



Bien Común

año XXXIII / número 373 / abril 2026



EDUCACIÓN EN CRISIS:

**UN SISTEMA
SIN RUMBO**



Laura Esquivel Torres

Martha Elena Soto Obregón

Olivia Sevilla

Juan Pablo Saavedra Olea

Salomón Guzmán Rodríguez

Martha Paula Ulloa Leclair



7 52435146225 9

COLABORADORES

- **Carlos Castillo Peraza.** Licenciado en Letras por la Universidad de Friburgo, Suiza. Presidente nacional del PAN 1993 a 1996. Candidato a Jefe de Gobierno del Distrito Federal en 1997.
- **Jonathan Chávez Nava.** Licenciado en Derecho por la UNAM. Secretario de Estudios y Análisis Estratégicos del PAN Estado de México.
- **Laura Esquivel Torres.** Senadora de la República por el estado de Michoacán. Licenciada en Derecho por la Universidad Latina de América. Articulista de *El Heraldo de México*.
- **Miguel Estrada Iturbide.** Abogado por la Universidad de Guanajuato. Miembro fundador del partido Acción Nacional. Participó en la Asamblea Constitutiva del partido.
- **Salomón Guzmán Rodríguez.** Doctor en economía aplicada por la Universidad Nacional Autónoma de México. Asesor e investigador en la Fundación Rafael Preciado Hernández.
- **Graciela Beatriz Insaurralde.** Abogada colaborativa, mediadora con especialización familiar y en Empresas familiares. Doctora en Mediación y Negociación.
- **Juan Pablo Saavedra Olea.** Coordinador Social, Medio Ambiente y Energía en la Fundación Rafael Preciado Hernández.
- **Olivia Sevilla.** Presidenta Municipal de Jesús María, Jalisco.
- **Martha Elena Soto Obregón.** Doctora en Derecho por la Universidad Autónoma de Querétaro. Secretaria de Educación del Estado de Querétaro.
- **Martha Paula Ulloa Leclair.** Docente y gestora educativa. Licenciada en Educación Preescolar por la Escuela Normal Luz María Serradell (COPAN), Maestría en Gestión Educativa por la Universidad ETAC.

Editorial

Centrales

Futuro comprometido: Un análisis de la deuda histórica con la infancia frente a la Nueva Escuela Mexicana <i>Laura Esquivel Torres</i>	5
Ley Kuri en Querétaro: La protección del espacio educativo en la era digital <i>Martha Elena Soto Obregón</i>	16
Educación digna desde lo local: hacia un nuevo federalismo educativo en México <i>Olivia Sevilla</i>	22
La deuda pendiente en educación, la ciencia y el futuro que México se niega a construir <i>Juan Pablo Saavedra Olea</i>	26
Educación en México: más gasto, menos aprendizaje y un sistema en retroceso <i>Salomón Guzmán Rodríguez</i>	37
Prácticas de crianza, condiciones sociolaborales y autorregulación emocional en la educación preescolar en México <i>Martha Paula Ulloa Leclair</i>	63
<h3>Reflexión</h3>	
La humanización del ejercicio jurídico. Propuesta de un modelo teórico para la transformación del rol profesional del abogado <i>Graciela Beatriz Insaurralde</i>	67
<h3>Agenda</h3>	
Querétaro, una potencia educativa <i>Martha Elena Soto Obregón</i>	76
México y el Comité de las Naciones Unidas contra la Desaparición Forzada <i>Jonathan Chávez Nava</i>	82
<h3>Ficha Analítica</h3>	
Captura del INE por Morena <i>Fundación Rafael Preciado Hernández</i>	91
<h3>Archivo</h3>	
El desastre de la educación en México <i>Miguel Estrada Iturbide</i>	93
Requerimientos para una educación de calidad <i>Carlos Castillo Peraza</i>	107



Presidente
Jorge Romero Herrera

Secretaria General
Karen Michel González Márquez

Tesorera Nacional
Itzel Abigail Arellano Cruces



Director editorial
Jonathan Sánchez López Aguado

Corrección, diseño y formación
José Luis Torres Vargas

Gobierno y Bien Común

Es editada por el Partido Acción Nacional.
El tiraje es de 500 ejemplares.

La revista **Gobierno y Bien Común** refrenda su compromiso con una cultura plural y democrática, abre espacio a otros analistas interesados en expresar sus puntos de vista sobre tópicos de actualidad para la sociedad mexicana.

Los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores.

Los anuncios que aparecen en esta revista son resultado de convenios de intercambio no lucrativos establecidos con los interesados

Publicación indizada en CLASE.
Certificado de licitud de título: 9152.
Certificado de licitud de contenido: 6405.

Reserva: 04-2016-091418224300-102
ISSN 1870-0438

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación por cualquier medio sin la autorización del editor, excepto para uso académico, con la cita completa de la fuente.
No se devuelven originales.

Impreso en:

Becker and Marcus
Juan Ernesto Hernández y Dávalos No. 122
Col. Algarín,
C.P. 06880
Cuahutémoc
Ciudad de México

Fecha de publicación:

30 de abril de 2026

Correspondencia:

Revista **Gobierno y Bien Común**
Av. Coyoacán 1546
Col. Del Valle
C.P. 03100
Benito Juárez
Ciudad de México

www.pan.org.mx

Franquicia postal FP-PP-PAN-CDMX-01-2026

Publicación
mensual del



VISITE NUESTRO SITIO WEB

FICHAS
ANALÍTICAS

DOCUMENTOS DE
INVESTIGACIÓN

DESCARGA
DE LIBROS

REVISTA
BIEN COMÚN



www.frph.org.mx

La educación en México atraviesa un momento crítico. Lo que durante décadas fue el principal motor de movilidad social hoy enfrenta una crisis profunda, resultado de decisiones erráticas, omisiones estructurales y una creciente distancia entre el discurso y la realidad.

Hablar de educación es hablar de una deuda histórica con la infancia. El sistema ha perdido rumbo y consistencia. La Nueva Escuela Mexicana, planteada como una transformación, ha derivado en un modelo que con frecuencia privilegia lo ideológico sobre lo pedagógico, debilitando contenidos y trasladando mayor carga al docente sin brindarle herramientas suficientes. Esto se refleja en los resultados: bajo nivel de aprendizaje, rezago en habilidades clave y una brecha cada vez mayor frente a estándares internacionales.

La crisis no se limita al aula. También está en las condiciones en que millones de estudiantes aprenden. Escuelas sin servicios básicos o con infraestructura deficiente profundizan la desigualdad. La centralización del sistema ha impedido respuestas eficaces, lo que obliga a replantear el modelo hacia un federalismo educativo que fortalezca lo local. A este panorama se suma un entorno tecnológico que ha transformado la experiencia educativa.

El uso masivo de dispositivos, el ciberacoso y la pérdida de concentración son desafíos que el sistema aún no logra enfrentar plenamente. Regular y orientar el uso de la tecnología es hoy una responsabilidad ineludible.

En este número de Bien Común se aborda también una dimensión clave: el desarrollo socioemocional. Las dificultades en la autorregulación y la convivencia no pueden entenderse sin considerar el contexto familiar y las condiciones sociolaborales. La educación no comienza en la escuela, y pretender que esta resuelva todo por sí sola es simplificar un problema complejo. Se requiere corresponsabilidad entre familias, docentes y políticas públicas.

Los textos de este número coinciden en un punto: el problema educativo es estructural. La falta de inversión eficiente, la mala distribución del gasto, los bajos salarios docentes y la ausencia de evaluación han debilitado al sistema. La educación ha dejado de ser una política de Estado para convertirse, en muchos casos, en una herramienta de corto plazo.

El reto es claro: recuperar la educación como proyecto nacional. Volver a poner el aprendizaje en el centro, fortalecer a los docentes, garantizar condiciones dignas y preparar a las nuevas generaciones para el futuro.

La educación no admite improvisaciones. De ella depende el desarrollo del país. Recuperarla no es opcional: es urgente.

Jonathan Sánchez López Aguado

Futuro comprometido: Un análisis de la deuda histórica con la infancia frente a la Nueva Escuela Mexicana

Laura Esquivel Torres

Entre las múltiples deudas históricas que existen para con las y los niños mexicanos, la educación es, sin duda, una de las más graves. Si bien las deficiencias didácticas y pedagógicas, la desarticulación de los contenidos programáticos y los rezagos cognitivos no son fenómenos de reciente aparición, el sistema educativo mexicano ha introducido una agravante más a la crisis: la propia identidad de la educación. Mientras el mundo avanza hacia una educación basada en la sociedad del conocimiento, la alfabetización digital avanzada y la gestión individual, el sistema educativo de México se ha reconstituido sobre la prevalencia de un sesgo doctrinario en el diseño curricular.

Bajo el paradigma de la “Nueva Escuela Mexicana”, el mapa curricular y la implementación de materiales didácticos han sido supeditados a los intereses políticos,

relegando el rigor técnico y sustituyendo la formación de autonomía intelectual por la promoción de doctrinas. En el presente artículo, analizo cómo la erosión del andamiaje educativo mexicano y la degradación de componentes esenciales del aprendizaje –tales como el pensamiento crítico, la alfabetización digital, la gestión emocional y la educación financiera– evidencian que el Estado mexicano no solo falla en el combate a las brechas de desigualdad internas, sino que compromete activamente la competitividad de sus ciudadanos frente a las exigencias globales.

1. La Nueva Escuela Mexicana: desmantelamiento pedagógico y sesgo doctrinario

Desde su concepción a finales de la década de los 50, durante el mandato del presidente Adolfo López Mateos, los Libros de Texto

Gratuitos (LTG) han representado un elemento fundamental que rebasa las propias aulas escolares, pues, más allá de sus alcances académicos, han operado como un instrumento eficaz en la configuración del imaginario cultural de la nación.

Los LGT propiciaron una transformación profunda de la vida pública de México. En primera instancia, contribuyeron en la configuración de la identidad nacional al estandarizar la narrativa histórica y los símbolos patrios en un país que requería cohesión urgente. Asimismo, fueron determinantes en el combate a la desigualdad social y al analfabetismo, al garantizar el acceso a materiales que, para numerosas familias, resultaban económicamente inalcanzables. Finalmente, su implementación garantizó la observancia de los preceptos del artículo 3.º constitucional, que establece que la educación en México debe ser laica, gratuita y obligatoria; así, universalizando los contenidos y creando la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), se evitaba la influencia de instituciones religiosas o la intervención de editoriales privadas.

Aunque la democratización del conocimiento es un propósito loable, lo cierto es que, desde su propio origen, los LTG han estado envueltos en controversias, pues, *por su propio origen estatal, en casi todos los momentos de su historia, los libros de texto han tenido un uso político y económico*, así lo afirma el Dr. José Manuel Martínez, académico de la Universidad Intercontinental (Martínez, 2023).

Bajo esta premisa y consciente del impacto histórico de la educación en las esferas política, cultural y social, el presidente Andrés Manuel López Obrador, tan pronto como llegó al poder, anunció la creación de un nuevo sistema educativo. Esta acción resulta consecuente con un proyecto de nación que, desde sus cimientos, ha advertido la “transformación” del régimen mexicano, por

lo que la educación no podía ser excluida de la educación.

La implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se articuló apenas unos meses después del inicio de la administración de López Obrador, sustentándose en las reformas a la Constitución en mayo de 2019 (DOF 15/05/2019) y a la Ley General de Educación en septiembre del mismo año (Decreto DOF 30/09/2019). No obstante, fue hasta agosto de 2022 cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció el nuevo plan de estudios para la educación básica, formalizando así la transición hacia un nuevo modelo pedagógico en todas las aulas del país (Acuerdo DOF 14/08/22).

En propias palabras de la Secretaría de Educación Pública, la NEM aspira a formar a las nuevas generaciones en ciudadanos autónomos, con sentido humano y crítico, para construir su propio futuro en sociedad. Y para lograrlo, el modelo plantea 8 principios: (1) la identidad con México, (2) la honestidad, (3) el respeto a la dignidad humana, (4) la cultura de la paz, (5) la responsabilidad ciudadana, (6) la participación en la transformación de la sociedad, (7) la interculturalidad y (8) el respeto por la naturaleza (SEP, 2023).

Ante este cambio, diversas organizaciones de la sociedad civil y la academia han emitido valoraciones de carácter técnico y propositivo. Una de ellas es el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), institución perteneciente a la UNAM, con la obra colectiva “La educación en el sexenio 2018–2024. Miradas desde la investigación educativa”, en donde más de dos docenas de expertos comparten análisis rigurosos y multidisciplinarios, con el propósito de contribuir al debate público.

En dicha obra, Sebastián Plá, en el capítulo “Los libros de texto de la Nueva Escuela Mexicana”, realiza una revisión exhaustiva, exponiendo que una de sus preocupaciones centrales es la “polifonía”, es decir, la

Bajo el paradigma de la “Nueva Escuela Mexicana”, el mapa curricular y la implementación de materiales didácticos han sido supeditados a los intereses políticos, relegando el rigor técnico y sustituyendo la formación de autonomía intelectual por la promoción de doctrinas

multiplicidad de perspectivas para abordar un mismo tema, y que en teoría tiene como propósito enriquecer el conocimiento a través de la pluralidad de opiniones y evitando las voces unilaterales; para Sebastián Plá, en la praxis, se puede derivar la fragmentación del conocimiento. Esta desconexión entre contenidos compromete el proceso de aprendizaje, al presentar información aislada y repetitiva que carece de un hilo conductor claro (Plá et al., 2024).

Asimismo, Plá señala la preocupación por el quiebre de la racionalidad cronológica en los contenidos de historia, pues al desarticular la secuencia lógica de los procesos, provoca que los alumnos se enfrenten a la obstaculización de la comprensión de la causalidad y la secuencia de los hechos históricos. El autor subraya esta debilidad estructural como una de las más significativas, pues los libros de texto, además de acompañar en el aula, deben estar diseñados para que, en lo posible, sean autónomos, es decir, enseñar sin la necesidad de consultar otras fuentes, provocando que los sectores más vulnerables sean los principales afectados por la falta de acceso a otras fuentes físicas y digitales, agravando las brechas de desigualdad (Plá et al., 2024).

Respecto a la eliminación de las estructuras didácticas, aunque con matices, Sebastián

Plá alerta sobre el abandono de la centralidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues estas herramientas tenían como objetivo reducir la autonomía de la o el profesor a la hora de tomar decisiones en el aula, transformándose ahora en libros sin rutas de implementación claras, sin la oferta de soporte metodológico que resulta fundamental para el diseño didáctico de las clases (Plá et al., 2024).

Por su parte, Patricia Ducoing Watty, en la misma obra mencionada, presenta su análisis sobre la “Integración curricular y libros de texto”, evidencia las discrepancias entre el diseño del plan de estudios y la ejecución material de los LTG, pues identifica que existen fallas estructurales y divergencias de enfoque, concluyendo que, aunque los propósitos de la integración curricular persiguen propósitos ambiciosos, los contenidos no logran materializarlos, haciendo que la teoría pedagógica y la práctica docente transiten por caminos distintos (Ducoing et al., 2024).

Otro de los efectos críticos identificados por Ducoing es la anulación de la estructura didáctica tradicional. Los libros de texto han dejado de ser mediadores del aprendizaje para convertirse en materiales exclusivos para la consulta, despojando a los docentes de una herramienta esencial para el diseño de la enseñanza, provocando la limitación

de la labor docente y el desarrollo de competencias cognitivas de los estudiantes (Ducoing et al., 2024).

Respecto a la integración de las distintas áreas del conocimiento bajo el esquema de campos formativos, la autora alerta sobre la marcada falta de articulación técnica y lógica entre contenidos, generando disonancias pedagógicas y trasladando una carga desproporcionada a la “autonomía profesional” del docente. Según Ducoing, el sistema está delegando en los maestros la responsabilidad de otorgar coherencia a los contenidos académicos, sin proveerles de los recursos pedagógicos necesarios que propicien tal tarea (Ducoing et al., 2024).

La Secretaría de Educación Pública (SEP), por su parte, ha distribuido el material “Un libro sin recetas para las y los maestros”, presentado como una herramienta de acompañamiento teórico y metodológico para los docentes. No obstante, expertos también han señalado deficiencias en este material, que afecta tanto a los profesores, como encargados de transmitir las enseñanzas, como a las y los alumnos, como receptores de conocimientos (UAQ, 2023).

Al respecto, un grupo de expertos de la Universidad de Querétaro, en su “Análisis de los libros de texto gratuitos”, ha reflexionado sobre los materiales didácticos de la NEM, enlistando importantes problemáticas sobre carencias didácticas, pedagógicas, técnicas y prácticas, y alertan sobre cómo algunos materiales dejan a un lado el objetivo didáctico y anteponen el objetivo ideológico manifiesto (UAQ, 2023).

Con rigor analítico, los autores reconocen que el debate pedagógico es ineludiblemente político, y que los proyectos educativos naturalmente incluyen narrativas que sistematizan concepciones formativas, expresando implícita o explícitamente posiciones ideológicas. Sin embargo, también exponen su preocupación sobre cómo el documento “Un libro

sin recetas para las y los maestros” parece tener un enfoque más doctrinario que pedagógico, pretendiendo redefinir la identidad del docente como “luchador social”, desplazándolo de su rol académico. Asimismo, destacan la evidente carga ideológica en apartados como: *México, un país en proceso de emancipación*; *Las raíces podridas del neoliberalismo educativo*; *Proyectos educativos y vida cotidiana*; *la NEM y el cambio de época*; y *Reflexiones en torno a la creación de didácticas descoloniales* (UAQ, 2023).

Otra observación del estudio es la exaltación de la gestión gubernamental en turno en los libros de cuarto a sexto grado. Estas narrativas históricas, de acuerdo con los autores, vulneran la neutralidad académica, esencial para el estudio de la historia (UAQ, 2023).

Las evidencias presentadas tanto por el IISUE-UNAM como por la UAQ, instituciones reconocidas por su prestigio, se suman a un consenso crítico que trasciende a opiniones individuales o discrepancias políticas. Es posible afirmar que la NEM ha promovido el desmantelamiento pedagógico fundamentado por el sesgo doctrinario.

El hecho de que los LTG carezcan de solidez didáctica, prioricen los intereses políticos por encima de la enseñanza objetiva y presenten una grave desarticulación en sus contenidos, representa una vulneración sistemática. Los principales afectados son las niñas y los niños de México, a quienes se les ofrece una formación básica precaria que compromete su crecimiento personal. Una nación que no asegura la competitividad intelectual de sus ciudadanos está condenada a su propio progreso.

2. El vacío competitivo: Las habilidades del siglo XXI como derechos postergados

Más allá de las controversias y el déficit pedagógico que representa la NEM, existe una crisis más profunda y escasamente abordada

en el debate público: la renuncia del Estado a su responsabilidad de preparar a las niñas y niños de México para los desafíos reales del entorno global actual. Si bien el sistema educativo mexicano requería una reforma profunda, el Gobierno de México ha desperdiciado una oportunidad histórica, al centrar sus esfuerzos institucionales en la consolidación de sus propósitos políticos antes que en fortalecer a las nuevas generaciones.

La alfabetización financiera, el pensamiento crítico riguroso, las habilidades digitales avanzadas y la inteligencia emocional se han convertido en áreas del conocimiento imprescindibles para el siglo XXI; no obstante, dentro de la NEM han quedado desplazadas. Estas faltas no pueden reducirse a omisiones, sino a una deuda de futuro, la condena al rezago de generaciones enteras y de toda una nación en una carrera global que avanza a pasos agigantados. Las niñas y niños de México crecen en un país al que el Estado les ha despojado de su soberanía personal, privándolos de herramientas que les ayuden a enfrentarse a las realidades de la vida, derivando el padecimiento estructural de la exclusión social y perpetuando la dependencia en lugar de asegurar el ejercicio pleno de la libertad.

Para abordar este análisis, es preciso referir la obra del Banco Interamericano para el Desarrollo (BID), “El poder del currículo para transformar la educación”. Cómo los sistemas educativos incorporan las habilidades del siglo XXI para preparar a los estudiantes ante los desafíos actuales”. En ella, se definen las habilidades del siglo XXI como el conjunto de habilidades fundacionales y transversales integradas en tres dimensiones: habilidades cognitivas (básicas como la lectoescritura y las matemáticas, técnicas específicas, digitales y avanzadas como el pensamiento crítico), las habilidades de la función ejecutiva (como la memoria de trabajo, flexibilidad mental, autocontrol, metacognición

y la autorregulación) y las socioemocionales (como la motivación, la autoestima, la perseverancia, la adaptabilidad, el compromiso, etc.) (BID, 2022).

El BID, que, aunque estas habilidades no son nuevas, cada vez resultan más esenciales, ayudando a los individuos a autorregularse, perseverar, adaptarse y empatizar; a mostrar más resiliencia y confianza en sí mismos, y a tener mayores expectativas para su futuro. Además, estas cumplen con cuatro grandes características (BID, 2022):

- Son centrales para el desarrollo humano.
- Son necesarias para navegar sanos, productivos y vidas felices.
- Son reutilizables: ampliamente transferibles de un ámbito de la vida a otro.
- No son específicas de un trabajo, tarea, sector, disciplina u ocupación.

Por su trascendencia, estas habilidades deben ser integradas en los modelos educativos, no como un capricho técnico, sino como una manera de asegurar la soberanía personal. En un país que padece profundas asimetrías y desigualdades sociales, se debe encontrar en la educación pública un instrumento para cerrar brechas y alcanzar la equidad. Que la NEM no incluya algunas de estas habilidades y otras las presente de manera incompleta propicia que el modelo educativo mexicano pase de un entorno de aprendizaje integral a un espacio de pura socialización carente de sentido trascendente.

Aunque los materiales didácticos de la NEM referencian habilidades cognitivas como el pensamiento crítico, las evidencias presentadas por expertos sugieren que es imposible desarrollar esta habilidad sin integración lógica y estructurada de los contenidos; por su parte, los docentes, en nombre de su autonomía y frente al desmantelamiento

Si México desea evitar el rezago, debe adoptar las tendencias globales con seriedad. Esto no implica renunciar a la identidad nacional, sino evitar el aislamiento curricular. Una nación que no asegura la formación técnica de sus ciudadanos está condenada a ser espectadora del progreso de otras naciones

de los apoyos pedagógicos, caen en la vulnerabilidad de la polarización o las narrativas sesgadas, impidiendo que los alumnos alcancen opiniones razonadas y libres.

Respecto a las habilidades socioemocionales, la NEM incurre en desequilibrios en la dimensión socioemocional, al priorizar lo colectivo sobre la psicología del individuo. Mientras el BID destaca la importancia de las herramientas de desarrollo individuales por encima de las grupales, la NEM apuesta por la gestión comunitaria.

Como consecuencia de lo anterior, las y los niños de México corren riesgos de no desarrollar habilidades tales como la perseverancia, la adaptabilidad y el control de impulsos, provocando dificultades para enfrentarse a entornos competitivos que requieran la iniciativa propia y la responsabilidad individual. Además de consecuencias inmediatas como la invisibilización de traumas o trastornos individuales, o la necesidad de la validación externa o del consenso grupal para tomar decisiones. Existe una grave contradicción en el modelo al pretender formar a ciudadanos “autónomos” mediante un modelo estructuralmente colectivista.

Las habilidades digitales avanzadas también han quedado profundamente marginadas. La NEM se ha abocado a lo territorial y analógico, perspectiva inminentemente errónea, en un mundo que avanza hacia la

inteligencia artificial y la ciencia de los datos. Como consecuencia, los riesgos rebasan la falta de acceso a contenidos técnicos, sino que revelan fallas estructurales que desembocan en la dependencia tecnológica permanente, haciendo de México un país que juega un rol de consumidor antes que de creador; se profundizan las brechas no solo entre quienes tienen acceso a herramientas como el internet y quienes no, sino entre quienes saben aprovecharlas y quienes las usan solo como instrumentos de consulta.

La ausencia de las habilidades digitales está estrechamente vinculada con el pensamiento lógico, también abordado previamente, pues las habilidades digitales requieren de capacidad de abstracción, pensamiento algorítmico y la capacidad de resolver problemas complejos; esos y muchos otros riesgos, como el de ciberseguridad, ética de datos o la inadaptabilidad al teletrabajo, provocan que las nuevas generaciones se enfrenten a barreras globales difíciles de derribar.

Finalmente, la exclusión de la alfabetización financiera evidencian el sesgo ideológico y la promoción política, pues deja de ser una simple omisión a una potencial estrategia para la consolidación de un modelo socioeconómico que rechaza todo lo asociado con el “neoliberalismo”.

Catalina Inclán Espinosa, en su análisis titulado “Construir política educativa en educación básica en el sexenio de la cuarta transformación” afirma que, *la NEM se perfila como un modelo educativo diferente, contrario a los implementados con anterioridad, a los que se califica de neoliberales y entreguistas, alineados a los dictados de organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)*. Si bien la afirmación de Inclán Espinosa no es específica para las habilidades financieras, lo cierto es que el rechazo al desarrollo económico individual parece ser una estrategia deliberada para implantar un engranaje sociopolítico donde el bienestar social prevalezca por encima de la autonomía financiera de las personas. En conclusión, el desplazamiento del desarrollo individual, tanto pedagógico como económico, es la consecuencia directa de un proyecto de nación con visión colectiva (Inclán et al., 2024).

Las omisiones de estas competencias fundamentales dentro de la NEM no significan únicamente la exclusión dentro de la curricula académica, sino el embargo a las oportunidades de las y los niños mexicanos. La falta de acceso a estas herramientas es doblemente peligrosa porque ensancha la brecha de desigualdad social y condena la soberanía individual de sus ciudadanos. De esta manera, el sistema educativo se vuelve un engranaje más dentro de un modelo de nación que perpetúa la vulnerabilidad estructural. Mientras México sufre del rezago intelectual, el mundo evoluciona en las sociedades del pensamiento.

3. Evaluación y política comparada: El aislamiento de México en el estándar internacional

El sistema educativo mexicano, históricamente, ha enfrentado rezagos estructurales frente a las tendencias de vanguardia mundial. Desafortunadamente, la Nueva Escuela

Mexicana ha profundizado estas carencias, provocando aislamiento ante los lenguajes, visiones y competencias que rigen el desarrollo actual.

Mexicanos Primero, organización mexicana dedicada a la promoción de la educación de calidad, presentó una nota técnica en la que analiza cómo el actual modelo educativo mexicano se ha distanciado de los estándares internacionales. Como se ha sostenido previamente, se ha gestado un consenso global sobre la necesidad de transitar hacia modelos que implementen las habilidades del siglo XXI. Mientras los países líderes de la OCDE fundamentan su éxito en el rigor técnico, en México se ha apostado por un repliegue que compromete la capacidad del sistema para garantizar aprendizajes mínimos satisfactorios (Mexicanos Primero, 2024).

En su análisis, Mexicanos Primero observa que en la prueba PISA 2022, México experimentó retrocesos alarmantes en todos los rubros evaluados, pero significativamente en el área de las matemáticas. Mientras México experimenta estos déficits, países como Jordania han logrado la integración del aprendizaje socioemocional en sus planes de estudio, incorporándolos en asignaturas como las matemáticas y la lengua, permitiendo que, con la incorporación de los conocimientos de manera integral, los alumnos se formen para enfrentar los desafíos del futuro (Mexicanos Primero, 2024).

Ante la adaptación de la NEM por un enfoque colectivo, México camina en el sentido contrario a los países que se han distinguido por el desarrollo académico, económico y tecnológico, como es el caso de Singapur, que ha implementado un modelo formativo basado en la primera infancia, y que apuesta por una educación holística en donde los conocimientos académicos formen a individuos completos. Por su parte, países diametralmente opuestos, como es el caso de Zambia, también han apostado por poner al

alumno como el centro de sus pedagogías, fomentando entornos que promuevan la autonomía de los alumnos y el pensamiento crítico (UNESCO, 2022).

El reconocimiento de las habilidades del siglo XXI no es un lujo, sino una exigencia sistemática. La NEM corre el riesgo de ensanchar las brechas de desigualdad al optar por la dinámica territorial sobre estrategias de vanguardia que acercan las nuevas tecnologías a las zonas marginadas. Mientras México normaliza el rezago local, países como Indonesia garantizan la distribución equitativa de los recursos, centrándose en los sectores más vulnerables y en niños de zonas rurales y con discapacidades, con el propósito de combatir las inequidades. Por su parte, Turquía ha incorporado la realidad virtual en sus esquemas didácticos, aprovechando las tecnologías emergentes para proporcionar experiencias de aprendizaje que se ajusten a las necesidades educativas (UNESCO, 2022).

Otros modelos que en su implementación han empleado la innovación digital hoy representan una exitosa transformación de la educación; tal es el caso de Andorra, en donde su sistema se ha centrado en dotar a los alumnos de competencias digitales, o el de Uzbekistán, que con el proyecto “Un millón de programadores” ofrece incentivos a quienes completan la formación en educación digital. Mientras estos países buscan mejorar la conectividad, emplean recursos innovadores y erradican las brechas digitales, la NEM se aboca a contenidos analógicos y la dependencia tecnológica (UNESCO, 2022).

El abandono que sufren los docentes en nombre de la “autonomía” también encuentra contrapartes exitosas en el mundo. En Francia y Bangladés, se ha apostado por mejorar las condiciones laborales y salariales de los profesores, las oportunidades de desarrollo para la profesionalización y, haciendo de la profesión docente una actividad atractiva, sostenible y valorada. En la misma línea, Kirguistán ha

automatizado los procesos de certificación para asegurar una alta cualificación magisterial, a diferencia de la carga pedagógica sin soporte a la que se enfrenta el magisterio en México (UNESCO, 2022).

México carece profundamente de mecanismos eficaces de evaluación que permitan la mejora curricular y la eficacia del aprendizaje. El BID enfatiza la relevancia de la evaluación formativa orientada a la mejora constante de los alumnos. Algunos países como Noruega, Eslovenia, Australia y Taiwán han centrado sus modelos en la evaluación autodirigida, donde la responsabilidad del aprendizaje recae en el propio estudiante, contribuyendo a la soberanía personal (BID, 2022).

La tendencia global es clara: el éxito reside en dotar a las y los alumnos de autonomía cognitiva. México no puede renunciar a la búsqueda de mejoras profundas y reformas sustanciales que privilegien el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los casos previamente citados son reconocidos por la UNESCO como ejemplos exitosos de modelos educativos para los desafíos del mundo de hoy. Podemos afirmar que tanto países históricamente desarrollados como naciones de reciente independencia o con contextos económicos, geográficos y políticos adversos han implementado las habilidades del siglo XXI y han encontrado en ellas herramientas que propician progreso y bienestar (UNESCO, 2022).

Con base en las recomendaciones del BID, se reconoce que México se enfrenta a grandes desafíos y, en consecuencia, tiene grandes áreas de oportunidad para propiciar el desarrollo pedagógico y curricular a la altura de las exigencias de las nuevas generaciones. Para atender nuestra realidad, sugiero las siguientes acciones (BID, 2022):

- **Fortalecimiento técnico e institucional:** Integrar la Dirección General de Materiales Educativos con equipos

Los libros de texto han dejado de ser mediadores del aprendizaje para convertirse en materiales exclusivos para la consulta, despojando a los docentes de una herramienta esencial para el diseño de la enseñanza, provocando la limitación de la labor docente y el desarrollo de competencias cognitivas de los estudiantes

estables y altas capacidades técnicas, basados en la meritocracia y ajenos a los intereses políticos, y promoviendo la evaluación y mejora constante de los materiales.

- **Despolitizar el debate pedagógico:** Mantener espacios de debate, investigación y reflexión sobre las actualizaciones curriculares, que eviten enfrentamientos ideológicos y centrados en los consensos multidisciplinares que aseguren la implementación de las habilidades del siglo XXI.
- **Coherencia en la implementación:** Asegurar que la inclusión de las competencias no se reduzca al marco teórico de los programas, sino que alcance la integración gradual en la aplicación práctica.
- **Estrategias de transición inmediata:** Aplicar mecanismos para que estas habilidades se incorporen incluso en los diseños curriculares vigentes, trazando rutas a mediano plazo sin tener que esperar a cambios sistemáticos profundos.

Si México desea evitar el rezago, debe adoptar las tendencias globales con seriedad. Esto no implica renunciar a la identidad nacional, sino evitar el aislamiento curricular. Una nación que no asegura la formación técnica de sus ciudadanos está condenada a ser espectadora

del progreso de otras naciones. La soberanía real emana del conocimiento y se sostiene en la formación de ciudadanos capaces de definir su propio destino.

En definitiva, nuestro país tiene una oportunidad histórica de reconciliar su identidad académica con las exigencias de la sociedad del conocimiento. Hacerlo requiere de voluntad política de los tomadores de decisiones y capacidad técnica de los responsables de la gestión educativa, para hacer de la escuela un espacio que gesticione la autonomía cognitiva y se garanticen herramientas que aseguren la educación de calidad.

Conclusiones

El análisis desarrollado durante el presente trabajo permite concluir que el sistema educativo mexicano atraviesa una crisis de identidad profunda, y la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha venido a acentuar las fallas históricas y a agudizar los desequilibrios estructurales. Este cambio de paradigma ha priorizado la carga ideológica sobre el rigor técnico e institucionalizado los rezagos heredados, teniendo a los estudiantes como los principales afectados.

Despreciar la autonomía individual por el colectivismo doctrinario no solo desmantela el ya vulnerable andamiaje didáctico, sino que vulnera el derecho fundamental de las niñas, niños y adolescentes a recibir una educación

que les permita ser agentes activos en el desarrollo de su país y personas competitivas ante los desafíos del mundo.

Más allá de las posiciones políticas, discrepancias técnicas y visiones profesionales, existe una gran coincidencia para quienes creemos en la educación como una herramienta para la autodeterminación de las sociedades: el futuro se gesta en las aulas. Por lo tanto, los sistemas educativos cobran trascendencia porque las escuelas se convierten en las trincheras que habrán de asegurar el progreso o condenar el futuro de generaciones completas.

El Estado mexicano tiene la obligación de corregir el rumbo de un sistema fragmentado, insuficiente y limitado, pues la educación de calidad no es ni un privilegio reservado para unos cuantos ni una concesión del gobierno; es una garantía mínima para toda nación que aspira a ser dueña de su propia historia. La deuda con las niñas, niños y adolescentes de México es enorme y es heredada por inercias estructurales acumuladas por administraciones federales previas, así que la oportunidad ineludible de saldarla es un acto de justicia y un deber moral con la nación a la que aspiramos y en la que merecemos convertirnos. **B**

Referencias

- Plá, S., Ducoing Watty, P., & Inclán, C. (2024). *La educación en el sexenio 2018-2024. Miradas desde la investigación educativa*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM.
- UAQ. Universidad Autónoma de Querétaro. (2023). *Análisis de los libros de texto gratuitos*. México: Facultad de Psicología y Educación, UAQ. https://psicologia.uaq.mx/analisis_libros_gratuitos.pdf
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2022). *El poder del currículo para transformar la educación: Cómo los sistemas educativos incorporan las habilidades del siglo XXI para preparar a los estudiantes ante los desafíos actuales*. BID. <https://doi.org/10.18235/0004301>.
- Mexicanos Primero. (2024). *Modelo educativo y aprendizaje en México* [Nota técnica]. <https://www.mexicanoprimer.org/>.
- Martínez, J. M. (25 de mayo de 2023). *Los libros de texto gratuitos: entre la política y la educación*. Noticias UIC; Universidad Intercontinental. <https://www.uic.mx/noticias/monroy-920/>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana: Orientaciones para madres, padres y familias*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior. <https://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/Orientacionespadrescomunidad.pdf>
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *7 maneras en que los países transforman la educación*. UNESCO. <https://www.unesco.org/7-maneras-paises-transforman-educacion>
- Decreto (DOF 30/09/2019) Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de Infraestructura Física Educativa. México. Diario Oficial de la Federación. DOF 30/09/19. <https://www.dof.gob.mx>.
- Decreto (DOF 15/05/2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Mexicanos, en materia educativa. Diario Oficial de la Federación. <http://www.dof.gob.mx/15/05/2019>.
- Acuerdo (DOF 14/08/22). Acuerdo por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Diario Oficial de la Federación. <https://www.dof.gob.mx/detalle>

Para tomar en cuenta:

1. La educación es una de las principales deudas históricas con la infancia en México, agravada por problemas estructurales y por el rumbo reciente del sistema educativo.



2. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) introduce un sesgo doctrinario, subordinando el contenido educativo a intereses políticos por encima del rigor técnico y pedagógico.



3. Los libros de texto gratuitos, históricamente clave, han sido utilizados también como instrumentos políticos, lo que hoy se refleja en contenidos ideologizados y desarticulados.



4. Existe una fuerte desarticulación en los contenidos educativos, lo que dificulta el aprendizaje, rompe la secuencia lógica y afecta la comprensión de los estudiantes.



5. Se ha debilitado la estructura didáctica y el apoyo al docente, trasladando la responsabilidad de dar coherencia al contenido sin herramientas suficientes.



6. La NEM ha priorizado lo ideológico sobre lo pedagógico, afectando el desarrollo de habilidades fundamentales como el pensamiento crítico.



7. México está rezagado en habilidades del siglo XXI, como alfabetización digital, pensamiento crítico, inteligencia emocional y educación financiera.



8. La omisión de estas habilidades profundiza la desigualdad, limita la autonomía individual y reduce la competitividad global de las nuevas generaciones.



9. El modelo educativo actual se aleja de estándares internacionales exitosos, donde se prioriza la innovación, la evaluación continua y el desarrollo integral del estudiante.



10. El sistema educativo mexicano enfrenta una crisis de identidad, y su corrección es urgente para garantizar una educación de calidad que permita el desarrollo pleno y competitivo de las futuras generaciones.

Ley Kuri en Querétaro: La protección del espacio educativo en la era digital

Martha Elena Soto Obregón

En los últimos años, la irrupción de los dispositivos móviles en la vida cotidiana de niñas, niños y adolescentes ha reconfigurado profundamente el entorno escolar. Lo que en un inicio se presentó como una oportunidad para ampliar el acceso al conocimiento, ha evidenciado también efectos adversos que hoy son imposibles de ignorar: disminución en la atención, fragmentación de la convivencia escolar y un incremento sostenido en riesgos digitales, particularmente en materia de ciberacoso y exposición a contenidos nocivos.

Hoy no hablamos de un fenómeno marginal. En México, de acuerdo con el INEGI, el 95% de los adolescentes entre 12 y 17 años utiliza internet, y los jóvenes permanecen conectados en promedio 5.7 horas diarias. Más del 90% utiliza el celular principalmente para redes sociales y comunicación. La edad de acceso a un dispositivo propio

se sitúa ya alrededor de los 12 años (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2024). Esto implica un cambio de fondo: la tecnología dejó de ser una herramienta para convertirse en el entorno donde se construyen vínculos, identidad y hábitos de atención.

Las consecuencias de este cambio son cada vez más claras. El propio INEGI reporta que el 23% de la población escolar usuaria de internet ha experimentado ciberacoso, generando efectos emocionales como frustración, inseguridad y miedo (INEGI, 2024). A nivel internacional, organismos como la UNICEF estiman que el 13% de los adolescentes vive con algún trastorno mental diagnosticado (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2023), mientras que la OMS advierte que entre el 17% y el 25% experimenta soledad no deseada (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2022). La tecnología

no siempre es la causa directa, pero sí un amplificador de vulnerabilidades existentes.

En el ámbito educativo, la evidencia es igualmente consistente. Estudios recopilados por la UNESCO, así como análisis de la OCDE y centros académicos internacionales, muestran una asociación negativa entre el uso excesivo de dispositivos y el desempeño académico (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023). Se documenta fragmentación de la atención, disminución en la profundidad del aprendizaje y posibles impactos en memoria y lenguaje. En un contexto donde los jóvenes pueden recibir hasta 192 notificaciones al día, el entorno digital se vuelve estructuralmente incompatible con procesos de concentración sostenida.

Este diagnóstico no es exclusivo de nuestro Estado ni de nuestro país. De hecho, se ha convertido en una preocupación global. Actualmente, al menos 79 sistemas educativos en el mundo han implementado algún tipo de restricción al uso de teléfonos móviles en las escuelas (UNESCO, 2023). Sin embargo, en México, Querétaro fue pionero: el primer Estado en tomar esta medida de manera decidida y en abrir la conversación pública, tanto a nivel nacional como internacional. A su vez, nos colocamos entre los primeros esfuerzos a nivel mundial en asumir esta discusión desde una política pública integral. Es decir, la regulación del entorno digital no sólo responde a una tendencia global basada en evidencia, sino que en nuestro caso también ha contribuido a impulsarla, colocando el tema en la agenda educativa contemporánea.

En Querétaro decidimos actuar. Bajo el liderazgo del Gobernador, Mauricio Kuri González, impulsamos una política pública que hoy es conocida como la “Ley Kuri”, y que parte de una convicción clara: la escuela debe ser un espacio protegido para el aprendizaje, la convivencia y el desarrollo integral de nuestras niñas, niños y jóvenes.

Esta decisión no se tomó desde la intuición, sino desde la evidencia. Entre noviembre de 2024 y febrero de 2025 levantamos información con 16,370 estudiantes y 3,583 padres de familia. Los resultados confirmaron la urgencia de intervenir: el 30% de los estudiantes reportó haber sido víctima de violencia digital, mientras que el 84% de los padres manifestó alta preocupación por el uso de redes sociales. Además, durante 2024 las instituciones educativas atendieron 1,907 casos de ciberacoso, equivalente a más de 30 casos por semana (Secretaría de Educación del Estado de Querétaro, 2025).

Frente a este contexto, establecimos la prohibición del uso de dispositivos móviles durante la jornada escolar para fines no académicos en educación básica y media superior. Lo hicimos con claridad y con responsabilidad, entendiendo que no regular también es una decisión, y que en este caso implicaba dejar a nuestras y nuestros estudiantes expuestos a riesgos que ya estaban plenamente identificados.

Sin embargo, quiero ser enfática: esta política no es únicamente una prohibición. Es parte de un modelo integral que hemos construido en Querétaro bajo la lógica “Desconéctate para conectar”. Un ecosistema que combina la regulación con formación y la prevención con acompañamiento.

Hemos impulsado una estrategia que no se limita a regular, sino que busca formar y acompañar a toda la comunidad educativa. Desde el inicio tuvimos claro que este no es un desafío que pueda resolverse únicamente con los estudiantes. El entorno digital atraviesa también a docentes y familias, por lo que su atención requiere una respuesta integral, articulada desde todos los frentes.

En ese sentido, hemos desarrollado talleres de civismo digital dirigidos tanto a estudiantes como a madres y padres de familia, en los que no sólo se explican los riesgos que existen en el universo digital –como el ciberacoso, la

En México, de acuerdo con el INEGI, el 95% de los adolescentes entre 12 y 17 años utiliza internet, y los jóvenes permanecen conectados en promedio 5.7 horas diarias. Más del 90% utiliza el celular principalmente para redes sociales y comunicación. La edad de acceso a un dispositivo propio se sitúa ya alrededor de los 12 años

sobreexposición o la pérdida de privacidad–, sino que se brindan herramientas concretas para actuar en él con responsabilidad, respeto y conciencia. El objetivo es claro: trasladar los principios de convivencia al entorno digital y fortalecer criterios para la toma de decisiones en este espacio.

De manera paralela, hemos fortalecido la formación docente, reconociendo su papel como mediadores clave en el uso pedagógico de la tecnología. Asimismo, con “Escuela para Padres” hemos involucrado activamente a las familias, con más de 5,500 madres y padres participando en acciones de acompañamiento, entendiendo que la formación en hábitos digitales requiere continuidad más allá de la escuela (Secretaría de Educación del Estado de Querétaro, 2025).

Este enfoque se complementa con la incorporación de la formación en ciberabiduría, en colaboración con la Universidad Francisco de Vitoria de Madrid, que nos ha permitido formar a más de 100 docentes de Educación Media Superior, quienes a su vez han capacitado a más de 20,000 estudiantes a través de un curso enfocado en herramientas digitales (Universidad Francisco de Vitoria, 2025). La ciberabiduría no se limita al uso técnico de la tecnología, sino que implica la capacidad de tomar decisiones conscientes en el entorno digital: saber

discernir, autorregularse y actuar con responsabilidad frente a los estímulos y riesgos que este entorno presenta.

Este esfuerzo, además, ha sido acompañado de un proceso de medición de impacto junto con la propia Universidad, lo que nos permite fortalecer continuamente la estrategia. Partimos de una convicción clara: no estamos en contra de la tecnología, estamos a favor de su uso responsable, pedagógico y seguro, entendiendo que este no es un problema de dispositivos, sino de entorno y de decisiones, y que sólo puede atenderse desde un esfuerzo integral donde cada actor de la comunidad educativa asume un papel activo.

Uno de los elementos más importantes de esta política es que ha sido acompañada por evaluación y análisis con respaldo internacional. En colaboración con la Universidad de Washington y la ya mencionada Universidad Francisco de Vitoria, hemos desarrollado ejercicios de análisis comparativo sobre la percepción de estudiantes en contextos donde existen políticas similares (Universidad de Washington & Universidad Francisco de Vitoria, 2025).

La evaluación de este ejercicio, realizada en colaboración con la Universidad de Washington–que además analiza experiencias comparadas en otros países donde se han implementado medidas similares– nos

Establecimos la prohibición del uso de dispositivos móviles durante la jornada escolar para fines no académicos en educación básica y media superior.

Lo hicimos con claridad y con responsabilidad, entendiendo que no regular también es una decisión, y que en este caso implicaba dejar a nuestras y nuestros estudiantes expuestos a riesgos que ya estaban plenamente identificados

permite afirmar con claridad que en Querétaro el impacto ha sido distinto. Mientras que en otros contextos hasta el 70% de los estudiantes no percibe mejoras tras la regulación, en nuestro caso esta proporción es menor, y se observa un mayor reconocimiento de sus beneficios, incluso entre quienes inicialmente no estaban de acuerdo con la medida. En términos concretos, alrededor del 40% de los estudiantes y el 55% de los docentes reportan mejoras académicas, mientras que cerca del 30% de los estudiantes y el 60% de los docentes identifican mejoras en bienestar (Universidad de Washington & Universidad Francisco de Vitoria, 2025).

A ello se suman los hallazgos de la Universidad Francisco de Vitoria, particularmente en el desarrollo de la ciberalfabetización. Al inicio del proceso, prácticamente el 100% de los estudiantes consideraba adecuado su uso de la tecnología; sin embargo, tras la formación, cerca del 80% reconoce que no lo era (Universidad Francisco de Vitoria, 2025). Este cambio en la autopercepción no sólo refleja una modificación de hábitos, sino un avance profundo en el desarrollo de pensamiento crítico y en la comprensión del impacto de sus decisiones en el entorno digital.

Estos resultados se ven acompañados por evidencia local que apunta en la misma dirección: mejoras en el clima escolar,

mayor interacción entre estudiantes y una percepción positiva por parte de las familias (Secretaría de Educación del Estado de Querétaro, 2025). En conjunto, estos elementos nos permiten afirmar con claridad que estamos ante una política pública que no sólo es pertinente, sino que está generando resultados concretos y medibles.

Asimismo, hemos llevado esta experiencia al diálogo internacional. En encuentros recientes con ministros y secretarios de educación de América Latina –de países como Argentina, Colombia, Chile y Uruguay– hemos podido contrastar diagnósticos, preocupaciones y estrategias. Y algo ha quedado claro: no estamos solos en esta agenda.

Las preocupaciones que dieron origen a esta política en Querétaro son compartidas en toda la región. Existe una coincidencia creciente en que el impacto del entorno digital en niñas, niños y adolescentes requiere respuestas firmes, responsables y basadas en evidencia.

Estos espacios nos han permitido no sólo compartir lo que hacemos, sino también medirnos, aprender y fortalecer nuestras estrategias. La experiencia internacional no debilita nuestras decisiones; por el contrario, las valida y las enriquece.

Como resultado de este diálogo, avanzamos en la firma de una carta compromiso con el

En Querétaro decidimos actuar. Bajo el liderazgo del Gobernador, Mauricio Kuri González, impulsamos una política pública que hoy es conocida como la “Ley Kuri”, y que parte de una convicción clara: la escuela debe ser un espacio protegido para el aprendizaje, la convivencia y el desarrollo integral de nuestras niñas, niños y jóvenes

Ministerio de Educación de Buenos Aires para la protección digital de niñas, niños y adolescentes, sumando a actores de toda América Latina. Este es un paso importante hacia la construcción de una agenda regional en la materia.

El fondo del debate es claro. No regular el uso de la tecnología no es una postura neutral; es permitir que el entorno digital defina las condiciones del aprendizaje.

En Querétaro decidimos asumir nuestra responsabilidad. Decidimos poner límites para garantizar mejores condiciones de aprendizaje. Decidimos proteger el espacio educativo.

Porque educar en libertad también implica establecer condiciones para que esa libertad se ejerza de manera responsable.

Hoy, más que nunca, la educación enfrenta el reto de formar no sólo estudiantes capaces de acceder a la información, sino personas capaces de discernir, concentrarse, convivir y construir comunidad.

Proteger el entorno escolar es, en ese sentido, una decisión de Estado. En Querétaro lo hemos asumido con responsabilidad, con sustento en evidencia y con una visión de largo plazo. No se trata de una medida coyuntural, sino de una política pública que responde a un desafío estructural de nuestro tiempo. Hoy podemos afirmar que estamos sentando bases claras para garantizar mejores condiciones de aprendizaje, de convivencia y de desarrollo integral para nuestras

niñas, niños y jóvenes. Ese es el compromiso: actuar con decisión cuando la evidencia lo exige y construir, desde la educación, el futuro que queremos como sociedad. **B**

Porque cuando la educación enfrenta nuevos riesgos, la responsabilidad del Estado es actuar con claridad, junto con la sociedad, con firmeza y con rumbo.

Referencias

- INEGI. (2024). ENDUTIH: *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares*.
- INEGI. (2024). MOCIBA: *Módulo sobre Ciberacoso*.
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report*.
- UNICEF. (2023). *The State of the World's Children*.
- OMS. (2022). *Adolescent mental health report*.
- Universidad de Washington & Universidad Francisco de Vitoria. (2025). *Reporte ejecutivo del estudio comparativo sobre percepción estudiantil en políticas de regulación del uso de dispositivos*.
- Secretaría de Educación del Estado de Querétaro. (2025). *Diagnóstico estatal sobre uso de dispositivos y riesgos digitales*.

Para tomar en cuenta:

1. El uso masivo de dispositivos móviles ha transformado el entorno escolar, generando problemas como distracción, fragmentación de la convivencia y aumento de riesgos digitales.



2. La conectividad es casi universal entre adolescentes en México, con altos niveles de uso diario, lo que convierte a la tecnología en un entorno central de socialización e identidad.



3. El ciberacoso es un problema creciente, afectando a una proporción significativa de estudiantes y generando impactos emocionales como miedo, inseguridad y frustración.



4. El uso excesivo de dispositivos afecta el aprendizaje, al reducir la concentración, la profundidad del conocimiento y el rendimiento académico.



5. El problema es global, y múltiples países han implementado restricciones al uso de celulares en escuelas como respuesta a estos efectos.



6. Querétaro fue pionero en México con la “Ley Kuri”, estableciendo la prohibición del uso de dispositivos móviles para fines no académicos durante la jornada escolar.



7. La política no se limita a prohibir, sino que forma parte de un modelo integral que incluye educación digital, prevención y acompañamiento a estudiantes, docentes y familias.



8. Se impulsa el concepto de “cibersabiduría”, promoviendo el uso consciente, crítico y responsable de la tecnología más allá de habilidades técnicas.



9. La política ha mostrado resultados positivos, con mejoras en el rendimiento académico, el bienestar de los estudiantes y el clima escolar.



10. El fondo del debate es la responsabilidad del Estado, ya que no regular el entorno digital implica dejar a los estudiantes expuestos; proteger el espacio educativo es una decisión estratégica para el futuro.

Educación digna desde lo local: hacia un nuevo federalismo educativo en México

Olivia Sevilla

Educar también es construir espacios dignos

Hablar de educación en México no puede reducirse a planes de estudio, programas académicos o contenidos pedagógicos. La educación comienza también en el espacio físico donde niñas, niños y adolescentes aprenden, conviven y construyen su futuro.

Hoy, miles de escuelas públicas enfrentan una realidad preocupante: instalaciones deterioradas, servicios básicos insuficientes y profundas desigualdades en infraestructura. Estas carencias no solo afectan el aprendizaje; comprometen el derecho fundamental a una educación digna.

Ante este panorama, resulta indispensable revisar el modelo de gestión educativa, particularmente en lo relativo al mantenimiento y mejora de los planteles escolares.

Por ello, desde la Asociación Nacional de Alcaldes (ANAC), bajo la dirigencia del presidente Mauricio Tabe, proponemos una reforma constitucional que coloque a los municipios en el centro de la solución.

Un diagnóstico que no admite evasivas

México cuenta con más de 200 mil planteles de educación básica distribuidos en todo el territorio nacional. Esta dimensión, por sí sola, representa un desafío monumental.

Sin embargo, los diagnósticos más recientes muestran rezagos persistentes:

- Más del 20% de las escuelas presenta problemas de acceso regular a agua potable.
- Entre el 8% y el 10% carece de suministro eléctrico continuo.
- Cerca de 40 mil planteles tienen deficiencias sanitarias.
- Más del 50% no cuenta con acceso efectivo a internet con fines pedagógicos.
- Aproximadamente el 30% presenta daños estructurales importantes, lo que equivale a unas 60 mil escuelas.

No se trata únicamente de cifras. Detrás de cada porcentaje hay niñas y niños que estudian en condiciones desiguales, especialmente en comunidades rurales, indígenas y zonas marginadas.

La infraestructura escolar ha dejado de ser un asunto secundario: hoy constituye una verdadera emergencia nacional.

El problema de fondo: centralización y distancia

Aunque la ley contempla la participación municipal en el mantenimiento de los planteles, en la práctica los municipios no cuentan con recursos suficientes ni facultades claras para ejercer esa responsabilidad de manera efectiva.

Esto ha generado un entramado administrativo complejo que provoca:

- Dependencia de decisiones estatales y federales que retrasan soluciones urgentes.
- Procesos burocráticos poco sensibles a las realidades locales.
- Ineficiencias derivadas de múltiples intermediaciones.
- Desigualdades territoriales que afectan con mayor intensidad a las comunidades alejadas.

Paradójicamente, los gobiernos municipales son quienes están más cerca de las escuelas, quienes reciben directamente las demandas ciudadanas y quienes conocen las necesidades inmediatas. Sin embargo, carecen de herramientas jurídicas y financieras para responder con prontitud.

La propuesta: confianza en lo local

La iniciativa impulsada por los presidentes municipales que integramos la ANAC parte de un principio fundamental: fortalecer lo local.

Se propone avanzar hacia un nuevo federalismo educativo en el que los

municipios asuman un papel protagónico en el mantenimiento de la infraestructura escolar.

1. Facultades claras

Planteamos reformar la Constitución para que el mantenimiento de escuelas sea reconocido como un servicio público de ejecución municipal preferente. Esto permitiría pasar de una responsabilidad difusa a una atribución directa y claramente definida.

2. Creación del Fondo de Aportaciones para la Infraestructura Educativa (FAIE)

La iniciativa contempla la creación del FAIE, un fondo que:

- Se integraría con el 6% de la recaudación federal participable.
- Se transferiría directamente a municipios y alcaldías, sin intermediación estatal.
- Se destinaría exclusivamente a mantenimiento, rehabilitación y mejora de escuelas públicas.
- Con ello se eliminaría la triangulación de recursos que actualmente puede absorber hasta el 15% del presupuesto en gastos administrativos.

3. Transparencia y participación social

El modelo también incorpora la participación de:

- Comités de padres de familia
- Consejos escolares
- Instancias comunitarias

Esta dinámica permitiría mayor transparencia de proximidad, ejecución más ágil de obras prioritarias y un fortalecimiento del sentido de corresponsabilidad. Cuando la comunidad participa, la escuela se convierte en un patrimonio compartido.

Más que infraestructura: impacto social

El alcance de esta reforma va más allá de la reparación de edificios.

Miles de escuelas públicas enfrentan una realidad preocupante: instalaciones deterioradas, servicios básicos insuficientes y profundas desigualdades en infraestructura. Estas carencias no solo afectan el aprendizaje; comprometen el derecho fundamental a una educación digna

Mejora en el aprendizaje

Diversos estudios demuestran que un entorno adecuado incide directamente en el rendimiento escolar. Espacios seguros, limpios y funcionales generan mejores condiciones para aprender.

Reducción de desigualdades

La gestión local permite focalizar recursos en zonas históricamente rezagadas, contribuyendo a cerrar brechas territoriales.

Fortalecimiento del tejido social

La participación comunitaria en el cuidado de las escuelas fomenta corresponsabilidad y cohesión social.

Mayor eficiencia en el gasto público

Menos intermediarios implican más recursos aplicados directamente donde se necesitan.

La experiencia desde lo municipal

Desde el ámbito local sabemos que las necesidades no pueden esperar.

En municipios como Jesús María, Jalisco –que tengo el honor de gobernar junto con su gente– la cercanía con la ciudadanía nos permite detectar con rapidez problemas como techos dañados, falta de agua, sanitarios en mal estado o riesgos estructurales.

Sin embargo, muchas soluciones dependen de procesos largos y alejados de la realidad cotidiana de nuestras comunidades.

La iniciativa que próximamente presentará la ANAC representa una oportunidad histórica para modificar esa lógica y permitir que los municipios actúen con mayor rapidez, eficiencia y responsabilidad.

Retos inevitables

Toda reforma estructural implica desafíos. No obstante, los obstáculos que puedan surgir son menores frente a los beneficios potenciales para millones de estudiantes.

Construir futuro desde las aulas

La educación es pilar del desarrollo nacional y reflejo de nuestras prioridades como sociedad. No podemos hablar de calidad educativa mientras existan escuelas en condiciones precarias. No podemos aspirar a igualdad de oportunidades cuando el lugar donde se estudia depende del código postal.

Esta propuesta no es únicamente una reforma legal; es un cambio de visión. Apostar por los municipios significa apostar por soluciones más cercanas, más humanas y más eficaces.

Invertir en infraestructura educativa es invertir en el futuro de México. **B**

Para tomar en cuenta:

1. La educación no solo depende de contenidos académicos, sino también de las condiciones físicas de las escuelas, que son fundamentales para un aprendizaje digno.



2. Existe una grave crisis de infraestructura educativa en México, con carencias en agua, electricidad, sanitarios, conectividad y daños estructurales en miles de planteles.



3. Estas deficiencias afectan directamente el derecho a la educación y profundizan la desigualdad, especialmente en zonas rurales y marginadas.



4. El problema estructural radica en la centralización del sistema educativo, que limita la capacidad de respuesta de los gobiernos locales.



5. Los municipios, aunque son los más cercanos a las escuelas, carecen de recursos y facultades suficientes para atender de manera efectiva las necesidades de infraestructura.



6. Se propone un nuevo federalismo educativo, donde los municipios tengan un papel central en el mantenimiento y mejora de los planteles escolares.



7. La iniciativa incluye otorgar facultades constitucionales claras a los municipios, para convertir el mantenimiento escolar en un servicio público de su responsabilidad directa.



8. Se plantea la creación del Fondo de Aportaciones para la Infraestructura Educativa (FAIE), con recursos directos a municipios para evitar burocracia e intermediación.



9. La propuesta incorpora participación social (padres, comunidades, consejos escolares) para mejorar la transparencia, eficiencia y corresponsabilidad en el uso de recursos.



10. Invertir en infraestructura educativa tiene impactos amplios, como mejora del aprendizaje, reducción de desigualdades, fortalecimiento del tejido social y mayor eficiencia del gasto público.

La deuda pendiente en educación, la ciencia y el futuro que México se niega a construir

Juan Pablo Saavedra Olea

I. La educación como contrato social, breve genealogía de una promesa

Hay una convicción que recorre la historia del Estado mexicano moderno como un hilo conductor difícilmente refutable, la educación pública es el instrumento privilegiado de la nación para moldear ciudadanos, distribuir oportunidades y proyectarse hacia el futuro. No es una convicción menor ni decorativa. Es, en rigor, el fundamento de la legitimidad del Estado liberal que emerge del siglo XIX y se consolida, con sus contradicciones en el proyecto posrevolucionario. Desde las Leyes de Reforma de Benito Juárez hasta el Artículo Tercero constitucional, pasando por José Vasconcelos y su cruzada civilizatoria, la educación en México no fue solo política pública: fue promesa, fue pacto e identidad entendida según el actor en turno del poder.

La escuela pública mexicana cargó durante décadas con una misión doble y en

aparición contradictoria, el homogeneizar a una nación sumamente fragmentada por la geografía, la lengua y la clase; al tiempo que liberar al individuo de las cadenas de la ignorancia, en muchos casos lejanas a las verdaderas realidades históricas del Virreinato y la República. Ese proyecto, imperfecto e inacabado, como todo proyecto histórico, produjo resultados notables en el siglo XX: tasas de alfabetización que pasaron del 22% en 1910 a más del 90% a finales del siglo XX; la expansión de la cobertura universitaria, y la formación de generaciones enteras de técnicos, ingenieros y científicos que sustentaron el llamado milagro mexicano. No era Finlandia, pero era una apuesta sostenida y superior a muchas naciones.

Ese contrato, sin embargo, comenzó a mostrar sus grietas mucho antes de que la Cuarta Transformación llegara al poder. Las reformas educativas de los noventa con

Carlos Salinas, la federalización de la enseñanza, los conflictos sindicales que durante décadas convirtieron al SNTE en un poder paralelo al Estado, la ausencia sostenida de evaluación rigurosa, la brecha estructural entre la educación urbana y la rural, la desconexión creciente entre el currículo y las necesidades del mercado laboral: todos estos fueron síntomas de un sistema que había dejado de renovarse, que administraba la inercia pero ya no construía futuro necesario.

La pregunta que este artículo se propone responder no es, por tanto, una pregunta nueva. Es, en todo caso, una pregunta que se ha vuelto urgente: ¿puede México permitirse seguir dilapidando su capital humano en el preciso momento en que la economía global premia, con una selectividad sin precedentes, la capacidad de generar conocimiento filosófico, científico y tecnológico? Los datos, como veremos, responden con una seca contundencia que no admite matices cómodos. Un país que no invierte en la formación de su pensamiento científico y humanista no administra un rezago: administra su propia irrelevancia futura.

II. Los Libros de Texto Gratuitos de la 4T ¿pedagogía o ideología?

Hablar de los Libros de Texto Gratuitos (LTG) en México es, necesariamente, hablar de poder. Desde su creación en 1959 bajo el gobierno de Adolfo López Mateos, los LTG han sido, a la vez, instrumento pedagógico y dispositivo de Estado; el recurso a través del cual el gobierno federal define qué saberes son legítimos, qué versión de la historia es la oficial y qué ciudadano se aspira a formar, y por qué si o no. Esa dimensión política no es un defecto del sistema; es, en rigor, su condición de posibilidad. Lo que cambia de una administración a otra es la orientación de esa dimensión, y estrechamente ligado a la base antropológica de la que surgió el partido en turno del poder.

La administración de Andrés Manuel López Obrador introdujo, a partir del ciclo escolar 2023-2024, una reforma curricular de fondo que culminó en la publicación de los nuevos LTG bajo el modelo pedagógico de la triste “Nueva Escuela Mexicana” (NEM). La recepción académica de estos materiales fue, con honrosa uniformidad, crítica. No se trata de una crítica ideológica superficial, aunque la carga ideológica de algunos textos sea manifiesta y documentable. Se trata de una crítica estructural: los nuevos libros exhiben deficiencias pedagógicas graves que comprometen la formación de competencias cognitivas fundamentales para la vida y el desarrollo personal de los menores, y el desarrollo nacional dentro de un mundo altamente integrado.

El problema central es la sustitución del aprendizaje sistemático y acumulativo por un modelo de “aprendizaje basado en proyectos” (ABP) que, bien diseñado y con docentes altamente capacitados, puede ser valioso, pero que en el contexto mexicano produce resultados terriblemente desiguales y, en muchos casos, contraproducentes. La lógica del ABP presupone que el estudiante ya domina los fundamentos, que puede sumar, restar, multiplicar, dividir con fluidez; que comprende conceptos como: fracción, proporción, porcentaje o función. Cuando esa base no existe –y en México, como muestra la evidencia, no existe–, el proyecto integrador no integra nada. Genera una actividad sin andamiaje conceptual, ni criterios valorativos en el alumnado.

El resultado concreto es la reducción de la densidad cognitiva de los libros, con menos problemas matemáticos, menos profundidad conceptual en ciencias y menos ejercicios de práctica deliberada. La secuencia lógica antes dominante –concepto, ejemplo, ejercicio, evaluación– se diluye en narrativas, reflexiones y actividades cuya conexión con el aprendizaje disciplinar es, en el mejor de los

La calidad de la educación que recibe un niño en México depende, de manera determinante, del código postal en que nació. Esto tristemente no es un cliché popular, es una cruda realidad que se agudizó. Las escuelas de las zonas rurales, indígenas y de marginación urbana, no solo carecen de infraestructura física y conectividad; carecen frecuentemente de los maestros calificados, que tienden a concentrarse en los centros urbanos

casos, indirecta. Diversas revisiones formales y académicas independientes documentaron errores conceptuales en operaciones matemáticas básicas y ambigüedades en definiciones científicas. En educación básica, un error que se internaliza en primer grado es un error que se arrastra durante toda la vida, en un contexto como el nuestro.

A esto se suma la grave ausencia de métricas claras de logro por grado y nivel. Los nuevos libros no establecen indicadores verificables alineados a estándares internacionales. Ello no es un descuido administrativo; es la consecuencia lógica de una filosofía educativa que desconfía de la evaluación como instrumento de rendición de cuentas, que parte de las mismas inseguridades de quienes las poseen y quienes deciden que es mejor estandarizarlas, que combatirlas. Si no se mide, no se puede corregir y si no se puede corregir, el rezago se acumula silenciosamente.

La eliminación funcional de la asignatura de Formación Cívica y Ética –que no desapareció formalmente, pero sí se disolvió en el campo formativo difuso “De lo humano y lo comunitario”– añade otra dimensión al diagnóstico. La educación cívica estructurada no es ornamental; es, en sistemas de alta confianza institucional, la infraestructura invis-

ble que sostiene la cultura de la legalidad, el respeto a los procedimientos democráticos y la formación de ciudadanos capaces de evaluar críticamente el ejercicio del poder. México, con sus índices crónicos de desconfianza institucional y sus niveles de participación cívica debilitada, no podía permitirse ese lujo, pero así convenía y era mejor para el proyecto político de la 4T.

El problema, insisto, no es exclusivamente ideológico. Es de arquitectura curricular. Y sus efectos más graves no se medirán en las encuestas de opinión de hoy, sino en los resultados PISA de mañana, –cuando se retomen–.

III. El espejo que México no quiere mirar. Prueba PISA y la caída libre

Los resultados de la prueba PISA 2022 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) constituyeron, para México, algo más que un mal resultado en una evaluación internacional. Constituyeron la confirmación estadística de una trayectoria que, en rigor, ya era previsible para quienes habían seguido con atención la evolución del sistema educativo nacional durante la última década. Los datos son los siguientes, y conviene presentarlos sin eufemismos:

Indicador	México 2022	Promedio OCDE	Brecha
Matemáticas (puntos)	395	472	-77 pts (~2.5 años escolares)
Lectura (puntos)	415	476	-61 pts
Ciencias (puntos)	410	485	-75 pts
Alumnos bajo nivel basico Mat.	66%	26%	-40 pp
Alumnos niveles avanzados Mat.	<0.2%	~9%	-8.8 pp
Caída Mat. (PISA 2018-2022)	-14 pts	Estable	Retroceso histórico
Posición en ranking OCDE	35 / 37	-	3ro peor (Mat y Lect)

Fuente: OCDE, PISA 2022 Results. Elaboración propia a partir de datos oficiales.

La lectura de estos números requiere contexto metodológico. La prueba PISA no mide conocimiento memorístico ni acumulación enciclopédica; mide la capacidad de los estudiantes de 15 años para aplicar el conocimiento matemático y científico a situaciones reales, para razonar a partir de evidencia, para resolver problemas no rutinarios. Es, en términos técnicos, una medición de competencias cognitivas de orden superior. Y en esa medición, México obtuvo en 2022 un puntaje de 395 en matemáticas: 14 puntos menos que en 2018, regresando a niveles de 2003. Una década y media de relativo estancamiento, seguida de una caída histórica.

La brecha de 77 puntos con el promedio OCDE en matemáticas equivale, según la metodología de la propia organización, a aproximadamente dos años y medio de escolaridad. No es una brecha de rezago pasajero; es una brecha estructural. Y se vuelve especialmente preocupante cuando se desagrega por niveles de logro: el 66% de los estudiantes mexicanos no alcanza el nivel básico (Nivel 2) en matemáticas, que es el umbral mínimo para funcionar en una economía moderna. El 34% restante lo alcanza, pero raramente lo supera. Menos del 0.2% –dos de cada mil estudiantes– alcanza los niveles de excelencia (5 y 6) y es precisamente ahí, dentro de

ese rango, donde se gesta el talento científico y tecnológico de largo plazo.

La posición relativa de México en el ranking OCDE es igualmente reveladora: lugar 35 de 37, con solo dos países por debajo en matemáticas. En ciencias, México es el último de los países miembro de la organización. No el penúltimo; el último. Y esto no es exclusivamente atribuible a la pandemia, aunque la pandemia exacerbó problemas preexistentes. México tuvo uno de los periodos de cierre escolar más prolongados de América Latina, y su sistema educativo mostró una capacidad de recuperación significativamente menor que la de países asiáticos de ingreso similar o inferior.

La desigualdad socioeconómica amplifica exponencialmente el problema. La OCDE documenta que la diferencia de puntaje en matemáticas entre los estudiantes mexicanos del quintil superior y del quintil inferior es de 58 puntos, es decir, casi dos años escolares adicionales de brecha dentro del propio país. El sistema educativo mexicano no solo reproduce la desigualdad; la institucionaliza. Los hijos de las familias más vulnerables no solo son más pobres: son sistemáticamente menos capaces de competir en la economía del conocimiento.

El 66% de los estudiantes mexicanos no alcanza el nivel básico en matemáticas. Menos del 0.2% alcanza niveles de excelencia. Esta no es una estadística de rezago; es una estadística de exclusión.

La dimensión más reveladora de este diagnóstico no está, sin embargo, en los números. Está en la reacción institucional que esos números provocaron. Cuando en 2023 la Secretaría de Educación Pública anunció que México no participaría en el ciclo PISA 2025, Andreas Schleicher –director de Educación y Competencias de la OCDE– tuvo que dirigir una comunicación formal a las autoridades mexicanas para advertir que la participación del país estaba “en riesgo”. La causa concreta no era falta de capacidad técnica ni logística, simplemente el gobierno de López Obrador había dejado de cubrir el pago de 181,216 euros que cobra la OCDE por la aplicación de la prueba y no había gestionado los trámites de la prueba piloto obligatoria. Trece países latinoamericanos –Argentina, Brasil, Chile, Colombia, entre otros– ya habían confirmado su participación. México, miembro de la evaluación desde el año 2000, estaba al borde de quedar fuera.

Lo que siguió ilustra con precisión el tipo de fragilidad institucional que este artículo diagnostica. La participación de México en PISA 2025 no se salvó por voluntad de Estado ni por convicción de política pública, se salvó por un amparo judicial promovido por la organización civil Educación con Rumbo, que obtuvo una suspensión definitiva del Poder Judicial Federal que obligó a la SEP a realizar todos los trámites necesarios. La prueba se aplicó finalmente entre el 31 de marzo y el 13 de mayo de 2025 en 297 escuelas del país, con 7,847 estudiantes participantes. Los resultados se publicarán en diciembre de 2026. Un país que necesita una sentencia judicial para comprometerse a medir el aprendizaje de sus hijos no tiene un problema de recursos, tiene un

grave problema de voluntad política ante la evidencia.

IV. La arquitectura del fracaso, las causas estructurales de la crisis STEM

El diagnóstico analizado respecto a los indicadores de la OCDE no es monocausal, y conviene resistir la tentación simplificadora de atribuir la crisis educativa mexicana a un solo gobierno, a un solo libro de texto o a una sola decisión de política pública. El fracaso, hay que señalarlo, es estructural, acumulado y multidimensional. Sus causas pueden organizarse en al menos cuatro dimensiones analíticas, a saber:

Primera, la debilidad curricular de largo plazo. México nunca logró consolidar un currículo de matemáticas y ciencias que garantizara la progresión sistemática de competencias desde la educación básica hasta el nivel medio superior. La enseñanza de las matemáticas tendió históricamente hacia lo procedimental –saber ejecutar operaciones–, antes que, hacia lo conceptual, –entender el significado de esas operaciones y saber cuándo y cómo aplicarlas–. El resultado es que generaciones enteras de estudiantes mexicanos aprendieron a seguir algoritmos sin comprender la lógica que los sustenta, lo que hace imposible el salto hacia el pensamiento abstracto y modelador que exigen las disciplinas STEM avanzadas, que son las que mueven al futuro de las naciones líderes en el mundo, en disciplinas como la AI, por señalar un ejemplo relevante.

Segunda, la formación docente insuficiente. El maestro es el factor más crítico del aprendizaje, y la investigación educativa comparada lo confirma de manera robusta (Hanushek & Woessmann, 2015; OCDE, 2023). En México, la formación inicial de los docentes de primaria y secundaria en matemáticas y ciencias ha sido históricamente débil. La evaluación

La propuesta estructural más ambiciosa –y más necesaria– es la construcción de un sistema mexicano obligatorio de certificaciones por competencias, para todos los ciudadanos y en todos los ámbitos de la sociedad, inspirado en el modelo dual suizo y alemán, pero adaptado a las condiciones institucionales del país, por supuesto, pero sin ningún tipo de concesión académica

docente introducida por la Reforma Educativa de 2013, más allá de los conflictos políticos que generó, produjo datos alarmantes; una proporción significativa de maestros en activo no dominaba los contenidos que debían enseñarse en los grados que impartían. La eliminación de dicha reforma en 2019 no resolvió el problema; simplemente lo agudizó e hizo invisible nuevamente.

Tercero, la ausencia de evaluación sistemática. Un sistema educativo sin evaluación independiente y continua es un sistema que no puede aprender de sus propios errores. La desaparición del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2019 –organismo que, con todas sus limitaciones, constituía el único mecanismo institucional de medición del desempeño escolar– dejó al país sin la infraestructura básica para diagnosticar su situación educativa. No hay política pública basada en evidencia posible donde no existe la evidencia.

Cuarto, la desigualdad como trampa sistémica. La calidad de la educación que recibe un niño en México depende, de manera determinante, del código postal en que nació. Esto tristemente no es un cliché popular, es una cruda realidad que se agudizó. Las escuelas de las zonas rurales, indígenas y de marginación urbana, no solo carecen de

infraestructura física y conectividad; carecen frecuentemente de los maestros calificados, que tienden a concentrarse en los centros urbanos. Esta segmentación territorial del capital educativo produce un sistema que en el papel es universal, pero en la práctica es profundamente selectivo y desigual.

La combinación de estos cuatro factores –currículo débil, formación docente insuficiente, ausencia de evaluación y desigualdad estructural– configura lo que los economistas de la educación denominan “trampa de bajo capital humano”: un equilibrio en el que la baja calidad educativa produce baja productividad, que a su vez limita los recursos y la demanda social para mejorar la educación, perpetuando el ciclo. Salir de esa trampa requiere intervenciones deliberadas, sostenidas y costosas. Requiere, en una palabra, voluntad política y búsqueda de la verdad, por dolorosa que esta sea.

V. El mundo que no espera. Una competencia global y el déficit STEM de México

La crisis educativa mexicana no ocurre en un vacío. Ocurre en el contexto de una transformación económica global de proporciones históricas, la transición hacia una economía intensiva en conocimiento, en la que la capacidad de generar, procesar y aplicar información científica y tecnológica se convierte

en el principal factor de ventaja competitiva entre naciones. En ese nuevo mapa, hoy la posición de México, por decirlo de la forma más amable es: precaria.

La oportunidad del *nearshoring* –la relocalización de cadenas de valor industriales hacia México derivada de las tensiones geopolíticas entre Estados Unidos y China– es real y significativa, y cobra especial relevancia en el contexto presente de la guerra de Israel, EE.UU. e Irán, y sus posibles vertientes globales en el futuro. Pero su aprovechamiento de largo plazo requiere algo que hoy México no tiene precisamente en abundancia: técnicos cualificados de nivel intermedio y alto, ingenieros competentes, especialistas en automatización, inteligencia artificial aplicada, gestión energética y logística avanzada. La mano de obra barata fue una ventaja competitiva del México del siglo XX. En el México del siglo XXI, si no va acompañada de capital humano cualificado, es una trampa que condena al país a los segmentos de menor valor añadido de las cadenas productivas globales.

La comparación con otros países de ingreso medio que han logrado escalar en esa cadena es ilustrativa. Corea del Sur tenía en 1960 indicadores educativos similares a los de México. En 2022, sus estudiantes obtuvieron 527 puntos en matemáticas en la prueba PISA: 132 puntos más que México, lo que equivale a más de cuatro años escolares de diferencia. Estonia –un país de 1.3 millones de habitantes que fue parte de la Unión Soviética hasta 1991– obtuvo 510 puntos, con un sistema educativo construido en pocas décadas sobre la base de la inversión sostenida, principalmente en los docentes, un currículo riguroso y una evaluación permanente. Singapur, el líder mundial, supera a México en matemáticas por más de 150 puntos. La brecha no es insalvable en el largo plazo, pero sí es abismal dentro del corto.

Lo que estos casos tienen en común no es, conviene subrayarlo, solo el nivel de gasto educativo como porcentaje del PIB. De hecho, México gasta ya en educación un porcentaje comparable al de varios países de la OCDE, si bien es muy deseable elevarlo al promedio de sus mejores integrantes. Sin embargo, lo que sí tienen en común es la eficiencia del sistema, es decir, la calidad de la formación docente, la claridad y coherencia del currículo, la cultura de evaluación y rendición de cuentas, y –factor que raramente aparece en los documentos de política pública pero que la investigación comparada señala de manera consistente– el prestigio social del conocimiento científico y de la carrera docente.

México enfrenta, en ese sentido, el peor déficit, que no es solo de infraestructura o de presupuesto; es un déficit de cultura epistémica. Un país en el que ser: científico, filósofo, ingeniero, concertista o matemático, no es culturalmente valorado como exitoso, o como camino de movilidad social, y en el que la carrera docente, por lo mismo, no atrae a los mejores egresados universitarios. Así, tenemos entre manos un problema que ningún libro de texto –por bien diseñado que esté– puede resolver por sí solo.

VI. Lo que proponemos hoy en una agenda STEM para México

El diagnóstico es severo. Pero la severidad del diagnóstico no autoriza el pesimismo paralizante, nos exige lo contrario. Hay un cuerpo considerable de evidencia comparada que señala qué sistemas educativos en situaciones de rezago significativo pueden mejorar de manera sustancial en plazos de una a dos generaciones, siempre que se adopten intervenciones correctas, coherentes y sostenidas en el tiempo. A continuación, propongo, a mi consideración, las líneas estratégicas de una agenda educativa orientada al desarrollo del capital humano STEM para México, organizadas en tres horizontes temporales:

Horizonte	Eje	Acción estratégica
Corto plazo (1-2 años)	Recuperación curricular	Reinstalar la progresión estructurada en matemáticas y ciencias desde primaria
	Evaluación	Restablecer evaluación censal anual independiente alineada a PISA
Mediano plazo (3-6 años)	Capital humano	Certificación y formación continua docente en contenidos STEM
	Política industrial / Educación Dual	Vincular universidades técnicas a sectores estratégicos (nearshoring, energía)
Largo plazo (6-15 años)	Arquitectura institucional	Sistema dual de certificaciones como en el modelo suizo o alemán para México
	Gobernanza	Consejo Nacional STEM autónomo con Indicadores Clave de Desempeño (ICD) transexenales

Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE (2023), Hanushek & Woessmann (2015) y comparados internacionales.

En el corto plazo, la prioridad es detener el deterioro. Ello implica, en primer lugar, la restauración de una progresión curricular rigurosa en matemáticas y ciencias desde la educación primaria, con contenidos secuenciados, práctica deliberada y criterios claros de logro por grado. No se trata de regresar a modelos pedagógicos obsoletos, sino de recuperar la lógica acumulativa del aprendizaje que los nuevos LTG han diluido. En segundo lugar, y de manera concurrente, es indispensable restablecer un mecanismo de evaluación censal independiente, con resultados públicos por escuela y capacidad de retroalimentar la política educativa en tiempo real.

En el mediano plazo, la agenda se centra en el capital humano docente. La evidencia internacional es unánime: la variable que más explica la varianza en el aprendizaje de los estudiantes, una vez controlado el nivel socioeconómico, es la calidad del maestro (Hanushek & Rivkin, 2010). México necesita un sistema de certificación y formación continua docente que sea exigente en contenidos STEM, que se desligue de la lógica sindical y que ofrezca incentivos económicos suficientes para atraer a los mejores egresados universitarios hacia la carrera docente.

Paralelamente, la vinculación entre las universidades técnicas y los sectores estratégicos de la economía –manufactura avanzada, energías renovables, tecnologías de la información, agua– debe institucionalizarse a través de programas formales de práctica y aprendizaje dual.

En el largo plazo, la propuesta estructural más ambiciosa –y más necesaria– es la construcción de un sistema mexicano obligatorio de certificaciones por competencias, para todos los ciudadanos y en todos los ámbitos de la sociedad, inspirado en el modelo dual suizo y alemán, pero adaptado a las condiciones institucionales del país, por supuesto, pero sin ningún tipo de concesión académica. Ese modelo, que combina formación en aula y formación en empresa, y que define estándares de competencia con participación del sector privado, y que ofrece rutas claras de movilidad desde la certificación técnica hasta el nivel universitario y de posgrado, ha probado ser el mecanismo más efectivo para alinear la formación de capital humano con las necesidades productivas de la economía. No es un modelo importable sin adaptación; pero sí es un modelo cuya arquitectura básica puede y debe orientar la reforma educativa mexicana de largo plazo,

La escuela pública mexicana cargó durante décadas con una misión doble y en apariencia contradictoria, el homogeneizar a una nación sumamente fragmentada por la geografía, la lengua y la clase; al tiempo que liberar al individuo de las cadenas de la ignorancia, en muchos casos lejanas a las verdaderas realidades históricas del Virreinato y la República

y con ella a la sociedad en su conjunto en lo educativo y en lo social.

Todo esto requiere algo que México ha sido incapaz de proveer a su sistema educativo: continuidad. Las reformas educativas en México han tendido a seguir el ritmo de los sexenios, cada administración llega con un nuevo modelo, desmonta lo anterior y construye desde cero a partir de las concepciones antropológicas de los partidos políticos, pero no de las urgentes necesidades de la sociedad y del país, en un círculo vicioso donde la siguiente administración repite el ciclo. El resultado es un sistema en permanente transición que nunca se consolida, destruyendo el tejido económico y social nacional. La agenda STEM que México necesita es, por definición, transexenal. Requiere acuerdos políticos de largo plazo, organismos autónomos con mandatos que trasciendan los periodos de gobierno, y mecanismos de rendición de cuentas que no dependan de la voluntad del titular del ejecutivo en turno.

VII. La urgencia de decidir

Hay una frase que se atribuye al biólogo Lynn Margulis y que conviene recordar en este contexto: *La naturaleza es indiferente a nuestras esperanzas*. Lo mismo puede decirse de la economía global. El mercado internacional de conocimiento y talento no ajusta sus dinámicas a los plazos electorales de México ni a las preferencias pedagógicas

de sus secretarías de educación. Premia a quienes forman capital humano de calidad y penaliza, con una frialdad implacable, a quienes no lo hacen.


México se encuentra hoy en un punto de inflexión. La oportunidad del *nearshoring*, la proximidad geográfica con la mayor economía del mundo, las buenas relaciones con el resto global, la juventud demográfica que aún tiene –aunque la ventana se cierra– y la experiencia acumulada en manufactura y logística constituyen activos reales. Pero ninguno de ellos es suficiente por sí mismo para garantizar el salto cualitativo hacia una economía de mayor valor añadido. Ese salto requiere, como condición necesaria, aunque no suficiente, una generación de mexicanos capaces de pensar científicamente, de razonar matemáticamente, y de resolver problemas complejos con herramientas técnicas avanzadas.

Esa generación no se forma, de lejos, con libros de texto ideologizados que diluyen los contenidos en proyectos sin andamiaje. No se forma con un sistema educativo que desconfia de la evaluación. No se forma con maestros que no leen y no dominan los contenidos que enseñan. Y definitivamente no se forma con políticas educativas que cambian cada seis años al ritmo de las disputas del poder.

La deuda educativa de México no es solo económica ni técnica. Es, en el sentido más profundo del término, una deuda con la dignidad de millones de niños y jóvenes que merecen

La posición relativa de México en el ranking OCDE es igualmente reveladora: lugar 35 de 37, con solo dos países por debajo en matemáticas. En ciencias, México es el último de los países miembro de la organización. No el penúltimo; el último. Y esto no es exclusivamente atribuible a la pandemia, aunque la pandemia exacerbó problemas preexistentes

un sistema capaz de llevarlos al límite de sus capacidades, no uno que los condene a los límites de su origen. Construir ese sistema es la tarea más importante y urgente, y que tiene frente a sí la política pública mexicana. Y es, también, la tarea en la que el fracaso tiene consecuencias más largas e irreversibles.

El momento de decidir si México quiere formar parte del mundo del conocimiento, o conformarse con ser proveedor de mano de obra barata, y cada vez, en menor medida; Ese día crucial ya está aquí. No llegara después. Y ya nos amenaza con abandonarnos en busca de un mejor postor. 

Referencias

- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2015). "The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth". *MIT Press*.
- Hanushek, E. A. & Rivkin, S. G. (2010). "Generalizations about using value-added measures of teacher quality". *American Economic Review*. <https://doi.org/aeer>
- OCDE. (2023). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OCDE. (2023). Education at a Glance 2023: OECD Indicators. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63>
- OCDE. (2023). PISA 2022 Results (Volume II): Learning During - and From
- - Disruption. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- IMCO. (2023, diciembre). "PISA 2022: dos de cada tres estudiantes en México no alcanzan el nivel básico de aprendizajes en matemáticas". Instituto Mexicano para la Competitividad. <https://imco.org.mx/pisa-2022-mexico-no-alcanzan-el-nivel-basico-de-matematicas/>
- *Educación Nexos*. (2023). "Qué dice PISA 2022 sobre México". <https://educacion.nexos.com.mx/que-dice-pisa-2022-sobre-mexico/>
- Martínez Bordon, A. (2023). "México en el espejo de la prueba PISA". *Letras Libres*. <https://letraslibres.com/politica/martinez-bordon-mexico-en-el-espejo-de-la-prueba-pisa/>
- Friedrich Naumann Foundation. (2023). Resultados de pruebas PISA revelan los desafíos educativos en Latinoamérica. <https://www.freiheit.org/resultados-de-pruebas-pisa-revelan-los-desafios-educativos-en-latinoamerica>
- OCDE. (2025). PISA Science 2025 Framework. https://pisa-framework.oecd.org/per_spa/
- UnoTV / SEP. (2025, noviembre). "México no suspendió la prueba PISA; resultados de 2025 se darán en 2026": SEP. <https://www.unotv.com/nacional/prueba-pisa-2025-resultados-diciembre-2026-sep-mario-delgado/>

Para tomar en cuenta:



1. La educación en México ha sido históricamente un pilar del Estado y un contrato social, pero ese proyecto ha perdido rumbo y capacidad de construir futuro.



2. El sistema educativo arrastra fallas estructurales de largo plazo, como desigualdad, falta de evaluación, conflictos sindicales y desconexión con el mercado laboral.



3. La Nueva Escuela Mexicana y los nuevos libros de texto presentan graves deficiencias pedagógicas, al priorizar enfoques ideológicos y reducir la profundidad del aprendizaje.



4. El modelo de aprendizaje basado en proyectos, mal implementado, debilita el aprendizaje, al no contar con bases sólidas en matemáticas y ciencias.



5. Los resultados de PISA 2022 evidencian una crisis profunda, con México en los últimos lugares de la OCDE y con una mayoría de estudiantes sin competencias básicas.



6. Existe una enorme brecha educativa interna, donde la desigualdad socioeconómica determina la calidad de la educación recibida.



7. El sistema educativo carece de evaluación efectiva y continua, lo que impide corregir errores y mejorar políticas públicas basadas en evidencia.



8. México enfrenta una “trampa de bajo capital humano”, donde baja calidad educativa genera baja productividad y perpetúa el rezago.



9. El país está rezagado frente a la competencia global en ciencia y tecnología, lo que limita su capacidad para aprovechar oportunidades como el nearshoring.



10. Se requiere una agenda estructural de largo plazo (STEM) basada en currículo sólido, formación docente, evaluación y continuidad política para evitar el colapso educativo y económico.

Educación en México: más gasto, menos aprendizaje y un sistema en retroceso

Salomón Guzmán Rodríguez

Introducción

La educación constituye la base más importante del desarrollo de una nación. Ningún país ha logrado crecimiento sostenido, innovación tecnológica, instituciones sólidas y movilidad social amplia sin haber construido previamente un sistema educativo fuerte, eficiente y orientado a resultados. En economías emergentes como México, donde persisten desigualdades sociales profundas, pobreza regional, informalidad laboral y baja productividad, la educación no es solamente un derecho social: es la principal herramienta para transformar la estructura económica y ampliar oportunidades reales para millones de personas.

A pesar de ello, la historia contemporánea de México muestra una constante preocupante: la educación ha sido utilizada con frecuencia como bandera política más que como política de Estado. A lo largo de distintos gobiernos se anunciaron reformas,

modernizaciones institucionales, nuevos programas y promesas de cambio estructural; sin embargo, los resultados acumulados han sido limitados. Persisten rezagos en aprendizaje, brechas entre regiones, infraestructura insuficiente, desigualdad de acceso y una débil vinculación entre escuela, productividad e innovación. México ha ampliado parcialmente su sistema educativo, pero no ha logrado convertirlo plenamente en motor de prosperidad.

En ese contexto, la llegada de la llamada Cuarta Transformación generó altas expectativas. Su discurso prometió romper con los errores del pasado, rescatar al Estado como rector del desarrollo y colocar a los sectores históricamente excluidos en el centro de la acción pública. En materia educativa, ofreció garantizar el derecho universal a la educación, dignificar al magisterio, ampliar cobertura, eliminar barreras económicas y construir un modelo más justo e incluyente.

La narrativa oficial presentó esta etapa como una transformación profunda del sistema educativo nacional.

No obstante, una revisión crítica sugiere que entre el discurso político y los resultados concretos existe una distancia considerable. Durante este periodo se privilegió una lógica de legitimidad política inmediata por encima de una estrategia técnica integral de largo plazo. Se debilitó la continuidad institucional, se desplazó la discusión sobre calidad educativa, se redujo la centralidad de la evaluación y se priorizaron medidas de alta visibilidad política sobre reformas estructurales orientadas al aprendizaje. En lugar de consolidar una política educativa moderna y competitiva, el país enfrentó señales de improvisación, fragmentación administrativa y pérdida de rumbo estratégico.

La situación se volvió más delicada frente a una de las mayores crisis educativas de la era reciente. En un momento donde se requerían decisiones ágiles, innovación pedagógica, recuperación académica y mecanismos sólidos de retención escolar, la respuesta institucional mostró limitaciones significativas. Los efectos de esta insuficiencia recayeron con mayor fuerza sobre estudiantes de menores ingresos, comunidades rezagadas y familias con menor acceso tecnológico, ampliando desigualdades ya existentes. Lo que pudo ser una oportunidad para modernizar aceleradamente el sistema terminó evidenciando sus debilidades estructurales.

Más allá de la coyuntura, el problema de fondo es que México continúa sin asumir plenamente la educación como una verdadera política de Estado basada en evidencia, continuidad, exigencia académica y visión productiva. Se ha confundido con frecuencia expansión administrativa con mejora real, aumento presupuestal con eficiencia, cobertura con aprendizaje y propaganda gubernamental con transformación efectiva. La Cuarta Transformación resulta especialmente

relevante para este análisis porque llegó al poder prometiendo corregir precisamente esas fallas históricas.

Por ello, estudiar críticamente el desempeño educativo reciente no responde a una postura partidista, sino a una necesidad académica y nacional. Cuando un gobierno se presenta como transformador, debe evaluarse no por sus narrativas, sino por sus resultados. Si la educación continúa mostrando rezagos estructurales, deterioro institucional o avances insuficientes, entonces el debate público debe centrarse en la eficacia real de las políticas implementadas.

Esta investigación analiza la evolución de la educación en México desde una perspectiva comparativa internacional y nacional, con especial énfasis en los cambios observados durante el periodo de la Cuarta Transformación. A través del estudio de cobertura, financiamiento, estructura institucional y desempeño educativo, se busca determinar si las promesas de cambio se tradujeron en mejoras sustantivas o si el país volvió a desperdiciar una oportunidad histórica para fortalecer su capital humano.

La principal debilidad educativa de México durante la Cuarta Transformación no fue la falta de recursos o de discurso político, sino la ausencia de una estrategia integral orientada a calidad, eficiencia institucional y aprendizaje, lo que limitó la capacidad del sistema para traducir gasto público y programas sociales en mejoras estructurales sostenidas.

Evaluar críticamente el desempeño del sistema educativo mexicano en el periodo reciente, particularmente durante la Cuarta Transformación, mediante el análisis de cobertura, gasto público, estructura institucional y resultados comparados, para identificar avances reales, retrocesos y limitaciones estructurales.

La educación define el potencial económico y social de largo plazo de México. Analizar

La educación constituye la base más importante del desarrollo de una nación. Ningún país ha logrado crecimiento sostenido, innovación tecnológica, instituciones sólidas y movilidad social amplia sin haber construido previamente un sistema educativo fuerte, eficiente y orientado a resultados

su desempeño reciente resulta indispensable porque permite valorar si las políticas públicas implementadas responden a los desafíos del siglo XXI o si perpetúan rezagos históricos. En un contexto global donde el conocimiento determina competitividad, innovación y productividad, entender las fallas del sistema educativo mexicano es fundamental para diseñar una ruta seria hacia la prosperidad nacional.

Esta investigación aporta un diagnóstico integral que combina perspectiva internacional, análisis nacional y evaluación crítica sexenal del periodo reciente. Su principal contribución consiste en vincular educación con eficiencia económica y capacidad de desarrollo, demostrando que los problemas educativos de México no son únicamente pedagógicos, sino estructurales y decisivos para el futuro productivo del país.

1. Diagnóstico crítico del gasto y salarios en educación: el rezago estructural de México en la comparación internacional (2021)

La comparación internacional del gasto educativo exhibe con crudeza una realidad incómoda para México: el país mantiene un discurso histórico de prioridad educativa, pero los datos muestran una inversión insuficiente frente al tamaño de sus rezagos sociales y productivos. En 2021, México destinó 4.2% del PIB al gasto directo en instituciones

educativas desde primaria hasta superior. A simple vista podría parecer una cifra razonable, pero al compararse con otras naciones queda claro el atraso relativo. Reino Unido invirtió 6.2% del PIB, Chile 5.9%, Estados Unidos 5.8% y Alemania 4.6%. Es decir, México quedó 2 puntos del PIB por debajo del Reino Unido y 1.7 puntos por debajo de Chile, un país latinoamericano con menor tamaño económico. En términos fiscales, esa diferencia representa miles de millones de dólares anuales que otros países canalizan a escuelas, universidades, infraestructura, investigación y talento docente, mientras México mantiene un esfuerzo presupuestal claramente limitado. Para una nación que arrastra problemas de pobreza, baja productividad e informalidad laboral, esta insuficiencia no es menor: es una renuncia parcial al desarrollo de largo plazo.

El problema se agrava cuando se observa la distribución del gasto por niveles educativos. México destinó 1.5% del PIB a primaria, 0.8% a secundaria, 0.8% a media superior y apenas 1.1% a educación superior. Esto refleja un sistema que sobrevive administrando lo básico, pero que no apuesta con decisión al conocimiento avanzado. Mientras Estados Unidos asigna 2.3% del PIB a educación superior, Chile 2.4% y Reino Unido 2.1%, México apenas coloca 1.1%, menos de la mitad de algunas economías comparables. Esta diferencia explica buena parte del deterioro de

muchas universidades públicas mexicanas: instalaciones rezagadas, laboratorios limitados, baja inversión científica, escasez de plazas académicas y una cobertura universitaria aún insuficiente. En pleno siglo XXI, cuando la competencia global depende de innovación, tecnología y capital humano especializado, México sigue financiando su educación superior con lógica de restricción presupuestaria.

El gasto público total en educación también revela la falta de prioridad estatal. México destinó 3.4% del PIB de recursos públicos a educación, cifra inferior a Brasil (4.4%), Estados Unidos (4.1%), Alemania (4.0%), Reino Unido (4.0%) y Chile (3.8%). Incluso con un aparato fiscal considerable y una población joven que demanda servicios educativos masivos, México permanece rezagado. La diferencia frente a Brasil es especialmente relevante: el vecino latinoamericano invierte 1 punto porcentual adicional del PIB, lo que equivale a una brecha enorme en términos presupuestales. Esto demuestra que el rezago mexicano no sólo depende de riqueza nacional, sino de decisiones políticas. El Estado mexicano ha preferido durante décadas distribuir recursos en múltiples frentes, mientras la educación recibe montos que no corresponden a su papel estratégico en movilidad social y crecimiento económico.

Sin embargo, donde el atraso mexicano se vuelve más evidente es en el gasto por alumno. Este indicador muestra cuánto recurso efectivo recibe cada estudiante, y aquí México aparece claramente rezagado:

- En primaria, el país destina 14.0% del PIB per cápita por alumno, mientras Alemania asigna 20.7, Estados Unidos 22.6, Japón 22.2, Chile 22.0 e Italia 27.6. Esto significa que el alumno mexicano recibe entre 36% y casi 50% menos recursos relativos que estudiantes de varias naciones comparables.

- En secundaria, México gasta 12.7, cuando Alemania registra 24.7 y Japón 25.9; es decir, prácticamente el doble. En media superior, México alcanza 18.2, muy por debajo de Alemania (32.6) y Japón (29.7).
- En educación superior, México llega a 29.0, mientras Estados Unidos invierte 53.7 y Reino Unido 62.0. La conclusión es contundente: el estudiante mexicano compete globalmente con menos recursos, menos infraestructura, menos equipamiento y menores apoyos académicos.

Esta escasez de recursos por alumno tiene consecuencias visibles. Escuelas sin laboratorios funcionales, aulas saturadas, conectividad deficiente, mobiliario deteriorado, bibliotecas limitadas y planteles que operan con mantenimiento insuficiente. Mientras otras economías invierten en robótica, inteligencia artificial educativa, idiomas, investigación escolar y ecosistemas tecnológicos, una parte del sistema mexicano sigue lidiando con carencias básicas. El problema no es sólo cuantitativo, sino civilizatorio: se pretende competir en la economía del conocimiento con niveles de inversión propios de un sistema de subsistencia administrativa.

Los salarios docentes refuerzan este diagnóstico crítico. El salario inicial anual de un maestro de primaria en México fue de 26,462 dólares, cifra inferior a Chile (29,453), Japón (32,686), Italia (37,565), Estados Unidos (47,809) y muy distante de Alemania (77,547). Es decir, un maestro alemán gana casi tres veces más que uno mexicano al inicio de carrera. Incluso en el máximo nivel salarial, México alcanza 50,982 dólares, todavía por debajo de Italia (54,768), Chile (54,513), Japón (65,848), Estados Unidos (83,086) y Alemania (100,771). Esto no sólo refleja menor remuneración: expresa menor capacidad para atraer talento de alto nivel

El problema de fondo es que México continúa sin asumir plenamente la educación como una verdadera política de Estado basada en evidencia, continuidad, exigencia académica y visión productiva. Se ha confundido con frecuencia expansión administrativa con mejora real, aumento presupuestal con eficiencia, cobertura con aprendizaje y propaganda gubernamental con transformación efectiva. La Cuarta Transformación resulta especialmente relevante para este análisis porque llegó al poder prometiendo corregir precisamente esas fallas históricas

hacia la docencia. Un sistema que paga poco o medianamente, difícilmente convertirá la carrera magisterial en una de las profesiones más competitivas del país.

La consecuencia estructural es grave. México exige a sus maestros resolver problemas de desigualdad, rezago, violencia social, abandono escolar y bajo aprendizaje, pero les ofrece remuneraciones menores a las de sistemas educativos exitosos. Se espera excelencia con incentivos limitados. Se demanda transformación nacional con recursos restringidos. Se exige calidad docente mientras la política pública no coloca al magisterio entre las élites profesionales mejor remuneradas. Esa contradicción ha sido uno de los errores históricos más costosos del sistema mexicano.

Además, el rezago no puede justificarse sólo por ingreso nacional. Chile, con menor tamaño económico agregado, supera a México en varios indicadores de inversión educativa y gasto por alumno. Esto indica que el problema mexicano es también de prioridad pública y eficiencia institucional. Durante años se multiplicaron estructuras administrativas, programas dispersos, gasto político y transferencias poco articuladas, mientras la inversión transformadora en educación quedó

rezagada. No es únicamente falta de dinero; es una deficiente jerarquización del gasto nacional.

Desde una perspectiva económica, México paga un costo enorme por esta subinversión educativa. Menor calidad educativa implica baja productividad laboral, informalidad persistente, menor innovación, salarios estancados y dependencia tecnológica externa. Cada punto insuficiente de inversión educativa hoy se convierte en crecimiento perdido mañana. La educación no es un gasto corriente cualquiera: es la fábrica del capital humano futuro. Cuando se descuida, se deteriora la capacidad nacional de prosperidad.

En síntesis, la comparación internacional deja a México en una posición incómoda: invierte menos que muchas economías comparables, gasta menos por alumno, remunera peor a sus docentes y limita el desarrollo de su educación superior. El país ha sostenido un sistema grande, pero no uno fuerte; amplio, pero no competitivo; costoso en volumen, pero débil en resultados potenciales. El verdadero problema educativo mexicano no es sólo administrativo: es la falta histórica de una apuesta seria, consistente y ambiciosa por el conocimiento como motor central del desarrollo nacional.

Tabla 1. Gasto y salarios en educación en países seleccionados (2021)

Concepto	Alemania	EUA	Japón	Italia	Reino Unido	México	Brasil	Chile
Gasto directo para instituciones educativas primaria a superior (% PIB)	4.60	5.80	4.00	4.00	6.20	4.20	n.d.	5.9
Educación primaria (% PIB)	0.80	1.60	1.10	1.20	1.90	1.50	n.d.	1.7
Educación secundaria (% PIB)	1.30	0.90	0.70	0.60	1.00	0.80	n.d.	0.7
Educación media superior (% PIB)	1.00	0.90	0.80	1.20	1.30	0.80	n.d.	1.1
Educación superior (% PIB)	1.30	2.30	1.40	1.00	2.10	1.10	n.d.	2.4
Gasto público primaria a superior (% PIB)	4.00	4.10	2.90	3.50	4.00	3.40	4.40	3.80
Gasto por alumno primaria (% PIB per cápita)	20.70	22.60	22.20	27.60	25.50	14.00	n.d.	22.00
Gasto por alumno secundaria (% PIB per cápita)	24.70	23.60	25.90	22.00	25.20	12.70	n.d.	24.10
Gasto por alumno media superior (% PIB per cápita)	32.60	24.70	29.70	24.40	28.70	18.20	n.d.	19.80
Gasto por alumno superior (% PIB per cápita)	35.50	53.70	45.80	27.50	62.00	29.00	n.d.	37.10
Gasto por alumno total primaria a superior (% PIB per cápita)	27.70	30.20	29.80	25.60	32.70	16.70	n.d.	26.10
Salario inicial primaria (USD)	77,547.00	47,809.00	32,686.00	37,565.00	n.d.	26,462.00	23,018.00	29,453.00
Salario con 15 años experiencia primaria (USD)	93,943.00	70,399.00	53,226.00	45,134.00	n.d.	40,831.00	n.d.	44,215.00
Salario nivel más alto escala primaria (USD)	100,771.00	83,086.00	65,848.00	54,768.00	n.d.	50,982.00	n.d.	54,513.00

Fuente: primer informe de gobierno de Claudia Sheinbaum Pardo.

2. Diagnóstico crítico de México en resultados PISA: el fracaso persistente del aprendizaje frente al mundo

La tabla de resultados del examen PISA expone una de las debilidades estructurales más severas de México: después de más de dos décadas de reformas educativas, cambios curriculares, expansión burocrática y miles de millones de pesos destinados al sector, el país continúa ubicado en niveles bajos de desempeño académico frente a economías desarrolladas e incluso frente a varios países emergentes. PISA evalúa competencias reales en matemáticas, lectura y ciencias entre jóvenes de 15 años, es decir, mide la capacidad efectiva del sistema educativo para formar estudiantes funcionales en una economía moderna. En este terreno, México no sólo aparece rezagado: aparece estancado.

En matemáticas, México registró 387 puntos en 2000, subió gradualmente hasta 419 en 2009, luego descendió a 413 en 2012, 408 en 2015, 409 en 2018 y cayó con fuerza a 395 en 2022. Es decir, después de 22 años, México terminó apenas 8 puntos arriba de 2000, pero 24 puntos abajo de su mejor registro de 2009. Esto revela una trayectoria profundamente decepcionante: el país fue incapaz de consolidar mejoras sostenidas en la habilidad más estratégica para productividad, innovación, ingeniería, digitalización y competitividad global. Mientras el mundo avanza hacia inteligencia artificial, automatización y ciencia de datos, México sigue mostrando debilidad severa en pensamiento lógico-matemático a nivel escolar.

La comparación internacional en matemáticas es aún más contundente. En 2022, Corea obtuvo 527 puntos, Chile 412, Estados Unidos 465, España 473 y el promedio OCDE 472, mientras México quedó en 395. La brecha con Corea fue de 132 puntos, equivalente aproximadamente a varios años de escolaridad efectiva perdidos. Incluso frente a Chile, país latinoamericano comparable,

México quedó 17 puntos abajo. Frente a Estados Unidos la diferencia fue de 70 puntos, y frente a España de 78 puntos. Esto significa que millones de estudiantes mexicanos llegan a la adolescencia con capacidades cuantitativas muy inferiores a las de sus pares internacionales, limitando su ingreso futuro a empleos de alto valor agregado.

En lectura, México también muestra una trayectoria débil y errática. Inició con 422 puntos en 2000, cayó a 400 en 2003, luego mejoró a 425 en 2009, se mantuvo cerca de 424 en 2012, descendió a 423 en 2015, 420 en 2018 y terminó en 415 en 2022. En más de dos décadas, el país retrocedió 7 puntos respecto al año 2000 y 10 puntos frente al pico de 2009. Esto es especialmente grave porque la comprensión lectora es la base transversal de todo aprendizaje posterior: sin lectura sólida no hay ciencia sólida, no hay ciudadanía crítica, no hay productividad administrativa ni innovación profesional.

En 2022, México obtuvo 415 puntos en lectura, contra 515 de Corea, 504 de Estados Unidos, 474 de España, 448 de Chile y 476 del promedio OCDE. La distancia frente al promedio de países desarrollados fue de 61 puntos, mientras con Corea ascendió a 100 puntos exactos. No se trata de una diferencia menor, sino de una brecha estructural que refleja menores capacidades para interpretar textos, resolver instrucciones complejas, analizar información y adaptarse a entornos laborales intensivos en conocimiento.

En ciencias, México presenta un patrón similar. Partió con 422 puntos en 2000, bajó a 405 en 2003, repuntó a 416 en 2009, se estabilizó en torno a 415-419 entre 2012 y 2018, y cayó nuevamente a 410 en 2022. En 22 años, el avance neto fue prácticamente nulo. Mientras otras economías fortalecieron educación STEM, laboratorios escolares y cultura científica, México se mantuvo atrapado en un rendimiento mediocre y sin tendencia clara de mejora estructural.

En primaria, el país destina 14.0% del PIB per cápita por alumno, mientras Alemania asigna 20.7, Estados Unidos 22.6, Japón 22.2, Chile 22.0 e Italia 27.6. Esto significa que el alumno mexicano recibe entre 36% y casi 50% menos recursos relativos que estudiantes de varias naciones comparables

La comparación 2022 vuelve a ser crítica: México logró 410 puntos, frente a 528 de Corea, 499 de Estados Unidos, 485 de España, 444 de Chile y 485 del promedio OCDE. La brecha con Corea fue de 118 puntos, con la OCDE de 75 puntos y con Chile de 34 puntos. Esto implica menor preparación para carreras técnicas, ingeniería, salud, innovación industrial y empleos asociados a la economía tecnológica.

Uno de los aspectos más preocupantes es que México no sólo está rezagado frente a potencias avanzadas, sino también frente a países latinoamericanos que enfrentan limitaciones similares. Chile supera consistentemente a México en las tres áreas. En 2022 obtuvo 412 en matemáticas, 448 en lectura y 444 en ciencias, mientras México alcanzó 395, 415 y 410, respectivamente. Las brechas fueron de 17 puntos en matemáticas, 33 en lectura y 34 en ciencias. Esto demuestra que el problema mexicano no es simplemente nivel de ingreso o condición regional; también es de gestión institucional, calidad docente, continuidad de políticas y eficiencia del gasto educativo.

El contraste entre inversión y resultados resulta particularmente severo. México sostiene uno de los aparatos educativos más grandes del continente, miles de planteles, millones de alumnos y un gasto público significativo en términos absolutos. Sin embargo, esos recursos no se traducen

en aprendizaje competitivo. Durante años, el debate educativo mexicano se concentró en cobertura, plazas, administración sindical, cambios curriculares y narrativas ideológicas, mientras el indicador esencial – lo que realmente aprende el alumno – quedó rezagado. El resultado es un sistema amplio en tamaño, pero débil en desempeño.

El deterioro de 2022 merece atención especial. Tras la pandemia, México cayó a 395 en matemáticas, 415 en lectura y 410 en ciencias, confirmando que los cierres escolares prolongados, la brecha digital, la falta de recuperación académica y la desigualdad social golpearon con fuerza al sistema. Sin embargo, la pandemia sólo agravó problemas previos: el estancamiento venía de años atrás. La crisis sanitaria actuó como acelerador de fragilidades acumuladas.

Desde una perspectiva económica, estos resultados tienen consecuencias profundas. Bajos puntajes PISA suelen asociarse con menor productividad futura, salarios más bajos, menor innovación, baja capacidad tecnológica y crecimiento potencial reducido. En otras palabras, el rezago educativo no termina en la escuela: se traslada al mercado laboral, al ingreso nacional y a la competitividad internacional. Un país con jóvenes que leen menos, razonan menos matemáticamente y dominan menos ciencia enfrenta desventajas directas en la economía global.

En síntesis, la tabla PISA retrata un fracaso persistente: México no logró converger con la OCDE, no superó a referentes regionales como Chile y perdió terreno frente a economías que sí hicieron de la educación una política de Estado real. El país expandió matrícula, multiplicó programas y sostuvo estructuras administrativas, pero no consiguió elevar sustancialmente el aprendizaje. La lección es dura pero clara: sin calidad educativa medible, cualquier narrativa de progreso escolar queda incompleta.

Tabla 2. Resultados del examen PISA

Concepto	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
México - Matemáticas	387.0	385.0	406.0	419.0	413.0	408.0	409.0	395.0
México - Lectura	422.0	400.0	410.0	425.0	424.0	423.0	420.0	415.0
México - Ciencias	422.0	405.0	410.0	416.0	415.0	416.0	419.0	410.0
Chile - Matemáticas			411.0	421.0	423.0	423.0	417.0	412.0
Chile - Lectura			442.0	449.0	441.0	459.0	452.0	448.0
Chile - Ciencias			438.0	447.0	445.0	447.0	444.0	444.0
Corea - Matemáticas	547.0	542.0	547.0	546.0	554.0	524.0	526.0	527.0
Corea - Lectura	525.0	534.0	556.0	539.0	536.0	517.0	514.0	515.0
Corea - Ciencias	552.0	538.0	522.0	538.0	538.0	516.0	519.0	528.0
Estados Unidos - Matemáticas	493.0	483.0	474.0	487.0	481.0	470.0	478.0	465.0
Estados Unidos - Lectura	504.0	495.0	n.d.	500.0	498.0	497.0	505.0	504.0
Estados Unidos - Ciencias	499.0	491.0	489.0	502.0	497.0	496.0	502.0	499.0
España - Matemáticas	476.0	485.0	480.0	483.0	484.0	486.0	481.0	473.0
España - Lectura	493.0	481.0	461.0	481.0	488.0	496.0	n.d.	474.0
España - Ciencias	491.0	487.0	488.0	488.0	496.0	493.0	483.0	485.0
Promedio OCDE - Matemáticas	500.0	500.0	498.0	496.0	494.0	490.0	489.0	472.0
Promedio OCDE - Lectura	500.0	494.0	492.0	493.0	496.0	493.0	487.0	476.0
Promedio OCDE - Ciencias	500.0	500.0	500.0	501.0	501.0	493.0	489.0	485.0

Fuente: primer informe de gobierno de Claudia Sheinbaum Pardo.

3. Diagnóstico crítico de la cobertura educativa nacional en México: expansión incompleta, retrocesos recientes y un sistema que no logra consolidarse

La evolución de la cobertura educativa nacional entre los ciclos 2011-2012 y 2024-2025 muestra una realidad contradictoria: México logró avances graduales en algunos niveles durante la década pasada, especialmente en media superior y superior, pero no consiguió consolidar una trayectoria sostenida y terminó registrando retrocesos importantes en educación básica y preescolar. Es decir, el país amplió parcialmente el acceso en niveles avanzados, mientras comenzó a debilitar la base del sistema. Esta combinación resulta preocupante, porque

ninguna nación puede construir capital humano competitivo si sus cimientos escolares presentan deterioro.

La educación básica total pasó de 93.1% en 2011-2012 a un máximo de 94.2% en 2016-2017, para posteriormente iniciar una caída progresiva hasta 89.3% en 2024-2025. Esto significa una pérdida de 4.9 puntos porcentuales respecto al mejor momento y de 3.8 puntos frente al inicio de la serie. En términos reales, implica cientos de miles de niñas, niños y adolescentes potencialmente fuera del sistema o en trayectorias escolares interrumpidas. Para un país que presume décadas de expansión educativa, resulta severamente crítico que la cobertura básica retroceda en lugar de avanzar hacia universalización plena. La educación básica no es un lujo presupuestario: es el núcleo mínimo del desarrollo social. Si ésta cae, cae la capacidad futura del país.

Dentro de la básica, el caso más delicado es preescolar. La cobertura inició en 68.0% en 2011-2012, alcanzó 73.2% en 2017-2018, pero descendió hasta 63.9% en 2024-2025. Esto representa una caída de 9.3 puntos respecto al máximo y de 4.1 puntos frente al inicio del periodo. La gravedad es mayor de lo que parece: el preescolar es donde se desarrollan lenguaje inicial, habilidades cognitivas tempranas, socialización, disciplina básica y reducción de desigualdades de origen. Cuando un país abandona la primera infancia, no sólo pierde matrícula: pierde capacidades futuras. México llega a 2025 con apenas 6 de cada 10 niños plenamente cubiertos en este nivel, una cifra incompatible con cualquier aspiración seria de modernización educativa.

En primaria, aunque los datos aparecen superiores a 100% por efectos metodológicos de cobertura bruta (alumnos fuera de edad normativa, rezago o repetición), la tendencia también es descendente. México pasó de 107.5% en 2011-2012 a 99.5% en 2024-2025, con una reducción de 8 puntos. Más allá de

la técnica estadística, la lectura es clara: el sistema perdió capacidad de absorción o regularización escolar. La primaria sigue siendo el nivel más robusto, pero incluso ahí aparece desgaste. Si el nivel históricamente más consolidado comienza a erosionarse, el problema deja de ser coyuntural y se vuelve estructural.

La secundaria presenta otro foco rojo. En 2011-2012 la cobertura fue de 89.3%, mejoró hasta 98.8% en 2015-2016, pero posteriormente cayó a 93.1% en 2024-2025. Es decir, México estuvo cerca de universalizar la secundaria, pero perdió una parte significativa del avance logrado. Esto es particularmente grave porque la secundaria es el puente hacia la educación media superior y coincide con edades donde aumentan abandono escolar, trabajo informal juvenil, violencia, embarazo adolescente y desintegración educativa. Cuando la secundaria se debilita, se fractura la transición al capital humano avanzado.

En contraste, la educación media superior total fue el nivel con mayor expansión estructural. Pasó de 62.7% en 2011-2012 a 80.6% en 2024-2025, lo que representa un incremento de 17.9 puntos porcentuales. Sin embargo, incluso este aparente éxito debe matizarse críticamente: tras crecer hasta 81.6% en 2017-2018 y 2018-2019, la cobertura cayó en pandemia y no logró despegar con fuerza posterior. México llega a 2025 con casi 2 de cada 10 jóvenes fuera del bachillerato, en un nivel que ya debería ser prácticamente universal en una economía moderna. La expansión fue real, pero insuficiente.

Dentro de la media superior, el dato más revelador es el colapso de la modalidad profesional técnico, que pasó de 5.5% en 2011-2012 a sólo 0.6% en 2024-2025. Esto equivale a una reducción de casi 90%. La caída refleja un error estratégico severo: mientras el mundo demanda técnicos especializados, manufactura avanzada, automatización y formación dual, México redujo la participación del

componente técnico medio. El país necesita perfiles vinculados al nearshoring, industria automotriz, electrónica y logística, pero debilitó justamente el canal educativo más conectado con productividad industrial.

El bachillerato tradicional, por su parte, subió de 57.1% a 80.0%, absorbiendo prácticamente todo el crecimiento de la media superior. Esto sugiere una expansión más académica que técnica. El problema es que muchos jóvenes ingresan a programas generales sin conexión clara con mercado laboral ni continuidad universitaria garantizada. El resultado puede ser mayor matrícula formal, pero no necesariamente mejor inserción productiva.

La educación superior total presenta la mejor trayectoria cuantitativa. La cobertura pasó de 26.3% en 2011-2012 a 45.1% en 2024-2025, un incremento de 18.8 puntos porcentuales. En apariencia es una mejora notable: casi se duplicó el acceso universitario en poco más de una década. Sin embargo, también aquí conviene una lectura crítica. Incluso con ese avance, México apenas incorpora a menos de la mitad de la población en edad universitaria. En comparación con economías desarrolladas o emergentes avanzadas, sigue siendo una cobertura modesta. Además, ampliar acceso sin asegurar calidad, pertinencia laboral e investigación sólida puede generar titulaciones débiles y sobreoferta de egresados subempleados.

Tabla 3. Cobertura nacional educativa por tipo

Ciclo escolar	Básica Total	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media Superior Total	Profesional Técnico	Bachillerato	Superior Total	Normal	Licenciatura
2011-2012	93.1	68.0	107.5	89.3	62.7	5.5	57.1	26.3	1.2	25.1
2012-2013	93.4	68.6	107.0	91.3	64.5	5.6	58.9	27.2	1.2	26.0
2013-2014	93.7	68.9	105.8	94.3	68.2	1.2	67.1	28.1	1.2	26.9
2014-2015	94.0	69.5	104.4	98.0	73.0	1.0	72.0	32.7	1.1	31.6
2015-2016	94.1	70.3	103.7	98.8	76.6	1.0	75.6	34.5	1.0	33.6
2016-2017	94.2	72.9	102.9	97.8	79.2	1.0	78.3	36.2	0.8	35.4
2017-2018	93.5	73.2	102.2	95.8	81.6	0.9	80.7	37.3	0.8	36.5
2018-2019	93.1	72.3	102.2	95.2	81.6	0.9	80.7	38.5	0.8	37.6
2019-2020	92.8	72.4	102.0	94.1	81.3	0.9	80.4	40.2	0.9	39.2
2020-2021	91.2	67.2	101.4	93.7	78.9	0.8	78.2	40.4	1.0	39.4
2021-2022	90.1	65.3	100.8	92.1	77.3	0.8	76.6	41.0	1.1	39.9
2022-2023	90.6	68.8	101.0	90.7	79.4	0.8	78.7	42.1	1.2	40.9
2023-2024	90.6	67.6	100.8	92.2	81.1	0.7	80.4	43.8	1.2	42.7
2024-2025	89.3	63.9	99.5	93.1	80.6	0.6	80.0	45.1	1.1	43.9

Fuente: primer informe de gobierno de Claudia Sheinbaum Pardo.

Dentro de superior, la licenciatura pasó de 25.1% a 43.9%, concentrando casi todo el crecimiento, mientras la educación normal se mantuvo estancada alrededor de 1.1%-1.2%. Esto implica que México expandió formación universitaria general, pero no fortaleció significativamente la cantera profesional de docentes. En otras palabras, creció la demanda educativa futura sin robustecer proporcionalmente la formación de quienes deberán enseñar a las siguientes generaciones.

El golpe de la pandemia aparece con nitidez entre 2020 y 2022. La básica cayó de 92.8% en 2019-2020 a 90.1% en 2021-2022. Preescolar se desplomó de 72.4% a 65.3%. Media superior bajó de 81.3% a 77.3%. Estos retrocesos muestran que el sistema mexicano tenía poca resiliencia institucional. Millones de estudiantes enfrentaron desconexión digital, abandono, pobreza y ausencia de mecanismos efectivos de recuperación. La pandemia fue un shock global, pero en México sus efectos revelaron fragilidad acumulada.

Desde una perspectiva económica, estos datos explican parte del bajo crecimiento potencial nacional. Menor cobertura en preescolar significa menor desarrollo cognitivo futuro; retroceso en básica implica rezago acumulado; debilidad técnica reduce productividad industrial; y cobertura superior limitada restringe innovación y sofisticación laboral. La educación no es sólo política social: es infraestructura humana. Cuando falla, se reduce la competitividad del país.

En síntesis, la cobertura educativa mexicana muestra un sistema grande pero inestable. Avanzó en universidad y bachillerato, pero retrocedió en básica, debilitó el componente técnico y no consolidó universalización real. México expandió acceso donde es políticamente visible, pero descuidó niveles estratégicos donde se forman capacidades esenciales. El resultado es una estructura educativa que crece por arriba, pero se erosiona por abajo. Sin corregir esa contradicción, cualquier narrativa de progreso educativo seguirá siendo parcial e insuficiente.

4. Sexenio de Vicente Fox (2001-2006): expansión moderada, continuidad estructural y ausencia de transformación profunda en educación

El periodo 2001-2006 inició con altas expectativas de cambio político tras la alternancia presidencial, y el sector educativo fue uno de los ámbitos donde se esperaba

modernización institucional, mayor eficiencia administrativa y ampliación de oportunidades. Sin embargo, al revisar las cifras presupuestales, de infraestructura y matrícula, el balance muestra avances cuantitativos moderados, pero sin una transformación estructural de fondo. Hubo más recursos, más planteles y más alumnos, pero no un rediseño profundo del sistema que permitiera elevar calidad, innovación o equilibrio entre niveles educativos.

El gasto federal total en educación pasó de 250,819 millones de pesos en 2001 a 397,698 millones en 2006, lo que implicó un aumento absoluto de 146,879 millones y un crecimiento acumulado de 58.56%, equivalente a una tasa anual compuesta de 9.8%. En términos nominales, el incremento fue importante y demuestra que la educación conservó prioridad presupuestal relativa. No obstante, una parte sustancial de ese crecimiento respondió al aumento natural del gasto corriente, inflación, nómina magisterial y expansión administrativa, más que a una estrategia de cambio sistémico. Incrementar presupuesto no necesariamente implica reformar educación, y en este sexenio esa diferencia fue evidente.

La estructura del gasto prácticamente no cambió. La educación básica absorbió 64% del presupuesto tanto en 2001 como en 2006, al pasar de 160,593 millones a 253,241 millones de pesos. Esto confirma que el sistema siguió concentrado en sostener el enorme aparato de primaria y secundaria nacional, algo entendible por tamaño de matrícula, pero también muestra incapacidad para reequilibrar recursos hacia niveles estratégicos de media superior y superior. La educación media superior pasó de 25,753 millones a 37,433 millones, pero redujo su peso relativo de 10% a 9% del total. Es decir, aunque recibió más dinero nominal, perdió prioridad presupuestal. En una etapa donde México ya enfrentaba retos de transición demográfica y demanda juvenil creciente, no fortalecer

suficientemente el bachillerato fue una oportunidad desaprovechada.

La educación superior aumentó de 47,872 millones a 73,268 millones, con crecimiento acumulado de 53.05%, aunque su participación bajó de 19% a 18%. Nuevamente, se observa expansión presupuestal sin mejora relativa en prioridad. Mientras otras economías comenzaban a apostar con fuerza por universidades, ciencia e innovación, México mantuvo un enfoque predominantemente administrado, sin un salto decidido hacia el conocimiento avanzado. La categoría de otros rubros fue la de mayor crecimiento, al pasar de 16,601 millones a 33,756 millones, un aumento de 103.34% y tasa anual de 17.2%. Esto sugiere expansión de programas complementarios, gasto administrativo o partidas no directamente ligadas a enseñanza. Cuando “otros” crece más rápido que niveles sustantivos, suele surgir la duda sobre eficiencia y orientación del presupuesto.

En materia de infraestructura, los planteles totales crecieron de 219,307 en 2001 a 235,148 en 2006, es decir, sólo 15,841 nuevos planteles, equivalente a un incremento acumulado de 7.22% y crecimiento anual de apenas 1.2%. Para un país con rezagos territoriales importantes, esta expansión fue modesta. Más preocupante aún, los planteles públicos aumentaron sólo 3.08%, al pasar de 195,679 a 201,697, mientras los privados crecieron 41.57%, de 23,628 a 33,451. La participación privada subió de 11% a 14% del total. Esto indica que parte de la expansión educativa descansó más en el mercado que en la capacidad del Estado. En otras palabras, donde el sector público avanzó lentamente, el privado encontró espacio para crecer.

El comportamiento por nivel también muestra inercias. Los planteles de educación básica subieron de 204,524 a 217,191, crecimiento de apenas 6.19%, manteniendo 92%-93% del total nacional. La media superior pasó de 10,587 a 12,841 planteles, aumento

de 21.29%, mientras la superior creció de 4,196 a 5,116, equivalente a 21.93%. Aunque estos porcentajes parecen positivos, parten de bases pequeñas. México incrementó oferta en bachillerato y universidad, pero no con la velocidad suficiente para cambiar la estructura general del sistema. El país seguía siendo predominantemente básico, con niveles postobligatorios aún reducidos.

La matrícula total pasó de 29.2 millones de alumnos a 31.3 millones, un incremento de 2.08 millones, equivalente a 7.11% acumulado. El crecimiento anual de 1.2% refleja expansión moderada, consistente con dinámica demográfica de la época. Sin embargo, la composición es más relevante que el volumen. La matrícula de básica subió de 23.9 a 25.2 millones, pero su peso cayó de 82% a 80%, señal de transición gradual. La media superior aumentó de 3.1 a 3.7 millones, crecimiento de 17.25%, y la superior de 2.15 a 2.45 millones, avance de 13.95%. Estos datos muestran mayor demanda por estudios avanzados, pero también la lentitud del sistema para responder con una expansión más agresiva.

Desde una óptica crítica, el sexenio Fox puede definirse como una etapa de continuidad administrativa con mejoras incrementales, no de reforma transformadora. Hubo más dinero, más alumnos y más planteles, pero el modelo educativo permaneció esencialmente intacto: alta concentración en básica, crecimiento insuficiente de media superior, expansión universitaria moderada y creciente protagonismo privado. No se observa en las cifras una reingeniería del sistema orientada a calidad, evaluación rigurosa, ciencia, tecnología o productividad nacional.

Además, el contexto político de alternancia pudo haber permitido reformas profundas, pero la oportunidad no se tradujo en rediseño estructural. La educación mexicana requería modernización curricular, fortalecimiento docente, descentralización eficiente, evaluación

de resultados y expansión acelerada del bachillerato. En cambio, predominó una lógica de administración incremental del aparato existente.

En términos económicos, el costo de esa moderación fue alto. México entró al siglo XXI sin aprovechar plenamente su bono demográfico juvenil para elevar capital humano avanzado. Mientras otras naciones invertían agresivamente en universidad, técnica media e innovación, el país mantuvo un crecimiento educativo gradualista. Eso ayuda a explicar

por qué la productividad nacional siguió débil y la transición hacia una economía intensiva en conocimiento avanzó lentamente.

En síntesis, entre 2001 y 2006 México expandió su sistema educativo, pero sin cambiar su estructura. El sexenio Fox mejoró magnitudes, no fundamentos. Hubo crecimiento cuantitativo, pero no una revolución educativa. Se administró la herencia recibida, pero no se construyó plenamente la educación que exigía el nuevo siglo.

Tabla 4. Gasto, planteles, y matrícula del sistema educativo en México durante el gobierno de Vicente Fox

Fox	2001	Estructura % 2001	2006	Estructura % 2006	Cambio abs.	Crec. acum. %	CAGR %
Gasto federal total (mdp)	250,819	100	397,698	100	146,879	58.56%	9.80%
Básica	160,593	64	253,241	64	92,647	57.69%	9.60%
Media Superior	25,753	10	37,433	9	11,680	45.36%	7.60%
Superior	47,872	19	73,268	18	25,396	53.05%	8.80%
Otros	16,601	7	33,756	8	17,155	103.34%	17.20%
Planteles totales	219,307	100	235,148	100	15,841	7.22%	1.20%
Públicos	195,679	89	201,697	86	6,018	3.08%	0.50%
Privados	23,628	11	33,451	14	9,823	41.57%	6.90%
Por nivel (planteles)	219,307	100	235,148	100	15,841	7.22%	1.20%
Básica	204,524	93	217,191	92	12,667	6.19%	1.00%
Media Superior	10,587	5	12,841	5	2,254	21.29%	3.50%
Superior	4,196	2	5,116	2	920	21.93%	3.70%
Matrícula total (miles de alumnos)	29,204	100	31,281	100	2,077	7.11%	1.20%
Básica	23,936	82	25,175	80	1,239	5.18%	0.90%
Media Superior	3,121	11	3,659	12	538	17.25%	2.90%
Superior	2,147	7	2,447	8	300	13.95%	2.30%

Fuente: primer informe de gobierno de Claudia Sheinbaum Pardo.

5. Sexenio de Felipe Calderón (2006-2012): expansión presupuestal acelerada, impulso a niveles estratégicos y modernización incompleta del sistema educativo

El periodo 2006-2012 se desarrolló en un contexto complejo: crisis financiera internacional de 2008-2009, presión fiscal creciente, tensiones de seguridad pública y un entorno económico adverso. Aun así, las cifras educativas muestran que durante este sexenio hubo una expansión presupuestal más dinámica que en la etapa anterior y un cambio relevante en la composición del gasto hacia niveles estratégicos como media superior y educación superior. En términos cuantitativos, el sistema creció y comenzó a moverse gradualmente de una estructura centrada exclusivamente en básica hacia otra más diversificada. Sin embargo, aunque hubo señales de modernización, la transformación siguió siendo parcial y no resolvió los problemas estructurales de calidad, eficiencia y aprendizaje.

El gasto federal total en educación pasó de 397,698 millones de pesos en 2006 a 640,418 millones en 2012, un incremento absoluto de 242,720 millones, equivalente a un crecimiento acumulado de 61.03% y una tasa anual compuesta de 10.2%. Esto representa una expansión superior a la observada en el sexenio previo. En un entorno económico difícil, sostener ese ritmo implicó reconocer que la educación era un sector prioritario. No obstante, el aumento presupuestal por sí solo no garantiza mejora educativa; la pregunta central es cómo se reasignaron los recursos y qué resultados generaron.

Uno de los cambios más importantes ocurrió en la estructura del gasto. La educación básica, aunque siguió siendo el principal componente, pasó de absorber 64% del presupuesto en 2006 a 55% en 2012. En términos nominales subió de 253,241 millones a 352,975 millones, pero perdió 9 puntos porcentuales de participación. Esto sugiere una

decisión estratégica: dejar de concentrar casi todo el presupuesto en el aparato básico y abrir espacio a otros niveles. Para un país que ya había consolidado matrícula básica amplia, este ajuste era razonable. La política educativa empezó a reconocer que el desarrollo futuro dependía cada vez más de bachillerato, universidad y capacidades técnicas.

La educación media superior fue una de las grandes ganadoras del periodo. Su presupuesto pasó de 37,433 millones a 73,319 millones de pesos, con un aumento absoluto de 35,886 millones, crecimiento acumulado de 95.87% y una tasa anual de 16%. Además, su peso presupuestal subió de 9% a 11%. Esto refleja una apuesta clara por un nivel que comenzaba a ser crítico para la inserción laboral juvenil y la transición hacia estudios superiores. El dato es relevante porque durante años el bachillerato fue el eslabón débil del sistema mexicano; en este sexenio empezó a ganar espacio financiero y político.

La educación superior también mostró un impulso fuerte. El gasto pasó de 73,268 millones a 139,508 millones, un aumento de 66,240 millones, crecimiento acumulado de 90.41% y CAGR de 15.1%. Su participación en el total subió de 18% a 22%, es decir, ganó 4 puntos estructurales. Este cambio es importante: por primera vez en muchos años, la universidad recibió un crecimiento proporcional superior al promedio del sistema. En términos de política pública, ello implicó reconocer que México necesitaba más profesionistas, mayor cobertura universitaria y fortalecimiento institucional de educación superior. Aunque insuficiente frente a estándares internacionales, fue un movimiento en la dirección correcta.

La categoría de otros rubros aumentó de 33,756 millones a 74,616 millones, crecimiento de 121.05% y tasa anual de 20.2%, elevando su participación de 8% a 12%. Esto puede reflejar programas transversales, administración, infraestructura, subsidios especiales o expansión burocrática. Desde una visión

crítica, cuando “otros” crece más rápido que niveles educativos directos, también puede significar dispersión presupuestaria y menor claridad estratégica. Parte del esfuerzo fiscal pudo haberse diluido en componentes no necesariamente vinculados al aula.

En infraestructura, los planteles totales aumentaron de 235,148 en 2006 a 252,730 en 2012, es decir, 17,582 nuevos planteles, crecimiento acumulado de 7.48%. Aunque la tasa anual fue de sólo 1.2%, el dato muestra continuidad expansiva. Sin embargo, el comportamiento entre sectores fue desigual. Los planteles públicos crecieron 5.86%, al pasar de 201,697 a 213,512, mientras los privados subieron 17.24%, de 33,451 a 39,218. La participación privada pasó de 11% a 16% del total. Esto indica que una parte significativa del crecimiento de la oferta educativa siguió descansando en el sector privado, señal de que el Estado aún no lograba cubrir plenamente la demanda emergente.

Por nivel, los planteles de educación básica aumentaron de 217,191 a 230,425, apenas 6.09%, reduciendo su peso relativo de 93% a 91%. En contraste, la media superior pasó de 12,841 a 15,427 planteles, crecimiento de 20.14%, mientras la superior subió de 5,116 a 6,878, avance de 34.44%. Esta redistribución confirma una tendencia positiva: México empezó a diversificar su infraestructura educativa hacia niveles avanzados. El país seguía siendo predominantemente básico, pero comenzaba a construir escalones superiores con mayor intensidad.

La matrícula total aumentó de 31.3 millones de alumnos a 33.5 millones, incremento de 2.23 millones, equivalente a 7.12% acumulado. La matrícula de básica subió sólo 3.33%, de 25.2 a 26.0 millones, y su participación cayó de 82% a 78%. Esto responde tanto a madurez demográfica como a transición del sistema. La media superior creció de 3.66 a 4.33 millones, avance de 18.44%, mientras la superior pasó de 2.45 a 3.16 millones,

incremento de 29.20%. Es uno de los datos más significativos del sexenio: el mayor dinamismo se concentró en universidad, reflejando expansión de oportunidades educativas más allá de la enseñanza obligatoria tradicional.

Desde una óptica crítica, el sexenio Calderón muestra un desempeño mejor estructurado que el periodo anterior. Hubo reasignación presupuestal hacia niveles estratégicos, mayor expansión universitaria y crecimiento importante del bachillerato. Sin embargo, la modernización quedó incompleta. El gasto aumentó, pero no se tradujo plenamente en mejoras visibles de calidad educativa internacional. Persistieron problemas de aprendizaje, desigualdad regional, burocracia sindical y heterogeneidad institucional. México avanzó en cobertura y estructura, pero no resolvió el núcleo del problema: convertir más recursos en mejores resultados.

Además, el crecimiento de la oferta privada indica que el Estado siguió sin absorber por completo la demanda social. Muchas familias debieron recurrir a instituciones privadas de diversa calidad, lo que profundiza segmentación educativa según ingreso. La expansión cuantitativa, por tanto, coexistió con desigualdad de acceso y calidad.

En términos económicos, este sexenio sí entendió mejor que el desarrollo futuro exigía fortalecer media superior y superior. Esa intuición fue correcta. Sin embargo, faltó complementar la expansión con reformas profundas de evaluación docente, calidad institucional, innovación tecnológica y pertinencia curricular. Sin esos componentes, el crecimiento en matrícula corre el riesgo de convertirse sólo en mayor volumen administrativo.

En síntesis, entre 2006 y 2012 México vivió una etapa de expansión educativa más estratégica que en el sexenio previo. El sistema comenzó a mirar hacia bachillerato y universidad, aumentó inversión y amplió

infraestructura. Fue un avance relevante, aunque insuficiente. Se movieron prioridades, pero no se completó la transformación. México creció en cantidad y mejoró dirección, pero aún no alcanzó la calidad necesaria para competir plenamente en el siglo XXI.

Tabla 5. Gasto, planteles, y matrícula del sistema educativo en México durante el gobierno de Calderón

Calderón	2006	Estructura % 2001	2012	Estructura % 2012	Cambio abs.	Crec. acum. %	CAGR %
Gasto federal total (mdp)	397,698	100	640,418	100	242,720	61.03%	10.20%
Básica	253,241	64	352,975	55	99,734	39.38%	6.60%
Media Superior	37,433	9	73,319	11	35,886	95.87%	16.00%
Superior	73,268	18	139,508	22	66,240	90.41%	15.10%
Otros	33,756	8	74,616	12	40,860	121.05%	20.20%
Planteles totales	235,148	100	252,730	100	17,582	7.48%	1.20%
Públicos	201,697	89	213,512	84	11,815	5.86%	1.00%
Privados	33,451	11	39,218	16	5,767	17.24%	2.90%
Por nivel (planteles)	235,148	100	252,730	100	17,582	7.48%	1.20%
Básica	217,191	93	230,425	91	13,234	6.09%	1.00%
Media Superior	12,841	5	15,427	6	2,586	20.14%	3.40%
Superior	5,116	2	6,878	3	1,762	34.44%	5.70%
Matrícula total (miles de alumnos)	31,281	100	33,508	100	2,228	7.12%	1.20%
Básica	25,175	82	26,014	78	838	3.33%	0.60%
Media Superior	3,659	11	4,334	13	675	18.44%	3.10%
Superior	2,447	7	3,161	9	715	29.20%	4.90%

Fuente: primer informe de gobierno de Claudia Sheinbaum Pardo.

6. Sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018): expansión educativa orientada a niveles superiores, reformas estructurales y deterioro silencioso de la base escolar

El periodo 2012-2018 representó una etapa de reformas institucionales ambiciosas, entre ellas la reforma educativa, que buscó introducir evaluación docente, profesionalización magisterial y mayor rectoría del Estado sobre el sistema. En términos presupuestales y de expansión educativa, las cifras muestran un comportamiento dual: por un lado, hubo crecimiento del gasto total, impulso claro a media superior y educación superior, y ampliación de matrícula en niveles avanzados; por otro, comenzó un deterioro silencioso en la matrícula de educación básica y una desaceleración visible en infraestructura pública. Es decir, mientras el sistema crecía hacia arriba, empezaba a debilitarse en su base.

El gasto federal total en educación pasó de 640,418 millones de pesos en 2012 a 813,133 millones en 2018, un incremento absoluto de 172,715 millones, equivalente a un crecimiento acumulado de 26.97% y una tasa anual compuesta de 4.5%. Comparado con el sexenio anterior, el ritmo de crecimiento fue claramente menor. Mientras entre 2006 y 2012 el gasto creció más de 61%, entre 2012 y 2018 avanzó menos de 27%. Esto refleja un contexto de mayor restricción fiscal y menor expansión presupuestaria. Hubo más recursos, sí, pero sin la aceleración necesaria para una transformación profunda del sistema.

La educación básica pasó de 352,975 millones a 459,798 millones, incremento de 106,823 millones y crecimiento acumulado de 30.26%. Su participación en la estructura total aumentó de 55% a 72%, lo que revela un regreso fuerte de la concentración presupuestal en el nivel básico. Este dato es central: aunque el discurso reformista hablaba de calidad y modernización, financieramente el sistema volvió a depender del sostenimiento del gran aparato básico. Gran parte del presupuesto siguió destinado a nómina, operación administrativa y mantenimiento del nivel más masivo del sistema. La reforma educativa pudo haber sido institucional, pero la estructura financiera permaneció fuertemente tradicional.

La media superior mostró un crecimiento positivo al pasar de 73,319 millones a 97,033 millones, aumento de 23,715 millones y expansión acumulada de 32.34%, elevando su peso de 11% a 15%. Esto indica que el bachillerato siguió ganando espacio como nivel prioritario. Dado que la media superior es el puente entre educación básica y mercado laboral/universidad, el avance era necesario. Sin embargo, para un país que arrastraba rezagos históricos en cobertura juvenil, este crecimiento todavía resultó moderado frente a la magnitud del reto.

La educación superior pasó de 139,508 millones a 184,850 millones, incremento de

45,342 millones, crecimiento acumulado de 32.50% y aumento de participación de 22% a 29%. Este fue uno de los cambios más relevantes del sexenio. La universidad recibió mayor peso presupuestal y eso coincidió con expansión significativa de matrícula. Sin embargo, también surgieron presiones financieras en universidades públicas estatales, déficits institucionales y cuestionamientos sobre calidad heterogénea. El crecimiento fue real, pero no siempre acompañado de saneamiento institucional o mejora integral.

En contraste, la categoría de otros rubros cayó de 74,616 millones a 71,451 millones, una reducción de 3,165 millones (-4.24%). Esto podría interpretarse como intento de ordenar partidas dispersas o contener componentes administrativos. En principio, reducir gasto no sustantivo puede considerarse positivo, aunque también puede esconder recortes operativos complementarios. En cualquier caso, el dato contrasta con la expansión de los niveles educativos directos.

En infraestructura, los planteles totales aumentaron de 252,730 en 2012 a 260,512 en 2018, es decir, sólo 7,782 nuevos planteles, crecimiento acumulado de 3.08% y tasa anual de apenas 0.5%. Se trata de una desaceleración clara frente a sexenios previos. El crecimiento de planteles públicos fue particularmente bajo: de 213,512 a 216,073, apenas 2,561 adicionales, equivalente a 1.2% en seis años. En contraste, los planteles privados pasaron de 39,218 a 44,439, aumento de 13.31%. Esto sugiere nuevamente que parte de la expansión educativa descansó en el sector privado ante una respuesta pública limitada.

Por nivel, los planteles de educación básica prácticamente se estancaron: de 230,425 a 231,773, sólo 1,348 nuevos planteles, crecimiento marginal de 0.59%. La media superior, en cambio, subió de 15,427 a 21,288, incremento de 5,861 planteles y expansión de 37.99%, el mejor dato del sexenio.

La comparación internacional deja a México en una posición incómoda: invierte menos que muchas economías comparables, gasta menos por alumno, remunera peor a sus docentes y limita el desarrollo de su educación superior. El país ha sostenido un sistema grande, pero no uno fuerte; amplio, pero no competitivo; costoso en volumen, pero débil en resultados potenciales. El verdadero problema educativo mexicano no es sólo administrativo: es la falta histórica de una apuesta seria, consistente y ambiciosa por el conocimiento como motor central del desarrollo nacional

La superior pasó de 6,878 a 7,451, aumento de 8.33%. Esto confirma que el crecimiento de infraestructura se concentró en bachillerato y universidad, no en básica.

La matrícula total pasó de 33.5 millones de alumnos a 35.9 millones, incremento de 2.4 millones, equivalente a 7.16% acumulado. A primera vista parece una evolución favorable, pero la composición interna vuelve a ser crucial. La matrícula de educación básica cayó de 26.0 millones a 25.7 millones, una pérdida de 308 mil alumnos (-1.18%). Este es uno de los datos más significativos del sexenio. Mientras crecía el sistema total, el nivel básico comenzaba a contraerse. Parte puede explicarse por transición demográfica, pero también revela dificultades de retención, cambios poblacionales y menor expansión de cobertura.

La media superior subió de 4.33 millones a 5.64 millones, aumento de 1.31 millones y crecimiento de 30.16%. La superior pasó de 3.16 millones a 4.56 millones, incremento de 1.40 millones y expansión de 44.31%, el mayor dinamismo de todo el sexenio. México avanzó fuertemente en universidad, lo cual es relevante para capital humano avanzado. Sin embargo, crecer arriba mientras disminuye la base genera una contradicción estructural: el

sistema mejora acceso en niveles superiores, pero empieza a debilitar la cantera inicial de futuros estudiantes.

Desde una perspectiva crítica, el sexenio Peña Nieto apostó más claramente que los anteriores por media superior y universidad. Eso fue positivo y coherente con una economía que demandaba más técnicos, profesionistas y mayor escolaridad promedio. No obstante, la reforma educativa se concentró excesivamente en conflicto institucional, evaluación docente y disputa política, mientras no logró traducirse con fuerza suficiente en aprendizaje medible ni en fortalecimiento pleno de escuelas básicas. El debate nacional giró en torno a gobernanza del sistema, no necesariamente al aula.

Además, la desaceleración del gasto y del crecimiento de planteles públicos sugiere que la ambición reformista convivió con restricciones presupuestarias. Se intentó cambiar reglas sin aumentar masivamente capacidades materiales. Reformar sin financiar suficientemente suele limitar resultados.

En términos económicos, el crecimiento de matrícula superior fue uno de los activos del sexenio, pues incrementa capital humano potencial. Sin embargo, si la calidad no acompaña y la básica se debilita, parte del

beneficio se reduce. No basta abrir más espacios universitarios; se requiere que los estudiantes lleguen bien formados desde etapas previas.

En síntesis, entre 2012 y 2018 México vivió una etapa de modernización parcial y expansión educativa hacia niveles avanzados, especialmente bachillerato y universidad.

Pero al mismo tiempo comenzó el desgaste de la base escolar, el crecimiento público se desaceleró y la reforma educativa no consiguió una legitimidad suficiente ni una mejora visible proporcional al conflicto que generó. Fue un sexenio de impulso superior, pero con cimientos que empezaban a mostrar grietas.

Tabla 6. Gasto, planteles, y matrícula del sistema educativo en México durante el gobierno de Peña Nieto

Peña	2012	Estructura % 2012	2018	Estructura % 2018	Cambio abs.	Crec. acum. %	CAGR %
Gasto federal total (mdp)	640,418	100	813,133	100	172,715	26.97%	4.50%
Básica	352,975	55	459,798	72	106,823	30.26%	5.00%
Media Superior	73,319	11	97,033	15	23,715	32.34%	5.40%
Superior	139,508	22	184,850	29	45,342	32.50%	5.40%
Otros	74,616	12	71,451	11	-3,165	-4.24%	-0.70%
Planteles totales	252,730	100	260,512	100	7,782	3.08%	0.50%
Públicos	213,512	84	216,073	83	2,561	1.20%	0.20%
Privados	39,218	16	44,439	17	5,221	13.31%	2.20%
Por nivel (planteles)	252,730	100	260,512	100	7,782	3.08%	0.50%
Básica	230,425	91	231,773	89	1,348	0.59%	0.10%
Media Superior	15,427	6	21,288	8	5,861	37.99%	6.30%
Superior	6,878	3	7,451	3	573	8.33%	1.40%
Matrícula total (miles de alumnos)	33,508	100	35,908	100	2,400	7.16%	1.20%
Básica	26,014	78	25,706	72	-308	-1.18%	-0.20%
Media Superior	4,334	13	5,641	16	1,307	30.16%	5.00%
Superior	3,161	9	4,562	13	1,401	44.31%	7.40%

Fuente: primer informe de gobierno de Claudia Sheinbaum Pardo.

7. Sexenio de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024): mayor presupuesto, estancamiento estructural y retroceso severo en matrícula nacional

El periodo 2018-2024 estuvo marcado por una narrativa política que colocó a la educación como derecho social, prioridad moral del Estado y herramienta de inclusión mediante becas, gratuidad y ampliación del acceso. Sin embargo, al revisar fríamente las cifras de presupuesto, infraestructura y matrícula, emerge una paradoja profunda: el sexenio terminó con más dinero asignado al sector, pero con menos alumnos en el sistema, crecimiento casi nulo de planteles y estancamiento de niveles estratégicos. Es decir, aumentó el gasto, pero disminuyó el alcance real del sistema educativo. Desde una perspectiva de eficiencia pública, este contraste es uno de los diagnósticos más severos del periodo.

El gasto federal total en educación pasó de 813,133 millones de pesos en 2018 a 1,131,529 millones en 2024, lo que implicó un aumento absoluto de 318,396 millones, equivalente a un crecimiento acumulado de 39.16% y una tasa anual compuesta de 6.5%. En términos nominales, se trata de una expansión importante. No obstante, este incremento pierde fuerza al considerar inflación acumulada, mayores costos laborales y presiones operativas del sistema. Más aún, el verdadero criterio no es cuánto sube el presupuesto en papel, sino qué resultados genera. Bajo esa lógica, el desempeño es altamente cuestionable, porque el sistema terminó atendiendo menos estudiantes que al inicio del sexenio.

La educación básica absorbió el mayor crecimiento presupuestal. Pasó de 459,798 millones a 675,812 millones, incremento de 216,015 millones y crecimiento acumulado de 46.98%. Esto indica que la mayor parte del esfuerzo fiscal se concentró en el nivel básico. Sin embargo, la contradicción es

inmediata: mientras el gasto aumentó fuertemente, la matrícula básica cayó de manera significativa. Es decir, se destinó más dinero a un sistema que terminó atendiendo menos alumnos. Cuando el gasto crece y la cobertura cae, la pregunta inevitable es si hubo eficiencia, mejora real o simplemente expansión del costo administrativo.

La media superior también aumentó presupuesto, pasando de 97,033 millones a 134,481 millones, con un crecimiento de 38.59%. No obstante, la matrícula de este nivel se redujo, lo cual vuelve a reflejar una desconexión entre recursos asignados y resultados alcanzados. En una economía que necesita jóvenes con bachillerato completo para competir, el retroceso de estudiantes en este tramo es especialmente delicado.

El dato más crítico en materia presupuestal corresponde a la educación superior. El gasto pasó de 184,850 millones en 2018 a 184,648 millones en 2024, es decir, una caída marginal de 202 millones de pesos, equivalente a -0.11%. En términos reales, considerando inflación, esto implica una reducción sustancial del poder de compra universitario. Mientras otros rubros crecieron, la universidad quedó prácticamente congelada. Esto resulta especialmente problemático en un contexto donde la educación superior es el principal motor de innovación, investigación y capital humano avanzado. El sexenio amplió discurso social, pero no fortaleció financieramente de manera decisiva el nivel universitario.

La categoría de otros rubros creció de 71,451 millones a 136,588 millones, un aumento de 91.16% y tasa anual de 15.2%. Este dato merece atención crítica. Mientras la educación superior se estancó y la matrícula total cayó, partidas no directamente vinculadas a niveles educativos crecieron con fuerza. Esto puede incluir becas, programas especiales, administración u otros conceptos. Sin claridad en la asignación, el riesgo es que el presupuesto aumente más en componentes

Después de más de dos décadas de reformas educativas, cambios curriculares, expansión burocrática y miles de millones de pesos destinados al sector, el país continúa ubicado en niveles bajos de desempeño académico frente a economías desarrolladas e incluso frente a varios países emergentes

políticamente visibles que en capacidades permanentes del sistema.

En infraestructura, los resultados son todavía más débiles. Los planteles totales pasaron de 260,512 en 2018 a 261,749 en 2024, es decir, sólo 1,237 planteles adicionales en seis años, equivalente a un crecimiento acumulado de apenas 0.47% y una tasa anual de 0.1%. En términos prácticos, el sistema permaneció casi inmóvil. Para un país con enormes brechas territoriales, comunidades sin servicios suficientes y demanda educativa heterogénea, este crecimiento es extremadamente bajo.

Los planteles públicos crecieron de 216,073 a 219,430, sólo 3,357 adicionales (1.55%), mientras los privados disminuyeron de 44,439 a 42,319, una caída de 4.77%. La reducción privada puede explicarse en parte por efectos económicos de la pandemia y cierres de instituciones pequeñas. Sin embargo, el sector público no compensó plenamente esa contracción. El resultado fue un sistema con expansión física mínima.

Por nivel, los planteles de educación básica bajaron ligeramente de 231,773 a 231,534, mientras la media superior pasó de 21,288 a 21,249, prácticamente sin cambio. Sólo la educación superior creció de 7,451 a 8,966, incremento de 20.33%. Este último dato sugiere apertura institucional universitaria –incluyendo nuevas universidades públicas–, pero no necesariamente

acompañado de financiamiento robusto o consolidación académica suficiente.

El dato más severo del sexenio está en la matrícula total. México pasó de 35.9 millones de alumnos en 2018 a 34.8 millones en 2024, una pérdida de 1.099 millones de estudiantes, equivalente a -3.06%. Es uno de los retrocesos más fuertes de la serie comparada. Un país que termina con más presupuesto pero con más de un millón menos de alumnos enfrenta un problema serio de eficacia educativa y retención institucional.

La caída fue especialmente dura en educación básica, donde la matrícula pasó de 25.7 millones a 23.9 millones, es decir, 1.798 millones menos, una reducción de 7.0%. Aunque parte del fenómeno responde a transición demográfica, el tamaño de la caída también refleja abandono escolar, escuelas de pandemia, menor reincorporación y fragilidad operativa. La educación básica es el corazón del sistema; perder casi 1.8 millones de alumnos en ese tramo es un golpe estructural.

La media superior también retrocedió, pasando de 5.641 millones a 5.509 millones, pérdida de 132 mil alumnos (-2.34%). Esto contradice la narrativa de apoyo juvenil y ampliación de oportunidades. Si incluso con becas masivas cae la matrícula, ello sugiere que transferencias monetarias no sustituyen en calidad escolar, tutoría, infraestructura ni acompañamiento académico.

Sólo la educación superior mostró avance, al pasar de 4.562 millones a 5.393 millones, incremento de 832 mil estudiantes (18.23%). Este crecimiento es relevante y constituye el principal punto positivo del sexenio. Sin embargo, no compensa la caída en básica y media superior. Además, ampliar matrícula universitaria sin resolver debilidades previas puede generar mayores tasas de rezago, titulación tardía o subempleo profesional.

La pandemia de COVID-19 influyó de forma determinante, especialmente entre 2020 y 2022. No obstante, el argumento pandémico no explica todo. Otros países también enfrentaron cierres escolares y lograron recuperaciones más rápidas. En México, la crisis sanitaria reveló carencias previas: brecha digital, escuelas con limitada capacidad tecnológica, desigualdad social persistente y escasos mecanismos efectivos de recuperación académica.

Tabla 7. Gasto, planteles, y matrícula del sistema educativo en México durante el gobierno de López Obrador

Obrador	2018	Estructura % 2018	2024	Estructura % 2024	Cambio abs.	Crec. acum. %	CAGR %
Gasto federal total (mdp)	813,133	100	1,131,529	100	318,396	39.16%	6.50%
Básica	459,798	72	675,812	106	216,015	46.98%	7.80%
Media Superior	97,033	15	134,481	21	37,448	38.59%	6.40%
Superior	184,850	29	184,648	29	-202	-0.11%	0.00%
Otros	71,451	11	136,588	21	65,136	91.16%	15.20%
Planteles totales	260,512	100	261,749	100	1,237	0.47%	0.10%
Publicos	216,073	83	219,430	84	3,357	1.55%	0.30%
Privados	44,439	17	42,319	16	-2,120	-4.77%	-0.80%
Por nivel (planteles)	260,512	100	261,749	100	1,237	0.47%	0.10%
Básica	231,773	89	231,534	88	-239	-0.10%	0.00%
Media Superior	21,288	8	21,249	8	-39	-0.18%	0.00%
Superior	7,451	3	8,966	3	1,515	20.33%	3.40%
Matrícula total (miles de alumnos)	35,908	100	34,809	100	-1,099	-3.06%	-0.50%
Básica	25,706	72	23,907	69	-1,798	-7.00%	-1.20%
Media Superior	5,641	16	5,509	16	-132	-2.34%	-0.40%
Superior	4,562	13	5,393	15	832	18.23%	3.00%

Fuente: primer informe de gobierno de Claudia Sheinbaum Pardo.

Desde una óptica económica, este sexenio deja una señal preocupante: más presupuesto no necesariamente produjo más capital humano. Si el sistema pierde alumnos en básica y bachillerato, el país reduce su cantera futura de técnicos, profesionistas y trabajadores productivos. La educación dejó de ser sólo un problema pedagógico para convertirse en un riesgo de crecimiento potencial.

En síntesis, entre 2018 y 2024 México vivió un periodo de expansión nominal del gasto con contracción real del sistema educativo. Hubo más recursos, pero menos matrícula; mayor discurso social, pero débil crecimiento institucional; nuevas iniciativas, pero retroceso en niveles fundamentales. La educación superior avanzó, pero la base escolar se erosionó. El balance final es severo: el sexenio incrementó presupuesto, pero no logró traducirlo en una mejora integral y medible del sistema nacional.

Conclusión

El análisis integral de la educación en México permite arribar a una conclusión contundente: el país continúa atrapado en un modelo educativo que ha crecido en tamaño, pero no en calidad; que ha expandido estructuras, pero no resultados; y que ha multiplicado discursos políticos, sin resolver los problemas de fondo que frenan el desarrollo nacional. Durante décadas, distintos gobiernos administraron inercias históricas, pero en el periodo reciente la situación resulta particularmente grave, porque se prometió una transformación profunda y lo que predominó fue continuidad improductiva, debilitamiento institucional y ausencia de visión estratégica.

La llamada Cuarta Transformación convirtió a la educación en símbolo retórico de justicia social, pero no logró consolidarla como palanca real de prosperidad. Se privilegió la narrativa política sobre la exigencia académica, la popularidad inmediata sobre la planeación de largo plazo y el reparto asistencial sobre la

construcción de capacidades permanentes. En lugar de fortalecer la excelencia docente, elevar estándares de aprendizaje, impulsar innovación tecnológica y modernizar escuelas, se optó por políticas fragmentadas que no corrigieron el rezago estructural del sistema. El resultado fue una educación más politizada, pero no necesariamente mejor.

México no necesita una educación subordinada a proyectos ideológicos ni a cálculos electorales. Necesita una educación moderna, competitiva y orientada al mérito. Un sistema que enseñe matemáticas, ciencia, idiomas, tecnología y pensamiento crítico; que prepare a los jóvenes para competir globalmente; que premie el esfuerzo; que evalúe resultados; y que vincule la escuela con productividad, empleo formal e innovación. Sin ese cambio de rumbo, cualquier aumento presupuestal seguirá siendo insuficiente y cualquier promesa de transformación quedará vacía.

Desde una visión humanista, democrática y de responsabilidad institucional –principios históricamente vinculados al pensamiento del PAN– la verdadera justicia social no consiste en repartir compensaciones temporales, sino en garantizar herramientas duraderas para la superación personal. La mejor política social es una educación de calidad. Un niño bien formado no depende del gobierno: depende de su talento, de su esfuerzo y de las oportunidades que un Estado serio le ayude a construir. Por ello, la prioridad nacional debe ser recuperar la escuela como espacio de movilidad social, no como instrumento propagandístico.

El país requiere una nueva agenda educativa basada en cinco pilares: libertad y calidad educativa, profesionalización docente, evaluación con mejora continua, infraestructura moderna y vinculación con la economía del conocimiento. Se necesita fortalecer la autonomía escolar, impulsar alianzas con sociedad civil y sector privado,

El país continúa atrapado en un modelo educativo que ha crecido en tamaño, pero no en calidad; que ha expandido estructuras, pero no resultados; y que ha multiplicado discursos políticos, sin resolver los problemas de fondo que frenan el desarrollo nacional

expandir educación técnica ligada al nearshoring, modernizar universidades y colocar a México a la altura de las economías más dinámicas del mundo. Competir en el siglo XXI exige talento, no clientelismo.

La lección central de esta investigación es clara: cuando se abandona la excelencia y se sustituye por improvisación, el costo lo pagan las nuevas generaciones. México no puede resignarse a bajos aprendizajes, rezago tecnológico y pérdida de competitividad. Si el país quiere prosperidad sostenida, debe volver a creer en el mérito, en la libertad educativa y en instituciones eficaces.

En suma, la educación mexicana necesita menos propaganda y más resultados; menos centralismo político y más participación social; menos conformismo burocrático y más ambición nacional. La ruta hacia un México más fuerte, próspero y justo no pasa por el populismo educativo, sino por una revolución de calidad, responsabilidad y futuro. **B**

Bibliografía

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2024) *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2023-2024*. Ciudad de México: SEP.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019) *La educación obligatoria en México: Informe 2019*. Ciudad de México: INEE.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2023) *Panorama sociodemográfico de México: Educación*. Ciudad de México: INEGI.
- Centro de Investigación Económica y Presupuestaria (CIEP) (2023) *Financiamiento de la educación pública en México: diagnóstico y retos*. Ciudad de México: CIEP.
- Mexicanos Primero (2022) *Estado de la educación en México: aprendizaje, cobertura y desafíos estructurales*. Ciudad de México: Mexicanos Primero.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) (2023) *Education at a Glance: Mexico Country Note*. Paris: OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) (2023) *PISA 2022 Results: Mexico Country Profile*. Paris: OECD Publishing.
- Centro de Estudios Espinosa Yglesias (CEEY) (2021) *Movilidad social y educación en México*. Ciudad de México: CEEY.
- Ornelas, C. (2018) *Política, poder y pupitres: crítica al sistema educativo mexicano*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Latapí Sarre, P. (2009) *La SEP por dentro: las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Para tomar en cuenta:



1. La educación en México ha sido más una herramienta política que una política de Estado, lo que ha limitado su efectividad y continuidad estructural.



2. Existe una brecha entre discurso y resultados, especialmente durante la Cuarta Transformación, donde se privilegió legitimidad política sobre estrategia técnica.



3. México invierte menos en educación que países comparables, tanto en porcentaje del PIB como en gasto por alumno, lo que limita su competitividad.



4. El gasto educativo está mal distribuido, con baja inversión en educación superior y áreas clave para innovación y desarrollo científico.



5. Los salarios docentes son bajos en comparación internacional, lo que dificulta atraer y retener talento de alta calidad en el sistema educativo.



6. México presenta resultados deficientes y estancados en la prueba PISA, con bajo desempeño en matemáticas, lectura y ciencias frente a la OCDE y países comparables.



7. El sistema educativo es amplio pero poco eficiente, ya que el aumento del gasto no se traduce en mejores aprendizajes.



8. La cobertura educativa muestra una estructura desigual, con avances en educación superior pero retrocesos en niveles básicos como preescolar y secundaria.



9. Durante el sexenio reciente aumentó el presupuesto, pero disminuyó la matrícula, evidenciando una crisis de eficiencia y retención escolar.



10. El problema educativo es estructural y afecta el desarrollo económico, ya que limita productividad, innovación y competitividad del país en la economía global.

Prácticas de crianza, condiciones sociolaborales y autorregulación emocional en la educación preescolar en México

Martha Paula Ulloa Leclair

El presente artículo analiza la relación entre las prácticas de crianza y el desarrollo de la autorregulación emocional en niños de educación preescolar, incorporando como elemento central las condiciones sociolaborales del contexto mexicano. A partir de la experiencia docente, se examinan conductas vinculadas con la dificultad para interiorizar normas y regular emociones, y se ponen en diálogo con estilos de crianza y con la limitada disponibilidad de tiempo de madres y padres. Se propone que estos fenómenos no pueden comprenderse de manera aislada, sino desde una mirada integral que articule familia, escuela y condiciones estructurales, subrayando la necesidad de una corresponsabilidad real entre estos ámbitos.

En el aula preescolar, el desarrollo socioemocional no es un tema abstracto: se manifiesta todos los días en la forma en que

los niños enfrentan la frustración, responden a una indicación o se relacionan con otros. En los últimos años, estas situaciones han adquirido mayor visibilidad, generando inquietud en docentes y en distintos actores educativos.

La escuela es un espacio fundamental de socialización, pero no es el punto de partida. Los niños llegan con aprendizajes previos construidos en su entorno familiar, donde han comenzado a relacionarse con la autoridad, las normas y sus propias emociones. Por ello, las prácticas de crianza tienen un peso decisivo en estos procesos.

Sin embargo, reducir la crianza a decisiones individuales resulta insuficiente. Las formas en que madres y padres acompañan –o no– a sus hijos están profundamente atravesadas por condiciones sociales y laborales que limitan tiempos, energías

y posibilidades. Analizar la autorregulación emocional sin considerar este contexto implica ver sólo una parte del problema.

Este artículo propone, entonces, una lectura que articula crianza, escuela y condiciones sociolaborales, con el propósito de comprender de manera más amplia las dificultades que hoy se observan en la educación preescolar.

La autorregulación emocional

La autorregulación emocional, entendida como la capacidad de reconocer, modular y expresar las emociones de manera socialmente adecuada, no surge de forma espontánea. Se construye en la interacción con otros, especialmente en los primeros años de vida.

Desde la perspectiva de Diana Baumrind, los estilos de crianza influyen en la manera en que los niños responden a las normas. Aquellos contextos donde los límites son poco consistentes pueden asociarse, en determinadas condiciones, con mayores dificultades en el control conductual.

Por su parte, Urie Bronfenbrenner permite comprender que el desarrollo infantil ocurre en sistemas interrelacionados. La familia y la escuela no operan de manera aislada: cuando existe congruencia entre ambos espacios, se favorece la internalización de normas; cuando hay tensiones o contradicciones, los procesos de adaptación se vuelven más complejos.

Desde mi práctica docente, estas ideas toman forma concreta. Las dificultades en la autorregulación no son conceptos teóricos: aparecen en niños que reaccionan con enojo ante un límite, que no toleran la espera o que desafían constantemente las normas del grupo. No se trata de casos aislados, sino de situaciones cada vez más frecuentes que impactan en la convivencia y en las posibilidades de aprendizaje.

En muchos de estos casos, se observa una relación con prácticas de crianza donde

los límites son difusos o inconsistentes. Los niños exploran constantemente hasta dónde pueden llegar, no porque “quieran portarse mal”, sino porque no han tenido suficientes oportunidades de construir esos referentes.

Pero sería un error detener el análisis ahí. En el contexto mexicano, las condiciones sociolaborales juegan un papel determinante. Las largas jornadas de trabajo, el desgaste físico y emocional, así como la presión económica, reducen el tiempo disponible para la convivencia familiar.

Cuando el tiempo escasea, también cambia la calidad de las interacciones. Muchas veces, el cansancio o la culpa llevan a evitar el conflicto, a ceder ante demandas o a flexibilizar límites. Estas prácticas no deben leerse como desinterés, sino como respuestas a condiciones de vida que hacen cada vez más difícil sostener procesos de crianza consistentes.

A esto se suman transformaciones en la estructura familiar. La disminución en el número de hijos o la postergación de la maternidad y la paternidad reflejan decisiones atravesadas por factores económicos y laborales. Estos cambios también reconfiguran las dinámicas de crianza y las formas de relación con los niños.

Desde esta perspectiva, resulta claro que las prácticas de crianza no pueden analizarse únicamente desde el ámbito privado. Están profundamente condicionadas por factores estructurales. Por ello, pensar en el desarrollo socioemocional infantil implica también cuestionar las condiciones en las que las familias intentan sostener la crianza.

Hablar de autorregulación emocional en la infancia, entonces, no es sólo hablar de lo que ocurre en el aula o en el hogar, sino de un entramado más amplio que incluye políticas laborales, condiciones económicas y formas de organización social.

La autorregulación emocional en la infancia es el resultado de múltiples

La escuela es un espacio fundamental de socialización, pero no es el punto de partida. Los niños llegan con aprendizajes previos construidos en su entorno familiar, donde han comenzado a relacionarse con la autoridad, las normas y sus propias emociones. Por ello, las prácticas de crianza tienen un peso decisivo en estos procesos

interacciones. No puede explicarse únicamente desde la escuela ni desde la familia, sino desde la relación entre ambas y el contexto en el que se desarrollan.

Las prácticas de crianza están profundamente mediadas por condiciones sociolaborales que afectan el tiempo, la presencia y la calidad de la convivencia familiar. Ignorar este aspecto conduce a lecturas simplistas que terminan responsabilizando únicamente a madres, padres o docentes.

Avanzar hacia una verdadera corresponsabilidad implica reconocer que no es suficiente exigir mejores prácticas educativas o familiares si no se transforman las condiciones en las que estas se llevan a cabo. Esto supone colocar en el centro la necesidad de políticas que permitan una conciliación real entre la vida laboral y familiar.

Pensar la educación preescolar desde esta perspectiva es, en el fondo, una invitación a mirar la infancia no sólo como una etapa de desarrollo, sino como un espacio donde se reflejan, con claridad, las tensiones de la sociedad en la que vivimos. **B**

Referencias

- Baumrind, D. (1967). "Child care practices antecedent three patterns of preschool behavior". *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43–88.
- Baumrind, D. (1971). "Current patterns of parental authority". *Developmental Psychology Monographs*, 4(1, Pt. 2), 1–103. <https://doi.org/10.1037h0030372>
- Bronfenbrenner, U. (1979). "The ecology of human development: Experiments by nature and design". *Harvard University Press*.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). "The bioecological model of human development". En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., pp. 793–828). Wiley.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). "Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment". *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). "Panorama de la educación 2019: Indicadores de la OCDE". OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-es>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. SEP.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). "From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development". *National Academy Press*.

Para tomar en cuenta:



1. El desarrollo socioemocional en preescolar es un fenómeno cotidiano y visible, reflejado en la forma en que los niños manejan la frustración, las normas y la convivencia.



2. La autorregulación emocional no es innata, sino que se construye a través de la interacción social, especialmente en los primeros años de vida.



3. Las prácticas de crianza tienen un papel determinante, ya que influyen en cómo los niños responden a la autoridad, los límites y sus emociones.



4. Los estilos de crianza con límites inconsistentes generan dificultades conductuales, como resistencia a normas, baja tolerancia a la frustración y conductas opositoras.



5. El desarrollo infantil depende de la relación entre familia y escuela, y la congruencia entre ambos favorece la adaptación y el aprendizaje.



6. Las dificultades en autorregulación son cada vez más frecuentes en el aula, afectando la convivencia y los procesos educativos.



7. Las condiciones sociolaborales influyen directamente en la crianza, ya que largas jornadas laborales y presión económica reducen el tiempo y calidad de convivencia familiar.



8. El cansancio y la falta de tiempo pueden derivar en prácticas permisivas, no por desinterés, sino como respuesta a condiciones de vida exigentes.



9. Las prácticas de crianza están determinadas por factores estructurales, por lo que no pueden analizarse solo como decisiones individuales.



10. Se requiere una corresponsabilidad social, donde políticas públicas, familia y escuela trabajen conjuntamente para favorecer el desarrollo integral infantil.

La humanización del ejercicio jurídico. Propuesta de un modelo teórico para la transformación del rol profesional del abogado

Graciela Beatriz Insaurrealde

Introducción

En las últimas décadas, los sistemas de justicia han enfrentado transformaciones profundas por la creciente complejidad de los conflictos sociales y jurídicos. Los conflictos contemporáneos, no solo involucran cuestiones normativas, sino también dimensiones relacionales, emocionales e institucionales que desafían los marcos y usos de intervención jurídica, y nos interpelan.

El modelo adversarial, en el que se ha basado históricamente el ejercicio profesional del derecho, y sobre el que se ha construido la formación académica de los profesionales, se fundamenta en una lógica de confrontación, en la que las partes presentan posiciones contrapuestas que deben resolverse mediante la decisión de una autoridad externa. Resuena en este modelo el concepto de que un buen abogado se hace en tribunales.

Si bien este modelo ha sido esencial para garantizar principios fundamentales como el debido proceso y la defensa en juicio, en numerosos contextos, sus limitaciones se evidencian cuando las decisiones judiciales, aun siendo jurídicamente correctas por aplicación de las normas, resultan insuficientes para abordar la complejidad humana y relacional presente en muchos conflictos, lo que genera una percepción por parte de todos los involucrados, de insuficiencia, y lo que es peor, de injusticia.

En este escenario, enfoques contemporáneos en materia de gestión de conflictos, han comenzado a cuestionar la centralidad exclusiva del litigio, predominante como mecanismo de intervención jurídica. Entre estos enfoques, el desarrollo del Derecho Colaborativo ha puesto en evidencia la necesidad de repensar el rol del profesional del derecho

y las competencias que demanda el ejercicio jurídico en sociedades cada vez más interdependientes.

En este contexto surge la noción de humanización del ejercicio jurídico, como proceso de transformación del rol profesional del abogado, que busca integrar, junto con la excelencia técnica, la dimensión humana del conflicto. Lo que nos lleva a ampliar la mirada tradicional del ejercicio jurídico, incorporando las dimensiones éticas, relacionales y participativas para gestionar el conflicto de manera más integral.

Contrarrestar la cultura del litigio es complejo, pero la promoción, difusión, la capacitación, son fundamentales para incidir en el ambiente jurídico.

La humanización del ejercicio jurídico no significa debilitar la rigurosidad del derecho, ni sustituir los mecanismos institucionales de transformación de disputas. Por el contrario, al promover prácticas profesionales que reconocen la dignidad de las personas involucradas en los conflictos, fortalecen la legitimidad del sistema de justicia y favorecen la participación de ellas, en la construcción de soluciones sostenibles y satisfactorias.

El derecho colaborativo se presenta como una de las expresiones más características de esta transformación. Los procesos de negociación, compromisos éticos y prácticas interdisciplinarias que lo caracterizan, llevan a redefinir el rol del abogado y promover formas de gestión del conflicto encaminadas a la cooperación, que permiten transitar de una cultura del litigio a una cultura de la colaboración.

El presente artículo tiene como objetivo proponer un marco conceptual para comprender el significado de la humanización del ejercicio jurídico, y un modelo, una propuesta teórica que busca sistematizar esta transformación a partir de cuatro dimensiones interrelacionadas: ética, profesional, relacional e institucional. A través de este modelo se

plantea que la forma en que los profesionales del derecho intervienen en los conflictos no solo influye en los resultados de cada caso particular, sino también en la legitimidad institucional del sistema de justicia y en la calidad democrática de las sociedades.

En efecto, la manera en que una sociedad gestiona sus conflictos incide directamente en la confianza ciudadana en las instituciones y en el grado de cumplimiento voluntario de las decisiones jurídicas. De allí que, repensar el ejercicio profesional del derecho constituya no solo un desafío técnico, sino también una responsabilidad ética e institucional.

Humanización del ejercicio jurídico

Hablar de humanización del ejercicio jurídico, nos lleva a repensar el rol profesional del abogado en contextos actuales, caracterizados por conflictos cada vez más complejos y relacionales.

El paradigma adversarial ha constituido durante siglos la estructura predominante del ejercicio jurídico, pero frente a esta realidad, las transformaciones sociales actuales ponen en evidencia la necesidad de incorporar nuevas miradas que permitan abordar el conflicto de manera más integral.

Como sostiene Noble, I (2025) existen suficientes motivos para cuestionar los modelos de resolución de conflictos basados en el litigio y la adjudicación. . . favorecen un fenómeno de hiperinflación de los órganos jurisdiccionales que terminan por impactar negativamente en la experiencia de acceso a la justicia de la ciudadanía, tanto en lo que refiere a los tiempos de tramitación de las causas, como a los costos, y lo que es más importante, a la imposibilidad de alcanzar la reconciliación entre los litigantes como una precondition para alcanzar el que debe ser el objetivo más trascendental del sistema judicial: la paz social y la justa convivencia.

En este contexto, el presente trabajo propone un modelo de Humanización del Ejercicio Jurídico, que busca sistematizar y profundizar los elementos fundamentales que intervienen en esta transformación del rol profesional del abogado, cuando el conflicto es abordado desde una perspectiva centrada en la persona, el diálogo y la construcción participativa de soluciones.

El modelo parte de cuatro dimensiones interrelacionadas que permiten comprender el proceso de humanización del ejercicio jurídico: la dimensión ética, la dimensión profesional, la dimensión relacional y la dimensión institucional que intentaremos profundizar.

Estas dimensiones no deben interpretarse como compartimentos estancos, sino como componentes dinámicos que interactúan entre sí y que, en conjunto, redefinen la forma en que los profesionales del derecho intervienen en los conflictos.

Con el propósito de sistematizar conceptualmente la propuesta desarrollada en este trabajo, se ofrece una representación esquemática de las cuatro dimensiones interrelacionadas a las que nos hemos referido, que permite visualizar cómo la ampliación de la responsabilidad ética, la evolución de las competencias profesionales, la comprensión relacional del conflicto y la proyección institucional de la práctica jurídica configuran, en conjunto, una nueva forma de comprender el ejercicio del derecho en sociedades democráticas contemporáneas.

Dimensión ética

La primera dimensión del modelo se refiere a la ampliación de la responsabilidad ética del profesional del derecho.

Tradicionalmente, la ética jurídica se ha centrado en el deber del abogado de representar diligentemente los intereses de su cliente dentro de los límites establecidos por el ordenamiento jurídico. Así lo prevén la mayoría de los códigos deontológicos.

Si bien este principio continúa siendo esencial, el proceso de humanización del ejercicio jurídico propone ampliar esta mirada incorporando una reflexión sobre el impacto que las estrategias jurídicas pueden tener en las personas involucradas en el conflicto y en la calidad de las relaciones que subsisten después de su resolución. Cabe preguntarnos ¿Qué responsabilidad tenemos los operadores jurídicos en la manera en que los conflictos evolucionan?

Desde esta perspectiva, el abogado no solo actúa como representante técnico, sino también como un actor con capacidad de influir en la dinámica del conflicto. El Derecho Colaborativo transforma la integralidad del fenómeno jurídico y reordena las prioridades: la persona en el centro, la ley al servicio de esa persona y no a la inversa. Se abandona la lógica binaria ganar-perder para buscar soluciones dialógicas orientadas al cuidado de las personas y de los vínculos.

La forma en que el operador jurídico orienta el proceso, el tipo de estrategias que



La manera en que una sociedad gestiona sus conflictos incide directamente en la confianza ciudadana en las instituciones y en el grado de cumplimiento voluntario de las decisiones jurídicas. De allí que, repensar el ejercicio profesional del derecho constituya no solo un desafío técnico, sino también una responsabilidad ética e institucional

propone y la manera en que se comunica con las partes pueden contribuir tanto a la escalada del conflicto como a su transformación.

Principios básicos del Derecho Colaborativo como la honestidad, buena fe, comunicación leal, respeto a los intereses de la contraparte y bloqueo del aprovechamiento del otro, nos evidencian el alto compromiso ético de los profesionales que se forman en este nuevo paradigma.

Es esta dimensión ética del modelo, la que invita, por lo tanto, como primera medida, a poner en conocimiento del cliente, todas las opciones disponibles para gestionar su conflicto, comenzando primero por las vías extrajudiciales y autocompositivas, que le devuelven el protagonismo y responsabilidad.

Como lo sostienen Neve J.P. y Maticic, S (2025) Los tribunales no deben, ni pueden ser el lugar donde comienza la resolución de disputas. Por el contrario, deben ser el último eslabón de la cadena, es decir, recibir el conflicto después de haber intentado otros métodos, salvo que, por la índole de la materia, las partes involucradas u otras razones atendibles, no sea aconsejable ni conveniente su utilización para el caso concreto.

Como segunda medida, invita a repensar la responsabilidad de los profesionales en la

construcción de procesos jurídicos en los que se respete la dignidad de las personas y generen soluciones sostenibles, en lugar de profundizar las desavenencias. Que busquen construir una mirada a futuro.

Esta dimensión ética, favorece el trabajo en equipos interdisciplinarios, en los que cada experto pone al servicio del acuerdo, sus conocimientos. Se deja de ver al abogado como aquel que tiene todas las respuestas, para dar espacio a la complementariedad con otros profesionales, que permite transformar el conflicto considerando sus múltiples caras, no solo la jurídica.

Dimensión profesional

La segunda dimensión del modelo se vincula con la evolución de las competencias profesionales requeridas para el ejercicio contemporáneo del derecho.

La creciente complejidad de los conflictos a la que hicieramos referencia, exige una reformulación integral de la formación profesional, de tal modo que el abogado desarrolle habilidades que trascienden el dominio técnico del ordenamiento jurídico.

Entre estas competencias se encuentran la comunicación efectiva, la comunicación no violenta, la negociación basada en intereses, la gestión de dinámicas emocionales presentes en el conflicto, las neurociencias y la capacidad de trabajar en contextos interdisciplinarios.

Desarrollar estas habilidades permite al profesional intervenir en el conflicto desde una mirada más amplia que la tradicional adversarial. En lugar de centrarse exclusivamente en las posiciones puestas de manifiesto en las demandas y sus contestaciones, el abogado puede contribuir a facilitar procesos de diálogo, que permitan a las partes explorar alternativas de solución más integrales.

En este sentido, entendemos que la humanización del ejercicio jurídico no implica abandonar la excelencia técnica, sino complementarla con habilidades que amplían el alcance de la intervención profesional.

Se trata en definitiva de una transformación cultural, que determina una reconfiguración del abogado, su rol, la necesidad de capacitación, y en definitiva, la reconstrucción de los modos de acceso a justicia. El profesional debe cambiar su propio observador, desaparecer modelos obsoletos y proyectar a los clientes a un futuro deseado.

Y para ello resulta fundamental el autoconocimiento de los profesionales, que les permite trabajar como primera medida, sobre su persona y sobre la mirada que tiene del conflicto y de los participantes que se encuentran inmersos en él.

Dimensión relacional

La tercera dimensión del modelo reconoce que el conflicto jurídico es también un fenómeno relacional.

Las controversias legales ocurren en contextos de interacción entre personas, influidas por sus percepciones, emociones y experiencias. Ignorar este aspecto puede conducir a soluciones que, aun siendo jurídicamente correctas, pueden resultar insuficientes para abordar la complejidad del conflicto en sus múltiples facetas.

La narrativa posicional de las partes, son lo que podríamos denominar el “episodio” del conflicto, en palabras de Lederach, J.P. (2003) Sin embargo, resulta fundamental

para gestionarlo, buscar el “epicentro”, que es la red de patrones relacionales y el contexto histórico de donde surge la energía del conflicto.

La dimensión relacional del modelo propone reconocer la importancia de las dinámicas comunicacionales en la evolución del conflicto. La manera en que se estructuran los espacios de diálogo, el tipo de preguntas que se formulan y el modo en que se construyen las narrativas del conflicto pueden abrir posibilidades para la cooperación o, por el contrario, profundizar la confrontación.

Si se ignora el epicentro relacional, cualquier solución puramente jurídica será transitoria, pero no evitará que el conflicto reaparezca bajo otra forma en el futuro o en otros escenarios.

Como reiteradamente lo hemos sostenido, el abogado colaborativo deja de ser un aplicador de normas, para convertirse en un arquitecto que diseña puentes de comunicación. Su función es facilitar un diálogo donde las partes dejen de verse como “enemigos” y pasen a ser compañeros de trabajo en la solución de su problema común.

Un pilar relacional es reconocer al otro como un “legítimo otro”, validando sus sentimientos y perspectivas sin que ello implique estar de acuerdo. Esto reduce la confrontación y abre espacios para la cooperación. El abogado cumple un rol fundamental, que es propiciar que los participantes recuperen su humanidad, saliendo del rol de “demandante” o “demandado” para reasumir la responsabilidad de su propio desencuentro.

Esta dimensión relacional, busca una justicia del acuerdo. Cuando las partes participan activamente en la elaboración de la solución, sienten que el resultado las representa, lo que garantiza que el acuerdo sea sostenible en el tiempo. En este sentido el Derecho Colaborativo permite favorecer el diálogo de manera más constructiva

El Derecho Colaborativo transforma la integralidad del fenómeno jurídico y reordena las prioridades: la persona en el centro, la ley al servicio de esa persona y no a la inversa. Se abandona la lógica binaria ganar-perder para buscar soluciones dialógicas orientadas al cuidado de las personas y de los vínculos

y favorecer la participación activa de los involucrados en la elaboración de las soluciones que regirán sus relaciones futuras.

En resumen, la dimensión relacional nos lleva a comprender que la verdadera calidad de la justicia se mide por el cuidado de la persona y la salud de los vínculos futuros, transformando el conflicto de una crisis destructiva en una oportunidad de crecimiento personal y social.

Dimensión institucional y democrática

La cuarta dimensión del modelo se vincula con las implicancias institucionales que se derivan del modo en que los conflictos son gestionados dentro del sistema jurídico. Representa el paso de una justicia impuesta a una justicia participativa, donde el sistema jurídico deja de ser un espectador distante para convertirse en un facilitador de la paz social. Las investigaciones sobre legitimidad procedimental muestran que la percepción de justicia en los procesos influye significativamente en el cumplimiento voluntario de las decisiones. Tyler, T.R. (2006).

Dentro de la mirada de la humanización del derecho, este enfoque transforma la percepción de la ciudadanía sobre las instituciones, sobre su legitimidad, al devolverle la palabra y la responsabilidad a las personas.

Cuando los procedimientos judiciales son percibidos como distantes, excesivamente formales o incapaces de comprender la complejidad de las situaciones humanas, la confianza ciudadana en el sistema de justicia puede verse erosionada.

En cambio, cuando los procesos permiten a las personas ser escuchadas, participar activamente en la construcción de las soluciones y comprender las razones de las decisiones adoptadas, se fortalece la legitimidad institucional.

Humanizar el derecho implica que la persona recupere su protagonismo, y de esta forma, la respuesta jurídica deja de ser algo "ajeno" y se percibe como un acto legítimo de autonomía y responsabilidad.

La forma en que una sociedad gestiona los conflictos, evidencia su calidad democrática. Al promoverse procesos participativos, en los que las personas reasumen su responsabilidad, y construyen soluciones adecuadas y sostenibles, no solo transforma conflictos específicos, sino que fortalece la confianza de la sociedad en los sistemas de acceso a justicia y generan cumplimiento voluntario de las decisiones jurídicas.

La vida de una comunidad se ve fortalecida con el diálogo. Y en este sentido, el derecho colaborativo, que se basa en una

práctica dialógica, promueve la escucha y la negociación, habilidades que son esenciales para generar una cultura democrática sana. Fomenta en consecuencia, sociedades más cohesionadas, en las que la comprensión y la colaboración se constituyen como valores fundamentales que favorecen la convivencia, fortalecen la confianza social y previenen que las disputas individuales escalen a niveles de violencia social.

Un sistema jurídico humanizado contribuye a la estabilidad democrática al generar soluciones que se cumplen voluntariamente, porque las personas se identifican con ellas. Esto reduce la litigiosidad crónica y en consecuencia, el colapso de los tribunales, permitiendo que la institución sea más eficiente.

Al transformar el conflicto de un campo de batalla en un espacio de aprendizaje y cooperación, las instituciones jurídicas dejan de ser percibidas como “fábricas de sentencias” para ser vistas como garantes de una convivencia pacífica y respetuosa.

Derecho colaborativo como práctica de humanización del ejercicio jurídico

El Derecho Colaborativo constituye, como lo venimos sosteniendo, una de las manifestaciones de la transformación del ejercicio jurídico propuesta por este Modelo de Humanización. Introduce una estructura de intervención profesional que cambia la mirada del litigio adversarial, promoviendo procesos de gestión de conflictos con base en el diálogo y la cooperación.

A diferencia del tradicional modelo adversarial, en el que las partes delegan la resolución del conflicto en un tercero, el Derecho Colaborativo busca la participación activa de los participantes en la construcción de soluciones. El acuerdo de participación, de base contractual, con el que se da inicio al proceso, establece compromisos éticos explícitos, como lo es la renuncia a la litigación

durante el proceso colaborativo. Se genera un marco de trabajo que favorece la transparencia, la confianza y la negociación basada en intereses.

El rol del abogado experimenta en consecuencia, una transformación significativa. Continúa representando y asesorando a su cliente, pero su intervención se orienta también a facilitar un proceso de diálogo estructurado que permita explorar alternativas de solución que contemplen de manera más completa, las necesidades de ambos participantes, apartándose de las posiciones originarias.

La incorporación del trabajo interdisciplinario, contribuye a abordar las múltiples dimensiones presentes en el conflicto. Esta dinámica refleja la comprensión de que los conflictos jurídicos, particularmente en ámbitos como el derecho de familia, no pueden reducirse exclusivamente a su dimensión normativa.

Desde esta perspectiva, el Derecho Colaborativo no debe entenderse únicamente como un método alternativo de resolución de disputas, o complementario, sino como una práctica coherente con una concepción humanizada del ejercicio jurídico. Al promover la participación activa de las partes, el respeto mutuo y la construcción conjunta de acuerdos sostenibles, este modelo materializa en la práctica los principios que sustentan la humanización del ejercicio profesional del derecho.

Conclusiones

La humanización del ejercicio jurídico emerge como una propuesta que busca ampliar la mirada tradicional del rol profesional del abogado. Integrar la excelencia técnica con el reconocimiento de la dimensión humana del conflicto, permite desarrollar formas de intervención jurídica más acordes con las necesidades de las sociedades contemporáneas.

El rol del abogado experimenta en consecuencia, una transformación significativa. Continúa representando y asesorando a su cliente, pero su intervención se orienta también a facilitar un proceso de diálogo estructurado que permita explorar alternativas de solución que contemplen de manera más completa, las necesidades de ambos participantes, apartándose de las posiciones originarias

El modelo presentado en este trabajo, propone comprender esta transformación a partir de cuatro dimensiones interrelacionadas: ética, profesional, relacional e institucional. Desde esta mirada se analiza el ejercicio jurídico no solo desde la perspectiva de la eficacia técnica de las soluciones jurídicas, sino también desde su impacto en las personas, en las relaciones a futuro y en la legitimidad del sistema de justicia.

El Derecho Colaborativo se evidencia como una de las manifestaciones más significativas de esta transformación. La promoción de procesos autocompositivos y responsables de gestión del conflicto y la redefinición del rol del abogado dentro de ellos, que caracterizan al Proceso Colaborativo permite concluir que este modelo favorece formas de justicia más dialogadas y sostenibles.

Repensar el ejercicio profesional del derecho desde esta perspectiva implica reconocer que la práctica jurídica no es únicamente una actividad técnica, sino también una práctica social con profundas implicancias institucionales.

La forma en que gestionamos los conflictos, como lo destacamos, define la calidad democrática de una sociedad. Cuando las personas se sienten escuchadas, participan en la construcción de las soluciones y comprenden las razones de las decisiones

construidas, se fortalece la legitimidad institucional y la confianza ciudadana en el sistema de justicia.

En este sentido, la humanización del ejercicio jurídico no constituye simplemente una innovación metodológica, una moda pasajera, sino una verdadera transformación cultural del modo en que el derecho contribuye a la convivencia social. Porque la justicia no se humaniza sola. La humanizan quienes la ejercen. **B**

Referencias

- LEDERACH, J.P. (2003) *El Pequeño Libro de la Transformación del Conflicto*. Ed Good Books.
- NEVE, J.P. y MATISIC, S. (2025) *El derecho colaborativo, una nueva forma de entender la abogacía en el siglo XXI* en *El derecho colaborativo y desarrollo sostenible, una nueva perspectiva de la realidad jurídica*. Ed Poliedro.
- NOBLE, I (2025) *El derecho colaborativo como nuevo estadio de desarrollo de los MARC en la justicia iberoamericana*. En *Revista Bien Común*, año XXXII / número 369 / diciembre 2025.
- TYLER, T.R. (2014) *La obediencia del Derecho. Estudio preliminar de Catalina Pérez Correa*. Editorial: Siglo del Hombre Editores.

Para tomar en cuenta:



1. Los conflictos actuales son más complejos que lo jurídico, ya que incluyen dimensiones emocionales, relacionales e institucionales que el modelo tradicional no aborda completamente.



2. El modelo adversarial del derecho (ganar-perder) resulta insuficiente, ya que muchas decisiones judiciales, aunque correctas, no resuelven el conflicto humano de fondo.



3. Surge la necesidad de humanizar el ejercicio jurídico, integrando la dimensión técnica con la ética, relacional y participativa.



4. El Derecho Colaborativo propone una alternativa al litigio, basada en el diálogo, la cooperación y la construcción conjunta de soluciones.



5. Se plantea un modelo teórico basado en cuatro dimensiones interrelacionadas: ética, profesional, relacional e institucional.



6. La dimensión ética amplía la responsabilidad del abogado, considerando el impacto de sus acciones en las personas y en las relaciones futuras.



7. La dimensión profesional exige nuevas habilidades, como comunicación efectiva, negociación, manejo emocional y trabajo interdisciplinario.



8. La dimensión relacional reconoce que el conflicto es humano, por lo que debe abordarse desde el diálogo y la reconstrucción de vínculos, no solo desde la norma.



9. La dimensión institucional vincula el derecho con la democracia, ya que la forma de resolver conflictos impacta en la confianza ciudadana y la legitimidad del sistema.



10. Humanizar el derecho implica una transformación cultural, donde el objetivo no es solo resolver conflictos, sino construir soluciones sostenibles, fortalecer la convivencia y mejorar la calidad democrática.

Querétaro, una potencia educativa

Martha Elena Soto Obregón

Querétaro es un Estado de oportunidades, construido a partir de la riqueza de su gente, de su vocación productiva y de una convicción compartida: que la educación es la base para el desarrollo. Bajo el liderazgo del Gobernador Mauricio Kuri González, esta visión se ha traducido en una prioridad clara en la agenda estatal.

En este contexto, hoy tengo el honor y la oportunidad de estar al frente de la Secretaría de Educación del Estado, acompañando un proyecto que se ha venido consolidando a lo largo del tiempo y que refleja la suma de esfuerzos de un sistema educativo en el que participan el gobierno, las instituciones educativas, las familias y el sector productivo. Esta articulación no es discursiva; es operativa. Cuando estos actores convergen con un mismo propósito, la educación deja de ser un tema pendiente y comienza a convertirse en una herramienta efectiva de solución.

Este proceso ha sido observado también desde fuera, y eso es particularmente

relevante. Cuando hablamos del trabajo que se realiza desde las instituciones públicas, existe siempre el riesgo de una mirada parcial, centrada en los avances y menos en las áreas de oportunidad. Por ello, contar con ejercicios de evaluación externa no sólo enriquece la comprensión de lo que se ha construido, sino que aporta una perspectiva crítica indispensable para seguir mejorando (México Evalúa & Escuela de Gobierno del Tecnológico de Monterrey, 2024).

En este sentido, el estudio *Aprender Parejo*, desarrollado por México Evalúa y la Escuela de Gobierno del Tecnológico de Monterrey, representa un ejercicio valioso (México Evalúa & Escuela de Gobierno del Tecnológico de Monterrey, 2024). No se trata de una valoración interna, sino de un análisis independiente que observa, compara y contextualiza el desempeño de los sistemas educativos en el país. Este tipo de aproximaciones permite contrastar lo que se hace a nivel estatal con tendencias nacionales,

identificar fortalezas y también reconocer los retos que aún persisten.

Que este estudio identifique a Querétaro como un caso destacado de política educativa estatal tiene un doble significado (México Evalúa & Escuela de Gobierno del Tecnológico de Monterrey, 2024). Por un lado, confirma que los resultados que hoy presenta el estado no son aislados, sino que responden a una lógica de implementación que puede ser observada y analizada desde fuera. Por otro, implica una responsabilidad adicional: sostener, profundizar y mejorar aquello que ha dado resultados.

Este reconocimiento nos enorgullece, pero también nos compromete. Nos recuerda que la educación no es un ámbito donde los logros sean definitivos, sino un proceso en constante construcción. Y es precisamente desde esa conciencia que los indicadores que hoy presenta Querétaro adquieren mayor relevancia: no sólo como evidencia de avance, sino como punto de partida para seguir fortaleciendo el sistema educativo.

En el análisis de los sistemas educativos, uno de los indicadores más relevantes no es únicamente la cobertura, sino la capacidad de sostener a la población dentro del sistema a lo largo del tiempo. En ese sentido, el grado promedio de escolaridad se convierte en una medida sintética que permite observar el comportamiento de las trayectorias educativas de manera integral.

De acuerdo con el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), Querétaro dio un salto histórico y hoy se ubica en el segundo lugar nacional en grado promedio de escolaridad, con 11.2 años de estudio (SIGED, 2025). Este dato implica que, en promedio, la población ha logrado avanzar hasta el inicio del tercer año de bachillerato, superando la media nacional. No se trata únicamente de un avance cuantitativo, sino de una señal cualitativa: más personas permanecen en el sistema educativo durante más tiempo.

Si sostener trayectorias representa un desafío, recuperarlas implica un esfuerzo aún mayor. En este punto, Querétaro se posiciona como la segunda entidad con mayor disminución del rezago educativo a nivel nacional, con una reducción de 3.1 puntos porcentuales (INEGI, 2024). Este indicador concentra a la población que, por distintas razones, no logró concluir su educación básica o media superior. Reducirlo significa intervenir directamente sobre esas trayectorias interrumpidas.

Este avance se traduce en cambios concretos. Hoy, cada vez menos personas se quedan sin concluir su educación básica o media superior. En educación media superior, uno de los niveles más críticos, seis de cada cien jóvenes que anteriormente abandonaban la preparatoria han logrado continuar sus estudios (Secretaría de Educación del Estado de Querétaro, 2025). Esta modificación, aunque pueda parecer gradual, tiene un impacto profundo: implica miles de trayectorias que hoy no se interrumpen.

Este comportamiento no es resultado de la inercia. Responde a decisiones específicas: mecanismos de identificación de estudiantes en riesgo, acompañamiento académico, tutorías y una coordinación institucional que permite intervenir de manera oportuna. Programas como Rutas de Aprendizaje han sido fundamentales en este proceso (México Evalúa & Escuela de Gobierno del Tecnológico de Monterrey, 2024). A través de este modelo, se evalúa de manera sistemática el desempeño de las y los estudiantes de educación media superior, permitiendo identificar áreas de mejora y actuar sobre ellas.

Más de 10 mil estudiantes han recibido tutorías como parte de esta estrategia (Secretaría de Educación del Estado de Querétaro, 2025), fortaleciendo sus aprendizajes y generando condiciones para su permanencia. Este enfoque refleja una premisa clara: medir no es un fin en sí

Querétaro forma parte de los diez territorios STEM más relevantes de América Latina, con más de 70 estrategias orientadas al fortalecimiento de estas habilidades (Secretaría de Educación del Estado de Querétaro, 2025). Este posicionamiento refleja una política que busca formar talento pertinente, capaz de responder a las necesidades actuales y a los desafíos futuros

mismo, sino una herramienta para mejorar. Cada evaluación tiene un propósito, y cada resultado orienta una intervención.

Otro indicador que permite comprender la fortaleza del sistema es el de trayectoria completa. En Querétaro, 46 de cada 100 estudiantes que inician la primaria logran concluir la universidad (Secretaría de Educación del Estado de Querétaro, 2025). Se trata de una proporción que se ubica entre las más altas del país y que sintetiza la capacidad del sistema educativo en su conjunto.

Este indicador es particularmente exigente, porque no mide un momento aislado, sino la continuidad entre niveles. Refleja que la transición entre primaria, secundaria, media superior y superior se ha vuelto más estable. En términos prácticos, significa que una proporción creciente de jóvenes logra sostener su proyecto educativo hasta su conclusión, ampliando significativamente sus oportunidades de desarrollo.

En educación superior, esta tendencia se confirma con claridad. Querétaro se posiciona como el segundo lugar nacional en permanencia universitaria, con un nivel de abandono de 0.2%, frente a un promedio nacional de 7.1% (SIGED, 2025). En la práctica, esto implica que prácticamente la totalidad de quienes ingresan a la universidad continúan sus estudios.

Este comportamiento permite observar condiciones institucionales que favorecen la continuidad: procesos de acompañamiento, comunidades académicas sólidas y entornos que fortalecen el sentido de pertenencia. Se trata de un sistema que no sólo facilita el acceso, sino que ha logrado sostenerlo hasta su conclusión.

Parte de esta fortaleza radica en la manera en que se ha organizado el sistema educativo en el Estado. En Querétaro, la educación no opera de manera fragmentada. La coordinación entre niveles educativos, así como la vinculación con áreas de ciencia, tecnología, formación para el trabajo e infraestructura educativa, permite construir trayectorias continuas.

A esta articulación se suma la relación con el sector productivo, que ha permitido alinear la formación con las necesidades del entorno económico. Esto se traduce en una educación pertinente, donde lo que se aprende en el aula encuentra sentido fuera de ella. La educación en Querétaro no sólo forma, también conecta.

En este marco, la atención a la infraestructura ha sido una decisión estratégica que se ha abordado desde dos dimensiones complementarias. Por un lado, a través del programa “Contigo en la Escuela”, se ha promovido la participación activa de

la comunidad en el cuidado y mejora de los espacios escolares. Este modelo parte de una idea fundamental: la escuela no es un espacio aislado, sino un punto de encuentro comunitario. Involucrar a madres, padres de familia, docentes y autoridades locales en su atención fortalece el sentido de pertenencia y consolida a la escuela como un espacio compartido.

Por otro lado, el estado ha impulsado una política decidida de inversión directa en infraestructura y equipamiento educativo. A través del programa de intervención educativa, se han destinado recursos estatales para mejorar las condiciones materiales de los planteles, particularmente en educación media superior. Este esfuerzo ha permitido renovar prácticamente el 100% de los laboratorios de cómputo en los bachilleratos del Estado (Secretaría de Educación del Estado de Querétaro, 2025), sustituyendo equipos con años de rezago y generando condiciones más adecuadas para el aprendizaje.

Ambas líneas de acción responden a una misma convicción: la calidad educativa también se construye desde el entorno. Garantizar espacios dignos, equipados y apropiados por su comunidad no es un elemento accesorio, sino una condición necesaria para que los procesos educativos se desarrollen de manera efectiva.

Este compromiso se ha mantenido incluso en un contexto adverso. Ante la desaparición de programas federales como Escuelas de Tiempo Completo, el Estado decidió sostener estos apoyos con recursos propios, beneficiando a más de 26 mil estudiantes con más tiempo de aprendizaje (México Evalúa & Escuela de Gobierno del Tecnológico de Monterrey, 2024). Esta decisión refleja una definición clara de política pública: no retroceder en lo que funciona.

En materia de inclusión educativa, el programa **“Nadie se quede atrás”** ha representado una de las apuestas más

significativas del Estado. A través de este modelo, más de 5,200 personas adultas han podido concluir su educación media superior mediante un esquema accesible, flexible y pertinente para quienes, por distintas circunstancias, interrumpieron su trayectoria (Secretaría de Educación del Estado de Querétaro, 2025). Más allá de la cifra, este programa refleja una definición de fondo: entender la educación como un derecho que no se agota en la edad escolar. Recuperar estas trayectorias implica reconocer historias de esfuerzo, de responsabilidad familiar y laboral, y ofrecer una segunda oportunidad real.

Por su parte, la **Beca Embajadores** ha consolidado una política orientada a proyectar el talento queretano en el ámbito internacional. Con más de 1,100 movilidades académicas en distintos países, este programa no sólo permite que las y los estudiantes accedan a experiencias formativas fuera del país, sino que fortalece competencias clave como la adaptación, el pensamiento crítico y la visión global (Secretaría de Educación del Estado de Querétaro, 2025). Este tipo de experiencias tiene un efecto multiplicador: quienes participan no sólo impulsan su propia trayectoria, sino que regresan con aprendizajes que enriquecen a sus comunidades académicas.

Querétaro también ha apostado por el futuro a partir de una definición clara: impulsar vocaciones científicas y tecnológicas desde edades tempranas. Acercar a niñas, niños y jóvenes a estos campos amplía sus horizontes y les permite visualizar oportunidades reales en un estado con fuerte vocación industrial. En este esfuerzo, ha sido clave promover una mayor participación de mujeres en áreas como la ingeniería y la tecnología, abriendo espacios donde históricamente han estado poco representadas.

Como resultado de esta visión sostenida, hoy Querétaro forma parte de los diez territorios STEM más relevantes de América Latina, con más de 70 estrategias orientadas

Querétaro se posiciona como la segunda entidad con mayor disminución del rezago educativo a nivel nacional, con una reducción de 3.1 puntos porcentuales (INEGI, 2024). Este indicador concentra a la población que, por distintas razones, no logró concluir su educación básica o media superior. Reducirlo significa intervenir directamente sobre esas trayectorias interrumpidas

al fortalecimiento de estas habilidades (Secretaría de Educación del Estado de Querétaro, 2025). Este posicionamiento refleja una política que busca formar talento pertinente, capaz de responder a las necesidades actuales y a los desafíos futuros.

Un dato adicional permite entender la confianza en el sistema educativo queretano: uno de cada tres estudiantes universitarios en el estado proviene de otra entidad. Este comportamiento no es casual (Secretaría de Educación del Estado de Querétaro, 2025). Responde a un conjunto de condiciones que han posicionado a Querétaro como un destino atractivo para estudiar y desarrollarse. La calidad de sus instituciones, la articulación con el sector productivo, la seguridad, la estabilidad social y las oportunidades de crecimiento profesional generan un entorno que trasciende lo educativo y se convierte en una plataforma de desarrollo integral.

Llegar a Querétaro para estudiar implica, para muchas y muchos jóvenes, acceder a un sistema que no sólo ofrece formación académica, sino también posibilidades reales de inserción laboral y de desarrollo personal. Esta capacidad de atraer talento fortalece al propio sistema, enriquece la vida académica y confirma que lo que se está construyendo en el estado es reconocido más allá de sus fronteras. En ese sentido, Querétaro no sólo forma talento, también lo convoca.

Lo que hoy reflejan estos indicadores es claro: en Querétaro la educación no se deja

al azar. Se mide, se mejora y se acompaña. Cada decisión tiene un propósito y cada resultado responde a una lógica.

Los avances no son producto de una sola acción, sino de una política sostenida, de una coordinación efectiva entre actores y de una visión compartida. Son el resultado de un sistema que ha entendido que la educación no se administra, se construye.

En un contexto nacional donde los desafíos educativos siguen presentes, Querétaro ha tomado una decisión clara: no detenerse. Seguir avanzando, seguir midiendo y seguir acompañando. Porque cuando todos avanzamos juntos, los resultados se notan. **B**

Referencias

- México Evalúa & Escuela de Gobierno y Transformación Pública del Tecnológico de Monterrey. (2024). *Aprender Parejo: Lecciones de estrategia educativa a nivel estatal. Caso Querétaro*. México Evalúa.
- Secretaría de Educación del Estado de Querétaro. (2025). *Coordinación de Planeación Educativa*. Gobierno del Estado de Querétaro.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2024). *Medición de la pobreza en México 2024*. INEGI.
- Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED). (2025). *Indicadores educativos nacionales 2024-2025*. Secretaría de Educación Pública.

Para tomar en cuenta:



1. Querétaro ha consolidado a la educación como eje central de desarrollo, mediante una estrategia articulada entre gobierno, instituciones, familias y sector productivo.



2. El modelo educativo del estado ha sido reconocido por evaluaciones externas, destacando como un caso exitoso a nivel nacional por su implementación y resultados.



3. Querétaro ocupa el segundo lugar nacional en grado promedio de escolaridad, con 11.2 años, lo que refleja mayor permanencia de la población en el sistema educativo.



4. Se ha logrado una reducción significativa del rezago educativo, posicionando al estado entre los primeros lugares en disminución de esta problemática.



5. Se han implementado estrategias efectivas para evitar el abandono escolar, como tutorías, seguimiento académico y programas como "Rutas de Aprendizaje".



6. Casi la mitad de los estudiantes logra completar su trayectoria educativa hasta la universidad, lo que evidencia continuidad entre niveles educativos.



7. Querétaro destaca por su alta permanencia en educación superior, con niveles mínimos de deserción en comparación con el promedio nacional.



8. El sistema educativo está articulado con el sector productivo, lo que permite una formación pertinente y alineada a las necesidades económicas del estado.



9. Se ha invertido en infraestructura, inclusión y programas innovadores, como "Nadie se quede Atrás", becas internacionales y fortalecimiento de áreas STEM.



10. Querétaro se posiciona como un polo educativo atractivo a nivel nacional, atrayendo estudiantes de otras entidades y consolidándose como un modelo de política educativa sostenida.

México y el Comité de las Naciones Unidas contra la Desaparición Forzada

Jonathan Chávez Nava

El derecho internacional no exige que los crímenes de lesa humanidad se produzcan a escala nacional o sean orquestados en las más altas esferas del Gobierno. Lo que importa es la magnitud, el patrón de los ataques y el hecho de que se dirijan contra la población civil.

Juan Albán-Alencastro

En la actualidad, cada que abrimos las redes sociales en nuestro celular, no resulta extraño que nos aparezca una ficha de búsqueda emitida por alguna autoridad en la materia; por todos lados este tipo de comunicados florecen como si fuera algo normal. Desafortunadamente, cada día son más y más casos de personas desaparecidas que a lo largo y ancho del país siguen sin resolverse.

Este tipo de fichas se emite cada vez que una familia denuncia la desaparición de uno o más de sus miembros. Una parte de ellas resultan falsas alarmas, otra es de personas que tomaron la decisión de irse de su casa, algunos estuvieron incomunicados por algún tiempo y, en cuanto tuvieron acceso a algún medio de comunicación, se reportaron con sus familiares, pero tristemente una gran

parte de las denuncias son sobre personas que no han vuelto a aparecer.

Esta crisis de desaparecidos en México es de proporciones inimaginables; la cantidad de personas que desaparecen en nuestro país ha rebasado todos los límites. Esta situación ha ido creciendo con el paso de los años, sin que algún gobierno haya podido establecer las directrices para solucionar este gran flagelo que afecta a una parte considerable de nuestra sociedad.

Hoy en muchos hogares a lo largo y ancho de la República mexicana, miles y miles de familias lloran la ausencia de algún ser querido del que han perdido el rastro, familias que en la mayoría de las ocasiones no son escuchadas por las autoridades que tienen la responsabilidad de resolver este grave problema.

Hoy en esos hogares hay un luto permanente que no puede ser dejado atrás hasta que aparezcan sus familiares.

Es evidente e inocultable que México está viviendo una profunda crisis de desapariciones forzadas, en algunos casos por el Estado mismo y en otros por particulares organizados en grupos delincuenciales que se han apoderado de diversos territorios, en donde la única ley que está vigente es la que ellos imponen. Hoy a los mexicanos, y según el Registro Nacional de Personas Desaparecidas y No Localizadas (RNPDNL), nos faltan más de 134,000 personas que está acreditado que han desaparecido. Hoy nuestro país se ha convertido en la fosa común más grande que ha existido.

Esta crisis de desapariciones se da dentro de un marco de macrocriminalidad en donde diversos actores tienen participación, desde los grupos delincuenciales, autoridades encargadas de la seguridad pública, funcionarios públicos, políticos, jueces, ministerios públicos y ciudadanos sin cargo público, pero que controlan a algunas autoridades, donde en su conjunto actúan ya sea como cómplices directos e indirectos o en donde el Estado no cumple con la función de salvaguardar la integridad física de sus ciudadanos y, sobre todo, no asume la responsabilidad de castigar a los accionantes del delito o no atiende su deber de buscar a quienes ya no encontramos.

Sin duda, esta crisis no es reciente, pero también es cierto que desde que el gobierno de López Obrador fue permisivo y tolerante con los grupos del crimen organizado a través de su estrategia de seguridad pública sustentada en la frase “abrazos, no balazos”, la impunidad ha crecido a niveles inimaginables y ha aumentado en el gobierno encabezado por la presidenta Claudia Sheinbaum, quien, lejos de reconocer y plantear una estrategia para terminar con este flagelo, ha preferido seguir las soluciones de su antecesor:

dejar hacer, dejar pasar y culpar a quienes gobernaron antes que ellos.

Pero en la primera semana de abril de este año, esta crisis quedó en evidencia ante el mundo entero, ya que el Comité de las Naciones Unidas contra la Desaparición Forzada determinó que era viable solicitar al Secretario General de las Naciones Unidas que entere de forma pronta y urgente la situación que acontece en México en cuanto a las desapariciones forzadas, con el objetivo de que la Asamblea General de las Naciones Unidas pudiera considerar, si es que así lo determina, medidas con el objetivo de apoyar a nuestro país en la prevención, investigación, castigo y erradicación de este crimen que tanto daño ha infligido a nuestra sociedad.

En la página de internet del Alto Comisionado de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas se informa que el Comité de las Naciones Unidas contra la Desaparición Forzada es el encargado de supervisar el cumplimiento de las obligaciones en materia de erradicación del delito de desaparición forzada a las que se comprometieron los 78 Estados Parte que han ratificado la Convención Internacional para la Protección de Todas las Personas contra las Desapariciones Forzadas.

Este importante Comité está conformado por 10 miembros que son expertos especialistas en materia de derechos humanos, proceden de diversas partes del mundo, actúan a título personal y no representan a ningún Estado parte, lo que los legitima en sus actuaciones, las cuales son totalmente apegadas a metodologías científicas, son independientes y, sobre todo, tienen un compromiso y experiencia de muchos años en estos importantes análisis.

Contrario a lo que el Gobierno Federal ha sostenido, estos expertos han realizado un trabajo sumamente profesional y no es un análisis realizado a la ligera. Este Comité ha recopilado información desde el año 2012,

Esta crisis no es reciente, pero también es cierto que desde que el gobierno de López Obrador fue permisivo y tolerante con los grupos del crimen organizado a través de su estrategia de seguridad pública sustentada en la frase “abrazos, no balazos”, la impunidad ha crecido a niveles inimaginables y ha aumentado en el gobierno encabezado por la presidenta Claudia Sheinbaum

ha visitado al país en al menos dos ocasiones (2021 y 2025), ha realizado solicitudes de información al gobierno mexicano y se ha allegado de información de la sociedad civil que se ha dedicado a combatir este asunto tan grave, lo que ha dejado claro que su trabajo no ha sido improvisado y se ha requerido de bastantes años para llegar a las conclusiones que al oficialismo nada gustaron.

El grupo de expertos llegó a la conclusión de que en México existen indicios fundados de que se han cometido y se siguen cometiendo desapariciones forzadas como crímenes de lesa humanidad; lo anterior ha sido confirmado por los especialistas que se dieron a la tarea de investigarlo, con lo que pudieron asegurarse de que se han producido ataques generalizados y sistemáticos contra la población en distintos momentos y en distintos lugares del territorio nacional.

Por lo anterior, y teniendo como base y fundamento el artículo 34 de la Convención Internacional para la Protección de Todas las Personas contra las Desapariciones Forzadas, este Comité tomó la decisión, por primera vez en su historia, de solicitar el apoyo a la Asamblea General de las Naciones Unidas para que ayude a México con esta grave situación.

Esta determinación causó gran escozor en varios funcionarios del gobierno federal y de personajes de alto nivel del

oficialismo, quienes de inmediato criticaron la determinación y, como en otros asuntos en donde no han tenido la capacidad de asumir su responsabilidad, culparon de inmediato a los gobiernos anteriores y acusaron al Comité de tener sesgo político en su contra, lo que a su vez causó extrañeza entre los diversos colectivos que buscan a sus familiares desaparecidos.

Una de las críticas más sonadas y que más dio a conocer el Gobierno Federal fue respecto a que el Comité no había tomado en cuenta que, según ellos, la crisis de desaparecidos tiene como principal responsable la guerra contra el narcotráfico que emprendió el ex Presidente Felipe Calderón en su sexenio, sin embargo, los expertos determinaron “si bien toma nota de que la ‘guerra contra las drogas’ a nivel nacional en México ha contribuido a las condiciones en las que se han producido tales ataques a nivel local, el Comité subrayó que no encontró pruebas de una política a nivel federal para cometer desapariciones forzadas –ya sea mediante acción deliberada u omisión deliberada– en el sentido del Estatuto de Roma”, aunado a lo anterior, se aclaró que “ni la Convención ni el Estatuto de Roma exigen que tales ataques se produzcan en todo el territorio de un país, o que se originen en los más altos niveles del Gobierno, para que se consideren crímenes de lesa humanidad”.

Otra crítica que realizaron desde el gobierno fue que, según ellos, muchas de las desapariciones no fueron realizadas por agentes del Estado, sino por grupos del crimen organizado; por lo tanto, no deberían clasificarse como desapariciones forzadas; sin embargo, el Comité aclaró que recibió información fundamentada que confirmaba la participación de funcionarios públicos, ya sea brindando apoyo o aquiescencia, dando su autorización e incluso participando directamente en el delito.

Aunado a lo anterior, el Comité expuso que, de acuerdo con el artículo 5 de la Convención y del artículo 7 del Estatuto de Roma, del que México es Estado Parte, las desapariciones forzadas como crimen de lesa humanidad también pueden ser “cometidas por una ‘organización’, incluidos ciertos actores no estatales organizados, cuando ‘formen parte de un ataque generalizado o sistemático dirigido contra la población civil’”.

A pesar de los reclamos del oficialismo, para el derecho internacional lo más importante para que se configuren crímenes de lesa humanidad es la magnitud, el patrón con que suceden los hechos y que se dirijan contra la población civil, como lo explica el Presidente del Comité Juan Albán-Alencastro.

Contrario a lo que ha venido reclamando el gobierno, este grupo de expertos sí tomó en cuenta los supuestos avances en el tema que le reportaron; sin embargo, en la realidad del terreno no se vieron diferencias claras, ya que las desapariciones, lejos de disminuir, han aumentado. Además, se han detectado aproximadamente 4,500 fosas comunes en donde se encontraron 6,200 cadáveres y, por si esto no fuera poco, en nuestro país se vive una grave crisis forense, ya que se tiene confirmado que las diversas autoridades del país mantienen en las oficinas de sus servicios forenses más de 83,000 cuerpos sin identificar.

Tristemente, y a pesar de que todo ciudadano bien informado se ha dado

cuenta de lo que se vive a diario en el país, el oficialismo ha implementado una estrategia que pretende hacer creer que esta crisis no existe. En lugar de coadyuvar con este tipo de comités y atender las recomendaciones para mitigar el problema, se ha dedicado a culpar a gobernantes que dejaron el poder hace 13 años e incluso acusar al comité independiente de querer afectar políticamente al gobierno de Morena.

Pero esta pésima reacción del Gobierno mexicano no pasó desapercibida y fue muy criticada en un pronunciamiento conjunto de organizaciones civiles como el Centro de Análisis e Investigación Fundar, el Centro de Justicia para la Paz y el Desarrollo (Cepad), Data Cívica, el Instituto Mexicano de Derechos Humanos y Democracia (IMDHD), Justicia Pro Persona y el departamento de Incidencia de la Universidad Iberoamericana, quienes comentaron que “el rechazo del Estado a la observación sobre la desaparición de agentes oficiales en las desapariciones ignora la documentación de miles de familias, colectivos, academia y organizaciones de la sociedad civil”.

Además, estas organizaciones también denunciaron que el Estado mexicano ha fallado en la implementación de diversas herramientas que coadyuven a resolver los casos; por ejemplo, comentan que no se ha echado a andar el Banco Nacional de Datos Forenses y se han acumulado más de 83 mil cuerpos en instituciones forenses, lo que ha generado otra crisis que no tiene visos de que pueda resolverse en un corto periodo.

Así mismo, el Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez, una organización que ha venido luchando en esta materia desde hace muchos años y que ha realizado su trabajo de forma seria e independiente, sin importar la ideología del gobierno en turno, declaró que “La respuesta del Estado no está a la altura de la crisis que vive el país en materia de desapariciones”, ya que

Se han detectado aproximadamente 4,500 fosas comunes en donde se encontraron 6,200 cadáveres y, por si esto no fuera poco, en nuestro país se vive una grave crisis forense, ya que se tiene confirmado que las diversas autoridades del país mantienen en las oficinas de sus servicios forenses más de 83,000 cuerpos sin identificar

consideran que el gobierno actual está repitiendo posturas de anteriores gobiernos que, de igual manera, han desacreditado a organismos internacionales totalmente legítimos.

Esta importante organización destacó que “los hallazgos confirman la necesidad de fortalecer las capacidades del Estado, garantizar la verdad y justicia para las víctimas, y asumir con seriedad la dimensión de una crisis que continúa sin resolverse”.

Por otro lado, el Centro de Derechos Humanos de la Montaña Tlachinollan, otra de las organizaciones independientes más legítimas del país, informó que respalda totalmente la decisión del Comité contra la Desaparición Forzada de la ONU sobre la situación que se vive en México. Señalaron que el informe subraya una crisis persistente de desapariciones y tortura, criticando la respuesta gubernamental de rechazo como una falta de lectura completa del documento y una postura que favorece la impunidad y que podría agravar la crisis al haber una negativa de la misma.

Pero sin lugar a dudas, el papel más vergonzoso en este penoso caso fue el que protagonizó la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, quien, lejos de cumplir con el deber constitucional de defender los derechos de los ciudadanos, y en este caso

de los desaparecidos y sus familias, decidió realizar una defensa férrea del gobierno federal, un papel demasiado desafortunado para una institución que en la actualidad es controlada por el partido del oficialismo y que carece de la independencia necesaria para cumplir cabalmente con su función.

Esta falta de empatía del gobierno en turno ha generado que la impunidad siga creciendo. Ahora los grupos que integran la macrocriminalidad que opera en muchas zonas saben que no habrá consecuencias y que pueden seguir actuando cubiertos por el manto de protección e impunidad que el negacionismo del problema les otorga. Hoy las autoridades encargadas de investigar estos crímenes no sienten responsabilidad de actuar para encontrar a los desaparecidos. Ahora ya no solo es el miedo de algunas autoridades a investigar; ahora esas presuntas investigaciones sirven para encubrir a los perpetradores, es decir, en muchos casos hay gobiernos que están involucrados directamente en el delito.

Esta falta de ética, profesionalismo e incluso de responsabilidad para realizar una investigación realmente científica ha orillado a las familias que tienen algún familiar que no aparece a absorber la carga que debería tomar el Estado de buscar a sus desaparecidos; sin recursos, sin los medios técnicos

Hasta hoy, únicamente las madres buscadoras que se han organizado, ya sea solas o a través de diversas asociaciones, son las que han tenido la valentía de buscar a sus hijos y familiares desaparecidos, teniendo que enfrentar tanto a grupos del crimen organizado como a autoridades de diversos niveles, que van desde autoridades políticas hasta policías estatales y municipales e incluso a la Guardia Nacional y al Ejército

necesarios, sin apoyo de nadie más que los grupos que ellos mismos organizan, se han dado a la tarea de hacer el trabajo que le corresponde al gobierno.

Este tipo de búsquedas que realizan las familias las pone en un grave riesgo, ya que para los grupos de macrocriminalidad son una gran amenaza, pero estos familiares de los desaparecidos dejan de lado el miedo y se han dado a la tarea de recorrer prácticamente todo el país en la búsqueda de cualquier indicio o pista que les ayude a volver a ver a sus seres queridos e incluso algunos se han quedado en el camino al ser asesinados por los mismos que desaparecieron a sus familiares.

Esta crisis se acrecentó en el 2024 al ser el año en que se han registrado más desapariciones con aproximadamente 31,000 seres humanos que no regresaron a sus hogares y que no han vuelto a ver a sus familiares; en este sentido, se ha detectado un tema demasiado preocupante ya que de acuerdo a las cifras disponibles, los hombres que más desaparecen tienen una edad que ronda de los 15 a los 35 años, mientras que las mujeres que más desaparecen tienen edades que oscilan entre los 15 y los 19 años, es decir que en el caso de los primeros son jóvenes en edad de ejercer de forma forzada el sicariato

y, en el caso de las segundas, la cifra indica que podrían ser utilizadas con fines de trata de personas o esclavitud sexual e incluso, en los dos casos, ser utilizados para tráfico de órganos.

Según los datos que arroja el Registro Nacional de Personas Desaparecidas y No Localizadas (RNPNDNO) publicado por la Secretaría de Gobernación, que reflejan con información concreta, dura, directa y de la propia autoridad federal la grave crisis que enfrentamos, tenemos que:

- En el primer semestre de la administración de Claudia Sheinbaum se reportaron 15 mil 905 desaparecidos.
- En el primer mes de la gestión de Sheinbaum fue cuando se sumaron más casos, con 3 mil 4 personas desaparecidas.
- Las entidades con mayor número de personas que no han sido localizadas son Estado de México, con mil 286; Ciudad de México, con mil 156; Puebla, con 638; Sinaloa, con 602, y Michoacán, con 476. La mayoría de las víctimas son jóvenes y adultos, de 15 a 40 años.
- Durante este gobierno han desaparecido en promedio 41.5 personas al día.

A manera de darle más seriedad a mis comentarios, les comparto el link donde se puede consultar la base de datos que contiene la información que acaban de leer y en donde queda claro que, si nuestro gobierno, en conjunto con la sociedad, no toma medidas urgentes, este problema seguramente incrementará: <https://versionpublicarnpdno.segob.gob.mx/Dashboard/Index>

A pesar de este tipo de datos, los gobiernos, tanto el federal como muchos estatales, niegan o minimizan la situación, creyendo que al negar la realidad, ya no existe. La presidenta Sheinbaum se ha dado el lujo de criticar el trabajo realizado por los especialistas, comentando que todo esto es parte de una campaña internacional para afectar su gobierno, la misma táctica que usó durante todo su sexenio su antecesor cada que algún problema era dado a conocer, pero no es con declaraciones banales que este problema se acabará; se necesita resolución y firmeza para atacar a quienes lleven a cabo este tipo de crímenes.

Pero lo más grave que está sucediendo en nuestro país es que las autoridades federales, lejos de aceptar y reconocer que existe el problema, acusan a periodistas, analistas, científicos, madres buscadoras de sus familiares de orquestar toda una campaña en su contra para supuestamente empañar su movimiento político, sin tener la más mínima intención de atacar a quienes son el origen de la crisis: los delincuentes y los grupos del crimen organizado.

En lugar de atacar de lleno la impunidad con que actúan este tipo de delincuentes, el ejecutivo federal se ha dedicado a debilitar instituciones que no le son afines. Por ejemplo, en el sexenio pasado, López Obrador atacó sin piedad a la Comisión Nacional de Búsqueda hasta lograr que su presidente renunciara al cargo, solo por el hecho de querer dar las cifras reales y ciertas de las desapariciones existentes y no la cifra que el gobierno quería hacernos creer.

Con el objetivo de minimizar y desvirtuar el número de desaparecidos, el gobierno federal ha sido capaz de crear el “Censo del Bienestar”, en donde la secretaria de Gobernación Luisa Alcalde, hoy presidenta nacional de Morena, revictimizó a quienes desaparecieron al borrarlos de un plumazo de la lista de personas desaparecidas en un intento de engañar a la sociedad y hacerle creer que la lista era menor, sin el más mínimo cuidado o sustento científico que avalara dicha información.

Por si no fuera poco, los colectivos que buscan a sus familiares han sido víctimas de ataques de cuentas afines a los gobiernos de Morena, que por su afán de ocultar la realidad que se vive en nuestro país, se han dado a la tarea de implementar una campaña de desprestigio en redes sociales, donde hacen uso, incluso, de sistemas avanzados y de inteligencia artificial, para difamar y desprestigiar a quienes solo se han dado a la tarea de realizar las tareas que son responsabilidad del gobierno.

A pesar de todo esto, hoy, y conforme a lo publicado por el mismo gobierno federal a través del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP) y sin tomar en cuenta las cifras negras, tenemos más desaparecidos que asesinatos y feminicidios en la mayoría de los estados que conforman nuestro país.

El Gobierno Federal, en lo que se puede considerar como una respuesta desesperada, informó que se modificaron algunas leyes en materia de desapariciones, pero según los familiares de buscadores, en realidad siguen sin atacar el problema de raíz, aunado a que fueron hechas a vapor, sin la más mínima consideración o integración de los colectivos de búsqueda y sin atender la premisa de que las leyes mal diseñadas podían tener consecuencias imprevistas, provocando los mismos males que pretendían evitar, por lo que el Comité

La presidenta Sheinbaum se ha dado el lujo de criticar el trabajo realizado por los especialistas, comentando que todo esto es parte de una campaña internacional para afectar su gobierno, la misma táctica que usó durante todo su sexenio su antecesor cada que algún problema era dado a conocer

determinó que esta acción no era suficiente para suspender el proceso.

Además, el gobierno federal no atina a proponer acciones o políticas públicas que ayuden a encontrar a los más de 134 mil desaparecidos que hoy no están con nosotros, cómo hacer para identificar a más de 84 mil personas que se encuentran abandonadas en centros forenses, qué acciones se tomarán para prevenir este grave flagelo; sin embargo, están empeñados en no aceptar ninguna ayuda de expertos internacionales independientes.

Hasta hoy, únicamente las madres buscadoras que se han organizado, ya sea solas o a través de diversas asociaciones, son las que han tenido la valentía de buscar a sus hijos y familiares desaparecidos, teniendo que enfrentar tanto a grupos del crimen organizado como a autoridades de diversos niveles, que van desde autoridades políticas hasta policías estatales y municipales e incluso a la Guardia Nacional y al Ejército, lo cual no debe ser indiferente para nuestra sociedad en su conjunto y nos deja clara la urgencia de actuar y apoyarlas.

Hoy nuestra sociedad está inmersa en un problema que, si no se ataca, puede crecer aún más. Nuestras familias no pueden salir tranquilas a las calles por el miedo de no saber si regresarán con bien a casa; la

ciudadanía está pasmada por los horrores que se ven a diario y que se han convertido en algo cotidiano. El terror nos paraliza, nos congela, hace que no podamos movernos ni ver más allá. Desafortunadamente, es urgente que los engranajes sociales vuelvan a girar con el apoyo de la sociedad en su conjunto.

Es urgente que la sociedad se movilice y no esperar a que uno de sus familiares no regrese a casa para poder darse cuenta de lo que está pasando tal vez a algunos metros de su casa, de su familia, de sus hijos. Hoy la sociedad vive ante la disyuntiva de no moverse y cerrar los ojos para mantenerse a salvo hasta que el golpe le toque directamente o salir a exigir que las autoridades hagan su parte con todos los riesgos que esto implica.

El primer paso que el gobierno tiene que dar, además de aceptar las recomendaciones y apoyo que en su momento la Asamblea General de las Naciones Unidas determine, es reconocer que estamos ante una grave crisis que ha rebasado todos los límites imaginables y ponerse en los zapatos de todas aquellas madres que han dejado sus vidas cotidianas y hoy ponen el cien por ciento de su tiempo para encontrar a sus familiares, madres, padres, hermanos, que día a día hacen grandes esfuerzos con la esperanza de encontrar algo que los lleve a esa luz que tanto esperan. **B**

Para tomar en cuenta:



1. México enfrenta una crisis masiva de desapariciones, con más de 134,000 personas no localizadas, lo que evidencia una problemática estructural y creciente.



2. La desaparición de personas se ha normalizado en la vida cotidiana, reflejada en la constante difusión de fichas de búsqueda en todo el país.



3. El fenómeno ocurre en un contexto de macrocriminalidad, donde participan grupos delictivos, autoridades y redes de complicidad que favorecen la impunidad.



4. El Estado ha sido incapaz de contener la crisis, al no garantizar seguridad, justicia ni búsqueda efectiva de las víctimas.



5. El Comité de la ONU concluyó que existen indicios de desapariciones forzadas como crímenes de lesa humanidad, por su carácter sistemático y generalizado.



6. Por primera vez, este Comité solicitó la intervención de la Asamblea General de la ONU, lo que refleja la gravedad del caso mexicano a nivel internacional.



7. El gobierno mexicano ha reaccionado con negación y descalificación, rechazando los hallazgos y responsabilizando a administraciones pasadas.



8. La participación o tolerancia de funcionarios públicos en desapariciones ha sido documentada, lo que agrava la responsabilidad del Estado.



9. Existe una crisis forense severa, con miles de cuerpos sin identificar y fallas en sistemas clave como el Banco Nacional de Datos Forenses.



10. Las familias han asumido la búsqueda de desaparecidos ante la inacción del Estado, enfrentando riesgos, violencia e incluso la muerte, lo que evidencia la urgencia de acciones estructurales.

CAPTURA DEL INE POR MORENA

2019/2020



Inicio del discurso contra el INE



- Desde el inicio del gobierno de Andrés Manuel López Obrador, Morena comenzó a cuestionar públicamente al Instituto Nacional Electoral (INE), acusándolo de ser "caro", "burocrático" y heredero de un supuesto régimen antidemocrático.

- Se impulsó una narrativa de "austeridad electoral" para justificar recortes presupuestales al INE.
- Morena promovió **reducciones presupuestarias que afectaban capacidades operativas** del instituto.

2021



Choque por candidaturas y sanciones



- El INE canceló candidaturas de Morena —incluyendo la de Félix Salgado Macedonio— por irregularidades en gastos de precampaña.



- Morena y AMLO acusaron al INE de actuar políticamente contra el movimiento.

- Se intensificaron ataques públicos contra consejeros como Lorenzo Córdova y Ciro Murayama.

2022



"Plan A" de Reforma Electoral.

En abril 2022, el presidente Andrés Manuel López Obrador presentó una **primera propuesta de reforma electoral** que incluía, entre otras cosas:

- elección popular de consejeros electorales,
- reducción drástica del presupuesto del INE,
- desaparición de estructuras técnicas permanentes,
- reducción de legisladores plurinominales.

La reforma constitucional fue rechazada porque Morena no alcanzó mayoría calificada.



"Plan B" y votación en Cámara de Diputados.

- El 7 de diciembre de 2022, la Cámara de Diputados aprobó la **legislación secundaria** derivada del plan de reforma. Entre los cambios:
- recortes masivos a estructura técnica del INE,
- eliminación y compactación de áreas estratégicas,
- despido potencial de miles de funcionarios del Servicio Profesional Electoral,
- debilitamiento operativo del instituto.
- Críticos señalaron que el objetivo era incapacitar operativamente al INE antes de elecciones futuras.



La SCJN suspendió y posteriormente invalidó partes centrales del Plan B

2023



Primera designación de nuevos Consejeros de Morena



- Morena impulsó perfiles considerados cercanos al oficialismo para integrar el Consejo General del INE.
- La oposición acusó intento de captura institucional mediante nombramientos políticamente alineados.
- Se criticó especialmente el mecanismo de selección y la influencia legislativa del bloque oficialista.

2024



Presión política tras triunfo electoral



- Tras obtener mayoría amplia en el Congreso, crecieron alertas sobre posibles nuevas reformas electorales impulsadas por Morena.
- Sectores opositores advirtieron riesgo de eliminar contrapesos electorales aprovechando la nueva correlación legislativa.

2025



Nueva ofensiva de reforma electoral con Sheinbaum



El gobierno de Claudia Sheinbaum impulsó otra reforma electoral. La propuesta contempla:

- reducción de costos del sistema electoral,
- mayor control y supervisión sobre órganos electorales,
- cambios al sistema de representación.



- Tras fracasar parcialmente en el Congreso, Morena anunció otro "Plan B" vía leyes secundarias.

2026



Nuevos Consejeros INE

Morena aprovechó su peso legislativo en el proceso de selección de consejeros del Instituto Nacional Electoral.



- El proceso fue criticado por:
- acusaciones de perfiles cercanos al oficialismo,
 - opacidad en los criterios de evaluación,
 - uso de acuerdos políticos para definir finalistas,
 - debilitamiento del consenso multipartidista,
 - exclusión de perfiles considerados más independientes.

CAPTURA DEL INE POR MORENA



Germán Martínez



Si estuvieran tan seguros hubieran hecho otro proceso sin subordinados y sin serviles... Este es un ACTO DEMOCRATICIDA.

La Cuarta Transformación está asesinando el sufragio efectivo...

Quieren un INE como la Corte, con funcionarios ignorantes. Resultará muy desafiante una elección con el ladrón detrás del juez"

LOS NUEVOS CONSEJEROS

Frida Denisse Gómez Puga



- Es licenciada en Derecho y Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Nuevo León y cuenta con experiencia dentro del sistema electoral mexicano, donde ha ocupado cargos en el Instituto Electoral de Tamaulipas y en el Tribunal Electoral de ese estado. Antes de llegar al INE, se desempeñó como titular del Órgano Interno de Control del Instituto Electoral de Tamaulipas.
- Su nombramiento como consejera electoral del INE para el periodo 2026-2035 ha generado críticas por sus presuntos vínculos con Morena y por haber sido impulsada políticamente por el gobernador morenista de Tamaulipas, Américo Villarreal, lo que ha alimentado cuestionamientos sobre su independencia frente al oficialismo.

Blanca Yassahara Cruz García



- Es licenciada y maestra en Derecho por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, con especialización en Derecho Constitucional y Amparo. Cuenta con una amplia trayectoria dentro de las instituciones electorales, donde ha ocupado distintos cargos en el entonces IFE y posteriormente en el Instituto Electoral del Estado de Puebla, organismo que presidió antes de llegar al INE.
- Su designación como consejera electoral para el periodo 2026-2035 ha sido cuestionada debido a los señalamientos sobre su cercanía con Morena y el respaldo político que habría recibido del gobernador poblanero Alejandro Armenta, lo que ha generado dudas sobre su autonomía e imparcialidad dentro del órgano electoral.

Arturo Manuel Chávez López



- Es sociólogo por la UNAM, con maestría y doctorado en Sociología, además de una trayectoria académica dentro de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. En el ámbito público ha ocupado cargos estratégicos en gobiernos vinculados a Morena, incluyendo posiciones cercanas a Claudia Sheinbaum en la administración de la CDMX y en áreas federales de política pública. También dirigió Talleres Gráficos de México, organismo encargado de imprimir boletas electorales.
- Su llegada al INE ha generado polémica por su abierta cercanía con Morena, así como por su historial como operador jurídico y político del lopezobradorismo, participando incluso en litigios electorales y disputas internas del oficialismo.

PRIMERO



- Morena y sus aliados aprovecharon su mayoría en la Cámara de Diputados para nombrar a nuevos consejeros del INE sin necesidad de construir consensos reales con la oposición, debilitando el espíritu de contrapeso con el que fue diseñada la institución.

DESPUÉS



- Con estos nombramientos, el oficialismo habría consolidado una mayoría de 8 de los 11 votos dentro del Consejo General del INE, suficiente para influir en decisiones estratégicas del organismo.
- ¿POR QUÉ IMPORTA? Porque muchas decisiones clave requieren mayorías calificadas: seis votos para aprobar proyectos y ocho votos para nombrar cargos fundamentales como la Secretaría Ejecutiva y direcciones técnicas del Instituto.

RIESGO



- Que el INE deje de actuar como árbitro independiente y se convierta en un órgano cercano al gobierno, afectando decisiones sobre fiscalización, sanciones, candidaturas, propaganda oficial y validación de elecciones.
- Otro foco de preocupación es el debilitamiento de perfiles técnicos e independientes, reemplazados por perfiles percibidos como políticamente alineados al oficialismo.
- Los sectores críticos advierten una erosión gradual de la autonomía democrática del INE y temen que decisiones futuras favorezcan al partido en el poder en temas como sobrerrepresentación, uso de programas sociales y reglas de competencia electoral.



El desastre de la educación en México

Miguel Estrada Iturbide

Es abrumadora la extensión y la complejidad del tema. Mientras más hemos meditado en él, más claramente hemos sentido la imposibilidad de abarcarlo completamente en los límites angustiosos de tiempo de una conferencia. Por otra parte, esa meditación nos ha llevado también a sentir con honda claridad que el tema es notoriamente superior al conferenciante. Eso, no obstante, en Acción Nacional tenemos esta convicción: la de que cuando se nos pide algo debemos hacerlo poniendo en ello lo mejor de nuestro esfuerzo, lo más caro de nuestro empeño. Por

eso, señoras y señores, he realizado este viaje y estoy aquí frente a este auditorio, al que hay que comenzar por darle las más sinceras gracias. Han venido ustedes a escuchar las palabras de un hombre de Acción Nacional, no obstante, la inclemencia del tiempo, y eso es para mí motivo de un gran estímulo, porque esto prueba plenamente que Acción Nacional no ha arado en el mar, que, al contrario, ha sembrado la semilla santa de su doctrina en tierra buena.

El problema de la educación exige para un recto planteamiento y una

solución adecuada, que nos pongamos de acuerdo acerca de lo que es educar, de lo que es la educación. En esta época nuestra, precisar estos conceptos fundamentales es tarea esencial. Todo el mundo habla en torno de ellos y muy pocos son los que se preocupan por definirlos con precisión, con claridad, con firmeza.

Hay quien piensa que educar es sencillamente capacitar al hombre para una función de utilidad: ponerlo en aptitud de ganarse la vida: colocarlo en condiciones de llegar a una situación económica lo más alta

* Conferencia sustentada, en el frontón México, del 26 de junio de 1941. *Boletín de Acción Nacional*. Año II No. 48, 21 de julio de 1941. Suplemento, pp. 9-12.

posible, lo más satisfactoria posible. Hay toda una corriente innegable, real, en el mundo contemporáneo, que reduce la educación a esto: a una preparación utilitaria, a una simple capacitación para sacar de la vida el mayor provecho posible en el orden de la utilidad material.

Nosotros no pensamos así; creemos que la educación es un problema íntegramente humano: estamos plenamente convencidos de que nunca se podrá entender el concepto de la educación si no se entiende el concepto del hombre. Acción Nacional está fincada en ese concepto claro, total, esencial, de la persona humana. Lo hemos dicho muchas veces y no nos cansaremos de repetirlo, porque Acción Nacional es una organización política, y por eso mismo, no puede partir de otra premisa que del conocimiento integral de lo que la persona humana es. Educar realmente, verdaderamente, objetivamente educar es hacer al hombre, formar al hombre.

Un pensador ilustre, Jacques Maritain, al hablar sobre la cultura, hace estas observaciones que yo considero convienen perfectamente a nuestro propósito en estos momentos: Cultivar un campo –dice– es poner en él trabajo y esfuerzo para hacerlo producir aquella clase de frutos que no se producen por la

sola naturaleza para hacerlo producir frutos cultivados, por oposición a frutos silvestres o salvajes. Evidentemente, el cultivo es algo natural a la tierra, natural, porque no se está haciendo otra cosa que aprovechar disposiciones que la tierra tiene por su propia naturaleza: pero es algo no natural, por cuanto que la tierra no produce esos frutos por su sola potencia, por su sola capacidad: los produce cuando a esa capacidad se une el trabajo del hombre, el trabajo del cultivo.

Cultura y cultivo son, en su esencia, en su etimología, en su sentido íntimo, la misma cosa. El hombre ha de ser cultivado: ese cultivo del hombre –no de éste o de aquél, sino de todos los hombres, de la humanidad– ese cultivo es, precisamente, la cultura: más bien dicho, el resultado de ese cultivo es la cultura. Y la cultura es natural al hombre por cuanto que no hace sino valer sus capacidades naturales: pero no es natural por cuanto que implica un esfuerzo inteligente, consciente, libre, voluntario, para hacer valer esas capacidades naturales. Y por eso el hombre culto se diferencia del salvaje. En el salvaje es la pura naturaleza la que obra: en el hombre culto es la naturaleza, pero la naturaleza que ha recibido el esfuerzo, el trabajo de la inteligencia, de la voluntad. Y el término de toda educación

es hacer del hombre eso, un hombre cultivado, un hombre culto: no en el sentido de una cultura academista de tipo falsamente aristocrático, sino en el sentido de una cultura entrañablemente humana, que ponga en valor, que haga valer las mejores cualidades del hombre, lo mismo en el orden del pensamiento, que en el orden del sentimiento, que en el orden de la virtud. El fin de la educación no puede ser otro: hacer que el hombre sea todo lo que puede ser, hacer que el hombre se realice, se realice a sí mismo y, como se ha dicho muy bien, realice, sobre todo, lo mejor de sí mismo. Eso, solamente eso, señoras y señores, es educar. Otra cosa podrá llamarse educación; pero nunca será sino una sombra vacía, algo que habrá traicionado su propia esencia; algo que habrá torcido su propia finalidad esencial.

Y puesto este antecedente indispensable, echada esta base insubstituible, nosotros podemos ahora sí fijar los ojos en el panorama de México, fijarlos especialmente en aquello que se relaciona con la educación de los mexicanos; y sentir, entonces, con claridad, con hondura, fundadamente, toda la amarga tragedia que el panorama educativo de México nos presenta. En México, señoras y señores, no se entiende la educación; en México, señoras y señores, no

La cultura es natural al hombre por cuanto que no hace sino valer sus capacidades naturales: pero no es natural por cuanto que implica un esfuerzo inteligente, consciente, libre, voluntario, para hacer valer esas capacidades naturales. Y por eso el hombre culto se diferencia del salvaje

solamente no se entiende la educación; deliberadamente se ha ido al más craso confucionismo en materia educativa; deliberadamente se ha llegado no solo a ignorar en qué consiste la educación verdadera, sino a perseguir positivamente una educación desfigurada que no merece llamarse educación, porque en lugar de hacer valer al hombre, en lugar de poner al hombre en condiciones de realizar lo mejor de sí mismo, lo degrada y lo lleva no a la elevación de la persona, no a escalar las altas cumbres que la humana naturaleza puede alcanzar, sino a hundirlo en la más abyecta de las degradaciones.

No se puede, en rigor de términos, hablar en México de un sistema educativo. En México, con hondo dolor, con terrible amargura, de lo que se puede hablar es de la ausencia de todo sistema educativo; en México se ha llegado al desquiciamiento

total en materia de educación. Honradamente, lealmente, tenemos que confesar que estamos frente a un desastre; tenemos que confesar que estamos frente a un derrumbe; nos encontramos en presencia de ruinas totales, y si queremos edificar, hay que empezar por echar de nuevo los cimientos. No se trata de enmendar una que otra cuarteadura del edificio; no se trata de mejorar esto o aquello; no se trata de rehacer otra vez, desde su base, el edificio todo entero.

Cuando no se plantea así el problema educativo de México, se está bordando en el vacío, y Acción Nacional, en esta noche, lo que más quiere llevar a la convicción de ustedes es esto: en México no tenemos que reformar un sistema educativo: tenemos que rehacer la educación mexicana.

No son cargos que no puedan probarse; ya lo creo que pueden probarse.

Veamos el panorama; acerquémonos y tratemos de captar algunos detalles; vayamos a cualquiera de las escuelas primarias o secundarias de la República, de esas escuelas que están todas en manos del Estado, y veamos si allí se tiene un concepto claro de lo que es el hombre: y pidámosles, a las gentes que tienen en sus manos la orientación de la educación mexicana, un concepto claro de lo que la educación significa, y nos encontraremos con la respuesta del Plan Sexenal, cuyo primer punto en el capítulo relativo es asentar que debe tenderse a “la orientación ideológica y pedagógica” de la reforma fraudulenta del artículo 3°. No los han precisado, ya lo que creo que no los han precisado. Basta leer las declaraciones ministeriales; esas declaraciones que deberían ser definiciones autorizadas y responsables. Ya lo creo que no los han precisado;

pero sin precisarlos, señoras y señores, los han impuesto, y si eso no es un acto de tiranía, entonces yo no sé lo que será un acto de tiranía.

Yo me acuerdo de las *Partidas* de Alfonso el Sabio, y de la definición de tirano que da Alfonso el Sabio. Dice: “Tirano tanto quiere decir como señor cruel, que es apoderado en una tierra o en un reino por fuerza, por engaño o por traición”, y que habiendo llegado así, no se preocupa, después del apoderamiento de la tierra, de ver allí por la pro comunal –son las palabras de la *Partida*–, es decir, por el bien común, por el bien de la comunidad, sino por su propio provecho, por aquello que es de él, no de la comunidad; y dice todavía que procede así porque nunca se siente seguro de la situación que tiene, porque “vive siempre a mala sospecha de perder”. Y yo pregunto, ¿es posible aplicar esa vieja definición de Alfonso X, a la situación que el Estado mexicano ha creado, especialmente, en el campo educativo? Se ha llegado a reformar el artículo 3º, de la Constitución por vías de violencia y engaño, y al hacer esa reforma no se ha tenido en cuenta el bien común, sino el bien de la pequeña facción apoderada del poder, y en la aplicación no se ha visto sino el provecho de la facción misma; y de eso Alfonso X señala la causa, y yo creo que es

cierto: se hace eso, porque no se tiene la seguridad de que, a pesar de todo, se esté en una situación firme.

Sigamos viendo el panorama: no son solo las escuelas primarias y secundarias, sino también las escuelas de enseñanza superior, aparentemente dejadas al margen de la reforma. Es trágico el panorama que ofrece en México a la Universidad; es trágico el cuadro que nos presentan las profesiones liberales. Podemos afirmar, sin género de duda, que la Universidad mexicana no ha superado la vieja etapa de las escuelas profesionales; no ha dado ese sentido de unidad simple y orgánica del saber, que es la función esencial de la Universidad. El nivel de cultura es trágicamente bajo. También allí se ha tenido en cuenta, ante todo, un sentido de utilidad en la preparación profesional; se ha tratado de formar gentes simplemente aptas para ganarse la vida, y lo peor es que por ese relajamiento del nivel universitario, ni siquiera desde el punto de vista rigurosamente técnico nuestras escuelas profesionales responden a lo que debieran responder. Y cuando la Universidad fue un esfuerzo limpio, que, a pesar de todo, aún perdura, de elevación del nivel cultural; cuando se orientó a la Universidad en el sentido de encontrar su propio camino,

de volver a ser el “imperio del saber”, que decía Newman, cuando se hizo ese esfuerzo magnífico, limpiísimo, lleno de verdad y de sabiduría, inmediatamente el Estado mexicano trató de impedir su realización, trató de frustrarlo. ¿Por qué? Porque no era posible para un régimen como el de México aceptar la existencia de esa valiosa fuerza, limpia, salvadora; la fuerza del pensamiento libremente encauzado dentro de sus propias normas; la fuerza de los institutos de cultura superior capaces de dar a los hombres el verdadero concepto de su verdadera entidad. La Universidad de México vive una vida precaria. ¿Por qué? Porque no puede vivir de otra manera sin convertirse en una amenaza para la facción tiránica.

Podemos concluir que, desde la enseñanza preescolar, como la llaman en los programas, hasta la enseñanza universitaria, el panorama es trágico, amargamente trágico. No hay en México, ni desde el punto de vista técnico, ni desde el punto de vista propiamente intelectual, científico y filosófico, ni desde el punto de vista estético, ni desde el punto de vista moral, una situación educativa tal que permita a los hombres realizar las mejoras de sus propias posibilidades. Por eso los recursos naturales de México no se conocen ni se

aprovechan adecuadamente; por eso nuestra economía no ha llegado a la situación de libertad que fuera necesario tener; por eso nuestra producción en el campo, de la ciencia y del arte es raquítica, frecuentemente desorientada y pobre; por eso no hay virtudes, virtudes excelsas, en la mayoría de los mexicanos. Por eso los maestros de México están pasando por la vía dolorosa de su calvario, porque no se ha querido dejarlos ser eso, simplemente eso, maestros; es decir, educadores, es decir, forjadores de hombres, sino que se ha tratado de hacerlos servidores, no del bien común, sino del interés de los que están encaramados en los puestos de mando.

Y el problema es tanto más agudo, tanto más hiriente, si pensamos que el problema educativo ni siquiera es el problema escolar. Sería erróneo que nosotros creyésemos que la educación sólo se hace en la escuela; sería perfectamente falso sostener que es la escuela el único instrumento de educación. El problema educativo es muchísimo más amplio que el problema escolar. El problema escolar es sólo un aspecto, una faceta del problema educativo. Para plantear el problema en sus verdaderos términos tenemos nosotros que pensar otra vez en la formación del hombre. Esa integración de la

persona humana, ese sacar del hombre mismo la realización de sus propias perfecciones, eso es tarea de todos los momentos de la vida, de todas las situaciones, de todas las instituciones fundamentales en que el hombre vive. Por eso es preciso subrayar que el problema escolar no es todo el problema educativo; y si queremos nosotros la existencia en México de un sistema escolar limpio, satisfactorio, justo, bien orientado, lo queremos, lo pedimos porque sin él no puede resolverse el problema educativo; pero señalamos al mismo tiempo que resuelto el problema escolar, el problema educativo no está totalmente resuelto. Y por eso vamos a otras partes, por eso nos fijamos en otros ambientes, por eso llegamos al hogar, a la familia; porque es en la familia y en el hogar donde la educación comienza; porque es la familia, el hogar, el primer ambiente natural de formación humana; y la consecuencia, las consecuencias, más bien dicho, de estas afirmaciones son importantísimas.

Si no es sólo la escuela la formadora del hombre, si es la familia el primer ambiente natural de educación –y esto se ha probado ya con argumentos plenamente satisfactorios– entonces es lógico afirmar que resulta absurdo, que resulta inhumano, poner

a la familia y a la escuela una frente a otra; y resulta lógico pensar que si el niño comienza a vivir en la familia y no en la escuela, la escuela ha de ser la prolongación del hogar doméstico; y es entonces perfectamente claro que la tarea educativa de la escuela, para ser auténtica, tiene que ser continuación de la del hogar, y no su negación. Es preciso lograr que entre la escuela y la familia se establezca un nexo de entendimiento profundo y armonioso. Cuando la escuela se pone frente a la familia para destruir la formación familiar, entonces, señoras y señores, la escuela no merece llamarse escuela; ya no será templo, como se ha dicho, sino guarida: ya no estará, cumpliendo la función propia, sino que estará negando su bien y su esencia. Y aquí aparece el aspecto más monstruoso del, llamémosle sistema actual de educación, cuando se habla de que la familia no es la que educa, la que educa es la escuela, exclusivamente la escuela; de que no es el padre el que tiene el derecho de marcar el derrotero, el rumbo de la educación de sus hijos, sino el Estado. Y cuando se trastocan los términos y en lugar de ser la escuela, oficial o particular, la coadyuvante en la obra de los padres, la auxiliar preciosa para que los padres mismos cumplan con su deber de

El problema de la educación exige para un recto planteamiento y una solución adecuada, que nos pongamos de acuerdo acerca de lo que es educar, de lo que es la educación. En esta época nuestra, precisar estos conceptos fundamentales es tarea esencial. Todo el mundo habla en torno de ellos y muy pocos son los que se preocupan por definirlos con precisión, con claridad, con firmeza

educar y ejerciten su derecho correlativo, se convierte la escuela en la usurpadora monstruosa, en la señora cruel que por fuerza, por engaño o por traición va a donde no tiene derecho de ir, y desde ahí procura no el bien verdadero del educando que ha de trascender a la comunidad, sino el bien particular de unos cuantos que creen que la comunidad es campo de explotación propia.

Cuando hablamos nosotros, señoras y señores, de tiranía escolar en México, estamos sencillamente formulando un juicio exacto; no estamos hablando por pasión, no estamos hablando por interés; y si estamos hablando por pasión, es por la única pasión que en Acción Nacional admitimos: el amor apasionado, el amor resuelto, el amor viril, el amor decidido a todo, de esa cosa inmutable y salvadora que es la verdad. Es la única pasión

que nos guía, la pasión de la verdad, que traducida al orden de la apreciación de los hechos, es la pasión de la justicia; sí, por amor apasionado a la verdad y a la justicia, nosotros hablamos de tiranía escolar en México, y creemos fundada y verdaderamente, que no estamos formando un fantasma, un muñeco para sembrar alfileres: estamos señalando el hecho, y al formular esta querrela contra ese hecho que socava los cimientos de la patria, no estamos cometiendo una injusticia, estamos, al contrario, realizando un recto, un sereno acto de justicia.

Hay que fortalecer en México la vida de familia, si se quiere llegar a resolver el problema educativo en su integridad; y fortalecer la vida de familia es apretar los lazos que atan a los hombres que constituyen la familia misma, es estrechar los vínculos de

los esposos, y de los padres y de los hijos; es señalar claramente responsabilidades y obligaciones para poder también fincar derechos y facultades; es decir a los padres de familia que están siendo objeto de una depredación cuando se desconoce su derecho y su deber de educar, cuando el Estado se les substituye en lugar de auxiliarlos, cuando la fuerza del poder público se pone al servicio, no de la institución familiar, sino de la destrucción de la institución familiar. Fortalecer la vida de familia es señalar, aquí también, como en todas partes, claramente, caminos de responsabilidad, caminos de deber; fortalecer la familia en México, en una palabra, es hacer que los padres de familia sepan serlo no sólo por el hecho biológico, sino también por derecho humano; no sólo porque hayan engendrado al hijo, sino porque, además,

sientan la responsabilidad, la responsabilidad ineludible y definitiva, de hacer de ese hijo un hombre o una mujer en el sentido total y magnífico que la dignidad de la persona humana entraña; hacer del hijo un hombre o una mujer, no en el pobre sentido del animal económico o del animal confortable, sino en el sentido divino de portador de espíritu de forjador de un destino trascendente, intransferible, que tiene que realizar cada uno. Esto y solamente esto es fortalecer la familia mexicana, es poner la base real para obtener la solución del problema educativo en México. Si los padres de familia en México tuvieran la clara conciencia de su responsabilidad, si tuvieran ese "claro sentido de la varonía, que consiste en sentirse dueño responsable de un destino personal y colectivo" no tendríamos en México, señoras y señores, tiranía escolar; tendríamos sistema educativo.

Formar al hombre es preocuparse hondamente por el hombre, por el hombre que tiene necesidad de comer y de vestir, que tiene necesidad de saber y de querer, de creer y de amar; formar al hombre es tomarlo en su maravillosa integridad, es darse cuenta de que el hombre es una prodigiosa unidad de cosas diversas y a las veces contradictorias: y tomando al hombre en su

complejidad maravillosa y en su unidad magnífica, hacerlo que realice todas sus posibilidades, que forje lo mejor de sí mismo. Por eso la educación total va desde la formación física hasta la formación social; por eso la educación total se preocupa del cuerpo y del espíritu, se preocupa de las necesidades materiales y se preocupa también de las necesidades del pensamiento, del corazón, de la voluntad; por eso es la escuela insuficiente para la formación total del hombre: la escuela es, ante todo, campo de formación técnica e intelectual debe ser también, claro, campo de formación física y moral; pero esa formación integral, esa realización del hombre en todos sus múltiples y complejos aspectos, no puede realizarla la escuela sola; es la intervención armonizada, la participación orgánicamente unida de los diversos factores educativos, fundamentalmente de la familia y de la escuela, la que puede dar la formación real del hombre, la que puede realizar la educación verdadera.

No se ha educado –insistimos sobre este tópico– no se ha educado, señoras y señores, no se ha educado cuando se ha puesto al hombre en aptitud de ganarse la vida; se ha educado cuando se ha puesto al hombre en aptitud de salvar su destino; no se ha educado cuando

se ha hecho del hombre un ganapán, sino cuando se le ha dado al hombre el sentido de lo que es, un sujeto de redención. ¿Por qué no? un predestinado. Entonces se educa, entonces se realiza al hombre; de otra manera, no se realiza al hombre, se le frustra. El especialista, por ejemplo, el más encumbrado especialista cuando no es más que eso, un especialista, es, en todo caso, un pobre hombre; esa es la realidad dura, es la barbarie de la especialización de que hablaba Ortega y Gasset. ¡Cómo se ha hablado de especialización a través de nuestros sistemas escolares desquiciados! Y así, a lo más que hemos llegado es a producir algunos técnicos muy capaces. Qué raramente han salido, en los últimos años, de las escuelas mexicanas, hombres cabales, hombres que sepan que más allá de la particular profesión, que más allá de lo que constituye la especialidad propia, existe la profesión universal de que hablaba Guyau; eso que no es especialidad, sino universalidad; la profesión universal de hombre. Sólo cuando se entienden estas cosas, sólo cuando se sabe que educar es, ante todo, encaminar hacia esa profesión universal, sólo cuando se sabe que educar es dar al hombre el sentido de su ser y de su responsabilidad y de su destino, sólo entonces se educa.

Podemos concluir que, desde la enseñanza preescolar, como la llaman en los programas, hasta la enseñanza universitaria, el panorama es trágico, amargamente trágico. No hay en México, ni desde el punto de vista técnico, ni desde el punto de vista propiamente intelectual, científico y filosófico, ni desde el punto de vista estético, ni desde el punto de vista moral, una situación educativa tal que permita a los hombres realizar las mejoras de sus propias posibilidades

Conviene, en la situación real que vivimos en México, hacer el parangón entre los dos conceptos que en el mundo contemporáneo se debaten en el campo de la educación. Hay que distinguir, ya se ha dicho, entre el concepto familiar y el concepto totalitario de la educación, y aquí en México, en donde se han lanzado a Acción Nacional los más ridículos y fantásticos cargos, aquí hay que hablar bien claro, decir que nosotros estamos en contra del sistema totalitario en el campo educativo, como en cualquier otro. En el campo educativo estamos por el sistema familiar de educación. En este punto a las gentes que se complacen en hacer muñecos para clavarles alfileres, les parecerá que esto es nazi-fascismo de Acción Nacional. Las gentes de Acción Nacional que no tenemos otro motivo de orgullo que, nuestro culto apasionado a la verdad, les decimos que estamos tan lejos de

esas cosas como cerca están ellos en ciertos aspectos. Totalitarismo es someter toda la vida social, el hombre y su realización en la comunidad humana, a la fuerza incontrolada del Estado; eso es totalitarismo, y decir que la educación corresponde al Estado, que la familia sólo puede enseñar por delegación del Estado – cuando puede enseñar–, y decir que no es la escuela la delegada del hogar, sino los padres los delegados del Estado en materia educativa, eso es someter al hombre, en uno de sus aspectos más íntimos y más caros, al poder incontrolado del Estado; eso es aquí y en todas partes, totalitarismo. Defender el derecho de la familia, defender la facultad del hombre de intervenir en su propia formación y en la formación de sus hijos, eso es antitotalitarismo. Devolvemos el cargo y lo devolvemos con su prueba al canto. Y esta idea de nuestro antitotalitarismo nos lleva a hablar,

señoras y señores, de nuestra democracia. En estos momentos hablamos de la democracia de Acción Nacional; que no es ni la democracia de trabajadores, aspecto fraudulento de una forma política también totalitaria, ni tampoco la democracia hemisférica, apariencia disfrazada de otra cosa que más vale no mencionar. Nuestra democracia, la nuestra, se finca en estos dos conceptos: en el reconocimiento de la dignidad humana, de la persona humana, para quien la vida social es ambiente de realización, camino de perfeccionamiento y de salvación; en el reconocimiento de esa dignidad personal y en el reconocimiento de esta otra cosa: que el Estado no es sino el cuerpo Jurídico de la Nación, el instrumento de organización, de autoridad, de poder, que ha de ponerse al servicio de la comunidad y, por ende, al servicio del destino de la persona. Esa es

Se necesita preocuparse por la salud del cuerpo: se necesita preocuparse por llevar al entendimiento la luz de la sabiduría; se necesita preocuparse por dar a la voluntad la fuerza incontrastable de la virtud. Sólo entonces tendremos al hombre completo, al hombre capaz de realizarse a sí mismo, al hombre capaz de poner en juego y hacer valer sus mejores facultades. Sólo entonces podemos hablar de estar educando

nuestra democracia; esa es, además, la única democracia válida. Por esa democracia, exclusivamente por esa democracia, Acción Nacional está peleando y peleará mientras tenga vida y mientras tenga fuerzas, y peleará con la confianza en que el triunfo definitivo es siempre el triunfo de la verdad, de la Justicia y del bien, sobre el engaño, sobre la violencia y sobre el mal.

Se nos dice que estamos trabajando a muy largo plazo. Sí, señoras y señores, a muy largo plazo estamos trabajando. Rehacer el edificio desde el cimiento no es empresa de pocos días, y en México tenemos que rehacer la patria. Esa reconstrucción del sistema educativo mexicano de que hablábamos es parte integrante de la reconstrucción total de México. Nos han destruido casi totalmente la casa solariega que nos legaron los mayores; no es simple apuntalamiento lo

que corresponde a nuestra generación; a nuestra generación corresponde la obra brillante y dura de empezar otra vez, desde el cimiento, la reconstrucción del edificio de la familia común; levantar otra vez, desde la base misma, los muros que sean capaces de dar abrigo al destino de México, abrir en ellos las ventanas sobre los cielos esplendorosos, poner como remate el techo firme en donde puedan estrellarse las tempestades, adonde puedan llegar sin destruirlo los rayos que nos vienen de todas partes, de cerca y de lejos.

Se podría hablar, entreteniéndome todavía la atención de ustedes durante algunos minutos, y no resisto a volver sobre este tema, que es el tema central de esta conferencia de cómo entendemos nosotros positivamente la formación del hombre.

Si quisiéramos de una manera sintética decir cuál es para nosotros el ideal de

la educación, diríamos esta frase de un gran amigo y maestro nuestro, a quien recordamos siempre con afectuosa veneración: él decía que la sabiduría es para el entendimiento lo que la salud para el cuerpo, y que son la salud para el cuerpo y la sabiduría para el entendimiento, lo que la virtud es para la voluntad. Allí está, señoras y señores, el ideal educativo; se necesita preocuparse por la salud del cuerpo: se necesita preocuparse por llevar al entendimiento la luz de la sabiduría; se necesita preocuparse por dar a la voluntad la fuerza incontrastable de la virtud. Sólo entonces tendremos al hombre completo, al hombre capaz de realizarse a sí mismo, al hombre capaz de poner en juego y hacer valer sus mejores facultades. Sólo entonces podemos hablar de estar educando.

Si nos preocupamos sólo del cuerpo, estamos echando a un lado como cosas

inservibles la sabiduría y la virtud; y si nos preocupamos de la formación técnica y de la formación intelectual, sin preocuparnos de la sabiduría, tampoco estamos forjando al hombre. Voy a explicarme: la sabiduría consiste en dar al entendimiento no fracciones, pedazos, retazos de conocimientos inconexos; la sabiduría consiste en dar al entendimiento del hombre, lo mismo al entendimiento del trabajador, que al entendimiento del profesionalista, lo mismo al entendimiento del hombre medio que al del hombre excepcional; de dar al entendimiento de todo hombre, en la medida en que la necesite, en la medida, además, en que sea susceptible de recibirla, una idea clara de la simplicidad, de la armoniosa unidad de la verdad. Sólo entonces se le ha dado la sabiduría.

Por eso se puede hablar de sabiduría en esas mal llamadas tinieblas medioevales. Los hombres de entonces sentían, como lo hubieran podido sentir en su propia carne, que formaban parte de una cosa maravillosamente unida y ordenada; por eso fueron capaces de realizar lo que realizaron: las catedrales góticas de la Edad Media no son efectos sin causa y la causa de esos efectos maravillosos plasmados en piedra, la encontramos en esto: en que la sociedad medioeval

tuvo, como no ha vuelto a tenerlo el mundo, un destello, un claro destello de sabiduría. Y las universidades medioevales nacieron con ese ideal, el ideal de la sabiduría, y lo realizaron en toda la medida de sus posibilidades. Ese ideal de sabiduría inspiró la Universidad de Salamanca, y fue ese mismo ideal de sabiduría el que, cuando decaían precisamente en Europa las viejas universidades de Bolonia, de París, de Oxford, vino a encarnar en las nuevas universidades de México y de Lima; y es ese el tesoro que nosotros hemos echado por la borda como cosa inservible, ese es el tesoro de sabiduría que nosotros hemos substituido por esta cosa caótica que es el sistema de la educación mexicana.

Esto me lleva a pensar en otro cargo: ya estamos oyendo que, si a Preciado Hernández le hablaron de las Juntas de Notables y de la sombra de Santa Anna, a nosotros nos van a hablar de las tinieblas medioevales, para decirnos, en uno y otro caso, que somos unos regresivos, unos retrógrados. Contestamos antes un cargo y queremos contestar otro. Dar a los valores que no se acaban su sentido de valores eternos, no es retroceder ni retrogradar: dar a las cosas que permanecen, su sentido de permanencia no es retrogradar ni retroceder; reconocer qué es transitorio

y qué es permanente; saber qué es accidental y qué es esencial: saber qué es lo que pasa y se muere, y qué es lo que no pasa y no se muere, no es retroceder ni retrogradar: es, sencillamente, señoras y señores, saber. Saber que es la prerrogativa suprema del hombre: saber, es juzgar, poder formar juicio de valores: eso es simplemente, y es lo que está haciendo Acción Nacional. Cuando nosotros hablamos de ese ideal de sabiduría de las universidades medioevales, no pensamos que la Universidad de México en 1941 se debiera organizar como las universidades del siglo XIII, como Bolonia o como Salamanca: nosotros decimos y pensamos que el ideal permanece y que es insubstituible, y que bajo el manto de ese ideal se deben cobijar todos los nuevos adelantos del entendimiento humano que ha hecho tan prodigiosos progresos en el campo de la ciencia experimental: pero que no ha tenido la fuerza suficiente, porque se cortó de la corriente salvadora que poseía esa fuerza, para encuadrar el maravilloso progreso científico y técnico en el marco inmutable de la sabiduría. No tratamos de retroceder, no tratamos de retrogradar, no pretendemos una simple vuelta al pasado. Sabemos eso sí que no somos de ayer: que tenemos obligación de aprovechar el

La verdadera raíz del problema de México está en los hombres y mujeres de México: que cuando hablamos de educación no pensamos sólo en los niños y en los jóvenes: pensamos en todos los mexicanos; pensamos que el problema se falsea tremendamente cuando se piensa que se resuelve el problema educativo de México cambiando a un Ministro por otro Ministro, para tener, como se ha dicho imbécilmente, “un Ministro de verdadera educación”

enorme esfuerzo acumulado, por la humanidad que nos ha precedido; no adoptamos la posición pedantesca e imbecil de creer que nosotros vamos a construir nuestra obra toda sin utilizar los materiales acumulados detrás de nosotros. Eso es lo único que sabemos, y de una vez por todas, al fijarnos en la tradición, al ser tradicionalistas en este único sentido, lo hacemos firmemente puestos los pies en el trabajo de la humanidad que pasó, pero claramente fijados y dirigidos los ojos hacia el destino, el destino de la humanidad que es y que será.

Queda la educación moral, es decir, con mayor vigor de términos: no la educación moral, sino el aspecto moral de la educación. Si hay algo que en la educación sea medular, substancial, central, es precisamente eso, la formación moral; y es que el hombre ciertamente es

cuerpo, y es que el hombre es ciertamente inteligencia: pero el hombre es, sobre todo, voluntad. Porque si con la inteligencia es capaz de saber, con la voluntad es capaz de tener “saber de salvación”: porque si con la inteligencia es capaz de ver la verdad, con la voluntad es capaz de poner su vida al servicio de la verdad, que es dedicarla a la realización del bien. Es la voluntad definitivamente la que hace del hombre un hombre: es la voluntad definitivamente la que hace que el hombre tome caminos de elevación, de perfeccionamiento, de salvación, o la que hace que el hombre toma senderos extraviados para hundirse, para extraviarse, para perderse. Y si hay algún aspecto en el sistema educativo mexicano de ahora que se haya no solo descuidado, sino deliberadamente torcido, es el aspecto de la formación moral. Hace años, quizá, se podía hablar

en nuestras escuelas de ausencia de formación moral; hoy se tiene que hablar, si hemos de ser verídicos y justos, de deformación moral: hoy no podemos hablar de ausencia de caminos de salvación, sino de busca positiva, deliberada y criminal de caminos de extravío y de perdición.

Sabemos, y queremos que conste que lo decimos con íntimo, emocionado sentimiento: sabemos que la mayoría de los maestros mexicanos, lo mismo en las escuelas oficiales que en las particulares, son todavía hombres rectos y buenos: son ellos los primeros que sufren la tiranía, son ellos las primeras víctimas: es cierto que también tienen, y aquí se los decimos con la misma franqueza con que decimos lo demás, su enorme responsabilidad: se han dejado explotar, desorientar, meter en una cárcel, echar grilletes, por un pequeño grupo de gentes sin

conciencia, de explotadores, de pervertidores profesionales. Nosotros sabemos que todavía hay una gran mayoría de maestros que se preocupan por formar hombres, que ven el aspecto moral de la educación: pero están metidos, como en una cárcel, dentro de un sistema que frustra sus mejores propósitos e impide la realización de sus más limpios esfuerzos.

Es en este aspecto, repito, de la formación moral, donde el problema presenta su cara más amarga, su faceta más dolorosa y dura: y como en Acción Nacional a ninguno se pide que abdique de sus personales convicciones para poder venir a hablar en estas reuniones de hombres de conciencia limpia, de voluntad libre, por eso yo voy a decir íntegro mi pensamiento a este respecto. Yo voy a decir claramente que cuando estoy tocando el punto álgido de la educación moral, estoy pensando en algo que es definitivamente trascendental y supremo: estoy pensando en que es posible, quizá, en contadas ocasiones, la existencia en algunos hombres del culto del deber por el deber: pero estoy pensando también en que para la inmensa mayoría de los hombres, precisa una justificación ulterior del culto al deber: esa justificación ulterior del culto al deber que reside en lo único necesario, en aquello que es la base

misma en que puede sustentarse un humanismo integral, como el que pide Maritain: en aquél que es, que simplemente es. Así pensamos y porque así pensamos así lo decimos. El día en que en Acción Nacional se pidiera, a no importa quién, que dijera las cosas no como las piensa, sino como le han mandado que las piense, en ese día Acción Nacional se acabaría, en ese día las gentes que la hemos constituido, dándole lo mejor que podemos darle, sin regateos, en ese mismo día nos habríamos ido de ella, porque ya no sería para nosotros el cuerpo vivo en que podemos actuar, en que podemos ser, sino el cadáver que no hay más que enterrar. No tenemos aquí limitación para el pensamiento; no admitiríamos que nos impidiesen el libre vuelo de nuestra inteligencia; por eso estamos en Acción Nacional, y por eso en Acción Nacional decimos estas cosas con toda su fuerza.

No quiere esto decir, señores que posiblemente me vais a hacer el honor de refutarme, si es que se puede hablar de refutación cuando se comentan conferencias como se ha comentado la de hace ocho días, digo, que me vais a permitir que afirme categóricamente que cuando hablamos de estas cosas no tratamos de imponer la enseñanza dogmática;

queremos precisamente el establecimiento de un ambiente de libertad en que sea posible que los hombres se formen como ellos entienden que han de formarse; no queremos (óigase claro) la enseñanza confesional impuesta por parte del Estado: queremos, si, en todo caso la intervención de la escuela en la formación moral del individuo, y porque queremos esto pedimos la libertad escolar para que los que creen que es posible la existencia de la moral autónoma, del culto del deber por el deber, de esa manera formen a sus hijos, en el culto del deber por el deber; y los que no creen, los que no creemos, en la existencia de la moral autónoma, sino en la existencia de la moral heterogénea, en algo que trasciende a los principios mismos de la moral, podamos también enseñar a nuestros hijos que el principio de la sabiduría y de la virtud es el temor de Dios.

¿Cómo va a ser posible que se realice en México la formación real del hombre, si se vive en un ambiente de confusión tan obscuro que ni siquiera se acepta distinguir que el hombre, uno en su identidad esencial, es diverso en muchísimos otros aspectos, que hay multitud de factores que nos diferencian a los hombres? ¿Cómo se va a poder educar si queremos concebir a la

humanidad como una masa amorfa? ¿Cómo se va a poder educar si comenzamos por no querer separar lo que la naturaleza misma ha separado? ¿Cómo podemos, cómo vamos a poder educar si queremos que los niños y las niñas, los hombres y las mujeres, reciban la misma forma de educación? Eso es, sencillamente, tonto, eso es, sencillamente, torpe: es difícil encontrar el calificativo justo para condenar una actitud tan primaria, tan absurda. La educación tiene que ir al individuo, al hombre o a la mujer concretos: a éste o a aquélla, tal como son, con sus antecedentes, con sus inclinaciones. Se habla, en el lenguaje oficial, de escuelas prevocacionales y de escuelas vocacionales: pero se encuentran los que hablan de esas cosas, en la misma situación grotescamente trágica: hay que hablar ante todo de vocación: y así como no han podido decirnos cuál es el alcance del texto constitucional reformado, yo estoy seguro de que son absolutamente incapaces de decirnos qué es esa cosa íntima y sagrada de la vocación personal. La vocación personal que para realizarse necesita ante todo un profundo respeto de la persona del hombre, de la persona del hombre en ciernes, que es el niño, de la persona de la mujer en ciernes, que es la niña. ¿Cómo va a ser posible

que nos hablen de vocación quienes creen que es posible meter, encajar, cortando, rompiendo y triturando, a todos los hombres, dentro del mismo molde, considerándolos como masas amorfas, y no como ricas individualidades humanas, como libres individualidades humanas?

Cuando pensamos en que la médula de la educación es la formación moral, estamos pensando otra vez, señoras y señores, en la familia mexicana: estamos pensando en que ha sido la formación moral de nuestras mujeres, la virtud intacta de nuestras madres, lo que ha hecho posible que se salve del derrumbe total la esperanza de reconstruir el día de mañana una patria. Estamos pensando que, si la formación moral ha de ser la misma substancialmente para los hombres y para las mujeres, porque hombres y mujeres son en esencia iguales, también es cierto que hay virtudes exquisitamente femeninas, que hay que cultivar con delicadeza especial. Estamos pensando que cuando se habla de una sola norma moral para hombres y mujeres, hay que hablar de ello en el sentido de elevación del hombre a la altura de la virtud de la mujer, y no de degradación de la mujer a la falta de virtud del hombre en ciertos aspectos.

Estamos pensando en que, si hay que hacer la

igualdad de las moralidades, hay que hacerla hacia arriba y no hacia abajo, para no llegar a la igualdad en el libertinaje, con ruina inevitable de los cuerpos y de las almas, como dice el insigne sociólogo francés Paul Bureau, en su obra sobre *La Indisciplina de las costumbres*, formidable requisitoria que escrita al día siguiente de la Guerra Mundial pasada, puede explicarnos las causas profundas del desastre de Francia en la Guerra presente.

Estamos pensando repetimos, que es necesario llevar la moral del hombre a los planos elevados de la virtud de la mujer y no rebajando a la mujer al mismo plano de degradación en que en muchos casos vive el hombre. Así lo pensamos, sin tartufismos y sin mojigaterías, así lo pensamos. Sabemos que todos somos igualmente sujetos de errores y de debilidades, sabemos que antes que nosotros los hombres siempre han sido hombres; sabemos que ejemplares magníficos de ciudadanos que nos fían legado nuestra propia historia y tradición, magníficos ejemplares desde otros puntos de vista, en el terreno de esa virtud cuyo nombre asusta a muchas gentes, la virtud de la castidad, "virtud guardiana de la familia", han sido muy pobres hombres. Sabemos cómo se le ha rendido culto a don Juan, no obstante que,

Nosotros sabemos que todavía hay una gran mayoría de maestros que se preocupan por formar hombres, que ven el aspecto moral de la educación: pero están metidos, como en una cárcel, dentro de un sistema que frustra sus mejores propósitos e impide la realización de sus más limpios esfuerzos

como dice André Maurois: “lo he tratado de cerca y he encontrado que era el más inquieto, el más débil, el más infeliz de los hombres”. Sabemos que ha habido estos hombres, sabemos que ha habido todo esto; pero sabemos también esto otro: que esos hombres tenían la virtud de la mujer honesta en un relicario: sabemos que esos mismos hombres al desviarse y al caer hablaban de desviación y de caída: y lo grave, lo tremendamente grave del momento que vivimos, es que a la desviación se le llama camino natural, y a la caída se le llama realización de instintos sagrados.

He concluido, señoras y señores: reconozco que esta conferencia no ha presentado, por lo menos en sus líneas salientes, el cuadro completo del problema; estoy convencido de que me he quedado muy lejos de la meta propuesta. Eso, no obstante, he venido aquí para cumplir con un deber, y al irme, después de agradecer a ustedes

esa atención benévola, afectuosa, que me han dispensado a manos llenas, quiero decirles esto: que la raíz, la verdadera raíz del problema de México está en los hombres y mujeres de México: que cuando hablamos de educación no pensamos sólo en los niños y en los jóvenes: pensamos en todos los mexicanos; pensamos que el problema se falsea tremendamente cuando se piensa que se resuelve el problema educativo de México cambiando a un Ministro por otro Ministro, para tener, como se ha dicho imbecilmente, “un Ministro de verdadera educación”: pensamos que no es un simple cambio de hombres lo que puede resolver el problema de México: pensamos inclusive que no es el problema de México la simple transformación de textos legales. Se podrá conseguir satisfactoriamente la reforma del artículo 3º constitucional, y nosotros seguiríamos diciendo que el problema educativo

estaba en pie. Claro que en condiciones incomparablemente mejores para ser resuelto: pero habría que continuar forjando incansablemente en cada hombre y en cada mujer un verdadero hombre, una verdadera mujer. Nosotros queremos ir a la raíz misma del problema. Cuando se nos dice que somos gente que ve atrás, gente que quiere volver a esas cosas que ya nadie quiere: cuando se nos dicen todas esas tonterías, nosotros pensamos que lo único que sucede es que somos quizá mucho más avanzados, incomparablemente más radicales que quienes nos dicen retrógrados. Radical es lo que llega a lo hondo, a la raíz, y Acción Nacional quiere, pelea, una cosa así radical: queremos ir hasta lo íntimo de los hombres de México, para allí echar la raíz, la verdadera raíz, la única raíz, que puede darnos mañana el árbol frondoso, el fruto sazonado, ese árbol y ese fruto que son el México que anhelamos. **B**

Requerimientos para una educación de calidad

Carlos Castillo Peraza

Introducción

Quiero agradecer la invitación que me hizo el profesor Jorge Ojeda Ramírez para estar con ustedes. Me da mucho gusto hacerlo, primero porque Jorge es un antiguo y leal amigo desde que los dos vivíamos en nuestra tierra natal, Mérida, donde hizo el favor de invitarme a participar en actividades sociales diversas en las que compartimos buena parte de nuestra ya más o menos lejana juventud. En segundo lugar, por la invitación hecha por esta Delegación del PAN, ya que guardo una estima muy especial por su responsable, don Javier Salido. En tercer lugar, porque

me permite encontrarme con maestros.

Y es que provengo de una familia de maestros de escuela pública. Mi abuela fue directora de una primaria del sistema estatal yucateco en Mérida, y vivió verdaderas tragedias. Quiero comenzar por contarles una, para que vean qué tan de cerca me han tocado los problemas del magisterio de la escuela pública en nuestro país: gobernaba Yucatán un maestro, Bartolomé García Correa, y a mi abuela, como a todos los profesores, le pagaban con un documento que no les cambiaba ningún banco, ya que tenían orden

del gobierno de no hacerlo. El hijo del profesor-gobernador regenteaba una oficina en la que les compraba a los maestros su cheque por la mitad de su monto. Mi madre y sus hermanas, que por falta del padre dependían de mi abuela, tenían que vivir con la mitad del exiguu sueldo que recibía mi abuela como maestra explotada por otro maestro, cosa que tampoco se me olvida. Creo que mi abuela y los maestros de su generación fueron verdaderos apóstoles; fueron la generación de maestros vasconcelistas y fueron exprimidos por otros maestros que se habían convertido en líderes políticos y

* Castillo Peraza, Carlos. "Requerimientos para una educación con calidad". Serie Colección "Vispera" No. 1. México: PAN, 1999, pp. 1-31.

esta fue para mi familia una tragedia económica que me tocó de alguna manera conocer, aunque no directamente ser su víctima. También comparto sentimientos con ustedes, porque ahora que decidí dedicarme a tareas diferentes a las que realicé durante 34 años en la política partidista, estoy ocupado en dar clases en la Universidad Iberoamericana, donde dirijo un seminario de Literatura, y en el Centro de Investigación y Docencia Económicas, donde imparto un curso de Humanidades Clásicas, visto que mi preparación profesional es en filosofía griega y de la Edad Media.

Eso estudié. Soy un accidente en la política que ha recuperado la sustancia de la filosofía. Como ustedes oyeron de Jorge, en el partido, antes de ser su presidente, me dediqué a las cuestiones educativas. Era mi área, por eso voy a comunicarles algunas de mis reflexiones sobre esos asuntos, dejando muy en claro lo siguiente: *lo que diga aquí no representa necesariamente la opinión del PAN, partido del que ya no soy miembro; es la mía, y no comprometo ni a la institución ni a nadie, más que a mí, en las expresiones que aquí voy a manifestar.*

La realidad educativa

Cuando uno revisa las estadísticas educativas

recientes y disponibles del país, hay dos o tres cosas que llaman poderosamente la atención: de cada cien chicos que ingresan a la primaria, terminan 64; de esos 64, 54 entran a la secundaria y la terminan 40; de estos 40, seis ingresan a profesional media y egresan sólo dos; de aquellos 54, otros 24 ingresan al bachillerato y egresan 14, y luego ingresan diez a la licenciatura, de la que salen siete. Es decir que de cada cien niños que empiezan a estudiar en una primaria, siete terminan una carrera. Hay un 93 por ciento de niños mexicanos que empiezan la primaria y no terminan una carrera.

No creo que el terminar una carrera sea objetivo vital único y fatal de las personas. Es más, les diría que los países desarrollados, como Suiza, tienen una población universitaria proporcionalmente muy pequeña y cuentan con una gran cantidad de profesionales medios, o de técnicos medios, que pueden al terminar la secundaria, que ahí es obligatoria, cursar carreras de las llamadas subprofesionales. Recuerdo, porque estudié en ese país mi universidad gracias a una beca, que observé que cuando terminaban la secundaria a los muchachos suizos les entregaban un libro que contenía todo lo que podían estudiar al fin de dichos estudios.

Me encontré en ese libro cosas como ésta: “Vendedor de instrumentos ópticos”. Un muchacho, al terminar la secundaria, podía dedicar dos años a aprender a vender instrumentos ópticos. Esto, ¿en qué se traducía y se traduce? En que, si uno va a una óptica en Suiza, el muchacho que está detrás del mostrador sabe todo de lentes, de lupas, de microscopios, de telescopios, de teodolitos y de todo lo que tenga que ver con óptica. Es un vendedor profesional. No es uno de esos compatriotas nuestros que llegan un día a un “cangarro” buscando trabajo y les preguntan: “¿Qué sabes hacer?”, y contestan: “De todo”, lo que significa que nada.

Miles de muchachos suizos, alemanes, franceses o italianos no aspiran a la universidad, aspiran a tener una profesión para la cual estén capacitados y que no implica un gasto grande del Estado o de las familias en pagar una profesión universitaria. Pero tienen salida; si aquí, incluso en las estadísticas, nos parece patético que 93 de cada cien no terminen una carrera, este ya es un signo de que andamos mal. No tendría porque parecemos patético el que sólo siete completaran una carrera, si los otros 93 estuvieran capacitados para hacer profesional y eficientemente otra cosa

Creo que mi abuela y los maestros de su generación fueron verdaderos apóstoles; fueron la generación de maestros vasconcelistas y fueron exprimidos por otros maestros que se habían convertido en líderes políticos y esta fue para mi familia una tragedia económica que me tocó de alguna manera conocer, aunque no directamente ser su víctima

que no es “universitaria”. Por ejemplo, en Suiza, el instalador de cortinas tiene diploma de instalador de cortinas, y el carpintero y el albañil y el plomero y el mecánico y el carnicero –se aprende a cortar la carne en una escuela– también.

Si nos parece patético ese 93 por ciento, es también porque hay un mal enfoque que ha contagiado nuestra cultura general: se cree que sólo puede triunfar en la vida el que tenga un título universitario o tecnológico, de licenciatura para arriba. Aquí hay una deficiencia de planteamiento y de cultura relacionada con la educación de todos nosotros. Sufrimos los papás mexicanos porque un hijo nuestro no va a ir a la universidad. No sufre un papá suizo cuyo hijo estudia jardinería y la ejerce luego podando árboles, sembrando pasto y arreglando flores, plantas, etcétera.

El hecho de que ingresen cien a la primaria y sólo la terminen 64, eso sí es grave. Quiere decir que 36 de cada cien no terminaron la primaria y muy probablemente estén en cierto rango de analfabetismo, ¡eso sí es grave! Estimo y reitero yo no el PAN, que un país que no tiene una educación primaria buena naufraga.

Doy clases en universidad y corrijo trabajos de muchachos que están en tercero de Facultad, o en posgrado, y no saben escribir. Y déjense de la ortografía, que es un problema mecánico. La sintaxis es un problema mental. Y cuando un trabajo escrito tiene puestas las comas como con salero, donde caigan, y en el cual los verbos están separados de los sujetos y los complementos, que ya no sabe uno si el adjetivo tiene que ver con el primer sujeto o con el tercero, entonces creo que algo está mal en la educación

básica. Perdonaría todas las faltas de ortografía si no hubiera una sola de sintaxis, porque la sintaxis tiene que ver con la estructura del pensamiento y de su expresión. Por supuesto que me encantaría que no hubiese faltas de ortografía, me encantaría no leer en periódicos, hechos por “licenciados en periodismo”, títulos como los que a veces encuentro: “Producen cuatro muertos bombas en Madrid”, me imagino a cuatro cadáveres armando bombas. Y eso son las ocho columnas de un periódico muy famoso de esta capital. Me encantaría no leer: “Descubren arsenal de armas”, porque supongo que no hay arsenales de calabazas, pero así estamos.

Pues ahí, en las Facultades en que enseño, me topo con que éstos que ingresaron a la Facultad, que son diez de los cien que ingresaron a la primaria, no tienen buena educación primaria, y me

pregunto a mí mismo como profesor: cuando terminen sus carreras y les den su título, ¿de veras serán egresados de la educación superior o más bien serán inferiores titulados por el mínimo común denominador?

Las cifras y nuestras experiencias como docentes muestran que hay un grave problema de educación básica, eso sí es grave para el país. Finalmente, los siete que van a terminar la carrera tendrán un instrumento extrauniversitario para completar sus conocimientos: la vida profesional misma. Gabriel Zaid, en un artículo muy ingenioso, decía que como todos los que egresan de Facultades van a trabajar con alguien ya graduado, y es así como en verdad aprenden la profesión, bien podrían otorgarse los títulos profesionales junto con el acta de nacimiento y suprimirse las universidades, ya que son muy caras y, de todos modos, el que recibió título "natal" de médico se puede pegar a un médico cuando termine la preparatoria y aprender a muy bajo costo para el pueblo de México la profesión de Medicina. Esto es llevar el ejemplo a lo grotesco, pero también muestra hasta qué grado estamos fallando en la educación básica y luego en todo lo demás.

Para mí, el esfuerzo educativo fundamental de un

país es el de garantizar que todos los que ahí nazcan sepan hablar, leer, escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir, eso y punto. Esto sí considero que es una obligación del Estado y de nadie más. La puede delegar, pero es obligación del Estado, en relación con la sociedad, que la educación básica de un país sea perfecta, aunque sea así de elemental.

¿Cuánto gasta México por alumno al año en el sistema público? Gasta 4,500 pesos. ¿Ustedes creen que con 4,500 pesos anuales por alumno se les pueda educar? 4,500 pesos son cuatro salarios mínimos y eso no da para tener todos los libros que se necesitan ni las computadoras, que son indispensables hoy.

Si visitáramos hoy los países adelantados, veríamos que en muchas escuelas públicas cada niño tiene una computadora en su escritorio. Cada uno. No es una computadora por escuela, es una computadora por niño. Imagínense, 4,500 pesos por niño dan realmente para comer seis veces en McDonald's. Eso es lo que estamos gastando en educación. Me parece una barbaridad.

Y todo eso que se gasta, ¿cómo se distribuye? La educación básica recibe el 68 por ciento de todo el gasto público educativo; la media recibe el 14 y la superior el

18. Fíjense que no está mal en términos proporcionales. Está mal en volumen, no en porcentaje, porque si bien el 68 por ciento de mil pesos es poco, el 68 por ciento de mil millones de pesos sería mucho. La proporción es buena, pero es la proporción buena de una cantidad mala, de una cantidad demasiado pequeña.

En la cima de lo educativo de un país está la investigación. ¿Ustedes saben cuántos investigadores hay en México?, hay 0.3 por cada mil habitantes, o sea, hay un tercio de investigador, un investigador hasta las rodillas por cada mil habitantes. Para hacer un investigador se necesitan tres mil habitantes. ¿Cuántos investigadores tiene por cada mil habitantes Singapur?, 2.6, o sea nueve veces más que México. ¿Cuántos investigadores por millar de habitantes tiene este país, que a veces nos presentan como truculento, que es la India?, 3.8, 12 veces más que México. ¿Cuántos investigadores por millar de habitantes tienen países más comparables con el nuestro?, Perú, digamos, tiene 0.8, que es casi tres veces lo que tiene México. ¿Cuántos Argentina?, 0.8. ¿Cuántos Uruguay?, 0.7. Corea del Sur, 2.9. Quiere decir que si tomamos el proceso educativo de lo básico a lo superior estamos fallando abajo y estamos fallando

arriba, y las dos cosas son imprescindibles para que un país tenga un desarrollo adecuado.

Pero quiero insistir: desde mi punto de vista, lo fundamental es la educación básica. Cuando me preguntan: ¿Usted es doctor?, contesto que universitariamente no, pues sólo terminé una licenciatura. Sin embargo, tengo un doctorado, doctorado en primaria: sé leer, hablar y escribir, y con eso me he ganado la vida. No me la he ganado de otro modo más que leyendo, hablando y escribiendo. No tengo otro título que el de doctor en primaria. Sé hablar, leer y escribir, mi doctorado es en primaria, no he comido, ni mi familia lo ha hecho, más que porque sé hablar, leer y escribir. Porque estudiar letras, ¿qué es? Ser licenciado en letras con especialidad en filosofía griega, ¿qué es? Es haber leído mucho, es saber hablar para dar la clase y saber escribir para hacer artículos, ensayos o libros. Tengo doctorado en primaria, de ahí mi casi fanatismo por la educación básica.

Propuesta

Cuando se me pidió que diera esta charla, me puse a investigar lo más reciente en la materia. Formo parte de una institución internacional que se llama “Diálogo Interamericano”, y el año pasado le dedicamos mucho

esfuerzo, con mucha gente de todo el continente, a lo que se llamó “Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe” (PREAL). El PREAL hizo un informe que se llama “El futuro está en juego”, y en él asentó resultados del trabajo de más de tres años. ¿Cuáles son las recomendaciones que salieron del estudio que reunió expertos de toda América y del Caribe? Este grupo, la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad, hizo cuatro recomendaciones a los gobiernos del continente: Primera recomendación: establecer estándares para el sistema de educación y medir el avance de su cumplimiento. ¿Qué significa esto?, significa que los gobiernos deben establecer parámetros educacionales claros. ¿Qué significa, por ejemplo, tener un diploma de primaria? Las medidas deben ser iguales para el sistema público y el privado. Es preciso introducir, con este propósito, pruebas nacionales y utilizar los resultados para corregir los programas y para reasignar los recursos. Esto es muy importante, y voy a expresar por qué nos pareció importante: ustedes saben que la competencia es muy importante en la vida; si soy un ingeniero y hay diez ingenieros más que aspiran al mismo trabajo

que yo, lo más probable es que lo obtenga el mejor de los diez.

Así, me pregunto: ¿contra quién o contra qué compite la escuela pública en México? Si se piensa que los recursos se asignan sin referencia a los resultados, tal asignación puede ser sólo una garantía para la ineptitud y, la verdad, esto puede doler decirlo y reconocerlo, pero suele ser cierto. Si se crea un organismo de asignación de recursos por resultados a partir de exámenes nacionales, y a las escuelas cuyos alumnos terminan con los promedios más altos se les da más dinero que a las que fracasan, y a los maestros que preparan a los mejores alumnos se les paga mejor que a los que preparan a los peores, introduciremos, sin necesidad de una “disrupción” en el sistema educativo, elementos de justicia y de equidad en el pago de los maestros. Esto incentivaría la excelencia. Estos estándares se usan no por el placer de tener estándares, sino porque sirven para determinar la asignación de los recursos.

Sé que en muchas cosas no debemos cegarnos ni tener por modelo a los norteamericanos, pero, ¿cómo se anuncian las preparatorias de los EE.UU., sean del estado o privadas? ¿Cómo se anuncian frente al público?: “La preparatoria George Washington,

Para mí, el esfuerzo educativo fundamental de un país es el de garantizar que todos los que ahí nazcan sepan hablar, leer, escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir, eso y punto. Esto sí considero que es una obligación del Estado y de nadie más. La puede delegar, pero es obligación del Estado, en relación con la sociedad, que la educación básica de un país sea perfecta, aunque sea así de elemental

del municipio de Pasadena, logró que de 20 egresados de esta institución que presentaron examen de admisión en Harvard pasaran 19” (Es un ejemplo imaginario con base en la realidad). Así, el padre de familia dice: Harvard tiene el más alto rango en las universidades norteamericanas; de esta escuela presentaron examen 20 y pasaron 19, ¡a esa escuela mando a mi hijo! Igual se decide la asignación de los fondos públicos: por el número de alumnos egresados que presentan exámenes en el nivel inmediato superior y los pasan. Si no, nos condenamos a una cultura de la “plaza” –no del trabajo– y de la mediocridad, sin importar qué salga del aula.

Muchos creemos que es necesario introducir estos criterios de competencia para maestros y escuelas públicas y privadas, y esto podría complementarse –sugerimos en este documento– con pruebas estandarizadas de rango internacional. Esto

quiere decir que en países que tenemos acuerdos, tratados, por ejemplo, latinoamericanos, deberíamos tener pruebas de rango latinoamericano y así ir evaluando si la educación es mejor o peor aquí que en Chile, en Argentina, en Colombia, en Guatemala, en Belice. Esta es la primera recomendación.

¿Cuál es la segunda recomendación? otorgar a las escuelas locales y a las comunidades locales mayor control sobre la educación que se da en su área. ¿Cómo reformaron el sistema educativo inglés? Los maestros de la escuela del barrio o del pueblo hacían un compromiso cada año con los papás de los niños, los maestros prometían: “Les vamos a enseñar este año tal cosa”. Si en los exámenes se demostraba que no habían enseñado lo ofrecido, los corrían los propios padres de familia que tenían el control de las escuelas de su comunidad.

Los sistemas de educación centralizados, como tantos años ha sido el nuestro, no entregan a los directores de las escuelas, a los profesores y a los padres el tanto de autoridad que requieren para mejorar el desempeño de las escuelas: centralizan, y en eso intervienen los criterios burocráticos y políticos que normalmente dejan las cosas como están, para no mover las aguas políticamente. En cambio, si el control está en la comunidad en la que la escuela opera, ahí, o funciona o no funciona, y los papás y un comité de los maestros deciden qué se hace. Y esto también recibe estímulo o desestímulo económico. Quiero añadir, como un paréntesis, que la democracia y la educación democrática son caras, y eso implica que todos aceptemos que hay que pagar impuestos. Cuando digo esto, a veces se molesta la gente que oye. Pero, díganme, ¿de dónde saca el Estado dinero para hacer

Así, me pregunto: ¿contra quién o contra qué compite la escuela pública en México? Si se piensa que los recursos se asignan sin referencia a los resultados, tal asignación puede ser sólo una garantía para la ineptitud y, la verdad, esto puede doler decirlo y reconocerlo, pero suele ser cierto

las cosas? De los impuestos. Si no hay impuestos, no hay servicios de salud, pues, que los gobiernos deben dejar de controlar directamente el manejo de las escuelas y deben, más bien, generar los fondos, establecer los estándares, promover la equidad; poner esos exámenes de rango nacional para medir la calidad de la educación que se está dando. ¿Saben cuál es el riesgo de la educación que se está dando en nuestros países?, que paguemos sueldos sin estar pagando educación.

Los países de América Latina, México incluido, no hacen un esfuerzo despreciable en materia educativa. Sus rangos de inversión educativa, en términos proporcionales, no son mucho más bajos que los rangos europeos. Sin embargo, por esa inversión no estamos obteniendo educación, como lo prueban los mismos datos educativos de México y del mundo, por eso me parece que el gasto que hay que hacer en

educación tiene que producir educación. Esto significa que los gobiernos deben entregar a los directores de las escuelas, a los padres y a las comunidades educativas locales mayor responsabilidad en la administración de las escuelas, incluyendo autoridad sobre los propios maestros; que los padres deben tener la posibilidad de elegir la escuela de su hijo, según la calidad que esa escuela demuestre, en tanto que es productora de educación.

Recomendación tres: fortalecer la profesión docente mediante el Incremento de sueldos, una reforma de los sistemas de capacitación y una mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades a las que sirven. ¿Qué significa esto? Que los profesores de las escuelas públicas que reciben remuneraciones completamente insuficientes, cosa que es obvia, pública y notoria, están, además, sometidos a una administración deficiente, y que los gobiernos deben

tomar medidas tendientes a convertir la docencia en una profesión sólidamente remunerada y atractiva. Los directores de escuela y las comunidades de padres locales deben tener suficientes recursos para recompensar al buen profesor con base en los resultados.

Se me hace terrible que en nuestro país haya que reprobar a cierto número para mantener el sistema funcionando. Se me hace también atroz que se haya mutilado la creatividad de los maestros en materia de producción de textos. Yo estudié con libros que tenían autor con nombre y apellido de maestros de escuela pública que competían por hacer el mejor texto, texto que era escogido por sus maestros compañeros porque era mejor que otros.

Creo que el hecho –que no critico– de que haya un texto gratuito ha degenerado en el hecho de que los maestros, los mejores maestros, no estén produciendo textos bajo su firma con los

métodos probados en el aula, que son mejores, y sí bajo la imposición de un estereotipo nacional obligatorio, mutilante. Creo que grandes maestros hicieron grandes libros, ¿qué libro de Geografía es mejor que el del maestro Tomás Zepeda? Eso ya no existe, y creo que es un mal sistémico no imputable a los profesores, sino a esta teoría de la facilidad estatista, que me parece absurda y destructora.

Creo, en este mismo sentido, que se debe estimular la producción de textos que luego tome el Estado como los mejores para repartirlos gratuitamente, porque este es un país pobre. El Estado tiene obligación de esto. Pero me parece que no a costa de mutilar la creatividad magisterial, que es la riqueza de un país. La verdadera riqueza de un país es la creatividad de sus profesores, de sus maestros.

Recomendación cuatro: aumentarla inversión por alumno en educación básica. A esto ya había hecho referencia, porque en América Latina y en México no se puede pensar en cambiar la escuela si no aumenta el gasto por alumno. Como les señalaba al principio, con los números de nuestro país, ese gasto es muy bajo, aunque en proporción sea respetable. No niego el esfuerzo educativo del Estado mexicano, pero creo que hay

una exigencia mucho mayor para los tiempos que vienen. La exigencia hacia el Estado es mejorar todo esto. La exigencia para la sociedad es contribuir para que todo esto se haga.

El gasto por alumno en las escuelas públicas del continente y de México está por debajo del gasto por alumno de las escuelas privadas. Me contaba aquí mismo un maestro que trabajó muchos años en el sistema público y ahora, jubilado, trabaja en el privado, que en el rumbo de la ciudad en el que trabaja están llenas las escuelas privadas y está vacía la escuela pública. ¿Ustedes creen que esto es porque el mexicano tiene un odio particular a lo público? No. Lo que pasa es que no le gusta lo malo, no lo público. Si lo público fuera lo mejor, las escuelas públicas tendrían más alumnos que las privadas: ningún papá está reñido o puede pelearse con la calidad de educación para su hijo. Si sabe dónde es mejor, trata de que su hijo vaya allá, sea público o sea privado. Pero si el sistema público es malo, es rechazado. No porque sea público, sino porque es deficiente.

Ojalá que la escuela pública mexicana fuera mejor que la privada. Sería más justo. Pero nuestra situación genera una injusticia adicional: tiene una mejor educación el que puede pagar más allá de

los impuestos que paga para sostener el esfuerzo público en educación.

Los gobiernos deben aumentar la inversión para aumentar la cantidad y la calidad en la educación básica, pero no basta que haya más dinero. Esa es una condición necesaria, pero no suficiente. Los fondos aumentados se desperdiciarían si no van acompañados de las otras reformas que dijimos. Gastaríamos más en salarios, en escuelas, en todo, sin producir educación. Y lo importante es producir educación. Para eso se pagan impuestos: para que haya educación, y es lo que tenemos que lograr. Así que se requiere tanto un cambio ahí, como una modificación en el volumen de la asignación de recursos.

El Banco Interamericano de Desarrollo hizo en el 97 un estudio continental sobre la eficiencia educativa de América Latina. No son gratas sus conclusiones. Su conclusión fundamental es que se está gastando relativamente bien sin producir educación. Con los resultados que hasta ahora obtienen habrá que alfabetizar a los muchachos en el doctorado, lo cual me parece totalmente lamentable.

Acercándonos un poco más a la coyuntura actual, nos acabamos de enterar que va a mermar el volumen de los recursos públicos

La noción de lo público es fundamental para cualquier cambio social, político o económico. Es clave. Y la escuela mexicana ha sido muy eficiente para generar nacionalismo, pero no civismo ni conciencia de lo público. Por eso, nuestro nacionalismo es futbolero y no de respeto a la ley

destinados a la educación, especialmente a la educación superior. Diversas autoridades universitarias han hecho pública su preocupación a este respecto y tienen razón, porque el desafío nacional en todo el mundo, en especial para los países que aún no salimos de ciertos rangos de subdesarrollo, es el de la educación. No habrá quien lo niegue. Sin embargo, quienes tratamos de enseñar en los llamados niveles superiores topamos a diario con una realidad abrumadora: los jóvenes cargan como un lastre una deficiente educación primaria, secundaria y preparatoria.

Lo que aquí sucede, es que los alumnos de nivel básico no tienen capacidad de presión política. No hay manifestaciones de niños de primaria. En cambio, universitarios y preparatorianos sí son masa crítica política. Así, pasa lo que todos sabemos gracias al viejo refrán: “Nivel educativo que no llora no

mama”. La primaria no llora, la secundaria no llora, la prepa y la universidad lloran a gritos en las calles.

Algo más: en el mercado de trabajo no hay pase automático, no hay movimiento de “rechazados” para lograr la admisión por vía de la presión política. Especialmente hoy, en el ámbito de la empresa privada, cada vez más constreñida por la competencia a ser eficiente y a contar con trabajadores y empleados bien capacitados para hacer un desempeño laboral excelente, no hay complacencias.

A los muchachos mexicanos bien preparados se los llevan las empresas. Los que están bien, triunfan. Los mal preparados, no triunfan ni aquí. Valdría la pena calcular cuántos de nuestros desempleados son en realidad inempleables por falta de capacitación. Si esto sigue así, las empresas extranjeras se traerán de fuera a los que necesiten, no van a sacrificar la

calidad de su producción para hacerle una concesión a un sistema educativo deficiente. No se les puede exigir que lo hagan y que fracasen frente a otra empresa. Por eso reitero que tal vez habría que calcular cuántos desempleados serían inempleables. Cuántos de esos que dicen que saben hacer “de todo” en realidad no saben hacer nada. El que sabe, dice: “yo sé hacer esto o aquello”.

Tal vez la obligada austeridad a que ahora nos arrojan las circunstancias, cuando ya nadie sueña con la administración de la abundancia, podría ser ocasión propicia para intentar un esfuerzo completo de reforma educativa con la mira puesta en el futuro. Un esfuerzo que abarque la calidad de los enseñantes, el rigor de la enseñanza, la estandarización de las pruebas, la disciplina de los enseñados, y que no tolere el premio al maestro perezoso o al incumplido alumno, sino al responsable.

Requerimos de un método que encauce más recursos hacia las escuelas y hacia los maestros cuyos discípulos prueben que en ellos se gasta sensata y escrupulosamente el dinero de todos, y que distribuya estímulos entre instituciones, directivos, administradores, maestros, investigadores cuya hoja de resultados no tenga que ver con la mediocridad, sino con la excelencia. Podría imaginarse, incluso, la instauración de un sistema de acopio de fondos que permita transformar la ganancia privada en bien público sin que meta las manos el Estado. Este es el secreto de las grandes instituciones educativas extranjeras: que la empresa puede donar dinero a la escuela directamente, sin que el Estado haga más que revisar que la cantidad declarada es la que se dio y que la escuela la utilizó correctamente. Y esto, sin crear una burocracia adicional. Transformar la ganancia privada en bien público es el secreto del éxito educativo de los países desarrollados en términos materiales, de dinero. Lo otro, son los sistemas en que, unidos, gobierno y sociedad educan. No el monopolio gubernamental de la educación, sino la educación pública, ésa que definió Vasconcelos como “pública”, no como “estatal”, y menos como “gubernamental”.

Yo les pediría que enseñen a los chicos lo que es público.

Me explicaré con un ejemplo: si uno va a Londres y le pregunta a un señor: ¿por qué no vende hot dogs en la acera?, este señor responderá: “Porque la acera es pública, no es mía”. Si uno pregunta aquí por qué alguien vende tacos en la banquetta, responderá: “Porque es pública, es mía”. La noción de lo público es fundamental para cualquier cambio social, político o económico. Es clave. Y la escuela mexicana ha sido muy eficiente para generar nacionalismo, pero no civismo ni conciencia de lo público. Por eso, nuestro nacionalismo es futbolero y no de respeto a la ley.

Los afanes por mejorar las instituciones educativas por parte de autoridades diversas, en los años más recientes, son importantes y no los descarto ni los minimizo. Pero parece que se topan con cierta demagogia que, bajo el ropaje del idealismo, transforma todo intento de cambio en sacrilegio contra ya no se sabe cuál tabú, y cuyos resultados son la lentitud de los cambios y la continuidad de los vicios. Cabe señalar, empero, que tales defectos vienen de lejos en el tiempo. Son herencia de otros defectos que afectan negativamente a la educación básica. Concluyo diciendo de nuevo que es malo que se restrinja el gasto en la educación; que es malísimo que tal gasto

se aumente sólo como fruto de presiones políticas, si al pago que hacemos todos no corresponde el buen uso de los recursos para generar los jóvenes, los adolescentes y los profesionales que el país necesita para ser algo o alguien en el mundo. Tanto por falta de gasto, como por mal uso del gasto, el futuro de la nación puede estar en grave peligro.

El PAN sostiene que el objetivo básico de la educación es guiar el desenvolvimiento dinámico por el que el ser humano se forma a sí mismo, con la ayuda de sus padres y maestros, para alcanzar la plenitud humana. La educación mexicana, por tanto, debe estar fundamentada en los valores nacionales y en los valores universales.

La formación y la educación son condiciones importantes para el libre desarrollo de la personalidad y la práctica de nuestros derechos, así como de nuestras obligaciones de ciudadanos; ambas deben capacitar al ser humano para actuar de modo independiente y responsable, y a ocupar su lugar en la sociedad para conceptuar su vida como oportunidad y misión.

Un Estado democrático se fundamenta en ciudadanos con capacidad para juzgar por sí mismos, decidir de manera independiente y dispuestos a asumir responsabilidades. **B**

¡SÉ PARTE DE
NUESTRO
CANAL DE
WHATSAPP!



**SÍGUENOS
EN NUESTRAS
REDES SOCIALES**



Escríbenos:
contacto@frph.org.mx

