

---

---

## REFLEXIONES FINALES

---

**E**ste informe, como otros de años recientes del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), ha tomado el enfoque de derechos humanos como su marco de referencia, y específicamente las 4A que propone Tomasevski (2004) para evaluar su cumplimiento: asequibilidad o disponibilidad (*availability*, en inglés), accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. Las reflexiones que enseguida se presentan, están organizadas según el modelo CIPP (Context, Input, Process, Product) de Stufflebeam, que supone revisar factores del contexto —indispensables para comprender una realidad tan diversa y compleja como la mexicana—, así como los insumos, procesos y resultados de la educación.

### Contexto

El estado que guarda la educación en México debe hacer referencia al contexto del país, caracterizado por: su gran dimensión (el tercero en cantidad de habitantes del continente americano); su alta proporción de población en edad escolar; sus 139 mil localidades de menos de 100 habitantes, pero a la vez concentra a más de tres cuartas partes de su población en zonas urbanas; su marcada desigualdad en la distribución del ingreso y el bienestar; y una proporción muy importante de su población (46.2%) en condiciones de pobreza.

México cuenta con una población cuyo promedio de escolaridad es de 9.2 grados, lo que equivale a poco más de la secundaria completa. En casi medio siglo se avanzó a razón de 1.1 grados cada diez años; en 1970 la escolaridad era de 3.4 grados. Este aumento se debe a que las oportunidades de escolarización para los más jóvenes se han ampliado; en efecto, entre la población de 25 a 34 años, el promedio de escolaridad es de 10.6 grados, equivalente a casi dos grados de educación media superior (EMS).

## Cobertura y permanencia

Aunque la educación preescolar para los niños de 3 años es obligatoria desde 2008, el Informe señala un serio problema en la atención de este grupo de edad, pues apenas 42.8% asiste a la escuela. Es posible identificar al menos dos causas de esta baja tasa de cobertura: la falta de oferta —de *disponibilidad*— para primer grado de preescolar, y la renuencia de algunos padres de familia para enviar a sus hijos a la escuela a esta temprana edad (INEE, 2014). En el caso de los niños de 4 años, la cobertura neta es de casi 90%, y se acerca a 100% en el caso de los de 5. Cerca de 1 300 000 niños de entre 3 y 4 años se encuentran fuera de la escuela.

La educación primaria está cerca de alcanzar su universalización —98.6% de la población en edad de cursarla está en la escuela—. No obstante, el estudio específico sobre los hijos de familias jornaleras agrícolas migrantes, que se incluye en el sexto capítulo de este Informe, indica que debido a la falta de *disponibilidad* y, en muchos casos, de *adaptabilidad* de la oferta a las condiciones específicas de esta población, su porcentaje de asistencia a la escuela es de apenas entre 14 y 17%; téngase en cuenta que se estima que existen entre 279 mil y 326 mil niños y niñas de familias de jornaleros agrícolas migrantes en edad de cursar la educación básica (EB).

No basta con que las escuelas estén disponibles. Es necesario que los niños, niñas y adolescentes puedan acceder a ellas y permanecer el tiempo necesario para lograr los propósitos del nivel educativo en cuestión. En ocasiones esto no se logra debido a que la escuela: a) no está *accesible*, por ejemplo, la lejanía hace que sea costoso el traslado, o las cuotas escolares disuaden de la asistencia; b) no es *adaptable* a las condiciones específicas de los alumnos, y c) no es *aceptable* para los estudiantes, que no tienen interés en asistir o mantenerse en ella. Un porcentaje muy alto de los egresados de primaria ingresa a la secundaria, pero debido fundamentalmente a la deserción en este nivel educativo, 258 000 niños de entre 12 y 14 años no están en la escuela. Es importante señalar que en general el trabajo infantil, prohibido por ley antes de los 15 años, es uno de los factores asociados con la inasistencia a la escuela. Si bien acude a la escuela 97% del grupo de edad de referencia que no trabaja o lo hace durante menos de 20 horas a la semana, esto sólo es cierto para 85% de los que trabajan extensamente<sup>1</sup> en su hogar, y disminuye hasta 63% entre los que lo hacen fuera de su casa.

Los problemas de *accesibilidad*, *adaptabilidad* y *aceptabilidad* se agudizan en el caso de la población en edad de cursar la EMS. Sólo 73.5% de los jóvenes de 15 años están en la escuela, mientras que 2.4 millones de quienes tienen entre 15 y 17 años se encuentran fuera de ella. Como se ha señalado en el Informe, el país tendrá que hacer un enorme esfuerzo para lograr hacia 2021, como está previsto, la meta de universalización de este nivel educativo. La matriculación de los jóvenes del grupo de edad 15-17 crece a razón de 2.5% anual; de mantenerse este ritmo, se requerirían

<sup>1</sup> Lo que significa 20 horas a la semana o más.

más de tres lustros para alcanzar la enunciada meta. Su cumplimiento también exige mejorar notablemente la eficiencia terminal de la secundaria, que es de 87.7%, así como elevar la absorción en EMS y abatir la reprobación y la deserción para incrementar la proporción de alumnos que concluyen oportunamente este nivel educativo (63%).

### Los insumos

El Informe analiza información correspondiente a las escuelas, los docentes y el currículo, en tanto insumos del Sistema Educativo Nacional (SEN) fundamentales para apoyar el desarrollo de procesos educativos de calidad y la obtención de buenos resultados de aprendizaje.

### Los docentes

Para que la educación sea *adaptable* y *aceptable*, es necesario que los maestros estén adecuadamente formados para hacer de las escuelas lugares donde los alumnos, además de aprender, se sientan respetados y encuentren ambientes socioafectivos propicios para su desarrollo integral. En este Informe se presentan datos derivados de las evaluaciones realizadas en el marco del Servicio Profesional Docente (SPD) durante 2015: la de Ingreso, la de Promoción y la de Desempeño. De las primeras dos puede concluirse que los concursos permitieron seleccionar a los mejores maestros y directivos, sin embargo, quedó fuera casi la mitad (49.6%) de quienes participaron en el concurso de Ingreso a la EB, y dos terceras partes (66.9%) de los que lo hicieron para media superior; así mismo, permanecieron en su plaza docente 47.3% de los aspirantes a puestos directivos en EB, y 54.5% en EMS. Aquellos que no obtuvieron resultados idóneos desde luego tienen la oportunidad de seguir preparándose y de presentarse nuevamente a los concursos de oposición. No obstante, preocupa el hecho de que los egresados de las instituciones de educación superior y, en menor medida, de las Normales no están reuniendo las características del perfil del docente producto de la Reforma Educativa.

En este Informe no es posible hacer afirmaciones respecto del universo de maestros y directores en ejercicio, sino sólo de quienes pasaron por la experiencia de la primera Evaluación del Desempeño (134 285 docentes y directores de EB y docentes de EMS), mismos que representan poco menos de 10% del total en el país. Los datos revelan información alentadora: solamente 13.8% de los participantes no mostró las condiciones mínimas del perfil del buen docente de EB. Un porcentaje importante (37.7%) obtuvo resultados suficientes, lo que significa que deben mejorar diversos aspectos de su práctica pedagógica por medio de procesos de formación y acompañamiento previstos por la Reforma. Por su parte, 4 de cada 10 sustentantes lograron resultados buenos, y 7.9%, destacados, lo que significa que reúnen las competencias profesionales de lo

que en México se ha definido como un buen docente. Las primeras evaluaciones del Desempeño han ofrecido al SEN elementos valiosos para orientar un programa de formación y apoyo a los docentes mexicanos que permita avanzar en el cumplimiento de los criterios de *adaptabilidad* y *aceptabilidad*, que como se ha dicho son constitutivos del derecho a la educación.

## Las escuelas

En el capítulo 2 de este documento se plantean algunas de las condiciones que deben reunir las escuelas primarias del país para hacer efectivo el derecho de los niños a una educación de calidad. Algunas de ellas refieren a la infraestructura y el equipamiento, y otras están relacionadas con la *adaptabilidad*, como la seguridad y condiciones para la salud, la asistencia de docentes, la disponibilidad de materiales educativos, y el aprovechamiento del tiempo escolar, entre otras.

Vale la pena destacar tres hallazgos favorables: 1) los docentes, en su gran mayoría, trabajan de manera colegiada; 2) los alumnos en general, consideran que tienen buenos maestros; y, 3) los padres de familia, también en su gran mayoría, juzgan que tienen oportunidades de participar en los asuntos de la escuela.

No obstante, hay información que preocupa. Si bien 92% de los edificios que albergan escuelas fue construido con ese fin, y 96% cuenta con piso de concreto con o sin recubrimiento, proporciones importantes de ellas tienen paredes o techos de materiales no durables. Carecen de suministro diario de agua y de energía eléctrica 38 y 7.7% de las primarias, respectivamente. Sólo 43% cuenta con biblioteca escolar, 1 de cada 4 con aula de medios, y 9.3% con una sala para que los maestros se reúnan. Por su parte, apenas 42% de los centros escolares disponen de agua purificada para que la beban los estudiantes.

Por lo que toca a la seguridad, en alrededor de 40% de las escuelas se reportan vidrios rotos o estrellados, e instalaciones eléctricas en mal estado. Una de cada tres tiene muros, bardas, techos o pisos en malas condiciones, y en 16% hay mobiliario amontonado en lugares a los que pueden acceder los alumnos. La quinta parte de las escuelas no cuenta con recursos para afrontar emergencias (definición de zonas de seguridad o puntos de reunión, extintores, alarma sonora funcionando, entre otros). Las rutas de evacuación y las áreas de seguridad del centro escolar son conocidas sólo por dos de cada tres docentes y estudiantes. Pocas escuelas cuentan con las condiciones para el acceso y la circulación de personas con discapacidad motora.

En relación con el equipamiento para la enseñanza y el aprendizaje, 43% de las primarias reportó contar al menos con una computadora funcionando, y sólo 23% con Internet para uso de los estudiantes. Al inicio del ciclo escolar, una tercera parte de los docentes no disponía de los planes y

programas de estudio, elemento básico para planificar sus clases, y una cuarta parte carecía de suficientes libros de texto para los alumnos.

Con respecto al personal de las escuelas, destaca el hecho de que cerca de la mitad de los directores no tenga nombramiento para ejercer la función, y una proporción similar cumpla simultáneamente con labores docentes. En 4 de cada 10 escuelas no hay personal de apoyo (docentes de Educación Física, Artística, Inglés, Computación), y a pesar de que dos terceras partes reportan contar con al menos un estudiante con necesidades educativas especiales, solamente 30% dispone de personal para atenderlos.

Antes de concluir el primer trimestre del ciclo escolar 2014-2015, 1 de cada 5 escuelas reportaba cambios de docentes, aunque en la mayoría éstos ya habían sido remplazados en el momento de la encuesta; en 28% de las primarias ya se habían suspendido labores al menos un día, y una cuarta parte de los docentes había faltado a clases por lo menos en una ocasión durante las cuatro semanas previas. Sólo 1 de cada 4 docentes señaló que logra cubrir los contenidos curriculares de todas las asignaturas en el ciclo escolar.

A pesar de que en su gran mayoría los estudiantes consideran que sus maestros los tratan con respeto y les permiten participar, más de una tercera parte reporta haber recibido castigos que atentan contra su derecho al juego, a 17% se le ha impedido el ingreso a clases por llegar tarde, no llevar uniforme o llevarlo incompleto, o por su arreglo personal, mientras que 11% afirma que no se le ha permitido ingresar a la escuela por no haber cubierto la cuota escolar. Llama la atención que 5% de los niños reporta haber sido castigado por hablar una lengua indígena en la escuela; sorprende que este porcentaje se eleve a 13% en las primarias indígenas de organización completa y a 15% en las indígenas multigrado, donde la educación debe ser bilingüe.

El conjunto de los aspectos aquí considerados revela que todavía hay serios problemas en relación con las condiciones de enseñanza y de aprendizaje en las escuelas para asegurar el cumplimiento de los indicadores propios de la *accesibilidad*, la *adaptabilidad* y la *aceptabilidad*.

## El currículo

El Informe plantea que, si bien se han hecho esfuerzos para articular los planes y programas de estudios de la EB y de la EMS, éstos han sido insuficientes y aún es necesario avanzar en la articulación curricular entre ambos niveles de la educación obligatoria.

En el caso de la EB son muchas las definiciones que refieren a los puntos de llegada de los procesos de enseñanza: aprendizajes esperados, propósitos, estándares y competencias; si

bien se observa un intento por homogeneizar su nomenclatura, esto no se logra del todo, y resulta confusa.

Se observa también que en el diseño curricular hay supuestos que no se sostienen en la realidad educativa, por ejemplo, que en primaria hay un maestro por grado, y que en secundaria, uno por asignatura. Sin embargo, 44% de las escuelas primarias del país son multigrado, y las telesecundarias representan 46% de las de este nivel educativo; los maestros que atienden todas las asignaturas —los de primaria y los de telesecundaria— requieren de un apoyo para articularlas. En el currículo prevalece la lógica disciplinar por encima del propósito formativo de los niveles educativos, lo cual se agudiza conforme se avanza en ellos. Este énfasis en las disciplinas desdibuja al sujeto que aprende, desplaza el tratamiento de los temas emergentes —educación para el medio ambiente, equidad de género, educación para la ciudadanía, entre otros—, e impide que se trabajen en las aulas.

La atención a la diversidad es un propósito declarado en los planes y programas de todos los niveles educativos. Sin embargo, el desarrollo del currículo no da elementos para atenderla, aunque hay modalidades educativas que intentan hacerlo, como las que ofrecen el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y la Dirección General de Educación Indígena.

Los contenidos son excesivos para los reducidos tiempos de enseñanza, lo que implica incurrir en ritmos acelerados de aprendizaje y en prácticas que contravienen los principios pedagógicos que sustentan las propuestas (por ejemplo, en la educación primaria existen 200 aprendizajes esperados para Español). La secuenciación de contenidos es rígida, y la fragmentación del conocimiento, excesiva.

No se observó una visión pedagógica clara sobre el uso de las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza; en general hay una visión desordenada sobre su papel en la escuela y el aula.

En las guías para el maestro se oscila entre un tratamiento abierto y uno prescriptivo del currículo, lo cual puede confundirlo; tampoco ofrecen indicaciones que ayuden al maestro a adaptar los contenidos al contexto escolar en el que labora. En el caso de la EMS las orientaciones pedagógicas no ofrecen elementos para el manejo de grupos numerosos, comunes en este nivel educativo. Los programas son excesivamente amplios, lo que lleva al docente a priorizar los libros de texto como herramienta de enseñanza.

Se observan al menos tres tensiones en el currículo: entre la flexibilidad y la prescripción; entre la tradición y la innovación, y entre la extensión y la profundidad. El análisis revela que el currículo tiende a ser prescriptivo, tradicional y extenso.

En síntesis, el currículo considerado como insumo debe ser profundamente revisado a fin de asegurar su *adaptabilidad* (a diferentes contextos, culturas, condiciones de la oferta educativa y diversidad de alumnos) y su *aceptabilidad* (que los estudiantes sientan gusto por el aprendizaje porque están accediendo a contenidos que les resultan significativos y que son capaces de despertarles capacidad de asombro). Las deficiencias encontradas, entre muchos otros factores, pueden contribuir a explicar los bajos niveles de logro escolar que se describen a continuación.

## Los resultados/El logro escolar

Los resultados de las pruebas aplicadas a niños del tercer grado de preescolar, aunque son los mejores de todos los aquí considerados, no son alentadores: 6% de los niños obtiene resultados insuficientes en Lenguaje y Comunicación, y 9% lo hace en Pensamiento Matemático.

En el caso de la educación primaria, los datos son alarmantes, pues prácticamente la mitad de los alumnos de sexto grado obtiene resultados insuficientes en Lenguaje y Comunicación. Esto implica que, por ejemplo, no son capaces de comprender lo que leen en textos narrativos más allá de lo estrictamente explícito. Si bien esta capacidad mejora con tres años más de escolaridad, todavía 29.4% de los alumnos de tercer grado de secundaria no logra una comprensión completa de textos escritos. Por otra parte, 60.5% de los estudiantes de sexto grado registran resultados insuficientes en Matemáticas, y la proporción se eleva a 65.1% entre quienes están finalizando la EB; estos alumnos sólo pueden realizar operaciones con números naturales, no así con decimales, fraccionarios ni potencias, y no comprenden el álgebra.

Al analizar las tendencias de logro escolar se aprecia un avance en el aprendizaje alcanzado en primaria; esto no ocurre en secundaria, en donde se observa un estancamiento. Entre los alumnos de 15 años, a quienes evalúa el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), también se observa un avance, sobre todo en las competencias matemáticas.

El derecho a la educación es, como la Constitución lo define, el derecho a una educación de calidad, y a su vez ésta se entiende como “el máximo logro de aprendizaje”. La información que se deriva de las evaluaciones de logro indica lo lejos que está el SEN de lograr resultados siquiera cercanos a lo deseable.

Hasta aquí se ha señalado que algunas de las características que definen el contexto nacional (el tamaño del país, la dispersión poblacional, la pobreza, etcétera) sin duda explican una parte importante de los bajos resultados de aprendizaje. Sin embargo, no es posible ignorar que las condiciones de la oferta educativa también juegan un papel relevante en la consecución del logro escolar.

Es necesario atender sistémicamente el mejoramiento de las condiciones de las escuelas, de la calidad de los docentes y de su práctica educativa, así como de los planes y programas de estudio. Habrá que continuar con los esfuerzos que ya ha emprendido la Reforma Educativa para alcanzar su propósito fundamental, que no es otro que lograr el aseguramiento de mejores aprendizajes para todos los niños, niñas y jóvenes.

## Sobre la inequidad

Una constante recorre el contenido de todos los capítulos de este Informe: la inequidad con la que se brinda el servicio educativo y, como consecuencia de ello, de los resultados que se obtienen. Los promedios nacionales que se han presentado sobre la cobertura educativa, los docentes, las escuelas y el logro escolar ocultan grandes desigualdades.

Entre entidades se observan diferencias importantes en los indicadores de cobertura y permanencia escolar. Así, por ejemplo, en la asistencia al preescolar de los niños entre 3 y 5 años de edad hay una distancia de 25 puntos entre Chihuahua y Tabasco, y entre los jóvenes de 15 a 17, una de 19 puntos entre Michoacán y el Distrito Federal. La media nacional de inasistencia de los niños entre 6 y 11 años es de 2%, pero en Chiapas esta tasa se duplica.

Estas diferencias también se observan en los índices de eficiencia terminal, que refieren al tránsito y la permanencia de los alumnos en la escuela. En primaria, Chiapas es la entidad con niveles más bajos, y en secundaria lo es Michoacán. Respecto de la EMS, los contrastes son mayores: en Durango sólo egresa la mitad de los estudiantes tres años después de haber ingresado, mientras que en Sinaloa lo logra 76.2%. Estas desigualdades se han mantenido históricamente, razón por la cual la escolaridad promedio de la población también es desigual entre estados: de 7.3 grados en Chiapas y de 7.5 en Oaxaca, lo que contrasta con los promedios de Nuevo León (10.3) y el Distrito Federal (11.1). Si se toma en cuenta que al país le ha llevado una década aumentar un grado promedio de escolaridad, Chiapas se encuentra a 40 años de distancia del Distrito Federal.

En el caso de los docentes también se registran diferencias en los porcentajes de resultados idóneos que obtienen los sustentantes en el concurso para el Ingreso al SPD en EB entre las entidades federativas, con lo cual se reflejan nuevamente sus niveles de pobreza relativa. Los estados de Chiapas y Tabasco obtienen de manera consistente resultados notoriamente más bajos que el resto, comportamiento que también se registra en los resultados para la promoción a puestos directivos. Aunque en ninguna entidad habrá docentes frente a grupo con resultados no idóneos, será necesario redoblar esfuerzos para fortalecer la formación inicial de quienes aspiran a dedicarse profesionalmente a la enseñanza.

En relación con la Evaluación de Desempeño en EB, Michoacán y Chiapas registraron los porcentajes más altos de docentes con resultados insuficientes, mientras que en EMS son Tabasco y Chiapas los que requerirán de un esfuerzo más intenso en las actividades de formación y acompañamiento docente que deberán implantarse en breve; se espera que, en la medida en que contrarresten la inequidad educativa en este ámbito, repercutan también en la disminución de las brechas en el logro escolar que se describen más adelante.

La evaluación de las condiciones de las primarias también reporta marcadas distancias según los tipos de escuela. Aquellas que se encuentran en contextos más vulnerables son las peor dotadas de recursos de infraestructura y equipamiento, y las que más adolecen de dificultades en la gestión escolar y de aula. Especialmente precarias son las condiciones en las que operan las primarias indígenas, las multigrado y las comunitarias de CONAFE. Sin embargo, atendiendo al marco del derecho a la educación, puede afirmarse que también las escuelas generales no multigrado presentan condiciones lamentables. Estas desigualdades profundizan la estratificación social del país e impiden que la educación cumpla con su papel de igualador social.

La información sobre las condiciones educativas de los hijos de jornaleros agrícolas migrantes —que probablemente representan al sector más vulnerable en cuanto a pobreza y ausencia de bienestar— es muestra contundente de la inequidad en el país. Se estima que en 2009 el promedio de escolaridad de la población de 15 años y más de este sector fue de 4.5 grados, y que 18% de ellos son analfabetas. La evaluación presentada en el Informe revela con crudeza la falta de atención educativa de los niños que migran con sus familias en busca de trabajo temporal en los campos agrícolas. Se trata de entre 279 000 y 326 000 niños, niñas y adolescentes en edad de cursar la EB, de los cuales sólo entre 14 y 17% asisten a la escuela. En general estos niños no pueden permanecer el tiempo suficiente en ella para concluir el ciclo escolar, por lo que es común que deban repetir grado. Suelen ser atendidos por maestros sin plazas que ganan entre 960 y 4 mil pesos al mes, que carecen de prestaciones y que, por ende, reportan una alta rotación. El SPD no considera la atención a migrantes como un servicio educativo, y por tanto no lleva a cabo procesos de evaluación para el ingreso del personal que se ocupa de ellos.

Los recursos destinados a los programas tanto del CONAFE como de la SEP para la atención educativa de este sector poblacional han venido descendiendo a lo largo de los últimos años, y de manera considerable desde que el Programa de Atención Educativa a Niños y Niñas Agrícolas Migrantes (PRONIM) se fusionó con otros seis en el Programa de Inclusión y Equidad Educativa. El Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas también ha experimentado una notable disminución de sus recursos, lo cual repercute en un acceso irregular a becas por parte de los niños, niñas y adolescentes de este sector. No existe para ellos una política educativa integral, coherente, articulada y sostenida que permita garantizarles siquiera el derecho de acceso a la educación: entre 83 y 86% está excluido de la escolaridad obligatoria.

En relación con la distribución del gasto público en educación, se observa un comportamiento a la baja en años recientes. El capítulo 7 de este Informe revela lo improcedente que resulta destinar 83% del gasto en nómina y 97% del mismo a gasto corriente, y muestra cómo la disminución de programas presupuestarios —como la que afectó al PRONIM— atenta contra los propósitos de equidad e inclusión. Además, año con año el gasto es inercial. El propio Fondo para la Atención de la Educación Básica (FAEB) no consideró las desigualdades existentes, e inercialmente creció manteniéndolas; su fórmula beneficiaba más a las entidades con dos sistemas educativos (el federalizado y el estatal) que a las que sólo recibían apoyos federales, aun cuando fueran las más necesitadas; con ello se acentuaban las asimetrías nacionales. Esta desigualdad se mantiene con el actual FONE.

La distribución del gasto resulta inequitativa. Un análisis realizado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) muestra que 20% de los municipios con los niveles más bajos en el índice de desarrollo humano reciben sólo 15.2% del gasto en desarrollo humano, mientras que 20% con el índice más alto recibió 24.2% de dicho gasto. La proporción más importante de éste se destina a la educación.

Así, aun cuando se requiere una inversión mayor en los insumos educativos, materiales, de organización y humanos, en las zonas más pobres y en las escuelas que operan en áreas rurales e indígenas, como lo revela este Informe, el gasto educativo se comporta de forma inversa, o bien, al ser inercial y no centrarse en resultados, termina siendo a todas luces insuficiente para asegurar el piso mínimo del derecho a la educación.

Expuesto lo anterior, no sorprende que el logro escolar también reporte grandes brechas asociadas con los niveles de marginalidad y pobreza de las poblaciones que asisten a distintos tipos de escuelas. Es lógico esperar resultados de aprendizaje marcadamente desiguales cuando la cobertura y la permanencia también lo son, cuando en los lugares más pobres los maestros no están suficientemente formados, cuando las condiciones de los centros escolares reflejan la vulnerabilidad socioeconómica de las comunidades en las que operan, y cuando la población misma es afectada por la pobreza.

Las evaluaciones revelan una asociación entre los resultados de logro escolar y la marginación de las zonas donde se encuentran las escuelas y el bienestar de las familias de los estudiantes. Incluso en el nivel preescolar, que es del que se espera que ofrezca un piso común de aprendizaje para un ingreso equitativo a la educación primaria, ya se observan diferencias importantes. Los resultados de Lenguaje y Comunicación de los alumnos de preescolares privados son seis, y 20 veces más altos que los de los rurales y los comunitarios, respectivamente. En el caso de los resultados de Matemáticas, los de las escuelas privadas son 14 veces superiores a los de las rurales, y están 22 veces por encima de los de las comunitarias.

En educación primaria, 80% de los alumnos de escuelas indígenas se encuentra en el nivel Insuficiente en Lenguaje y Comunicación, y 83% lo hace en Matemáticas. Por su parte, 43.6% y 84.4% de los estudiantes de secundarias comunitarias obtiene, respectivamente, resultados insuficientes en dichas asignaturas.

Una medida de inequidad en el interior de las entidades federativas es la diferencia en los porcentajes de alumnos que alcanzan niveles III y IV de logro escolar en zonas de alta y muy alta marginación, y en zonas de baja y muy baja marginación. En primaria los estados más inequitativos son Nayarit, Puebla, el Distrito Federal y Veracruz, mientras que en secundaria lo son Puebla, de nuevo, Tamaulipas, Nuevo León y Aguascalientes. Las entidades que obtienen promedios más altos son las más inequitativas, lo que muestra por qué los juicios sobre el logro escolar no pueden derivarse solamente de un análisis de los promedios, sino que deben considerar sus variaciones.

Es posible lograr buenos y destacados resultados de aprendizaje con todos los estudiantes, pues los datos muestran que esto ocurre en todos los niveles educativos, tipos de escuela, zonas de distinto grado de marginación, y entre todo tipo de alumnos. Futuros estudios habrán de explicar cómo se logran estos buenos resultados, lo cual permitirá profundizar en lo que debe hacerse para garantizar el derecho de todos a aprender.

Para revertir la inequidad en México, las políticas educativas deben proponerse igualar las condiciones en las que los alumnos aprenden mediante acciones afirmativas y medidas compensatorias intencionales; de lo contrario, un sector poblacional muy importante no podrá hacer valer su derecho constitucional a una educación de calidad.