícula de estudiantes hablantes de una lengua indígena

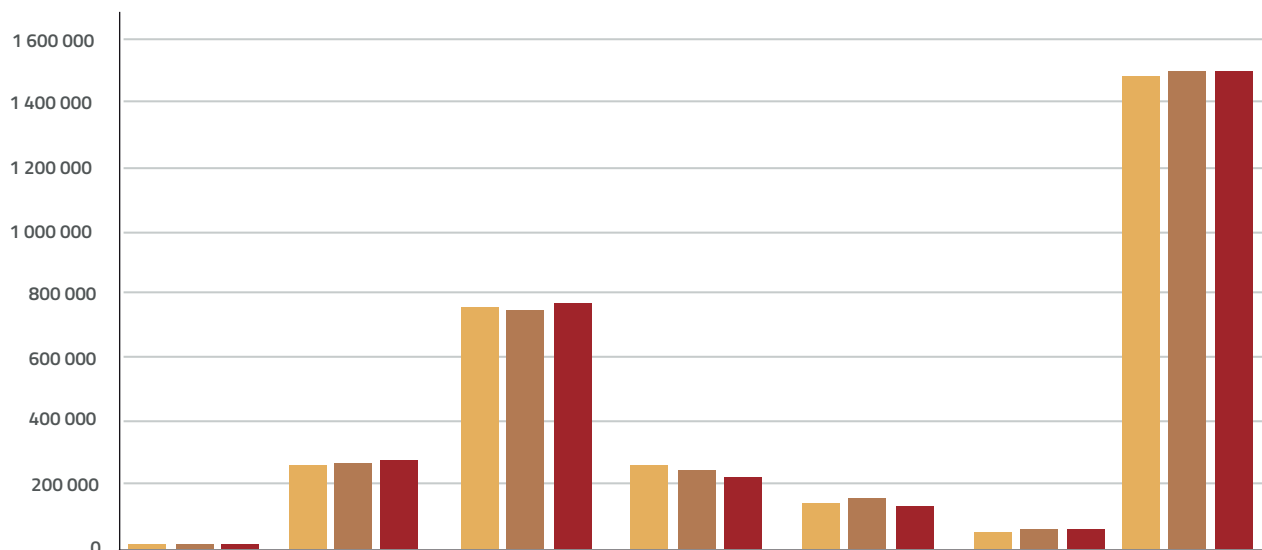
La matrícula de estudiantes hablantes de una lengua indígena es el número total de estudiantes inscritos con esta diversidad lingüística en el año escolar de referencia (incluyendo la matrícula escolarizada y no escolarizada y, las escuelas del servicio indígena). En el país, la matrícula de estudiantes hablantes de una lengua indígena ha crecido en los últimos años en el nivel inicial, preescolar, primaria, y educación superior, mientras que en el nivel de secundaria y en el medio superior se observa una disminución.

En el ciclo escolar 2022-2023 la matrícula de este grupo se estima en cerca de 1,5 millones de estudiantes. Considerando que la población hablante de una lengua indígena en edad de ir a la escuela se estimó en alrededor de 2,5 millones en el año 2022, se observa una brecha de al menos un millón de niños, niñas y personas jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo nacional. La participación de estudiantes hablantes de una lengua indígena en el sistema educativo mexicano disminuye progresivamente conforme se avanza en los niveles educativos: mientras que representan el 8,5% de la matrícula en educación inicial, esta proporción cae al 5,8% en primaria y continúa reduciéndose hasta alcanzar apenas el 1,3% en educación superior (véase el gráfico 37).



Gráfico 37

México: estudiantes matriculados hablantes de una lengua indígena, ciclos escolares 2018-2019 a 2022-2023
(En valores absolutos y porcentajes)



	Inicial	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media superior	Superior	Total
2018-2019	15 922	258 244	755 378	260 840	148 627	50 973	1 489 984
2020-2021	18 406	264 904	751 767	249 648	156 348	61 182	1 502 295
2022-2023	18 406	276 405	769 416	230 452	137 752	65 231	1 497 662
Proporción de la matrícula total (2022-2023)	8,5	6,4	5,8	3,7	2,8	1,3	4,0

Fuente: Elaboración propia, sobre la base de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Anexo estadístico: indicadores nacionales para la mejora continua de la educación en México*. <https://www.mejoredu.gob.mx/si-mejoredu/anexo>; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2024). *Anuario estadístico de educación superior*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.

Nota: El nivel medio superior corresponde al sistema escolarizado. El dato para nivel inicial de los últimos tres ciclos está reportado así en la fecha de consulta.

En el país, el 19,8% de los centros del nivel inicial tienen inscrito al menos a un estudiante de habla indígena. Dicha relación se reduce al 10,4% en preprimaria, al 13,1% en primaria, al 10,1% en secundaria y al 15,7% en el nivel medio superior. En la educación inicial, preescolar y primaria, la mayoría de los estudiantes hablantes de una lengua indígena están matriculados en las escuelas del servicio indígena. Este tipo de escuelas atienden a la mayoría de los estudiantes con esta diversidad lingüística, pero también ofrecen acceso a estudiantes autoadscritos como población indígena y estudiantes que no son población indígena, pero que radican usualmente en comunidades indígenas, y que por ciertas condiciones no pueden acceder a otro tipo de modalidades. En los niveles preescolar y primaria las escuelas del servicio indígena representan el 11% de los planteles en cada nivel y se concentran en la región sur-sureste del país (véase el mapa 1).

Mapa 1

Mapa de la ubicación de las escuelas primarias del servicio indígena



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe. (2023). *Prontuario estadístico de la educación indígena nacional 2021-2022* (pág. 12). Secretaría de Educación Pública.

Nota: Los límites y los nombres que figuran en este mapa no implican su apoyo o aceptación oficial por las Naciones Unidas.



Cuadro 9

Panorama general del servicio indígena^a, ciclo escolar 2023-2024

	Escuelas	Docentes	Alumnos	Mujeres	Hombres	
Inicial	1 982	2 577	48 290	23 924	24 366	
Preescolar	9 989	20 273	417 934	207 570	210 364	
Primaria	10 344	37 747	779 514	384 453	395 061	
Primarias por tipo de organización	Escuelas	Docentes	Alumnos			
Multigrado ^b	5 382	16 260	337 694			
Organización incompleta	7 991	17 939	356 880			
Unidocentes ^c	2 660	2 660	56 305			
	Aula	Comisaría	Casa particular	Casa de cultura	Patio	Otros
Espacios del nivel inicial	1 674	99	110	23	152	289

Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe. (s.f.). *Sistema Estadístico de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe*. Secretaría de Educación Pública. <https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/sediib/ui/inicial-indigena/grupos.xhtml>.

^a Para más información sobre el servicio indígena, véase el recuadro 3.

^b La escuela multigrado se caracteriza por tener a estudiantes de diferentes grados o niveles educativos en la misma aula, atendidos por uno o más profesores.

^c La escuela unidocente tiene un único profesor que atiende a todos los estudiantes de la escuela, independientemente de su grado o nivel.

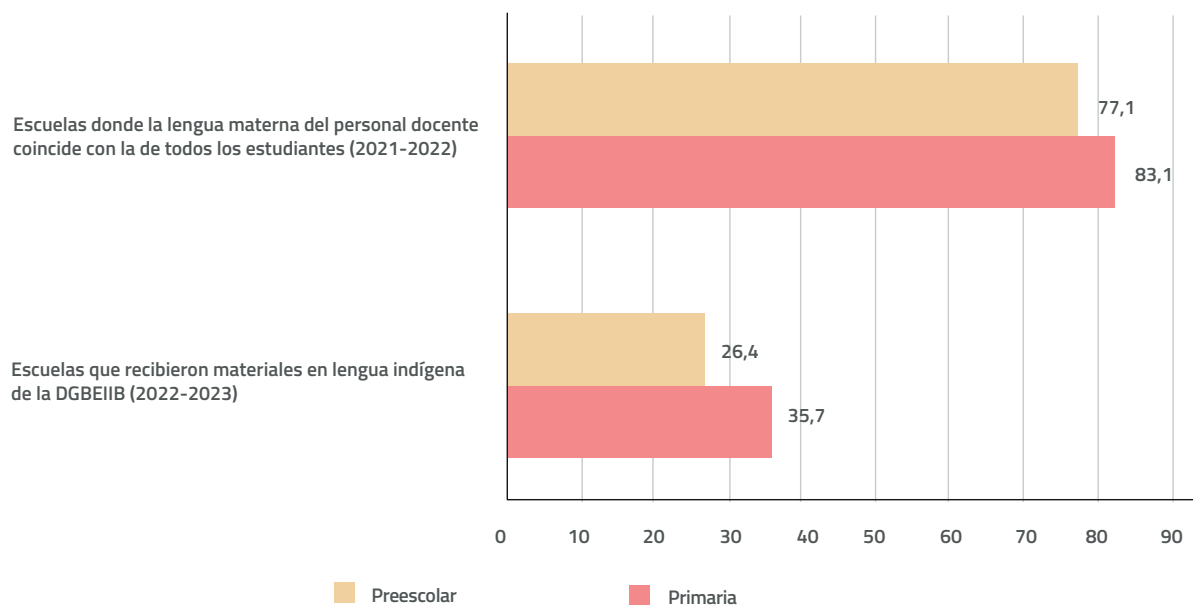
b) Proporción de escuelas del servicio indígena con correspondencia de lengua materna de docentes y estudiantes, y con material educativo en lengua indígena

La proporción de escuelas del servicio indígena con correspondencia de lengua materna de docentes y estudiantes es el porcentaje de escuelas en la modalidad de servicio indígena donde el personal docente habla la misma lengua que el estudiantado. Por su parte, la proporción de escuelas que recibieron materiales en lengua indígena es el porcentaje de escuelas del servicio indígena que reportaron haber recibido materiales educativos en lengua indígena por parte de la DGEIIB al inicio del ciclo escolar referido.

Se observa una proporción importante de escuelas del servicio indígena donde sus docentes hablan la misma lengua que el estudiantado. Aun así, un 17% de las escuelas enfocadas en la educación indígena en el nivel primaria no cuenta con esta correspondencia entre lenguas de profesorado y alumnado necesaria para garantizar la adaptabilidad educativa por parte del personal docente. Por otro lado, las escuelas del servicio indígena mostraron retos importantes en su adaptabilidad a las necesidades de los estudiantes hablantes de lengua indígena en el ciclo escolar de referencia, ya que menos del 30% de las escuelas en el nivel preescolar y un 36% de las primarias, fueron provistas con material en lengua indígena (véase el gráfico 38).

Gráfico 38

México: proporción de escuelas del servicio indígena que recibieron materiales en lengua indígena por parte de la DGEIIB y que tienen correspondencia de lengua materna entre el personal docente y el estudiantado, ciclo escolar 2022-2023, circa
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Anexo estadístico: indicadores nacionales para la mejora continua de la educación en México*. <https://www.mejoredu.gob.mx/si-mejoredu/anexo>.

c) Proporción de egresados de la educación superior hablantes de una lengua indígena según campo de formación

En los últimos años ha aumentado la matrícula de las y los estudiantes hablantes de lengua indígena en la educación superior: en el último ciclo escolar 2023-2024, estos estudiantes representaron el 1,2% de la matrícula total en este nivel. En dicho ciclo escolar estaban inscritos alrededor de 64.800 estudiantes con esta diversidad lingüística. Por su parte, se reportaron 9.800 hablantes de lengua indígena que egresaron de los centros educativos del nivel superior, lo cual representa el 1% de los egresos totales (ANUIES, 2024).

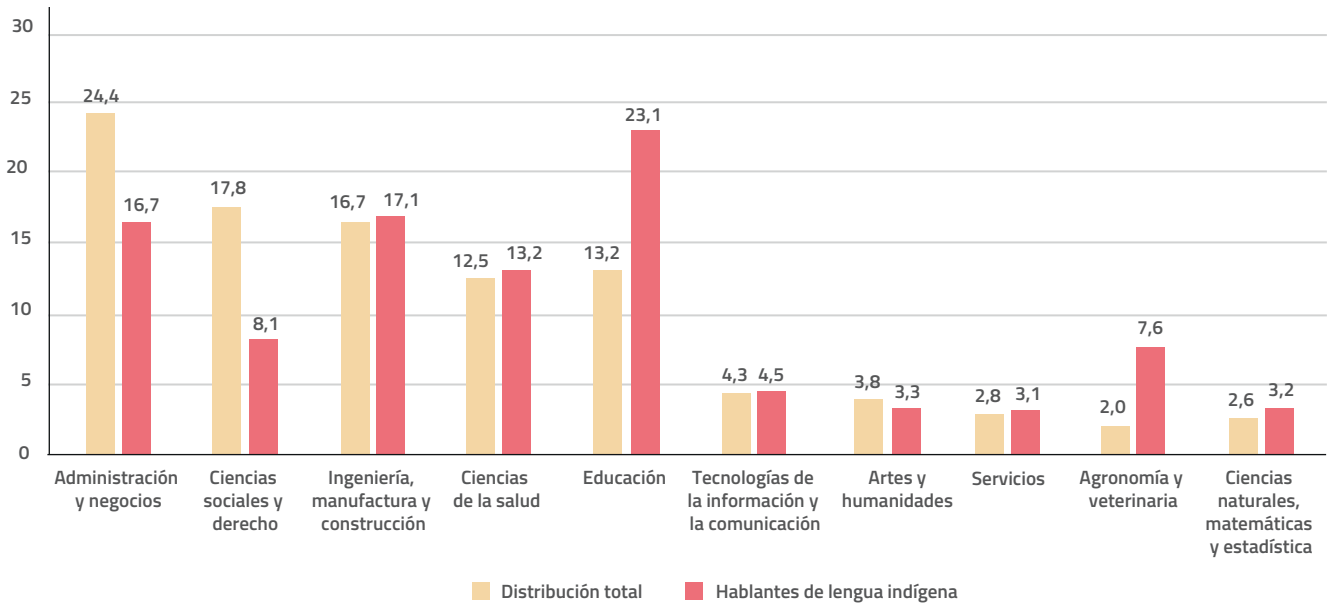
La distribución de las y los egresados hablantes de lengua indígena por campo de formación general muestra que hay una mayor proporción de personas jóvenes hablantes de lengua indígena en los campos generales de la educación, ingeniería, manufactura y construcción, administración y negocios y ciencias de la salud (véase el gráfico 39).



Gráfico 39

México: proporción de escuelas del servicio indígena que recibieron materiales en lengua indígena por parte de la DGEIIB y que tienen correspondencia de lengua materna entre el personal docente y el estudiantado, ciclo escolar 2022-2023, circa

(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2024). *Anuario estadístico de educación superior*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.

Por su parte, el análisis de la participación de las y los hablantes de lengua indígena egresados con respecto a los egresos totales en cada campo de formación, muestra que la juventud hablante de una lengua indígena tiene una mayor participación relativa en áreas como la silvicultura y horticultura, pues cerca de 1 de cada 10 egresos corresponden a hablantes de una lengua indígena. Otras áreas donde se tiene una mayor representación de este grupo poblacional corresponden al campo de la literatura y a la formación docente en educación primaria y preescolar.

En contraste, existen áreas donde la participación de la juventud hablante de lengua indígena es prácticamente nula. Algunos ejemplos son las tecnologías audiovisuales para medios de comunicación, la enfermería de especialidad, los planes del campo de implementación de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), la administración en el ámbito de la ingeniería y construcción, la atención prehospitalaria y emergencias médicas, las ciencias computacionales, la formación docente en educación superior, las finanzas, banca y seguros (véase el gráfico 40).

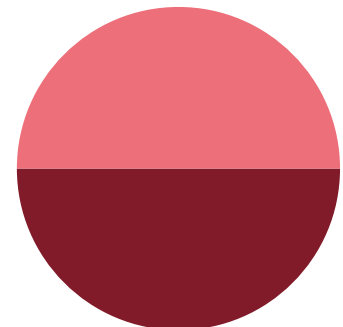


Gráfico 40

México: proporción mayor y menor de egresados hablantes de una lengua indígena, por campo de formación detallado, ciclo escolar 2023-2024

(En porcentajes del total de egresados)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2024). *Anuario estadístico de educación superior*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.

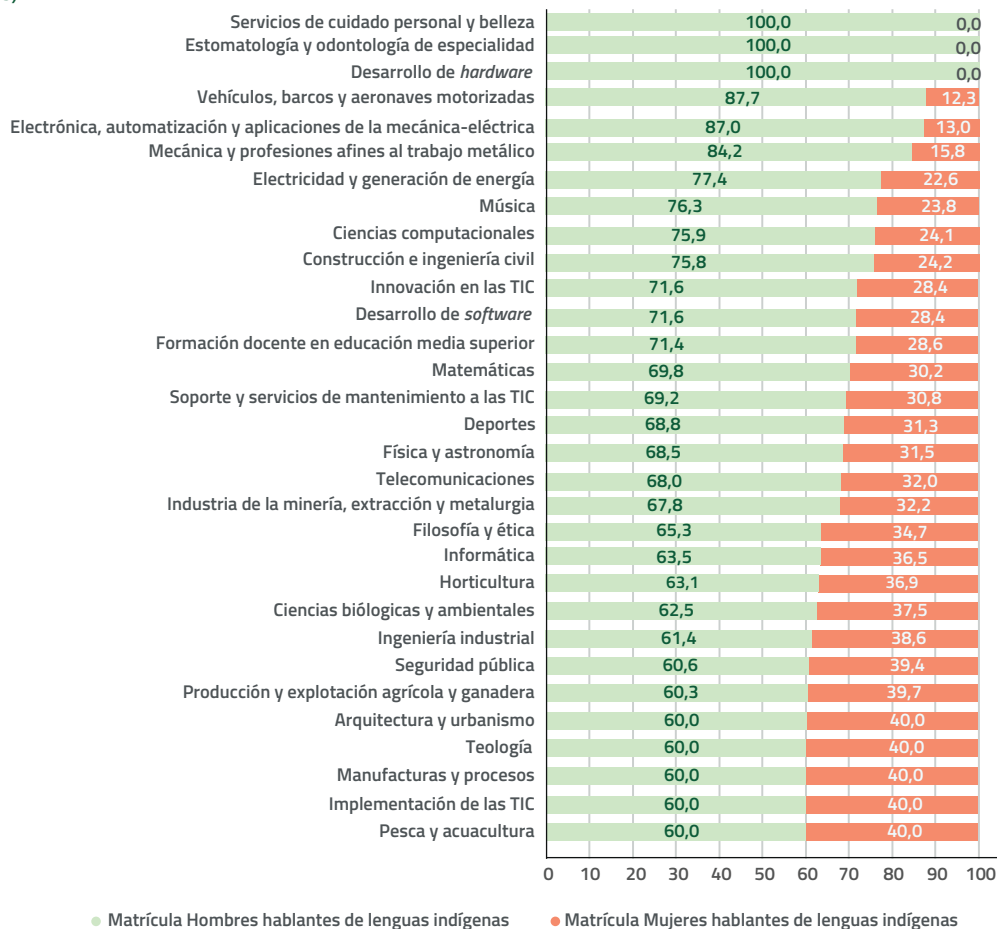
Una de las brechas de género observadas en el campo de formación general de la juventud hablante de una lengua indígena que estudia en el nivel superior es la mayor proporción de hombres en áreas de la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, que contrasta con el mayor número de mujeres en las áreas de ciencias de la salud, educación y administración y negocios. Algo similar a lo que ocurre entre la juventud no hablante de una lengua indígena.

Aunque en el campo de formación general de las ciencias naturales, matemáticas y estadística, la proporción de mujeres es similar a la de los hombres hablantes de lengua indígena, la información a detalle muestra que hay más estudiantes hombres en áreas como matemáticas (véase el gráfico 41).



Gráfico 41

México: matrícula de hablantes de una lengua indígena en la educación superior, por campo detallado de formación seleccionado y sexo, ciclo escolar 2023-2024
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2024). *Anuario estadístico de educación superior*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.

Síntesis: ¿Como está México en la participación en el sistema educativo del alumnado hablante de una lengua indígena?

Los datos sobre la participación de estudiantes indígenas en el sistema educativo en México revelan que, aunque la matrícula de hablantes de una lengua indígena ha crecido en algunos niveles, persisten brechas significativas en secundaria y media superior. Un millón de estudiantes hablantes de lenguas indígenas en edad escolar permanece fuera del sistema y la falta de materiales y docentes que compartan la lengua materna del alumnado limita la inclusión. Por ejemplo,

solo el 26,4% de las escuelas preescolares indígenas recibieron materiales en lengua indígena en el ciclo 2022-2023 y cerca de uno de cada cinco estudiantes asiste a escuelas donde el personal docente no habla su misma lengua materna. Los estudiantes hablantes de lenguas indígenas se concentran en las escuelas del servicio indígena. En educación superior, la presencia de estudiantes hablantes de lengua indígena es baja, con disparidades de género en las áreas de estudio.



2. Participación del alumnado con discapacidad u otras condiciones

La participación del alumnado con discapacidad u otras condiciones se refiere al grado de incorporación y creación de condiciones apropiadas para las personas con alguna discapacidad u otra condición que requiera de soporte específico para propósitos educativos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema educativo nacional. Se valora a través de la matrícula de estudiantes con discapacidad y otras condiciones, la proporción de escuelas con materiales adaptados para discapacidad y otras condiciones, y la proporción de estudiantes que egresa de la educación superior por campo de formación.

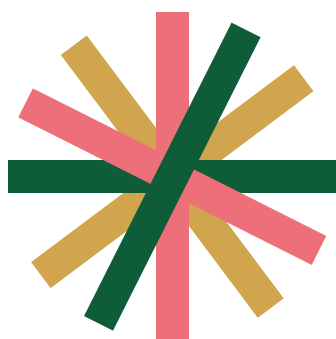
a) Matrícula de estudiantes con discapacidad y otras condiciones

En el ciclo escolar 2022-2023 se reportaron alrededor de 887.000 estudiantes con alguna condición³⁴ que limita su aprendizaje, quienes asisten a las escuelas regulares de la educación básica³⁵. En el nivel preescolar, la matrícula de estudiantes con alguna discapacidad, trastornos, aptitudes sobresalientes u otras condiciones alcanzó los 121.727 estudiantes, lo que representó el 2,8% del total de estudiantes en este nivel; en la primaria se reportaron 505.164 estudiantes, es decir, el 3,8% de la matrícula total; y en la secundaria, se registró alrededor de 260.320 personas jóvenes, que corresponden al 4,1% de estudiantes matriculados en total en dicho nivel.

En el nivel superior se registraron 77.000 personas jóvenes con discapacidad³⁶. De acuerdo con la información disponible, en todos los niveles de la educación básica y en el nivel superior, hay una mayor proporción de hombres con alguna condición o discapacidad que se inscribieron en estos niveles.

Las personas consideradas con discapacidad (ceguera, baja visión, sordera, hipoacusia, sordoceguera, motriz, intelectual, psicosocial, múltiple) por las fuentes oficiales de educación alcanzan en la educación básica 260.320 estudiantes, y en el nivel superior 78.863 en escuelas regulares, mientras que, como se verá más adelante en los centros de atención múltiple se calcularon 108.807 estudiantes.

Además de la discapacidad, las y los estudiantes de las escuelas de la educación básica pueden enfrentar otro tipo de condiciones como los trastornos del espectro autista y del déficit de atención, además de que hay un grupo de estudiantes con aptitudes sobresalientes y que también tienen necesidades educativas especiales. En la educación básica, la mayor matrícula con alguna condición es la de personas consideradas con dificultad severa de aprendizaje, seguida de las discapacidades, otras condiciones, los trastornos, la dificultad severa de conducta y comunicación, y en menor medida la del alumnado con aptitudes sobresalientes.



³⁴ Los registros oficiales consideran como “alguna condición” diferentes tipos de discapacidad, trastornos, aptitudes sobresalientes y otras condiciones. Antes del ciclo escolar 2022-2023 no se desglosaban otras condiciones; en el ciclo escolar 2022-2023 se incluyeron las dificultades severas en aprendizaje, comunicación y de conducta.

³⁵ De acuerdo con el Censo 2020 del INEGI, en México había 2,61 millones de personas de entre 0 y 17 años con discapacidad durante 2020.

³⁶ Para el nivel medio superior no se encontró información disponible del número de estudiantes con este tipo de condiciones.

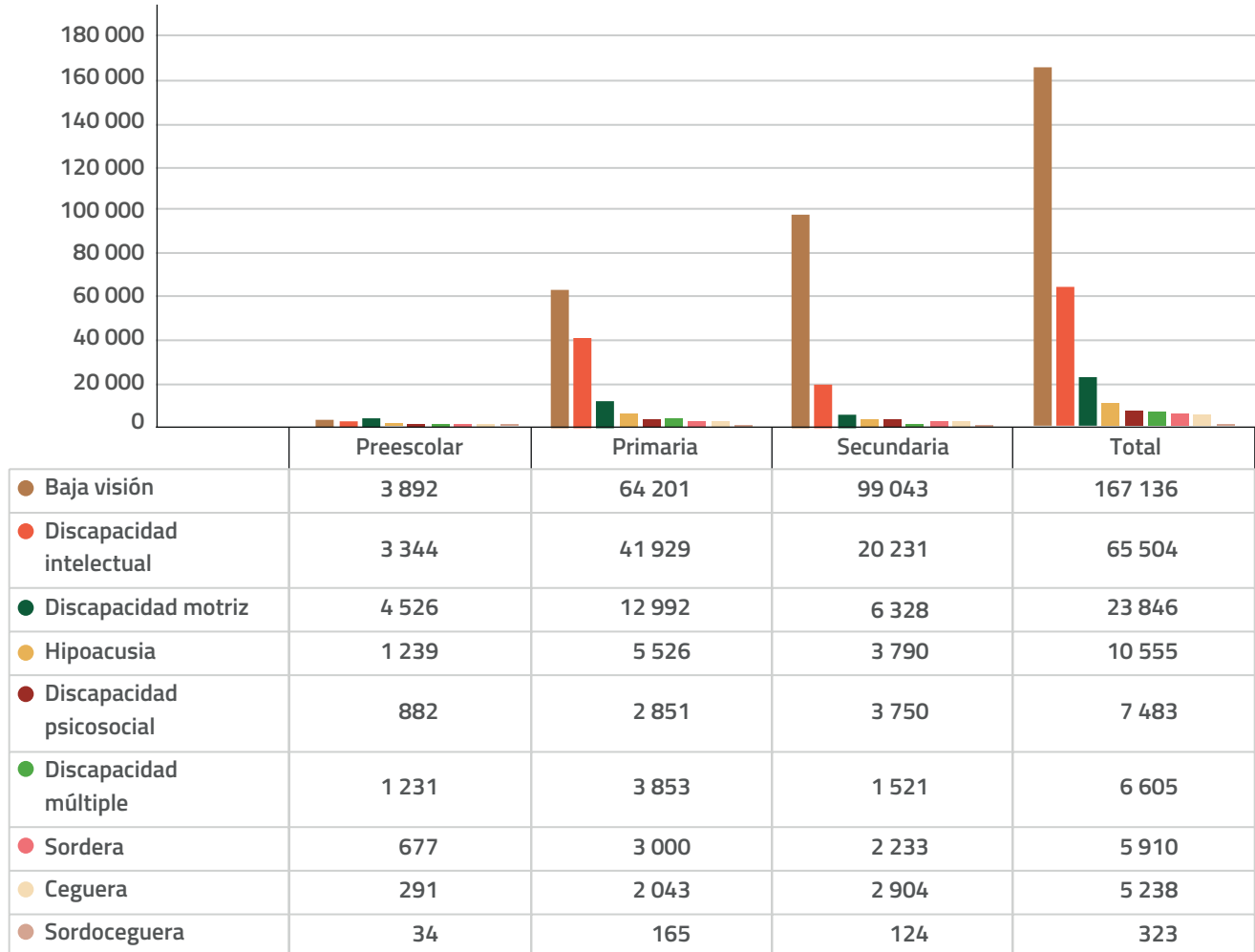


En la condición de discapacidad, la principal observada entre la niñez de escuelas de la educación básica es la baja visión, de manera que 167.000 estudiantes de la educación básica presentan esta discapacidad. La sordoceguera es la discapacidad de menor prevalencia; aun así, se reportaron 323 niños y niñas con esta discapacidad en las escuelas regulares de la educación básica (véase el gráfico 42).

Gráfico 42

México: matrícula de estudiantes con discapacidad en la educación básica, por tipo de discapacidad, ciclo escolar 2022-2023

(En números absolutos)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Anexo estadístico: indicadores nacionales para la mejora continua de la educación en México*. <https://www.mejoredu.gob.mx/si-mejoredu/anexo>.

Nota: La información corresponde a lo reportado por escuelas regulares, adicionalmente se encuentra la matrícula de los Centros de educación especial.

Adicionalmente al número de estudiantes inscritos que tienen alguna condición particular, que es reportado por las escuelas regulares, se encuentra la población de estudiantes atendida por los centros de atención múltiple. Estos centros brindan atención a niños, niñas y personas jóvenes con discapacidad, trastornos y otras condiciones que dificultan su inscripción en las escuelas regulares. En este caso, la información del último ciclo escolar 2023-2024 indica que hay 108.000 matriculados en los centros de atención múltiple. En los centros

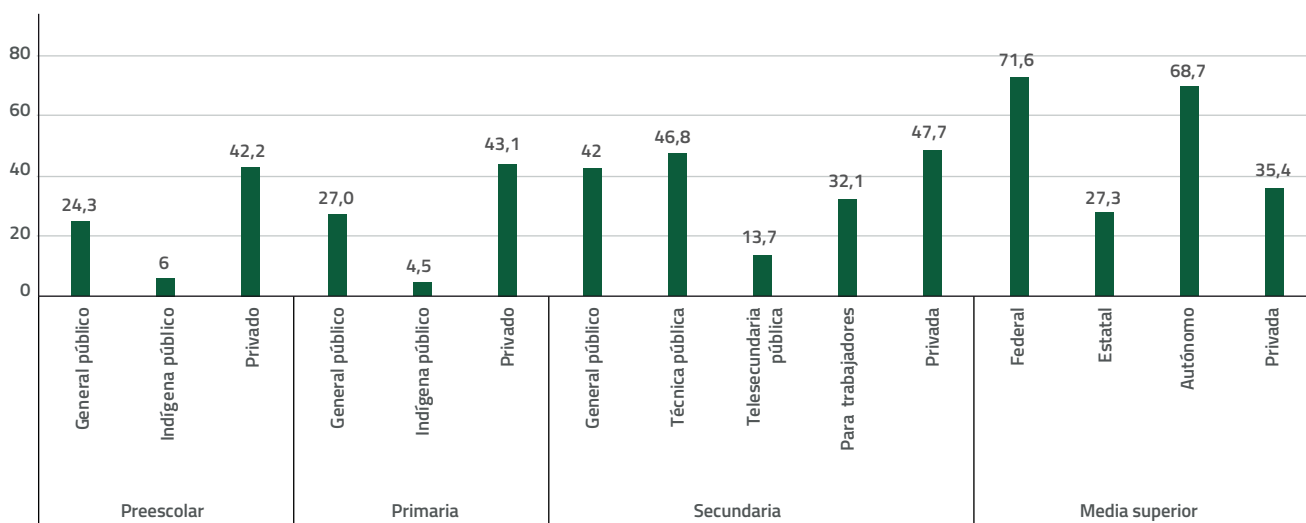
de atención múltiple se ofrece el nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria desde los 43 días de nacimiento hasta los 18 años. También existe la modalidad de centros de atención múltiple laboral, donde se promueve la formación para la vida y el trabajo de personas jóvenes entre 15 y 22 años³⁷.

b) Proporción de escuelas con infraestructura y materiales adaptados para personas con discapacidad

En general, se observa que el equipamiento de escuelas con infraestructura y materiales adaptados para personas con discapacidad es limitado. Las escuelas con mayores brechas en infraestructura adaptada son las del servicio indígena, las telesecundarias y los centros estatales del nivel medio superior. Sin embargo, destaca que las escuelas privadas también presentan retos en cuanto a la infraestructura adaptada para personas con discapacidad; por ejemplo, solo entre el 42% y el 48% de las escuelas privadas de la educación básica cuenta con este tipo de infraestructura. En su lugar, las escuelas con mayor infraestructura adaptada son las del nivel medio superior de tipo autónomo y federal, pero representan solo el 9% del total de las escuelas del nivel medio superior (véase el gráfico 43).

Gráfico 43

México: proporción de escuelas con infraestructura adaptada para estudiantes con discapacidad, ciclo escolar 2022-2023



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Anexo estadístico: indicadores nacionales para la mejora continua de la educación en México*. <https://www.mejoredu.gob.mx/si-mejoredu/anexo>.

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

³⁷ Véase el capítulo sobre organización del sistema educativo nacional, apartado sobre educación especial.

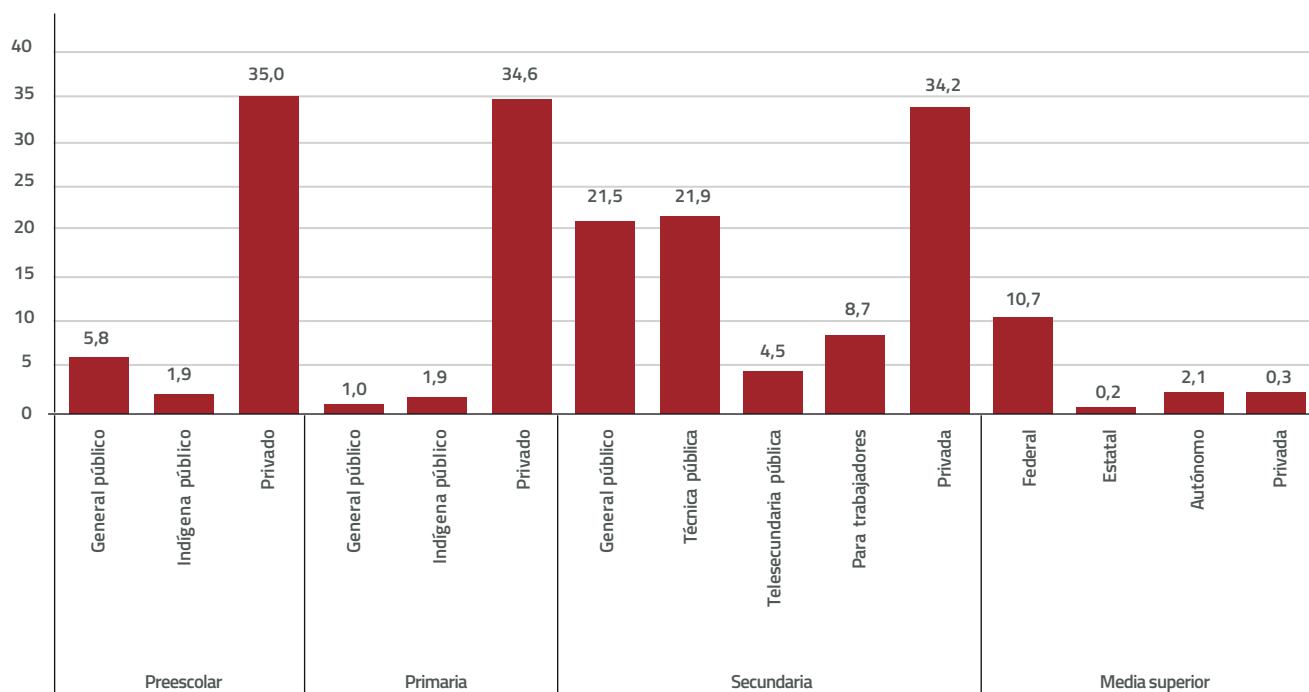


Las brechas crecen en la provisión de materiales adaptados para personas con discapacidad. En el caso de las escuelas primarias generales, solamente 1 de cada 10 contaba con este material y en las secundarias generales un 21% disponía de él. En el nivel medio superior, el 11% de las escuelas federales fue provista con estos materiales; sin embargo, en las otras modalidades del nivel medio superior, la provisión fue prácticamente ausente. El promedio nacional en la educación obligatoria se encuentra en el 11,5% (véase el gráfico 44).

Gráfico 44

México: proporción de escuelas con materiales adaptados para estudiantes con discapacidad, ciclo escolar 2022-2023

(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Anexo estadístico: indicadores nacionales para la mejora continua de la educación en México*. <https://www.mejoredu.gob.mx/si-mejoredu/anexo>.

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

Por otro lado, el programa de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular también apoya con materiales especiales para la población con discapacidad, aunque su objeto es más amplio, pues brinda apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales a la población escolar que presenta barreras para el aprendizaje y la participación, y en riesgo de exclusión.

Este programa atendió en el último ciclo escolar 2023-2024 a 564.313 niñas, niños y personas jóvenes en 4.810 escuelas del sistema educativo nacional. Sin embargo, en el ciclo 2021-2022 se contabilizaron 74.185 escuelas de educación básica con al menos un estudiante con discapacidad, lo que evidencia una brecha importante en la cobertura del programa, al alcanzar únicamente al 6,5% de estas escuelas.



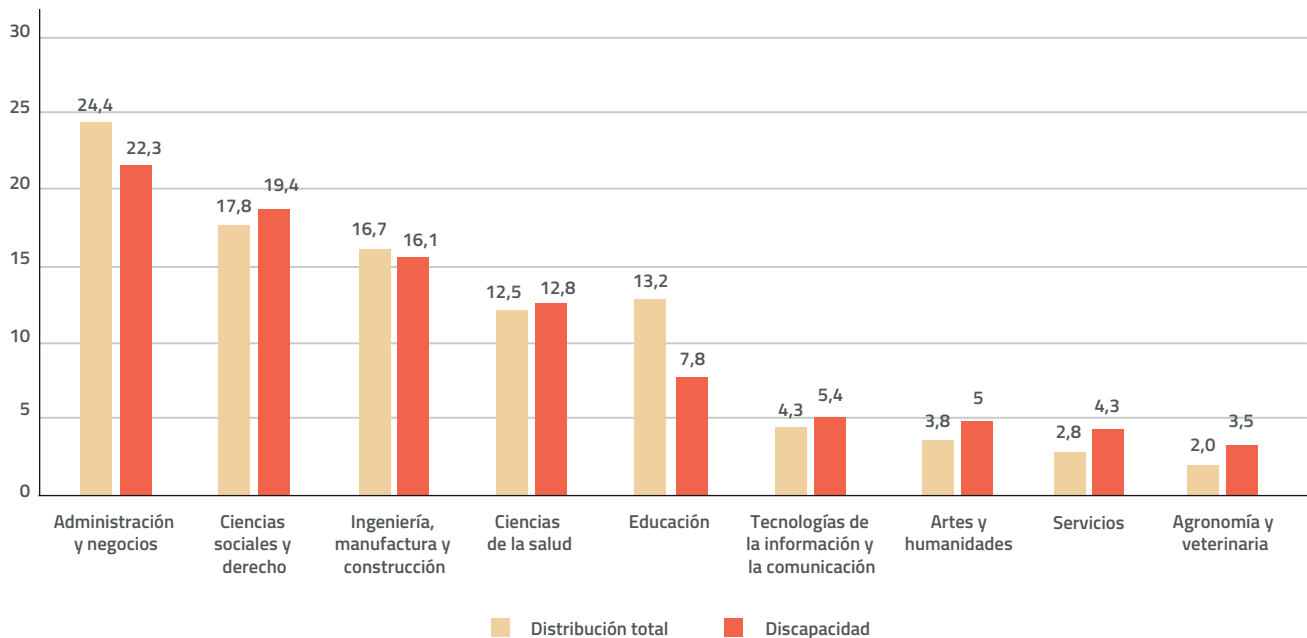
c) Proporción de personas con discapacidad egresadas de la educación superior según campo de formación

En los últimos años ha aumentado la matrícula de las personas con discapacidad en la educación superior. En el ciclo escolar 2023-2024, la matrícula total en este nivel aumentó a 78.363 estudiantes con esta condición, de entre quienes el 54,3% (aproximadamente 42.000 estudiantes) son mujeres y el 45,7% (aproximadamente 35.000 estudiantes) son hombres.

Con respecto a los egresos, se reportaron 9.748 personas jóvenes con discapacidad egresadas de la educación superior, esto es el 1% de las personas egresadas totales³⁸. Si se considera la distribución de las y los egresados con discapacidad por campo de formación general, se observa que hubo una mayor proporción de personas jóvenes con discapacidad en los campos generales de administración y negocios, ciencias sociales y derecho, ingeniería, manufactura y construcción. El área específica donde hubo más egresos de personas con discapacidad fue derecho (véase el gráfico 45).

Gráfico 45

México: distribución de personas con discapacidad egresadas de la educación superior, por campo de formación general, ciclo escolar 2023-2024
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2024). *Anuario estadístico de educación superior*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.

³⁸ En México, aproximadamente el 6,3% de la población total entre 15 y 29 años tiene alguna discapacidad.



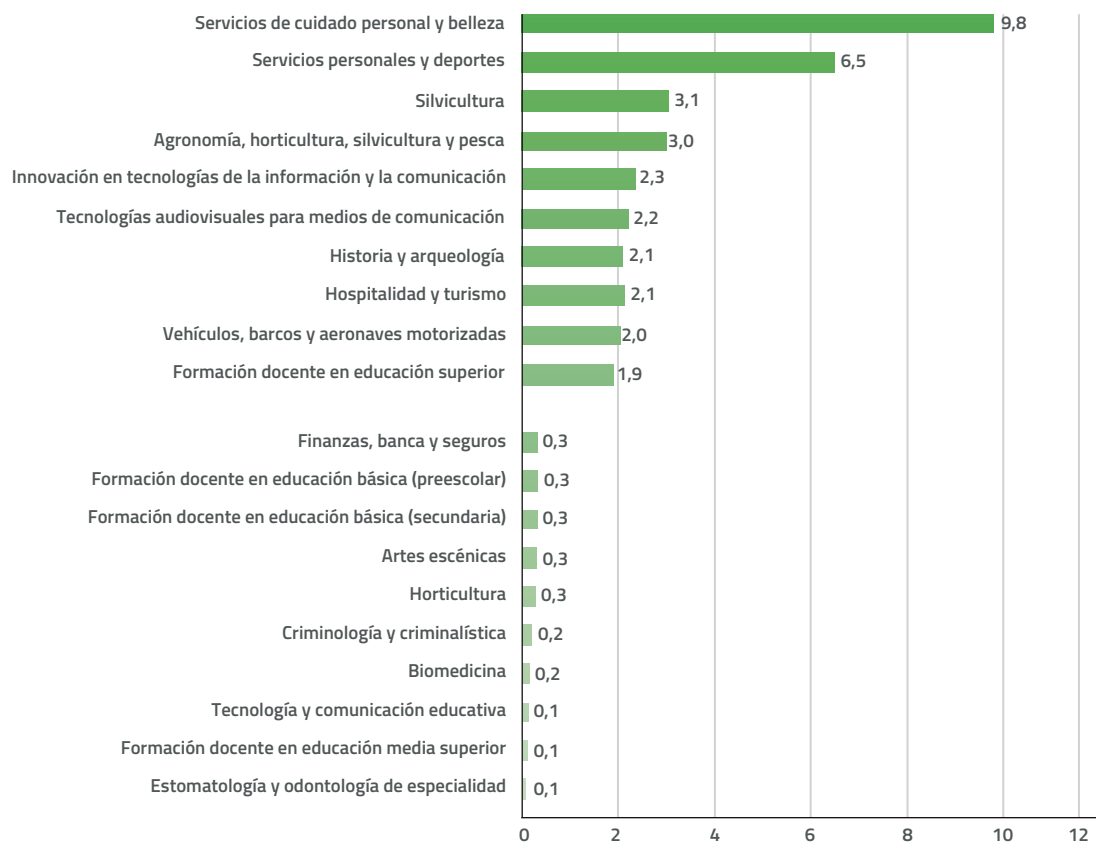
Al analizar el campo de formación en detalle y considerar la participación de las y los egresados con discapacidad con respecto a los egresos totales en cada campo detallado, se observa que la juventud con discapacidad tiene una mayor participación en áreas como los servicios de cuidado personal y belleza (cerca de 1 de cada 10 egresos corresponden a personas con esta condición), así como en los planes multidisciplinarios de los campos de servicios personales y deportes, silvicultura, innovación en TIC, historia y arqueología, hospitalidad y turismo, entre otras (véase el gráfico 47).

En contraste, hay áreas en las que la participación de la juventud con discapacidad es prácticamente nula, como estomatología y odontología de especialidad, formación docente en educación media superior, tecnología y comunicación educativa, biomedicina, criminología y criminalística, finanzas, banca y seguros, entre otros (véase el gráfico 46). En áreas como los servicios militares, la industria textil del calzado y piel, los servicios funerarios, y en los planes multidisciplinarios del campo de las ciencias físicas, químicas y de la tierra no se registraron egresos de personas con discapacidad.

Gráfico 46

México: proporción de personas con discapacidad egresadas, por campo de formación detallado, ciclo escolar 2023-2024

(En porcentajes del total de egresados)



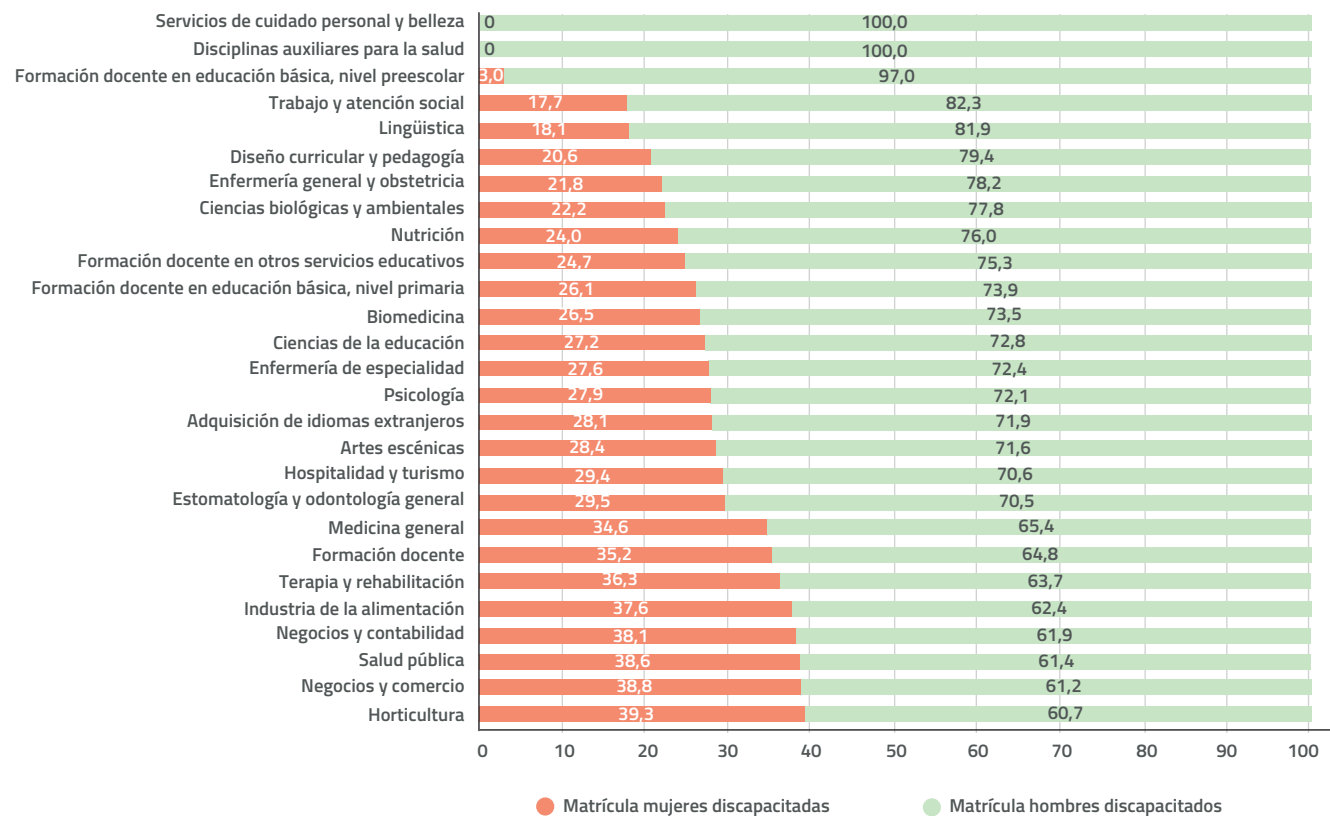
Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2024). *Anuario estadístico de educación superior*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.

Una de las brechas de género en el campo de formación general de la juventud con discapacidad que estudia en el nivel superior se observa en la mayor proporción de hombres que se forman en áreas de la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Por ejemplo, en las ciencias computacionales 8 de cada 10 matriculados con discapacidad son hombres (véase el gráfico 47). Esta sobrerrepresentación masculina en áreas que en el mercado laboral son mejor pagadas y que cada vez se valorarán más debido a los cambios del mundo del trabajo, contribuyen a reproducir las brechas estructurales de género (CEPAL, 2024a).

Gráfico 47

México: proporción de personas con discapacidad en la educación superior, por campo detallado de formación seleccionado y sexo, ciclo escolar 2023-2024

(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2024). *Anuario estadístico de educación superior*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.

Síntesis: ¿Cómo está México en la participación del alumnado con discapacidad u otras condiciones?

La participación de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo de México enfrenta retos significativos. Aunque se registran avances en la inclusión en educación básica y superior, cerca del 40% de los menores con discapacidad no asisten a la escuela.

La falta de infraestructura y materiales adaptados limita su integración. En el nivel superior persisten disparidades de género, especialmente en áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM), lo que refuerza las desigualdades interseccionales existentes.

B. Núcleos duros de exclusión en la adaptabilidad educativa en México

Según lo presentado en este capítulo, los siguientes núcleos duros de exclusión se destacan en la adaptabilidad educativa en México:

- **Exclusión de un número importante de estudiantes hablantes de lenguas indígenas.** Aproximadamente un millón de niños y jóvenes en edad escolar que hablan lenguas indígenas no están inscritos en el sistema educativo, lo que revela una exclusión estructural tanto en las escuelas regulares como en el servicio indígena.
- **Menor participación de estudiantes hablantes de una lengua indígena en niveles educativos superiores a lo largo de su trayectoria escolar.** La proporción de estudiantes hablantes de lengua indígena disminuye a medida que se avanza en el sistema educativo, de manera que representan el 8,5% de la matrícula en educación inicial y el 6,4% en preescolar, y su participación se reduce al 5,8% en primaria, al 3,7% en secundaria y cae a apenas el 1,3% en educación superior, lo que evidencia una brecha estructural de permanencia y acceso a niveles educativos más altos.
- **Brechas en la provisión de materiales y docentes con pertinencia lingüística.** En el ciclo escolar 2022-2023, solo el 26,4% de las escuelas preescolares y el 35,7% de las primarias del servicio indígena recibieron materiales en lengua indígena por parte de la DGEIIB. Además, hasta 1 de cada 5 escuelas indígenas sigue sin contar con docentes cuya lengua materna coincida con la del estudiantado.
- **Limitada presencia de jóvenes hablantes de una lengua indígena en la educación superior.** La baja matrícula de estudiantes indígenas (1,2%) en instituciones de nivel superior restringe su desarrollo académico y profesional, concentrándose en pocos campos como educación e ingeniería.
- **Ausencia casi total en sectores estratégicos con alto potencial económico.** Los egresados hablantes de una lengua indígena están subrepresentados en áreas como tecnologías audiovisuales, ciencias computacionales y otros campos emergentes, lo que reduce sus posibilidades de inserción en mercados laborales dinámicos.
- **Desigualdad de género en áreas CTIM entre estudiantes hablantes de una lengua indígena.** Las áreas de ciencia y tecnología tienen una mayor representación masculina, con un 76% de hombres en ciencias computacionales, al igual que a nivel nacional.
- **Infraestructura escolar no adaptada para personas con discapacidad.** Tanto en escuelas públicas como privadas los niveles de adaptación son bajos. Solo entre el 45% y el 49% de las escuelas privadas tienen infraestructura accesible, cifra que cae por debajo del 5% en el servicio indígena.
- **Escasez de materiales pedagógicos adaptados.** La ausencia de materiales inclusivos limita las posibilidades de aprendizaje para estudiantes con discapacidad. Apenas 1 de cada 10 escuelas primarias generales y 1 de cada 5 secundarias cuentan con estos recursos.
- **Cobertura insuficiente del programa unidad de servicios de apoyo a la educación regular.** Aunque benefició a más de 560.000 estudiantes en el último ciclo escolar, el programa solo alcanza una fracción de las más de 74.000 escuelas que atienden a estudiantes con alguna condición especial, dejando importantes vacíos en la atención educativa especializada.
- **Bajas tasas de egreso en el nivel superior entre personas con discapacidad.** Este grupo representa apenas el 1% del total de egresos, con concentración en campos como administración, negocios y ciencias sociales, lo que refleja una limitada diversificación de trayectorias profesionales.
- **Persistencia de desigualdades de género en áreas CTIM para estudiantes con discapacidad.** En ciencias computacionales, 1 de cada 10 estudiantes con discapacidad son hombres.



VII



Educabilidad

Asegurar las condiciones óptimas de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad es esencial para hacer efectivo el derecho a la educación. Lograrlo, sin embargo, requiere atender factores que muchas veces van más allá del sistema educativo. Un entorno propicio, más allá de los elementos relacionados directamente con el ámbito escolar, también es necesario para que los conocimientos y saberes que el sistema educativo puede trasladar a las personas se traduzcan, efectivamente, en lecciones aprendidas que se reflejen en las diversas áreas de la vida, materializando los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos.

Este entorno será referido como educabilidad, entendida como el conjunto de condiciones estructurales y contextuales que inciden en la capacidad de las personas para aprender y desarrollarse a través de la educación. Las definiciones y usos del término educabilidad varían según distintas corrientes teóricas. Cada enfoque —desde el filosófico-antropológico hasta el psicológico y sociológico— aporta matices diferentes sobre cómo entender la educabilidad y qué factores la condicionan.

En este estudio se adopta una perspectiva sociológica de la educabilidad, en la que esta no se reduce a una cualidad individual, sino que se configura como una construcción social condicionada por el entorno (López y Tedesco, 2002). Aunque todo niño o niña nace con la potencial oportunidad de ser educado, dicha potencialidad puede verse restringida por factores como la falta de estimulación temprana, nutrición, salud o socialización básica (véase el recuadro 11). En este sentido, la educabilidad remite al proceso de producción social, económica y cultural de las condiciones necesarias para que el aprendizaje ocurra, más allá de la mera disponibilidad de servicios escolares.

Así, desde una perspectiva sociológica, la educabilidad es una construcción social influida por el entorno, el capital cultural (Bourdieu, 1986) y las oportunidades educativas disponibles, frecuentemente materializadas a través de las condiciones de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. En esta visión, las posibilidades de educarse, entendido como lograr los aprendizajes deseables, dependen de las condiciones en que ello ocurre, es decir, de los factores de naturaleza social, cultural, institucional y contextual, que facilitan o limitan el acceso a la participación activa en los sistemas educativos que derive efectivamente en aprendizajes.

En este capítulo se analizan algunos factores del entorno que forman parte de la educabilidad y, por tanto, que inciden en el ejercicio pleno del derecho a la educación en México. Tomando en cuenta que el entorno está determinado por una amplia variedad de elementos de distinta índole, este documento propone una aproximación inicial, centrada en ciertos elementos clave del entorno social, material e institucional que inciden en las oportunidades de aprendizaje en México. Se reconoce que una discusión profunda sobre la educabilidad excede el alcance de este documento, ya que requeriría un análisis más amplio de sus múltiples determinantes. No obstante, se optó por presentar una mirada exploratoria a partir de tres indicadores específicos, que permiten ilustrar algunas de sus expresiones más relevantes en el contexto nacional.



Estos tres indicadores son:

- 1 Motivos de no inscripción escolar.** Se identifican barreras del entorno social que limitan el acceso, la permanencia y los logros obtenidos en el sistema educativo, afectando directamente las posibilidades de aprendizaje.
- 2 Acceso a herramientas tecnológicas en el hogar.** Con este indicador se refleja una condición material del entorno no escolar que incide en las capacidades de aprendizaje, especialmente en contextos de educación híbrida o a distancia.
- 3 Programas sociales que mejoran las condiciones de vida de las y los estudiantes (becas de gobierno y otros apoyos).** Se analiza cómo las políticas públicas contribuyen a fortalecer las condiciones de educabilidad al reducir desigualdades y favorecer la continuidad escolar, estableciendo un entorno más favorable para los aprendizajes.

Estos indicadores de educabilidad son transversales a las 4A del derecho a la educación, reflejando condiciones que interactúan con dichas dimensiones y pueden facilitar o limitar su concreción. Por ejemplo, los motivos de no inscripción escolar se relacionan con la accesibilidad, al evidenciar barreras que dificultan el ingreso, y con la aceptabilidad, cuando las razones apuntan a entornos educativos poco pertinentes o inseguros. El acceso a herramientas tecnológicas en el hogar incide en la adaptabilidad, al facilitar respuestas flexibles como la educación a distancia, y en la aceptabilidad, al afectar la calidad de las oportunidades de aprendizaje. La proporción de estudiantes con becas de gobierno contribuye a la asequibilidad, al reducir costos, y fortalece la accesibilidad, al ampliar las posibilidades de ingreso y permanencia en la escuela. Así, cada indicador expresa dimensiones clave del entorno necesarias para una educación plena.

A. Motivos de no inscripción

Analizar los motivos de no inscripción escolar permite identificar las barreras específicas que impiden el ingreso o la continuidad educativa y, con ello, comprender cómo las condiciones del entorno limitan las oportunidades reales de aprendizaje y el ejercicio efectivo del derecho a la educación. Para ello, se utiliza la ENAPE, elaborada por el INEGI (2021), la fuente más reciente con datos representativos sobre la población de 0 a 29 años.

Los datos revelan que los motivos de no inscripción varían de manera sistemática a lo largo del ciclo de vida, evidenciando cambios en los obstáculos que afectan la educabilidad (véase el diagrama 3). En las primeras edades (3 a 5 años), predomina la percepción de que aún no corresponde iniciar la escolarización, lo que puede estar asociado a factores culturales. Durante la educación primaria (6 a 11 años) comienzan a emerger las limitaciones económicas, que se consolidan como barreras persistentes en las trayectorias posteriores³⁹.

³⁹ Debido al año de realización de la encuesta, la pandemia por COVID-19 era señalada como el factor más citado de la no inscripción, toda vez que la pandemia fue un evento que ya no es vigente actualmente, se omite su mención explícita en este análisis.



Recuadro 11

Condiciones esenciales para la educabilidad

El ejercicio pleno del derecho a la educación requiere el cumplimiento de ciertas condiciones que hacen posible el aprendizaje. Diversos autores han abordado estas condiciones de educabilidad, resaltando factores que no dependen exclusivamente del ámbito escolar, sino que requieren la acción articulada del Estado, las familias y la comunidad. En el siguiente listado se sintetizan algunas de estas condiciones fundamentales, con base en el enfoque desarrollado por López y Tedesco (2002):

- Nutrición y salud adecuadas. Un niño bien alimentado, con acceso a cuidados de salud y vacunación, tendrá mayores energías y capacidades cognitivas para aprender. Por el contrario, la malnutrición crónica o enfermedades no atendidas pueden generar déficits de atención y desarrollo que dificulten el aprendizaje. Los programas de alimentación escolar y salud preventiva son clave en este sentido.
- Estimulación temprana y apoyo familiar. Los primeros años de vida son cruciales para el desarrollo neuronal y emocional. Un entorno familiar que converse con el niño, le cuente historias, juegue y responda a sus curiosidades sienta bases sólidas para la escolarización. Asimismo, cuando la familia valora la educación y apoya las tareas escolares, refuerza la motivación del alumno. En cambio, la carencia de interacción lingüística o el estrés familiar severo pueden limitar la predisposición del niño a aprender.
- Socialización y desarrollo afectivo. Aprender implica también dimensiones socioemocionales. Niños que han desarrollado confianza básica, autoestima y habilidades de relación (por ejemplo, saber seguir instrucciones, expresarse y convivir con pares) están en mejor posición para aprovechar la escuela.
- Recursos culturales y económicos mínimos. Para que un estudiante se inserte exitosamente en la escuela, suele requerir ciertos recursos básicos: uniforme o ropa digna, materiales escolares, un lugar y tiempo para estudiar en casa, transporte seguro a la escuela, entre otros. La ausencia de estos recursos por situaciones de pobreza extrema coloca al niño en desventaja desde el inicio. De allí la importancia de contar con políticas de protección social, becas y apoyo a familias vulnerables, que aseguren un mínimo de bienestar e integridad física y protección frente a la violencia. Para que un niño aprenda, necesita sentirse seguro. La exposición a violencia intrafamiliar, comunitaria o escolar —incluyendo el acoso, el maltrato o la criminalidad en el entorno— genera un clima de inseguridad y estrés tóxico que afecta directamente los procesos de atención, memoria y regulación emocional. Por ello, garantizar entornos seguros, libres de violencia y que protejan la integridad física de niñas, niños y adolescentes es una condición ineludible para el ejercicio pleno de su derecho a la educación.

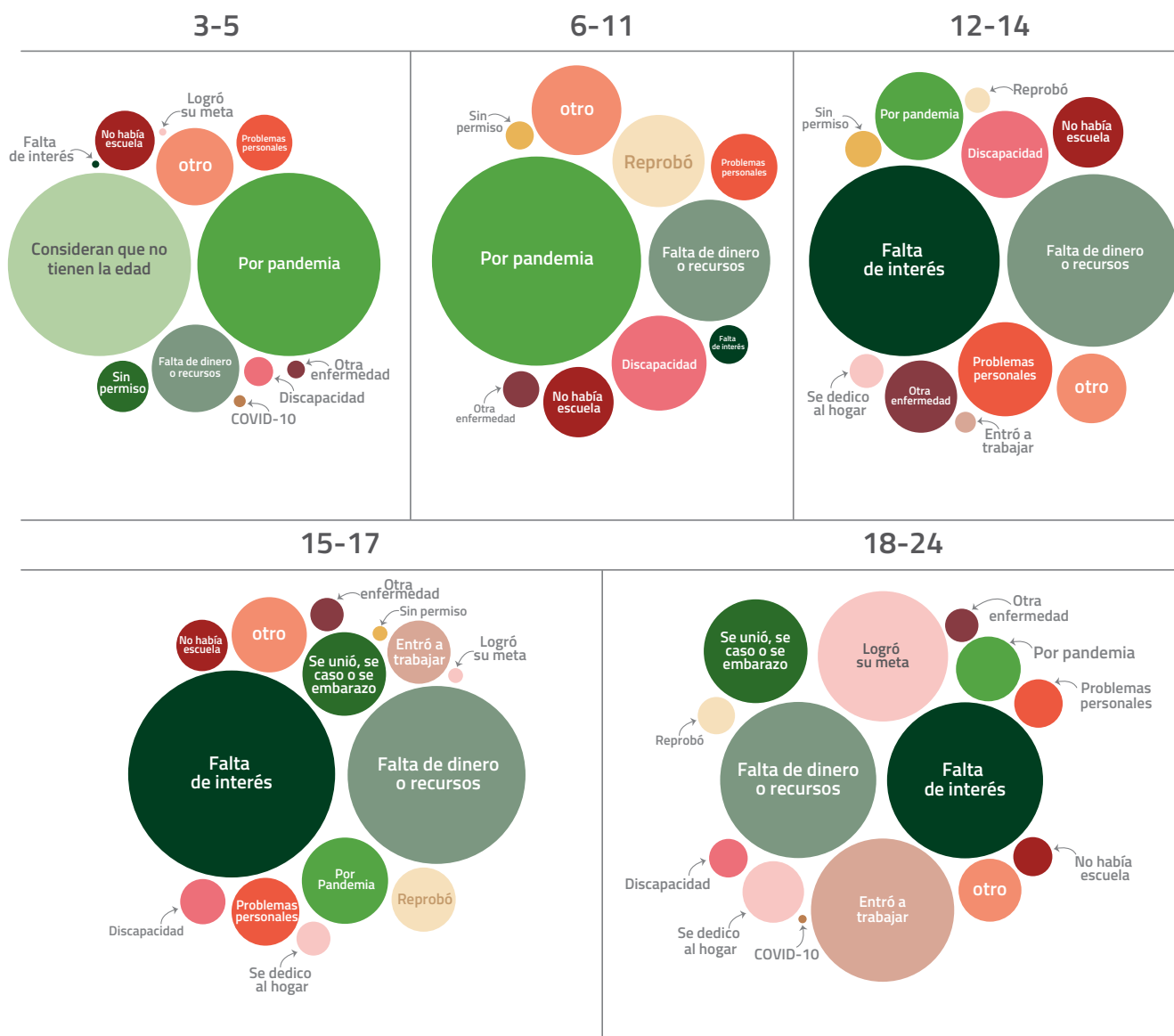
Fuente: Elaboración propia, sobre la base de López, N. y Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina: documento para discusión*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

A partir de la secundaria (12 a 14 años), la falta de interés o motivación se convierte en uno de los principales motivos de no inscripción, coexistiendo con la falta de recursos económicos. Estos dos factores continúan marcando las trayectorias de jóvenes en la educación media superior (15 a 17 años) y superior (18 a 24 años), aunque en estas etapas se suman de manera creciente responsabilidades laborales, familiares y de cuidado, que afectan de forma diferenciada según el género. En particular, entre las mujeres jóvenes, los motivos vinculados a la maternidad, la unión o el trabajo doméstico adquieren un peso cada vez mayor, reflejando cómo las desigualdades de género se agravan con el avance de la edad.

Estos patrones sugieren que la trayectoria educativa está atravesada por un proceso de acumulación de desventajas. La progresiva combinación de pobreza, desinterés educativo, inserción laboral temprana y cargas de cuidado configura trayectorias que interrumpen o limitan las posibilidades de aprendizaje, afectando especialmente a quienes se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad socioeconómica y a las mujeres (véase el diagrama 3).

Diagrama 3

México: motivos de no inscripción al ciclo escolar 2021-2022, por edad escolar



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (s.f.). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021: microdatos*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enape/2021/>.

Nota: La ENAPE solo cubre población que disponía de teléfono fijo o celular. El tamaño de los círculos representa una proporción aproximada del porcentaje de respuestas de cada motivo.



B. Proporción de estudiantes de 3 a 24 años con acceso a herramientas tecnológicas en sus viviendas

El acceso a herramientas tecnológicas en el hogar constituye otra de las condiciones asociadas a la educabilidad, al facilitar o restringir las oportunidades de aprendizaje fuera del aula. Contar con dispositivos como computadoras, tabletas o conexión a internet en el hogar se ha vuelto fundamental para apoyar la permanencia escolar, el acceso a contenidos educativos y el desarrollo de aprendizajes y competencias de diversas naturalezas.

La interrupción de las clases presenciales durante la pandemia por COVID-19 evidenció las profundas desigualdades en el acceso a equipamiento tecnológico en los hogares, afectando de forma diferenciada a niñas, niños y jóvenes según su nivel socioeconómico y ubicación territorial. Si bien la tecnología puede ser una herramienta clave para ampliar las oportunidades educativas, su acceso desigual y las condiciones precarias de uso tienden a reproducir —e incluso profundizar— las brechas existentes.

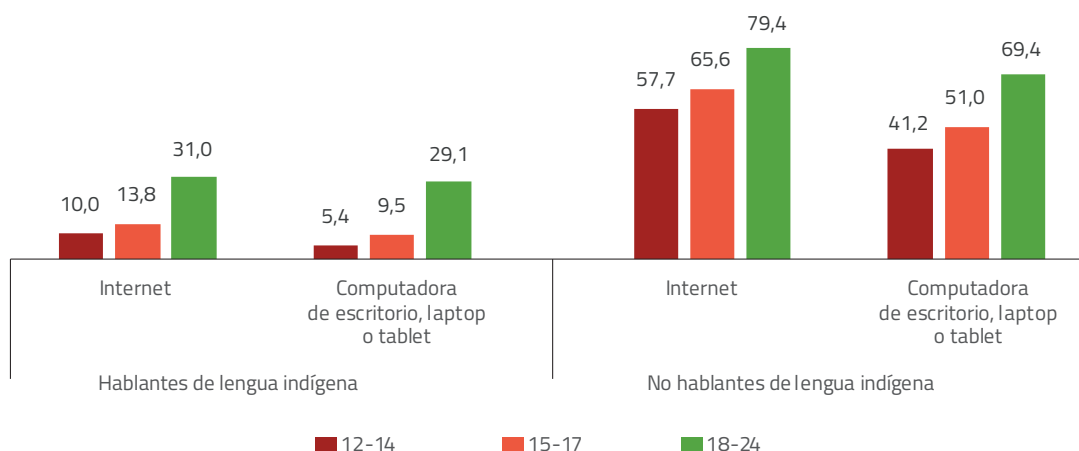
De acuerdo con el último censo poblacional (INEGI, 2020), solo la mitad de las viviendas en México contaba con internet y apenas 4 de cada 10 hogares tenía una computadora o tableta, mientras que el 88% disponía de un teléfono celular. Esta brecha tecnológica se refleja también en la población en edad escolar: Según la ENAPE 2021, al menos 3 de cada 10 estudiantes de 3 a 29 años no contaban con acceso a internet en su vivienda en el ciclo escolar 2021-2022.

Los datos muestran brechas significativas en el acceso a herramientas tecnológicas entre estudiantes hablantes y no hablantes de lenguas indígenas, lo que refleja una dimensión clave de la desigualdad en las condiciones de educabilidad. A lo largo de los tres grupos de edad (12 a 14, 15 a 17 y 18 a 24 años), los hablantes de lengua indígena presentan niveles sustancialmente más bajos de acceso tanto a internet como a computadoras, *laptops* o tabletas en sus viviendas (véase el gráfico 48). Por ejemplo, entre las y los jóvenes de 18 a 24 años, solo el 29% de quienes hablan una lengua indígena contaba con computadora y el 31% con acceso a internet, frente a proporciones cercanas de entre el 70% y el 80% en la población no hablante para ambos indicadores. En el grupo de 12 a 14 años (edad asociada a la secundaria), la brecha es aún mayor: apenas el 5% de los hablantes de lengua indígena tiene una computadora en casa, frente a más del 40% en el caso de los no hablantes.

Además, según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (2023), el 83% de las personas usuarias de internet mayores de 6 años afirmaron utilizar esta herramienta para apoyar procesos de educación o capacitación. Este dato refuerza la importancia del acceso digital como un componente funcional de la educabilidad en el contexto actual, donde la conectividad y el equipamiento tecnológico forman parte de las condiciones mínimas para garantizar el derecho a una educación pertinente y equitativa.

Gráfico 48

México: proporción de estudiantes entre 3 y 24 años con acceso a herramientas tecnológicas en sus viviendas, por etnia y edad escolar, 2020



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020. Microdatos: personas*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>.

C. Proporción de estudiantes con becas de gobierno

Las becas educativas son una herramienta clave de política pública para fortalecer las condiciones de educabilidad, al reducir las barreras económicas que limitan el acceso, la permanencia y la continuidad escolar. Al funcionar como transferencias monetarias dirigidas a estudiantes y sus familias, estos apoyos contribuyen a mitigar desigualdades estructurales que afectan especialmente a quienes enfrentan situaciones de pobreza o vulnerabilidad social. En este sentido, las becas articulan dimensiones del derecho a la educación con principios de protección social, operan como mecanismos que permiten el acceso y la permanencia en el sistema educativo y amplían las oportunidades reales de aprendizaje (CEPAL et al., 2024).

Según información de la SEP, en 2025 los programas de becas universales Rita Cetina y Benito Juárez concentran una parte significativa del esfuerzo nacional por garantizar el derecho a la educación sin barreras económicas. La beca Rita Cetina, dirigida al alumnado de educación básica, beneficia a 8.668.236 estudiantes de 210.029 planteles en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, con una inversión bimestral de 13.876 millones de pesos. Su esquema contempla 1.900 pesos bimestrales por familia, con un complemento de 700 pesos por cada estudiante adicional en secundaria.

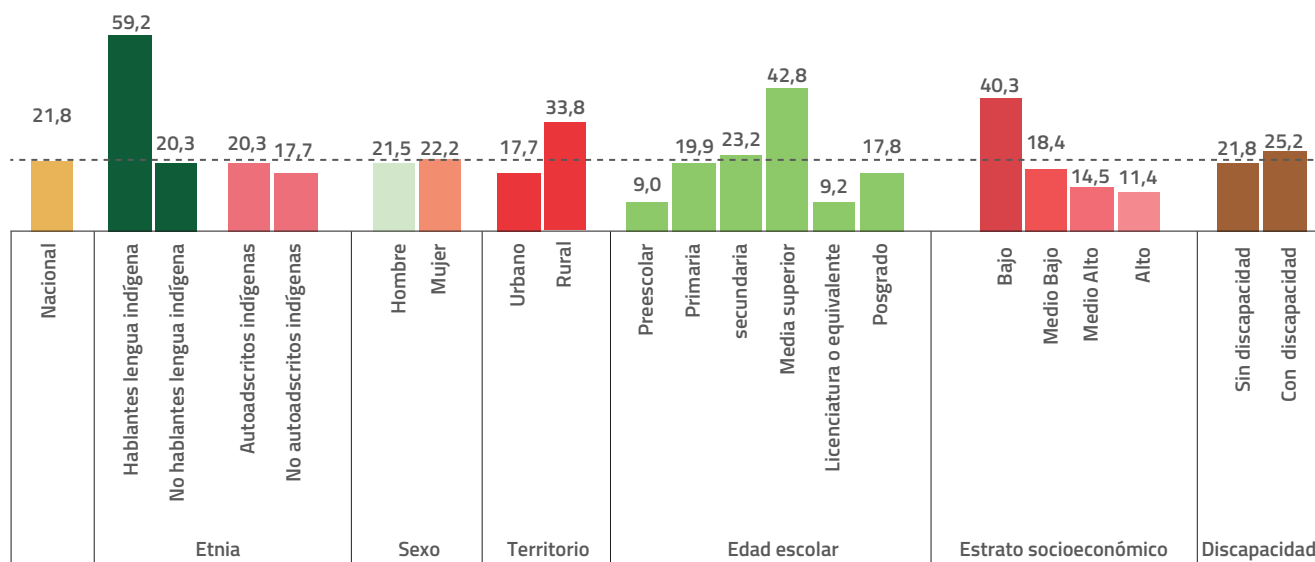


Por su parte, la beca Benito Juárez para educación media superior atiende a 4.064.815 estudiantes en 13.338 escuelas públicas, con un apoyo bimestral de 1.900 pesos por alumno y una inversión bimestral de 7.723 millones de pesos. Ambas becas se entregan mediante tarjetas del Banco del Bienestar, en un esfuerzo articulado para asegurar la inclusión educativa en todos los territorios del país (SEP, 2025).

Los datos sobre la proporción de estudiantes de 3 a 34 años que reciben becas de gobierno, de acuerdo con la información de la ENIGH 2022 (véase el gráfico 49), muestran importantes diferencias según distintos ejes estructurantes de desigualdad, lo que permite identificar patrones clave en la distribución de estos apoyos y su posible impacto en las condiciones de educabilidad.

Gráfico 49

México: proporción de estudiantes de 3 a 34 años que cuentan con beca de gobierno, por eje estructurante de la desigualdad^a, 2022
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH): 2022 nueva serie*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2022/#microdatos>.

^a Se incluyen las becas Benito Juárez, de escuelas públicas u otro organismo de gobierno; se excluyen las becas de escuelas u otra institución privadas.

La mayor proporción de becas se observa entre estudiantes hablantes de lengua indígena (59,2 %), muy por encima del promedio nacional (21,8 %), mientras que los no hablantes y quienes se autoadscriben como indígenas presentan niveles cercanos al promedio. Esto podría reflejar una priorización hacia poblaciones indígenas en situación de vulnerabilidad, aunque también puede estar relacionado con su concentración en contextos de mayor pobreza.

En términos territoriales, la proporción de estudiantes con beca en zonas rurales (33,8%) es casi el doble que en zonas urbanas (17,7%), lo que sugiere un enfoque territorial diferenciado, posiblemente orientado a compensar desigualdades de acceso y permanencia escolar. Por estrato socioeconómico, se observa una relación inversa: a menor nivel económico, mayor proporción de estudiantes con beca. Así, mientras que el 40,3 % del estrato bajo reporta recibir apoyos, esta proporción disminuye al 11,4% en el estrato alto.

En cuanto al nivel educativo, las becas se concentran en la educación media superior (42,8%), seguida de secundaria (23,2%) y son significativamente menores en niveles superiores como licenciatura (17,8%) y posgrado (9,2%). Esta tendencia podría estar vinculada con el diseño de programas que priorizan la retención en niveles con mayor riesgo de abandono escolar. Las diferencias por sexo son mínimas, mientras que, en el caso de personas con discapacidad, la proporción de becas (25,2%) es ligeramente superior al promedio nacional del 21,8%, lo que podría indicar esfuerzos incipientes hacia la inclusión.

La combinación de factores —como ser hablante de lengua indígena, vivir en zonas rurales y pertenecer al estrato socioeconómico bajo— permite identificar perfiles donde las becas se concentran con mayor intensidad. Esta convergencia sugiere que los programas de apoyo escolar están siendo dirigidos, al menos en parte, hacia los núcleos duros de exclusión educativa, ofreciendo pistas sobre un diseño orientado a reducir la brecha estructural. No obstante, estas transferencias monetarias, por sí solas, no son suficientes para garantizar trayectorias educativas sostenidas. Para fortalecer su efecto, es necesario que se articulen con otras estrategias de políticas públicas educativas que aborden también las dimensiones individuales, familiares e institucionales que influyen en el acceso, la permanencia, la calidad y la pertinencia, así como con mecanismos rigurosos de seguimiento y evaluación de sus resultados (CEPAL et al., 2024).



VIII

Conclusiones:

hacia la superación de los núcleos duros de exclusión
para cerrar la brecha estructural de educación



A lo largo de este documento se presentó un conjunto amplio de información cuantitativa con el objetivo de caracterizar la brecha estructural de educación en México, a través de la identificación de los principales núcleos duros de exclusión que limitan el ejercicio pleno del derecho a la educación en el país.

En el proceso se ha utilizado un marco metodológico de análisis basado en dos grandes elementos: i) el enfoque del derecho a la educación y sus dimensiones (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad), y ii) la mirada de la desigualdad multidimensional a través de los ejes estructurantes de la desigualdad social (género, etnia, nivel socioeconómico, ciclo de vida y condición de discapacidad).

En términos generales, los datos permiten constatar que la brecha estructural de educación en México se caracteriza por una combinación de avances y desafíos que son el resultado de esfuerzos importantes en materia de institucionalidad, normativa, planificación e implementación de políticas y programas, que se combinan con la persistencia de obstáculos estructurales, profundos y difíciles de sortear, que impiden la realización plena de este derecho para amplios sectores de la población. A ello se suman nuevas visiones sobre un alcance mayor del derecho a la educación, que implican retos emergentes para su realización efectiva.

Así, las reformas educativas y los planteamientos orientados a recuperar una visión más integral del derecho a la educación, que el gobierno de México ha realizado en años recientes, se han visto reflejados en la propuesta estratégica de la Nueva Escuela Mexicana, en el reconocimiento constitucional de un mayor número de niveles educativos como obligatorios y en la apuesta por la inclusión educativa de estudiantes indígenas en el sistema nacional, entre otros.

Estas nuevas visiones afrontan desafíos estructurales persistentes, como una alta dispersión y heterogeneidad de modalidades educativas, con grandes disparidades en infraestructura, equipamiento, acceso a tecnología y material docente que se exacerban en los territorios rurales, en los que aún prevalecen las exclusiones por nivel socioeconómico, etnia, género y condición de discapacidad. Dichos desafíos estructurales limitan la efectiva operacionalización de los lineamientos plasmados en la reforma constitucional educativa de 2019 y en la Nueva Escuela Mexicana, constituyendo retos que, si bien han sido abordados por programas públicos ampliamente pertinentes y con efectos positivos (como la expansión sostenida de la cobertura en educación básica y media superior, por ejemplo), aún no han sido suficientes para revertir la brecha estructural de educación en todas sus dimensiones.

Esta caracterización general de la brecha estructural de educación tiene múltiples especificidades, que es relevante explicitar y priorizar toda vez que ello permite identificar la urgencia en la atención para revertir los núcleos duros de exclusión. En este sentido, a continuación se destacan los hallazgos más significativos del diagnóstico cuantitativo a través de tres perspectivas complementarias: i) las dimensiones del derecho a la educación (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad); ii) los ejes estructurantes de la desigualdad social; y iii) las trayectorias educativas por nivel escolar. Estas tres lecturas permiten captar distintas tendencias y patrones persistentes de exclusión que caracterizan la brecha estructural. Posteriormente, en este capítulo también se busca ir más allá del diagnóstico y plantear orientaciones estratégicas para diseñar políticas públicas que permitan superar los núcleos duros de exclusión identificados y avanzar en el cierre efectivo de la brecha estructural.

A. Brecha estructural de educación en México desde las dimensiones del derecho a la educación

Para cada una de las cuatro dimensiones del derecho a la educación —asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad— se han identificado, desde una mirada sintética, un conjunto de núcleos duros de exclusión, que pese a los avances alcanzados, continúan afectando a amplios sectores de la población, limitando la realización plena del derecho y planteando desafíos estructurales que persisten y que ofrecen puntos de entrada clave para el diseño de políticas más justas y eficaces.

Desde la dimensión de la asequibilidad, los núcleos duros de exclusión se concentran en los extremos del ciclo escolar y en los contextos rurales e indígenas, donde persiste una profunda precariedad en la oferta educativa. La cobertura en educación inicial es muy baja: con apenas 5.000 centros para más de 3,7 millones de niñas y niños de 0 a 3 años. La exclusión digital es muy alta: el 65% de las primarias públicas no cuenta con conexión a internet y el 57% carece de computadoras para fines pedagógicos. Se agrava en el servicio indígena, donde el 90% de las escuelas no tiene acceso a internet, restringiendo gravemente las condiciones mínimas para una educación pertinente.

Desde la dimensión de la accesibilidad, los núcleos duros de exclusión también se manifiestan con mayor intensidad en los extremos del ciclo educativo y entre poblaciones históricamente marginadas. En la educación inicial, apenas el 9% de los niños de 0 a 3 años accede a servicios educativos, mientras que, entre la población de

18 a 24 años, más del 65% no se encuentra matriculada en ningún nivel.

Tres núcleos duros de exclusión merecen especial atención: la casi nula participación escolar de niñas y adolescentes indígenas que han vivido maternidad o uniones tempranas, con tasas de asistencia por debajo del 7% a partir de los 12 años; la alta inasistencia entre la niñez indígena monolingüe de 12 a 14 años (cerca de la mitad está fuera del sistema educativo); y la exclusión persistente de estudiantes indígenas en contextos urbanos, donde en estados como Quintana Roo y Tabasco las tasas de inasistencia superan a las de zonas rurales por más de 20 puntos porcentuales, desafiando la idea de que la urbanización garantiza mayor inclusión educativa.

En cuanto a la aceptabilidad, el diagnóstico identifica como núcleo duro de exclusión la combinación de trayectorias interrumpidas y logros de aprendizaje insuficientes, que afectan con especial intensidad a adolescentes y jóvenes de sectores rurales, indígenas y empobrecidos. En la media superior se tiene un nivel crítico en términos de permanencia: la tasa de abandono alcanza el 11,2% y la eficiencia terminal es de solo el 72,9%, con variaciones importantes según grupo social. A esto se suma la persistente desigualdad de aprendizajes: apenas el 29% de las adolescentes alcanza competencias mínimas en matemáticas y los estudiantes indígenas obtienen hasta 65 puntos menos en comprensión lectora que el promedio nacional.

Entre los núcleos duros de exclusión más alarmantes, se destacan la escasa conclusión educativa entre jóvenes indígenas, con apenas el 36% de quienes hablan una lengua indígena concluyendo la media superior o superior, así como el deterioro del aprendizaje a lo largo de la trayectoria educativa, evidenciado, por ejemplo, en la caída de la proporción de jóvenes que alcanzan el dominio mínimo en matemáticas, que entre tercer y sexto grado de primaria pasa del 65% al 38%.

En adaptabilidad, persisten exclusiones graves vinculadas a la falta de respuesta del sistema ante la diversidad lingüística y funcional del estudiantado. Un núcleo duro especialmente alarmante se observa ante el hecho de que más de un millón de niñas, niños y jóvenes hablantes de lengua indígena están fuera del sistema educativo. Entre quienes asisten, las condiciones son limitadas: solo el 26,4% de los preescolares y el 35,7% de las primarias indígenas recibieron materiales en lengua originaria y 1 de cada 5 escuelas carece de docentes que hablen la lengua del alumnado. En el caso de las personas con discapacidad, un núcleo duro de exclusión crítico es la falta casi total de infraestructura adaptada en el servicio indígena, donde menos del 5% de las escuelas cuenta con condiciones

mínimas de accesibilidad, sumado a la escasa presencia de personas con discapacidad en la educación superior, que representan apenas el 1% de los egresos universitarios.

B. Brecha estructural de educación en México desde los ejes estructurantes de la desigualdad social

El enfoque por ejes estructurantes de la desigualdad social permite visibilizar que la desigualdad educativa en México sigue patrones profundamente enraizados en la estructura social. Las exclusiones más persistentes y profundas se concentran allí donde se cruzan desigualdades de género, etnia, territorio, nivel socioeconómico y condición de discapacidad. Estas dimensiones no actúan de manera aislada, sino que se entrelazan para configurar núcleos duros de exclusión que afectan de manera sistemática a ciertos grupos sociales, reproduciendo una privación histórica del derecho a la educación.

El origen étnico sigue siendo uno de los factores más determinantes de exclusión educativa. La trayectoria educativa de los estudiantes indígenas está marcada por una reducción progresiva en su representación: del 8,5% en educación inicial al 1,3% en educación superior. Además, solo el 26,4% de los preescolares indígenas cuenta con materiales en su lengua materna, y una proporción significativa no recibe clases en la lengua que habla. Un núcleo duro particularmente alarmante es el que afecta a las y los jóvenes indígenas monolingües: apenas el 5% accede a la media superior o superior, y su riesgo de exclusión es mucho mayor que el de sus pares bilingües o no indígenas. Esta exclusión refleja no solo barreras materiales, sino una falta de pertinencia cultural y lingüística sistemática.

En materia de género, aunque se han observado avances en términos generales de cobertura, continúan prevaleciendo desigualdades importantes entre hombres y mujeres, en particular cuando se cruza con otros factores de desventaja. Las adolescentes indígenas rurales enfrentan múltiples obstáculos para continuar su educación: en México, el 31,4% de las mujeres indígenas mayores de 15 años que vive en zonas rurales es analfabeta (cuando en las zonas urbanas este valor se reduce al 20,6%) y el promedio de escolaridad entre mujeres indígenas rurales es inferior a cinco años.

Como se ha mencionado, factores socioculturales vinculados a las desigualdades de género, como la maternidad y las uniones tempranas, resultan en la casi total exclusión educativa de niñas y adolescentes indígenas.



A pesar de que las mujeres jóvenes registran mayores tasas de egreso —el 63% de las jóvenes de 20 a 24 años ha concluido la media superior o superior, frente al 57% de los hombres—, persisten brechas en los aprendizajes y una marcada segmentación por género en las trayectorias académicas. Solo el 29% de las jóvenes alcanza competencias mínimas en matemáticas, frente al 37% de los varones, y su participación en áreas CTIM sigue siendo limitada: en los campos vinculados a la innovación tecnológica, como las tecnologías de la información y la comunicación, las mujeres representan apenas el 25% del estudiantado. En contraste, predominan en disciplinas altamente feminizadas como enfermería, educación o ciencias sociales.

Uno de los ejes más consistentes es la desigualdad territorial, que determina de forma decisiva las oportunidades educativas de niñas, niños y jóvenes. En las zonas rurales, las niñas, niños y jóvenes enfrentan múltiples barreras: infraestructura deficiente, tiempos de traslado excesivos, modalidades educativas menos eficaces y escasa continuidad en niveles superiores. La oferta inicial es precaria: el modelo multigrado, presente en el 65% de las primarias indígenas y en todas las escuelas comunitarias, es la norma en contextos rurales, lo que complejiza los procesos de enseñanza. Además, en media superior y superior, las tasas de inasistencia en zonas rurales (36,3% y 81,0%, respectivamente) superan en mucho las urbanas (23,6% y 63,5%). A ello se suma una menor eficiencia terminal: la proporción de jóvenes rurales que no concluyen la media superior es casi 20 puntos porcentuales mayor que en áreas urbanas.

El nivel socioeconómico también actúa como un eje estructurante clave. La pobreza limita el acceso, la permanencia y el rendimiento académico. Solo el 40% de los jóvenes de estratos más bajos completa la educación media superior, en contraste con tasas mucho más altas en los niveles de mayores ingresos. Además, los estudiantes que trabajan presentan resultados significativamente menores en pruebas estandarizadas, lo que evidencia la tensión entre estudio y subsistencia. Las brechas por nivel de ingreso también se manifiestan en el acceso a recursos escolares: la carencia de internet o materiales didácticos en el hogar es mucho más alta entre los quintiles más pobres, lo que limita las oportunidades de aprendizaje dentro y fuera del aula.

La discapacidad sigue siendo una de las formas más persistentes e invisibilizadas de exclusión educativa. Las personas con discapacidad representan apenas el 1% de los egresos universitarios, con concentración en áreas limitadas como administración y ciencias sociales. En educación básica, solo el 19% de las secundarias cuenta con materiales pedagógicos inclusivos y el programa de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular alcanza solo una parte de

las más de 74.000 escuelas que lo requieren. La exclusión se agrava en contextos indígenas y rurales: menos del 5% de las escuelas del servicio indígena tiene infraestructura adaptada; en Veracruz, Guerrero y Oaxaca, menos del 16% ha recibido materiales pedagógicos específicos. Además, las mujeres con discapacidad representan apenas el 38% del alumnado en esta condición, lo que evidencia una exclusión interseccional por género.

C. Brecha estructural de educación en México según nivel escolar

Analizar la brecha estructural desde la trayectoria educativa permite visualizar la forma en que la exclusión se expresa de manera diferenciada a lo largo del ciclo escolar. Cada nivel educativo concentra obstáculos específicos que, lejos de ser transitorios, marcan puntos críticos en los que ciertos grupos sociales quedan sistemáticamente excluidos o enfrentan trayectorias más frágiles y precarias. Esta lectura evidencia que la exclusión no es un fenómeno puntual, sino un proceso que comienza en la infancia temprana y se agudiza progresivamente si no se interviene a tiempo.

En el nivel inicial (0 a 3 años), el núcleo duro de exclusión es la baja cobertura estructural y el acceso extremadamente limitado, incluso en zonas urbanas. Con más de 3,7 millones de niñas y niños en esta franja de edad y apenas 5.000 planteles disponibles, es prácticamente inalcanzable la cobertura universal en el corto plazo. Esta carencia puede traducirse en una privación temprana del derecho a la educación y en la perpetuación de desigualdades desde la primera infancia, con impactos acumulativos en el desarrollo infantil y las trayectorias posteriores.

En el nivel preescolar (3 a 5 años), si bien la cobertura ha mejorado en términos generales, persisten desigualdades importantes, sobre todo en contextos indígenas y rurales. Un núcleo duro en este nivel es la falta de atención en lengua materna y la escasez de materiales culturalmente pertinentes. Por ejemplo, solo el 26,4% de las escuelas indígenas preescolares recibió materiales en lengua indígena y en estados como Campeche, Yucatán y Oaxaca, entre el 52% y el 63% de los preescolares del servicio indígena no cuentan con docentes que hablen la lengua del estudiantado. Esto debilita la transición hacia la alfabetización y afecta la permanencia escolar en los años siguientes.

En la educación primaria (6 a 11 años), el sistema logra incluir a la mayoría del estudiantado, pero persisten núcleos duros relacionados con la calidad del servicio, la permanencia

y la exclusión de grupos específicos. Uno de los problemas más críticos es el modelo multigrado: el 65% de las primarias indígenas y la totalidad de las comunitarias funcionan con un solo docente para varios grados, lo que afecta tanto la planificación como el aprendizaje efectivo. Otro núcleo duro es la exclusión lingüística: en estados con alta población indígena como Chiapas, solo el 42% de las escuelas primarias tiene al menos un estudiante hablante de lengua indígena, lo que sugiere una grave subrepresentación y potencial subregistro de esta población.

En el nivel de secundaria (12 a 14 años), comienzan a manifestarse con más fuerza los procesos de rezago y abandono. Aunque la cobertura es alta en términos agregados, la tasa de inasistencia escolar nacional se incrementa significativamente en comparación con la primaria: pasa de apenas el 1,8% entre los 6 y 11 años al 7,9% entre los 12 y 14 años, lo que representa un aumento de más de cuatro veces. Esta ruptura en la continuidad escolar se agudiza en los grupos históricamente excluidos. En México, aproximadamente la mitad de los jóvenes indígenas monolingües de 12 a 14 años no asiste a la escuela. Además, se intensifican las desigualdades de género: muchas adolescentes indígenas rurales comienzan a enfrentar presiones vinculadas al trabajo doméstico, uniones tempranas o maternidad, factores que inciden directamente en la interrupción de sus trayectorias educativas.

La media superior (15 a 17 años) representa uno de los principales cuellos de botella del sistema. Aquí se concentran múltiples núcleos duros de exclusión: abandono elevado (11,2%), baja eficiencia terminal (72,9%) y brechas importantes por grupo social. Entre los estudiantes de estratos bajos, apenas el 40% logra concluir este nivel. En estados como Guerrero y Oaxaca, estas cifras descienden aún más. Además, se agravan las brechas de aprendizaje, especialmente entre mujeres jóvenes: solo el 29% de las adolescentes alcanza el nivel mínimo en matemáticas. Esta etapa marca una selección desigual que determina en gran medida el acceso a oportunidades futuras.

Finalmente, en la educación superior (18 a 24 años), el núcleo duro más evidente es la baja tasa de acceso y egreso, especialmente entre poblaciones indígenas, rurales y con discapacidad. Más del 65% de los jóvenes en esta franja etaria no está inscrito en ninguna institución educativa y en el ciclo escolar 2023-2024 solo el 1,2% de los estudiantes matriculados en la educación superior son hablantes de una lengua indígena. Además, el egreso sigue siendo extremadamente bajo: apenas el 3,1% del total de estudiantes indígenas logra completar este nivel, cifra muy por debajo de su peso demográfico. Esta etapa evidencia la culminación de un proceso de exclusión acumulativa y estructural.

D. Políticas públicas para revertir los núcleos duros de exclusión

El sistema educativo mexicano ha sido objeto de un proceso continuo de transformación, con avances importantes en la ampliación de la cobertura, el fortalecimiento del marco normativo y una mayor inclusión de poblaciones históricamente excluidas. La caracterización de la brecha estructural de educación en México realizada en el presente panorama cuantitativo revela que, pese a los avances, persisten desigualdades profundas que limitan el ejercicio pleno y equitativo del derecho a la educación. Estas brechas no pueden abordarse únicamente mediante políticas generales o universales, ya que responden a dinámicas persistentes de exclusión que requieren intervenciones más específicas, focalizadas y contextualizadas. En este sentido, este diagnóstico da cuenta de la necesidad de diseñar e implementar políticas públicas específicas que complementen, bajo diversos enfoques, las políticas generales que se han impulsado desde el gobierno federal, con miras a acelerar el cierre de las brechas aún persistentes que han sido identificadas.

El detalle del análisis realizado ofrece la posibilidad de orientar el diseño y la implementación de dichas políticas específicas con base en evidencia, toda vez que muestra cuáles son las brechas de mayor profundidad en cada una de las dimensiones del derecho a la educación (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad o adaptabilidad), con especial énfasis en aquellos grupos poblacionales o niveles educativos que requieren atención prioritaria. Si bien los planteamientos bajo el enfoque de derechos apuntan hacia la universalización de la garantía del derecho a la educación, es relevante considerar en la definición de las estrategias específicas las restricciones en la disponibilidad de recursos, con lo cual, establecer prioridades es necesario en el ámbito de la identificación de la factibilidad de las acciones, considerando el principio de progresividad en la garantía del derecho en cuestión.

La realización de diagnósticos locales puede a su vez identificar aspectos complementarios que no ha sido posible identificar a partir de los datos disponibles a nivel nacional y que pueden contribuir a priorizar o bien a definir con mayor precisión las necesidades de intervención o de acción pública a favor del cierre de brechas específicas.

En esta línea, un ámbito que requiere explorarse con mayor profundidad es el de la educabilidad. Tal como se argumentó en este documento, las posibilidades de aprendizaje efectivo no dependen únicamente de la oferta



escolar, sino también de un entorno propicio que incluya condiciones adecuadas de salud, nutrición, seguridad, estimulación temprana, equipamiento tecnológico y apoyo familiar, entre otras. La ausencia o precariedad de estas condiciones configura lo que podría considerarse una crisis de educabilidad en ciertos territorios y grupos sociales, limitando severamente el ejercicio del derecho a la educación incluso cuando existen servicios educativos disponibles.

Con el presente diagnóstico se abordó este tema de manera exploratoria, a través de una selección limitada de indicadores ilustrativos; sin embargo, se recomienda profundizar las investigaciones y estudios sobre esta problemática, a fin de dimensionar con mayor precisión su magnitud, sus múltiples determinantes y sus efectos sobre los aprendizajes. Integrar el enfoque de educabilidad en los diagnósticos y en las estrategias de política pública permitirá abordar las causas estructurales que restringen las oportunidades de aprendizaje, contribuyendo a revertir los núcleos duros de exclusión desde una mirada más integral e intersectorial.

En este proceso es relevante también que la construcción de respuestas para atender el cierre de brechas específicas pueda construirse además con los actores territoriales, tanto con autoridades educativas como con los mismos actores del contexto educativo, estudiantes, padres y madres, maestros, autoridades educativas y otros actores locales.

El cierre de la brecha estructural de educación, a través del cierre de brechas educativas específicas, es un elemento central hacia la garantía efectiva del derecho a la educación y también contribuye a la garantía de otros derechos. En este sentido, puede constituirse en un detonante importante de la transformación social, al contribuir a superar la trampa de alta desigualdad y baja movilidad social que afecta a amplios sectores de la población en México. De este modo, se avanza no solo en la realización de un derecho fundamental, sino también en la construcción de una sociedad con mayores niveles de bienestar, equidad y justicia social.



Bibliografía



- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2024). *Anuario estadístico de educación superior*. <http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Avitabile, C., Cárdenas-Navia, I., de Hoyos Navarro, R. y García, L. (2023). Learning losses and partial recovery in Mexico: Evidence from standardized tests before and after COVID-19 school closures. *Early Childhood Research Quarterly*. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.101248>
- Bárcena, A. y Prado, A. (2016). *El imperativo de la igualdad. Por un desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Siglo XXI Editores. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4327>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*, 241-258. Greenwood Press.
- Cámara de Diputados. (2003, 13 de marzo). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. *Diario Oficial de la Federación*.
- Carvalho, L. F., y Soto de la Rosa, H. (2025). *Reduciendo la brecha estructural de educación: un marco conceptual bajo el enfoque de derechos humanos e igualdad* (LC/MEX/TS.2025/6). Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Castro, M. E., González Reyes, J. H. y Vergara Lozada, D. E. (2021). Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en México, *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2021/50). Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46860-diversificacion-la-estructura-la-escuela-secundaria-segmentacion-educativa>
- Cecchini, S. y Rico, M. N. (2015). El enfoque de derechos en la protección social. En S. Cecchini, F. Filgueira, R. Martínez y C. Rossel (Eds.), *Instrumentos de protección social: caminos latinoamericanos hacia la universalización*. *Libros de la CEPAL*. (136) (LC/G.2644-P). Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/59480da5-e26d-451b-a557-141e8c5f34c1/content>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2012). *Los países de renta media: un nuevo enfoque basado en brechas estructurales* (LC/G.2532/REV.1). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/13787-paises-rentamedia-un-nuevo-enfoque-basado-brechas-estructurales>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2014). *Informe de la XII Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe* (LC/L.3789). <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/12d6edea-5c40-4c02-8e85-9d0446ea0646>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2015). *Panorama del desarrollo territorial en América Latina y el Caribe, Documentos de Proyectos* (LC/W.671). <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/e0b5f7ba-e392-4fc4-8091-ac6f492ed376>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2016). *La matriz de desigualdad social en América Latina* (LC/G.2690(MDS.1/2)). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40668-la-matriz-la-desigualdad-social-america-latina>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2017). *Estrategia de Montevideo para la Implementación de la Agenda Regional de Género en el Marco del Desarrollo Sostenible hacia 2030* (LC/CRM.13/5). <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/cd32ea02-dff6-4e9d-8105-69d333919fa5>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *Agenda Regional de Desarrollo Social Inclusivo* (LC/CDS.3/5).
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2023). *Panorama Social de América Latina y el Caribe, 2023* (LC/PUB.2023/18-P/Rev.1). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/68702-panorama-social-america-latina-caribe-2023-la-inclusion-laboral-como-eje-central>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2024a). *América Latina y el Caribe ante las trampas del desarrollo: transformaciones indispensables y cómo gestionarlas: síntesis* (LC/SES.40/4). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/80727-america-latina-caribe-trampas-desarrollo-transformaciones-indispensables-como>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2024b). *Hacia un modelo de desarrollo más productivo, inclusivo y sostenible*. *Revista CEPAL*. (141) (LC/PUB.2023/29-P). <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/7aae2906-a819-4367-9c11-44cfdb9d1ba1/content>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2024c). *Prevención y reducción del abandono escolar en América Latina y el Caribe, Informe Especial de la CEPAL*. <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/d86e716c-c2d6-4e17-907f-339fc5afe44c>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. (2024). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS 4 – Educación 2030*.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (s.f.). *Indicadores nacionales para la mejora continua de la educación en México: escuelas*. <https://www.mejoredu.gob.mx/si-mejoredu/escuelas>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022a). *Anexo estadístico. Indicadores nacionales para la mejora continua de la educación. Organización y dimensión del SEN. Cifras del ciclo escolar 2021-2022*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/simejoredu-anexo/2023/SEN.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022b). *La USAER en voz de sus docentes. Evaluación diagnóstica del proceso de atención en escuelas primarias. Informe ejecutivo*. [informe-ejecutivo_usaer_22.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/simejoredu-anexo/2023/SEN.pdf)
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022c). *Anexo estadístico. Indicadores nacionales para la mejora continua de la educación. Organización y dimensión del SEN. Cifras del ciclo escolar 2021-2022*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/simejoredu-anexo/2023/SEN.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Anexo estadístico: indicadores nacionales para la mejora continua de la educación en México. Cifras 2018-2019 a 2022-2023*. <https://www.mejoredu.gob.mx/simejoredu/anexo>



- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2024: cifras de los ciclos escolares 2018-2019 a 2022-2023*. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/indicadores-nacionales-de-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico-2024>
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1999). *Observación General N° 13: el derecho a la educación (artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales)*. Naciones Unidas. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/ONU_Observacion_General_13_Derecho_Educacion_es.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2019). *La pobreza en la población indígena de México, 2008-2018*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/Pobreza_Poblacion_indigena_2008-2018.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2020, 24 de enero). *Nota por el Día Internacional de la Educación*. https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2020/NOTA_DIA_INTERNACIONAL_DE_EDUCACION.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2022). *Medición de la pobreza. Pobreza en México: anexo estadístico*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2022.aspx
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2024a). *Evaluación Integral de la Política Social Vinculada al Derecho a la Educación 2023-2024*. https://www.coneval.org.mx/EvaluacionDS/PP/PoliticasyEID/Paginas/Integrales_2023-2024.aspx
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2024b). *Informe de evaluación de la Política de Desarrollo Social 2024: resumen ejecutivo*. https://www.coneval.org.mx/EvaluacionDS/PP/CEIPP/Documents/InformesyIEPDS_2024_Resumen.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2024c). *¿Cómo dar seguimiento a la garantía de los derechos sociales? Compendio de indicadores estatales sobre el derecho a la vivienda*. https://www.coneval.org.mx/InformesyPublicaciones/Documents/Compendio_Vivienda.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2024d). *¿Cómo dar seguimiento a la garantía de los derechos sociales? Compendio de indicadores estatales sobre el derecho a la educación*. https://www.coneval.org.mx/InformesyPublicaciones/Documents/Compendio_Educacion.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2024e). *Estudio diagnóstico del derecho a la educación 2024*. https://www.coneval.org.mx/EvaluacionDS/PP/CEIPP/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales_2024/EDDE_2024_IF.pdf
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2022). *Educación comunitaria para el Bienestar*. <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/educacion-comunitaria-del-conafe>
- Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez. (2025, 19 de mayo). *En 2025, Gobierno de México destinará más de 144 mil millones de pesos para Becas para el Bienestar y La Escuela es Nuestra*. Secretaría de Educación Pública. <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/articulos/en-2025-gobierno-de-mexico-destinara-mas-de-144-mil-millones-de-pesos-para-becas-para-el-bienestar-y-la-escuela-es-nuestra>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe. (s.f.). *Sistema Estadístico de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (SEDIIB)*. Secretaría de Educación Pública. <https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/sediib/ui/inicial-indigena/grupos.xhtml>
- Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe. (2023). *Prontuario estadístico de la educación indígena nacional 2021-2022*. Secretaría de Educación Pública. <https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/sediib/ui/inicial-indigena/grupos.xhtml>
- Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe. (2024). *Quiénes somos*. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/direccion-general-de-educacion-indigena-intercultural-y-bilingue/>
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2023). *Anexo estadístico: indicadores nacionales para la mejora continua de la educación en México*. <https://www.mejoredu.gob.mx/si-mejoredu/anexo>
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2024a). *Reporte de indicadores educativos. Principales cifras del sistema educativo nacional 2023-2024*. Secretaría de Educación Pública. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2023_2024_bolsillo.pdf
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2024b). *Estadística educativa: serie histórica 1893-1894 a 2023-2024*. Secretaría de Educación Pública. <https://planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx>
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2024c). *Reporte de indicadores educativos: principales cifras del sistema educativo nacional 2023-2024*. Secretaría de Educación Pública. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2023_2024_bolsillo.pdf
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2025a). *Sistema de Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2022-2023)*. Secretaría de Educación Pública. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2025b). *Sistema de Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2023-2024)*. Secretaría de Educación Pública. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>



- Elacqua, G., Marotta, L., Martínez, M., Méndez, C. y Nascimento, D. (2022). *Gasto Inteligente en educación escolar en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0013632>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García Villaseñor, M. (2025). *Gasto educativo 2025: Ampliaciones en el PEF*. Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, A.C. https://ciiep.mx/wp-content/uploads/2025/01/Gasto-educativo-2025.-Ampliaciones-en-el-PEF_.pdf
- González Catalán, S., Riffo Pérez, L. y Silva Lira, I. (2010). Panorama del desarrollo territorial en América Latina y el Caribe, *Documentos de Proyectos* (LC/W.345). Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/094d4ddb-0bf5-4f69-873e-8e446bcd9304>
- Gobierno de México. (s.f.). *Conafe. Secretaría de Educación Pública*. <https://www.gob.mx/conafe>
- Gobierno de México. (2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa, *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- Gobierno de México. (2024). *Universidades Interculturales UI*. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/Instituciones-SES/Instituciones-UI>
- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscid-2011-sp.pdf>
- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2024). *World Education Statistics* (UIS/2024/ED/SD/5). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391221>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020. Microdatos: personas*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#microdatos>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021: microdatos*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enape/2021/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022a). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH): 2022 nueva serie. Microdatos*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2022/#microdatos>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (29 de noviembre de 2022b). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/ENAPE/ENAPE2021.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (8 de agosto de 2022c). *Estadísticas a Propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2023: documentación*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enadid/2023/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024a). *Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2023/2024*. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=9171df60-8e9e-4417-932e-9b80593216ee>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024b). *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas afrodescendientes*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2024/EAP_PerAfro24.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2024c). *Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2023/2024*. https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=Educacion_06&bd=Educacion
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024d). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), población de 15 años y más de edad*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/#microdatos>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024e). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), población de 15 años y más de edad. Microdatos. I Trimestre*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/#microdatos>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024f). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), población de 15 años y más de edad. Microdatos. II Trimestre*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/#microdatos>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2025). *Metodología: Censos Económicos 2024*. Recuperado el 11 de agosto de 2025, de <https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ce/2024/doc/889463925644.pdf>
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2021, 6 de junio). *Programa de Apoyo a la Educación Indígena*. <https://www.gob.mx/inpi/acciones-y-programas/programa-de-apoyo-a-la-educacion-indigena>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *Consultar a pueblos y comunidades indígenas sobre la educación y su evaluación*. <https://www.inee.edu.mx/consultar-a-pueblos-y-comunidades-indigenas-sobre-la-educacion-y-su-evaluacion/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *La educación obligatoria en México: informe 2017*. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P11/1/242/P11242.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Cómo interpretar los resultados de P1C406: elementos metodológicos del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA)*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C406.pdf>
- Klees, S. J. y Thapliyal, N. (2007). The right to education: The work of Katarina Tomaševski. *Comparative Education Review*, 51(4), 497-510. <https://doi.org/10.1086/520863>
- López, N. y Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina: documento para discusión*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- López-Ramírez M. y Rodríguez, S. A. (2020). Métodos y técnicas de investigación en el análisis de trayectorias y transiciones educativas en México. *Revista electrónica de educación y pedagogía*, 4(12), 86-104. <https://www.redalyc.org/journal/5739/573963807006/html/>

- Maldonado, C. S. (2025, 17 de marzo). La escuela, vetada para los indígenas en México: cuatro de cada 10 no acuden a clases. *El País, México*. <https://elpais.com/mexico/2025-03-18/la-escuela-vetada-para-los-indigenas-en-mexico-cuatro-de-cada-10-no-acuden-a-clases.html>
- Martínez, E. (s.f.). La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. 12. Multiculturalismo y Educación*. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Right to education handbook*. <https://doi.org/10.54675/ZMNJ2648>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://www.unesco.org/es/articles/estudio-regional-comparativo-y-explicativo-erce-2019>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). 2024 Global Education Meeting Report. https://www.unesco.org/sdg4education2030/sites/default/files/medias/fichiers/2025/01/2024%20GEM%20meeting%20report_EN.pdf
- Organización Internacional del Trabajo, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y ONU Mujeres. (2013). *Trabajo decente e igualdad de género*. <https://www.ilo.org/es/publications/trabajo-decente-e-igualdad-de-genero-politicas-para-mejorar-el-acceso-y-la>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2022). *PISA 2022 Database* [Base de datos]. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.htm>
- Presidencia de la República. (2025, 13 de enero). Anuncia presidenta Claudia Sheinbaum Plan Integral del Sistema Nacional de Bachillerato con creación de 200 mil nuevos lugares. <https://www.gob.mx/presidencia/prensa/anuncia-presidenta-claudia-sheinbaum-plan-integral-del-sistema-nacional-de-bachillerato-con-creacion-de-200-mil-nuevos-lugares>
- Pritchett, L. (2025). ¿En qué casos la educación promueve el desarrollo? Políticas educativas para un crecimiento transformador. En J. M. Salazar-Xirinachs (Ed.), *Repensar el desarrollo en América Latina y el Caribe: Contribuciones de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en su 75° aniversario* (LC/PUB.2025/4). Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Right to Education Initiative. (2016). *Right to education index pilot report*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/RESULTS_Right_To_Education_Index_Pilot_Report_2016_En.pdf
- Rivas, J. C., y Gaudin, Y. (2021). Diagnóstico de las brechas estructurales en México: una aproximación sistémica general. *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2021/207-LC/MEX/TS.2021/26). Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47671-diagnostico-brechas-estructurales-mexico-aproximacion-sistemica-general>
- Secretaría de Educación Pública. (2021). Plan 0 a 23 años. *Proyecto estratégico de la Secretaría de Educación Pública*. <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/marco-curricular-comun/ei4T70lk4H-PlanSEPO-23años.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2024a). *Programa sintético de la Fase 1*. Secretaría de Educación Pública. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/09/2425_s0_Programa_Sintetico_Fase1.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Secretaría de Educación Pública. (2024b). *Programa sintético de la Fase 2*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/09/2425_s0_Programa_Sintetico_Fase2.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2024c, 12 de junio). *Boletín 71 Política educativa reduce abandono escolar en Educación Media Superior; pasó de 14.5% en 2018 a 8.7% en 2023: Leticia Ramírez*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-71-politica-educativa-reduce-abandono-escolar-en-educacion-media-superior-paso-de-14-5-en-2018-a-8-7-en-2023-leticia-ramirez>
- Secretaría de Educación Pública. (2025, 20 de febrero). *Boletín 50 - Refrenda titular de la SEP compromiso para dignificar el sistema de Universidades Interculturales en el país*. <https://www.gob.mx/sep/prensa/boletin-50-refrenda-titular-de-la-sep-compromiso-para-dignificar-el-sistema-de-universidades-interculturales-en-el-pais>
- Secretaría de Gobernación. (1999, 13 de abril). Acuerdo número 255, por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación secundaria. *Diario Oficial de la Federación* (4947435). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4947435&fecha=13/04/1999#gsc.tab=0
- Secretaría de Gobernación. (2005, 3 de junio). Acuerdo número 358 por el que se establece el Programa Especial 2005-2009, para la acreditación de la educación preescolar que reciben los niños que asisten a centros comunitarios de atención a la infancia en el Distrito Federal. *Diario Oficial de la Federación* (2043606). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2043606&fecha=03/06/2005#gsc.tab=0
- Secretaría de Gobernación. (2012, 15 de junio). Estatuto Orgánico del Consejo Nacional de Fomento Educativo. *Diario Oficial de la Federación* (5253145). https://www.diariooficial.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5253145&fecha=15/06/2012#gsc.tab=0
- Secretaría de Gobernación. (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación de 2019. Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. *Diario Oficial de la Federación* (5573858). https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0

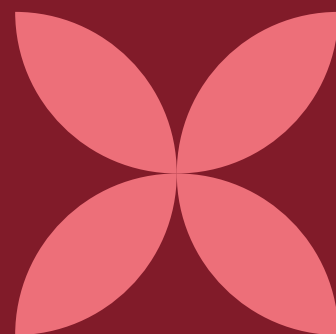


- Secretaría de Gobernación. (2022, 18 de marzo). Acuerdo número 07/03/22 por el que se emite la Política Nacional de Educación Inicial. *Diario Oficial de la Federación* (5646122).
- Sepúlveda, M. (2014). De la retórica a la práctica: el enfoque de derechos en la protección social en América Latina. *Serie Políticas Sociales*. (189) (LC/L.3788). Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/35912-la-retorica-la-practica-enfoque-derechos-la-proteccion-social-america-latina>
- Sistema de Información y Gestión Educativa. (2022, julio). *Información de Infraestructura Física Educativa (INIFED 2013-2022)*. Secretaría de Educación Pública. https://www.siged.sep.gob.mx/SIGED/datos_abiertos.html
- Sistema de Información y Gestión Educativa. (2024, 6 de diciembre). *Datos abiertos de alumnado, docentes y escuelas (Formato 911)*. Secretaría de Educación Pública. https://www.siged.sep.gob.mx/SIGED/datos_abiertos.html
- Swissinfo.ch. (2024, 28 de noviembre). Casi nueve millones de mexicanos declararon tener alguna discapacidad. <https://www.swissinfo.ch/spa/casi-nueve-millones-de-mexicanos-declararon-tener-alguna-discapacidad/88374831>
- Tomaševski, K. (1999). *Informe preliminar de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación, Sra. Katarina Tomaševski*, presentado de acuerdo con la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos (E/CN.4/1999/49). Naciones Unidas. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/ONU_Observación_General_13_Derecho_Educación_es.pdf
- Tomaševski, K. (2001). Human rights obligations: Making education available, accessible, acceptable and adaptable. *Right to Education Primers* (3). Novum Grafiska AB.
- Treviño, E. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina: Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 225-268.
- Universidad de los Andes. (2017). *Índice del derecho a la educación (IDE) para Colombia, 2014-2017*. <https://educacion.uniandes.edu.co/sites/default/files/documento-trabajo-indice-derechoeducacion-colombia.pdf>
- Universidad Iberoamericana. (2022-2023). *México: Departamento de Educación (MEJOREDU-Ibero): resultados generales*. <https://sites.google.com/view/mejoredu-ibero/inicio>



Anexo

**Matrícula por nivel educativo, tipo de servicio y sexo
en México en el ciclo escolar 2023-2024**



	Total	Mujeres	Porcentaje	Hombres	Porcentaje
Público	29 235 644	14 644 215	50	14 591 429	50
Privado	5 573 654	2 942 652	53	2 631 002	47
Total sistema educativo	34 809 298	17 586 867	51	17 222 431	49
Educación básica					
Público	21 224 718	10 484 935	49	10 739 783	51
Privado	2 682 621	1 325 153	49	1 357 468	51
Subtotal educación básica	23 907 339	11 810 088	49	12 097 251	51
Educación inicial					
General	177 114	85 060	48	92 054	52
Indígena	48 290	23 924	50	24 366	50
Público	99 500	48 546	49	50 954	51
Privado	125 904	60 438	48	65 466	52
Subtotal educación inicial	225 404	108 984	48	116 420	52
Educación preescolar					
General ^b	3 659 844	1 819 943	50	1 839 901	50
Indígena	417 934	207 570	50	210 364	50
Cursos comunitarios	165 426	82 145	50	83 281	50
Público	3 651 176	1 817 942	50	1 833 234	50
Privado	592 028	291 716	49	300 312	51
Subtotal educación preescolar	4 243 204	2 109 658	50	2 133 546	50
Primaria					
General ^b	12 267 097	6 036 814	49	6 230 283	51
Indígena	779 514	384 453	49	395 061	51
Cursos comunitarios	107 743	52 732	49	55 011	51
Público	11 812 079	5 811 701	49	6 000 378	51
Privado	1 342 275	662 298	49	679 977	51
Subtotal educación primaria	13 154 354	6 473 999	49	6 680 355	51
Secundaria					
General ^c	3 277 899	1 632 872	50	1 645 027	50
Telesecundaria	1 339 542	652 955	49	686 587	51
Técnica	1 666 936	831 620	50	835 316	50
Público	5 661 963	2 806 746	50	2 855 217	50
Privado	622 414	310 701	50	311 713	50
Subtotal educación secundaria	6 284 377	3 117 447	50	3 166 930	50

	Total	Mujeres	Porcentaje	Hombres	Porcentaje
Educación media superior^a					
Bachillerato general	3 585 194	1 917 038	53	1 668 156	47
Bachillerato tecnológico	1 547 957	774 468	50	773 489	50
Profesional técnico bachiller	326 819	147 922	45	178 897	55
Profesional técnico	48 602	28 349	58	20 253	42
Público	4 681 427	2 433 753	52	2 247 674	48
Privado	827 145	434 024	52	393 121	48
Subtotal educación media superior	5 508 572	2 867 777	52	2 640 795	48
Educación superior^a					
Licenciatura	4 926 475	2 641 888	54	2 284 587	46
Normal	131 307	95 648	73	35 659	27
Universitaria y tecnológica	4 795 168	2 546 240	53	2 248 928	47
Posgrado	466 912	267 114	57	199 798	43
Público	3 329 499	1 725 527	52	1 603 972	48
Privado	2 063 888	1 183 475	57	880 413	43
Educación superior	5 393 387	2 909 002	54	2 484 385	46

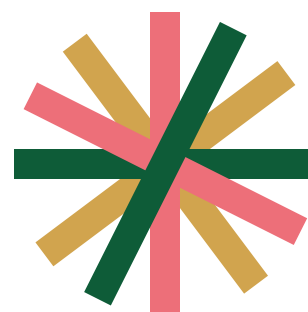
Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública. *Estadística educativa. Serie histórica 1893-1894 a 2023-2024.* <https://planeacion.sep.gov.mx/estadisticaeducativas.aspx>.


Nota: Actualización octubre de 2024.

^a Incluye la modalidad escolarizada y no escolarizada.

^b Incluye servicio de centros de integración infantil.

^c Incluye los servicios para trabajadores, comunitaria y migrante.





En México se han logrado avances notables en materia educativa, pero estos conviven con desafíos estructurales profundos que afectan desproporcionadamente a las poblaciones más vulnerables. En este documento se ofrece un diagnóstico cuantitativo riguroso de la brecha estructural educativa, identificando los núcleos duros de exclusión que limitan el ejercicio pleno de este derecho fundamental. A través de un enfoque innovador que combina el marco de las 4A (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad) con una mirada de desigualdad multidimensional, se analiza cómo se intersecan el género, la etnia, el nivel socioeconómico, el territorio y el ciclo de vida para generar dinámicas diferenciadas de exclusión.

Este documento constituye una herramienta estratégica para fortalecer las políticas públicas educativas con base en evidencia empírica. Al desagregar los datos según múltiples ejes de desigualdad y revelar realidades frecuentemente invisibilizadas en los promedios nacionales, se aportan insumos sobre quiénes son los más excluidos, dónde se encuentran y cuáles son los obstáculos específicos que enfrentan, orientando así el diseño de políticas más justas y eficaces para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas.

Versión digital disponible online



<https://bit.ly/CEPALMEX-2026-6S>

CEPAL

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC)
www.cepal.org