

*David Calderón Martín del Campo\**

## ¿Cómo recuperar el proyecto educativo de México?

**SUMARIO:** I. Introducción. II. El proyecto educativo de México. III. El presente en la encrucijada. IV. Recuperar el proyecto.

### I. Introducción

En un lucidísimo aforismo, Immanuel Kant afirmó que la mejor manera de predecir el futuro es hacer lo necesario para que llegue. Ese “profetismo activo”, como le llamó Foucault, es lo que distingue un enfoque académico escolástico de uno ilustrado. Podemos, con las herramientas del discurso, trazar una panorámica que explique, en forma más o menos plausible, las limitaciones que nos aquejan, y con ello abonar a un ánimo general de conformidad y resignación. Pero también, con no menos rigor, existe la posibilidad de reconocer en el presente las semillas de un futuro más digno y fraterno, para darle cuerpo a una indignación inteligente que se esfuerce en identificar las rutas de salida, y de esa manera impulsarnos a consolidar las oportunidades de cambio sustantivo y a socializar las propuestas de transformación.

En lo que sigue, mi propósito es hacer saber que ha habido y hay un proyecto educativo de México, proyecto que por momentos parece desaparecer y sucumbir bajo el peso de la política real y los intereses de facción, pero que legítimamente podemos reclamar para reactivar un enfoque de justicia social en la vida de nuestras escuelas, instituciones y universidades. Después, pasaré a exponer en una clave más cualitativa aquello que a mi juicio son las principales distorsiones del sistema educativo a nivel de educación básica en su condición vigente y las aún dispersas pero esperanzadoras señales que hay para poder revertir esas malas reglas; hacer valorar lo mucho que nos perde-

\* Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad Iberoamericana, entre otras.

mos y también lo mucho que, en justicia, nos merecemos y ya tiene un inicial arraigo aquí y allá en el mapa de la vida colectiva. Finalmente, adelanto una propuesta que a múltiples voces se viene configurando como estrategia de apropiación, por parte de la sociedad civil, la academia, los padres y otros actores emergentes, de ese proyecto educativo no sólo *para* México, sino *de* México, un proyecto de los mexicanos reales desde el cual se pueden invitar, emplazar y exigir unos a otros: un hacer juntos la educación, un hacer que no espera a que el futuro venga, sino que con convicción y conocimiento, nos convoca a ir por él.

## II. El proyecto educativo de México

Agobiados por el último escándalo sobre malversación de fondos para aulas de cómputo o desalentados por la vanalidad de las declaraciones que anticipan el apoyo del magisterio como moneda de cambio electoral, podemos perder de vista que hay un verdadero proyecto educativo de México. Es innegable que con la creación de la Secretaría de Educación Pública se estableció un parteaguas: se instaló culturalmente el principio de un sistema auténticamente nacional de educación pública —y no sólo de educación oficial— que nos brindara cohesión y al mismo tiempo se convirtiera en el motor del despegue político y económico de las mayorías. Mucho se ha avanzado en estos más de noventa años, y mucho queda por hacer para que ese avance sea sólido y continuo. Con legítimo orgullo, podemos considerar el sistema educativo nacional como una hazaña.

El 12 de octubre de 1921 tomó protesta José Vasconcelos como Secretario, tras casi un año de debate parlamentario. En la creación de la SEP se conjugó el anhelo de que no sólo hubiera pan, tierra y justicia para todos, sino que la construcción de la nación fuera de la mano del desarrollo intelectual, moral y laboral de cada ciudadano de México. Puede considerarse así que, en la perspectiva de un proyecto educativo nacional de altos vuelos, se estaba abriendo la posibilidad de alcanzar —como lo dijo Kant con respecto de la Revolución Francesa— “frutos de cultura que compensen la sangre derramada”.

Como se descubre leyendo con atención sus notas, artículos, circulares y discursos del periodo, Vasconcelos no está pensando que la flamante Secretaría se reduzca simplemente a una gran coordinadora nacional de la gestión escolar: está pensando simultáneamente en la consolidación de la primaria, en formas oportunas y aterrizadas de educación para adultos (específicamente campesinos y obreros), en el acompañamiento a los pueblos indígenas, en el

fomento generalizado de la lectura, en el cultivo y fomento de las artes (tanto de las artes-oficio como de las bellas artes), en el apoyo a las manifestaciones populares, en el fomento de debates callejeros sobre ética y ciudadanía, en la ciencia al servicio del pueblo.

La aspiración no era nueva en México, pero no había tenido piso firme, en lo social y en lo económico, que la comenzara a hacer posible. El generalísimo Morelos, asiduo lector de Rousseau, ya había soñado con escuela libre y gratuita para todos; un sueño que las balas realistas segaron sin piedad. Cuando el país tuvo un poco de paz, trece años después, Guadalupe Victoria reconoció que en la primera República no habría dinero suficiente para un proyecto de ese tipo, y la opción que encontró fue fomentar la actividad de la Corporación Lancasteriana (algo semejante a las hoy tan atractivas y polémicas *charter schools*), así como favorecer el desarrollo de escuelas profesionales en los estados. Las décadas que siguieron fueron de gran inestabilidad y violencia: asonadas, invasiones, quiebre de las finanzas.

Aquí y allá en el territorio nacional surgieron Institutos Científicos y Literarios, universidades y escuelas de oficios, pero la educación básica siguió siendo en general una tarea irregular de los municipios, de las congregaciones religiosas y de establecimientos informales. La misma República restaurada, con Juárez al frente, no logró establecer sino unas pocas escuelas primarias públicas. En el Porfiriato, aunque hubo un crecimiento de escuelas oficiales en las ciudades, se apagaron gradualmente las llamadas *escuelas de primeras letras* que, supuestamente, cada hacienda y cada municipio debía sostener. Hasta el arranque de la Revolución, “Escuela para Todos” era una consigna ingenua, y eventualmente sospechosa de radicalismo social.

Por ello, vale la pena reconsiderar la gran hazaña que significó el establecimiento de la SEP. No fue fácil el arranque, porque hubo que sortear restricciones presupuestales, políticas y culturales que suenan dolorosamente actuales. Si revisamos el Diario Oficial de la Federación, todavía los avisos del 27 de octubre los genera el Departamento Universitario y de Bellas Artes; al día siguiente apareció, casi con timidez, la nueva Secretaría en un acto formal de autoridad. El nuevo ministerio nació sin dinero, porque fue hasta diciembre de 1921 que los diputados establecieron un presupuesto; durante la mayor parte de 1922, Vasconcelos y su equipo lidiaron con problemas de jurisdicción, chocando con estados y municipios, y a finales de ese año sólo dos de cada tres niños en el mismo Distrito Federal tenían acceso a una escuela y apenas once estados habían firmado convenios para hacer efectiva la coordinación con la Federación.

Pero de ese inicio a trompicones, se pasó de un país que abatió el analfabetismo del 91% en 1921 al 7% actual; de dos años de escolaridad promedio a los 8.6 que se registran en 2011; de una nación en la que sólo se había dis-

cutido lo importante que sería “educar a los indios” a una nación constitucionalmente multicultural, que genera materiales de educación básica en 42 lenguas diferentes. La hazaña ha tenido grandes etapas, que sería largo detallar; el hecho concreto es que la riqueza humana que logró México a través de la educación pública es la mejor explicación de nuestra resistencia —de nuestra resiliencia— ante las crisis económicas, las imperfectas transiciones políticas, la tentación de la disolución social.

También es importante reconocer que el proyecto de educación nacional surgió con una contradicción intrínseca. Vasconcelos fue un visionario, un iluminado que se propuso un proyecto humanista y de justicia social. El Gobierno que dio curso a sus ideas —primero con Obregón y después bajo la amenazadora dominancia de Calles— tenía una clara intención pacificadora, y vio en el principio de “escuela para todos” la posibilidad de un control vertical y homogenizador de la población. A veces desmintiéndose entre sí, a veces colaborando a regañadientes, a veces —tal vez las menos— sumándose en una sinergia fructífera, el proyecto educativo de México ha tenido en su seno las dos fuerzas entrelazadas: el carácter liberador del conocimiento y el mecanismo de la institucionalización vertical.

Y así hemos avanzado históricamente: una escuela con los más altos ideales de patriotismo y despliegue de las potencialidades, mezclada con una dominancia de lo repetitivo y lo autoritario. Los planes y programas han sido y son todavía enciclopédicos, interminables; en reforma permanente, pero programada desde arriba y desde afuera, de manera que —en términos de resultados— han prevalecido inhibiendo la creatividad e innovación de los maestros. A los padres y a las comunidades se les expulsó de la escuela, de manera que dejaran a sus hijos en la puerta y no tuvieran voz, como pares y corresponsables, en el examen de los resultados educativos, en las condiciones laborales de los maestros o en los proyectos para desarrollar cada centro escolar como foco de irradiación cultural y social.

El libro de texto gratuito —una hazaña educativa en sí mismo, por la calidad de sus contenidos, por el arte de su diseño y sus ilustraciones, por la equidad de su distribución masiva y universal— pasó de ser un auxiliar del maestro a determinar en buena parte su práctica docente: la actividad principal de cada jornada escolar estuvo dominada —lo sigue estando aún hoy, en una buena medida— por las actividades de repetir, corear, copiar, resolver ejercicios en el único libro disponible.

El maestro mismo no fue considerado y acompañado como un profesional del conocimiento, sino como un operario de decisiones centrales y un peón de apoyos políticos y electorales. No se ha escrito lo suficiente para entender las implicaciones de que un gremio educado, y por lo tanto exigente y con ideas avanzadas de cambio social, fuese férreamente controlado desde el

mecanismo de sindicato único —el SNTE fue creado por decreto presidencial— y en varias ocasiones usado como columna vertebral de apoyo al régimen y de hostigamiento a otros sindicatos que demandaban mayor democratización en la vida del servicio público.

Todavía ahora es inquietante que la metáfora preferida por la administración central para referirse al conjunto de los maestros sea la de “ejército”: cuando hablamos del magisterio, prevalece en el imaginario el poder numérico de la masa, no el valor del mérito personal y prosocial. La organización gremial cruzó por los avatares de una corporación de Estado y busca hoy su identidad, atenazada por la inercia de funcionar como una central obrera de inicios del siglo XX pero acariciando la posibilidad de un colegio de especialistas del siglo XXI.

Por su parte, la educación universitaria dejó de ser una nota más del privilegio de las clases altas. La Universidad Nacional encabezó un movimiento de profesionalización abierto al pueblo, tanto en el sentido de dar cabida en sus aulas a quienes venían de un contexto socioeconómico desfavorecido, como en la tarea de atender a los grandes problemas nacionales, creando una institución que no se redujera a graduar licenciados con éxitos individuales, sino a generar las condiciones del debate nacional, de la investigación científica, de la agrupación de los especialistas y de la extensión a través de libros, conferencias y actividades de difusión cultural. Sobre su pauta se reinventaron las universidades públicas: Guadalajara, Chapingo, Puebla, Xalapa, Guanajuato, San Luis Potosí y un largo etcétera se convirtieron en otros tantos puntos de irradiación para el desarrollo social desde la educación.

Tanto la SEP como la UNAM representan el legado de la Revolución con enorme prominencia sobre otras instituciones que ya envejecieron y han perdido su sentido en el tiempo. No es casual que sus sedes físicas sean documento vivo de las artes plásticas del nacionalismo mexicano, expresando una aspiración en la que cultura y justicia son dos caras de la misma moneda. En su momento, por allá de los umbrales de los setenta, Daniel Cosío Villegas nos hizo reconocer que justicia social sin democracia política es revolución fallida, incompleta, inconclusa. Tenemos hoy una democracia frágil y jalonada de oportunismo y corrupción, pero esa deuda comienza a saldarse. La otra revolución pendiente, la que todavía nos debemos, es la revolución educativa.

### III. El presente en la encrucijada

El proyecto educativo de México presenta graves deficiencias. Primero, en términos del logro mismo: la gran cruzada para escolarización masiva no

tiene sustentabilidad. Con una excesiva dedicación a la ampliación, sin la correspondiente verificación de la calidad y la equidad, el esfuerzo no se traduce regularmente en promoción social para las mayorías.

El pensamiento plasmado en la Ley General de Educación y la normativa que de ella se desprende, así como la tradición que alimentan los funcionarios de la estructura intermedia, es que más vale una escuela deficiente que no tener escuela ninguna. En abstracto parece razonable, pero si la escolarización no cruza un punto mínimo de logro de aprendizaje, sus efectos se vuelven irrelevantes: acaba siendo casi equivalente, para los fines vitales en un mundo demandante, a no haber ido a la escuela.

Consideremos un ejemplo: si la alfabetización se reduce a habilitar para descifrar las letras, no se pasará de “aprender a leer” a “leer para aprender”. Es decir, la práctica lectora debe consolidarse, hacia los 9 años de edad, como una competencia que permita a cada persona acceder por su propia cuenta a oportunidades de seguir aprendiendo por su cuenta a lo largo de toda la vida. Como es obvio, requiere no sólo de la capacidad de comprender y aprovechar los textos de otros, sino también de producir los propios para expresar la comprensión del mundo y expresar la propuesta de cada uno en la vida cotidiana. Pero cuando tenemos una verificación del logro a los 15 años, la edad normativa en la que los estudiantes ya concluyeron su educación básica, como la que ofrece la prueba PISA, se descubre que al menos cuatro de cada diez estudiantes mexicanos no comprenden lo que leen y no pueden identificar elementos básicos en un texto periodístico; las implicaciones de ese fallo son muy graves, pues afectan las posibilidades de participación ciudadana, cuidado de la salud y acceso a un trabajo estable que genere riqueza para sí y para la comunidad.

Con los datos más recientes, se puede afirmar que hay una casi universal inscripción a primero de primaria, de manera que sólo 2 o 3 por ciento de las niñas y niños de cada generación se quedan fuera de la escuela; ello se concreta en las realidades dramáticas pero minoritarias de discapacidad grave, máxima dispersión de población (por ejemplo, en comunidades de menos de 150 habitantes), niños en situación de calle o familias de jornaleros migrantes. Pero con ese meritorio esfuerzo, la escuela para todos pierde su capacidad de ser opción para todos: ya para el sexto año de primaria cada generación está reducida a un poco más del 60% y concluyen la secundaria sólo la mitad de los que comenzaron su educación básica nueve años atrás. Comienzan el bachillerato oportunamente todavía menos, alrededor del 46%, y estarán concluyendo sin contratiempos una licenciatura sólo el 14% de cada generación presente de mexicanos. La trayectoria escolar —que siempre y en todos lados implicará el esfuerzo personal y dedicación de las familias y las comunidades, además de la oferta de la escuela— es un campo minado en el que pocos mantienen el paso.

Si revisamos después el logro de aprendizaje, aun los que se quedan están en una situación, en general, precaria. En la conclusión de la primaria, podemos identificar que alrededor de uno de cada cinco alumnos no está alcanzando los niveles elementales de aprendizaje de matemáticas; para el fin de la secundaria ese grupo ya se ha convertido en la mitad de cada generación. Tenemos un sistema excluyente, porque expulsa gradualmente a casi la mitad de los que comienzan, y un sistema de baja calidad, porque no se logran los aprendizajes esperados; si combinamos ambas perspectivas, para los quince años sólo la mitad de los mexicanos siguen en el grado que les corresponde, y a su vez sólo la mitad de ellos están alcanzando los niveles mínimos aceptables en el desarrollo de sus competencias. El proyecto de Escuela para Todos no se traduce en Aprendizaje para Todos, pues sólo una cuarta parte de cada generación está llegando a las oportunidades que abren el bachillerato y una eventual licenciatura.

Este diagnóstico debe tener una importante aclaración: esa falla generalizada de la educación nacional se hace más intensa y gravosa por la inequidad. El decil de la población con el ingreso más bajo tiene en México diez años menos de escolaridad promedio que el decil más alto, que llega a más de 13 años. Seguimos teniendo escuelas pobres para pobres, en donde la infraestructura, el equipamiento y las condiciones laborales de los maestros son de una fragilidad escandalosa. Los resultados educativos, en las pruebas nacionales que sirven como una medida gruesa pero confiable, muestran una separación tajante entre los subsistemas indígena, rural, público urbano y privado; los resultados de aprendizaje trazan un país con cuatro estamentos que casi no se tocan. Y con todo ello, cuando revisamos el comparativo internacional que permite una prueba como PISA, descubrimos que las diferencias palidecen, pero hacia la baja: los alumnos de escuelas privadas, con el enorme privilegio que les aporta su condición acomodada, tienen resultados que no corresponden a los de sus pares en otros países, pues el desempeño es tan bajo que queda estadísticamente cercano al nivel que se considera como apenas aceptable.

El sentido revolucionario de la escuela pública es el de funcionar como una redistribución social de las oportunidades vitales en cada generación, para que el origen no sea destino: se trata de aplicar la inversión social en términos económicos y en términos de asignación de agentes sociales de desarrollo –los maestros– para que cada persona despliegue su máximo potencial, y las nuevas generaciones no queden condenadas a repetir las condiciones de sus padres. Por ello, es la escuela y su potencial de desarrollo de capacidades para la vida – y no el subsidio permanente– la estrategia maestra del desarrollo, la forma verdadera de cortar la transmisión intergeneracional de la pobreza.

Pero vamos poco a la escuela, países de desarrollo semejante al nuestro no sólo tienen más años de escolaridad promedio, sino que aprovechan mejor

cada ciclo y cada jornada; con una primaria de cuatro horas y media y una secundaria de seis y media, además de los continuos recortes por ausentismo, suspensiones, exceso de trabajo administrativo y gasto de tiempo para establecer la disciplina, las horas efectivas de las escuelas públicas mexicanas acaban siendo claramente insuficientes. Además, aprendemos poco: el plan de estudio y las prácticas pedagógicas tienen mucho de enciclopédico y de irrelevante, en formatos asfixiantes de la creatividad y ajenos a los retos reales de la vida cotidiana; algunas habilidades básicas, como las competencias lectoras que ya hemos mencionado, no están aseguradas para las mayorías, limitando con ello la posibilidad de seguir aprendiendo con provecho y como una responsabilidad propia a lo largo de la vida.

Hay muchos factores involucrados, pero tres condiciones estructurales lastran la posibilidad de tener mayor cantidad, calidad y equidad educativas: padecemos un desajuste severo en la profesión docente, en la distribución del gasto educativo y en la posibilidad de que la escuela funcione como una comunidad responsable y participativa.

Desde el surgimiento de la SEP en los años veinte y en el establecimiento del SNTE en los años cuarenta, el magisterio mexicano funcionó como corporación de Estado; a lo largo del tiempo no se ha dado la evolución deseable hacia una profesión de alto desempeño y de responsabilidad profesional rigurosa. Apenas en 1993 se fijó el requisito de que las Normales formaran a los maestros con una licenciatura, y sólo a partir de 2008 se estableció un concurso nacional para asignar las plazas federales de Educación Básica. Formados en escuelas profesionales aisladas del circuito universitario, con la garantía de trabajo seguro apenas al concluir la Normal e incluso la posibilidad de heredar una plaza o comprarla, los maestros perdieron el aprecio social de la primera hora, y se debaten en una búsqueda de identidad. En estos años, el flujo de las prestaciones y la estabilidad de su nombramiento los ha conformado como un factor de movilidad social innegable: para la gran mayoría de ellos, ser maestros les ha permitido remontar las condiciones socioeconómicas de la generación anterior de su familia, e instalarlos en un sector de clase media que es representado por un grupo de alta influencia en la política nacional. Lo que no deja de notarse, también, es que la escuela pública a la que sirven no está logrando lo mismo para los demás mexicanos, pues como ya anotamos, el sistema nacional de educación pública no está sirviendo lo suficiente como equalizador social.

Hasta ahora, el sistema en el que se forman y que reproducen es vertical, autoritario y sumamente prescriptivo. El efecto es devastador, pues nadie se siente responsable de los bajos resultados, pero todos padecen de un permanente bombardeo con nuevos programas, nuevos formatos a llenar y casi nulos espacios para expresar sus inquietudes o desarrollar proyectos propios como



profesionales de la educación. Es muy significativo que en una investigación realizada recientemente por la Universidad Pedagógica Nacional, el 58% atribuyen al trabajo docente la mejora del rendimiento escolar, pero el 92% atribuyen el fracaso escolar a las condiciones socioeconómicas del contexto.

Sus escuelas formadoras son poco exigentes, sus maestros hace años dejaron las aulas y no tienen contacto con las prácticas contemporáneas que han demostrado éxito en otras partes de México o el mundo; la formación continua es más adiestramiento y no hay espacios de colegialidad profesional además de los prescritos y controlados por la autoridad a nivel de supervisión y zona. Tal vez lo que más limita el potencial de los maestros de México es saber que, en general, no es su mérito en el aula lo que asegura un avance en sus carreras, sino la cercanía y el apoyo que desarrollen a tal o cual figura de la estructura oficial o sindical.

A pesar de destinar un monto considerable del presupuesto nacional a la educación —un quinto del monto total en la actualidad, pero en años recientes solía ser hasta una cuarta parte del gasto público programable— las prácticas con las cuales se distribuye y ejerce son opacas, ineficientes e inequitativas. Tenemos un grave problema de transparencia en el gasto de sueldos y salarios, que ocupa casi el 90% del total del presupuesto educativo, además de contratos por bienes y servicios faraónicos en sus montos y de gran pobreza en términos de resultados confirmables para el aprendizaje, como ocurre por ejemplo en los gastos de Tecnologías de la Información. Las fórmulas de distribución abren las brechas en lugar de cerrarlas, y además de privilegiar a los estados ricos y poblados, la inversión en los programas compensatorios es baja y tardía. La doble negociación salarial —primero con la Federación y luego con los estados— que mantiene el SNTE, además de las entregas desordenadas a la disidencia —especialmente a la Coordinadora— dan al traste a un intento de planeación moderna del uso de los recursos; ni qué decir de los notorios abusos en los sueldos de los funcionarios o en la nefasta práctica de los comisionados sindicales con goce de sueldo. Los programas están subfinanciados, no hay oportunidades para algo innovador —o dependen de los “ahorros”— y en concreto, se desdice la gratuidad de la escuela pública cuando se pide a los padres contribuciones para las necesidades más elementales como papel higiénico, fotocopias o el pago del recibo de luz.

Las escuelas reales hoy son el eslabón más frágil de la cadena. En teoría, todas las demás estructuras están a su servicio, y la justificación y medida de éxito de la SEP, sus subsecretarías y direcciones, las secretarías estatales, los sectores y las supervisiones, etcétera, debería ser la atención brindada a la escuela. Pero con demasiada frecuencia ocurre lo contrario: la escuela responde a las múltiples demandas de esa pesada pirámide invertida, además de lidiar con los retos cotidianos del colectivo docente, el grupo de padres y la comu-

nidad circundante. Las escuelas de México no tienen elementales atribuciones para poderse hacer cargo de su labor educativa; no tienen un presupuesto propio, y apenas en este ciclo escolar se estableció que todas tienen que diseñar su plan estratégico con la participación de los padres y trazar objetivos de mejora. No hay garantía de que recibirán apoyo psicopedagógico para sus alumnos, o de que contarán con un mínimo de materiales consumibles tan básicos como el gis y los materiales de limpieza; la asignación de los maestros no tiene que ver con su perfil o arraigo en la comunidad, sino con procesos administrativos ajenos a su trayectoria educativa.

De nuevo, uno de los más grandes retos es la responsabilidad, pero esta vez de los padres. No habituados a participar en la vida cívica en general, los padres de las escuelas públicas —que atienden a más del 90% de los niños mexicanos en la Educación Básica— no responden en general a los llamados para constituir el Consejo de Participación; pocos conocen a los maestros de sus hijos y lo típico es que el contacto se dé cuando la ocasión es desafortunada, por bajo rendimiento escolar o por problemas de disciplina. Está profundamente instalada en la cultura la idea de que la escuela es “de Gobierno”, y que siendo una especie de dádiva, no corresponde a los padres cuestionar sus procesos o sus resultados. El hecho de que en las familias de hoy las jornadas de trabajo sean extensas e involucren a casi todos los adultos, tiene un doble efecto que no es positivo: primero, se transfiere a la escuela la gran responsabilidad de la formación de actitudes, y, en segundo lugar, se limitan las ocasiones de un alianza explícita entre la escuela y la familia para tareas, la ejercitación de lo aprendido y la búsqueda de otras oportunidades educativas complementarias. “Porque es su obligación” se convierte en la justificación de los padres de escuela pública para dejar solos a maestros y directivos —paralela a “Porque para eso pago”, la justificación de los padres de escuela privada— y hay poca verificación de logros o momentos de lectura compartida, y ni hablar de aprovechar o promover bibliotecas, museos, funciones de teatro. Finalmente, hay una gran complacencia que se vuelve complicidad: los padres no reconocen un sentido de urgencia para mejorar todo lo que nos aqueja en el sector educativo, y tienden a asimilar la frustración de no poder ofrecer algo mejor a sus hijos.

En todo lo que hemos dicho en esta sección, hay que reconocer también que ni maestros ni padres, y a veces ni los funcionarios mismos, han contado con información relevante y actualizada para ver el tamaño del problema y activarse para su solución. Los medios de comunicación, los institutos universitarios, las organizaciones de sociedad civil y las instancias de evaluación como CENEVAL e INEE, han jugado un papel incipiente pero aún insuficiente en elevar el nivel de conciencia sobre nuestras dificultades, ya no se diga en cuanto a ofrecer pautas de cambio positivo.

En resumen, son muchas las cosas que nos lastran. Pero antes que buscar soluciones fuera –que no está de más, dada la gravedad de nuestra emergencia educativa– es vital reconocer las buenas prácticas que ya se desarrollan aquí y allá en toda la geografía nacional. La dedicación de Aguascalientes a sus maestros y supervisores, el esfuerzo de Guanajuato para emplear las tecnologías de la información de una manera adecuada para tener seguimiento y apoyo a alumnos y docentes; el esfuerzo de Zacatecas con sus telesecundarias, la forma en que Veracruz remontó sus malos resultados del pasado, el uso en Nuevo León de evaluaciones intermedias para promover estrategias de reforzamiento. En los últimos tres años ha habido un mejoramiento de los resultados en matemáticas en la base de la pirámide, y en diversas partes del país la metodología de Comunidades de Aprendizaje –una forma horizontal y empática de acercarse al conocimiento– está dando excelentes frutos. Hay efervescencia, pero también dispersión. Nos hace falta justamente una visión compartida a nivel nacional, que recupere lo mejor de cada experiencia local, respete la iniciativa y la adaptación concreta, y que al mismo tiempo proponga metas compartidas, asimiladas, un sentido de propósito y urgencia que nos anime a sumar y concretar.

#### IV. Recuperar el proyecto

Ya no hay marcha atrás en la federalización y en la diversificación de protagonistas educativos. Un ministerio central que quisiera definir unilateralmente todos los procesos ya no es posible ni deseable. No se puede determinar desde un escritorio en el centro de la Ciudad de México la marcha pedagógica de la última escuela en las ciudades fronterizas del norte o de las comunidades indígenas de Quintana Roo, sino sólo los marcos de referencia y los sistemas de rendición de cuentas. Con la evidencia que aportan los datos duros, puede verse que los estados de la República que más avanzan en su logro educativo son precisamente los que desarrollan proyectos originales, ajustados a sus necesidades y con seguimiento local, mientras que los que muestran retrocesos o una situación estática son los estados que se reducen a implementar sin matiz la batería de programas nacionales como Enciclomedia, HDT, Escuela de Tiempo Completo, el Programa Nacional de Lectura y hasta el Programa de Escuelas de Calidad.

El proyecto educativo nacional que deberemos impulsar no puede ser ya uno piramidal, con una SEP masiva o una UNAM comiendo todos los recursos y ocupando todos los espacios, irradiando recursos y logros. Tiene que ser el de una sana y articulada pluralidad local, donde estos grandes jugadores

hagan de coordinadores, consejeros y facilitadores; la misma función de evaluación global y de rendición de cuentas no debe estar en manos de ninguna y tampoco sufrir su dominancia. Tanto para la educación básica como para la universitaria, las instancias de evaluación deben ser instituciones de rigor técnico y plena independencia de criterio —lo que implica un rediseño mayor del INEE y del CENEVAL— y las de rendición de cuentas deben ser cuerpos colegiados con una composición mayoritaria de ciudadanos, blindados a la captura de los partidos, los sindicatos o el control de funcionarios de la administración en turno, como ya ocurre en los países escandinavos y como se discute en latitudes tan variadas como Nueva Zelanda, Brasil o Polonia.

También, a diferencia de la perspectiva centrada en un secretario designado por el titular del Poder Ejecutivo Federal y una enorme burocracia —en el mejor de los casos, weberiana— comienzan a jugar cada vez más un papel crucial para la marcha o el tropiezo del sistema educativo nacional; los diputados y los senadores, las autoridades educativas estatales, las universidades, los organismos multilaterales, las organizaciones de sociedad civil, el SNTE y las disidencias, los académicos, los consejos de cada escuela, los reporteros de la fuente. Pero ello no es pérdida, si la SEP se reinventa y asume su nueva vocación de coordinación, de facilitación, de innovación. Prevenir la atomización o la “balcanización” pasa por acordar un marco común de puntos de llegada, no manuales extensísimos de procedimientos que se quisieran uniformes y aplicados a rajatabla. Lo que nos falta para recuperar el proyecto es retomar su finalidad y modificar radicalmente sus reglas vigentes.

El proyecto educativo, entonces, como los señala el artículo tercero constitucional, es formar en y para la democracia; aterrizándolo, podemos vincularlo a la meta claramente identificable de lograr trayectorias educativas completas y exitosas para las mayorías.

En un primer arco de tiempo, como ya se va abriendo paso en el ambiente de las organizaciones de sociedad civil, podríamos proponernos disminuir la deserción, el abandono y el rezago de manera que, de los niños que inician la primaria en 2012, para el 2024 estén concluyendo la preparatoria al menos el noventa por ciento de ellos; combinando otras acciones concretas y factibles, eso nos llevaría a lograr 12 años promedio de escolaridad para el país.

No pueden ser cualquier tipo de años: deben ser años de calendario completo y que representen, cada uno de sus días, jornadas completas y suficientes; no vamos a alcanzar el logro educativo de los países desarrollados si nuestros niños siguen yendo apenas 4 horas cada día, cuando la media internacional rebasa las 6 horas. Esas son las trayectorias completas.

Las trayectorias exitosas se refieren a que, a lo largo de su formación escolar, los niños y jóvenes mexicanos se encuentren con una propuesta educativa de calidad, que les permita llegar a habitar su mundo, favoreciendo su capacidad de resolver problemas reales, discriminando el valor de la información, dándoles elementos para la expresión de sus ideas e inquietudes, dejándoles explorar, favoreciendo el trabajo en equipo y la convivencia respetuosa y constructiva. Si perseguimos esa realidad con perseverancia y sin concesiones a la simulación y al autoritarismo, para 2024 podríamos identificar una métrica de logro a través de portafolios de evidencias y resultados promedio altos en la prueba PISA, de manera que alcanzáramos el promedio de los países de la OCDE y no nos quedemos al fondo de la tabla como ocurre hasta el presente.

En 1921 este país era pobre, desarticulado y agobiado por la violencia que no acababa de extinguirse a pesar de once años de lucha fratricida. Hoy México está muy delante de esa postración, pero los riesgos no son menores: inseguridad, baja productividad, oportunidades reducidas de desarrollo, brechas educativas.

No podemos vivir de prestado, como hijos de ricos que arruinan con su negligencia y mezquindad la herencia de sus padres. Hombres y mujeres de los años veinte, con el proyecto educativo de la Revolución, recorrieron de orilla a orilla el país como maestros improvisados pero con una buena noticia: “pronto, y ya comenzando conmigo, habrá escuela para todos”. Estuvieron a la altura de su tiempo; está por verse si nosotros estaremos a la altura del nuestro.

Necesitamos continuar el proyecto educativo de la Revolución y, más bien, revolucionar el proyecto educativo. La gran hazaña que se demanda a nuestra generación es que tengamos “aprendizaje para todos”. En el México plural y participativo del presente ya no podemos esperar un Vasconcelos concentrado en un único individuo; el futuro pende ahora de una red, diversa pero coordinada, de personas y grupos responsables, con metas claras. No podemos seguir impávidos ante el rezago educativo de uno de cada tres adultos, y de uno de cada dos indígenas. No nos conformemos con que haya primero de primaria para todos; debemos asegurarnos que alcancen todos, que tienen igual derecho, el ciclo entero hasta el tercero de bachillerato, atendiendo el riesgo de deserción para que ninguno —especialmente ninguna— falte. Y no darnos tregua hasta que en cada escuela se aprenda lo necesario, de manera que el derecho a la educación realmente se reconozca como derecho a aprender. La SEP hace mucho que ya no es la única responsable de la calidad educativa, y que la UNAM no es el único espacio de innovación científica o de crítica social; trabajemos para que ya no regrese a ser la SEP un aparato del régimen, sino que funja como una expresión de los ciudadanos, para que la UNAM no sea un mundo aparte que genere profesionistas exitosos para una sociedad fracasada.

El año 2012 es relevante, ciertamente, por su dimensión electoral. Pero pasará realmente a la historia si lo tomamos como el primero de un compromiso social con metas compartidas, en las que el derecho de los niños pueda tener esperanza como la realidad para los jóvenes que serán en la siguiente década. Recuperar el proyecto educativo debe ser una obsesión de profetismo activo.