promotora social méxico
Ayudamos a Crecer

ESTUDIO

Puntos de palanca **para transformar la educación en México**

Una ruta de cambio sistémico basada en evidencia y articulación colectiva

2026

Foto: Niños en Alegría

ESTUDIO

Puntos de palanca para transformar la educación en México

Una ruta de cambio sistémico basada en evidencia y articulación colectiva

promotora social méxico

Ayudamos a Crecer

Promotora Social México

Juan Carlos Domenzain Arizmendi
Presidente Ejecutivo

Pedro Castillo Uria
Director de Inversión Social

Gustavo Payán Luna
Director de Estrategia y Evidencia de Impacto Sistémico

Paloma Corcuera Mansi
Gerente de Evidencia de Impacto Sistémico

Katia Carranza Velázquez
Coordinadora de Evidencia de Impacto Sistémico

Cynthia Villafaña Rogelio
Coordinadora de Comunicación

Alma Rosa Sánchez Mundo
Coordinadora de Diseño y Comunicación Visual

Autora

Katia Carranza Velázquez
Coordinadora de Evidencia de Impacto Sistémico

Editorial

Cynthia Villafaña Rogelio
Coordinación editorial

Alma Rosa Sánchez Mundo
Diseño editorial

Sofía Escamilla Sevilla
Formación editorial

Giulianna Plata Muñoz
Corrección de estilo

Este documento toma como punto de partida el estudio *Caminos de transición hacia un cambio sistémico en la educación en México* (2024), elaborado por el proyecto HABLA, y lo desarrolla y amplía a partir de los procesos de diálogo y validación impulsados por Promotora Social México, con la participación de Mexicanos Primero, Instituto Natura y diversas organizaciones y especialistas del campo educativo. Los contenidos, análisis y conclusiones aquí presentados son responsabilidad exclusiva de Promotora Social México.

© Promotora Social México, A.C.
Primera edición, 2026
Todos los derechos reservados. La reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio o procedimiento, requiere autorización previa y por escrito de Promotora Social México, A.C.
Esta obra es de distribución gratuita. Queda prohibida su venta o redistribución con fines comerciales.
Foto de portada: Archivo de Mexicanos Primero / Autor: Carlos Sánchez Pereyra
Ciudad de México, 2026.

promotora social méxico
Ayudamos a Crecer

Índice de contenido

MENSAJE INSTITUCIONAL 7

1. INTRODUCCIÓN 8

2. DIAGNÓSTICO DEL SISTEMA EDUCATIVO EN MÉXICO 10
2.1 Brechas desde la primera infancia 10
2.2 Crisis de aprendizajes fundamentales 13
2.3 Bienestar socioemocional y convivencia escolar 16
2.4 Condiciones y desarrollo de la profesión docente 17
2.5 Desigualdades estructurales en territorios rurales e indígenas 19
2.6 Rigidez y baja pertinencia en educación media superior y superior 20
2.7 Rezago educativo y aprendizaje a lo largo de la vida 22
2.8 Corresponsabilidad social y articulación territorial 25
2.9 Demanda social por una educación pertinente y de calidad 27
2.10 Desafiliación escolar y trayectorias interrumpidas 29
2.11 Financiamiento educativo y asignación presupuestal 31

3. POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA EN MÉXICO: MARCO VIGENTE, ALCANCES Y LÍMITES PARA EL CAMBIO SISTÉMICO 33
3.1 Innovación curricular y autonomía docente 34
3.2 Financiamiento educativo 35
3.3 Programas de apoyo social e infraestructura 36
3.4 Gobernanza del sistema educativo 37
3.5 Evaluación, información y aprendizaje del sistema 37
3.6 Balance estratégico 38

4. ANÁLISIS SISTÉMICO DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO 40
4.1 Mapa sistémico 40
¿Cómo leer el mapa sistémico? 40
Organización del mapa 41
4.2 Visión colectiva hacia 2036 44
4.3 Puntos de palanca para el cambio sistémico en educación 45
4.3.1 Impulsar modelos integrales de educación y cuidados para la primera infancia 45
4.3.2 Medir y recuperar aprendizajes fundamentales para reducir rezagos educativos 50
4.3.3 Promover bienestar socioemocional, convivencia, protección y continuidad escolar 47
4.3.4 Fortalecer el rol docente y directivo como agentes de cambio 53
4.3.5 Garantizar educación pertinente, equitativa y culturalmente sostenida para poblaciones rurales e indígenas, tanto en territorios rurales como urbanos 58
4.3.6 Transformar la educación media superior y superior para hacerla pertinente, flexible y conectada con los proyectos de vida juveniles 60
4.3.7 Impulsar el aprendizaje a lo largo de la vida para fortalecer competencias y autonomía de personas adultas 63
4.3.8 Construir ecosistemas territoriales de colaboración para mejorar el acceso, la permanencia y los aprendizajes 65
4.3.9 Fortalecer y movilizar la demanda social para incidir en tomadores de decisión y sostener políticas educativas efectivas 68
4.3.10 Prevenir la desafiliación escolar y asegurar trayectorias educativas completas 71

5. DE LOS PUNTOS DE PALANCA A LA ACCIÓN SISTÉMICA 74

6. REFERENCIAS 75

Foto: Mexicanos Primero

Mensaje Institucional

En estos 17 años, Promotora Social México ha acompañado cambios educativos en distintos territorios. Lo que hemos visto es que los problemas del sistema educativo no son fragmentos sueltos sino expresión de dinámicas estructurales que se refuerzan mutuamente. Una escuela sin recursos no es un problema de financiamiento solamente; es un problema de cómo se toman decisiones en política pública, de cómo se valora el trabajo docente, de cómo se entiende qué educación necesita cada territorio.

Hace tiempo aprendimos que cambiar la educación requiere más que voluntad. Requiere entender dónde incidir para que pequeños movimientos generen transformaciones sostenidas. Este estudio nace de ese aprendizaje acumulado. No pretende tener todas las respuestas, pero sí ofrece un mapa que permite a múltiples actores —gobiernos, organizaciones, maestras y maestros, comunidades— reconocer los lugares donde pueden converger sus esfuerzos hacia cambios de fondo.

"Puntos de palanca para transformar la educación en México" es resultado de diálogos con Mexicanos Primero, Instituto Natura, especialistas y responsables de política educativa. Cada aportación ayudó a construir una comprensión más clara de cómo funciona el sistema y dónde es posible que la incidencia tenga alcance profundo.

Lo que compartimos en estas páginas es una invitación. Invitación a quienes lideran, a quienes enseñan, a quienes acompañan procesos de cambio: a reconocer en este análisis los lugares donde su trabajo puede converger con el de otros, donde la paciencia de lo sistémico encuentra la urgencia de hoy. Porque la educación que México necesita se construye juntos.

Con convicción en el trabajo colectivo,
Promotora Social México

1. Introducción

La educación constituye uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de las personas y de las sociedades. A través de ella se amplían las oportunidades de aprendizaje, participación social y movilidad económica, al tiempo que se fortalecen las capacidades necesarias para enfrentar los desafíos del presente y del futuro. Sin embargo, en México el sistema educativo enfrenta desafíos persistentes relacionados con el rezago en los aprendizajes, la desigualdad de oportunidades y la interrupción de trayectorias educativas, especialmente entre personas en condición de vulnerabilidad.

Estos desafíos evidencian que muchos de los problemas educativos no pueden comprenderse únicamente a partir de decisiones aisladas o de intervenciones sectoriales específicas, sino que responden a dinámicas estructurales que interactúan y se refuerzan dentro del sistema educativo. Por ello, avanzar hacia mejoras sostenidas requiere no solo impulsar programas o reformas puntuales, sino identificar aquellos ámbitos del sistema donde es posible generar transformaciones más profundas y duraderas.

En este contexto, Promotora Social México (PSM) busca contribuir a la transformación de los sistemas que influyen directamente en la calidad de vida de las personas. PSM es una organización de la sociedad civil que, mediante el reconocimiento de la dignidad de la persona, busca impactar integralmente y de forma positiva en las condiciones de vida de los menos favorecidos por medio de los proyectos en los que participa. En 2025, la organización definió 5 causas prioritarias de trabajo: primera infancia, educación, juventud, salud y emprendimiento social, con el objetivo de contribuir a mejorar la calidad de vida de las poblaciones en condición de vulnerabilidad en México.

Para avanzar en este propósito, PSM combina distintos mecanismos de acción. Por un lado, realiza Inversión de Impacto e Inversión Social para apoyar a emprendedores y organizaciones que, mediante modelos innovadores, escalables y sostenibles, buscan transformar las condiciones de vida de las personas en México y Latinoamérica. Por otro lado, impulsa alianzas estratégicas que permitan articular actores del ecosistema social y generar valor colectivo, lo que incluye el diálogo y la colaboración con autoridades gubernamentales para contribuir a la mejora de políticas públicas.

El enfoque que orienta este trabajo se basa en el pensamiento sistémico, una perspectiva que reconoce la interconexión entre los distintos elementos que conforman un sistema y cómo los cambios en una de sus partes afectan al conjunto. Desde esta perspectiva, las soluciones sostenibles requieren intervenir en múltiples niveles, considerando las relaciones entre actores, estructuras y normas que influyen en el funcionamiento del sistema educativo. Esta visión permite identificar puntos de palanca, entendidos como aquellos lugares dentro de un sistema complejo donde pequeñas intervenciones pueden generar transformaciones significativas.

A partir de este enfoque, el propósito del presente documento es compartir los puntos de palanca que PSM considera clave para propiciar un cambio sistémico en la educación en México. Para su elaboración, se tomó como referencia principal el

estudio "Caminos de transición hacia un cambio sistémico en la educación en México", desarrollado por el proyecto HABLA en 2024. Asimismo, se incorporaron insumos de la nota conceptual interna de Mexicanos Primero (2025), titulada "Ecosistema por la educación", así como aportaciones derivadas del diálogo con especialistas en educación.

El documento presenta 10 puntos de palanca; 4[1] de ellos fueron retomados del estudio de HABLA; 2[2] surgieron de la revisión de las notas conceptuales de Mexicanos Primero e Instituto Natura; 1[3] deriva del análisis del diagnóstico del sistema educativo en México y otro[4] fue resultado de una mesa de trabajo convocada por PSM, que reunió a especialistas en educación de distintos sectores.[5] Durante esta sesión se presentó la metodología de pensamiento sistémico, se discutieron los puntos de palanca propuestos y se recogieron aportaciones clave que permitieron enriquecer la propuesta final. A partir de estos insumos, se construyó una visión colectiva del sistema educativo mexicano hacia 2036, que orienta la identificación de los puntos de palanca y sus caminos de transición.

Los 2 puntos de palanca[6] restantes derivan de los estudios del mapeo sistémico sobre juventud y primera infancia, elaborados por PSM en alianza con Co_Plataforma y El Pacto por la Primera Infancia, respectivamente. Ambos procesos incluyeron revisión bibliográfica, entrevistas a profundidad y mesas de trabajo con actores clave —como cuidadores primarios, agentes educativos, jóvenes, especialistas y representantes institucionales—, lo que permitió construir una visión colectiva sobre las causas estructurales que afectan a estos grupos.

El documento se organiza en varias secciones que permiten comprender la lógica del análisis y las propuestas presentadas. En primer lugar, se describe el diagnóstico del sistema educativo en México y los principales desafíos que enfrenta. Posteriormente, se revisa el marco de política pública educativa vigente, analizando sus alcances y limitaciones para impulsar un cambio sistémico a partir de 6 dimensiones clave: innovación curricular y autonomía docente; financiamiento educativo; programas de apoyo social e infraestructura; gobernanza del sistema educativo; evaluación, información y aprendizaje del sistema, y balance estratégico. A continuación, se desarrolla el análisis sistémico del sistema educativo mexicano, que incluye la construcción del mapa sistémico, la formulación de una visión colectiva hacia 2036 y la identificación de los puntos de palanca y caminos de transición para el cambio sistémico en educación. Finalmente, se presenta una sección de cierre orientada a traducir estos puntos de palanca en rutas de acción sistémica, seguida de las referencias bibliográficas que sustentan el estudio.

---

[1] Se presentan los nombres originales de los puntos de palanca retomados del estudio de HABLA (2024): consolidar alianzas intersectoriales para la calidad en el aprendizaje; cuidar el bienestar socioemocional y comunitario; impulsar a docentes como guías y agentes de cambio; fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida con enfoque en habilidades. Sin embargo, para reflejar las prioridades de PSM, se modificó el nombre de la mayoría de ellos en este estudio.

[2] Medir y recuperar aprendizajes fundamentales para reducir rezagos educativos; garantizar educación pertinente, equitativa y culturalmente sostenida para poblaciones rurales e indígenas, tanto en territorios rurales como urbanos.

[3] Prevenir la desafiliación escolar y asegurar trayectorias continuas.

[4] Fortalecer y movilizar la demanda social para incidir en tomadores de decisión y sostener políticas educativas efectivas.

[5] Movimiento STEM, Enseña por México, TICMAS, UNETE, Mexicanos Primero, Promotora Social México, Instituto Natura América Hispana y México, Instituto de Fomento e Investigación Educativa, Vía Educación y Grupo Educación.

[6] Aunque en este estudio se modificó el nombre del punto de palanca por el siguiente: Transformar la educación media superior y superior para hacerla pertinente, flexible y conectada con los proyectos de vida juveniles; Impulsar modelos integrales de educación y cuidados para la primera infancia (primera infancia).

2. Diagnóstico del sistema educativo en México

El sistema educativo mexicano enfrenta una crisis estructural que no puede comprenderse como la suma de problemas aislados ni resolverse mediante intervenciones fragmentadas. Las brechas observadas en cobertura, aprendizaje, permanencia y pertinencia educativa son el resultado de fallas acumuladas que se originan desde los primeros años de vida y se reproducen a lo largo del ciclo educativo, reforzándose mutuamente. A pesar de los avances históricos en escolarización, el sistema no ha logrado garantizar trayectorias educativas continuas, equitativas y significativas para amplios sectores de la población, particularmente para quienes viven en contextos de pobreza, marginación territorial, diversidad cultural y alta vulnerabilidad social. A continuación, se examinan algunas de las principales expresiones de esta crisis estructural a lo largo del ciclo educativo y en distintos niveles del sistema.

2.1 Brechas desde la primera infancia

El problema central no es únicamente cuántas personas ingresan al sistema, sino cuántas logran aprender, permanecer y construir proyectos de vida a partir de su experiencia educativa. Esta dinámica se origina desde el inicio de la vida: cuando el sistema no logra asegurar condiciones mínimas de cuidado y educación temprana, las brechas de desarrollo y aprendizaje aparecen antes de que comience la educación obligatoria y se vuelven más difíciles y costosas de revertir en los años posteriores.

La fragilidad del sistema se manifiesta desde sus cimientos. La educación inicial, que atiende a niñas y niños desde los 45 días hasta los 2 años 11 meses, presenta los mayores rezagos de cobertura de todo el sistema educativo nacional (SEN). Este nivel educativo se ofrece en modalidades escolarizada, no escolarizada y comunitaria, bajo la responsabilidad de distintos sectores (educación, salud y desarrollo social); esta diversidad institucional ha generado fragmentación en la oferta y en los criterios de calidad, lo que explica parte de las brechas en cobertura y atención integral (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2022; Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2023a).

En el ciclo escolar 2024-2025, la tasa de atención escolarizada es de apenas 3.8%, lo que equivale a 229,843 niñas y niños atendidos a través de 5,016 escuelas y 10,761

agentes educativos (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa [GDPPyEE-SEP], 2025). Esta cobertura[7] contrasta con los 7.8 millones de menores en ese rango de edad, lo que evidencia que la educación inicial, pese a su reconocimiento constitucional como parte de la educación básica obligatoria, sigue sin materializarse como un derecho efectivamente garantizado. Aunque se han observado incrementos marginales en la cobertura en años recientes, estos no alteran de manera sustantiva la exclusión estructural que caracteriza a este tramo.

La configuración de la oferta agrava esta situación. A diferencia de otros niveles educativos, la educación inicial es atendida mayoritariamente por el sector privado, que concentra 55.9% de la matrícula (GDPPyEE-SEP, 2025). Esta dependencia traslada la responsabilidad del acceso y la calidad a las familias en un contexto donde casi la mitad de las niñas y niños de 0 a 5 años (41.9%) vive en situación de pobreza (Promotora Social México, Pacto por la Primera Infancia [PSM-PPI], 2025). Como respuesta parcial a estas brechas, la modalidad no escolarizada —que incluye programas comunitarios y de visitas domiciliarias impulsados por CONAFE— atendió a 197,986 niñas y niños durante el ciclo 2021-2022, a través de 18,201 figuras educativas en 2,157 espacios habilitados, desempeñando una función relevante en contextos de alta marginación (Mejoredu, 2023b).

A estas limitaciones en la configuración de la oferta se suman factores estructurales que inciden directamente en la demanda y el acceso a los servicios de educación inicial. Partiendo del reconocimiento de que la crianza es una labor social realizada prioritariamente por las familias y las comunidades, no todas las familias requieren o desean hacer uso de servicios institucionalizados de educación inicial, optando en muchos casos por asumir directamente el cuidado de sus hijas e hijos (Mejoredu, 2023a). Esta decisión se ve reforzada por la ausencia, en muchos servicios, de periodos de adaptación que faciliten el vínculo de apego entre el bebé, la madre o el padre, y el nuevo cuidador, así como por la escasa sensibilización social sobre la importancia de la educación inicial y de las interacciones de calidad en el desarrollo infantil temprano.

Foto: Mexicanos Primero

El acceso a los servicios de cuidado, atención y desarrollo infantil también se encuentra fuertemente condicionado por el tipo de esquema de seguridad social al que están afiliadas las madres, los padres o las personas tutoras, lo que excluye a quienes no cuentan con protección social y evidencia una falta de reconocimiento efectivo de las niñas y los niños como sujetos de derechos (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2020). Estas restricciones

[7] Existen 2 fuentes principales para recabar información sobre la cobertura de la educación inicial, ambas válidas, pero que atienden a propósitos institucionales distintos. Por una parte, la estadística de la SEP a través de los formatos 911 recupera información de los servicios no escolarizados (Conafe, Programa Visitas a Hogares y Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia -CCAPI) y escolarizados públicos y privados (solo incluye a Centros de Atención Infantil (CAI) que cuentan con Clave de Centro de Trabajo -CCT). La otra fuente de información es el Registro Nacional de Centros de Atención Infantil (RENCAI), a cargo del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF). Sin embargo, los datos no son de acceso público y las bases de datos no son compatibles, lo que torna compleja su integración y análisis. De esta forma, solo se puede tener una aproximación a las características de la oferta de educación inicial (Mejoredu, 2023a).

se articulan con dinámicas socioeconómicas que profundizan la desigualdad desde la primera infancia. Solo 30.7% de los hogares con niñas y niños menores de 5 años cuenta con 3 o más libros infantiles (Vázquez-Salas et al., 2023); el 96% de las tareas de cuidado infantil recae en las mujeres (HABLA, 2024). El costo económico del cuidado no remunerado se estima en alrededor de $2,001 mensuales por hijo (pesos mexicanos), mientras que quienes pagan servicios particulares enfrentan gastos promedio cercanos a $1,993 mensuales (CONEVAL, 2022). Estas condiciones evidencian que el cuidado y la educación temprana operan como un factor de reproducción de desigualdades económicas y de género, condicionando desde el inicio las oportunidades de desarrollo infantil y limitando la posibilidad de trayectorias educativas equitativas.

La baja cobertura se ve reforzada por una débil demanda social en los primeros años de vida, que abarca tanto la educación inicial como el ingreso temprano al preescolar. El 82.2% de las familias con hijas e hijos menores de 6 años señala que no asisten a la escuela, porque no tienen necesidad de hacerlo o porque están muy pequeños (Encuesta Nacional para el Sistema de Cuidados [ENASIC], 2025), lo que refleja una limitada apropiación social del derecho a la educación en la primera infancia y una difusión insuficiente de la evidencia sobre la relevancia de las interacciones tempranas para el desarrollo cognitivo, socioemocional y lingüístico.

En este contexto, aun cuando existe necesidad de servicios de educación inicial, la oferta disponible resulta insuficiente y poco pertinente para responder a las condiciones locales, particularmente en territorios y poblaciones que enfrentan mayores barreras estructurales —rurales, alejadas o pertenecientes a comunidades indígenas y migrantes, incluidas aquellas donde hay niñas y niños con discapacidad o que viven en centros penitenciarios— (Torres, 2014; DOF, 2022; Mejoredu, 2023a), sin una provisión pública universal sostenida ni estándares claros de calidad.

En este sentido, la Política Nacional de Educación Inicial (PNEI) constituye el marco de acción más reciente del Estado mexicano para enfrentar estos desafíos. Su principal propósito general es generar condiciones para la provisión de servicios de calidad que fomenten el desarrollo integral de las niñas y los niños de 0 a 3 años, como parte del enfoque de atención integral a la primera infancia (DOF, 2022).

Foto: Mexicanos Primero

No obstante, la persistencia de brechas en cobertura, calidad y pertinencia sugiere que la implementación de esta política aún enfrenta importantes limitaciones institucionales y presupuestales, particularmente en los territorios con mayores niveles de marginación.

Estas limitaciones se expresan con claridad en las condiciones materiales y operativas de los servicios de educación inicial, especialmente en contextos comunitarios e indígenas. Hallazgos de Mejoredu (2023a) muestran que los Centros de Educación Inicial Indígena (CEII) y los Centros de Atención Infantil (CAI) Indígena operan con graves carencias de infraestructura y de personal especializado —como pediatras, psicólogos o nutriólogos—, y bajo esquemas unidocentes o bidocentes que restringen la posibilidad de ofrecer experiencias educativas seguras, continuas y culturalmente pertinentes.

Con frecuencia, estos servicios funcionan en instalaciones improvisadas, con materiales limitados y con el apoyo voluntario de madres, padres y familiares, quienes reciben orientación del agente educativo a cargo para acompañar los procesos de aprendizaje y crianza. En cuanto a los materiales educativos, además de ser insuficientes, rara vez reflejan la diversidad lingüística y cultural de las niñas y los niños o los contextos en los que viven.

2.2. Crisis de aprendizajes fundamentales

Estas limitaciones no se quedan en el tramo 0-3: se trasladan al ingreso del preescolar y primaria. Para el ciclo escolar 2024-2025, la educación preescolar atendió a 3,996,767 niñas y niños en 87,655 planteles, con el apoyo de 230,765 docentes; sin embargo, la tasa neta de escolarización alcanzó apenas 63.6% (GDPPyEE-SEP, 2025), lo que implica que más de un tercio de la población en edad preescolar permanece fuera del sistema educativo. Estas brechas se expresan de manera particularmente marcada por edad: solo 44.4% de las niñas y niños de 3 años asiste a este nivel, frente a 76.6% a los 4 años y 69.9% a los 5 años (GDPPyEE-SEP, 2025).[8] Este patrón sugiere que una proporción importante de niñas y niños se incorpora al preescolar a partir de los 4 años, reduciendo el tiempo de exposición a experiencias educativas tempranas y limitando el potencial compensatorio del preescolar frente a las desigualdades de origen.

La experiencia educativa en este nivel también se ve condicionada por la modalidad de atención y las condiciones escolares. Aunque el preescolar general concentra 86.0% de la matrícula, el preescolar indígena (10.1%) y los cursos comunitarios del CONAFE (3.9%), orientados a poblaciones rurales e indígenas, enfrentan mayores carencias estructurales (GDPPyEE-SEP, 2025). Solo 62% de los planteles cuenta simultáneamente con servicios básicos —electricidad, agua, lavamanos y sanitarios— (Aprender Parejo, 2024b) y 38.2% opera bajo esquemas multigrado (Mejoredu, 2023b), donde un solo docente atiende a niñas y niños de diferentes edades y grados. A ello se suma una limitada disponibilidad de recursos tecnológicos, ya que apenas 34.7% de las escuelas dispone de computadoras para uso pedagógico y solo 24.7% cuenta con conexión a internet (Mejoredu, 2023b).

[8] La disminución de la tasa de escolarización en preescolar a los 5 años no implica menor asistencia al sistema educativo; se explica, porque una proporción de niñas y niños de esa edad ya ingresó a la primaria y deja de contabilizarse dentro de la matrícula de preescolar.

El impacto de la pandemia fue particularmente severo en este nivel, con una reducción de 12.3% en la matrícula entre los ciclos 2019-2020 y 2021-2022 (Mejoredu, 2023b), lo que dejó una cohorte de niñas y niños con experiencias educativas interrumpidas o inexistentes antes de ingresar a primaria. Si bien para el ciclo 2024-2025 se avanzó en la provisión de materiales educativos alineados con la Nueva Escuela Mexicana —con nuevos libros de texto gratuitos entregados oportunamente en 84.2% de los planteles (CONEVAL, 2024)—, persisten brechas significativas en contextos indígenas, donde solo 21.4% de las escuelas recibió materiales específicos en lengua indígena al inicio del ciclo (CONEVAL, 2024 y Mejoredu, 2023b). Estas condiciones refuerzan trayectorias educativas desiguales desde el inicio y, al llegar la pandemia, encontraron al sistema con capacidades frágiles para sostener la enseñanza y monitorear el aprendizaje. Por ello, el cierre prolongado de escuelas no creó la crisis de aprendizajes, pero sí la profundizó y la hizo visible a gran escala.

Como consecuencia de dicho cierre, la pobreza de aprendizaje —entendida como la proporción de niñas y niños que no pueden leer ni comprender un texto sencillo a los 10 años— aumentó de 52% a 79%, y las y los estudiantes perdieron aprendizajes equivalentes a entre 1.5 y 1.8 años de escolaridad (Banco Mundial, UNICEF y UNESCO, 2022; Hevia et al., 2022). Este impacto no fue homogéneo: 87% de las y los estudiantes provenientes de hogares de bajos ingresos presenta bajo desempeño académico (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2023), lo que confirma que el sistema educativo reproduce y amplifica las desigualdades sociales de origen.

Esta crisis no se manifiesta únicamente en etapas avanzadas de la trayectoria escolar. La magnitud del problema se hace visible desde los primeros grados de primaria. La evaluación diagnóstica aplicada por Mejoredu (2023c) en los ciclos 2022-2023, muestra que 48.7% de los estudiantes de tercer grado requiere atención prioritaria en lectura, y 49.3% en matemáticas. En quinto grado, la situación es aún más crítica en matemáticas, donde 76.4% de las y los alumnos se ubica en el nivel de prioridad alta, con menos de 40% de respuestas correctas. Estos resultados evidencian una incapacidad estructural del sistema para prevenir, detectar y corregir oportunamente las dificultades de aprendizaje, generando trayectorias escolares marcadas por el rezago acumulado y la frustración académica.

Los resultados de la prueba PISA 2022 (OCDE, 2023) confirman que estos rezagos tempranos no se corrigen a lo largo de la trayectoria educativa. El análisis por niveles de desempeño de la prueba PISA 2022 muestra que una proporción significativa de las y los alumnos no alcanza los aprendizajes mínimos necesarios para continuar aprendiendo con autonomía. En matemáticas, solo 34% de las y los estudiantes de 15 años alcanzó al menos el nivel 2 de competencia, frente a un promedio de 69% en los países de la OCDE. Esto implica que apenas una tercera parte de las y los estudiantes puede interpretar y representar matemáticamente situaciones simples sin instrucciones directas. Más aún, prácticamente ningún estudiante en México alcanzó los niveles más altos de desempeño (niveles 5 o 6), en los que se requiere modelar situaciones complejas y evaluar estrategias para resolver problemas.

En lectura, apenas 53% de las y los estudiantes alcanzó el nivel 2 o superior, en comparación con un promedio de 74% en la OCDE. Esto significa que casi la mitad de las y los alumnos no logra identificar la idea principal de un texto de extensión moderada ni localizar información explícita con criterios definidos. Solo 1% de las y los estudiantes se ubicó en niveles avanzados (nivel 5 o superior), que implican la comprensión de textos extensos, el manejo de ideas abstractas y la distinción entre

hechos y opiniones. En ciencias, el panorama es similar: únicamente 49% alcanzó el nivel 2 o superior, frente a 76% en la OCDE, y casi no se registraron estudiantes en los niveles de desempeño más altos. La casi inexistencia de estudiantes en los niveles más altos de desempeño confirma que el sistema no está logrando desarrollar capacidades complejas de razonamiento, comprensión y resolución de problemas hacia el final de la educación obligatoria.

A esta crisis se suma una debilidad estructural en los sistemas de información y evaluación del aprendizaje. Actualmente, México no cuenta con una evaluación periódica y estandarizada de alcance nacional que permita monitorear de manera continua y comparable los avances en lectura y matemáticas. La desaparición del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y, posteriormente, de la Comisión para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) debilitó los mecanismos institucionales de generación de evidencia para la toma de decisiones pedagógicas y de política pública. En ausencia de información oportuna y confiable, el sistema educativo opera con severas limitaciones para focalizar apoyos, priorizar a las y los estudiantes con mayor rezago y asignar recursos de manera estratégica.

Frente a este escenario, diversas estrategias de recuperación de aprendizajes han mostrado resultados alentadores, aunque aún de alcance limitado. La Secretaría de Educación Pública impulsó la Estrategia Nacional para Promover Trayectorias Educativas Continuas, Completas y de Excelencia (ENTE), con énfasis en la recuperación de aprendizajes fundamentales y la atención socioemocional (Aprender Parejo, 2024). Asimismo, se han documentado metodologías efectivas como la Relación Tutora, la Enseñanza al Nivel Adecuado (TaRL), implementada en México a través de la Medición Independiente de los Aprendizajes (MIA), y programas de tutorías virtuales (Aprender Parejo, 2024 y CIESAS&UV, s.f.), que han mostrado avances significativos, particularmente entre estudiantes con mayor rezago.

Foto: Mexicanos Primero

El caso del estado de Guanajuato ilustra el potencial de una intervención más articulada y sostenida. A través del Pacto Social por la Educación, la entidad reporta haber recuperado aproximadamente 60% de los aprendizajes desacelerados por la pandemia (UNESCO, 2024), combinando sistemas de información para la mejora de los aprendizajes, programas de fortalecimiento en lectura y matemáticas en los primeros años de primaria y mecanismos de seguimiento continuo. Estos esfuerzos se alinean con el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, la cual prioriza la consolidación de la lectura, la escritura y el razonamiento matemático como base del desarrollo integral.

No obstante, el alcance de estas iniciativas sigue siendo insuficiente frente a la magnitud del rezago. Su implementación depende en gran medida de capacidades locales, alianzas específicas y esfuerzos fragmentados, sin una estrategia nacional plenamente sistematizada que garantice escala, continuidad y sostenibilidad. A ello se suma una inversión limitada en formación continua docente —componente clave para la recuperación de aprendizajes—, lo que reduce la capacidad del sistema para responder de manera consistente y oportuna a

las necesidades de las y los estudiantes más rezagados. Esto muestra que la crisis de aprendizajes fundamentales en México no es coyuntural ni atribuible exclusivamente a la pandemia, sino el resultado de fallas estructurales en la enseñanza, la medición y la atención temprana de los rezagos. Además, la recuperación de aprendizajes no ocurre en el vacío: depende de que la comunidad educativa esté en condiciones emocionales y de seguridad que les permitan asistir, concentrarse y sostener el esfuerzo de aprender.

2.3. Bienestar socioemocional y convivencia escolar

El aprendizaje escolar está estrechamente vinculado con las condiciones de bienestar socioemocional, convivencia y protección que experimentan niñas, niños, adolescentes y jóvenes dentro y fuera de la escuela. Sin embargo, la evidencia disponible muestra un deterioro profundo y sostenido de estas condiciones, que compromete tanto el desarrollo integral de las y los estudiantes como su permanencia y desempeño escolar. 7 de cada 10 adolescentes reportan sentirse tristes la mayor parte del tiempo (Instituto Nacional de Salud Pública [INSP], 2022), una señal de malestar emocional generalizado que incide directamente en la motivación, la concentración y la disposición para aprender. Esta situación se agrava al considerar que los problemas de salud física y mental interactúan entre sí: aproximadamente 37% de niñas y niños de 5 a 11 años, y 40% de adolescentes de 12 a 19 años presentan sobrepeso u obesidad (Shamah-Levy *et al*., 2024), condiciones que se asocian con estigmatización, baja autoestima y dificultades socioemocionales que impactan el rendimiento académico.

Los indicadores más extremos de salud mental reflejan una situación de alta vulnerabilidad que plantea nuevos desafíos para el sistema educativo. En 2020 se registró la mayor tasa de intentos de suicidio en el país, afectando a 6 de cada 100 niñas, niños, adolescentes y jóvenes de entre 10 y 19 años, con una mayor prevalencia en mujeres (Mexicanos Primero, 2023). Aunque este fenómeno responde a múltiples factores sociales, familiares y comunitarios, su magnitud tiene implicaciones directas para las escuelas, que con frecuencia constituyen uno de los primeros espacios institucionales donde pueden identificarse señales de riesgo. En este contexto, diversos diagnósticos señalan que muchos centros escolares no cuentan con los recursos, protocolos ni capacidades suficientes para detectar oportunamente estas situaciones ni para ofrecer acompañamiento psicosocial adecuado. A ello se suma un rezago importante en el desarrollo de habilidades socioemocionales: cerca de 40% de los jóvenes en América Latina no logra resolver problemas simples de manera colaborativa (HABLA, 2023), lo que limita la convivencia, el trabajo en equipo y la construcción de entornos escolares seguros y solidarios.

La convivencia escolar constituye otro de los nudos críticos del sistema. En 2022, 28% de las y los estudiantes de 12 a 17 años —equivalente a 3.3 millones de adolescentes— reportó haber sido víctima de acoso escolar (INEGI, 2022, citado en SEP, 2025b). A nivel local, los reportes de acoso escolar registrados por el Consejo Ciudadano para la Seguridad y Justicia de la Ciudad de México aumentaron 205% en 2024 respecto a 2019, concentrándose principalmente en el nivel de secundaria, donde ocurre 45% de los casos (Consejo Ciudadano para la Seguridad y Justicia de la CDMX, 2025). Las formas de agresión más frecuentes incluyen el acoso relacionado con pertenencias y por atributos físicos, prácticas que refuerzan dinámicas de exclusión, estigmatización y violencia cotidiana dentro de los planteles. En el caso de las

mujeres, 17.5% ha experimentado violencia psicológica en el entorno escolar, cifra que se eleva a 32.3% cuando se consideran violencias físicas o sexuales a lo largo de la vida escolar (HABLA, 2023), lo que revela una exposición persistente a situaciones que vulneran su integridad y bienestar.

Estas dinámicas de violencia y afectaciones socioemocionales tienen efectos directos sobre las trayectorias educativas. La erosión del sentido de pertenencia, el aumento del estrés, la ansiedad y la depresión, así como la normalización de entornos inseguros, incrementan de manera sostenida el riesgo de inasistencia y rezago escolar, particularmente en contextos donde las escuelas carecen de mecanismos preventivos, personal especializado y rutas claras de atención. Estas problemáticas se agravaron con la pandemia que intensificó el malestar psicosocial y redujo las posibilidades de atención oportuna dentro del sistema escolar, lo que dejó a muchos estudiantes enfrentando situaciones de violencia y riesgo sin apoyos adecuados.

Frente a este panorama, el sistema educativo ha impulsado diversas acciones orientadas a la protección y la salud integral de las y los estudiantes, como las Jornadas de Salud Escolar —con la meta de atender a más de 11.8 millones de estudiantes de primaria pública (SEP, 2025a)—, campañas de prevención de adicciones dirigidas a secundaria y media superior, y la emisión de lineamientos obligatorios para la preparación y venta de alimentos en el sistema educativo nacional. No obstante, estas intervenciones operan mayoritariamente como respuestas sectoriales y fragmentadas, con alcances desiguales y limitada articulación con estrategias de bienestar socioemocional, convivencia y prevención de violencias dentro de las escuelas. Sin una respuesta integral, estas condiciones limitan el aprendizaje y tensionan la capacidad de las escuelas para sostener trayectorias.

2.4. Condiciones y desarrollo de la profesión docente

El fortalecimiento del personal docente constituye uno de los pilares más críticos para la transformación del sistema educativo mexicano. La evidencia muestra que la calidad de los aprendizajes, la recuperación de rezagos y la capacidad de las escuelas para sostener trayectorias educativas dependen en gran medida de lo que ocurre en el aula. Sin embargo, existe una brecha profunda entre la centralidad teórica que se atribuye a las y los docentes y las condiciones reales en las que desarrollan su labor cotidiana.

En términos de condiciones laborales y bienestar, el panorama es restrictivo. El salario promedio del personal docente en México asciende a $10,650 mensuales, lo que representa una brecha negativa de 17% respecto a otros profesionales con el mismo nivel educativo (HABLA, 2024). Esta desventaja salarial se combina con una elevada sobrecarga administrativa que reduce de manera significativa el tiempo disponible para la planeación pedagógica, el acompañamiento a estudiantes y el trabajo colegiado. En educación básica, 44.1% de las y los directores atiende simultáneamente funciones directivas y un grupo escolar (CONEVAL, 2024), lo que limita su capacidad de gestión pedagógica y de liderazgo escolar. Estas condiciones impactan directamente en la motivación, la salud mental y la permanencia en la profesión, particularmente en un contexto donde las escuelas concentran problemáticas crecientes de afectaciones socioemocionales y violencia escolar.

Foto: Mexicanos Primero

La docencia enfrenta además un proceso de pérdida de atractivo como opción profesional. De acuerdo con datos de HABLA (2023), 40% de las y los docentes no eligió la docencia como su primera opción de carrera, lo que sugiere que la profesión ha dejado de atraer de manera sistemática a perfiles académicos destacados. Esta situación no solo tiene implicaciones simbólicas sobre la revalorización social del magisterio, sino también efectos de largo plazo en la calidad del capital humano que ingresa al sistema educativo.

En el ámbito de la formación y la capacidad pedagógica, las limitaciones son estructurales. La formación continua enfrenta una subinversión crítica: el presupuesto federal destinado a este rubro se ha reducido en 83% desde 2018 (Aprender Parejo, 2024a) y, de mantenerse la tendencia, para 2026 el gasto proyectado alcanzará apenas $105.21 anuales por docente (Mexicanos Primero, 2025b). Este nivel de inversión resulta claramente insuficiente frente a los desafíos que plantea la implementación de nuevos enfoques curriculares, como la Nueva Escuela Mexicana, así como la atención a grupos multigrado, contextos de alta vulnerabilidad y rezagos profundos de aprendizaje. En el ciclo 2023-2024, solo una minoría del personal docente contaba con estudios de posgrado: 9.2% en preescolar, 11.0% en primaria y 14.0% en secundaria (SEP, 2025b), lo que evidencia un margen amplio de mejora en la profesionalización del magisterio.

Si bien existen esfuerzos institucionales para fortalecer la carrera docente, su alcance sigue siendo limitado frente a la magnitud del desafío. Entre los ciclos 2018-2019 y 2023-2024, la proporción de personal beneficiado con una plaza o incentivo mediante procesos de selección aumentó de 20.4% a 44.0%, con una meta de 55% hacia 2030 (SEP, 2025b). Asimismo, en el ciclo 2024-2025 se benefició a 24,629 docentes mediante esquemas de promoción horizontal, con una inversión federal de $546.1 millones (SEP, 2025a). No obstante, estos avances coexisten con condiciones

laborales adversas y con una inversión insuficiente en formación, lo que limita su impacto sistémico.

Los desafíos se intensifican en determinados contextos territoriales y poblacionales. Aproximadamente 33.3% de las escuelas de educación básica operan bajo esquemas multigrado (Mejoredu, 2023b), lo que exige una alta capacidad pedagógica, organizativa y emocional por parte de los docentes, al atender simultáneamente varios grados y niveles de desarrollo. En contextos indígenas, el dominio de la lengua de la comunidad resulta indispensable para garantizar una educación pertinente; aunque en preescolar indígena 93% del personal docente habla la lengua local, esta proporción desciende a 84.1% en primaria (Mejoredu, 2023b), lo que plantea retos adicionales para la continuidad de los aprendizajes en contextos bilingües e interculturales.

2.5. Desigualdades estructurales en territorios rurales e indígenas

Las desigualdades del sistema educativo mexicano se expresan con mayor crudeza en los territorios rurales e indígenas, donde el acceso, la calidad y la pertinencia de los servicios educativos están profundamente condicionados por carencias estructurales persistentes. Aunque el SEN reconoce formalmente el derecho a una educación intercultural y plurilingüe, la evidencia muestra que dicho reconocimiento no se traduce de manera consistente en condiciones materiales, pedagógicas e institucionales que garanticen trayectorias educativas equitativas para estas poblaciones.

En términos de infraestructura, las brechas son severas y sistemáticas. El 65.8% de las escuelas primarias indígenas no cuenta con todos los servicios básicos —electricidad, agua potable, lavamanos y sanitarios (Mejoredu, 2024)—, lo que convierte a este tipo de planteles en los más rezagados del país. En estados con alta concentración de población indígena y rural, como Chiapas (40%), Oaxaca (39.3%) y Guerrero (44.8%), apenas 4 de cada 10 escuelas disponen de estos servicios esenciales (Mejoredu, 2024). Estas carencias no solo afectan la seguridad y la salud de las comunidades escolares, sino que limitan de manera directa las posibilidades de aprendizaje, permanencia y bienestar de niñas, niños y adolescentes.

La brecha digital profundiza esta desigualdad territorial. Mientras que en la Ciudad de México el 83% de las escuelas cuenta con conexión a internet para fines pedagógicos, en Oaxaca solo el 13.8% dispone de este recurso (Mejoredu, 2024). Esta disparidad restringe el acceso a materiales educativos, formación docente, estrategias de recuperación de aprendizajes y modelos híbridos, dejando a las escuelas rurales e indígenas en una situación de desventaja estructural frente a otros contextos del país. En el caso de las telesecundarias —que representan casi 70% de las escuelas en comunidades rurales aisladas—, la contradicción es aún más evidente: 6% carece de electricidad y más de 80% no tiene acceso a internet (CONEVAL, 2024), a pesar de que su modelo pedagógico depende del uso de medios tecnológicos.

Las desigualdades de acceso se reflejan también en la cobertura y continuidad educativa. Aunque la cobertura promedio de la educación básica alcanza 89.3%, el 16% de las niñas y niños indígenas de entre 3 y 14 años no asiste a la escuela (SEP, 2025a, 2025b). Las brechas se amplifican conforme avanza el trayecto educativo: mientras 40.7% de los jóvenes no indígenas accede a la educación superior, solo 17.2% de los jóvenes indígenas logra hacerlo (HABLA, 2023). Esta exclusión progresiva

revela un sistema que no logra sostener trayectorias educativas completas en contextos rurales e indígenas, particularmente a partir de la secundaria, donde la oferta de educación indígena institucionalizada prácticamente desaparece y la población debe incorporarse a servicios generales o técnicos sin un diseño intercultural adecuado.

La pertinencia cultural y lingüística constituye otro eje crítico. Si bien en el ciclo 2021-2022 el 93% del personal docente en preescolar indígena y el 84.1% en primaria hablaba la lengua de la comunidad, ello implica que aproximadamente 1 de cada 10 docentes en escuelas indígenas no domina la lengua de sus estudiantes (CONEVAL, 2024), lo que afecta la comprensión, la participación y la calidad de los procesos educativos. A ello se suma la limitada disponibilidad y entrega oportuna de materiales educativos pertinentes: aunque se distribuyeron más de 2.1 millones de libros de texto gratuitos de educación indígena para primaria y secundaria en el ciclo 2024-2025 (SEP, 2025a), al inicio del ciclo solo 21.4% de los preescolares indígenas y 28.1% de las primarias indígenas contaban con los materiales completos (CONEVAL, 2024). Esta inoportunidad debilita el enfoque intercultural que la política educativa busca promover.

En las zonas rurales y de alta marginación, el sistema se sostiene en gran medida a través de modelos compensatorios y de alta exigencia operativa. El modelo comunitario del CONAFE atiende a cerca de 333,000 niñas y niños en más de 34,000 servicios de preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2025b), desempeñando un papel clave en localidades donde no existe otra oferta educativa. Sin embargo, estos servicios operan bajo condiciones de alta fragilidad institucional y dependen de figuras educativas con formación y apoyos limitados.

Las consecuencias de estas condiciones se acumulan a lo largo del ciclo de vida. La población que habita en zonas rurales alcanza en promedio 7.6 años de escolaridad, frente a 10.4 años en zonas urbanas, y la tasa de analfabetismo en áreas rurales (10.4%) triplica la de las zonas urbanas (3.2%). Entre la población indígena, la brecha de analfabetismo respecto a la no indígena alcanza 16.8 puntos porcentuales (CONEVAL, 2024), lo que evidencia que las desigualdades educativas no son coyunturales, sino el resultado de un patrón histórico de exclusión territorial y cultural.

Las escuelas rurales e indígenas operan en condiciones estructuralmente desventajosas, donde la falta de infraestructura básica, la brecha digital, la discontinuidad de la oferta educativa y las limitaciones en la pertinencia cultural restringen de manera sistemática el derecho a una educación de calidad.

2.6. Rigidez y baja pertinencia en educación media superior y superior

Estas desigualdades no se corrigen automáticamente con el avance en la trayectoria escolar. Por el contrario, se reconfiguran y se profundizan en la educación media superior y superior, donde el sistema enfrenta una combinación crítica de rigidez institucional, baja pertinencia formativa y débil vinculación con los proyectos de vida juveniles. El resultado es una pérdida progresiva y sostenida de talento: de cada 100 niñas y niños que inician la primaria, solo 57 concluyen el bachillerato y apenas 32 finalizan una licenciatura (GDPPyEE-SEP, 2025), lo que evidencia que la educación deja de operar como un puente efectivo hacia la autonomía, el empleo digno y la construcción de proyectos de vida viables para amplios sectores de jóvenes.

En este tramo, el problema central deja de ser únicamente el acceso y se convierte en una pérdida progresiva de vínculo entre la experiencia educativa y los proyectos de vida juveniles. La arquitectura del sistema de educación media superior y superior continúa diseñada, en lo esencial, para trayectorias lineales, con dedicación exclusiva al estudio y continuidad escolar, un perfil que ya no corresponde a la realidad de millones de jóvenes que combinan estudios con trabajo remunerado, labores de cuidado, empleo informal o responsabilidades familiares tempranas. La rigidez de horarios, calendarios, modalidades y criterios de permanencia convierte cualquier interrupción —reprobación, rezago, cambio de residencia o presión económica— en un factor de alto riesgo de abandono definitivo. Esta rigidez resulta especialmente excluyente para jóvenes provenientes de contextos rurales, indígenas y de alta marginación, cuyas trayectorias educativas suelen ser más fragmentadas desde etapas previas.

Si bien en años recientes ha crecido la demanda por modalidades no escolarizadas y a distancia, particularmente en educación superior, este crecimiento responde más a estrategias individuales para sostener la escolarización que a una transformación sistémica deliberada. En el ciclo 2024-2025, la matrícula en educación superior no escolarizada[9] creció 8.8%, frente a apenas 0.2% en la modalidad presencial, lo que refleja la necesidad de flexibilidad para compatibilizar estudio y trabajo (SEP, 2025a). No obstante, estas modalidades avanzan de manera desigual, con criterios heterogéneos de calidad, escaso acompañamiento académico y sin mecanismos sólidos que garanticen portabilidad, reconocimiento de aprendizajes previos y tránsito fluido entre subsistemas. En la educación media superior, esta fragmentación se ve reforzada por la coexistencia de 31 subsistemas distintos,[10] con planes de estudio, reglas y certificaciones diferenciadas, que históricamente han operado como barreras estructurales para la continuidad educativa. Aunque el impulso al Certificado Único de Bachillerato Nacional busca reducir estos costos de movilidad, su implementación aún enfrenta retos significativos y no logra revertir plenamente la exclusión asociada a trayectorias interrumpidas (SEP, 2025a).

A esta rigidez institucional se suma una desconexión estructural entre la formación educativa y el mercado laboral, la cual debilita el valor social percibido de continuar estudiando. En México, solo 42% de la población en edad de trabajar ha concluido la educación secundaria (OCDE, 2024) y apenas 17% ha cursado educación superior, frente a 31% en promedio en los países de la OCDE (HABLA, 2023). Esta brecha educativa limita la inserción laboral de los jóvenes y reduce la competitividad del país, al tiempo que refuerza trayectorias de precariedad y empleo informal. Desde la perspectiva del sector productivo, el desajuste es evidente: 43% de los empleadores reporta dificultades para cubrir vacantes debido a la falta de candidatos con habilidades pertinentes, particularmente en ámbitos técnicos, digitales y socioemocionales (HABLA, 2023). Esta situación no responde únicamente a un déficit de escolaridad, sino a la escasa articulación entre los programas educativos y las necesidades reales de los sectores productivos, así como a la limitada oferta de formación técnica intermedia y de certificación formal de competencias.

[9] Es una modalidad a distancia que utiliza plataformas digitales y no requiere asistencia presencial a un plantel educativo.

[10] Los 31 subsistemas de educación media superior corresponden a distintos tipos de sostenimiento y administración institucional —federal, estatal, autónomo y privado— que históricamente han operado con planes de estudio, reglas y certificaciones propias, generando una estructura fragmentada que dificulta el tránsito y la continuidad educativa de los estudiantes.

Si bien existen esfuerzos para reducir esta brecha —como la educación dual, los convenios de prácticas profesionales y la introducción incipiente de microcredenciales—, su alcance sigue siendo limitado y desigual (Aprender Parejo, 2023). Estos esquemas se concentran en ciertos subsistemas y territorios, dependen de capacidades locales específicas y carecen de un marco nacional que garantice escala, equidad y reconocimiento efectivo en el mercado laboral. En ausencia de mecanismos claros de validación y portabilidad, estas opciones corren el riesgo de operar como soluciones fragmentadas que no modifican de fondo la estructura del sistema ni fortalecen trayectorias educativas completas.

Más allá del acceso y la empleabilidad, la educación media superior y superior enfrenta una crisis de sentido para las juventudes. La limitada disponibilidad de sistemas de orientación vocacional e información confiable agrava este problema: la mayoría de los jóvenes toma decisiones educativas con información incompleta sobre sus intereses, habilidades, opciones formativas y trayectorias laborales posibles, lo que incrementa la probabilidad de elecciones poco pertinentes, rezagos reiterados y abandonar sus estudios.

Las desigualdades territoriales profundizan estos procesos. El acceso a la educación superior presenta disparidades extremas entre entidades federativas: mientras en la Ciudad de México la cobertura supera ampliamente el promedio nacional, en estados como Chiapas apenas alcanza 19.7% (SEP, 2025a). Estas brechas reflejan no solo la concentración histórica de la oferta educativa, sino también la ausencia de estrategias integrales para garantizar acceso pertinente y de calidad en territorios rurales, indígenas y de alta marginación. Aunque la expansión de nuevas instituciones busca atender parte de esta desigualdad, su impacto depende de condiciones que van más allá de la apertura de planteles, como la calidad de la formación, la pertinencia curricular, la estabilidad docente y la vinculación efectiva con el entorno productivo y comunitario.

2.7. Rezago educativo y aprendizaje a lo largo de la vida

Las trayectorias educativas truncadas en la educación media superior y superior no constituyen el final del problema, sino el punto de entrada a un rezago educativo masivo que se arrastra a lo largo de la vida adulta y que limita de manera estructural la autonomía, la productividad y la participación social de millones de personas. Para finales de 2024, se estimaba que, en México, 27.5 millones de personas de 15 años o más no habían concluido la educación básica, lo que refleja un déficit histórico de escolarización que el sistema educativo no ha logrado revertir. De este universo, 4.1 millones de personas se encuentran en condición de analfabetismo, 7.5 millones no concluyeron la primaria y 15.9 millones no terminaron la secundaria. Si se amplía la mirada para incluir a quienes no han concluido la educación media superior, la población potencialmente en rezago asciende a 52.9 millones de personas (SEP, 2025a y 2025b), lo que da cuenta de la magnitud estructural del desafío y de las dificultades persistentes del sistema educativo para asegurar trayectorias educativas completas más allá de la escolarización obligatoria.

Este rezago se expresa con claridad en el nivel educativo promedio de la población adulta. En 2024, el grado promedio de escolaridad de las personas de 15 años o

más se ubicó en 10.2 grados[11] (GDPPyEE-SEP, 2025), equivalente aproximadamente al primer año de educación media superior. Esta cifra sintetiza décadas de exclusión educativa acumulada y evidencia que, para una parte sustantiva de la población, la educación formal dejó de estar disponible como una vía efectiva para el desarrollo de capacidades, la inserción laboral y la movilidad social. La ausencia de oportunidades flexibles, pertinentes y reconocidas de formación posterior a la escolarización obligatoria ha consolidado trayectorias de precariedad laboral, baja productividad y dependencia, al tiempo que restringe la capacidad de las personas adultas para adaptarse a entornos económicos, tecnológicos y sociales en transformación constante.

Frente a este panorama, el aprendizaje a lo largo de la vida se convierte en una estrategia crítica para reconfigurar el sistema educativo más allá de la lógica escolar tradicional. No obstante, su potencial se ha visto limitado por una concepción aún estrecha de dónde, cómo y para qué se aprende. Históricamente, el sistema ha privilegiado trayectorias formales, secuenciales y certificadas por la escolarización, dejando en los márgenes —cuando no invisibilizando— los aprendizajes adquiridos en contextos laborales, comunitarios, familiares y de autoformación. Esta omisión ha generado una brecha entre las competencias reales de las personas y su reconocimiento formal, restringiendo su movilidad laboral y su capacidad de construir proyectos de vida autónomos.

[11] El grado promedio de escolaridad indica el número promedio de años de estudio aprobados por la población de 15 años o más. Un valor de 10.2 grados equivale aproximadamente al primer año de educación media superior sin concluir, es decir, cerca de 2 años por debajo del nivel de escolaridad obligatoria establecido en México (12 años).

Foto: Niños en Alegría

En respuesta parcial a estas limitaciones, se han desarrollado plataformas y modalidades orientadas a ampliar el acceso educativo de jóvenes y adultos. Programas de autoaprendizaje digital permiten concluir la educación básica de manera flexible y autodidacta, reduciendo barreras de tiempo, ubicación y compatibilidad con el trabajo. Sin embargo, estas opciones siguen operando de manera fragmentada, con alcances desiguales y sin integrarse plenamente a un sistema coherente de aprendizaje permanente que garantice continuidad, acompañamiento y reconocimiento institucional.

La oferta de microcredenciales y microcursos constituye otro esfuerzo relevante para responder a la necesidad de actualización y reconversión de habilidades en un contexto de cambio acelerado. Las certificaciones de corta duración —de entre 25 y 80 horas— en competencias como pensamiento crítico, habilidades digitales o resolución de problemas buscan facilitar procesos de inserción laboral, reentrenamiento y mejora de la empleabilidad sin exigir trayectorias educativas largas y rígidas (Aprender Parejo, 2023). No obstante, la ausencia de un marco robusto de validación y portabilidad limita su impacto sistémico. Sin mecanismos claros para que el Estado y el sector privado reconozcan oficialmente estas competencias, estas alternativas corren el riesgo de convertirse en soluciones aisladas que no modifican de fondo las trayectorias educativas ni laborales de la población adulta.

Foto: Mexicanos Primero

A estas limitaciones se suma una débil articulación entre el aprendizaje a lo largo de la vida y los sistemas de capacitación para el trabajo. Aunque en el ciclo 2023-2024 los servicios de capacitación laboral atendieron a 2.2 millones de jóvenes y adultos (SEP, 2024a), su alcance sigue siendo insuficiente frente al tamaño del rezago educativo y a las transformaciones del mercado laboral. La oferta de capacitación no siempre se alinea con sectores estratégicos ni con las necesidades territoriales, y en muchos casos carece de continuidad con otros tramos educativos o de reconocimiento formal que permita capitalizar los aprendizajes adquiridos.

Más allá de la empleabilidad, el aprendizaje a lo largo de la vida implica una dimensión más profunda vinculada con la agencia personal y la realización integral. Para millones de personas adultas, retomar procesos de aprendizaje representa una oportunidad para fortalecer su autonomía en ámbitos como la salud, las finanzas personales, la participación comunitaria y el ejercicio de derechos.

Sin embargo, esta dimensión sigue siendo marginal en el diseño de políticas educativas, las cuales tienden a reducir el aprendizaje adulto a una función instrumental asociada al mercado de trabajo, sin reconocer su papel en la cohesión social, el bienestar subjetivo y la construcción de ciudadanía.

Este vacío resulta particularmente relevante en el contexto de las nuevas longevidades. El envejecimiento de la población plantea la necesidad de ofrecer oportunidades de aprendizaje a personas adultas mayores, no solo para mantener su empleabilidad, sino para sostener su participación social, su salud cognitiva y su capacidad de articulación comunitaria. La ausencia de una oferta sistemática de aprendizaje para este grupo etario limita la posibilidad de aprovechar su experiencia y su potencial como agentes activos en la vida social y económica (HABLA, 2024).

Finalmente, el fortalecimiento del aprendizaje a lo largo de la vida requiere una transformación cultural que promueva una mentalidad de crecimiento entre la población adulta. En un entorno marcado por cambios tecnológicos acelerados, la automatización y la emergencia de nuevas herramientas, se vuelve indispensable reconocer que las capacidades no son fijas y que desaprender y reaprender es una condición necesaria para sostener la autonomía a lo largo del ciclo de vida (HABLA, 2023). Sin una narrativa pública y una arquitectura institucional que legitimen el aprendizaje permanente como un derecho, una responsabilidad compartida y un bien público estratégico, los proyectos existentes seguirán siendo insuficientes para revertir el rezago educativo histórico y para construir trayectorias de aprendizaje continuas, flexibles y significativas a lo largo de la vida.

2.8. Corresponsabilidad social y articulación territorial

El rezago educativo acumulado a lo largo del ciclo de vida y las trayectorias escolares fragmentadas no pueden explicarse únicamente por fallas internas del sistema escolar; están profundamente condicionados por el grado en que las familias, las comunidades y los actores territoriales participan de manera activa y sostenida en los procesos de aprendizaje. En México, la educación continúa operando, en la práctica, como una responsabilidad predominantemente delegada al Estado y a las escuelas, con una participación social desigual, intermitente y, en muchos contextos, limitada a funciones administrativas o de apoyo puntual. Esta débil corresponsabilidad social restringe la capacidad del sistema para sostener aprendizajes, prevenir el abandono y construir entornos educativos significativos, particularmente en territorios marcados por la precariedad económica, la fragmentación comunitaria y la desconfianza institucional.

Si bien existen mecanismos formales para promover la participación de las familias y la comunidad, su funcionamiento efectivo es heterogéneo. Los consejos de participación escolar (integrados por asociaciones de madres y padres de familia), concebidos como espacios de diálogo y corresponsabilidad entre escuelas, familias y autoridades educativas, alcanzaron un registro de más de 208,000 consejos a nivel nacional al cierre del ciclo 2021-2022 (CONEVAL, 2024). No obstante, su operación real varía ampliamente entre planteles y territorios. En muchos casos, estos consejos se concentran en tareas informativas o de gestión básica, sin incidir de manera sistemática en los procesos pedagógicos, el acompañamiento al aprendizaje o la toma de decisiones educativas sustantivas. Esta brecha entre el diseño institucional y la

práctica cotidiana limita su potencial como espacios de construcción de agencia educativa colectiva.

Una lógica similar se observa en los comités escolares de administración participativa, impulsados a través del programa La Escuela es Nuestra, que han canalizado recursos directos a las comunidades escolares para la mejora de infraestructura y equipamiento. En el ciclo 2024-2025, más de 63,000 comités recibieron una inversión superior a $17,600 millones, fortaleciendo la capacidad de decisión local sobre el entorno físico de las escuelas (SEP, 2025a). Si bien este esquema ha contribuido a reactivar la participación comunitaria y a mejorar condiciones materiales, su impacto sobre los procesos de aprendizaje depende en gran medida de la capacidad organizativa de cada comunidad y de la articulación de estas decisiones con una visión pedagógica compartida, que no siempre está presente.

En contextos rurales y de alta marginación, el modelo de educación comunitaria ha mostrado un potencial distinto al situar el aprendizaje como una práctica social compartida. Las experiencias impulsadas por el CONAFE, particularmente en educación inicial, han involucrado activamente a madres, padres y cuidadores en procesos de reflexión sobre la crianza y el desarrollo infantil, atendiendo a más de 170,000 personas adultas (SEP, 2025a). Estos modelos, basados en la autogestión y el trabajo colaborativo, muestran que la participación comunitaria puede y debe ir más allá del apoyo logístico y convertirse en un componente central del aprendizaje, siempre que exista acompañamiento, reconocimiento y continuidad institucional.

A nivel subnacional, algunas experiencias han logrado avanzar hacia esquemas más articulados de participación social. En Guanajuato, la política de participación educativa ha promovido redes de colaboración entre familias, escuelas y comunidades a través de estrategias como *Tejiendo liderazgos*, que ha involucrado a más de 113,000 madres y padres en procesos de apoyo al aprendizaje y fortalecimiento del tejido social (UNESCO, 2024). Estos esfuerzos evidencian que la participación familiar puede escalar cuando se concibe como un proceso formativo y relacional, y no únicamente como un mecanismo de control o supervisión escolar.

Más allá del ámbito escolar, las alianzas intersectoriales y territoriales emergen como un componente clave para enfrentar rezagos históricos y escalar innovaciones educativas. El caso del Pacto Social por la Educación en Guanajuato ilustra el potencial de una articulación amplia que involucra escuelas, municipios, dependencias estatales, sindicatos, empresas, organizaciones religiosas y organismos internacionales, sumando más de 360 aliados estratégicos (UNESCO, 2024). Este tipo de arreglos permite abordar de manera integral factores que inciden en el aprendizaje —salud, bienestar, seguridad, empleabilidad— y superar la fragmentación tradicional de las políticas públicas y su implementación.

La articulación entre educación, salud y bienestar constituye otro ejemplo relevante de colaboración intersectorial. A nivel nacional, la conformación de brigadas de salud escolar y comités participativos ha permitido valorar a millones de estudiantes mediante la participación coordinada de instituciones del sector salud y educativo (SEP, 2025a). No obstante, estas intervenciones suelen operar como acciones paralelas al quehacer pedagógico, con limitada integración a estrategias de aprendizaje, convivencia escolar y prevención del abandono, lo que reduce su impacto sistémico.

En la educación media superior, los esfuerzos por construir ecosistemas territoriales de aprendizaje buscan vincular a los planteles con su entorno social, productivo

y comunitario (SEP, 2025a). Programas orientados a fortalecer la relación entre aula, escuela y comunidad parten del reconocimiento de que los saberes no se producen exclusivamente en el espacio escolar. Sin embargo, su alcance sigue siendo desigual y altamente dependiente de capacidades locales, sin que exista una institucionalización clara que garantice continuidad y aprendizaje colectivo entre territorios.

La vinculación con el sector productivo se ha consolidado como otro eje relevante de participación externa en el sistema educativo, particularmente para aumentar la pertinencia de la formación. Esquemas como la educación dual, con miles de convenios vigentes en instituciones como el Tecnológico Nacional de México, y la operación de consejos de vinculación en educación superior buscan alinear la oferta educativa con las necesidades de los sectores estratégicos (SEP, 2025a). No obstante, estos proyectos se concentran en determinados subsistemas y regiones, y no siempre logran traducirse en trayectorias laborales sostenidas para los egresados, en ausencia de una estrategia nacional de coordinación público-privada orientada al desarrollo de habilidades.

Pese a la existencia de estos mecanismos, las fuentes coinciden en señalar barreras persistentes para una participación social más amplia y sustantiva. La participación de las familias en las actividades escolares y en los procesos de aprendizaje ha sido históricamente baja (CONEVAL, 2024), especialmente en contextos de precariedad laboral, donde las largas jornadas de trabajo limitan el tiempo disponible para el involucramiento educativo (Aprender Parejo, 2024a). Estas limitaciones se ven reforzadas por barreras culturales y perceptuales: una proporción significativa de las familias considera que la educación no es necesaria en los primeros años de vida (SEP, 2025b), lo que reduce la apropiación temprana del derecho a la educación y debilita la construcción de trayectorias educativas continuas desde la infancia.

Estas limitaciones revelan que la participación de familias, comunidades y actores territoriales sigue siendo un componente frágil del sistema educativo mexicano. Aunque existen múltiples mecanismos, programas y experiencias valiosas, su impacto se ve restringido por la falta de articulación, la dependencia de capacidades locales y la ausencia de una visión sistémica que conciba la corresponsabilidad social como una condición estructural del derecho a la educación, y no como un complemento accesorio de la acción escolar.

2.9. Demanda social por una educación pertinente y de calidad

Más allá de la participación directa de familias y actores territoriales, el sistema también enfrenta una débil demanda ciudadana por una educación de mayor calidad, pertinencia y flexibilidad. La persistencia de brechas educativas, la baja pertinencia de la oferta y la limitada capacidad del sistema para adaptarse a contextos sociales, tecnológicos y productivos en transformación no pueden explicarse únicamente por fallas de diseño institucional o por restricciones presupuestales; también están vinculadas con la escasa exigencia social para transformar el sistema educativo. En México, la educación continúa percibiéndose predominantemente como una obligación individual, un trámite administrativo o una credencial instrumental, más que como un derecho exigible y un bien público estratégico. Esta concepción ha limitado la capacidad de la sociedad para presionar por mejores decisiones en materia de inversión, calidad y pertinencia, permitiendo que persistan inercias políticas y administrativas con escasa rendición de cuentas.

Su debilidad también se expresa en la escasa apropiación de la educación como una experiencia valiosa en sí misma (HABLA, 2024). Para amplios sectores de la población, aprender se asocia con sacrificio, obligación o cumplimiento de requisitos, más que con una actividad gratificante y significativa. Esta percepción reduce la disposición a sostener esfuerzos educativos prolongados y limita la capacidad de las personas para asumirse como agentes activos de su propio aprendizaje. Sin una narrativa que reconozca el placer de aprender, la agencia personal y la capacidad de discernir entre distintas oportunidades formativas, la educación difícilmente se convierte en un motor de transformación individual y colectivo.

La ausencia de una demanda social organizada tiene efectos directos sobre las decisiones de inversión. La asignación presupuestal en educación, particularmente en rubros estratégicos como la formación continua del personal docente, ha mostrado una caída sostenida que refleja no solo restricciones fiscales, sino también la falta de una exigencia ciudadana clara por la calidad de la enseñanza. Cuando la sociedad no demanda de manera activa mejores condiciones para aprender, las decisiones presupuestales tienden a privilegiar el gasto inercial y a relegar inversiones clave para la transformación del sistema. En este contexto, la educación se vuelve vulnerable a recortes, improvisaciones y cambios de prioridad sexenal.

Al mismo tiempo, la debilidad de la demanda social limita la capacidad de escalar innovaciones educativas. Existen múltiples soluciones desarrolladas desde el sector social y privado que han demostrado efectividad en contextos específicos; sin embargo, en ausencia de una demanda social, estas innovaciones permanecen como respuestas de nicho, sin ser adoptadas o institucionalizadas por el sector público (HABLA, 2024). La demanda informada y organizada puede funcionar como un catalizador para que estas experiencias se conviertan en políticas públicas de mayor alcance, reduciendo la brecha entre evidencia y acción.

La emergencia de nuevas modalidades educativas —híbridas, no escolarizadas o duales— constituye otro ámbito donde la demanda social comienza a manifestarse, particularmente entre jóvenes y personas adultas que requieren flexibilidad para compatibilizar estudio, trabajo y cuidados (SEP, 2025a). No obstante, esta demanda sigue siendo fragmentada y poco visible en el debate público, lo que permite que las instituciones tradicionales mantengan esquemas rígidos sin enfrentar una presión significativa para innovar. Sin una narrativa que legitime estas modalidades como expresiones del derecho a la educación y no como opciones de segunda categoría, su consolidación seguirá siendo limitada.

Finalmente, la movilización de la demanda ciudadana cumple una función clave en la transparencia y la rendición de cuentas. La disponibilidad de sistemas de información y evidencia sobre desigualdades educativas, resultados de aprendizaje y uso de recursos no se traduce automáticamente en una mejora del sistema si no existe una ciudadanía capaz de interpretar esa información y de exigir correcciones (SEP, 2025a). La participación informada de comunidades educativas en el análisis de datos y diagnósticos fortalece la corresponsabilidad social y la vigilancia ciudadana, creando condiciones para que las decisiones educativas sean objeto de escrutinio público y no solo de negociación administrativa.

En ausencia de una demanda social robusta, informada y movilizada, el sistema educativo tiende a reproducir sus inercias, incluso frente a evidencias claras de rezago, desigualdad y pérdida de pertinencia. La construcción de nuevas narrativas y la activación de la demanda ciudadana no son, por tanto, componentes accesorios del

cambio educativo, sino condiciones necesarias para que las transformaciones estructurales puedan sostenerse en el tiempo y responder efectivamente a las necesidades de las personas y de la sociedad.

2.10. Desafiliación escolar y trayectorias interrumpidas

La desafiliación escolar no debe entenderse como una decisión individual aislada, sino como la expresión de un proceso progresivo de desvinculación entre las personas y el sistema educativo. Este proceso se intensifica cuando la oferta educativa pierde pertinencia, el acompañamiento resulta insuficiente y la demanda social por una educación de calidad es débil. Aunque la educación básica presenta altos niveles de retención, la desafiliación escolar se vuelve estructural en los niveles posteriores, alcanzando su punto más crítico en la educación media superior.

En la educación primaria, el sistema mantiene una capacidad relativamente alta para retener a las y los estudiantes, con tasas de desafiliación inferiores al 1% y un registro de apenas 0.6% en el ciclo 2023-2024. Sin embargo, esta estabilidad se rompe al transitar hacia la secundaria, donde la desafiliación escolar comienza a incrementarse de manera sostenida, pasando de 3.2% en el ciclo 2022-2023 a 3.7% en el periodo 2024-2025 (SEP, 2025a). Esta transición marca el inicio de trayectorias más frágiles, caracterizadas por mayores exigencias académicas, menor acompañamiento personalizado y un distanciamiento creciente entre la escuela y las condiciones de vida de las y los estudiantes.

Foto: Mexicanos Primero

La educación media superior concentra la expresión más aguda de la desafiliación escolar. A pesar de una ligera reducción respecto a años previos —cuando la tasa de abandono alcanzó hasta 14.5%—, los niveles actuales siguen siendo elevados, con registros de 11.2% en el ciclo 2022-2023 y 11.3% en el ciclo 2023-2024 (SEP, 2025b). En términos acumulados, se estima que 38 de cada 100 jóvenes dejan la escuela durante el bachillerato (Aprender Parejo, 2024a), lo que convierte a este nivel en el principal cuello de botella del sistema educativo mexicano. Esta pérdida masiva de estudiantes no responde a una sola causa, sino a la convergencia de factores académicos, económicos, emocionales y sociales que el sistema no logra anticipar ni atender de manera oportuna. En la educación superior, aunque la tasa de abandono es menor en comparación con la educación media superior, el fenómeno sigue siendo relevante, con un 7.1% de abandono registrado en el ciclo 2023-2024 (SEP, 2025a), reflejando trayectorias que continúan siendo inestables incluso después de superar los filtros previos de acceso.

Las causas de la desafiliación escolar se acumulan a lo largo de la vida escolar y se expresan con mayor fuerza en la adolescencia y la juventud. Entre la población de 12 a 22 años, la razón más frecuentemente reportada para dejar la escuela es la falta de interés o de aptitud percibida para el estudio, que explica cerca de 44.7% de los casos. Este dato no debe interpretarse como un desinterés intrínseco de las y los jóvenes, sino como un indicador de la incapacidad del sistema para ofrecer experiencias educativas significativas, pertinentes y conectadas con sus aspiraciones y contextos. A esta causa se suman factores económicos, como la falta de dinero o recursos, que afecta al menos a 11.6% de quienes abandonan, así como la necesidad de incorporarse tempranamente al trabajo (Aprender Parejo, 2024a).

En el ámbito escolar, la reprobación reiterada emerge como uno de los principales detonantes de la desafiliación escolar, particularmente en la educación media superior (SEP, 2025b). El bajo rendimiento académico, la inasistencia recurrente, el acoso escolar y las relaciones conflictivas con docentes o pares refuerzan una experiencia escolar negativa que erosiona el sentido de pertenencia y la motivación para continuar (Aprender Parejo, 2024a). Estos factores internos interactúan con condiciones externas que profundizan la desafiliación escolar, como la migración, el embarazo o matrimonio temprano y la exposición a contextos de violencia (SEP, 2025a; Mejoredu, 2023b).

La desafiliación escolar no se distribuye de manera homogénea en la población. Existen brechas claras por género, tipo de servicio y contexto territorial. Los hombres abandonan la escuela en mayor proporción que las mujeres, y esta brecha se amplifica en los niveles superiores; en la educación media superior, por ejemplo, el abandono masculino alcanzó 14.6% frente a 8.8% en el ciclo 2020-2021. Asimismo, ciertos tipos de servicio concentran mayores niveles de desafiliación escolar: en secundaria, las escuelas comunitarias registran tasas cercanas al 5.7%, seguidas por las telesecundarias con 4.1%, lo que refleja las dificultades adicionales que enfrentan los servicios educativos en contextos rurales, dispersos y de alta marginación (Mejoredu, 2023b). En estas localidades, la lejanía de los planteles, la precariedad de la infraestructura y la limitada oferta educativa incrementan el riesgo de desafiliación escolar, particularmente a partir de la adolescencia.

La pandemia de COVID-19 intensificó de manera abrupta estas dinámicas de desafiliación escolar. Se estima que al menos 628,000 niñas, niños y adolescentes de entre 6 y 17 años interrumpieron sus estudios como consecuencia directa de la crisis sanitaria, lo que generó una ruptura masiva de trayectorias educativas

(HABLA, 2023). En la educación media superior, la matrícula acumuló una reducción del 5.5% entre los ciclos 2019-2020 y 2021-2022, dejando a una cohorte significativa de jóvenes fuera del sistema educativo formal (Mejoredu, 2023b). Incluso tras la reapertura de las escuelas, las estrategias de reincorporación han evidenciado la persistencia del problema: al inicio del ciclo 2025-1[12], acciones como Te extrañamos en el salón mostraron que 4.8% de las y los estudiantes inscritos no se presentaron a clases durante las primeras 2 semanas (SEP, 2025a), confirmando que la reconexión con la escuela no ocurre de manera automática.

La evidencia muestra que la desafiliación escolar es el resultado de un proceso acumulativo en el que confluyen experiencias educativas poco significativas, condiciones de vida adversas, apoyos insuficientes y una estructura escolar rígida que no logra adaptarse a trayectorias diversas. Mientras el sistema continúe reaccionando de manera tardía y fragmentada ante estos factores, la pérdida de estudiantes seguirá siendo una constante, especialmente en la educación media superior, comprometiendo no solo los proyectos de vida juveniles, sino también la capacidad del país para sostener su desarrollo social y económico en el largo plazo.

2.11. Financiamiento educativo y asignación presupuestal

Los recursos públicos destinados a la educación en México continúan siendo una de las expresiones más claras de cómo las prioridades políticas y fiscales configuran las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida y las trayectorias educativas. Para el ejercicio fiscal 2026, el presupuesto educativo aprobado asciende alrededor de $1.2 billones, equivalente a aproximadamente 4% del producto interno bruto (PIB) nacional. Aunque este monto representa un incremento real cercano al 3% respecto a 2025, la proporción del PIB y del presupuesto federal total que se destina a educación se mantiene por debajo, tanto del promedio de los países de la OCDE como del umbral de 8% del PIB que establece la propia Ley General de Educación para garantizar el derecho a la educación (Instituto Mexicano para la Competitividad [IMCO], 2025). Esta tensión entre crecimiento nominal y proporción real revela que, más allá de cifras absolutas, el financiamiento educativo sigue siendo insuficiente para atender los retos estructurales del sistema educativo mexicano.

La distribución de estos recursos también refleja decisiones políticas que priorizan ciertos segmentos del sistema educativo en detrimento de otros. La educación básica concentra la mayor parte del presupuesto —alrededor del 61%— y obtiene un incremento real en sus recursos, impulsado principalmente por la ampliación de programas de becas y apoyos sociales, como la universalización de la Beca Rita Cetina para primaria y secundaria. En 2026, se estima que $1 de cada $5 del presupuesto de educación básica se destinará a becas (IMCO, 2025), un apoyo que potencialmente llegará a millones de familias adicionales.

Sin embargo, este énfasis en transferencias directas y becas no se traduce automáticamente en mayor inversión en condiciones materiales y pedagógicas fundamentales para la mejora de la calidad educativa. En particular, la educación media superior y la educación superior enfrentan reducciones reales en sus recursos para 2026, con

[12] En la educación media superior, el dígito "-1" indica el primer periodo semestral del año académico (agosto-diciembre), mientras que el "-2" refiere al segundo periodo (enero-junio).

estimaciones de recortes cercanos a 3% y 4%, respectivamente, respecto a 2025. Estas reducciones se suman a una tendencia de largo plazo: la educación superior presenta un nivel de financiamiento real cerca de 40% menor al que tuvo en 2015 (IMCO, 2025), lo que pone en riesgo la capacidad del sistema para ampliar cobertura, fortalecer infraestructura, apoyar la formación docente y sostener trayectorias educativas completas.

Además de las reducciones porcentuales, la composición del gasto educativo evidencia prioridades que no siempre se alinean con las necesidades del sistema. Por ejemplo, mientras las becas aumentan alrededor de 31% en 2026, los recursos para programas de infraestructura, producción y distribución de materiales educativos muestran reducciones o estancamientos significativos, y programas como Educación Básica Comunitaria enfrentan decrementos reales de hasta 20% (IMCO, 2025). Esta situación indica que buena parte de los recursos se orientan hacia apoyos monetarios puntuales, más que hacia inversiones estructurales que fortalezcan los entornos de aprendizaje, especialmente en contextos rurales, indígenas y de alta marginación, donde el rezago en cobertura y calidad es más profundo.

La persistencia de estas decisiones presupuestales tiene implicaciones directas sobre la posibilidad de revertir desigualdades y fortalecer trayectorias educativas sostenibles. La reducción de recursos en niveles estratégicos como la educación media superior y superior ocurre justamente en tramos donde las tasas de desafiliación escolar son más altas y donde las brechas de pertinencia, flexibilidad y vinculación con el mercado laboral son más críticas. Esto sugiere una incongruencia entre las necesidades del sistema —identificadas en diagnósticos previos sobre permanencia, pertinencia y calidad— y las prioridades de asignación de recursos, que continúan privilegiando el gasto social de corto plazo sin garantizar inversiones a mediano y largo plazo que transformen las condiciones estructurales del sistema.

Las decisiones presupuestales para 2026 también reflejan tensiones políticas y sociales más amplias, en las que la educación compite por recursos con otros rubros de gasto público y visiones de desarrollo. En este contexto, la educación continúa siendo un sector que, aunque recibe aumentos nominales, no logra consolidarse como una prioridad estructural en la política fiscal. La forma en que se distribuyen y se orientan estos recursos debe leerse como una señal de cómo el Estado valora las distintas etapas y funciones del sistema educativo, lo que a su vez influye en la capacidad del país para promover trayectorias educativas equitativas, completas y pertinentes para todas las personas.

3. Política pública educativa en México: marco vigente, alcances y límites para el cambio sistémico

Las reformas educativas en México han transitado por distintos paradigmas durante las últimas décadas, incluyendo procesos de expansión de cobertura, descentralización administrativa, fortalecimiento de mecanismos de evaluación, profesionalización docente y, más recientemente, enfoques centrados en derechos, inclusión y justicia social. Si bien estos cambios han ampliado el acceso educativo y modificado componentes relevantes de la organización del sistema, diversos desafíos estructurales —como las desigualdades territoriales, los rezagos de aprendizaje, la fragmentación institucional y la interrupción de trayectorias educativas— han persistido a lo largo del tiempo. Esto sugiere que las limitaciones del sistema educativo nacional (SEN) no responden únicamente al contenido de una reforma específica, sino también a dificultades históricas para sostener procesos de implementación, aprendizaje institucional y continuidad de largo plazo (Maldonado-Maldonado, 2026).

La política pública educativa en México se articula actualmente bajo la Nueva Escuela Mexicana (NEM), incorporada a partir de la reforma constitucional de 2019 y desarrollada mediante la Ley General de Educación, la Ley General de Educación Superior y los Planes y Programas de Estudio 2022-2023 (DOF, 2019a y 2019b; SEP, 2022; DOF, 2021). Este marco normativo plantea un giro explícito en los fines de la educación, al desplazar el enfoque previo centrado en la gestión de la calidad, la estandarización y la rendición de cuentas punitiva hacia una concepción humanista, inclusiva y basada en derechos humanos, en la que la educación se reconoce como un bien público y un medio para la transformación social.

Desde el plano jurídico, la reforma constitucional modificó los artículos 3, 31 y 73 para reconocer la educación como un derecho humano con igualdad sustantiva, establecer la obligatoriedad desde la educación inicial hasta la superior y eliminar los

mecanismos de evaluación docente vinculados a la permanencia laboral (DOF, 2019a). La Ley General de Educación operacionaliza estos principios y plantea por primera vez una trayectoria educativa obligatoria de 23 años, desde el nacimiento hasta la conclusión de la educación superior, con una visión formal de continuidad a lo largo del ciclo de vida. A su vez, la Ley General de Educación Superior, publicada en 2021, busca garantizar el derecho a este nivel y avanzar hacia la gratuidad progresiva, particularmente para poblaciones históricamente excluidas (DOF, 2021).

Sin embargo, la evidencia analizada muestra que este giro normativo no ha venido acompañado de una transformación estructural equivalente en la arquitectura institucional del sistema educativo. Diversos estudios coinciden en que la política educativa mexicana mantiene una alta centralización en el diseño y una descentralización operativa fragmentada, lo que genera tensiones persistentes entre la rectoría federal, la autonomía de las entidades federativas y la capacidad real de implementación en los territorios (Del Castillo Alemán, 2017; García, 2017; Rodríguez-Gómez, 2020). Estas tensiones sugieren que, más allá del diseño normativo, los resultados del sistema educativo están determinados por dinámicas estructurales que exceden los instrumentos formales de política pública y requieren una lectura más integral de su funcionamiento.

3.1. Innovación curricular y autonomía docente

Uno de los componentes centrales de la Nueva Escuela Mexicana es el Plan de Estudios 2022, el cual introduce una ruptura con la organización tradicional por asignaturas y con el enfoque por competencias. El nuevo modelo curricular se estructura en 4 campos formativos —lenguajes; saberes y pensamiento científico; ética, naturaleza y sociedades, y de lo humano y lo comunitario—, atravesados por 7 ejes articuladores que buscan vincular el aprendizaje escolar con problemáticas sociales, culturales y comunitarias relevantes (SEP, 2022). Asimismo, se sustituyen los grados escolares por 6 fases de aprendizaje, con el objetivo de respetar los ritmos de desarrollo y reducir la fragmentación del trayecto educativo, especialmente en los primeros años.

Este diseño reconoce explícitamente la autonomía profesional del personal docente, al otorgarle la facultad de adaptar los programas sintéticos nacionales mediante el codiseño de programas analíticos contextualizados a las realidades locales (SEP, 2022). En términos conceptuales, este enfoque representa un avance relevante al revalorizar al docente como agente pedagógico y comunitario, y no únicamente como ejecutor de lineamientos centrales. No obstante, la literatura especializada y los análisis institucionales advierten que esta autonomía se ha implementado en un contexto de capacidades desiguales, formación insuficiente y alta carga administrativa, lo que ha limitado su potencial transformador (Lozano, 2020; Gómez, 2021; HABLA, 2023).

En la práctica, el codiseño curricular ha implicado para muchas escuelas una sobrecarga organizativa, especialmente en contextos multigrado, rurales e indígenas, donde el personal docente enfrenta simultáneamente carencias de infraestructura, escaso acompañamiento técnico y limitadas oportunidades de formación continua. En ausencia de apoyos sistemáticos, la autonomía corre el riesgo de convertirse en un traslado de responsabilidades del nivel central a las escuelas, sin una redistribución proporcional de recursos, tiempo y capacidades institucionales (García, 2017; Lozano, 2020).

La implementación de cambios curriculares y pedagógicos también depende de la capacidad del sistema para generar apropiación y acompañamiento sostenido al personal docente. Diversos análisis muestran que la recepción de las reformas educativas suele variar según las trayectorias profesionales de docentes y directivos, así como por las condiciones institucionales de formación, acompañamiento y liderazgo escolar disponibles durante su implementación (Campos Alba, 2026).

3.2. Financiamiento educativo

El financiamiento constituye uno de los principales cuellos de botella para la implementación efectiva de la política educativa en México. Aunque el marco normativo reconoce la educación como un derecho humano y establece obligaciones amplias para el Estado, el esfuerzo fiscal destinado a educación no se ha alineado de manera consistente con este mandato constitucional. En los últimos años, el gasto público en educación se ha mantenido alrededor del 4% del PIB, por debajo tanto del promedio de los países de la OCDE como del umbral de referencia establecido en la Ley General de Educación (IMCO, 2025; DOF, 2019).

Más allá del monto agregado, la composición del gasto educativo revela prioridades que limitan la capacidad transformadora del sistema. El presupuesto federal ha privilegiado crecientemente las transferencias directas a través de becas y apoyos monetarios, particularmente en educación básica, como estrategia para reducir barreras económicas de acceso y permanencia (SEP, 2025a). Si bien estos apoyos cumplen una función relevante de protección social, diversos análisis coinciden en que su expansión no se ha acompañado de inversiones equivalentes en componentes estructurales, como la formación continua del personal docente, el fortalecimiento institucional de las escuelas, los sistemas de información educativa o la mejora sostenida de las condiciones pedagógicas (IMCO, 2025; HABLA, 2023).

Foto: Mexicanos Primero

Esta orientación presupuestal genera una tensión central: se financia la demanda educativa sin fortalecer de manera proporcional la oferta y las capacidades del sistema. En particular, los niveles de educación media superior y superior —donde se concentran problemas de desafiliación, baja pertinencia y transición al mercado laboral— han enfrentado reducciones reales o estancamientos presupuestales en términos per cápita, lo que limita la posibilidad de innovar en modalidades flexibles, acompañamiento académico y vinculación productiva (IMCO, 2025; Rodríguez-Gómez, 2020). En conjunto, el patrón de financiamiento educativo refuerza una lógica de corto plazo, orientada a mitigar efectos visibles del rezago, sin modificar las condiciones estructurales que lo producen.

3.3. Programas de apoyo social e infraestructura

En el marco de la política educativa vigente, los programas de apoyo social y de infraestructura escolar se han consolidado como instrumentos centrales para mitigar desigualdades y sostener la permanencia en el sistema educativo. Proyectos como las becas educativas y el programa La Escuela es Nuestra reflejan una apuesta por reducir barreras económicas inmediatas y fortalecer la participación comunitaria en la mejora de los planteles escolares (SEP, 2025a). Estos programas han permitido ampliar la cobertura de apoyos y visibilizar el papel de las comunidades en la vida escolar, particularmente en contextos de alta marginación.

Foto: Katia Carranza

Sin embargo, la evidencia disponible indica que estos instrumentos operan principalmente como respuestas compensatorias, con efectos limitados sobre las condiciones estructurales que inciden en la calidad educativa y en la sostenibilidad de las trayectorias escolares. En ausencia de una articulación clara con estrategias pedagógicas, formación docente, fortalecimiento institucional y sistemas de información, su impacto tiende a concentrarse en el corto plazo, sin modificar de manera sustantiva las capacidades del sistema educativo para prevenir el rezago y la desafiliación (Del Castillo Alemán, 2017; HABLA, 2023).

Asimismo, los esquemas de transferencia directa de recursos han puesto de manifiesto debilidades en los arreglos de gobernanza y rendición de cuentas, especialmente en territorios con menor capacidad organizativa. Las auditorías a programas de infraestructura escolar han documentado riesgos asociados a la falta de acompañamiento técnico, criterios heterogéneos de ejecución y dificultades en la comprobación del gasto, lo que limita la posibilidad de asegurar mejoras sostenidas en las condiciones escolares (Auditoría Superior de la Federación [ASF], 2022). Estos hallazgos no cuestionan la pertinencia de la participación comunitaria, pero sí evidencian la necesidad de fortalecer las capacidades locales y los mecanismos de coordinación.

En este sentido, los programas de apoyo social e infraestructura ilustran una tensión central de la política educativa actual: la tendencia a privilegiar instrumentos visibles y de rápida implementación, sin resolver de fondo las fallas estructurales de financiamiento, gobernanza y capacidades institucionales que condicionan su efectividad.

Más que operar como soluciones aisladas, estos programas requieren integrarse dentro de una estrategia sistémica, en la que funcionen como palancas complementarias y no como sustitutos de una política educativa integral orientada a la transformación de largo plazo.

3.4. Gobernanza del sistema educativo

La gobernanza del SEN constituye otro límite estructural para la política pública vigente. El sistema opera bajo una arquitectura compleja, caracterizada por una alta centralización normativa en la Secretaría de Educación Pública (SEP) y una descentralización operativa hacia las entidades federativas que se traduce en una multiplicidad de subsistemas, reglas y capacidades heterogéneas (Del Castillo Alemán, 2017; García, 2017). Esta configuración dificulta la coherencia, la coordinación y la continuidad de las políticas educativas.

En la práctica, la descentralización no ha venido acompañada de un fortalecimiento equivalente de las capacidades institucionales en los territorios. Las entidades federativas presentan asimetrías significativas en recursos técnicos, financieros y humanos, lo que produce una implementación desigual de las políticas y limita la posibilidad de escalar intervenciones efectivas (Lozano, 2020; Flamand et al., 2020). En educación media superior, la coexistencia de múltiples subsistemas refuerza esta fragmentación, dificultando la movilidad estudiantil y el seguimiento de trayectorias educativas completas (SEP, 2025a).

A esta fragmentación vertical se suma una débil gobernanza horizontal e intersectorial. Aunque el discurso oficial reconoce la centralidad del bienestar, la comunidad y el desarrollo integral, los mecanismos de articulación entre educación, salud, cuidados, protección social y empleo siguen siendo limitados y dependientes de programas o voluntades específicas (Del Castillo Alemán, 2017; HABLA, 2024). La participación social, por su parte, se ha institucionalizado principalmente a través de esquemas administrativos y de gestión de recursos, con una incidencia limitada en las decisiones pedagógicas y estratégicas del sistema (CONEVAL, 2024).

La heterogeneidad en las capacidades institucionales entre entidades federativas y territorios también produce diferencias importantes en la implementación de políticas educativas, lo que genera condiciones desiguales para el ejercicio efectivo del derecho a la educación. En la práctica, la posibilidad de traducir las reformas en mejoras concretas depende frecuentemente de capacidades técnicas locales, liderazgos escolares y mecanismos de coordinación territorial que no se encuentran distribuidos de manera homogénea en el país.

3.5. Evaluación, información y aprendizaje del sistema

Un componente clave del marco de la política educativa reciente ha sido la redefinición del enfoque de evaluación. Tras la desaparición del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2019, el Estado mexicano planteó el tránsito hacia un modelo de evaluación diagnóstica y formativa, orientada a la mejora continua del sistema educativo (DOF, 2019). Sin embargo, este giro conceptual no logró consolidarse institucionalmente.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), creada para sustituir al INEE, cesó sus funciones sin que se haya establecido un organismo alternativo con atribuciones claras, capacidades técnicas suficientes y legitimidad institucional para generar y usar información educativa de manera sistemática (IISUE-UNAM, 2024). Como resultado, México enfrenta actualmente un vacío institucional en materia de evaluación educativa, que limita la capacidad del sistema para focalizar apoyos, orientar la formación docente, evaluar programas y asignar recursos estratégicamente.

La desaparición sucesiva del INEE y de Mejoredu no representa solo un cambio administrativo, sino una pérdida de capacidad estatal para sostener procesos de aprendizaje institucional, condición indispensable para cualquier transformación educativa de largo plazo (Flamand et al., 2020; Lozano, 2020). Este debilitamiento refuerza la necesidad de concebir la medición y el aprendizaje no como instrumentos técnicos aislados, sino como palancas estructurales del cambio sistémico.

3.6. Balance estratégico

A la luz del análisis precedente, la política pública educativa en México configura un marco normativo ambicioso, alineado con principios de derechos humanos, inclusión y justicia social, y acompañado por un discurso pedagógico que busca revalorizar a las comunidades educativas y al personal docente. No obstante, la evidencia analizada muestra que la capacidad del sistema para traducir este marco en transformaciones sostenidas se encuentra limitada por fallas estructurales persistentes en el diseño institucional, el financiamiento, la gobernanza y la generación de evidencia para la toma de decisiones.

Si bien el Estado ha desplegado programas de apoyo social e inversión en infraestructura que han ampliado la cobertura de apoyos y reducido barreras inmediatas de acceso y permanencia, estos instrumentos operan mayoritariamente como respuestas compensatorias, con efectos acotados sobre las condiciones estructurales que producen el rezago educativo. En ausencia de una articulación clara con estrategias pedagógicas, fortalecimiento institucional, formación docente y sistemas de información robustos, los programas tienden a mitigar síntomas sin modificar las causas de las desigualdades educativas.

La experiencia reciente de implementación de reformas educativas en México también evidencia que los cambios normativos, curriculares y discursivos no garantizan por sí mismos transformaciones sostenidas en las prácticas escolares ni en los resultados del sistema. Diversos análisis han documentado que las reformas suelen enfrentar procesos complejos de implementación asociados a una capacitación insuficiente, limitada apropiación por parte del personal docente, debilidad en los mecanismos de acompañamiento escolar, mensajes institucionales contradictorios y discontinuidades derivadas de los cambios de administración. Estas dinámicas reducen la capacidad del sistema para traducir las reformas en mejoras efectivas de aprendizaje, equidad y permanencia educativa (Campos Alba, 2026; Maldonado Maldonado, 2026).

A ello se suma un problema estructural de continuidad institucional. Las modificaciones recurrentes en prioridades, enfoques pedagógicos, mecanismos de evaluación y estructuras de gobernanza han dificultado la consolidación de capacidades estatales de largo plazo para sostener procesos de mejora educativa. La desaparición sucesiva de organismos especializados, los cambios frecuentes en las reglas de operación y la implementación fragmentada de las reformas han debilitado los procesos de

aprendizaje institucional y limitado la capacidad del sistema para acumular evidencia, corregir estrategias y sostener transformaciones más allá de los ciclos sexenales.

Asimismo, la evidencia muestra que las desigualdades educativas no solo reflejan diferencias preexistentes entre grupos sociales y territorios, sino que frecuentemente se profundizan a lo largo de las trayectorias escolares. Las personas en situación de mayor vulnerabilidad suelen enfrentar simultáneamente menores condiciones de infraestructura, aprendizajes más rezagados, acceso limitado a apoyos especializados y mayores riesgos de interrupción educativa, reproduciendo dinámicas acumulativas de exclusión dentro del propio sistema educativo, fenómeno que distintos autores han asociado con dinámicas de reproducción estructural de la desigualdad educativa (Maldonado-Maldonado, 2026).

En conjunto, estos elementos muestran que los desafíos educativos en México no responden únicamente a problemas de cobertura o acceso, sino a limitaciones sistémicas relacionadas con la capacidad del Estado para articular políticas sostenidas, construir capacidades institucionales, generar aprendizaje público y coordinar actores diversos alrededor de una visión compartida de transformación educativa. Desde esta perspectiva, avanzar hacia un cambio sistémico requiere no solo ampliar programas o recursos, sino intervenir en aquellos puntos del sistema donde sea posible modificar las dinámicas estructurales que hoy reproducen desigualdad, fragmentación y trayectorias educativas discontinuas.

Foto: Mexicanos Primero

4. Análisis sistémico del sistema educativo mexicano

Esta sección organiza el mapa sistémico, la visión colectiva al 2036, los puntos de palanca y sus caminos de transición como una arquitectura integrada de comprensión y acción. A partir de la identificación de los bucles que explican la reproducción de rezagos, el desgaste pedagógico y la fragilidad de la demanda social, el análisis desplaza la mirada de problemas aislados hacia dinámicas estructurales que condicionan las trayectorias educativas a lo largo del ciclo de vida. La visión colectiva establece el horizonte compartido de transformación; el mapa permite comprender las interdependencias del sistema, y los puntos de palanca, junto con sus caminos de transición, delimitan rutas estratégicas para incidir de manera sostenida en aquellas dinámicas, cuya modificación puede alterar el funcionamiento estructural del sistema educativo.

4.1 Mapa sistémico

El análisis de la política pública educativa en México muestra que, aun con un marco normativo ambicioso y un discurso orientado a la equidad, los resultados del sistema no se han traducido en mejoras sostenidas en aprendizaje, permanencia ni continuidad de trayectorias educativas. Esta brecha entre el diseño de las políticas y sus efectos reales evidencia que los principales desafíos del sistema no pueden comprenderse únicamente desde decisiones sectoriales o instrumentos aislados, sino como el resultado de dinámicas estructurales que interactúan y se refuerzan a lo largo del tiempo. Desde esta perspectiva, el mapa sistémico del SEN permite visualizar cómo estas dinámicas producen, reproducen y —potencialmente— transforman las brechas educativas, al identificar bucles causales clave y los puntos de palanca desde los cuales es posible incidir de manera estratégica sobre distintas capas del sistema.

¿Qué es un mapa sistémico?

El mapa representa relaciones causales entre variables clave del sistema educativo y permite visualizar las dinámicas estructurales que influyen en la continuidad de las trayectorias educativas.

• Nodos (elementos)
Cada nodo representa una variable relevante del sistema educativo identificada a partir del análisis. Estas variables pueden corresponder a condiciones que favorecen

el funcionamiento del sistema (como la práctica pedagógica o la participación comunitaria) o a factores que lo limitan (como el rezago temprano o la sobrecarga administrativa docente).

• Flechas (dirección de influencia)
Las flechas indican la dirección de la relación causal. El nodo de origen influye sobre el nodo de destino, mostrando cómo un cambio en una variable impacta en otra.

• Signos (+ / -)
El signo ubicado junto al nodo de destino indica el tipo de efecto que el elemento de origen ejerce sobre él:

(+) Si la variable de origen aumenta, la variable de destino también aumenta.
(-) Si la variable de origen aumenta, la variable de destino disminuye.

Estos signos permiten identificar si la relación refuerza o contrarresta el comportamiento de otra variable.

• Color de las líneas
El color de las flechas refuerza visualmente el tipo de relación:

Líneas azules: relaciones positivas (+), donde las variables se mueven en la misma dirección.
Líneas rojas: relaciones negativas (-), donde las variables se mueven en direcciones opuestas o generan efectos de deterioro.

• Tipo de línea
El estilo de la línea indica la fuerza o naturaleza de la relación:

Línea continua: relación directa y estructural dentro del sistema.
Línea discontinua (punteada): relación indirecta, menos consistente o mediada por otros factores.

• Bucles
Las relaciones entre nodos forman bucles causales que representan dinámicas de retroalimentación. Algunos bucles tienden a reproducir el rezago educativo, mientras que otros pueden fortalecer condiciones que favorecen trayectorias educativas completas cuando se interviene estratégicamente.

Organización del mapa

El mapa representa relaciones causales entre variables clave del sistema educativo. Los bucles identificados muestran dinámicas de refuerzo que, si no se intervienen, tienden a reproducir el rezago y la discontinuidad educativa; pero que, al activarse estratégicamente, pueden fortalecer trayectorias educativas completas a lo largo del ciclo de vida. Esta lectura permite comprender el sistema no como una suma de componentes aislados, sino como un entramado de interacciones que explican por qué ciertas problemáticas persisten y dónde es posible incidir para modificar sus patrones de funcionamiento.

El primer bucle, Reproducción del rezago educativo desde la primera infancia, muestra cómo las condiciones de educación y cuidados en la primera infancia influyen directamente en el desarrollo temprano y en la acumulación de rezagos antes del

ingreso a la educación obligatoria. Cuando estas condiciones son insuficientes o desiguales, los rezagos tempranos limitan el logro de aprendizajes fundamentales en los primeros años escolares, deterioran la experiencia educativa y aumentan el riesgo de interrupciones tempranas en la trayectoria escolar.

La fragilidad en los aprendizajes fundamentales reduce la permanencia escolar y debilita la continuidad de las trayectorias educativas, lo que refuerza dinámicas de desafiliación y exclusión a lo largo del ciclo educativo. A su vez, trayectorias fragmentadas disminuyen la demanda social informada por una educación de calidad y reducen la presión para sostener políticas educativas de largo plazo, cerrando un ciclo que vuelve a impactar negativamente las condiciones iniciales.

Este bucle da origen a los puntos de palanca orientados a impulsar modelos integrales de educación y cuidados para la primera infancia (PP1), medir y recuperar aprendizajes fundamentales (PP2) y prevenir la desafiliación escolar (PP10), y fundamenta la necesidad de reconfigurar trayectorias educativas en momentos críticos del ciclo de vida —particularmente en la transición a la educación media superior, superior y en la edad adulta— cuando los rezagos acumulados no fueron atendidos oportunamente (PP6 y PP7).

El segundo bucle, Espiral de desgaste docente y deterioro pedagógico, describe una dinámica interna del sistema escolar que opera principalmente en el aula y en la gestión educativa. Cuando los aprendizajes fundamentales no se logran, el sistema tiende a responder con mecanismos de control y gestión correctiva que incrementan la sobrecarga administrativa del personal docente y directivo. Esta sobrecarga erosiona el bienestar y la dignidad profesional, reduce la autonomía pedagógica y debilita la capacidad de los docentes para adaptar su práctica a los contextos reales de aprendizaje.

La pérdida de bienestar y capacidad pedagógica impacta directamente en la calidad de la práctica pedagógica, lo que a su vez profundiza los bajos aprendizajes y refuerza la percepción de fracaso escolar. De esta manera, el sistema entra en una espiral en la que el control administrativo, lejos de corregir el problema, termina reproduciéndolo.

Este bucle fundamenta los puntos de palanca orientados a la mejora de los aprendizajes fundamentales (PP2) y al fortalecimiento del rol de docentes y directores como agentes de cambio (PP4), al evidenciar que el control administrativo y el desgaste docente refuerzan los bajos resultados de aprendizaje.

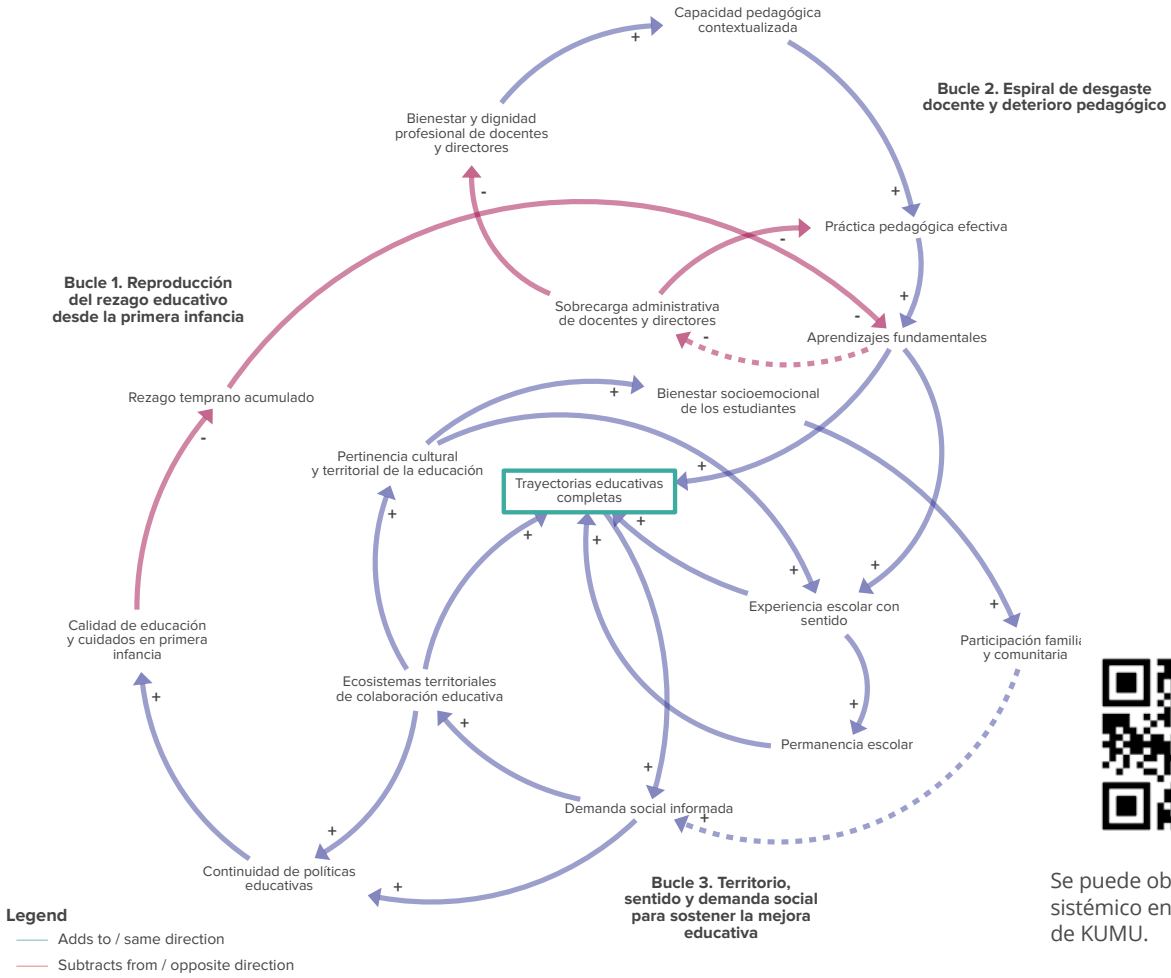
El tercer bucle, denominado Territorio, sentido y demanda social para sostener la mejora educativa, incorpora la dimensión territorial, social y comunitaria del sistema educativo. Cuando la educación es culturalmente pertinente y responde a los contextos locales, se fortalece la experiencia escolar con sentido y el bienestar socioemocional de las y los estudiantes. Estas condiciones favorecen una mayor participación de las familias y las comunidades en la vida escolar, no solo como apoyo individual, sino como actores colectivos con capacidad de incidencia.

La participación sostenida puede transformarse en demanda social informada, capaz de articular ecosistemas territoriales de colaboración entre escuelas, organizaciones sociales, gobiernos locales y otros actores. Estos ecosistemas contribuyen a sostener políticas educativas en el tiempo y a adaptar las intervenciones a las realidades territoriales, cerrando un bucle virtuoso que refuerza la pertinencia y la calidad de la educación.

Este bucle da sustento a los puntos de palanca orientados a promover el bienestar socioemocional y la convivencia escolar (PP3), garantizar una educación pertinente y culturalmente sostenida en los territorios (PP5), construir ecosistemas territoriales de colaboración (PP8), fortalecer la demanda social informada (PP9), y reconfigurar trayectorias educativas flexibles y con sentido para jóvenes y personas adultas (PP6 y PP7).

En conjunto, los 3 bucles muestran que las trayectorias educativas continuas constituyen el propósito estructural del sistema educativo a lo largo del ciclo de vida, incluyendo los momentos de transición hacia la educación media superior, superior y la formación en la edad adulta. Los aprendizajes fundamentales operan como un nodo crítico donde confluyen las condiciones de la primera infancia, la práctica docente y el entorno territorial. Las dinámicas que producen el rezago educativo no actúan de manera aislada, sino como procesos de refuerzo que pueden reproducir desigualdades o, si se interviene de forma adecuada, abrir trayectorias virtuosas de mejora. La figura 1 presenta el mapa sistémico del SEN, el cual sintetiza estas dinámicas y orienta la identificación de los puntos de palanca desde los cuales es posible incidir estratégicamente sobre las condiciones estructurales que limitan la continuidad de las trayectorias educativas.

Figura 1. Mapa sistémico del sistema educativo mexicano
Dinámicas estructurales que condicionan la continuidad de trayectorias educativas en México.



Se puede observar el mapa sistémico en la plataforma de KUMU.

4.2. Visión colectiva hacia 2036

A partir de la comprensión compartida de cómo operan las dinámicas estructurales del sistema educativo en México, PSM construyó una visión colectiva que orienta su apuesta por el cambio sistémico en educación. Esta visión no surge como una respuesta a problemas aislados, sino como una definición explícita del horizonte de transformación hacia el cual pueden alinearse las políticas públicas, los proyectos de la sociedad civil, las inversiones sociales y las alianzas intersectoriales. Su propósito es ofrecer un marco común que permita articular esfuerzos diversos y sostener decisiones de largo plazo orientadas a modificar las condiciones que hoy reproducen desigualdades educativas.

Visión colectiva al 2036

Para 2036, el sistema educativo en México garantiza trayectorias educativas completas, flexibles y pertinentes a lo largo del ciclo de vida, desde la primera infancia hasta el aprendizaje en la adultez, como resultado de un sistema que articula cuidado, aprendizaje, bienestar y oportunidades educativas sin que el origen social, territorial o cultural determine las posibilidades de desarrollo. Desde los primeros años, niñas y niños acceden a servicios integrales de educación y cuidado que aseguran interacciones de calidad, bienestar y desarrollo temprano, sentando las bases para trayectorias educativas sostenidas. En los primeros años de escolaridad, el sistema consolida aprendizajes fundamentales y cuenta con mecanismos de medición, recuperación y acompañamiento oportuno que previenen el rezago y la desafiliación escolar.

Las escuelas operan como comunidades seguras de aprendizaje y cuidado, con personal docente fortalecido, acompañado y reconocido como agente central del cambio. En territorios rurales e indígenas, el sistema garantiza una educación culturalmente pertinente que dialoga con los contextos y saberes locales. En la adolescencia y la juventud, la educación media superior y superior ofrece rutas flexibles y conectadas con los proyectos de vida, el trabajo y la participación social. A lo largo de la vida, las personas adultas acceden a oportunidades de aprendizaje permanente con reconocimiento de saberes previos. La transformación del sistema se sostiene en la alineación de inversión estratégica, generación y uso de evidencia, alianzas intersectoriales y una demanda social informada, que permiten modificar de manera duradera las reglas de funcionamiento del sistema educativo y posicionar a la educación como una prioridad nacional.

Con base en esta visión y en la lectura sistémica del funcionamiento del SEN, PSM identifica en este documento un conjunto de 10 puntos de palanca orientados a incidir sobre las condiciones estructurales que hoy limitan el ejercicio efectivo del derecho a la educación. Estos puntos no constituyen acciones aisladas, sino intervenciones estratégicas sobre dinámicas de refuerzo específicas del sistema, con el potencial de interrumpir ciclos negativos o fortalecer bucles virtuosos a lo largo del ciclo de vida. Su definición retoma como referencia el estudio "Caminos de transición hacia un cambio sistémico en la educación en México" (HABLA, 2024), así como insumos de análisis desarrollados por Mexicanos Primero (2025) e Instituto Natura, y una revisión de documentos estratégicos. Además, fue enriquecida mediante una mesa de trabajo con personas expertas en la que se discutió la pertinencia coyuntural de cada punto y sus posibles caminos de transición. El conjunto que se presenta a continuación refleja el consenso alcanzado en ese proceso colectivo.

4.3. Puntos de palanca para el cambio sistémico en educación

A partir de la visión colectiva al 2036 y de la lectura sistémica del funcionamiento del SEN, este apartado presenta los puntos de palanca que PSM identifica como prioritarios para incidir de manera estratégica en las dinámicas que estructuran el sistema educativo. Cada punto de palanca se aborda no como una intervención aislada, sino como un ámbito desde el cual es posible modificar patrones de funcionamiento específicos del sistema. Para cada uno se describen sus caminos de transición, entendidos como las rutas de acción que permiten avanzar de la situación actual hacia la visión deseada, alineando esfuerzos de inversión social, inversión de impacto e incidencia.

4.3.1. Impulsar modelos integrales de educación y cuidados para la primera infancia

Visión colectiva: en 2036 todas las niñas y niños menores de 6 años tienen acceso a servicios de educación y cuidado integrales desde lo público, lo comunitario y lo privado. Estos servicios son diversos, seguros, pertinentes, regulados y centrados en las interacciones. Las tareas de cuidado están distribuidas equitativamente en el hogar y cuentan con esquemas de apoyo para la crianza.

En México, la cobertura de los servicios de educación y cuidado infantil sigue siendo limitada y desigual. La oferta es particularmente escasa en zonas rurales, indígenas y urbanas periféricas, lo que deja fuera a quienes más se beneficiarían de estos apoyos en sus primeros años de vida. Las modalidades disponibles no siempre responden a la diversidad cultural, lingüística o territorial del país, y gran parte de los servicios existentes enfrenta carencias en infraestructura, materiales y personal capacitado. Además, la organización social del cuidado continúa descansando de manera desproporcionada en las mujeres, sin apoyos institucionales suficientes, lo que limita la corresponsabilidad y restringe tanto el bienestar infantil como la participación económica y comunitaria de las cuidadoras.

Este punto de palanca busca garantizar el ejercicio efectivo de los derechos a la educación y al cuidado desde el nacimiento, mediante una oferta integral que combine componentes educativos, afectivos, de salud, nutrición y protección, bajo principios de calidad, pertinencia cultural, equidad territorial y sostenibilidad. Para avanzar hacia esta visión, es necesario ampliar y diversificar las modalidades públicas, comunitarias y privadas; fortalecer la formación y el acompañamiento del personal; consolidar marcos regulatorios coherentes, y promover la participación informada de familias y comunidades como corresponsables del desarrollo infantil temprano. Este

Foto: Katia Carranza

punto de palanca interviene en la dinámica de acumulación temprana de desventajas, al actuar sobre la disponibilidad, la calidad y la corresponsabilidad de los servicios de educación y cuidado. Busca garantizar que niñas y niños accedan a entornos seguros, afectivos y estimulantes, con interacciones de calidad que favorezcan su desarrollo integral.

Asimismo, promueve la incorporación de experiencias de exploración, juego, lenguaje, pensamiento lógico y resolución de problemas desde los primeros años de vida, sentando las bases del pensamiento científico y del desarrollo cognitivo necesario para aprendizajes posteriores. Los siguientes caminos de transición permiten orientar la transformación hacia un sistema articulado, pertinente y equitativo de educación y cuidados.

Camino de transición 4.3.1.1. Ampliar la oferta territorial de servicios de educación y cuidado con pertinencia cultural y modalidades diversas

La cobertura de los servicios de educación y cuidado infantil en México es profundamente desigual entre territorios y grupos poblacionales. En zonas rurales, indígenas y urbanas periféricas la oferta es insuficiente o inexistente, y las modalidades disponibles rara vez se adaptan a las lenguas, culturas y dinámicas locales. Esta brecha vulnera el derecho al desarrollo desde los primeros años y limita la equidad territorial.

Este camino impulsa la ampliación territorial de la oferta pública, comunitaria y privada mediante modalidades flexibles, accesibles y culturalmente pertinentes, pero entendiendo que la expansión no se limita a abrir nuevos servicios: también implica identificar, fortalecer y profesionalizar las prácticas de cuidado y educación temprana que ya existen en comunidades urbanas, rurales, indígenas y en situación de movilidad.

Foto: Niños en Alegría

La creación de servicios integrales —que articulen componentes educativos, de cuidado, salud y nutrición con infraestructura segura y materiales contextualizados— debe coexistir con el reconocimiento y consolidación de las estrategias comunitarias que hoy sostienen el cuidado infantil en muchos territorios. Integrar ambas rutas evita imponer modelos externos sin un proceso de escucha y coconstrucción territorial, y asegura que la ampliación responda realmente a las necesidades, lenguas, culturas y dinámicas locales.

Su implementación requiere priorizar la inversión en zonas con mayor rezago, fortalecer la participación de familias y comunidades en la definición, planeación y evaluación de los modelos de atención, establecer mecanismos de financiamiento mixto que garanticen sostenibilidad y poner en marcha sistemas de monitoreo que aseguren pertinencia cultural y calidad. Con estos elementos, será posible asegurar experiencias tempranas coherentes, significativas y equitativas en todo el territorio.

Camino de transición 4.3.1.2. Garantizar la calidad integral en todos los modelos de atención mediante formación, acompañamiento y monitoreo continuo

La calidad de los servicios de educación inicial en México es profundamente heterogénea. Aunque existen lineamientos nacionales —como los establecidos en la Política Nacional de Educación Inicial— estos no constituyen un sistema de estándares de calidad verificables, obligatorios y consistentes para todos los prestadores. Su implementación es desigual entre modalidades públicas, comunitarias y privadas, y se combina con brechas en infraestructura, formación del personal y ausencia de mecanismos sistemáticos de acompañamiento y mejora continua. El resultado es que las experiencias de aprendizaje temprano varían drásticamente según el territorio, la modalidad y las condiciones institucionales, reproduciendo inequidades desde los primeros años de vida.

Este camino propone consolidar un sistema nacional de calidad integral que establezca estándares comunes, verificables y adaptados a la diversidad cultural y territorial del país, abarcando dimensiones pedagógicas, afectivas, nutricionales, de protección, infraestructura y relaciones interpersonales. Este sistema debe garantizar que cada niña y niño —independientemente de dónde viva o qué modalidad utilice— acceda a experiencias educativas y de cuidado que favorezcan su bienestar y desarrollo integral, reconociendo y fortaleciendo los saberes locales, las prácticas culturales de crianza y las formas comunitarias de organización que sostienen la atención en muchos territorios. Asimismo, debe asegurar que estas experiencias incorporen de manera intencionada la exploración del entorno, el juego, el lenguaje, el pensamiento lógico, la comprensión de relaciones causales y la resolución de problemas, como bases del pensamiento científico y del desarrollo cognitivo desde los primeros años de vida.

Su implementación requiere transformar prácticas institucionales profundamente arraigadas: flexibilizar estándares para adaptarlos a la diversidad territorial, profesionalizar equipos capaces de trabajar con comunidades y garantizar financiamiento multianual que sostenga procesos de acompañamiento continuo. Para lograrlo, será necesario fortalecer la formación inicial y continua del personal en desarrollo infantil, interculturalidad y prácticas pedagógicas centradas en las interacciones; proveer materiales contextualizados; establecer esquemas de acompañamiento técnico continuo, e implementar mecanismos de evaluación participativa y sistemas de monitoreo útiles y accesibles.

Camino de transición 4.3.1.3. Construir un marco normativo y de financiamiento gradual que articule a todos los actores del sistema de educación y cuidados

El marco normativo y financiero de la educación y el cuidado infantil en México es fragmentado y poco equitativo. El financiamiento público sigue siendo limitado y, en la práctica, continúa anclado al estatus laboral de las familias, lo que excluye a quienes trabajan en la informalidad y reproduce desigualdades territoriales en acceso y calidad. Esta estructura impide avanzar hacia un sistema universal en el que todas las niñas y niños ejerzan sus derechos desde el nacimiento, independientemente de la condición laboral de sus madres, padres o cuidadores.

Este camino propone avanzar hacia un marco normativo articulado que operacionalice y haga exigible el derecho a la educación y al cuidado desde el nacimiento, garantizando que su acceso no esté supeditado al empleo formal. Esto implica desvincular la elegibilidad de servicios como guarderías, estancias infantiles o apoyos al cuidado del estatus laboral, y transitar hacia esquemas universales centrados en el bienestar infantil. Para ello, se requiere una hoja de ruta financiera progresiva, reglas claras de asignación territorial, y marcos de regulación diferenciada que contemplen la diversidad de prestadores —públicos, privados y comunitarios— con criterios de equidad y pertinencia.

Su implementación exige establecer fondos mixtos con participación pública, privada y filantrópica; mecanismos efectivos de coordinación intersectorial, y sistemas transparentes de evaluación y seguimiento financiero con enfoque de derechos y equidad. Avanzar hacia este modelo es factible, pero requiere transformar inercias institucionales, asegurar financiamiento multianual y construir responsabilidades compartidas entre Estado, familias, sector privado y sociedad civil para garantizar que todas las niñas y niños accedan a servicios integrales desde los primeros años de vida.

Camino de transición 4.3.1.4. Reconocer y redistribuir el cuidado en el hogar mediante esquemas de apoyo, orientación y corresponsabilidad

Las tareas de cuidado siguen recayendo de forma desproporcionada en las mujeres, muchas veces en condiciones de sobrecarga, aislamiento y sin apoyos institucionales. Esta distribución desigual limita su participación económica, política y comunitaria, y debilita las condiciones para el desarrollo infantil, pues el cuidado queda sostenido por arreglos familiares precarios y sin acompañamiento.

Este camino propone reconocer el cuidado en el hogar como parte del sistema de atención a la primera infancia y avanzar hacia su redistribución equitativa, promoviendo corresponsabilidad entre hombres y mujeres, entre el Estado y las familias, y entre generaciones. Para ello, se requiere implementar esquemas de orientación accesible, redes comunitarias de apoyo, servicios complementarios de cuidado y medidas de conciliación trabajo-familia que permitan equilibrar tiempos laborales y de crianza sin sobrecargar a un solo miembro del hogar.

Su implementación exige ofrecer formación a madres, padres y cuidadores en desarrollo infantil, habilidades socioemocionales y prácticas de crianza positiva; producir materiales y contenidos pertinentes a cada territorio; habilitar espacios comunitarios para el encuentro y la colaboración, y establecer canales

Foto: Archivo PSM "Enseña por México" | Pilar Campos

permanentes de comunicación entre familias, agentes educativos y comunidades. Estas acciones permiten fortalecer el acompañamiento al desarrollo infantil y generar condiciones estructurales para que el cuidado sea compartido, reconocido y sostenido como parte del sistema de atención a la primera infancia.

4.3.2. Medir y recuperar aprendizajes fundamentales para reducir rezagos educativos

Visión colectiva: para 2036, todas las niñas y niños en México consolidan sus aprendizajes fundamentales en los 3 primeros años de primaria —lectura, escritura, razonamiento matemático, pensamiento lógico y habilidades socioemocionales básicas— como base para trayectorias educativas continuas y libres de rezago acumulados. Este logro se alcanza mediante políticas públicas sistémicas, formación docente pertinente, propuestas pedagógicas basadas en evidencia, evaluación continua y acompañamiento integral, con corresponsabilidad del Estado, sociedad civil y sector privado.

En México, una proporción significativa de niñas y niños no alcanza los niveles mínimos de lectura, escritura y razonamiento matemático durante los primeros años de primaria. Más de un tercio de las y los alumnos de tercer grado no domina la comprensión lectora ni las matemáticas, y esta situación se agrava en contextos con mayores desigualdades. En los últimos años, México ha perdido capacidades institucionales clave para producir información educativa confiable, lo que ha debilitado la continuidad y comparabilidad de la información educativa, limitando la capacidad de identificar rezagos y orientar intervenciones tempranas. A ello se suma la insuficiencia de estrategias de recuperación y el escaso acompañamiento a trayectorias escolares, lo que agrava la acumulación de rezagos y afecta la continuidad educativa. Estos rezagos no solo limitan el aprendizaje en primaria, sino que se amplifican en secundaria y educación media superior, comprometiendo el avance escolar y las oportunidades de desarrollo en etapas posteriores.

Este punto de palanca propone consolidar una política sistémica de aprendizajes fundamentales que garantice que todas y todos los estudiantes de primero a tercer grado adquieran competencias clave en lectura, escritura, razonamiento matemático, pensamiento lógico y habilidades socioemocionales básicas. La política debe articular propuestas pedagógicas basadas en evidencia, mecanismos de evaluación formativa, formación inicial y continua para docentes y figuras educativas clave, y redes de apoyo que permitan identificar y atender de manera temprana señales de riesgo.

Asimismo, debe respaldarse con presupuesto suficiente y sostenido, y sustentarse en una visión de mejora continua que promueva decisiones informadas y articulación entre escuelas, familias y comunidades. Este punto de palanca interviene simultáneamente en la dinámica de acumulación temprana del rezago educativo y en la espiral de desgaste docente, al fortalecer el logro de aprendizajes fundamentales en los primeros grados y reducir las respuestas correctivas que erosionan la práctica pedagógica y la continuidad de las trayectorias educativas.

Los siguientes caminos de transición permiten operacionalizar esta política sistémica de aprendizajes fundamentales y orientar la acción desde la medición, la recuperación y el acompañamiento pedagógico.

Camino de transición 4.3.2.1. Diseñar una política sistémica de aprendizajes fundamentales

En México no existe una política nacional coherente, continua y de largo plazo que garantice que todas las niñas y niños consoliden aprendizajes esenciales en los primeros años de primaria. La fragmentación de programas, la discontinuidad institucional y la falta de criterios pedagógicos basados en evidencia han producido desigualdades territoriales y socioeconómicas que afectan la enseñanza y la evaluación. Además, las prácticas en aula no siempre se apoyan en evidencia pedagógica, y las evaluaciones siguen usándose con fines clasificatorios en lugar de orientar la mejora.

Este camino propone diseñar e institucionalizar una política sistémica que articule propuestas pedagógicas basadas en evidencia, formación docente inicial y continua, dotación de materiales pertinentes y mecanismos de evaluación formativa. La política debe reconocer las diferencias territoriales, culturales y lingüísticas, e integrar explícitamente el desarrollo de habilidades socioemocionales como parte del aprendizaje fundamental, fortaleciendo competencias como autorregulación, empatía y resiliencia; también debe recuperar y fortalecer prácticas pedagógicas ya existentes en escuelas indígenas, rurales y en zonas donde hay población en movilidad, documentando y escalando experiencias efectivas generadas por docentes y comunidades.

Su implementación requiere presupuesto sostenido; mecanismos de seguimiento que retroalimenten la práctica docente; condiciones que reconozcan y valoren el trabajo de quienes implementan la política, y una estructura sólida de acompañamiento pedagógico. Con ello será posible asegurar que todas las niñas y niños desarrollen los aprendizajes fundamentales necesarios para avanzar en su trayectoria educativa.

Camino de transición 4.3.2.2. Fortalecer los sistemas de medición y monitoreo educativo con enfoque formativo, territorial y de mejora continua

Los sistemas de medición educativa en México han carecido de continuidad, comparabilidad y un enfoque formativo que apoye la mejora pedagógica. Esto

Foto: Hipocampus

limita la detección temprana de rezagos e impide que las escuelas cuenten con información útil para ajustar sus prácticas, especialmente en contextos indígenas, bilingües, rurales y en movilidad.

Este camino propone consolidar un sistema nacional de medición y monitoreo útil, oportuno y contextualizado, con evaluaciones diagnósticas comparables entre territorios, herramientas sensibles a la diversidad lingüística y cultural, y procesos de retroalimentación que fortalezcan la mejora continua. Para ser útil y sostenible, este sistema requiere construirse en diálogo con escuelas y comunidades, integrando lenguas, culturas y prácticas locales que ya contribuyen a identificar rezagos de manera pertinente.

Su implementación requiere fortalecer las capacidades de las escuelas en el uso pedagógico de datos, promover una cultura que entienda la evaluación como parte del aprendizaje e integrar esa información en decisiones pedagógicas y de política pública. Avanzar hacia este modelo es factible siempre que existan capacidades técnicas en territorio, financiamiento multianual y autonomía técnica que preserve la confiabilidad de los datos. Bajo estas condiciones —ya demostradas en experiencias estatales y comunitarias— la medición permitirá tomar decisiones informadas y garantizar oportunidades reales para avanzar en la trayectoria educativa.

Camino de transición 4.3.2.3. Recuperar aprendizajes para garantizar trayectorias educativas completas

Además de los rezagos acumulados en los primeros años de primaria, una proporción significativa de adolescentes y jóvenes transita por la secundaria y la educación media superior con brechas persistentes en lectura, escritura,

Foto: Vía Educación

razonamiento matemático y habilidades socioemocionales básicas para el aprendizaje. Estas brechas se profundizan en contextos de desigualdad, movilidad, migración o interrupciones escolares y limitan el avance académico entre niveles educativos, reduciendo las posibilidades de aprovechar plenamente la escolaridad disponible. La ausencia de estrategias sistemáticas de diagnóstico, nivelación y acompañamiento pedagógico oportuno favorece la acumulación de rezagos que debilitan la continuidad efectiva de la trayectoria escolar.

Este camino propone implementar estrategias de recuperación y nivelación académica ancladas al nivel real de desempeño de cada estudiante, mediante evaluaciones diagnósticas oportunas, tutorías personalizadas, grupos de aprendizaje entre pares, materiales didácticos adaptados y apoyos socioemocionales integrados a los procesos de enseñanza. Asimismo, plantea fortalecer los puentes pedagógicos entre secundaria, educación media superior y educación superior, a través de cursos propedéuticos académicos y mecanismos de acompañamiento que preparen a las y los estudiantes para enfrentar con mayores capacidades los contenidos y exigencias del siguiente tramo educativo. Estas acciones buscan restablecer condiciones mínimas de aprendizaje que permitan el avance académico, sin sustituir las estrategias orientadas a la permanencia o reincorporación al sistema educativo.

Su implementación requiere la articulación entre instituciones educativas, organizaciones de la sociedad civil, gobiernos locales y el sector privado para asegurar metodologías de nivelación contextualizadas, financiamiento suficiente y acompañamiento académico y socioemocional sostenido; también es necesario fortalecer las capacidades escolares para el uso pedagógico de datos diagnósticos e integrar estrategias de recuperación de aprendizajes en la práctica docente cotidiana, con especial atención a estudiantes con rezagos acumulados o trayectorias escolares interrumpidas. Bajo estas condiciones, será posible que adolescentes y jóvenes avancen entre niveles educativos con mayores capacidades académicas y mejores condiciones para el aprendizaje.

4.3.3. Promover bienestar socioemocional, convivencia, protección y continuidad escolar

Visión colectiva: para 2036, todas las escuelas en México funcionan como comunidades de cuidado, bienestar y aprendizaje donde niñas, niños, adolescentes y jóvenes encuentran ambientes seguros, relaciones significativas y oportunidades para desarrollar habilidades socioemocionales y para la vida. Las escuelas integran prácticas de convivencia, acompañamiento emocional, participación estudiantil y mecanismos de apoyo para prevenir el abandono como parte central del proceso educativo, fortaleciendo el sentido de pertenencia, la protección contra la violencia y la motivación para permanecer en la escuela. El sistema educativo —junto con familias, comunidades, organizaciones civiles y autoridades locales— sostiene entornos que favorecen trayectorias educativas continuas, estables, resilientes y culturalmente pertinentes.

Las escuelas en México enfrentan condiciones que afectan el bienestar emocional, la convivencia y la seguridad de las y los estudiantes, lo que repercute directamente en su motivación, asistencia y continuidad escolar. La ausencia de mecanismos preventivos, prácticas restaurativas, protocolos accesibles y articulación con servicios de

salud y protección limita la capacidad institucional para acompañar a las y los alumnos de manera oportuna. Además, en muchas escuelas faltan vínculos significativos, sentido de pertenencia y climas relacionales positivos, especialmente en la adolescencia, lo que incrementa el riesgo de ausencias recurrentes, desmotivación y desafiliación. La falta de sistemas de alerta temprana y rutas de apoyo interinstitucional permite que situaciones de riesgo escalen sin que exista acompañamiento adecuado.

Este punto de palanca busca consolidar escuelas capaces de promover bienestar socioemocional, fortalecer la convivencia, garantizar protección y prevenir la desafiliación escolar mediante prácticas de acompañamiento emocional, participación estudiantil, redes de apoyo y mecanismos de continuidad educativa que sostengan trayectorias estables. Interviene en la dinámica de pérdida de sentido y debilitamiento del vínculo escolar, al fortalecer el bienestar socioemocional, la convivencia y los mecanismos de acompañamiento que sostienen la pertenencia, la continuidad educativa y la prevención del abandono.

Los siguientes caminos de transición permiten operacionalizar este punto de palanca desde el acompañamiento socioemocional, la protección, la convivencia y la participación estudiantil en la vida escolar.

Camino de transición 4.3.3.1. Integrar acompañamiento emocional y desarrollo socioemocional en la vida escolar

Las escuelas carecen de mecanismos para identificar señales de malestar emocional y brindar acompañamiento oportuno, y el personal educativo no cuenta con formación básica para reconocer y responder a estas necesidades. Esto afecta el clima escolar, la motivación y la continuidad educativa.

Este camino propone incorporar prácticas cotidianas de regulación emocional, círculos de diálogo, rutinas de bienestar y estrategias sencillas para identificar señales tempranas en las y los estudiantes, junto con formación básica del personal educativo (no clínica) para contener de manera inicial y activar rutas institucionales cuando sea necesario.

Su implementación requiere liderazgo escolar que priorice el bienestar estudiantil, articulación con servicios de salud y protección para derivaciones oportunas y espacios que permitan prácticas regulares de cuidado emocional.

Camino de transición 4.3.3.2. Consolidar escuelas como espacios protectores mediante prevención y atención de violencias

Muchas escuelas enfrentan violencia, acoso, discriminación o inseguridad dentro y fuera del plantel, y la ausencia de protocolos accesibles dificulta la identificación y atención oportuna de situaciones de riesgo. Las prácticas de convivencia suelen ser reactivas o punitivas, sin reparar el daño ni fortalecer vínculos que permitan sostener la permanencia escolar.

Este camino plantea institucionalizar protocolos claros de prevención, atención y reparación de violencias; fortalecer prácticas de justicia restaurativa, y crear mecanismos para identificar, canalizar y dar seguimiento a situaciones de riesgo que afecten el bienestar y la continuidad escolar.

Su implementación requiere formación básica del personal en convivencia y prevención de violencias, articulación con autoridades locales y servicios

especializados, infraestructura que favorezca condiciones de seguridad y monitoreo continuo del clima escolar.

Camino de transición 4.3.3.3. Impulsar participación estudiantil y proyectos colectivos que fortalezcan pertenencia y comunidad escolar

La participación estudiantil en las escuelas es limitada o simbólica, lo que reduce el sentido de pertenencia, motivación y continuidad educativa, especialmente en la adolescencia. Las escuelas no siempre generan oportunidades para que el estudiantado exprese su voz, participe en decisiones significativas o contribuya a la vida escolar.

Este camino propone crear mecanismos reales de participación estudiantil, proyectos colectivos y experiencias de aprendizaje-servicio que fortalezcan pertenencia, relaciones positivas y compromiso con la escuela, a la vez que desarrollan habilidades socioemocionales, ciudadanas y para la vida.

Su implementación requiere metodologías participativas, liderazgo escolar que valore la voz estudiantil, tiempos institucionales destinados a proyectos escolares y articulación con actores locales cuando se requiera, sin desplazar el foco fuera de la escuela.

4.3.4. Fortalecer el rol docente y directivo como agentes de cambio

Visión colectiva: para 2036, las y los docentes y directivos en México ejercen su labor en condiciones dignas, con bienestar, reconocimiento profesional y formación pertinente, y cuentan con autonomía para desarrollar prácticas pedagógicas y de liderazgo contextualizadas. El sistema educativo valora su experiencia, promueve la colaboración y habilita el liderazgo pedagógico como una capacidad distribuida —no limitada a cargos formales— que permite acompañar a otros profesionales, generar conocimiento desde la práctica e impulsar procesos de mejora educativa en las escuelas y territorios.

Las y los docentes en México enfrentan condiciones que limitan su motivación, su desarrollo profesional y su capacidad para sostener procesos educativos de calidad. Las cargas administrativas, la fragmentación de la formación continua y la falta de condiciones laborales adecuadas reducen el tiempo disponible para el trabajo pedagógico y debilitan la práctica docente. Asimismo, las figuras directivas enfrentan cargas administrativas, escasa formación para el liderazgo pedagógico y limitadas capacidades institucionales para acompañar procesos de mejora escolar, lo que restringe su papel como habilitadores de comunidades educativas colaborativas y sostenidas.

Este punto de palanca busca fortalecer el bienestar, la autonomía profesional, la capacidad pedagógica y el liderazgo de docentes y directivos para consolidarlos como agentes de

Foto: Archivo PSM "Enseña por México" | Pilar Campos

Foto: Archivo PSM "Enseña por México" | Pilar Campos

cambio dentro del sistema educativo. Implica generar condiciones que favorezcan prácticas reflexivas, colaborativas y sostenidas, así como reconocer el liderazgo pedagógico como una capacidad distribuida con incidencia real en la mejora educativa. Reconoce que la mejora sostenida requiere tanto prácticas docentes sólidas como liderazgos escolares capaces de generar condiciones organizacionales para la colaboración, el aprendizaje profesional y el bienestar institucional. Interviene en dinámicas de desgaste, desprofesionalización y aislamiento que limitan la capacidad de las escuelas para sostener procesos de transformación educativa desde la práctica y la gestión escolar hacia el sistema.

Los siguientes caminos de transición permiten operacionalizar este punto de palanca desde el bienestar emocional, las condiciones profesionales, la formación situada, el liderazgo pedagógico y la colaboración entre docentes y directivos.

Camino de transición 4.3.4.1. Garantizar el bienestar emocional del personal docente y directivo como condición para la práctica educativa

El estrés emocional, la sobrecarga afectiva y la falta de apoyos institucionales deterioran la motivación del personal docente y directivo, y su capacidad para sostener procesos educativos consistentes. Muchas escuelas carecen de espacios seguros para procesar experiencias complejas, dialogar sobre el clima emocional o recibir acompañamiento oportuno, lo que afecta tanto el bienestar individual como el ambiente escolar.

Este camino propone fortalecer el bienestar emocional del personal docente y directivo como parte estructural de la labor educativa. Incluye apoyos psicosociales, espacios de escucha, estrategias de prevención del agotamiento y formación básica en autocuidado y regulación emocional para enfrentar desafíos cotidianos.

Su implementación requiere protocolos de acompañamiento emocional, coordinación con servicios especializados cuando sea necesario, liderazgo escolar que priorice el bienestar docente y la construcción de ambientes de trabajo emocionalmente saludables.

Camino de transición 4.3.4.2. Redefinir el rol docente y mejorar las condiciones profesionales que afectan la labor pedagógica

Las y los docentes destinan una proporción excesiva de su tiempo a tareas administrativas que reducen su capacidad para planear, acompañar y reflexionar sobre el aprendizaje. La falta de claridad en responsabilidades, la baja autonomía profesional y condiciones laborales inestables dificultan la dignidad profesional y limitan la posibilidad de construir experiencias educativas profundas. De manera paralela, muchas figuras directivas enfrentan exigencias administrativas y operativas que limitan su capacidad para ejercer liderazgo pedagógico, acompañar procesos escolares y generar condiciones para la mejora educativa.

Este camino plantea fortalecer el rol docente y directivo mediante claridad en responsabilidades, reducción de cargas administrativas, protección del tiempo pedagógico y fortalecimiento de la autonomía profesional y del liderazgo escolar. Su propósito es dignificar la labor educativa y asegurar condiciones para que el aprendizaje y la mejora pedagógica sean el centro del trabajo escolar.

Su implementación requiere directrices claras sobre tareas administrativas, ajustes en normativas escolares, liderazgo directivo con capacidades para proteger el trabajo pedagógico y promover condiciones de colaboración escolar.

Camino de transición 4.3.4.3. Fortalecer la práctica docente con acompañamiento en el aula

La formación docente suele ser teórica y poco conectada con lo que ocurre en el aula, lo que limita su impacto en la enseñanza. Muchas y muchos docentes no cuentan con acompañamiento cercano que les permita resolver retos reales y mejorar su práctica de manera continua, especialmente en contextos diversos. En muchos casos, las figuras directivas tampoco cuentan con herramientas suficientes para acompañar pedagógicamente al personal docente o impulsar procesos formativos centrados en la práctica escolar.

Este camino propone fortalecer la enseñanza mediante acompañamiento directo en el aula, retroalimentación entre pares, observación colaborativa y espacios para resolver problemas reales de la práctica. El objetivo es mejorar la forma en que se aprende en el día a día, con apoyo concreto y pertinente a cada contexto.

Su implementación requiere asesoría pedagógica especializada, capacidades directivas para el acompañamiento pedagógico, tiempos institucionales para la colaboración y la reflexión, y herramientas prácticas que ayuden a las y los docentes a mejorar su trabajo en el aula de manera continua.

Camino de transición 4.3.4.4. Desarrollar liderazgo pedagógico distribuido para mejorar la práctica educativa

La colaboración entre docentes suele depender de iniciativas individuales y no está institucionalizada, lo que limita el desarrollo de liderazgo pedagógico compartido dentro de las escuelas, así como la sistematización y el escalamiento de prácticas efectivas. La ausencia de estructuras formales debilita la continuidad de los procesos de mejora colectiva y reduce la capacidad del sistema para transformarse desde la práctica docente.

Este camino busca desarrollar liderazgo pedagógico distribuido como parte del funcionamiento de las escuelas, mediante comunidades profesionales de aprendizaje que permitan documentar, mejorar y compartir prácticas pedagógicas. Estas comunidades habilitan a docentes y directivos para acompañar a sus pares, influir en prácticas pedagógicas y generar cambios más allá de su propia función, fortaleciendo procesos de mejora educativa a nivel escolar y territorial.

Su implementación requiere tiempos institucionales para el trabajo colaborativo, metodologías para sistematizar prácticas, mecanismos de reconocimiento profesional y estructuras que permitan a docentes y directivos asumir roles de liderazgo pedagógico compartido.

4.3.5. Garantizar educación pertinente, equitativa y culturalmente sostenida para poblaciones rurales e indígenas, tanto en territorios rurales como urbanos

Visión colectiva: para 2036, niñas, niños y adolescentes que viven en territorios rurales y en comunidades indígenas —tanto rurales como urbanas— acceden a una educación pertinente, equitativa y culturalmente viva, basada en su lengua, identidad, territorio y prácticas comunitarias. Las escuelas cuentan con infraestructura y servicios contextualizados, materiales en lenguas originarias y personal docente con continuidad y formación específica para estos contextos. Los modelos educativos se diseñan con las comunidades y reconocen el territorio como eje formativo, promoviendo entornos libres de discriminación donde las identidades culturales sean valoradas y fortalecidas.

Foto: Mexicanos Primero

Las comunidades rurales e indígenas enfrentan desigualdades históricas en acceso, pertinencia y continuidad educativa. Muchas escuelas carecen de infraestructura y servicios adaptados a condiciones geográficas y climáticas, lo que afecta asistencia y aprendizajes. En territorios indígenas, la escasez de docentes hablantes de lengua originaria, materiales pertinentes y metodologías interculturales desvincula a la escuela de la vida comunitaria. En entornos urbanos, las identidades indígenas suelen ser invisibilizadas o discriminadas, lo que acelera la pérdida lingüística y cultural. La ausencia de políticas diferenciadas y de modelos cocreados con las comunidades ha perpetuado brechas que vulneran el derecho a una educación pertinente y equitativa.

Este punto de palanca propone garantizar que niñas, niños y adolescentes de territorios rurales y comunidades indígenas —rurales y urbanos— reciban una educación que reconozca y fortalezca su lengua, identidad y territorio. Esto requiere infraestructura y servicios contextualizados, continuidad docente con formación específica, modelos pedagógicos cocreados con las comunidades y materiales que integren saberes locales, lengua y cosmovisión. El foco está en pertinencia cultural, territorialidad e identidad, no en gobernanza ni alianzas territoriales generales (que corresponden al punto de palanca 8).

Este punto de palanca interviene en la dinámica de pérdida de sentido y exclusión territorial y cultural, al garantizar una educación pertinente que reconozca la lengua, la identidad y el territorio como condiciones para la permanencia, el aprendizaje y la continuidad de las trayectorias educativas.

Los siguientes caminos de transición orientan la transformación hacia modelos educativos pertinentes, equitativos y culturalmente sostenidos en territorios rurales y comunidades indígenas, tanto rurales como urbanas.

Camino de transición 4.3.5.1. Garantizar condiciones esenciales de operación escolar en territorios rurales mediante continuidad docente, infraestructura contextualizada y apoyos para multigrado

Las escuelas rurales enfrentan condiciones específicas —distancias largas, dispersión geográfica, climas extremos y grupos multigrado— que dificultan la continuidad pedagógica y el acceso a experiencias educativas significativas. La escasez de infraestructura contextualizada, la falta de servicios básicos y la limitada conectividad reducen la asistencia regular. A ello se suma la alta rotación docente y la insuficiente preparación para atender modelos multigrado.

Este camino propone asegurar condiciones esenciales para la operación escolar en territorios rurales mediante continuidad docente, infraestructura adaptada al contexto, servicios básicos funcionales, conectividad pertinente y modelos multigrado fortalecidos.

Su implementación requiere políticas diferenciadas, incentivos a la permanencia, transporte escolar contextualizado, asesoría pedagógica especializada y financiamiento estable adaptado a realidades territoriales.

Camino de transición 4.3.5.2. Asegurar educación cultural y lingüísticamente pertinente para poblaciones indígenas en contextos rurales

En muchos territorios indígenas rurales, las escuelas funcionan como espacios desvinculados de la lengua, cultura y organización comunitaria. La falta de docentes hablantes de lengua originaria, materiales contextualizados y prácticas pedagógicas interculturales limita el ejercicio del derecho a aprender en la propia lengua y debilita la transmisión cultural.

Este camino plantea desarrollar modelos educativos cocreados con las comunidades que integren su lengua originaria, saberes territoriales, prácticas culturales y metodologías interculturales. Supone fortalecer la figura del docente hablante, producir materiales contextualizados y reconocer la autoridad cultural y organizativa de la comunidad en la definición educativa.

Su implementación requiere procesos participativos, formación docente en pedagogías interculturales, estructuras que respeten la organización comunitaria y financiamiento estable para producir materiales y sostener modelos contextualizados.

Camino de transición 4.3.5.3. Proteger la identidad y garantizar pertinencia educativa para poblaciones indígenas en contextos urbanos

En contextos urbanos, las identidades indígenas suelen ser invisibilizadas o discriminadas. Las escuelas carecen de docentes hablantes, acompañamiento lingüístico y materiales culturalmente pertinentes, lo que acelera la pérdida lingüística y limita el reconocimiento de la identidad cultural de las y los estudiantes.

Este camino propone que las escuelas urbanas identifiquen de manera respetuosa a estudiantes indígenas y aseguren pertinencia educativa mediante acompañamiento lingüístico, materiales contextualizados y entornos libres de discriminación. Busca que niñas, niños y adolescentes indígenas ejerzan plenamente su derecho a aprender desde su identidad lingüística y cultural.

Su implementación requiere formación docente en interculturalidad urbana, protocolos contra la discriminación, adaptación curricular contextualizada y colaboración con organizaciones indígenas urbanas cuando sea necesario.

Camino de transición 4.3.5.4. Reconocer el territorio, la cultura y la organización comunitaria como ejes pedagógicos mediante modelos educativos basados en identidad y territorio

En numerosos territorios rurales e indígenas, la escuela opera con lógicas ajenas al territorio, a la cultura y a las formas de organización comunitaria. Cuando el currículo ignora estos elementos, se debilita la relevancia educativa y se desconectan los aprendizajes de la vida comunitaria.

Este camino propone desarrollar modelos educativos que integren el territorio, las prácticas culturales, las autoridades tradicionales y la cosmovisión comunitaria como ejes pedagógicos. La participación comunitaria aquí no es gobernanza administrativa, sino parte del modelo educativo y del contenido pedagógico.

Su implementación requiere marcos curriculares diferenciados, formación docente en educación basada en territorio, metodologías interculturales, estructuras que reconozcan la autoridad cultural sin trasladar responsabilidades administrativas y financiamiento para sostener procesos pedagógicos contextualizados.

4.3.6. Transformar la educación media superior y superior para hacerla pertinente, flexible y conectada con los proyectos de vida juveniles

Visión colectiva: para 2036, las juventudes acceden a programas educativos pertinentes, flexibles y culturalmente relevantes, alineados con sus intereses, vocaciones territoriales y proyectos de vida. La educación media superior y superior integra pensamiento crítico, competencias digitales, alfabetización científica y metodologías activas, articulando procesos formativos con los desafíos sociales, productivos y ambientales de cada territorio. Las instituciones educativas, comunidades y sectores productivos colaboran para construir trayectorias diversas, significativas y con capacidad real de movilidad social.

La educación media superior y superior en México enfrentan problemas estructurales de pertinencia, flexibilidad y conexión con las trayectorias de vida de las juventudes. Los modelos formativos suelen replicar enfoques urbanos y homogéneos que no reconocen la diversidad de culturas, lenguas, vocaciones regionales ni experiencias juveniles. La alfabetización digital y científica es insuficiente, la vinculación con sectores productivos es limitada y las transiciones entre escuela, comunidad y trabajo son frágiles. Las metodologías de aprendizaje contextualizado —proyectos, prácticas comunitarias y experiencias productivas locales— se mantienen en pequeña escala y sin continuidad. Además, los jóvenes que deben combinar estudio, trabajo o

cuidado encuentran muy pocas rutas formativas flexibles. Estas condiciones reducen la motivación, debilitan la continuidad y limitan las oportunidades de movilidad social.

Este punto de palanca propone garantizar que las juventudes en edad de cursar educación media superior y superior accedan a trayectorias formativas pertinentes, flexibles y conectadas con sus proyectos de vida, reconociendo la diversidad de contextos, responsabilidades y aspiraciones juveniles. Busca ampliar opciones formativas con valor social y pertinencia territorial, fortalecer la conexión entre educación, vida productiva y comunidad, y asegurar rutas de continuidad educativa y laboral que reconozcan aprendizajes previos y experiencias diversas. Este punto de palanca interviene en la dinámica de trayectorias educativas fragmentadas y pérdida de sentido en la juventud, al reconstruir opciones formativas reconocidas, flexibles y significativas que permitan sostener y proyectar los proyectos de vida juveniles.

Los siguientes caminos de transición permiten operacionalizar este punto de palanca desde la educación técnica y vocacional, las metodologías activas y los programas STEM (acrónimo en inglés para Science, Technology, Engineering, and Mathematics: Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), y los modelos formativos flexibles y acelerados para juventudes con trayectorias diversas.

Camino de transición 4.3.6.1. Fortalecer la educación técnica y vocacional incluyendo su vínculo con el mercado laboral

La formación técnica y vocacional sigue subvalorada pese a su potencial para la movilidad social. Persisten currículos desactualizados, baja articulación con industrias emergentes y estigmas sociales que reducen la matrícula.

Foto: Mexicanos Primero

Foto Pixabay

Este camino propone actualizar planes de estudio alineados con vocaciones productivas regionales, nuevas industrias (digital, energética, de cuidados) y necesidades reales del entorno, además de impulsar formación dual, pasantías, estancias y proyectos comunitarios que fortalezcan empleabilidad juvenil.

Su implementación requiere alianzas entre instituciones educativas, cámaras empresariales, empresas locales, organizaciones especializadas y gobiernos estatales, así como infraestructura pertinente y rutas formativas que permitan continuar estudios superiores.

Camino de transición 4.3.6.2. Impulsar metodologías activas y programas STEM que fortalezcan habilidades científicas y tecnológicas

La mayoría de las juventudes no accede a experiencias educativas que desarrollen el pensamiento crítico, la alfabetización científica, las competencias digitales o la resolución de problemas, lo que refleja no solo limitaciones en la oferta educativa actual, sino también brechas acumuladas desde etapas tempranas del desarrollo. Las brechas de género, territoriales y culturales persisten, especialmente para jóvenes rurales, indígenas y en movilidad.

Este enfoque se articula con el desarrollo progresivo de habilidades cognitivas y de pensamiento científico desde etapas tempranas, asegurando continuidad en la formación a lo largo de la trayectoria educativa. Este camino impulsa metodologías basadas en proyectos, retos, laboratorios móviles, ferias científicas, clubes STEM, gamificación y experiencias que conecten ciencia y tecnología con desafíos reales del entorno; también incluye programas STEM culturalmente relevantes y estrategias para aumentar la participación de mujeres jóvenes.

Su implementación requiere alianzas con organizaciones especializadas, universidades, plataformas tecnológicas, docentes innovadores y empresas del sector STEM, además de materiales accesibles y formación docente adecuada.

Camino de transición 4.3.6.3. Institucionalizar modelos flexibles y acelerados para juventudes con trayectorias interrumpidas

Muchas juventudes deben combinar estudio, trabajo o cuidado, o han enfrentado trayectorias educativas interrumpidas. Los modelos tradicionales no responden a estas realidades.

Este camino propone institucionalizar modalidades híbridas, nocturnas, comunitarias o de fin de semana;

modelos acelerados que permitan avanzar por competencias, y certificación de aprendizajes formales y no formales, mediante microcredenciales, módulos formativos y evaluación por competencias.

Su implementación requiere marcos normativos claros, alianzas con instituciones educativas, plataformas EdTech, empresas y organismos como SEP, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) y el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), así como infraestructura comunitaria que permita educación híbrida y rutas acumulativas válidas para continuidad educativa y laboral.

4.3.7. Impulsar el aprendizaje a lo largo de la vida para fortalecer competencias y autonomía de personas adultas

Visión colectiva: para 2036, todas las personas adultas en México acceden a oportunidades educativas flexibles, accesibles y culturalmente pertinentes que les permiten continuar aprendiendo, actualizar conocimientos y fortalecer su autonomía personal, social y profesional. El sistema reconoce y valora saberes desarrollados en el trabajo, el cuidado, la comunidad y el autoaprendizaje, y ofrece rutas formativas que amplían agencia, participación ciudadana, bienestar y oportunidades laborales. El aprendizaje permanente se concibe como un derecho que sostiene proyectos de vida dignos y la participación plena en la vida social y comunitaria.

Millones de personas adultas carecen de rutas accesibles para seguir aprendiendo, actualizar conocimientos o fortalecer competencias fundamentales para la vida personal, social y laboral. Los saberes adquiridos en el cuidado, el trabajo y la comunidad rara vez se reconocen formalmente, lo que limita la autodeterminación y restringe oportunidades de desarrollo. Los cambios tecnológicos, sociales y productivos demandan competencias que muchas personas adultas no pudieron desarrollar en su escolaridad inicial. Sin rutas formativas flexibles, acompañamiento adecuado o mecanismos para validar aprendizajes previos, enfrentan barreras para mejorar condiciones de vida, participar en procesos comunitarios o ejercer plenamente su ciudadanía. La oferta educativa existente es limitada, poco flexible y frecuentemente desconectada de realidades laborales, comunitarias, culturales o territoriales.

Este punto de palanca propone consolidar un sistema de aprendizaje permanente que fortalezca competencias, autonomía y participación de personas adultas (más de 25 años), reconociendo trayectorias diversas y saberes construidos fuera del sistema escolar. Se busca articular rutas formativas flexibles que amplíen agencia personal, oportunidades laborales, bienestar y participación social, evitando una visión del aprendizaje centrada únicamente en el mercado laboral. Este punto de palanca interviene en la dinámica de ruptura entre aprendizaje, agencia y participación en la vida adulta, al reconocer trayectorias diversas y articular rutas formativas flexibles que fortalecen la autonomía, el bienestar y la participación social a lo largo de la vida.

Los siguientes caminos de transición permiten operacionalizar este punto de palanca desde el reconocimiento de saberes previos, el acompañamiento a trayectorias de aprendizaje autónomas y el desarrollo de competencias personales, sociales y profesionales a lo largo de la vida.

Foto: Mexicanos Primero

Camino de transición 4.3.7.1. Consolidar mecanismos accesibles de reconocimiento, certificación y valoración de competencias para la vida

Las personas adultas desarrollan competencias valiosas en el trabajo, el cuidado, la comunidad y el autoaprendizaje, pero rara vez se reconocen formalmente.

Este camino propone mecanismos flexibles de certificación —microcredenciales, evaluaciones por competencias, reconocimiento de saberes comunitarios y de cuidado— que validen aprendizajes formales e informales y fortalezcan autonomía, autoestima y oportunidades reales de desarrollo.

Su implementación implica coordinación entre instituciones educativas, sectores sociales, centros de evaluación y actores comunitarios para asegurar procesos confiables, culturalmente pertinentes y accesibles, así como marcos claros de validación que permitan el reconocimiento efectivo de competencias sin generar barreras administrativas.

Camino de transición 4.3.7.2. Impulsar redes de mentoría y rutas de autoaprendizaje para fortalecer autonomía y agencia personal

Las personas adultas suelen carecer de acompañamiento para identificar sus fortalezas, definir rutas formativas realistas o ejercer su derecho a aprender de manera continua y flexible.

Este camino plantea crear redes de mentoría para orientar trayectorias personales y formativas; fortalecer el autoaprendizaje con plataformas abiertas, recursos accesibles y comunidades de práctica entre personas adultas, y promover espacios híbridos que reconozcan responsabilidades de trabajo y cuidado.

Su implementación requiere generar programas flexibles y culturalmente pertinentes vinculados con centros comunitarios, organizaciones sociales y espacios de participación ciudadana.

Camino de transición 4.3.7.3. Desarrollar competencias personales, sociales y profesionales mediante rutas flexibles de aprendizaje significativo

Las competencias que sostienen la participación social, la autonomía y la adaptabilidad —comunicación, pensamiento crítico, resolución de problemas y colaboración— son fundamentales para proyectos de vida dignos, pero rara vez se trabajan de forma explícita en la educación de personas adultas.

Este camino propone ofrecer rutas flexibles centradas en experiencias prácticas, proyectos comunitarios, situaciones reales de solución de problemas, evidencias significativas y evaluación auténtica mediante portafolios, testimonios y demostraciones.

Su implementación implica formar facilitadores en evaluación integral para personas adultas, desarrollar instrumentos accesibles y culturalmente pertinentes, y promover alianzas entre instituciones educativas, comunidades y sectores productivos sin subordinar la formación a las necesidades del mercado laboral.

4.3.8. Construir ecosistemas territoriales de colaboración para mejorar el acceso, la permanencia y los aprendizajes

Visión colectiva: para 2036, las escuelas forman parte de ecosistemas territoriales donde familias, comunidad, organizaciones locales, instituciones académicas, sector productivo y servicios públicos colaboran de manera continua. Esta articulación fortalece acceso, permanencia, inclusión y aprendizajes, y se sostiene más allá de cambios administrativos.

Muchas escuelas —sobre todo en territorios con mayor rezago— operan aisladas, sin mecanismos para activar capacidades locales, comunitarias o intersectoriales. La participación familiar es limitada, los consejos escolares tienen poca incidencia y las alianzas dependen de voluntades individuales, lo que afecta acceso, convivencia, permanencia e inclusión. Esta desconexión no solo debilita la experiencia educativa cotidiana, sino que impide que las escuelas actúen como nodos territoriales capaces de articular apoyos, prevenir riesgos y sostener trayectorias educativas continuas en contextos de alta complejidad social.

Este punto de palanca propone superar el aislamiento estructural de las escuelas mediante ecosistemas territoriales de colaboración que movilicen recursos comunitarios y servicios públicos relevantes (salud, protección, cultura y deporte) para mejorar las condiciones de educabilidad y fortalecer trayectorias escolares continuas. Este punto de palanca interviene en la dinámica de aislamiento escolar frente a condiciones territoriales complejas, al articular ecosistemas de colaboración que movilizan

recursos comunitarios y servicios públicos para sostener condiciones de educabilidad y trayectorias escolares continuas.

Los siguientes caminos de transición permiten operacionalizar este punto de palanca mediante la activación de la corresponsabilidad familiar y comunitaria, el fortalecimiento del tejido social y la gobernanza escolar, y la construcción de alianzas territoriales e intersectoriales con capacidad de sostenerse en el tiempo.

Camino de transición 4.3.8.1. Integrar de manera efectiva a las familias y a la comunidad como actores corresponsables de la vida escolar

La participación de familias y comunidades sigue siendo marginal, fragmentada o limitada a tareas logísticas, sin impacto en convivencia, asistencia, permanencia, inclusión o pertenencia. La escuela opera aislada del territorio y desconectada de redes comunitarias, lo que debilita el tejido social que sostiene trayectorias escolares completas.

Este camino busca activar la participación cotidiana de familias y actores comunitarios en procesos educativos, de convivencia y de bienestar, mediante proyectos culturales, deportivos, ambientales, de tutoría comunitaria, redes de apoyo, uso compartido de espacios y actividades que fortalezcan identidad, pertenencia y cohesión territorial. La corresponsabilidad se construye en prácticas reales, no solo a través de estructuras formales.

Su implementación requiere estrategias de comunicación accesible, mediación cultural, metodologías participativas, articulación con organizaciones locales y una cultura escolar que reconozca a las familias y a la comunidad como aliadas estructurales en la permanencia, la convivencia y la continuidad educativa.

Camino de transición 4.3.8.2. Fortalecer la cohesión social y la inclusión mediante alianzas comunitarias y territoriales

La escuela suele operar desconectada de las dinámicas sociales, culturales y productivas del territorio. Esa separación debilita la pertenencia, limita la participación y reduce la relevancia de la experiencia educativa.

Este camino plantea fortalecer alianzas comunitarias de base territorial, centradas en el tejido social cotidiano que rodea a la escuela, integrando a organizaciones locales, autoridades comunitarias, centros culturales, colectivos juveniles, espacios de salud, proyectos ambientales y actores productivos. El propósito no es solo enriquecer aprendizajes, sino fortalecer la inclusión, la convivencia, la cohesión social y la seguridad.

Su implementación requiere identificar actores clave, establecer acuerdos de colaboración, activar espacios comunitarios como hábitats educativos y asegurar que las alianzas respondan a las necesidades y expectativas del territorio.

Camino de transición 4.3.8.3. Fortalecer los órganos de gobernanza escolar para asegurar participación efectiva, representativa y con capacidad de decisión

Los consejos de participación escolar y órganos similares existen, pero operan de forma simbólica, no representan la diversidad del territorio y carecen de condiciones para incidir en decisiones escolares relacionadas con convivencia, inclusión, pertinencia territorial, permanencia o uso de recursos.

Este camino propone convertir los consejos de participación escolar en espacios reales de gobernanza con capacidad deliberativa. Esto implica asegurar representatividad plural (indígena, rural, afrodescendiente, familias en movilidad, personas en condición de vulnerabilidad y juventudes), fortalecer capacidades para la toma de decisiones, y establecer mecanismos de transparencia y rendición de cuentas.

Su implementación requiere lineamientos claros, acompañamiento técnico, formación para integrantes en gobernanza y participación efectiva, y procesos que garanticen operación continua conforme a la normatividad. La gobernanza debe ser un contrapeso real, no un requisito administrativo.

Camino de transición 4.3.8.4. Consolidar alianzas intersectoriales sostenibles con capacidad institucional y mecanismos de continuidad

La mayoría de las alianzas educativas se extinguen cuando cambia un directivo, un liderazgo comunitario o una administración pública. No existen mecanismos que garanticen continuidad, transparencia o seguimiento, lo que limita su capacidad para sostener mejoras educativas en el tiempo.

A diferencia de las alianzas comunitarias de base territorial, este camino se enfoca en relaciones intersectoriales formales con capacidad institucional, continuidad administrativa y potencial de escalamiento. Plantea establecer marcos de cooperación entre escuelas, organizaciones de la sociedad civil, universidades, empresas locales y gobiernos, con objetivos compartidos y mecanismos claros de seguimiento, evaluación e intercambio de recursos. No se busca "traer más programas", sino construir relaciones sostenibles, pertinentes y adaptadas al territorio.

Su implementación requiere acuerdos de colaboración formales, protocolos de seguimiento, indicadores de corresponsabilidad y estrategias para escalar experiencias exitosas sin perder pertinencia cultural ni territorial.

Foto: Vía Educación

4.3.9. Fortalecer y movilizar la demanda social para incidir en tomadores de decisión y sostener políticas educativas efectivas

Visión colectiva: para 2036, la agenda educativa cuenta con una demanda social amplia y cotidiana —colectiva e individual— que influye en decisiones públicas y sostiene políticas educativas efectivas. Familias, docentes, estudiantes, organizaciones civiles, comunidades, sector privado y autoridades locales participan en procesos de diálogo, evaluación, corresponsabilidad y exigencia informada. La ciudadanía dispone de canales accesibles para expresar preocupaciones, reconocer avances y participar en soluciones, generando legitimidad, continuidad y transparencia en las decisiones educativas.

En México, la demanda social por la educación es débil y fragmentada. Las familias, estudiantes y docentes conocen de primera mano las necesidades escolares, pero carecen de canales efectivos para expresar preocupaciones, exigir mejoras o influir

Foto: Un Kilo de Ayuda

en decisiones que afectan la vida escolar cotidiana. La mayoría de los espacios de participación operan de forma limitada o simbólica, y la información disponible para la ciudadanía no siempre es útil, clara o accesible.

A nivel colectivo, las voces de comunidades, organizaciones civiles y sectores productivos suelen aparecer aisladas o sin continuidad, lo que reduce su capacidad para sostener una agenda de cambio. La escasa visibilidad de buenas prácticas y la falta de transparencia en procesos educativos dificultan que la ciudadanía ejerza presión informada y constante, tanto en el ámbito local como en el nacional.

Este punto de palanca propone construir una demanda social multiescalar que combine participación cotidiana —entre familias, docentes, directivos y estudiantes— con articulación colectiva entre comunidades, organizaciones y sectores productivos. La transición requiere fortalecer canales de diálogo escolar, garantizar información accesible para la ciudadanía, visibilizar decisiones efectivas de autoridades y diversificar los actores que sostienen la agenda educativa. Al consolidar prácticas de exigencia informada y corresponsable, será posible generar continuidad, legitimidad y presión pública para impulsar transformaciones duraderas. Este punto de palanca interviene en la dinámica de debilidad de la demanda social por una educación de calidad, al fortalecer prácticas de participación informada, exigencia corresponsable y articulación colectiva que sostienen la continuidad y la legitimidad de las transformaciones educativas en el tiempo.

Los siguientes caminos de transición permiten operacionalizar este punto de palanca mediante la activación de la participación ciudadana, la articulación de actores sociales diversos, la generación de incentivos públicos y privados, y la visibilización de decisiones educativas efectivas para incidir en tomadores de decisión y sostener políticas en el tiempo.

Camino de transición 4.3.9.1. Articular las voces de familias, estudiantes y comunidades educativas para incidir en decisiones públicas

Las familias, estudiantes y comunidades conocen de primera mano las condiciones de las escuelas, pero su participación suele limitarse a tareas administrativas o esporádicas. No existen canales estables y accesibles para expresar preocupaciones, proponer soluciones o dar seguimiento a acuerdos, lo que fragmenta sus voces y reduce su capacidad de incidir en decisiones escolares y de política educativa.

Este camino busca consolidar espacios de participación y diálogo donde familias, estudiantes y comunidades puedan expresar sus necesidades, experiencias y propuestas, y donde esa información se recupere y devuelva de forma sistemática. Se trata de transformar la relación escuela-comunidad en un ejercicio de corresponsabilidad cotidiana, donde la demanda social se exprese tanto en lo uno a uno como en procesos colectivos que orienten decisiones locales y territoriales con capacidad de incidir en decisiones públicas más allá del ámbito escolar.

Su implementación requiere habilitar canales formales y no formales de comunicación escuela-familia (reuniones periódicas, mecanismos de retroalimentación y dispositivos digitales accesibles), garantizar accesibilidad lingüística y territorial, y establecer procesos claros de devolución de información y seguimiento de acuerdos; también demanda capacidades en directivos y docentes para facilitar el diálogo, sistematizar lo que se escucha y traducirlo en decisiones concretas en la escuela y en los espacios de gestión local.

Camino de transición 4.3.9.2. Ampliar la participación del sector privado con incentivos claros y orientados al bien público

La participación del sector privado en educación es dispersa, desigual y, en muchos casos, poco alineada con metas de equidad y mejora sostenible. Predominan iniciativas aisladas, asistencialistas o ligadas a intereses reputacionales, sin marcos claros que orienten su contribución hacia resultados verificables y de largo plazo.

Este camino plantea construir un esquema de participación del sector privado basado en incentivos claros, criterios de impacto educativo y corresponsabilidad con el bien público. La transición implica orientar inversiones, programas y alianzas hacia objetivos educativos definidos, con énfasis en reducción de brechas, permanencia escolar, mejora de aprendizajes y fortalecimiento de entornos educativos seguros y pertinentes.

Para implementarlo se requieren marcos de colaboración transparentes entre autoridades educativas, organizaciones civiles y empresas; métricas públicas de impacto, y criterios para definir incentivos (reconocimientos, certificaciones, esquemas fiscales o de visibilidad) vinculados a resultados educativos. También demanda mecanismos de seguimiento y evaluación independientes que aseguren que la participación privada no profundice desigualdades, sino que contribuya a reducirlas.

Camino de transición 4.3.9.3. Reconocer y visibilizar las buenas decisiones educativas para incentivar la continuidad

Las decisiones educativas acertadas impulsadas por autoridades locales, estatales o federales —programas efectivos, políticas bien diseñadas e innovaciones con resultados— suelen quedar poco documentadas y escasamente difundidas. La falta de reconocimiento público reduce los incentivos para sostenerlas, replicarlas o convertirlas en política de Estado.

Este camino propone documentar, evaluar y visibilizar buenas prácticas y decisiones educativas con impacto comprobable, destacando el papel de quienes las impulsan. El reconocimiento social y político se concibe como un mecanismo para incentivar comportamientos responsables, promover continuidad más allá de ciclos administrativos y generar referencias útiles para otros territorios.

Su implementación requiere desarrollar criterios robustos de selección de prácticas y decisiones a reconocer, sistemas de evaluación basados en evidencia y estrategias de comunicación que acerquen estos resultados a la ciudadanía y a otros tomadores de decisión; también implica articular actores académicos, organizaciones civiles y medios de comunicación para garantizar procesos creíbles de identificación, documentación y difusión de buenas prácticas educativas.

Camino de transición 4.3.9.4. Construir una base social amplia, diversa y sostenida que respalde la agenda educativa

Las demandas educativas suelen surgir de grupos específicos —organizaciones especializadas, colectivos docentes y ciertos territorios— sin lograr articularse en una base social amplia y diversa. Esta fragmentación limita la fuerza de la demanda social, dificulta sostener agendas de largo plazo y hace vulnerable la continuidad de políticas educativas frente a cambios políticos o coyunturales.

Este camino busca articular a docentes, familias, estudiantes, organizaciones civiles, comunidades, juventudes y sector productivo en una base social que reconozca la educación como prioridad nacional. La transición implica generar narrativas compartidas, acciones colectivas y espacios de encuentro que conviertan preocupaciones individuales en causas comunes, capaces de sostener una agenda de mejora educativa con incidencia real en decisiones públicas, presupuestales y normativas, más allá de coyunturas.

Su implementación requiere estrategias de comunicación accesibles y adaptadas a distintos públicos, procesos de articulación intersectorial, encuentros y redes territoriales que permitan coordinar acciones y posiciones; también exige plataformas estables de participación ciudadana, capacidades organizativas y mecanismos de coordinación que mantengan la agenda educativa en el centro del debate público de manera sostenida.

4.3.10. Prevenir la desafiliación escolar y asegurar trayectorias educativas completas

Visión colectiva: para 2036, todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en México avanzan en su trayectoria educativa de manera continua y sostenida. Las escuelas identifican a tiempo señales de riesgo, brindan acompañamiento emocional y académico oportuno, resuelven barreras económicas y territoriales, y ofrecen rutas flexibles para quienes enfrentan interrupciones. La continuidad escolar se convierte en una responsabilidad compartida entre escuelas, familias, comunidades, autoridades municipales, servicios de salud y protección social, de modo que ningún estudiante quede fuera del sistema por razones que pueden atenderse mediante una intervención oportuna y coordinación intersectorial.

La desafiliación escolar es un fenómeno multicausal que afecta especialmente la secundaria y la educación media superior, aunque sus raíces suelen encontrarse en rezagos acumulados, malestar emocional, violencia, falta de pertenencia, barreras económicas, responsabilidades de cuidado, embarazo adolescente, necesidad de trabajar o inseguridad territorial. Las escuelas detectan señales de riesgo de manera fragmentada, sin herramientas claras para intervenir o activar apoyos. La falta de sistemas de alerta, acompañamiento focalizado, apoyos económicos o territoriales, modelos flexibles y rutas de reingreso dificulta que estudiantes que enfrentan obstáculos permanezcan o regresen a la escuela. La coordinación entre educación, salud, protección social y autoridades locales es limitada, lo que deja a las escuelas sin capacidad para acompañar trayectorias complejas.

El propósito de este punto de palanca es construir un sistema integral de prevención del abandono que identifique riesgos a tiempo, brinde apoyos socioemocionales y académicos oportunos, reduzca barreras económicas y territoriales, y garantice rutas flexibles de permanencia y reingreso, fortaleciendo trayectorias educativas continuas y estables para todas y todos. Este punto de palanca interviene en la dinámica de desvinculación progresiva de las trayectorias educativas, al anticipar riesgos, reducir barreras académicas, socioemocionales, económicas y territoriales, y habilitar rutas flexibles de permanencia y reingreso que evitan la ruptura definitiva con el sistema educativo.

Los siguientes caminos de transición permiten operacionalizar este punto de palanca mediante la identificación temprana de riesgos, el acompañamiento académico

y socioemocional oportuno, la reducción de barreras económicas y territoriales, y la creación de rutas flexibles de permanencia y reingreso, articulando a escuelas, familias, comunidades y servicios del territorio.

Camino de transición 4.3.10.1. Implementar sistemas de alerta temprana y seguimiento escolar oportuno

Muchas escuelas detectan señales de riesgo —ausencias recurrentes, desmotivación y bajo desempeño— sin contar con herramientas simples para registrarlas o actuar de inmediato. Sin mecanismos de alerta, el riesgo escala sin intervención oportuna.

Este camino propone establecer sistemas accesibles de alerta temprana que permitan identificar situaciones de riesgo, analizar patrones y activar apoyos inmediatos desde el equipo escolar. Se requiere definir roles, criterios claros y tiempos de respuesta para asegurar que la información conduzca a acciones concretas.

Su implementación demanda indicadores básicos de riesgo, formación sencilla para el uso educativo de datos, liderazgo escolar que priorice la continuidad y acompañamiento técnico municipal o estatal para dar seguimiento a los casos.

Camino de transición 4.3.10.2. Ofrecer apoyos socioemocionales y académicos focalizados para estudiantes en riesgo

Estudiantes que enfrentan dificultades emocionales, familiares o académicas suelen desconectarse gradualmente de la escuela. Sin apoyos oportunos y diferenciados, aumenta la probabilidad de ausentismo y desafiliación.

Este camino propone ofrecer acompañamiento socioemocional básico, tutorías breves, actividades de nivelación y estrategias pedagógicas flexibles que permitan retomar el ritmo escolar sin estigmatización. El foco es intervenir de manera oportuna y contextualizada para evitar que los rezagos o el malestar se acumulen.

Su implementación requiere formación básica del personal educativo para identificar necesidades, espacios institucionales para apoyo académico breve, rutas de derivación con servicios especializados y comunicación continua con las familias para sostener el acompañamiento.

Camino de transición 4.3.10.3. Reducir barreras económicas, territoriales y de cuidado que afectan la permanencia escolar

Una parte importante de la desafiliación escolar responde a condiciones externas a la escuela: dificultades económicas, falta de transporte seguro, responsabilidades de cuidado, necesidad de trabajar o inseguridad territorial. Si estas barreras no se atienden, la permanencia escolar se vuelve inviable para muchos estudiantes.

Este camino plantea articular apoyos que reduzcan costos y obstáculos concretos: becas orientadas a permanencia, rutas o apoyos de transporte seguro, servicios de cuidado para hijas e hijos de estudiantes adolescentes y coordinación con programas sociales o municipales que puedan responder a necesidades específicas del territorio.

Su implementación requiere trabajo intersectorial, criterios claros para priorizar apoyos y mecanismos de seguimiento territorial que identifiquen y atiendan barreras persistentes.

Camino de transición 4.3.10.4. Crear rutas flexibles de permanencia y reingreso mediante coordinación entre escuelas y servicios del territorio

La rigidez de los modelos escolares dificulta que estudiantes con trayectorias interrumpidas regresen a la escuela. Quienes buscan reincorporarse enfrentan trámites complejos, falta de nivelación, horarios poco compatibles con trabajo o cuidado, y ausencia de acompañamiento personal.

Este camino propone establecer rutas flexibles de reingreso y permanencia que incluyan nivelación académica adaptada, reconocimiento de aprendizajes previos, horarios alternativos o modalidades híbridas, así como acompañamiento cercano durante los primeros meses tras el retorno. Para casos complejos, se requiere articulación con salud, protección social y autoridades locales.

Su implementación implica ajustes normativos, coordinación entre niveles educativos, asesoría pedagógica contextualizada y liderazgo escolar que priorice la reincorporación exitosa y sostenga el acompañamiento.

Foto: Archivo PSM "Enseña por México" | Pilar Campos

5. De los puntos de palanca a la acción sistémica

Los 10 puntos de palanca presentados en este documento no deben leerse como intervenciones aisladas ni como un menú de prioridades independientes, sino como un conjunto articulado de ámbitos estratégicos que, al activarse de manera complementaria, permiten modificar patrones estructurales del sistema educativo mexicano. En su conjunto, estos puntos abordan las condiciones que sostienen —o debilitan— las trayectorias educativas a lo largo del ciclo de vida: desde la educación y el cuidado en la primera infancia, pasando por los aprendizajes fundamentales, el bienestar y la pertinencia educativa, hasta la permanencia, el aprendizaje a lo largo de la vida y la capacidad de la sociedad para exigir y sostener políticas educativas efectivas.

La evidencia y la experiencia acumulada muestran que avanzar de manera fragmentada —atendiendo un problema sin modificar los demás— ha limitado históricamente la capacidad del sistema para generar cambios duraderos. Sin aprendizajes fundamentales, las trayectorias se debilitan; sin bienestar ni pertinencia, se pierde el sentido y pertenencia; sin ecosistemas territoriales ni demanda social, las soluciones no se sostienen, y sin mecanismos efectivos de prevención de la desafiliación escolar, las oportunidades educativas se interrumpen de forma irreversible. Los puntos de palanca aquí propuestos buscan precisamente romper esa lógica reactiva, ofreciendo rutas de transición que permiten anticipar riesgos, reducir brechas y sostener trayectorias educativas completas con enfoque territorial, intersectorial y de equidad.

Para Promotora Social México, este marco constituye una hoja de ruta estratégica para orientar sus decisiones de inversión social, inversión de impacto e incidencia, así como para dialogar con actores públicos, privados y sociales comprometidos con la transformación del sistema educativo. Más que proponer soluciones cerradas, el documento busca contribuir a la construcción de una visión compartida sobre dónde mover la aguja y cómo articular esfuerzos para que el derecho a la educación se ejerza de manera efectiva, continua y pertinente para todas las personas. La transformación educativa que México requiere no depende de una sola política o actor, sino de la capacidad colectiva para activar estos puntos de palanca y sostenerlos en el tiempo.

6. Referencias

Aprender Parejo. (2023). *Informe 3. Habilidades para el siglo XXI y la transición al mercado laboral.* Escuela de Gobierno y Transformación Pública del Tecnológico de Monterrey; Iniciativa de Educación con Equidad y Calidad; México Evalúa. https://aprenderparejo.mx/informes/hab_ml

Aprender Parejo. (2024a). *Informe 1. Recuperación de aprendizajes y trayectorias. Desde la primera infancia hasta la universidad.* Escuela de Gobierno y Transformación Pública del Tecnológico de Monterrey; Iniciativa de Educación con Equidad y Calidad; México Evalúa. https://aprenderparejo.mx/informes/trayectorias

Aprender Parejo. (2024b). *Informe 2. Mejores escuelas. Espacios para los aprendizajes.* Escuela de Gobierno y Transformación Pública del Tecnológico de Monterrey; Iniciativa de Educación con Equidad y Calidad; México Evalúa. https://aprenderparejo.mx/informes/infraestructura

Auditoría Superior de la Federación. (2022). *Resultados de la fiscalización superior de la Cuenta Pública 2020.* https://www.asf.gob.mx

Banco Mundial, UNICEF y UNESCO. (2022). *Dos años después: Salvando a una generación.* Grupo Banco Mundial. https://www.unicef.org/lac/media/35631/file/Dos-anos-despues-salvando-a-una-generacion.pdf

Campos Alba, E. L. (2026). Apropiación docente y procesos de implementación de las reformas educativas. En I. Dussel y M. de Ibarrola (Coords.), *Reformas educativas en México: Balances, tensiones y desafíos contemporáneos* (pp. 146–147). Bonilla Artigas Editores. https://cinvestav.mx/Portals/0/docs/Sede_Sur/DIE/2026/20260421_Libro-ReformasEducativas2026-CoordsInesDusselyMariaDeIbarrola.pdf

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, y Universidad Veracruzana. (s.f.). *Medición Independiente de Aprendizajes (MIA).* https://www.medicionmia.org.mx/

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023a). *Evaluación diagnóstica del aprendizaje de las y los alumnos de educación básica 2022-2023: Informe de resultados.*

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023b). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México: Cifras del ciclo escolar 2021-2022.*

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023c). *Sugerencias para la mejora de los objetivos de la educación inicial en México.*

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). *Indicadores nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México: Cifras de los ciclos escolares 2018-2019 a 2022-2023.*

Consejo Ciudadano para la Seguridad y Justicia de la Ciudad de México. (2025). *Aumentan 205% reportes de bullying, llama Consejo a fortalecer redes de apoyo.* https://www.consejociudadanomx.org/contenido/aumentan-205-reportes-de-bulllying-llama-consejo-a-fortalecer-redes-de-apoyo

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2020). *Indicadores de carencia social.* https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Medici%C3%B3n/Indicadores-de-carencia-social.aspx

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2024). *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

Del Castillo Alemán, G. (2017). El cambio de políticas en la reforma educativa en México: una aproximación desde los estudios de política pública. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19*(2), 1–20. https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1008

Diario Oficial de la Federación. (2019a). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3°, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true

Diario Oficial de la Federación. (2019b). *Ley General de Educación.* https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Diario Oficial de la Federación. (2021). *Ley General de Educación Superior.* https://www.dof.gob.mx

Diario Oficial de la Federación. (2022). *Acuerdo número 07/03/22 por el que se emite la Política Nacional de Educación Inicial.* Secretaría de Educación Pública. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5646122&fecha=18/03/2022

Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2025). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2024-2025.* Secretaría de Educación Pública. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2024_2025_bolsillo.pdf

Dussel, I., y De Ibarrola, M. (Coords.). (2026). *Reformas educativas en México: balances, tensiones y desafíos contemporáneos.* Bonilla Artigas Editores. https://cinvestav.mx/Portals/0/docs/Sede_Sur/DIE/2026/20260421_Libro-ReformasEducativas2026-CoordsInesDusselyMariaDeIbarrola.pdf

Flamand, L., Arriaga, R., y Santizo, C. (2020). Reforma educativa y políticas de evaluación en México: ¿instrumentos para abatir el rezago escolar y promover la igualdad de oportunidades? *Foro Internacional, 60*(2), 717–753. https://doi.org/10.24201/fi.v60i2.2737

García, M. (2017). La gestión educativa en México: una política sin consenso de la base. *Perfiles Educativos, 39*(155), 85–110. https://www.scielo.org.mx

Gómez, C. (2021). Las brechas entre la política educativa y las prácticas de los actores escolares en el contexto de la pandemia. *Revista Iberoamericana de Educación, 86,* 153–168.

HABLA. (2023). *Caminos de Transición hacia un Cambio Sistémico en la Educación en México.* https://hablamex.com/sites/default/files/content/file/2024/11/27/2/caminos-de-transicion-hacia-un-cambio-sistemico-en-la-educacion-en-mexico.pdf

HABLA. (2024). *El estado de la educación en México.* Grupo Educación. https://hablamex.com/sites/default/files/content/file/2024/04/17/1/reporte-habla-espanol_spread.pdf

Hevia, F., Vergara-Lope, S., Velásquez-Durán, A., y Calderón, D. (2022). Estimation of the fundamental learning loss and learning poverty related to COVID-19 pandemic in Mexico. *International Journal of Educational Development.* https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059321001681

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. (2024). *México, sin organismo nacional de evaluación educativa: implicaciones para la política pública.* Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.iisue.unam.mx/OPE-IISUE/?p=1757

Instituto Mexicano para la Competitividad. (2025). *Paquete económico 2026 ¿Hay inversión en educación?* https://imco.org.mx/paquete-economico-2026-hay-inversion-en-educacion/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2025). *Encuesta Nacional para el Sistema de Cuidados (ENASIC) 2022: Principales resultados.* https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enasic/2022/doc/enasic_2022_presentacion.pdf

Instituto Nacional de Salud Pública. (2022). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2021 sobre COVID-19: Resultados Nacionales.* https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanutcontinua2021/doctos/informes/220804_Ensa21_digital_4ago.pdf

Lozano, A. (2020). Saldos de la reforma educativa en México, nuevas regulaciones de la gestión y el trabajo docente en educación básica. *Education Policy Analysis, 28*(37). https://doi.org/10.14507/epaa.28.4140

Maldonado-Maldonado, A. (2026). Cobertura, equidad y desafíos estructurales del sistema educativo mexicano. En I. Dussel y M. de Ibarrola (Coords.), *Reformas educativas en México: balances, tensiones y desafíos contemporáneos* (pp. 62-63). Bonilla Artigas Editores. https://cinvestav.mx/Portals/0/docs/Sede_ Sur/DIE/2026/20260_421Libro-ReformasEducativas2026-CoordsInesDussely MariaDelbarrola.pdf?ver=5EXWNnefk2xOeoVbugNx8w%3D%3D&fbclid=IwY2 xjawRaEZBleHRuA2FlbQIxMQBzcnRjBmFwcF9pZAwzNTA2ODU1MzE3MjgAAR 5bynovm47I1Mu7FAYCGEpkpGoO7OF9eQXNKGt0H9i64yMo6_KzyydaiACLcQ_aem_aeeq5sCjkg31KyV82GIIlw

Mexicanos Primero. (2023). Aprender a estar bien. Estar bien para aprender. https://www.mexicanosprimero.org/pdf/investigaciones/aprender-a-estar-bien-estar-bien-para-aprender.pdf

Mexicanos Primero. (2025a). *Ecosistema de Educación - Presentación de nota conceptual* [Documento confidencial de uso interno].

Mexicanos Primero. (2025b). *El presupuesto educativo aprobado por la Cámara de Diputados no fortalece la formación docente ni el aprendizaje* [Comunicado de prensa].

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). PISA 2022 Results. Factsheets - Country Notes: Mexico. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/11/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_2fca04b9/mexico_515c0d35/519eaf88-en.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2024). *Education at a Glance 2024: Country Note México*.

Promotora Social México, Pacto por la Primera Infancia. (2025). La Primera Infancia no puede esperar: voces que transforman. Puntos de palanca y caminos de transición hacia un sistema integral e integrado.

Rodríguez-Gómez, R. (2020). Regulación de la educación superior en México: un largo y sinuoso camino. *Universidades, 71*(86), 13–33. https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.406

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria.* https://www.gob.mx/sep

Secretaría de Educación Pública. (2025a). *Primer informe de labores 2024-2025*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2024-2030/1er_informe_de_labores.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2025b). *Programa Sectorial de Educación 2025-2030.* https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/PSE/PSE.pdf

Shamah-Levy, T. ***et al.*** (2024). *Sobrepeso y obesidad en población escolar y adolescente, Documentos analíticos de ENSANUT CONTINUA 2023.* https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanutcontinua2023/doctos/analiticos/15842-Texto%20del%20art%C3%ADculo-82492-3-10-20240822.pdf

Torres, L. (2014). *Centros de Cuidado y Desarrollo Infantil Temprano en México: análisis desde una perspectiva de derechos, del Programa de Guarderías del IMSS y del Programa de Estancias Infantiles de la SEDESOL* (Tesis de maestría o doctorado). FLACSO. http://201.163.9.165/exlibris/aleph/a24_1/apache_media/15DQ31HNHX7I-JSCCSAH17LNIYN4X4S.pdf

UNESCO. (2024). *Construir el mejor sistema educativo de México.* Laboratorio de Innovación Educativa para el desarrollo de Políticas Públicas; Pacto Social por la Educación; Educación 2030. https://www.seg.guanajuato.gob.mx/Laboratorio/SitePages/files/Construir%20el%20mejor%20sistema%20educat.pdf

Vázquez-Salas, R. A., Villalobos, A., Pérez-Reyes, M. R., Barrientos-Gutiérrez, T., y Hubert, C. (2023). Desarrollo infantil temprano, sus determinantes y disciplina en la niñez mexicana: Ensanut 2022. *Salud Pública de México, 65* (Supl. 1), S45–S54.

Foto: Archivo PSM "Enseña por México" | Pilar Campos

Foto: Niños en Alegría

CONTACTO
(52) 55 4166 6600
info@psm.org.mx
www.psm.org.mx

"Puntos de palanca para transformar la educación en México", es un análisis estratégico que aborda la crisis del sistema educativo mexicano no como una suma de problemas aislados, sino como una falla estructural acumulativa. Utilizando el pensamiento sistémico, el documento mapea cómo los rezagos que inician en la primera infancia se arrastran y profundizan a lo largo de la vida escolar, afectando el aprendizaje y la permanencia de los estudiantes.

Su objetivo es romper con la inercia de soluciones fragmentadas o reformas que cambian cada seis años. Sirve como una hoja de ruta hacia el 2036 para que el sector público, el privado y la sociedad civil alineen inversiones, esfuerzos e incidencia hacia metas de largo plazo.

promotora social méxico
Ayudamos a Crecer