



EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE INDICADORES EDUCATIVOS CON LA PARTICIPACIÓN DE LAS ESCUELAS

María Mercedes Ruiz Muñoz

Currículo: doctora en Ciencias con la especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE-Cinvestav. Académica de tiempo completo y coordinadora del Campo Estratégico en Modelos y Políticas Educativas del Sistema Universitario Jesuita, Departamento de Educación, Universidad Iberoamericana, ciudad de México. Sus líneas de investigación abordan el derecho a la educación y justicia, y el análisis político del discurso educativo.

Recibido: 8 de agosto de 2014. Aceptado para su publicación: 7 de octubre de 2014.

Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=43_el_derecho_a_la_educacion_y_la_construccion_de_indicadores_educativos_con_la_participacion_de_las_escuelas

Resumen

El artículo examina de manera inductiva el derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos desde la perspectiva del modelo de las 4as de Katarina Tomasevski (asequible o disponible, accesible, aceptable y adaptable.) y del paradigma de la investigación cualitativa. Con la participación de maestros y directivos de escuelas públicas de diferentes contextos socioculturales del país (Pueblo de Santa Fe, Distrito Federal; Nezahualcóyotl, Estado de México; y Los Altos de Chiapas, Chiapas.), se recuperan las voces de diversos actores de un proceso educativo. Parte de la metodología se basó en entrevistas en profundidad, observaciones y análisis de documentos. La perspectiva epistemológica que subyace en el ensayo supone que el sujeto investigador es el principal instrumento a lo largo del proceso en todas sus etapas, de modo que los énfasis puestos por él y la participación de los directivos, docentes, alumnos y padres de familia de las escuelas son cruciales para este trabajo.

Palabras clave: derecho a la educación, indicadores educativos y participación escolar.

Abstract

This article explores the right to education and the construction of educational indicators using an inductive process with the involvement of teachers and administrators of state schools in differing sociocultural contexts: Pueblo de Santa Fe in Mexico City; Nezahualcóyotl in the state of Estado de México; and the Altos de Chiapas region in the state of Chiapas. It draws on the "4 As" model (affordability and/or availability, accessibility, acceptability, adaptability) developed by Tomasevski while adopting a qualitative research paradigm. The voices of the various actors are heard: pupils, teachers, administrators and parents. The study was based on in-depth interviews, observations and documentary analysis. In the epistemological perspective underpinning the work, the researcher is the main instrument throughout all stages of the research process (Taylor & Bogdan: 2000), meaning that their particular focuses and the involvement of school administrators, teachers, pupils and parents are deemed essential.

Keywords: right to education, educational indicators and school-community involvement.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo aborda la configuración discursiva del derecho a la educación y la política educativa en México, la cual privilegia la medición estándar de docentes y alumnos como criterio base para evaluar la calidad y la equidad educativa en el país. La centralidad de la política educativa en la evaluación y la formación de docentes induce a preguntar por los procesos participativos que se generan en el espacio escolar y en las posibilidades para construir instrumentos de evaluación en los que participen las escuelas. A partir de esta interrogante, surge la escala del derecho a la educación, un instrumento de evaluación basado en resultados de investigaciones sobre la vida cotidiana de las escuelas.

Para la construcción inductiva de indicadores, se eligieron escuelas de educación básica de diferentes zonas geográficas y de contextos específicos del medio urbano, rural e indígena. Los criterios para la selección de los centros educativos se estimaron en función del acceso a ellos; que se localizaran tanto en el campo como en la ciudad; que sus estudiantes fueran indígenas y no indígenas; y que algunos profesores hablaran lenguas nativas. Tal como lo indica la perspectiva cualitativa, la investigación se realizó en los contextos y los escenarios que permitieron la entrada del equipo de investigación.

Un primer momento de la estrategia metodológica consistió en presentar los objetivos e intencionalidad del proyecto a directores y profesores de las escuelas, además de plantear la importancia de su colaboración. En esta fase también se compartió la información con el comité de padres de familia.

Para la operación del proyecto en campo, se usaron herramientas para sistematizar y ordenar la información: diario de campo, entrevistas y observaciones analíticas. También se desarrolló una estrategia para identificar a los informantes clave a través de la técnica de la “bola de nieve” y el uso de matrices de análisis. Todo ello posibilitó un ejercicio a nivel de metaanálisis para la construcción de observables e indicadores.

El punto consistió en reconstruir las prácticas sociales observadas en la vida cotidiana de las escuelas desde la lógica de los derechos humanos y el modelo de las 4as. Una de las consignas al inicio del trabajo de campo fue registrar todo aquello que permitiera documentar sobre los contextos socioculturales, las escuelas, los vínculos pedagógicos y las prácticas sociales instauradas en la vida escolar. Interesaba documentar “lo no dicho”, esto es, el discurso mediante el cual se podría obtener información sustantiva para el proyecto; por ejemplo, “un día sin clases” aludía a la ausencia de las autoridades educativas y de los docentes en las escuelas, no a manera de denuncia, sino como una práctica instaurada en la vida escolar que imposibilita el ejercicio pleno del derecho a la educación.

Con el cruce entre resultados del trabajo de campo y el análisis de los datos a la luz de la mirada teórica del modelo de las 4as, se construyeron algunos observables o enunciados que orientaron los primeros reactivos del instrumento de medición, titulado la *escala del derecho a la educación*. Cada uno de los reactivos se discutió no sólo en el equipo de investigación, también con los demás actores involucrados. Después, debido a la complejidad y la organización del instrumento, se decidió que éste se centrara en los actores del fenómeno educativo: la escuela,

sus directores, docentes, estudiantes y los padres de familia.

Al final fue la aprobación y validez otorgada al instrumento por los actores lo que permitió construir algunos ejemplos de narrativas escolares en voz de los propios sujetos en cuestión, quienes describieron el estado que guarda el derecho a la educación a nivel de la vida cotidiana en algunas escuelas mexicanas.

¿QUÉ SE CONOCE ACERCA DEL TEMA Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN?

Los primeros esfuerzos por crear indicadores de derechos humanos los realizó Danilo Turk a finales de los años noventa. Turk fue el primer relator especial de las Naciones Unidas para la realización de los derechos económicos, sociales y culturales (De Beco, 2009).

En 1998, Paul Hunt, relator especial de Naciones Unidas del Derecho a la Salud, desarrolló indicadores al derecho sanitario e incluyó otros del derecho a la educación (2009). Hunt propuso dividir los indicadores de los derechos humanos en tres tipos: estructurales, de proceso y de resultados. Esta división la incorporó a su norma el Centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, actualmente Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas (Office of the High Commissioner of Humans Rights [OHCHR]).

Indicadores educativos versus indicadores del derecho a la educación

Como lo señala De Beco (2009), si bien existen estadísticas educativas que muestran el número de escuelas, profesores, presupuesto asignado o número de alumnos en algún grado escolar, tal información difiere de los indicadores del derecho a la educación debido a que en los datos estadísticos sólo se captura un aspecto de la educación: la cobertura. Más allá de la cobertura educativa, los indicadores del derecho a la educación se extienden para conocer hasta qué punto el Estado protege o satisface este derecho. Según De Beco, los indicadores educativos tienen los siguientes problemas:

- No se centran lo suficiente en la discriminación. La tasa de alfabetización no muestra a los grupos vulnerables y no provee información del riesgo de estos grupos para el acceso o exclusión a la escuela.
- No miden con base en el criterio de los derechos humanos. Los indicadores educativos sólo proveen información cuantitativa. La tasa de inscripción escolar no ofrece elementos para conocer su calidad.

De Beco coincide con Tomasevski en cuanto a que la educación tendría no sólo que ayudar al desarrollo de habilidades básicas, también al despliegue de la personalidad del niño. Este último aspecto es el que destaca los indicadores del derecho a la educación, a diferencia de la propuesta de indicadores educativos.

El modelo estructura-proceso-resultados complementario al modelo de 4 As

De Beco explica que el modelo de estructura-proceso-resultado lo establece la OHCHR para todos los derechos humanos; incluye el derecho a la educación. Este modelo ha servido para establecer un marco común que monitorea si se cumplen los tratados en materia de derechos humanos. El autor señala que el modelo de 4As de Tomasevski considera el trabajo de la OHCHR como complementario, esto es, ambos se refuerzan (De Beco, 2009).

Algunas ventajas de tomar el modelo de las 4as como punto de partida para los indicadores del derecho a la educación, serían, según De Beco, las siguientes:

- Los indicadores de las 4as son los más cercanos a las leyes internacionales de derechos humanos. Son la mejor manera de clasificar las obligaciones del Estado relacionadas con el derecho a la educación. Es esencial considerar que los indicadores del derecho a la educación son indicadores basados en el derecho, esto es, ayudan a medir el progreso en su realización; por tanto, cumplirlos es obligatorio por parte de los Estados.
- Las 4as destacan los dos aspectos cuantitativos y cualitativos del derecho a la educación, porque no sólo miden el derecho a la educación, también se cercioran de los derechos en educación y derechos a través de la educación (*right in education and right through education*).

La principal aportación de De Beco respecto a la propuesta de Tomasevski es que entiende el modelo de las 4as como *availability*, esto es, como una educación disponible y accesible que evalúa aspectos del contenido de la educación (aceptable), y examina si ésta se adapta a las necesidades diferenciadas de las personas (adaptable). De Beco también propone tres *issues* transversales a las 4as, a saber: discriminación, participación y rendición de cuentas. Por último, agrega el marco de gobernanza denominado indicadores estructurales.

Sobre los *issues* transversales, De Beco afirma que se deben desagregar los indicadores por género, región geográfica, rural/urbano, minorías (lingüísticas, étnicas, no nacionales, culturales, religiosas u otras), ingreso, edad, lengua, raza, estatus oficial, migrante y no migrante, discapacidad u orientación sexual, con la finalidad de capturar la discriminación en la escuela.

Además, le otorga mayor atención a la participación de los niños, padres de familia y comunidad en el proceso educativo. Propone que se debería conocer información sobre los gobiernos o Estados que respetan la participación colectiva en los temas educativos como derecho; por ejemplo, en temáticas sobre disciplina, sugiere que el niño tenga derecho a responder personalmente a las sanciones disciplinarias o que existan mecanismos para la réplica. De esta manera, la educación podría ser adaptable; no sólo participarían padres y alumnos, también la comunidad tendría la oportunidad de opinar sobre estrategias para mejorar la asistencia a las escuelas o disminuir la deserción escolar. En una palabra, con estos indicadores podría medirse el nivel de compromiso por parte de los gobiernos en la rendición de cuentas del proceso educativo.

Propuestas que parten del modelo de Tomasevski

Organismos como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) toman el modelo de Tomasevski, que propone herramientas y estrategias más específicas para aplicar el derecho a la educación (UNICEF y UNESCO, 2008). El punto de partida de dichos organismos es que existen una serie de medidas acerca de la educación para todos (EPT), pero no un análisis global para poner en práctica un enfoque basado en los derechos humanos que permita alcanzar sus objetivos.

Sus estudios buscan conocer los elementos necesarios para transitar del discurso del derecho a la educación a las intervenciones concretas en el plano de la

política y los programas para alcanzar las metas de la EPT y los Objetivos de Desarrollo del Milenio referentes a la educación. Este modelo difiere de la propuesta de Tomasevski, porque reagrupan las 4as y propone las siguientes dimensiones para abordar el derecho a la educación:

- El derecho al acceso a la educación y sus elementos esenciales son: la educación en todas las fases de la niñez y después de ésta. Disponibilidad y accesibilidad de la educación e igualdad de oportunidades.
- El derecho a una educación de calidad y sus elementos esenciales son: un programa de estudios amplio, pertinente e integrador. El aprendizaje y la evaluación basados en los derechos humanos y un entorno que no resulte hostil al niño, sino que sea seguro y saludable.
- El derecho al respeto en el entorno del aprendizaje y sus elementos esenciales son: el respeto de la identidad. El respeto de los derechos de participación y el respeto a la integridad.

Otra diferencia del modelo de la UNESCO y UNICEF, respecto al modelo de Tomasevski, es que estos organismos reconocen la función positiva de la participación de los niños en el proceso educativo, por ejemplo, en la supervisión; esto es, los niños pueden ayudar a definir los indicadores si responden las encuestas que recopilan datos.

Sin embargo, al contrastar los modelos se nota que a diferencia del de Tomasevski, el de los organismos internacionales no aborda de manera profunda el tema de adaptabilidad para los niños discapacitados. En cambio, sí aporta elementos relevantes tales como proponer estrategias y herramientas que podrían aplicarse por los Estados para medir el derecho a la educación. Así, este modelo destaca la participación de los niños no sólo como sujetos de derecho, sino sujetos involucrados de manera activa en la evaluación del derecho a la educación.

Otra propuesta que se inspira en el modelo de Tomasevski es la que desarrollan las organizaciones no gubernamentales como Action Aid y Right to Education Project, que trabajaron de manera conjunta para realizar una guía denominada Promoting Rights in School. Es una carta de diez derechos en la educación y para cada uno de ellos ofrece una serie de indicadores. Los derechos se derivan de los tratados internacionales de derechos humanos o las convenciones internacionales.

Estas organizaciones recuperan el modelo de las 4as en términos deontológicos. La educación debe ser disponible, esto es, gratuita y financiada por el gobierno con una infraestructura adecuada y con maestros suficientes. Debe ser accesible: los sistemas deben ser incluyentes y se deben tomar las medidas necesarias para cubrir a los sectores marginados. Debe ser aceptable, esto significa que el contenido de la educación debe ser pertinente, apropiado y de calidad. Por último, debe ser adaptable: una educación que responda a las necesidades cambiantes de la sociedad y los diferentes contextos. Los diez derechos fundamentales que deben respetar las escuelas son:

- Derecho a la educación gratuita y obligatoria.
- Derecho a la no discriminación.
- Derecho a una infraestructura adecuada.
- Derecho a los profesores con una formación de calidad.
- Derecho a un ambiente seguro y sin violencia.

- Derecho a la educación relevante.
- Derecho a que conozca sus derechos.
- Derecho de participación.
- Derecho a una la escuela transparente y responsable.
- Derecho a la calidad del aprendizaje.

La diferencia más significativa de este modelo respecto al de Tomasevski radica en que la iniciativa Promoting Rights in School promueve de manera importante que los ciudadanos participen en la mejora de la calidad educativa. Otro contraste es que promueven la capacidad de los estudiantes, comunidades y organizaciones de la sociedad civil para defender no sólo una educación de calidad, sino también para ser capaces de articular necesidades a través de un proceso de largo plazo para promover la conciencia crítica; esto es, las herramientas que proponen son para que las personas las utilicen y puedan exigir al Estado que cumpla con sus obligaciones.

EL MODELO DE LAS 4AS DE TOMASEVSKI

Katarina Tomasevski fue designada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) como la primera relatora especial del derecho a la educación en 1998. Este nombramiento se debió a los resultados alcanzados en educación a nivel mundial en el fin del milenio. A partir de estos resultados, los organismos internacionales, de manera específica la ONU, decidieron hacer un diagnóstico de estado del derecho a la educación. La encomienda a Tomasevski fue conocer los obstáculos que impiden la plena realización del derecho a la educación, con la finalidad de establecer estrategias para lograr la plena realización de este derecho para todas las niñas y los niños del mundo.

Derecho internacional, marco normativo listo para implementar

El punto de partida de la relatora fue el análisis del marco jurídico internacional en general, los derechos humanos en particular y el derecho a la educación en especial. La ex relatora concluyó que este marco es un conjunto normativo listo para evaluar el progreso del derecho a la educación en cada nación. Los Estados, al firmar y, en su caso, ratificar tratados internacionales, se comprometen a cumplirlos. Esta simple premisa evalúa el desempeño de los gobiernos con este compromiso (Tomasevski, 2004).

La trascendencia del derecho a la educación se debe a que pertenece a una categoría especial, porque abarca los derechos civiles y políticos y, a su vez, los derechos económicos, sociales y culturales (Tomasevski, 2001a). Este derecho es conocido también como un derecho humano progresivo o derecho llave (*key right*), porque despliega otros derechos humanos (Latapí, 2009); es decir, sólo se puede acceder a través de él a otros derechos, como los asociados al empleo o la seguridad social.

El derecho a la educación se fundamenta en los derechos humanos. Éstos pueden establecer tanto los fines como los medios de la educación, porque existe un marco jurídico que orienta a la educación (Tomasevski, 2001d). Al establecer los derechos humanos como guía, se introducen dos innovaciones. La primera: la afirmación de que cada niño es sujeto de derechos; la segunda: que acorde con la Convención sobre los Derechos del Niño, siempre se velará por el interés superior del niño (Tomasevski, 2004). Estos conceptos provocan cambios radicales en la manera de concebir la educación, porque su efecto es a lo largo de todo el proceso educativo. Repercute en todos los actores involucrados en él.

Lenguaje común

La ex relatora considera trascendente contar con un lenguaje común entre los diversos actores internacionales debido a que, los términos usados, no siempre son unívocos. Así, “la definición de la persona como capital humano diverge evidentemente de su definición como sujeto de derechos” (Tomasevski, 1999).

El uso de los conceptos incide, de manera directa, en la forma de concebir la educación. Ya sea como medio para mejorar los ingresos de los ciudadanos o desde la perspectiva de los derechos humanos, la educación es un fin en sí misma y no simple medio para conseguir otros propósitos.

Esta divergencia es notable en el caso de los niños con discapacidad. Al aplicar el concepto de inversión en capital humano, no sería redituable para el Estado invertir en ellos. En contraste, para los derechos humanos, todos los seres humanos tienen el mismo valor. Por ello fue importante para la relatora establecer la diferencia entre la educación y el derecho a la educación (Tomasevski, 1999).

Tomasevski destaca que, al concentrarse en el valor económico y la tasa de rendimiento escolar, se dificulta concebir la educación en términos del pleno desarrollo de la persona y el respeto a sus derechos humanos. Se enfrentan los conceptos “enseñar a compartir conocimientos en lugar de comercializarlos, y a cooperar en lugar de competir” (2000).

Obstáculos para garantizar el derecho a la educación

En el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se establece que toda persona tiene derecho a la educación elemental, obligatoria y gratuita. Es una norma moral que otorga a todos y cada uno de los seres humanos el acceso a educarse y así desarrollar sus capacidades.

Los obstáculos que identifica Tomasevski (2001a) para que los Estados garanticen el derecho a la educación son el costo financiero, el trabajo infantil, la pobreza y la inequidad de género. De ellos, Tomasevski (2000, 2001c) concluye que el principal problema para garantizar la educación gratuita y obligatoria es el costo.

La autora argumenta que en el caso de los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) o el Fondo Monetario Internacional, sus políticas deben cambiar para que la educación básica sea gratuita y accesible a todos los niños. Para los Estados, las asignaciones presupuestarias deben ajustarse a las exigencias del derecho internacional de los derechos humanos (Tomasevski, 2000, 2001c).

De igual forma, Tomasevski (2006) critica al BM por su falta de coherencia en la política de ayuda internacional; por ejemplo, se sabe que tiene capacidad para establecer requisitos a los Estados con el objeto de evitar las cuotas para la inscripción y de esta manera aumentar la matrícula. Los países pobres y endeudados podrían no pagar su deuda a cambio de invertir en educación. Sin embargo, las políticas del BM son ambiguas y en no pocas ocasiones, contradictorias.

La posición del BM no es clara, “en los propios préstamos del Banco para educación no se da prioridad a la enseñanza primaria (ésta constituye el 30% de los préstamos para educación) ni a los países más pobres (los préstamos de la Asociación Internacional de Fomento representan el 40% de todos los préstamos para educación)”. Aunque el BM se ha pronunciado en múltiples ocasiones sobre los derechos humanos, ninguno de éstos se vincula con las operaciones de préstamos del Banco.

Respecto al trabajo infantil, éste representa un obstáculo para la educación de los niños y jóvenes, ya que, en su mayoría, esta población se encuentra en consi-

derable pobreza (Tomasevski, 2001b). La Comisión de Derechos Humanos insiste en trabajar de manera coordinada con la Organización Internacional del Trabajo para reducir la disparidad entre la duración escolar (seis años) y la edad mínima de empleo (Tomasevski, 2003).

Otro obstáculo, además de la pobreza, es la inequidad de género. Las cuestiones de género inciden claramente en la pobreza puesto que la denegación y la violación de los derechos humanos, incluido el derecho a la educación, afectan de manera trágica a las niñas y las mujeres.

Pronunciamento de Tomasevski sobre México

Tomasevski (2006) analizó la situación del derecho a la educación en todo el mundo. Revisó leyes educativas y su práctica en 170 países, entre ellos México. Sobre éste, concluyó que fue un logro garantizar la matrícula educativa para primaria en 95.7% de los niños en edad escolar. Se trató de un porcentaje superior al de Finlandia (94.4) y al de Luxemburgo (93.4). En México, la educación primaria se ha convertido en casi universal.

También encontró que la educación primaria pública en México se ha convertido en "casi gratis", debido a que la mayoría de las barreras financieras se han eliminado. La política educativa del gobierno mexicano se concentra en dotar de libros escolares gratuitos a las zonas más pobres del país. El modelo de la enseñanza gratuita también ha progresado a través de la eliminación de los costos de oportunidad de la educación. El Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progesa) contribuyó, en gran medida, a proyectar la educación universal en México.

El modelo de las 4as

Con el fin de analizar las obligaciones de los gobiernos respecto al derecho a la educación, la relatora estructuró un esquema que abarcó las cuatro características fundamentales que deben considerar las escuelas primarias, a saber: asequibilidad (disponibilidad), accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

- **Asequibilidad o disponibilidad (availability).** El derecho a la educación demanda del gobierno la admisión de centros educativos que respeten la libertad de y en la educación. Debe existir educación gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar. Esta dimensión atiende a la existencia de centros escolares y modalidades suficientes, docentes formados que atiendan las escuelas, libros y materiales educativos para los niños, así como a la infraestructura y equipamiento de las escuelas, entre otros.
- **Accesibilidad.** El derecho a la educación debe ser garantizado. La educación debe ser gratuita, obligatoria e incluyente. Debe facilitarse el acceso a la educación postobligatoria en la medida de lo posible. Esta dimensión plantea que la educación debe ser accesible y gratuita a todos; es decir, el sistema no debe ser discriminatorio y se deben adoptar medidas positivas para incluir a los más marginados.
- **Aceptabilidad.** El Estado tiene la obligación de asegurar y hacer cumplir los criterios mínimos para la educación. Esta dimensión considera el análisis de los modelos y métodos pedagógicos, planes y programas de estudio, métodos de enseñanza y aprendizaje, textos y materiales, horarios escolares, el idioma en que se ofrece la instrucción (idioma nacional, lenguas maternas y

reconocimiento de éstas), reglamentos, embarazo escolar, etcétera.

- **Adaptabilidad.** Exige que las escuelas se adapten a los niños y niñas, de acuerdo con el principio del interés superior del niño incluido en la Convención de los Derechos del Niño. Implica que la educación se transforme en la medida que cambian las necesidades de la sociedad; que contribuya a superar las desigualdades y que pueda adaptarse a contextos específicos.

En la siguiente sección se muestra el proceso constructivo de la escala del derecho a la educación, a partir de algunos de los indicadores. Se toma como base el modelo de las 4as y las obligaciones básicas de los Estados.

RECAUDOS METODOLÓGICOS

El trabajo que aquí se presenta se basa en el paradigma cualitativo. Su metodología centra su atención en el diálogo entre la teoría y los datos empíricos. Considera importante la participación colectiva del equipo de investigación y los actores clave, a saber: los directivos, los docentes, los alumnos y los padres de familia. Esta forma de construir conocimiento se inscribe en una de las vertientes que estudia los procesos educativos de los actores que los viven y los generan en el momento que transcurren. Torres (1996) desde un enfoque interpretativo y hermenéutico busca comprender a partir de la mirada y el sentido de los propios participantes por qué las dinámicas de los hechos sociales se expresan de tal manera y no de otra.

En un primer momento y para facilitar la reflexión y el análisis de los datos, se clasificó la información en matrices de análisis. En éstas se muestra un conjunto de preguntas guía e indicadores educativos propuestos por diversos autores (Tomasevsky, 2001, 2004; Pérez Murcia, 2007, 2008; Ayala, 2008; Latapí, 2009) para evaluar el estado de realización del derecho a la educación.

Matriz 1. Preguntas guía a partir del modelo de las 4as

	Marco normativo internacional y nacional	Asequible	Accesible	Aceptable	Adaptable
Preguntas guía	<p>¿Qué convenciones internacionales son ratificadas por el Estado?</p> <p>¿Está considerado el derecho a la educación en las legislaciones?</p> <p>¿Se prevén sanciones en caso de incumplimiento o violación del derecho por parte del Estado?</p>	<p>¿La educación básica es obligatoria y gratuita?</p> <p>¿Se asigna suficiente dinero para que todos los niños reciban la educación básica?</p> <p>¿Existe financiamiento para escuelas públicas y privadas?</p> <p>¿Los docentes están calificados, tienen buenas condiciones laborales y derecho a organizarse?</p>	<p>¿Es la educación accesible a todos sin discriminación?</p> <p>¿Se adoptan medidas positivas para llegar a la población más vulnerable?</p> <p>¿Hay obstáculos económicos, jurídicos o administrativos que impidan el acceso a la educación?</p> <p>¿Está la educación al alcance de todos en cuanto a costos directos e indirectos?</p>	<p>¿Se garantizan estándares mínimos para ofrecer una educación de calidad?</p> <p>¿La educación es no discriminatoria, pertinente y culturalmente adecuada?</p> <p>¿Los docentes están capacitados para impartir la educación en lengua materna o indígena?</p> <p>¿Reciben el apoyo y la supervisión necesarios?</p>	<p>¿La escuela se adapta a las necesidades específicas de niños, por ejemplo, con discapacidad, migrantes, etcétera?</p> <p>¿La escuela responde a las necesidades de las minorías lingüísticas y culturales?</p> <p>¿Existe relación entre la edad de terminación de la escolaridad básica y la edad mínima de empleo, matrimonio?</p>

En un segundo momento, con la información de los registros resultado de la inserción en las escuelas, se elaboraron matrices de análisis que intentaron iluminar los aspectos teóricos y la información que se obtenía de los registros de observación y las conversaciones informales con los actores clave.

Matriz 2. Ejemplos de las dimensiones de aceptable y adaptable

Aceptabilidad	Adaptabilidad
<p>Planes y programas de estudio. Escuela ideal. Acogedora para el niño, basarse en su derecho de sentir curiosidad, capaz de hacer preguntas y recibir respuestas a sus inquietudes, discutir y expresar su desacuerdo, hacer pruebas y reconocer errores, saber y no saber, crear y ser espontáneos, ser reconocidos y respetados. El niño es capaz de: preguntar, tener curiosidad, discutir, expresar, experimentar, errar, saber y no/saber, crear, ser espontáneo, reconocido y respetado.</p> <p>Contenidos y métodos pedagógicos. Proceso de enseñanza. Proceso de aprendizaje. Calidad con calidades humana. Pertinencia cultural y lingüística. Lengua en la que se imparte la enseñanza. Textos. Horarios escolares. Seguridad escolar. Salud ambiental. Idioma en que se ofrece la instrucción. Requisitos profesionales para los maestros. Derechos de los maestros.</p>	<p>Una educación basada en el interés superior del niño. Énfasis en las necesidades locales La flexibilidad de las formas de educación ofrecidas, para adaptarse a los diversos contextos. Reconocer la diversidad para protección de los considerados “diferentes”. Identificación de capacidades y discapacidades de los niños. Una educación que responda a la realidad de la comunidad. Responder a la necesidad del niño para con su cultura. Ajustar una educación extraescolar para jóvenes y niños en situaciones de: Privados de libertad, refugiados, desplazados, niños que trabajan, de comunidades nómadas Libros de texto Integrados con imágenes positivas-equitativas, con mensajes apropiados, luchar contra desigualdad, luchar contra estereotipos.</p>

En un tercer momento se armaron los primeros indicadores con base en los resultados del trabajo de campo, es decir, la información registrada de las escuelas y la discusión por parte del equipo de trabajo.

Matriz 3. De la narrativa al indicador

Dimensión	Preguntas iniciales	Narrativa	Observable	Indicador
Asequible	¿Los docentes están calificados?	El profesor no llegó en el horario establecido y la prefecta nos encargó a los estudiantes durante una hora. Durante ese tiempo, los chicos jugaron quemados en el salón de clase con una pelota. Se observaba un ambiente divertido y de juego ante la ausencia del maestro.	“No llega el profesor.”	Asistencia regular de los docentes. Jornada de trabajo del docente.

Con la información obtenida se inició la elaboración de la escala del derecho a la educación, instrumento que fue probado y validado por todos los participantes.

Matriz 4. Ejemplo de la escala del derecho a la educación por actor.

Director

El director comunica de manera anticipada a la planta docente de las actividades solicitadas (entrega de evaluaciones, cursos, etcétera) por las autoridades.

1 Nunca	2 Pocas veces	3 Alguna vez	4 La mayor parte de las veces	5 Siempre
------------	------------------	-----------------	----------------------------------	--------------

El director realiza actividades para mejorar la educación de su escuela.

1 Nunca	2 Pocas veces	3 Algunas veces	4 La mayor parte de las veces	5 Siempre
------------	------------------	--------------------	----------------------------------	--------------

El director está atento a la planeación didáctica de su planta docente y realiza recomendaciones para la mejora.

1 Nunca	2 Pocas veces	3 Algunas veces	4 La mayor parte de las veces	5 Siempre
------------	------------------	--------------------	----------------------------------	--------------

El director sugiere estrategias pedagógicas para mejorar el desempeño de la planta docente.

1 Nunca	2 Pocas veces	3 Algunas veces	4 La mayor parte de las veces	5 Siempre
------------	------------------	--------------------	----------------------------------	--------------

El director desarrolla actividades de capacitación y actualización de su planta docente.

1 Nunca	2 Pocas veces	3 Algunas veces	4 La mayor parte de las veces	5 Siempre
------------	------------------	--------------------	----------------------------------	--------------

El director y los docentes trabajan de manera colaborativa en el proyecto escolar.

1 Nunca	2 Pocas veces	3 Algunas veces	4 La mayor parte de las veces	5 Siempre
------------	------------------	--------------------	----------------------------------	--------------

El director realiza visitas al salón de clases para observar la práctica docente de los profesores.

1 Nunca	2 Pocas veces	3 Algunas veces	4 La mayor parte de las veces	5 Siempre
------------	------------------	--------------------	----------------------------------	--------------

- El director y los docentes revisan aspectos relativos a la planeación de sus actividades y de sus evaluaciones con base en los planes y programas de estudio.

1	2	3	4	5
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	La mayor parte de las veces	Siempre

Con los datos obtenidos en la escala del derecho y con el apoyo de los registros de observación, se inicia la narrativa escolar que describe el estado que guarda el derecho a la educación a nivel micro.

NARRATIVA ESCOLAR A PARTIR DEL MODELO DE LAS 4AS

A continuación se presentan algunos pasajes de la narrativa escolar con el objeto de ver las posibilidades que ofrece el modelo de las 4as. La narrativa se organizó a partir de un conjunto de categorías generadas durante la reconstrucción de los registros de observación, aquellas interacciones y relaciones cotidianas en un triple ámbito: las disposiciones institucionales de la escuela, el acontecer del aula construida por los maestros y por los niños, el contorno semiflexible entre la escuela y sus contextos sociales próximos referidos a la intervención de los padres de familia y la comunidad.

Condiciones institucionales para el plantel

Los planteles escolares no operan por sí mismos y a criterio individual de su personal. Sobre ellos persiste, como la llaman Tyack y Guban (2000), una gramática escolar sobre la cual se organiza la enseñanza: las aulas graduadas por edades, la organización de la enseñanza por materias, la evaluación estandarizada, los ciclos bimestrales, los tiempos para trabajar en el salón de clases, los tiempos para el descanso de los niños, los espacios destinados para la enseñanza y para las ceremonias cívicas, entre otras disposiciones institucionales que organizan los deberes atribuidos a la escuela primaria.

Sobre esta gramática descansa la función cotidiana de cada plantel en tanto que cada escuela se encuentra en interdependencia de su sistema. Las pautas institucionales condicionan el terreno sobre el cual el personal directivo y docente, resuelve las múltiples exigencias de las autoridades de la administración.

La institución escolar encadena múltiples dimensiones que sostienen las misiones pedagógicas de la enseñanza del maestro y el aprendizaje de los alumnos. La definición de la escuela como una unidad administrativa parte de un sistema sometido a reglas. Establece que el quehacer educativo no es ajeno a la base material, profesional e institucional que aporta la administración, sino que encuentra en él la medida de su posibilidad (Ezepeleta, 1992, p. 29).

Su infraestructura y equipamiento

El plantel consta de varios edificios conformados por un solo piso y situados alrededor de un patio central, con un aula para cada uno de los grupos. En general, en cada visita se encontró limpio el lugar. En esto, la participación de los niños fue importante. Se observó en ocasiones que, durante el recreo, algunas niñas de cuarto grado tiraban la basura en los botes correspondientes.

El centro escolar cuenta con agua potable, electricidad y patio, además de un espacio abierto usado por los niños y las niñas para jugar fútbol en la clase de deportes. Cuenta también con biblioteca, así como el espacio destinado a las oficinas de la dirección escolar.

Las aulas son amplias, bien iluminadas durante el día, ventiladas y de suficiente tamaño para el número de alumnos. Se observaron lámparas rotas. Al respecto, la secretaria de la dirección refirió que es responsabilidad de la delegación realizar el mantenimiento correspondiente. Las aulas tienen suficientes bancas para todos los alumnos y armarios que contienen los libros y cuadernos, así como material diverso, como varios tipos de papel y mapas.

Aunque el estado físico de los pizarrones y las bancas en general es óptimo, en el aula de cuarto grado, cuando llegan a asistir todos los alumnos inscritos, algunos no encuentran lugares disponibles. También se cuenta con una amplia sala de cómputo con conexión a internet. Cada computadora ofrece servicio a seis alumnos. En el momento de la visita no todas las computadoras funcionaban. También se cuenta con baños, uno para niños y otro para niñas. Las aulas de cuarto y sexto de primaria tienen computadora con acceso a Enciclomedia y equipo de proyección, así como impresora y bocinas.

Si los docentes y el profesor de educación física requieren otro tipo de materiales, la directora consulta con los profesores lo que necesitan y se compra para lo que alcance, a través del Programa Escuelas de Calidad y de la asociación de padres de familia del plantel, la cual se hace cargo de estas compras; por ejemplo, durante una reunión entre los padres de familia y la directora —de quien se hará referencia más adelante— se habló de la necesidad de comprar botes de basura; diez días después la escuela ya contaba con éstos.

Las circunstancias de capacitación y evaluación al personal

La capacitación a los maestros se tornó un asunto de interés para el personal docente. Al conversar sobre aquellos factores que les posibilitarían mejorar su labor docente y de liderazgo, hicieron mención de ciertos programas oficiales que proporcionan la capacitación correspondiente.

Sobre el programa de Carrera Magisterial, entendido como el sistema de estímulos económicos de promoción horizontal que promueve la formación continua de los maestros, la secretaria de la directora hizo referencia a los requisitos formales que los docentes deben cumplir para comenzar el proceso de selección. Planteó que de acuerdo con los nuevos lineamientos, el ingreso al programa es más difícil; por ello, los maestros deciden no participar, pues de hacerlo, perderían puntos o los regresarían al nivel anterior.

Por otro lado, la asistencia de los maestros a los cursos de capacitación que se desprenden del Programa Escuelas de Calidad, es poca, debido a que éstos se imparten los sábados y domingos. También, la secretaria hizo mención de algunas actividades que las editoriales ofrecen, como cursos a maestros de educación básica. Uno de los obstáculos sobre tales actividades es que su costo es de alrededor de seiscientos o setecientos pesos. Los salarios de los maestros, en palabras de la directora del plantel, no son muchos como para pagar los cursos (E/conversación con secretaria de la dirección).

Además, articular los tiempos dedicados a la capacitación con los tiempos para la enseñanza resulta necesario como lo hizo saber la directora ante una pregunta

relativa a los cursos idóneos para aumentar la calidad educativa del plantel: "...que se nos asignen tiempos para capacitación docente [...] dentro del horario de labores, si fuera posible fueran remunerados, que se impartieran cursos de carácter académico, pero también de superación personal" (E/directora).

Por otro lado, también se hizo referencia al examen universal, política recientemente aprobada por el Ejecutivo federal. El examen se aplicó el 22 de junio de modo obligatorio para todo el personal docente y directivo de las escuelas del país. Su contenido incluía temas sobre planes y programas de estudio de educación básica, legislación educativa y aspectos del funcionamiento administrativo de las escuelas. En la conversación con la secretaria de la dirección, ella identificó que hubo maestros en el plantel que no aceptaron realizarlo.

El rumbo del plantel a través de la dirección escolar

Las políticas educativas adoptadas tras la reforma educativa de la década de 1990 pretendían acercar los aspectos pedagógicos al ámbito de operación del puesto directivo. Sin embargo, como concluye Zorrilla (2006) en un estudio sobre la visión de los directores de escuelas primarias acerca de las políticas educativas implementadas en dicha década, éstos asumen la opción de responder a los requerimientos administrativos y burocráticos y continuar su labor de gestores en la transformación de la infraestructura escolar, por lo que su apuesta a mejorar la gestión escolar como clave para la calidad y el progreso en los resultados educativos no asegura por sí misma el cambio pedagógico entre los docentes.

A ello, añade la autora, se suma la posición de la administración federal del sistema educativo, la cual supone que la sola promoción de los cambios entre las escuelas es suficiente para modificar la relación pedagógica, pero olvida los factores estructurales del sistema y las capacidades profesionales de los directores al poner en marcha los cambios promovidos.

La novel directora, en su condición de autoridad escolar, concibe el terreno del aula y el plantel como espacios en los que se pueden generar cambios de mejora educativa, en especial en lo relativo al desempeño de los maestros, las relaciones humanas y los procesos de aprendizaje y formación de los niños. Oriunda de la propia zona de estudio, normalista con formación universitaria, recién se incorporó al cargo (un año cinco meses.) después de sumar una vasta experiencia como docente (veintiocho años) y luego de lograr el último nivel de carrera magisterial en dicho cargo (nivel E).

Ante las pocas posibilidades para ascender, su acceso formal al cargo estuvo mediado por la invitación de alguna autoridad; esto determinó su inmediata incorporación a este plantel: "...quería yo una dirección, si es que se lograra [...] entonces llegué al último nivel de carrera, y en ese momento me llaman para preguntarme si quería participar para dirección [...] por el puntaje que tenía y pues salí dictaminada en un mes" (E/directora).

Con su convicción personal para desempeñarse en el puesto directivo y su confianza en garantizar una mejor calidad educativa con calidez humana en la escuela, se ha propuesto que ésta "sea una de las mejores escuelas [...] de la comunidad, de la entidad, del país [...]; que los alumnos de esta escuela egresen con las mejores capacidades posibles, que los docentes que están en la escuela se sientan a gusto, que lo disfruten, que puedan ejercer su profesión lo mejor posible [...] que haya una educación de calidad" (E/directora).

Con el acento para colaborar entre los integrantes del centro escolar, la directora entiende que su jerarquía institucional se asume con responsabilidad, pero también con flexibilidad ante las necesidades de los docentes y la comunidad:

Como directora trato de transmitirles a los maestros que soy una compañera más; mi cargo aquí es estar al frente de la escuela, tengo mayor responsabilidad [...] sé que es un trabajo largo [...] no tanto de convencerlos, que se den cuenta que somos compañeros y que en ese entendido en un trabajo de armonía, lograremos más para la comunidad y para nosotros mismos (E/directora).

Desde su perspectiva, la calidad de la educación y la calidez humana son resultado de la colaboración con los docentes, en particular si se visitan “los grupos y observamos el trabajo del docente, si se revisa la planeación de los maestros, haciendo correcciones a las mismas y verificando que se tomen en cuenta, y si también se observa cómo realizan sus evaluaciones, ver que haya una relación entre lo que evalúan y lo que marcan los planes y programas...” (E/directora).

Estas concepciones sobre la mejora del plantel y las funciones de su cargo han orientado algunas de sus acciones como el aprovechar el espacio instituido del Consejo Técnico Escolar para plantear a los profesores distintas iniciativas de trabajo en las aulas. Durante la entrevista, la directora del plantel relató haber planeado con los profesores sus intenciones de trabajar mapas conceptuales, además de solicitar a dos de ellos preparar el tema de la enseñanza por proyectos y exponerlo en la siguiente junta de Consejo. También, dijo, “se han implementado en reuniones de consejo leer algunos artículos de reflexión, de superación humana y también de carácter pedagógico [...] a raíz de esta reunión se implementó que ellos sean quienes participen exponiendo algún tema pedagógico” (E/directora).

En otro conjunto de acciones, la directora ha concebido que al comunicar con tiempo las obligaciones administrativas de los docentes, se contribuye a mejorar la calidad educativa en el plantel; por ejemplo, solicitar los exámenes a los profesores “para ir subiendo el nivel de complejidad de las evaluaciones, e informar con anticipación lo que se debe de realizar [...] de concursos, de entregar documentos necesarios [...] lo que yo más puedo prever se les informa [...] se busca información para que los maestros tengan acceso a cursos” (E/directora).

Sin embargo, estas acciones se desarrollan dentro de los estrechos márgenes de tiempo y espacio. La excesiva carga de trabajo burocrático-administrativa impide asesorías regulares a los maestros en sus prácticas docentes. Para responder de alguna manera a este déficit, debe aprovechar las visitas a los grupos “cuando menos una vez al día, aunque sea rápido”, pues debe cumplir con la demanda administrativa de las autoridades de la SEP para verificar el funcionamiento óptimo de la escuela.

Entrevistadora: [La directora me proporciona un formato que le da la SEP para visitas a grupo. Marca la pauta para las visitas al aula.] ¿Este formato lo llena?
Directora: es un formato que yo lleno, que queda en la escuela [...] son formatos que cambian para las escuelas [...] pero que en general se debe llevar [...] para ver cómo está funcionando [...] la hora de entrada y de salida, la seguridad, los accesos a las aulas, las ceremonias cívicas [...] se tiene que hacer permanentemente, o cada quince días [...] mientras no lo soliciten es decisión del director llevarlo.

Algo similar parece suceder cuando el foco de las acciones de mejora son los alumnos. Esto se realiza a través del monitoreo del desempeño, pero, otra vez las cargas excesivas de trabajo que demanda la administración no parecen sostener esta iniciativa, a pesar de considerarse valiosa. Al respecto, la directora intentó dar seguimiento a las calificaciones de los alumnos (qué porcentaje de calificación lograban por grupo.) para reconocer ámbitos de mejora (saber en qué están fallando y en qué tienen que trabajar más, en qué asignaturas se presentan esas debilidades.); no obstante, “por carga administrativa tuve que dejarlo de ver” (E/directora).

Este tipo de carga burocrático-administrativa se liga a los múltiples y simultáneos controles que llegan en formatos y circulares que mantienen una gran distancia respecto a la realidad que se vive en el plantel:

Entrevistadora: ¿Qué haría más fácil su trabajo?

Directora: la planeación por parte de la SEP [...] si hubiera una mayor planeación [...] existe un documento donde nos dicen por meses que nos van a pedir [...] pero no se apega a la realidad [...] de repente nos lanzan muchas cosas [...] comunicado de este o de lo otro [...] yo pienso que si hubiera una verdadera planeación, nos permitiría planear en nuestros centros de trabajo y dedicar más tiempo a esa parte académica, a esa visita a grupo.

Sobre esta base material, parece que la directora mantiene una atención especial a los marcos de referencia de los maestros, sobre todo cuando se trata de implementar una iniciativa de mejora en el plantel. Para ello se requiere, por un lado, mantener en el margen de los derechos y deberes del personal y, por otro, que no se comprometa su trabajo en el aula para no saturarlos de requerimientos:

Entrevistadora: ¿Cree que sí funcione o no [volver a implementar el seguimiento a los alumnos]?

Directora: sí en la medida que si se les pide por normatividad, lo tienen que entregar, pero también es aumentarles la carga de trabajo y que a lo mejor por eso puedan descuidar a los niños [...] se tiene que poner en una balanza...

En este sentido, la renovada dirección en este plantel descansa sobre un reducido tiempo para desarrollar iniciativas académicas y el margen de indefinición que dejan las pautas institucionales resulta estrecho cuando el blanco de estas iniciativas es mejorar la calidad y equidad educativa.

CONSIDERACIONES FINALES Y PREGUNTAS PARA ABRIR EL DIÁLOGO

Los resultados de este trabajo permiten afirmar que es posible construir instrumentos de medición del derecho a la educación si se incluye a los actores que dan vida a las escuelas. Como bien se ha señalado, se pretende que participen los niños, los docentes y los directivos en la evaluación de las escuelas, con el objeto de construir otros sentidos al concepto de la evaluación. Se trata de entender la evaluación, no de manera punitiva, sino como un proceso que ofrece elementos para lograr en los hechos el derecho a la educación y la constitución del sujeto de derecho.

El modelo de las 4as, al configurarse inacabado, abre la posibilidad de construir indicadores educativos cualitativos que trascienden el modelo de insumos, procesos y resultados que predomina en la evaluación del sistema educativo mexicano.

Alargar la mirada a los aspectos cualitativos en el terreno de las escuelas posibilita ser conscientes de las significaciones y las acciones de los sujetos de derecho.

Por último, estar cerca de las escuelas públicas representa un desafío metodológico y técnico para la construcción de indicadores de manera inductiva. Sin embargo, aquí se logró construir una escala del derecho a la educación con la participación de los docentes, los directivos, los alumnos y los padres de familia. Las preguntas que surgen de los resultados de esta investigación se relacionan con los procesos de participación escolar y social para el ejercicio del derecho a la educación: ¿cómo generar procesos participativos para la evaluación de las escuelas? y ¿cuáles son las implicaciones de una evaluación colectiva y con la participación de los actores clave?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Action Aid y Right to Education Project (s.f.). Recuperado el 8 de diciembre de 2013 de *Promoviendo los derechos en las escuelas: ofrecer educación pública de calidad*.
- Ayala, C. (2008). *Prioridades de las instituciones nacionales de derechos humanos en materia de protección y promoción del derecho a la educación*. Seminario Internacional. Derecho a la educación y las instituciones de derechos humanos. Comisión Nacional de Derechos Humanos, pp. 77-90.
- De Beco, G. (2009). *Right to Education Indicator based on the 4 A framework Concept Paper*. Recuperado de <http://www.right-to-education.org/>
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, XII (42), 27-42.
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, (40), 255-287. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sc=SC03&sub=SBB&criterio=ART40012>
- Pérez, L. (2007). La exigibilidad del derecho a la educación a partir del diseño y la ejecución de las políticas públicas educativas. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 9, 142-165.
- _____. (2008). *Indicadores para monitorear las políticas públicas educativas desde un enfoque de derechos humanos*. Seminario Internacional. Derecho a la educación y las instituciones de derechos humanos. Comisión Nacional de Derechos Humanos.
- Rojas, H. (2012). *Baja participación en evaluación universal*. Recuperado de <http://educacionadebate.org/37954/baja-participacion-en-evaluacion-universal-sep-calcula-el-70-de-asistencia/#.UEgkDbJy5cQ>
- SEP/SNTE (2011). *Acuerdo para la evaluación universal de docentes y directivos en servicio de educación básica*. México: SEP.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tomasevski, K. (2006). *The State of the Right to Education Worldwide Free or Fee: 2006 Global Report*. Recuperado de <http://www.right-to-education.org/node/60>
- _____. (2004). Indicadores del derecho a la educación, *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, (96).
- _____. (2003). *Derechos económicos, sociales y culturales*. Informe de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación, Katarina Tomasevski. Presentado de conformidad con la resolución 2002/23 de la Comisión de Derechos Humanos. Naciones Unidas. Nueva York: Naciones Unidas.
- _____. (2001a). *Derechos económicos, sociales y culturales*. Informe anual de la Rela-

- tora Especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevski, presentado de conformidad con la resolución 2000/9 de la Comisión de Derechos Humanos. Naciones Unidas. Nueva York: Naciones Unidas.
- ____ (2001b). *Right to Education Primers*, (1). Recuperado de: <http://www.right-to-education.org/node/232>
- ____ (2001c). *Right to Education Primers*, (2). Recuperado de: <http://www.right-to-education.org/node/232>
- ____ (2001d). *Right to Education Primers*, (4). Recuperado de <http://www.right-to-education.org/node/232>
- ____ (2000). *Derechos económicos, sociales y culturales*. Informe provisional de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación. Presentado de conformidad con la resolución 1999/25 de la Comisión de Derechos Humanos. Naciones Unidas. Nueva York: Naciones Unidas.
- ____ (1999). *Derechos económicos, sociales y culturales*. Informe preliminar de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación. Presentado de conformidad con la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos. Naciones Unidas. Nueva York: Naciones Unidas.
- Torres, A. (1996). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Recuperado de http://www.alforja.or.cr/sistem/SISTEMATIZ_CIDE.pdf
- Tyack, D. y Guban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- UNICEF/UNESCO (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos. Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación*. Nueva York: UNICEF.
- Zorrilla, M. (2006). Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 112-127.