



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA



**DERECHO A LA EDUCACIÓN Y NARRATIVA ESCOLAR A PARTIR DEL
MODELO DE LAS 4AS.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A

MARCO ANTONIO CONTRERAS RUIZ

TUTORA

DRA. MARÍA MERCEDES RUIZ MUÑOZ

2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México por haber sido formadora de mi identidad como universitario, por haber sido el lugar de inspiración de utopías y sueños, por la libertad que brinda desde lo intelectual hasta el espacio y por su formación humanista.

A la Facultad de Filosofía y Letras por el espacio interdisciplinario y multicultural que facilitaron diferentes visiones y enfoques en mi formación como estudiante.

Al Colegio de Pedagogía por proponer profesores comprometidos, que con sus diversos saberes propiciaron un análisis crítico y promovieron la razón.

A CONACyT por darme la oportunidad de participar en el proyecto “Derecho a la educación: política e indicadores educativos” con número de registro (145446) 2011-1012.

Sinceros a la Dra. Mercedes Ruiz por haberme brindado un lugar, que más allá de ello fue un espacio de reflexión, análisis y un constante aprendizaje, quisiera destacar su profesionalismo y compromiso por la educación, agradecer por su disciplina, paciencia, calidad, calidez y por su compañía a lo largo de éste tiempo.

A los sinodales que leyeron el trabajo, que gracias sus observaciones fue posible encontrar un mejor camino para mejorar la tesis: Mtra. Martha Corenstein, Dra. Mariana Sánchez, Mtra. Rosa M. León y al Mtro. Gustavo Parra.

Dedicatorias

A mi madre por su amor y por legarme su sentido de lucha.

A mi abuela por su cariño, ternura y amor infinito.

A mi hermana por su cariño y necesidad.

A todos y cada uno de mis familiares, en especial a Chikis por su amor y apoyo incondicional; a Poli por su cariño, ejemplo de constancia y disciplina; a Álvaro por haberme dado identidad, gracias por su sabiduría, paciencia, apoyo, cariño y disciplina, oss; a Alma por su cariño y sus deliciosas comidas; a Pancho por enseñarme a estar en paz con uno mismo y con los demás; a Mauricio por su ejemplo, sus discursos y su humor; a Kino por su enorme cariño, por enseñarme a ser libre, por enseñarme a llegar hasta donde uno quiere sin importar nada.

Para Yaneth, musa y fuente inspiradora de amor, compañera y complemento de mi ser.

Para Lucio con mucho amor, que ha llegado a dar luz a mi camino e inspiración para seguir mejorando.

A mis primos y primas, en especial a Isaak, Emilio y Titi, hermanos de otra madre que los quiero.

A mis sobrinos Sofi, Santi y Elías, por la esperanza de una buena generación.

A mis grandes amigos por su compañía a lo largo de la vida en especial a Karina por su cariño y por escuchar; a Kyke por su cariño y necesidad; Roberto Parada por su buen humor; a Camicho por su cariño y simpleza.

A mis amigos Bere, Jesse, Roberto Morales, Lulli y Tatiana.

A Monchis por su cariño y humildad, a Aldo por su apoyo y lealtad.

A Vero, Tito, Sandy, Bety, Brenda y Victor Abarca.

A mis compañeros y compañeras de la facultad.

ÍNDICE

Presentación	5
Objetivos de la investigación	9
Aspectos metodológicos	10
Pistas metodológicas del camino recorrido	10
La organización del trabajo	17
Capítulo 1. Derecho a la Educación desde la perspectiva de los Derechos Humanos.	18
Capítulo 2. El modelo de las 4as de Katarina Tomasevski	38
Capítulo 3. La zona del pueblo de Santa Fe: contexto Socio - educativo.	50
Capítulo 4. Estudio de caso: “la escuela chiquita”.	64
Reflexiones finales	108
Bibliografía	116
Anexos	126
1. Ejemplo de reactivos de instrumento	126
2. Ejemplo de observación	133
3. Guión para entrevista semiestructurada	139
4. Ejemplo de entrevista	141

Presentación

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia acerca de la configuración discursiva del derecho a la educación y la política educativa en México. Mi participación como estudiante y becario de CONACYT consistió en apoyar el trabajo a lo largo del proceso de la investigación: en la revisión de la literatura, en los aspectos teóricos y metodológicos, en los registros de observaciones y de entrevistas, en el análisis de los datos y en la elaboración de un instrumento que se derivó del trabajo etnográfico en tres contextos socioculturales: Pueblo de Santa Fe en el Distrito Federal, Nezahualcóyotl en el Estado de México y los Altos de Chiapas, México. Además me permitió profundizar en el análisis de un caso en particular, para inspirar una parte de mi formación profesional.

En este trabajo se presenta la investigación que se realizó en una escuela pública en el pueblo de Santa Fe de la ciudad de México, tomando como referencia el modelo de las 4as propuesto por Tomasevski¹. Este modelo señala las obligaciones que debe tener el Estado en cuanto al derecho a la educación: la primera A se nombra “asequibilidad o disponibilidad” que se refiere al número de escuelas disponibles con todos los servicios para toda la población en edad de asistir a la escuela; la segunda A es “accesibilidad”, que se refiere a la no discriminación en la educación otorgando el acceso a la educación sin importar raza, sexo o cualquiera otra condición; la tercera A se denomina como “aceptabilidad”, que se refiere a la calidad y estándares mínimos para un óptimo aprendizaje de los niños y jóvenes; y la cuarta A es la “adaptabilidad”, que se refiere a adaptar la enseñanza al interés, contexto y realidad de los estudiantes.

La intención del trabajo fue comprender y analizar la forma en que los actores de este espacio escolar, re-significan la tarea del derecho a la educación con perspectiva en derechos humanos a través de las prácticas

¹ Nominada Relatora Especial de Educación por la ONU de 1998 al 2001 y ratificada posteriormente en el cargo por otro periodo similar, del 2001 al 2004. Vernor Muñoz Villalobos fue nombrado Relator Especial de 2004 al 2010. En agosto de 2010 el Consejo de Derechos Humanos, nombró a Kishore Singh como Relator Especial, en julio del 2011 lo ratifican por un periodo de 3 años más.

cotidianas que se realizan en el espacio escolar. De esta manera se decidió optar por el apoyo del estudio de caso², por ser la estrategia que desde una orientación cualitativa, posibilita una aproximación que privilegia lo local, lo profundo y la riqueza de lo micro. De acuerdo a Stake (2005), es necesario centrarse en la siguiente pregunta ¿qué podemos aprender acerca de un caso particular? Y esta pregunta de corte epistemológico se interesa más por la particularidad del caso, y no tanto por las generalizaciones que se pueden derivar.

La perspectiva teórico-metodológica de la investigación cualitativa permitió conocer de forma directa las condiciones de vida de la escuela y los sujetos que participan, su entorno social, sus ideas, sus deseos, sus pensamientos y sus sentimientos, es decir, cómo el individuo representa su realidad (Woods, 1987: 100). La vida del sujeto vista a detalle, permite al investigador obtener información directa y profundamente valiosa.

La investigación también se apoyó en el análisis de diferentes indicadores educativos que dan cuenta del estado que guarda el derecho a la educación en México, así mismo se realizó una búsqueda electrónica en los portales de diversas fuentes. Se consideró la información oficial proveniente del marco jurídico internacional y nacional en materia de educación, los Censos Generales de Población y Vivienda, Conteos de Población y Vivienda, de Encuestas Nacionales de Ingreso y Gasto en los Hogares, de la SEP y, principalmente del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, esto último obedece a que el INEE tiene como tarea ofrecer a las autoridades educativas y al sector privado herramientas idóneas para la evaluación de los sistemas educativos de educación básica y media superior.³

² Con frecuencia el estudio de caso es nombrado como metodología o método, para el caso de esta investigación se le designará estrategia, buscando hacer énfasis en su concepción como uno de varios caminos válidos de aproximación a un escenario social. A diferencia de la designación que se suele hacer de la palabra método como una vía o procedimiento secuenciado y obligatorio.

³ El INEE fue creado por Decreto Presidencial el 8 de agosto de 2002. Sus funciones se desarrollan en tres subsistemas básicos: de indicadores de calidad del sistema educativo nacional y de los subsistemas estatales; de pruebas de aprendizaje y de evaluación de escuelas. El sistema de Indicadores Educativos se desarrolla desde el 2003.

Esta investigación se propuso conocer el nivel de realización del derecho a la educación con perspectiva en derechos humanos en el terreno de la escuela a partir de estancias largas en la misma. Ello propició a enfrentar un conjunto de desafíos metodológicos para abordar a la escuela en su singularidad, a partir del contexto social en que se insertaba, sin dejar a un lado las orientaciones que brindaba el modelo de las 4as.

La escuela de este estudio circunda el pueblo de Santa Fe en la Delegación Álvaro Obregón y su selección partió del apoyo y trabajo previo de la Casa Meneses, dependencia de la Universidad Iberoamericana, de la Ciudad de México la cual ha mantenido desde hace décadas acciones sociales barriales a través de programas de desarrollo comunitario y sustentabilidad en el pueblo y sus zonas aledañas, así como en las propias escuelas mediante actividades pedagógicas y extraescolares. El trabajo de campo abarcó los meses de enero, febrero y parte de marzo del ciclo escolar 2011-2012.

El trabajo de campo inicial pretendió identificar y valorar las necesidades de la escuela en función de su contexto, a partir del modelo de las 4as y las dimensiones de análisis para registrar lo observado en un diario de campo y dirigir las entrevistas. Sin embargo, había una tensión metodológica puesta de relieve tempranamente en la investigación. Si bien se consiguió acotar el contenido a partir de los objetivos propuestos y las dimensiones de análisis, durante los primeros registros de campo no resultaba completamente evidente la voz de los sujetos y sus prácticas -condición fundamental en la investigación cualitativa-, de modo que sostener simultáneamente los propósitos de registrar con base en las dimensiones del modelo de las 4as y recuperar las categorías sociales que usaban los sujetos, prefiguró las decisiones de la investigación durante el resto del trabajo de campo y el análisis de la información capturada.

Con la finalidad de obtener un acercamiento a la singularidad de la escuela y su dinámica cotidiana se atendió al ordenamiento de la información capturada *in situ*, transformando gradualmente las clasificaciones previas por categorías que brindaran un acercamiento a las prácticas sociales producidas en el espacio escolar y generar un informe singular para la escuela que integrara parte de las dimensiones sociales e institucionales del aula que configuran el quehacer de los niños, los padres y los profesores.

Para estos propósitos se tomaron en cuenta referentes conceptuales que permitieron reflexionar el contenido de los registros sin perder de vista la totalidad de las descripciones realizadas y de acuerdo con la secuencia de las interacciones capturadas desde el inicio hasta el final de la jornada escolar. Las conceptualizaciones acompañaron el análisis durante el proceso de reconstrucción, siempre con relación al material de campo, éstas se insertan a lo largo de las narrativas de la escuela y no pretenden generar una explicación de los hechos, sino ofrecer coordenadas generales que produzcan un sentido de la experiencia reconstruida.

Durante la comprensión y análisis de la escuela se reanudó la tensión metodológica antes suscrita, ahora sintetizada en la siguiente cuestión: ¿Cómo establecer relaciones significativas entre la información sistematizada y el modelo de las 4as? Ello requería otro proceso de reconstrucción analítica y teórica sobre la base del siguiente planteamiento: ¿Qué puede ofrecer la escuela para el ejercicio del derecho a la educación de los niños?

Marco de la investigación

Como se señaló al inicio de la presentación, este trabajo forma parte de un proyecto de investigación⁴ acerca de la configuración discursiva del derecho a la educación en México y fue financiado por CONACYT, con el nombre Indicadores Educativos desde la perspectiva de los Derechos Humanos y el modelo de las 4as, el cual inició en septiembre de 2011 y terminó en septiembre de 2012. En total se realizaron 15 estudios de caso en tres niveles socioculturales vulnerables: Santa Fe en la delegación Álvaro Obregón del Distrito Federal, Nezahualcóyotl en el Estado de México y Chalchihután en los Altos de Chiapas.

4 El equipo de investigación se integra por la coordinadora del proyecto: Dra. Mercedes Ruiz Muñoz académica de tiempo completo de la Universidad Iberoamericana-Ciudad de México, un asistente de investigación y estudiante de la Maestría en Investigación Educativa del DIE/CINVESTAV: Luis Manuel Cruz Flores y un estudiante becario de la Universidad Nacional Autónoma de México: Marco Contreras Ruiz. Además se contó con el apoyo de dos estudiantes de la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Universidad Iberoamericana para el levantamiento de datos en terreno: Reynaldo Altamirano y Lucas Arcos.

Objetivos de la investigación

- **Objetivo General**

Identificar y analizar el nivel de cumplimiento que guarda el derecho a la educación desde la perspectiva de los derechos humanos en una escuela pública de la Ciudad de México, utilizando como metodología el estudio de caso.

- **Objetivos Específicos**

- ✓ Documentar las prácticas sociales de la vida escolar de una escuela pública a partir del modelo de las 4as: asequible, accesible, aceptable, adaptable.
- ✓ Identificar como se interpreta el derecho a la educación en una escuela pública, particularmente las dimensiones de aceptable y adaptable.
- ✓ Recuperar la voz de los actores de la escuela pública que construyen acerca del derecho a la educación.
- ✓ Diseñar un instrumento a partir del estudio de caso que pudiera medir el grado que guarda el derecho a la educación en una escuela basado en el modelo de las 4as.

Aspectos metodológicos

Como ya se mencionó, se partió de la perspectiva teórica-metodológica de la investigación cualitativa y se realizó un acercamiento cualitativo en una escuela pública del Pueblo de Santa Fe, con el objeto de dar cuenta el estado que guarda la institución escolar respecto al derecho a la educación con perspectiva en derechos humanos. Este tipo de investigaciones permite comprender las acciones e interrelaciones entre el fenómeno y su contexto específico, destacar sus particularidades, abordar una realidad dinámica, múltiple y holística, así como rescatar los significados e intenciones de los participantes implicados en el proceso que se estudia (Dorio, Sabariego y Massot, 2004).

A este tipo de investigación también subyace un diseño flexible e interactivo (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005), ya que el número de sujetos y sus características pueden variar en el transcurso del trabajo de campo en función, por ejemplo, de la confianza generada por el investigador entre los sujetos participantes y de su apertura en el campo hacia los “detalles y señales” que capte entre los informantes y el contexto observado. Además, la recuperación de la información, su descripción y su correspondiente análisis son procesos de conocimiento imbricados ya que suceden de forma continua durante y después del trabajo de campo (Rockwell, 2009).

Pistas metodológicas del camino recorrido

A lo largo del proceso de investigación elaboré algunas pistas y recaudos metodológicos resultado de mi propia vivencia como joven investigador acerca de cómo se fue reconstruyendo, reordenando y reorganizando el rumbo de la investigación de acuerdo a las exigencias del trabajo teórico y de la investigación de campo, del rumbo que fue tomando la investigación hasta el resultado final.

1. Revisión de la literatura

Después de seleccionar las 25 lecturas que podrían responder a nuestras necesidades teóricas se comenzó por leer a Catarina Tomasevski, la cual representó nuestro referente teórico base, por ser la creadora del modelo de las 4as (asequible, accesible, aceptable y adaptable). Se analizaron los 6 informes de Tomasevski que realizó para la ONU desde el 1999 a 2004; 4 textos seriados sobre el Derecho a la Educación en 2001, el primer cuaderno aborda los obstáculos y problemáticas del derecho a la educación, el segundo cuaderno se refiere a la brecha entre las promesas y los resultados de una educación gratuita y obligatoria para todos los niños, en el tercer cuaderno da cuenta del modelo de las 4as, el cuarto cuaderno presenta la orientación, el contenido y los métodos de la educación desde la perspectiva de los derechos humanos. También se revisó un artículo con énfasis en los indicadores del derecho a la educación publicado en la Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos en 2004; el libro de Tomasevski (2004a) sobre "El asalto a la Educación" presenta un recorrido histórico sobre la evolución de los Derechos Humanos, después nos abruma con la presión que ejerce el Banco Mundial y las políticas internacionales a los países; la educación es vista como un servicio de compra-venta y retoma los derechos humanos y la necesidad de reintegrarlos al mundo desde lo global hasta lo local; por último, describe su utopía para reflexionar acerca de los haceres y quehaceres de la sociedad para que "no exista la deuda económica, con una educación para todos basada en los derechos humanos". Además se revisó un artículo de una ponencia sobre el panorama global de la educación en 2006 y finalmente se analizó el reporte global que realizó en 2006, este trabajo resume el estado del derecho a la educación en todo el mundo (170 países) y analiza las áreas de: África Sub-Sahariana, Europa Oriental y Asia Central, Asia y el Pacífico, Oriente Medio y África, y América Latina donde se exponen los resultados de cada país incluyendo a México. (14 textos de Tomasevski)

Posterior a las lecturas de Tomasevski se revisaron otro tipo de textos relacionados con los indicadores educativos y los derechos humanos en México; se localizaron los textos del INNE y su informe del Derecho a la Educación en 2009, a Latapí (2009) con un ensayo del Derecho a la Educación

referido a su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa, a Ulloa (2010) que realiza un análisis del ejercicio del derecho a la educación en México, a la Comisión Nacional de Derechos Humanos (2008) referido al Derecho a la educación y a las instituciones nacionales de Derechos Humanos, al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y Observatorio de política social y derechos Humanos (2010) que abordan el derecho a la educación en México y realiza un acercamiento desde la perspectiva de los derechos.

A nivel internacional se ubicaron varios textos, entre los que destacan tan el de Abramovich (2006) de Argentina quien realiza una aproximación al enfoque de los derechos en las estrategias y las políticas de desarrollo; en Costa Rica, el texto de Chacón (2006) acerca del uso de indicadores para justificar y exigir el Derecho a la Educación; en Colombia, a Pérez Murcia (2007) que enfatiza sobre la exigibilidad del derecho a la educación a partir del diseño y la ejecución de las políticas públicas educativas; en Ecuador a Torres (2006), quien señala que el derecho a la educación es mucho más que el acceso de niños y niñas a la escuela; en México, el de Muñoz (2010), que presentó el informe de la situación que guarda el derecho a la educación como Relator Especial sobre el derecho a la educación, finalmente De Beco (2009) quien viene trabajando en el Proyecto del Derecho a la Educación (fundado por Tomasevski antes de su muerte) sobre los indicadores del derecho a la educación basado en el marco de las 4as. (11 textos)

2 Seminario de las 4as de Tomasevski: un espacio de formación para la investigación

Los textos citados anteriormente formaron parte del material de trabajo de un seminario organizado bajo la coordinación de la Dra. Ruiz, con el propósito de adentrarnos al tema del derecho a la educación, a la problemática de los indicadores educativos y al modelo de las 4as de Tomasevski. En el seminario se revisaban y analizaban cada uno de los textos, se ubicaban los puntos centrales y se intentaba identificar el hilo conductor de la producción discursiva y los giros discursivos a lo largo de su obra, las continuidades y discontinuidades respecto al tema de los indicadores del derecho a la educación.

3. La construcción de matrices de análisis

Para la revisión de la literatura se retomó la propuesta del Dr. Carlos Muñoz Izquierdo⁵ para la elaboración de los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de la Investigación Educativa (COMIE) y se trabajó con el apoyo de matrices de análisis para la documentación de los textos identificados.

La matriz de análisis permitió contar con una radiografía del texto o ficha bibliográfica y además permitió incorporar las palabras clave del texto, el problema abordado, los objetivos, las hipótesis o las preguntas, el tipo de investigación, el enfoque metodológico, el procedimiento analítico y las conclusiones; lo que permitió al investigador analizar acerca de lo que dice el autor sobre el tema, y además dio pauta para incorporar la interpretación del investigador. Con ésta perspectiva se procedió al análisis de cada texto, esta matriz además, fue una herramienta fundamental para la redacción de los informes y el reporte de la investigación.

4. Construcción de tabla del modelo de las 4as

Al tiempo que se construía la “matriz de análisis”, se ponía énfasis en el modelo teórico de las 4as, se reconocían las diferencias, las similitudes y las conceptualizaciones entre los diferentes autores con respecto al modelo. Esta situación orientó la construcción de una tabla de las dimensiones de las 4as, la conceptualización y los posibles indicadores. El desarrollo de la tabla nos brindó apoyo para diferenciar los modelos o el modelo mismo en diferentes contextos, acerca de cómo lo planteaba la ONU y las diferencias con lo producido en América Latina. Además posibilitó la elaboración de las preguntas guía para realizar las observaciones en las escuelas.

5. La entrada a la escuela

En esta etapa de la investigación se decidió ingresar a las escuelas de los tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria de acuerdo al

⁵ Economista, catedrático, académico e investigador mexicano. Se ha especializado en la investigación de las técnicas educativas y su implementación. Es considerado como uno de los pioneros de la investigación educativa en México. Investigador Emérito por el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana.

criterio de oportunidad y la apertura de las escuelas al equipo de investigación, con el apoyo de la Casa Meneses.

En un inicio se intentó ingresar a un preescolar, se pactó una cita con la directora por medio de la encargada de Casa Meneses⁶, sin embargo al presentar los objetivos del trabajo y la intención de observar las clases, la directora se incomodó y pidió tiempo para pedir permiso a la jefatura de zona, se interesó más por los servicios que brindaba Casa Meneses, como el apoyo psicológico y la ayuda de las tareas escolares. Un caso similar sucedió en una secundaria también de la zona, a la directora solamente se interesó por el apoyo que brinda la Casa Meneses, en cuanto a las terapias psicológicas.

De la misma manera se solicitó una cita con la directora de la escuela primaria, se presentó el proyecto y los objetivos del mismo y de inmediato aceptó la entrada a la escuela al grupo de investigación. Además se realizó una presentación ejecutiva del proyecto de investigación a la directora y a los profesores exponiendo los objetivos y la intencionalidad de la investigación, se señaló sobre la importancia de construir indicadores “desde abajo”, a partir de las prácticas sociales que se construyen en la escuela y de la importancia de su participación, lo que generó un ambiente de confianza y aceptación de la propuesta.

6. Trabajo de campo

Para el trabajo en campo se habían establecido varios criterios para contar con una radiografía inicial sobre la situación del derecho a la educación en las escuelas desde la perspectiva de los derechos humanos, lo que permitió al investigador centrar su atención a los aspectos claves de las dimensiones del modelo de las 4as. La intención fue re-construir las prácticas escolares en que se veían involucrados los actores en la escuela con “lentes de derechos humanos y las 4as” para obtener datos de manera inductiva. Esta estrategia funcionó en un primer momento, posteriormente el grupo de investigación

⁶ La Universidad Iberoamericana se ha preocupado y apoyado a la comunidad más vulnerable de la zona del pueblo de Santa Fe, en las áreas de educación, la salud, la seguridad, el apoyo legal y el trabajo con jóvenes por medio de los servicios que brinda la Casa Ernesto Meneses.

decidió abrir la mirada acerca de las prácticas sociales cotidianas, más allá del modelo de las 4as.

6.1. El diario de campo

Una de las consignas al momento de partir al trabajo de campo consistió en anotar lo más que se pudiera acerca de lo que se observaba en la escuela, las prácticas sociales cotidianas al interior y al exterior del salón de clases, las relaciones y los vínculos pedagógicos entre los diversos actores (alumnos, directivos, profesores, padres de familia, administrativos, etc.), la vida en la escuela, sobre qué se decía y cómo se decía.

6.2. Observaciones, categorías etnográficas y preguntas guía

A partir del registro de observación se discutía lo documentado por el equipo de investigación, con la participación de otros invitados (asistentes de investigación, estudiantes de maestría y doctorado y algunos académicos de la Universidad) con la finalidad de analizar la viabilidad de construir indicadores de manera inductiva a partir de un trabajo etnográfico; se analizaba la información, se construían categorías etnográficas y/o intermedias y una pequeña narrativa. La información reportada fue analizada por medio de matrices de análisis y se intentaba articular el análisis del trabajo de campo con la reflexión teórica.

7. Primera propuesta de observables o posibles indicadores o enunciados

Con la documentación de las escuelas y el análisis del trabajo de campo se dio inicio a la construcción de observables y/o a los posibles indicadores; fue un proceso colectivo en un ir y venir del dato empírico a la reflexión teórica, de la reflexión teórica al trabajo empírico. En este momento se contaba con un especialista en la construcción de indicadores, que bajo una mirada cuantitativa no lograba captar la importancia del dato cualitativo para la construcción de indicadores. Esta situación se fue tornando ríspida y de lucha entre la mirada cuantitativa y la cualitativa, en varios momentos la responsable del proyecto tenía que precisar y orientar el sentido de lo cualitativo. De esta manera se fueron construyendo algunos enunciados, los cuáles se discutían y se cotejaban con la información del diario de campo.

Ejemplo de enunciado en la dimensión de Aceptabilidad:

1. El docente planea las actividades del día para propiciar un ambiente favorable para el aprendizaje de los alumnos.

1 En ningún Momento	2 Mínimamente	3 Constantemente	4 Todo el tiempo
Observaciones:			

8. Construcción de instrumento

A partir de la construcción de los enunciados o posibles observables se fue construyendo la propuesta inicial del instrumento (ver anexos) y fue base para la visita a las escuelas en el estado de México y en los Altos de Chiapas, con la finalidad de observar la viabilidad del instrumento en otros contextos. Para la visita a las escuelas se realizaron las adecuaciones necesarias de acuerdo al contexto sociocultural, sobre todo, se buscaba que los actores directos del proceso educativo participaran en la construcción del mismo. Una etapa que está pendiente, es la aplicación del instrumento a un grupo de escuelas más amplio, de una organización popular la Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ) que coordina más de 80 escuelas, de todos los niveles para poner a prueba el instrumento.

9. Del campo a la oficina, construcción del informe final, recuperando la parte teórica, la voz de los actores y las tablas de 4as.

Como resultado de este trabajo presento la tesis de grado, con el nombre "Derecho a la Educación: narrativa escolar a partir del modelo de las 4as" y presento uno de los 15 casos que se realizaron en los tres contextos socioculturales, fue un trabajo arduo, difícil y tuve la oportunidad de participar en los estudios de caso de los tres contextos socioculturales: visité las escuelas, conversé con los niños y los profesores, con los padres de familia y los comités de educación, con los supervisores y directivos de las escuelas, con la gente del barrio de Santa Fe y de las comunidades indígenas, con los chicos de la secundaria de Chiapas; observé las escuelas, las condiciones de

trabajo de los profesores, el compromiso que tienen con los niños, en fin podría seguir señalando muchas cosas, pero quisiera enfatizar que mi propósito de participar en un proyecto de esta naturaleza fue conocer cómo se desarrolla un proyecto de investigación desde sus inicios hasta contar con el reporte final, fue un buen aprendizaje.

La organización del trabajo

El trabajo está organizado en 4 capítulos, en el primero se aborda acerca del Derecho a la Educación y el modelo de las 4as en algunos países de América Latina incluyendo México; en el segundo capítulo se plantea la propuesta del modelo de las 4as, destacando los puntos centrales a largo de la obra de Tomasevski; el tercer capítulo describe las características educativas que guarda el pueblo de Santa Fe y la delegación Álvaro Obregón, en el cuarto capítulo se analiza el estudio de caso y la narrativa de la escuela de acuerdo con las categorías etnográficas y por último un apartado de reflexiones finales que tratan de articular el modelo de las 4as con la narrativa escolar. Además se presentan cuatro anexos con algunos ejemplos de observación, entrevista, guión de entrevista semiestructurada y el instrumento propuesto.

Capítulo 1. El Derecho a la Educación desde la perspectiva de los Derechos Humanos.

En este capítulo se presenta una primera aproximación al derecho a la educación desde la perspectiva de los derechos humanos, con el objeto de ubicar el marco en el que surge el modelo de las 4as de Tomasevski. Además se identifica la discusión reciente sobre el tema y algunos resultados de la investigación educativa.

El derecho a la educación, tal como fue consignado en la Declaración Universal señala que: *“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”*. (Declaración Universal de los Derechos Humanos, artículo 26).

De acuerdo con Tomasevski, relatora especial de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, la educación como un derecho humano plantea a los estados miembros de la ONU, el cumplimiento del mismo: “Las obligaciones gubernamentales se basan en la premisa de que la educación es un bien público y la escolarización un servicio” (Tomasevski, 2004a: 18), no una mercancía.

El derecho a la educación es considerado como un derecho clave para la exigibilidad de otros derechos humanos consignados en la Declaración Universal: el derecho a la vida, a la libertad, al libre tránsito, a la libre expresión, a la nacionalidad, al trabajo, a la cultura, entre otros.

1.1. Problematicación del derecho a la educación

En este apartado se presenta la discusión y la problematicación del derecho a la educación. Particularmente, el interés que ocupa por su importancia en la política educativa y en la exigibilidad del derecho a la educación.

Pablo Latapí Sarre⁷

A lo largo de su obra manifiesta la importancia de la problemática de los derechos humanos y en particular del derecho a la educación. Sin embargo, en los últimos años de su vida centró el interés en el campo del derecho a la educación y la justiciabilidad. Desde su perspectiva el derecho a la educación es la raíz y el origen de la política educativa, debido a que derivan las obligaciones del Estado en materia de educación. Esta visión de Latapí, es compartida por Pavón (2001) al señalar el creciente reconocimiento por el derecho a la educación como el punto de partida y el fundamento de las políticas educativas de los estados.

Latapí realiza una distinción entre los conceptos de la justiciabilidad y exigibilidad. El significado de ambos términos es semejante pero cada uno tiene su propio matiz. *“La justiciabilidad... significa que puede ser invocado ante los tribunales y ser objeto del sistema judicial. La exigibilidad, en cambio, es un concepto más amplio que incluye, además de las medidas judiciales, otras de carácter legislativo, político, administrativo o social, conducentes a hacer eficaz un derecho”* (Latapí, 2009: 269).

Latapí considera que las dificultades para la exigibilidad del derecho, se relacionan con las carencias y las lagunas legislativas para hacer cumplir el derecho a la educación, tales como:

- La Ley General de Educación (LGE) contempla disposiciones que buscan garantizar la equidad, sin embargo éstas son ineficaces jurídicamente ya que no incluyen sanciones para los funcionarios que no las ejecuten.
- Las disposiciones legales existentes no contemplan el tema de la calidad educativa y el derecho a la educación incluye el derecho a recibir una calidad razonablemente aceptable. El punto lo enuncia Mustapha Medí en el Informe presentado a la Comisión de Derechos Humanos de la ONU:

[...] El DE supone la obligación de obtener un resultado.

Los objetivos de la educación sólo podrán alcanzarse si,

⁷ (1927-2009). El Dr. Latapí fue fundador del Centro de Estudios Educativos y es considerado el padre de la investigación en México, fue investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM y asesor de varios Secretarios de Educación. Fundador de Observatorio Ciudadano de la Educación, embajador de México ante la UNESCO de abril del 2005 a diciembre del 2006 en donde profundizó en el tema del Derecho a la Educación.

como resultado de esas posibilidades [de educación], verdaderamente se adquieren conocimientos útiles, capacidades de raciocinio, aptitudes y valores [...] (citado en Latapí, 2009)

Latapí también menciona tres limitaciones que van más allá de las deficiencias legales:

- La perspectiva filosófico-jurídica desde la que se redactó la Constitución de 1917: los constituyentes no buscaban garantizar el derecho a la educación, sino dotar al Estado de las facultades legales necesarias para intervenir en el campo educativo.
- En el marco jurídico mexicano la educación es tratada como el objeto de una prerrogativa del Estado más que un derecho humano.
- La población en México percibe la educación como una prestación, un servicio gratuito que el Estado proporciona a los ciudadanos, y no como un derecho de los ciudadanos que el Estado debe satisfacer.

De acuerdo a Latapí, para poder garantizar que el derecho a la educación se ejecute, es necesario poder medir su cumplimiento, por lo cual propuso tres objetivos:

- Colaborar con el Estado para que avance la implantación efectiva del derecho a la educación.
- Presionar a las autoridades con denuncias ante la opinión pública.
- Evaluar que la política educativa se oriente a cumplir las obligaciones del Estado con respecto al derecho a la educación.

Además, Latapí planteó la trascendencia de contar con un sistema de medición y monitoreo, al asignarle al Instituto Nacional de Evaluación a la Educación (INEE) un papel fundamental para el desarrollo de los indicadores del derecho a la educación (Latapí, 2009).

Manuel Ulloa ⁸

Aanaliza la situación que guarda el derecho a la educación a partir de los datos estadísticos de la Secretaría de Educación Pública y presenta un diagnóstico del derecho a la educación en México.

Fundamenta su mirada analítica desde una perspectiva cuantitativa para analizar el derecho a la educación y la visión en cuanto a los derechos humanos; compara los Censos de población de 2000 y 2005, observa las diferencias que existen entre estos periodos, distingue una ilusión óptica pasajera de los resultados en el Informe de Labores de SEP y la simulación del alcance de las metas del programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

Cuestiona acerca de ¿Dónde se encuentran esos niños y niñas que no disfrutaron de su derecho a la educación? ¿Qué va a ser mañana de esos niñas y niñas a quienes se prescindió su derecho a la educación? De acuerdo al autor lo primero que debemos reflexionar es que las metas de los programas que no se cumplen no son sólo números “... son vidas irrepetibles de niños mexicanos que quedaron excluidos, probablemente para siempre, de ejercer su derecho a la educación, que el artículo 3º de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos establece como una obligación del Estado [...] (Ulloa, 2010). Finalmente, cuestiona ¿cuál puede ser el futuro de un país que no vuelve los ojos y se preocupa por ellos, en el contexto internacional de las sociedades del conocimiento?

En otra de sus investigaciones denominada: “Las exclusiones de la educación básica y media superior en el D.F.” Ulloa (2006), afirma que los niños entre 5 y 14 años en el Distrito Federal que no asisten a la escuela van en descenso. Sin embargo, en 2005 representaba el 2.9% del total poblacional. La mayoría de los niños excluidos (niños que no asisten a la escuela), iniciaron el ciclo escolar y abandonaron sus estudios en el transcurso del ciclo escolar por diversas razones, entre ellas: las condiciones de vida de la población que obliga a los niños a trabajar y abandonar sus estudios para contribuir al ingreso

⁸ Investigador y académico especializado en Economía de la Educación que ha participado en la fundación de distintas instituciones de investigación como: el Centro de Estudios Educativos, el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la Universidad Autónoma de Nayarit, Educación y Prospectiva y el Centro de Estudios en Economía de la Educación.

familiar, la percepción por parte de los alumnos que los contenidos son irrelevantes y por la rigidez de los procesos escolares. Además señala que la deserción es particularmente alta en el nivel de secundaria y los niños que son más susceptibles de abandonar la escuela son los niños discapacitados, los hablantes de lenguas indígenas y las niñas madres.

En cuanto a la discriminación por género, señala que entre 2000 y 2005 se presentó una mayor equidad de género en los niños más pequeños sin embargo en los grupos de edades mayores (12 a 14 años) se observó una mayor exclusión de los varones.

Plantea que el grado de exclusión que enfrentan los niños indígenas es particularmente grave. Los niños hablantes de lenguas indígenas tienen entre 3 y 5 veces más probabilidades de quedar fuera de la escuela que sus pares no hablantes de lenguas indígenas dependiendo de su grupo de edad. Sin embargo, en el Distrito Federal entre 2000 y 2005 la exclusión educativa se redujo para este grupo debido a la prioridad de otorgar becas a niños indígenas por parte del DIF. La desigualdad de género en grupos hablantes de niños indígenas ha venido disminuyendo con el tiempo. Sin embargo, las niñas siguen sufriendo mayor exclusión.

Por otro lado, la exclusión que sufren los niños con alguna discapacidad es muy elevada y uno de cada cuatro niños con discapacidad no asiste a la escuela. La exclusión afecta más a las mujeres que presentan esta condición conforme aumenta la edad. La razón de esta exclusión obedece a que el sistema educativo no puede atender de manera adecuada a las necesidades de los niños discapacitados, no cuenta con los programas pertinentes, ni los métodos, instalaciones o personal docente.

En cuanto a los jóvenes entre 15 a 19 años de edad, se observa que en el Distrito Federal, el 32% del total en 2005 no asiste a la escuela, y para los mayores de 19 años de edad este porcentaje asciende a 48.9. Los jóvenes que sufren mayor grado de exclusión son los jóvenes con algún hijo, los jóvenes hablantes de alguna lengua indígena, las mujeres jóvenes que trabajan y los jóvenes con alguna discapacidad.

Mercedes Ruiz⁹

Señala que en México actualmente están matriculados en las escuelas 34 millones de estudiantes desde el nivel preescolar hasta la educación superior y el posgrado. Sin embargo, precisa que de acuerdo a datos del Instituto Nacional para la Educación de Adultos INEA, el número de personas con escasa escolaridad, analfabetas, sin educación primaria y secundaria es aproximadamente la misma cantidad, 34 millones de personas. Ruiz plantea que el análisis de las cifras educativas permite observar que el Artículo Tercero de la Constitución Política no se cumple para todos los mexicanos, ya que no se garantiza el acceso y la permanencia para los jóvenes y adultos mayores de 15 años.

Desde su punto de vista, es importante centrar la atención en el número de niños que no asisten a la escuela. Señala que, si bien los datos de cobertura en el 2010 para preescolar, primaria y secundaria son de 89%, 98% y 92% respectivamente, es necesario dar cuenta del faltante 11%, 2% y 8% de cada nivel. Las investigaciones de Ruiz (2012 y 2013), se enfocan a identificar ¿qué es lo que pasa con los niños, los jóvenes y los adultos que no asisten a la escuela y tratar de explicar los procesos de exclusión? Señala que en el caso de la primaria, la inasistencia a la escuela se relaciona con las condiciones familiares y no a la falta de escuelas, a diferencia del caso del preescolar, que es causado precisamente por la falta de escuelas; y en la secundaria, principalmente por la necesidad de trabajar y apoyar a la económica familiar.

Ruiz (2012) hace énfasis en la necesidad de desarrollar indicadores que permitan medir el estado que guarda el derecho de la educación y por ello sugiere utilizar el modelo de las 4 As, propuesto por la ex relatora de la ONU, Katarina Tomasevski. Indica que este modelo resulta útil ya que permite la elaboración de indicadores para medir la discriminación, exclusión, desigualdad, segregación, gratuidad, acceso, calidad y calidez humana. Contar con estas herramientas sirve para monitorear las acciones del Estado en

⁹ Es académica e investigadora del Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana (UIA) y es Doctora en Ciencias con la Especialidad en Investigaciones Educativas, del DIE-CINVESTAV. Recientemente fue galardonada con el Premio Pablo Latapí, en 2011.

materia del derecho a la educación, aunque hoy en día, el Estado mexicano hace poco por garantizar que todos los individuos reciban una educación de calidad, por lo que resulta necesario contar con mecanismos e instrumentos para la exigibilidad del derecho a la educación.

Iniciativa Ciudadana y Desarrollo Social (INCIDE) y Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

La Iniciativa Ciudadana y Desarrollo Social INCIDE y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social CIESAS (2010), realizaron un diagnóstico del derecho a la educación con base en los indicadores educativos.

Ambas instituciones señalan que el Estado mexicano, al firmar los diversos instrumentos internacionales, se compromete a velar y cumplir los acuerdos internacionales, entre otros los relacionados con los derechos humanos, por el respeto, la protección, el cumplimiento y la promoción de los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCyA). Se argumenta que es importante recuperar la discusión acerca del enfoque de los derechos humanos relacionados con la situación que guarda el derecho a la alimentación, al empleo, a la vivienda, a la educación y la cultura, entre otros.

Igualmente, el estudio señala la importancia del uso de indicadores, como una herramienta indispensable para mostrar cuál es la situación del disfrute de los Derechos Humanos. No obstante se trata de un campo en construcción, por esta razón, es importante definir los indicadores en materia de educación que permitan su exigibilidad y justiciabilidad.

Se señala que la política educativa mexicana de las últimas tres décadas ha mostrado una significativa continuidad, una concepción común de la educación como un componente clave de la modernización del país. La modernización se ha visto en términos fundamentalmente económicos, como capital humano, y no necesariamente como un Derecho Humano clave para una formación integral del individuo. Reconocen que existe el predominio de una concepción mercantilista de la educación, que privilegia su condición de

capital o su valor de cambio que conduce a que se le considere como un "medio para" y no un "fin en sí mismo", lo cual empobrece el enfoque sobre la política educativa.

INCIDE (2010:45) cita a Latapí y menciona que resulta fundamental que la política educativa asuma un enfoque con base en el Derecho a la Educación para definir sus programas y acciones, y al mismo tiempo que se definan los indicadores que permitan su exigibilidad.

Igualmente plantea el tema de la cobertura de la Educación Básica - casi universal- particularmente en la primaria, sin embargo la educación media superior representa un gran reto. Se considera que la cobertura ha sacrificado la calidad favoreciendo la emergencia de nuevas desigualdades. INCIDE critica que la perspectiva de la calidad está enfocada sólo a dos campos de la formación de los alumnos, la lengua española y las matemáticas, lo que supone una visión de la educación centralista y poco abierta a la diversidad cultural.

INCIDE cita el trabajo de Román y Murillo (2010:46), sobre la necesidad de que las evaluaciones tomen en cuenta no sólo los resultados obtenidos, sino que se identifiquen y analicen las condiciones y los factores intra y extra escuela que inciden en el logro de los dichos resultados y que se permitan actuar sobre ellos.

Finalmente, mantienen la idea de que es pertinente insistir en la relevancia de promover una educación con un enfoque de derechos humanos. Educación basada tanto en la reflexión sobre derechos y deberes ciudadanos, como en la práctica de la participación en asuntos públicos de ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INNE).

Por su parte, el INEE (2010) realizó un diagnóstico de la situación del derecho a la educación a partir del banco de indicadores del Sistema Educativo Nacional (SEN). Analizó los componentes indispensables para el ejercicio del

derecho a la educación que incluyen, por un lado, los recursos materiales, humanos, financieros y organizativos y, por otro, los procesos de gestión, de enseñanza y de aprendizaje.

El INEE señala que “se puede afirmar que el derecho a la educación no está siendo garantizado plenamente para todos los niños en todas las modalidades del servicio educativo, pues existe una distribución desigual e inequitativa de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. Son precisamente los alumnos que provienen de contextos socioeconómicos con mayor desventaja quienes asisten a escuelas con mayores carencias y es en estas escuelas “...se observan los mayores déficits en relación con los resultados de aprendizaje” (INEE, 2009:87)

El INEE concluye que el Estado mexicano (sociedad y gobierno) tiene una deuda importante con la realización del derecho a la educación. En la medida en que se logren identificar con mayor precisión los obstáculos que impiden el pleno ejercicio del Derecho a la Educación de todos los mexicanos, sin discriminación alguna, se estará en mejores condiciones de formular y fraguar soluciones que permitan conseguir los fines de la educación consignados en nuestras leyes fundamentales.

Coincide con De Beco (2009), con respecto a las diferencias que existen, entre el modelo de insumos, procesos y resultados que predomina en la evaluación del sistema educativo, y los indicadores del Derecho a la Educación. Expone que “en la base del derecho a la educación se encuentra el porqué de la educación. En tanto que las dimensiones de la calidad tienen un carácter instrumental, pues orientan y ayudan a traducir lo afirmado en el derecho en el establecimiento de metas y formas de acción, de políticas y prácticas de gobierno” (INEE, 2009:33).

Gauthier de Beco

Gauthier de Beco (2009) expone que los primeros esfuerzos por crear indicadores de derechos humanos los realizó Danilo Turk desde finales de los años 90, él fue el Primer Relator especial de las Naciones Unidas para el cumplimiento de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Expone que en 1998, Paul Hunt, el Relator Especial de Naciones Unidas del derecho a la salud desarrolló indicadores al derecho de este sector e incluyó algunos indicadores del derecho a la educación. Hunt planteó dividir los indicadores de los derechos humanos en tres tipos, estructurales, de proceso y de resultados, división que fue tomada por el Centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (ahora Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas OHCHR¹⁰).

Argumenta que si bien existen estadísticas educativas que muestran el número de escuelas, profesores, presupuesto asignado o número de alumnos en algún grado escolar, estos datos difieren de los indicadores del derecho a la educación porque sólo capturan un aspecto de la educación, la cobertura. Sin embargo, los indicadores del derecho a la educación se extienden hasta saber si el estado protege o satisface este derecho.

Expone que los indicadores educativos enfrentan una serie de problemas, entre los que destaca: a) 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 ellos a no tener acceso a la educación. b) Estos indicadores no son para medir conforme a los estándares de derechos humanos. Los indicadores educativos proveen información principalmente cuantitativa. La tasa de inscripción no expone sobre la calidad de la misma.

Explica que el modelo de estructura-proceso-resultado lo establece OHCHR para todos los derechos humanos, incluyendo el derecho a la educación. Éste ha servido para establecer un marco común que monitorea el cumplimiento de los tratados en materia de derechos humanos. El autor señala que el modelo de 4as de Tomasevski considera el trabajo de OHCHR como complementario y que se refuerzan uno al otro. (De Beco, 2009)

También menciona algunas ventajas de tomar el modelo de las 4as como punto de partida para los indicadores del derecho a la educación las cuales son las siguientes:

¹⁰ OHCHR Office of the High Commissioner of Humans Rights (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas)

Primero, 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, ayudan a medir el progreso en la realización de este derecho y por tanto también son exigibles su cumplimiento a los estados.

Segundo, las 4as enfatizan los aspectos cuantitativos y cualitativos del derecho a la educación, midiendo el derecho a la educación pero también los derechos en educación y los derechos a través de la educación.

La principal aportación de De Beco con respecto a la propuesta de Tomasevski es que considera al modelo de las 4as¹¹, y propone tres *tópicos* transversales a las 4as: discriminación, participación y rendición de cuentas. También agrega el marco de gobernanza a través de la construcción de indicadores estructurales.

Los *tópicos* transversales que propone son: primero, se deben desagregar los indicadores para poder capturar la discriminación en la educación. Por ejemplo, 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,

Segundo, le da mayor intervención a la participación de los niños, padres de familia y comunidad en el proceso educativo. Propone que se debería examinar cuales estados respetan la participación en los temas educativos como derecho. Dentro de los temas en los que pueden participar son: revisar el currículo educativo, la disciplina, que el niño pueda responder personalmente a las sanciones disciplinarias o que haya mecanismos para quejas.

¹¹ De Beco las define las 4as como: *Availability*, se refiere a que la educación es generalmente disponible; *accesible*, se centra en los obstáculos para el acceso a la educación; *aceptable*, evalúa los varios aspectos del contenido de la educación, y por último, *adaptable*, examina si la educación se adapta a las necesidades de las diferentes categorías de personas.

La educación podría ser adaptable. No sólo a los padres y los niños, sino también a la comunidad para darles la oportunidad de expresarse para optar por estrategias para mejorar la asistencia a las escuelas y disminuir así la deserción escolar.

Tercero, con los indicadores se puede medir qué tanto el gobierno promueve la rendición de cuentas y que los indicadores sean útiles para ello. Por ejemplo, si existen mecanismos de monitoreo o de quejas.

Víctor Abramovich¹²

Reconoce que el proceso de globalización de estándares en materia de derechos humanos ha tenido incidencia en la transformación de los sistemas de justicia de los países de la región latinoamericana y ha influido esta visión para que las autoridades estatales atiendan los principios y reglas que se instauran en el escenario interamericano.

El llamado "enfoque de derechos en las políticas y estrategias de desarrollo" se ha instaurado en el campo internacional, evalúa las políticas de desarrollo con respecto a las obligaciones de los estados participantes. Propone evaluar éstas políticas, relaciona los temas de la participación y la responsabilidad, así como un esquema de obligaciones de los estados por "niveles", los cuales se ajustan a los principios internacionales que señalan el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCyP) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESyC).

Las obligaciones del estado son respetar, proteger, garantizar y promover el derecho a la educación, con base en estas obligaciones se fijan posibles metas e indicadores de desarrollo que se podrán utilizar para evaluar al estado.

Esta visión procura cambiar la lógica de la relación entre el Estado y los beneficiarios de las políticas públicas, en un marco basado en derechos para la formulación de evaluación de las políticas y estrategias del desarrollo, en el

¹² Víctor Abramovich es argentino. Fue Comisionado de la CIDH desde enero de 2006 hasta diciembre de 2009. Ocupó la Segunda Vicepresidencia de la CIDH en 2007 y la Primera Vicepresidencia en 2009. Fue Relator de la CIDH sobre los Derechos de las Mujeres desde el 1 de marzo de 2006 hasta el 4 de marzo de 2008.

cual la rendición de cuentas sirva como mecanismo para la exigibilidad de éste derecho.

Alfonso Chacón Mata

Examina que los indicadores son un mecanismo para poder justiciabilizar los DESyC, El derecho a la educación es un derecho humano de primer orden, utiliza diferentes instancias supranacionales que tienen relación directa con el derecho a la educación, así pretende validar el uso de los indicadores y poder demandar la efectividad y cumplimiento a los estados cuando se trasgreda éste derecho.

Para la elaboración de indicadores es indispensable realizar un análisis de contextos sociales, económicos, culturales o políticos. Además se requiere complementarlos con una adecuada normatividad (en la Constitución o ley) que genere seguridad para el cumplimiento de los fines establecidos por el indicador, seguido de una relación con la Declaración del Nuevo Milenio, la propuesta del Instituto Interamericano de Derechos Humanos y con el modelo de las 4as¹³ de la Relatora Especial de la ONU.

Para Chacón hacer exigible y justiciable el derecho a la educación, desde la perspectiva de los derechos humanos, es indispensable una didáctica con base en otros indicadores o en otras premisas, ante la necesidad de cambiar la difícil realidad educativa de nuestros países.

Para Chacón el uso de los indicadores tienen como misión mostrarnos un valor determinado que está pendiente de cumplirse, tiene que ver con efectos expansivos del conocimiento dando a conocer a qué sectores debe llegar el proceso educativo.

¹³ Define el modelo de la siguiente manera, asequibilidad es el principio de la enseñanza obligatoria y gratuita para todos; accesibilidad asegura el acceso de toda persona a las instituciones educativas existentes, en condiciones de igualdad y no discriminación; por aceptabilidad se refiere al compromiso existente por parte de los estados de obligarse a cumplir las disposiciones y políticas encaminadas a difundir y expandir el derecho a la educación, y adaptabilidad está determinada por las necesidades futuras del niño.

Eduardo Pérez Murcia

Identifica las tensiones entre los juristas y los economistas en torno a la exigibilidad de los DESyC, la perspectiva de los juristas se halla en que son plenamente exigibles los DESyC a través de mecanismos judiciales y no judiciales, mientras que para los economistas más ortodoxos los derechos sociales son simples declaraciones.

Es indiscutible la necesidad de que las políticas educativas se diseñen e implementen con fundamento en el derecho a la educación y las obligaciones constitucionales e internacionales del estado en materia de derechos humanos, esto llevará a definir estrategias y programas adecuados que tengan un impacto progresivo sobre la realización de los DESyC.

Retoma el sistema de las 4as¹⁴ de Tomasevski clasificando un conjunto de compromisos del estado que se derivan de los instrumentos internacionales de derechos humanos, la Constitución Política y algunos pronunciamientos de la Corte Institucional.

La propuesta de Pérez Murcia se sintetiza en la creación de variables relevantes que sean medidas para establecer si el Estado cumple o no sus obligaciones en materia de derecho a la educación y la creación de instrumentos de medición apropiados donde refleje las obligaciones, el nivel de oportunidad, eficiencia y eficacia con la que ha actuado cada estado.

Por tanto, el reto consiste en construir indicadores que permitan explicar, con un mínimo de variables, las problemáticas que más limitan la realización del derecho a la educación, donde se manifieste la no discriminación y la no

14 Es así como las obligaciones del estado las define de la siguiente manera: asequibilidad como la primera obligación que garantiza la existencia de escuelas y programas de enseñanza en cantidad suficiente y a disposición de todos los niños y niñas; la accesibilidad, el estado debe garantizar que las instituciones y los programas de enseñanza disponibles sean accesibles a todos los niños y niñas sin ningún tipo de discriminación; la accesibilidad el estado debe establecer normas mínimas que regulen la calidad de los programas de estudio y los métodos pedagógicos, y la adaptabilidad el estado debe garantizar que la educación se adapte a las necesidades de los niños y niñas, de la sociedad y de la comunidad y no a la inversa.

regresividad con un énfasis en grupos desamparados para la reducción de desigualdades.

Por otra parte, complementa su estudio de Colombia y expone que la educación actual se debe confrontar contra la educación a la que se tiene derecho, conocer si la educación que se tiene no pone en peligro el destino de la humanidad. Éste cambio deberá ser llevado por las Instituciones Nacionales en Derechos Humanos (INDH) donde se garantiza la alternativa y la lógica de protección de los derechos del hombre.

Finalmente propone preguntarse ¿hacia dónde vamos? sería lo ideal, que las INDH identificaran los indicadores necesarios para cada uno de sus Estados. Estos indicadores que fueran el mínimo pero que proporcionaran el máximo de información, que se trate de construir un indicador que permita al país o a la Defensoría del Pueblo o a las INDH decirle al país "en este año sacamos 70 puntos de materia del derecho a la educación, 20 puntos en disponibilidad, 30 en acceso, 10 en aceptabilidad y 10 en permanencia". Claramente identificar dónde está el déficit, en dónde se debe insistir como Defensorías del Pueblo.

Vernor Muñoz ¹⁵

Elaboró un informe en el año 2010 que tuvo como objetivo examinar el estado que guarda el derecho a la educación en México. De acuerdo al autor, el sistema educativo mexicano revela una gran complejidad en distintos ámbitos, caracterizada por la combinación de las obligaciones federales y estatales, por el proceso de descentralización y principalmente por la simbiosis atípica del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) con la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Desde el punto de vista de las obligaciones de los Estados en torno al derecho a la educación, hay que recalcar que el actor frente al cual se exige y justicializa el derecho, es el Estado mexicano, motivo por el cual la mixtura

¹⁵ Cómo ya se mencionó en la nota al pie 3 fue nombrado Relator Especial de 2004 a 2010. En 2010 el Consejo de Derechos Humanos, nombró a Kishore Singh como Relator Especial, en julio del 2011 lo ratifican por un periodo de 3 años.

SNTE-SEP revela una subordinación recíproca de funciones atípicas en cada una de las partes, que ha agregado gran complejidad al panorama educativo.

Menciona que las exclusiones de las oportunidades educativas en México tienen destinatarios muy precisos, que se pueden resumir en una frase: *“las poblaciones pobres reciben una educación pobre”* (Muñoz, 2010:17).

Expresa los desafíos del sistema educativo y entre los más relevantes ubica: la complejidad del sistema educativo mexicano –considerada por la combinación de las obligaciones federales y estatales-, por el proceso de descentralización; la atención a la educación de jóvenes y adultos/as, combatir el rezago educativo de las personas mayores de 15 años, el aumento al presupuesto para la educación, de manera específica a los programas de educación indígena y educación intercultural; fortalecer la atención de las familias migrantes internas, las personas con discapacidad, la calidad e igualdad en la educación, las pruebas frente a los propósitos educativos, la humanización de la currículo (vista como garantizar el estudio de la filosofía, humanidades, la ética y la estética, como materias que potencializan la creatividad y la reflexión crítica) y la participación.

También argumenta que es necesario que la Comisión Nacional de Derechos Humanos desarrolle programas urgentes en defensa del derecho a la educación, con tres fines concretos: la exigibilidad y justiciabilidad del derecho, el estímulo a la participación y el control de legalidad en torno al desarrollo de políticas educativas basadas en los derechos humanos.

1.2. Puntos en común y las regularidades en los trabajos

En este apartado se planteó una reflexión de los autores y organismos analizados, con el objeto de ubicar los ejes de la discusión en el tema del derecho a la educación.

En principio se puede afirmar que el derecho a la educación ha cobrado especial importancia por la relación que se establece con la política educativa. El derecho a la educación debe o debería orientar a las políticas educativas a nivel nacional y estatal, argumento central en Latapí y Pavón.

Otro punto relevante es la aportación del análisis cuantitativo para dar cuenta del incumplimiento del derecho a la educación y de las desigualdades educativas que se observan en el sistema educativo mexicano, tal como lo muestran Ulloa, Ruiz y el INEE.

El tema de los indicadores cobra especial importancia en la mayoría de los autores analizados (Latapí, De Beco, Pérez Murcia, Chacón y el propio INEE) argumentando la necesidad de construir indicadores cuantitativos y cualitativos del derecho a la educación desde la perspectiva de los derechos humanos.

Un aspecto que llama la atención es la preocupación de medir el grado que guarda el derecho a la educación y el cumplimiento del Estado en esta materia y la responsabilidad que asume al firmar los tratados internacionales (Latapí, INCIDE-CIESAS, Muñoz, Ulloa y el INEE)

La exigibilidad y justiciabilidad del derecho a la educación son considerados puntos clave relacionados con la construcción de los indicadores del derecho a la educación. En especial Latapí le otorga un papel fundamental y le asigna al INEE, la tarea de construir dichos indicadores.

En las tablas siguientes se muestran algunos ejemplos de conceptos y perspectivas que comparten los diversos autores.

Tabla 1. Compara algunas coincidencias y las particularidades entre los autores, respecto a las categorías teóricas que se manejan.

Categorías

Autores	Obligato- riedad	Exigibi- lidad	Justicia- bilidad	Constitución	DE - DH	Evaluación PP	4as	Indica- dores
Latapí	✓	✓	✓	✓	✓	✓	○	○
Ulloa	✓	○	○	○	○	○	○	○
Ruiz	✓	✓	✓	○	✓	✓	✓	✓
INCIDE	○	✓	✓	○	✓	✓	○	✓
INEE	○	○	○	○	✓	✓	✓	✓
De Beco	○	✓	○	✓	○	○	✓	○
Abramovich	○	✓	○	○	○	✓	○	✓
Chacón	○	✓	✓	○	✓	○	✓	○
Pérez	✓	✓	✓	✓	○	✓	✓	✓
Muñoz	✓	✓	✓	✓	✓	○	○	○

Tabla 2. Compara por un lado las violaciones, las limitaciones, las desventajas y los obstáculos y por otro las necesidades que se tienen del Derecho a la Educación

Autores	Violaciones, limitaciones, desventajas u obstáculos del Derecho a la Educación	Necesidades
Latapí	Días de clase perdidos, cuotas, calidad y lengua.	Equidad
Ulloa	Exclusión, deserción, discapacidad, lengua, indígenas, niñas madres, trabajo, contenidos escolares, género, métodos, programas, instalaciones y personal docente.	Becas
Ruiz	Analfabetismo, acceso, permanencia, asistencia escolar, falta de escuelas, trabajo, discriminación, exclusión, desigualdad, segregación, gratuidad, calidad y calidez humana y género.	Igualdad de oportunidades, capacitación docente, actualización en planes y programas, fortalecimiento del Federalismo Educativo.
INCIDE	Alimentación, empleo, vivienda, cultura, medio ambiente, mercado, calidad, cobertura, diversidad cultural.	Modernización en programas, equidad y oportunidades.
INEE	Desigualdad, carencias, obligatoriedad, discriminación.	Recursos materiales, humanos, financieros, organizativos, de gestión, enseñanza y aprendizaje.
De Beco	Cobertura, discriminación, género, región geográfica, rural/urbano, minorías (lengua, etnia, no nacionales, culturales, religiosas) ingreso, edad, raza, estatus oficial, migrante/no migrante, discapacidad, orientación sexual	Curriculum, disciplina, mecanismo de quejas, réplica de estudiantes respecto a sanciones.
Abramovich	Participación, responsabilidad.	El estado debe respetar, proteger, garantizar y promover el derecho a la educación. Estándares mínimos.
Chacón		Una didáctica basada en otros indicadores.
Pérez	Discriminación y desigualdad.	Estrategias y programas educativos adecuados.
Muñoz	Exclusión, pobreza, rezago, deserción, migrantes y discapacidad.	Aumentar presupuesto.

En síntesis, en este capítulo se presentó la postura de diversos autores respecto al tema del Derecho a la Educación, al dar cuenta de los puntos de discusión, coincidencias y particularidades. Sobre todo, la importancia de señalar que el Estado es el que tiene la obligación de respetar, proteger, garantizar y promover el derecho a la educación, como lo señalan las leyes constitucionales nacionales e internacionales, con un sentido de respeto hacia los derechos humanos.

En general, en la revisión de la literatura se observa el tratamiento del derecho a la educación vinculado a la política educativa y a la exigibilidad del derecho. Además se presta importancia a la necesidad de contar con indicadores educativos cualitativos y cuantitativos más allá del acceso, la permanencia y el logro educativo; indicadores relacionados con los procesos de discriminación, segregación y exclusión educativa.

En el siguiente capítulo se describirá con mayor detalle el modelo de las 4as, propuesto por Tomasevski.

Capítulo 2. El modelo de las 4As de Katarina Tomasevski

En este capítulo se presenta el modelo de las 4as que orientó el trabajo de la investigación. El modelo fue construido por Katarina Tomasevski relatora de la ONU para el derecho a la educación, cargo que ella inauguró en 1998 (ONU: 1999); esta propuesta ha permanecido casi inalterada en el contenido de sus dimensiones: asequible, accesible, aceptable y adaptable. El modelo tiene como respaldo el marco básico de las obligaciones que los estados han adquirido en materia de derechos por la vía de la aceptación del derecho internacional. A partir de estos acuerdos propone los estándares mínimos que deberían cumplirse en todo el mundo y así garantizar el derecho a la educación (Tomasevski: 2004).

El modelo responde a los criterios establecidos por el Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (INEE: 2010). Este Comité se estableció en 1985, como un organismo de carácter internacional que supervisa la implementación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

El modelo de las 4as

Con el fin de analizar las obligaciones de los estados con respecto al derecho a la educación, Tomasevski estructuró un modelo que abarca cuatro características fundamentales que deben cumplir los estados: asequibilidad (disponibilidad), accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Cada una de las dimensiones constituye el llamado modelo de las 4as.

1. Asequibilidad o disponibilidad

En esta dimensión se plantea la obligación del Estado para asegurar una educación gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar y garantizar la existencia de centros educativos disponibles para todos los niños y las niñas en edad escolar. El Estado también debe garantizar la existencia de los docentes en las escuelas, el material didáctico suficiente para todos los

niños y garantizar que la infraestructura y el equipamiento de las escuelas sean suficientes y adecuados (Tomasevski, 1999:24).

2. Accesibilidad

En esta dimensión plantea la obligación del Estado para que la educación sea accesible y obligatoria para todos los niños en edad escolar independientemente de la raza, el sexo, el origen, el nivel socioeconómico, la religión o la discapacidad de la persona. La no discriminación representa el principio primordial que se debe garantizar en las escuelas. Por lo tanto, los estados deben promover sistemas educativos no discriminatorios y adoptar medidas positivas para incluir a los grupos más marginados. (Tomasevski, 1999:24).

3. Aceptabilidad

En esta dimensión se señala que el Estado tiene la obligación de asegurar el cumplimiento de los estándares mínimos para la calidad de la educación, por lo que es necesario el análisis de los modelos y los métodos pedagógicos, los planes y los programas de estudio, los textos y los materiales didácticos, el horario de la jornada escolar (en el sentido del número de horas de clases), la lengua en que se ofrece la instrucción (idioma nacional, lenguas maternas y reconocimiento de las mismas), los reglamentos escolares, entre otros.

4. Adaptabilidad

Esta dimensión plantea la exigencia al Estado para que las escuelas se adapten a los niños y las niñas, de acuerdo al principio del interés superior del niño incluido en la Convención de los Derechos del Niño. La adaptabilidad también incluye garantizar una educación libre de violencia. Los servicios educativos deben adaptarse a las problemáticas sociales y familiares de los alumnos o de cualquier otra problemática del contexto en que viven los niños. Tomasevski señala (2001) que los indicadores deben de considerar los factores del contexto de los estudiantes.

En la siguiente tabla se muestran las obligaciones básicas de los estados en las cuatro dimensiones del derecho a la educación.

Tabla 1. Obligaciones básicas de los estados derivadas de las 4as del derecho a la educación *

Característica de la educación	Obligaciones del gobierno
Asequibilidad o Disponibilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Obligación de asegurar la educación gratuita y obligatoria a todos los niños y niñas en edad escolar. Por lo menos, hasta la edad mínima para emplearse. - Obligación de respetar la libertad de los padres para escoger la educación para sus hijos.
Accesibilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Obligación de eliminar la exclusión en la escuela por razones internacionalmente prohibidas (raza, color, sexo, lengua, religión, opinión política, posición económica, otras.). - Obligación de eliminar la discriminación racial y de género, asegurando en la práctica el disfrute igual de los derechos humanos.
Aceptabilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Obligación de establecer estándares mínimos para la educación, incluyendo los medios de instrucción, contenidos y métodos de enseñanza, asegurando que todas las instituciones cumplan con esos estándares. - Obligación de mejorar la calidad de la educación, asegurando que el sistema educativo sea acorde con los derechos humanos.
Adaptabilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Obligación de diseñar e implementar educación para atender a los niños excluidos de la educación formal (migrantes, trabajadores, etc.). - Obligación de adaptar la educación para los niños con discapacidad, minorías e indígenas. - Obligación de garantizar todos los derechos humanos en la educación y mejorar los derechos humanos a través de la educación.

Elaboración propia con los datos del modelo de las 4as.

Las condiciones de emergencia del modelo de las 4as

Tomasevski fue designada por las Naciones Unidas 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

* Tomasevski, 2004, p. 8.

milenio¹⁶; los organismos internacionales, de manera específica las Naciones Unidas decidieron realizar un diagnóstico de estado del derecho a la educación.

La encomienda a Tomasevski fue analizar los obstáculos que impiden la plena realización del derecho a la educación y establecer las estrategias necesarias para lograr este derecho para todas las niñas y los niños.

El diagnóstico mundial emergió en un contexto de la crisis financiera, los problemas de la deuda, los déficits presupuestarios y el insuficiente crecimiento económico. En este contexto aumentó la crítica a los sistemas y los modelos educativos, por parte de los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (Tomasevski, 1999), que presionaron a los países para implementar las reformas educativas.

Tomasevski analizó el marco jurídico internacional, los derechos humanos y el derecho a la educación. Concluyó que los Estados al firmar los tratados internacionales y al ratificarlos se comprometen al cumplimiento de los mismos y por ende es posible evaluar su desempeño. (Tomasevski, 2004) a través de un marco común.

La importancia de manejar un lenguaje en común

Para Tomasevski la trascendencia de tener un lenguaje en común entre los diversos actores internacionales es de suma importancia, porque la diferencia empieza desde las definiciones, por ejemplo, el término persona, “la definición de la persona como capital humano diverge evidentemente de su definición como sujeto de derechos”¹⁷.

Tomasevski consideró que las conceptualizaciones y los posicionamientos ideológicos en el campo de la educación incide de manera

16 Los resultados son: la desigualdad económica y social, la intolerancia entre los pueblos, la inequidad de género, etc.

17 Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Informe preliminar de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación, 1999.

directa en la forma de concebir el paradigma educativo, ya sea como un medio para mejorar los ingresos de las personas o un medio para la formación y la participación de los ciudadanos en la defensa de los derechos humanos, la educación es un fin en sí misma y no un simple medio para conseguir otros fines.

Esta divergencia es evidente en el caso de los niños con discapacidad, que al aplicar el concepto de inversión en capital humano no sería “redituable” para el Estado invertir en ellos; en contraposición a esta postura, para los derechos humanos, todas las personas tienen igual valía. Por ello fue importante para la Relatora establecer la diferencia entre la educación y el derecho a la educación (Tomasevski, 1999).

En 2000 la autora enfatizó que al concentrarse en el valor económico y la tasa de rendimiento escolar, se contraponen con una definición de la educación en términos del pleno desarrollo de la persona y dificulta la creación de las bases para la educación sobre los derechos humanos. Se enfrentan los conceptos “Enseñar a compartir conocimientos en lugar de comercializarlos, y a cooperar en lugar de competir”¹⁸.

Las directrices en la obra

La primera tarea como Relatora Especial fue informar sobre la situación mundial que guarda el derecho a la educación, incluido el acceso a la educación primaria y las dificultades que se enfrentan. En 2000 y 2001a analizó los obstáculos y las dificultades que impiden la realización del derecho a la educación.

Desde su primer periodo como Relatora Especial en 1998, contribuyó a entender el derecho a la educación al establecer las obligaciones de los Estados mediante el modelo de las 4as: asequible, accesible, aceptable y adaptable. Este esquema lo utilizó para medir el desarrollo del derecho a la educación en los Estados y conocer los avances de manera global y nacional.

18 Tomasevski, Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Informe provisional de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación., 2000.

También señaló que la calidad de la educación adquiere cada vez mayor relevancia. Argumentó que es importante prestar atención a los fines de la educación, y no sólo a los medios. Se planteó algunas preguntas y señaló acerca de lo que se puede responder desde la perspectiva de los derechos humanos, con respecto a lo siguiente planteamiento: ¿Qué se les enseña a los niños y jóvenes? ¿Cómo se les enseña? ¿Para qué sirve la educación? ¿Cuál es la mejor forma de salvaguardar los derechos humanos en los procesos de enseñanza y aprendizaje? (Tomasevski 2003).

La autora mencionó que asegurar que los niños asistan a la escuela es sólo un componente del derecho a la educación, que es necesario conocer lo que se enseña a los niños de sí mismos y de los otros. (Tomasevski 2001e).

Tomasevski (2001e) destacó la interrelación entre el derecho a la educación y los derechos en la educación, la promoción de la educación en los derechos humanos o los derechos humanos a través de la educación. También planteó que desde la óptica de los derechos humanos se debe examinar el contenido, la orientación y los métodos de la educación.

Otro aspecto importante en la producción de la autora fue la crítica a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) por lo poco ambicioso y por posponer la educación primaria universal para el año 2000 al 2015, al reducir la escolarización (cualquier educación primaria se acepta como adecuada, aunque sólo dure 3 años) y además por omitir que la educación debe ser gratuita, para que pueda ser obligatoria. Señaló que no existe un compromiso global para financiar la educación de todos los niños y por ese motivo se evita el término del derecho a la educación y se utiliza la noción de acceso, porque no conlleva las obligaciones gubernamentales correspondientes. El acceso abarca a la educación adquirida en el mercado libre o la financiada a través de la caridad. (Tomasevski 2006b)

Expuso que la trascendencia de este cambio se debe a que, en caso que los Objetivos de Desarrollo del Milenio no se cumplan, no hay sanciones; por lo tanto no hay manera de hacerlos exigibles o justiciables los derechos humanos y las víctimas no tienen derecho a una compensación. De este modo,

los Objetivos de Desarrollo del Milenio evitan el lenguaje de los derechos humanos o las responsabilidades públicas.

Obstáculos para garantizar el derecho a la educación

La Declaración Universal de los Derechos Humanos en el artículo 26, establece que toda persona tiene derecho a la educación elemental, obligatoria y gratuita. Estas características son fundamentales para que todos y cada uno de los seres humanos puedan tener acceso a educarse y así desarrollar sus capacidades plenamente.

Los obstáculos que identificó (Tomasevski, 2001a) para que los Estados garanticen el derecho a la educación, es decir la educación elemental, obligatoria y gratuita, fueron el financiamiento, el trabajo infantil, la pobreza y la inequidad de género. De ellos, (Tomasevski, 2000, 2001c) concluyó que el principal problema para garantizar la educación gratuita y obligatoria es el financiamiento.

La autora argumentó que en el caso de los organismos internacionales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional, sus políticas tienen que cambiar para que la educación primaria sea gratuita y accesible para todos los niños. Las asignaciones presupuestarias deben ajustarse a las exigencias del derecho internacional de los derechos humanos. (Tomasevski, 2001b).

De igual forma (Tomasevski, 2006), criticó al principal financiador de la educación en el mundo, el Banco Mundial, por su falta de coherencia en la política de ayuda internacional, por ejemplo, tiene la capacidad de establecer requisitos a los Estados para imponer las cuotas para la inscripción y el aumento de la matrícula. Las políticas del Banco Mundial, de acuerdo a la autora son ambiguas y en ocasiones contradictorias.¹⁹

¹⁹ La posición del Banco Mundial 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 Banco Mundial se ha pronunciado en múltiples ocasiones sobre los derechos humanos ninguno de esos pronunciamientos se vincula con las operaciones de préstamos del Banco. Recomienda al

Con respecto al trabajo infantil lo consideró un obstáculo para la educación de los niños y jóvenes, ya que en su mayoría los niños en pobreza tienen que trabajar para contribuir a la supervivencia de las familias (Tomasevski, 2001b), esto afecta la permanencia en la escuela. La Comisión de Derechos Humanos insistió 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).

Otros obstáculos que planteó Tomasevski (2004) fueron la pobreza y la inequidad de género. La ex relatora afirmó que la pobreza es un obstáculo clave para el disfrute del derecho a la educación. Además de las cuestiones de género que inciden claramente en la pobreza, puesto que la denegación y la violación de los derechos humanos, incluida la educación, afecta desproporcionadamente a las niñas y a las mujeres.

Pronunciamento de Tomasevski sobre México

Analizó en 2006 el Estado del derecho a la educación en el mundo, revisó las leyes educativas y su práctica en 170 países, entre ellas, México y concluyó lo siguiente: ha sido un logro importante para el país el garantizar la matrícula educativa para primaria en 95.7% de los niños en edad escolar, se trata de un porcentaje superior al 94.4% de Finlandia o Luxemburgo 93.4%. La autora señaló que la educación primaria se ha convertido en "casi universal". Pero no es universal, porque se estima que 1,5 millones de niños que permanecen fuera de la escuela.

También encontró que la educación primaria pública se ha convertido en "casi gratis" porque la mayoría de las barreras financieras se han eliminado, como el caso de los libros de texto. La política del gobierno ha sido entregar los libros escolares gratuitos a las zonas más pobres del país. También se ha avanzado a través de la eliminación de los costos de oportunidad de la

mismo banco que realice un examen interno de todos sus préstamos para educación, con el objetivo de identificar todos los casos en los que se cobran tasas en la educación primaria, examen que iría seguido de orientaciones al personal y de información a las poblaciones afectadas sobre las medidas inmediatas para su supresión.

educación, el Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA), ha contribuido a hacer la educación universal.

Por otro lado, mencionó que la enmienda constitucional de 1993 "establece que los particulares pueden ofrecer todos los tipos y modalidades de la educación" y menciona que otras reformas legales de ese mismo año alentaron una mayor participación de particulares en la financiación de la educación.

Propuestas que parten del modelo de Tomasevski

Los obras que parten del modelo, y que proponen herramientas y estrategias más específicas para aplicar el derecho a la educación son la UNICEF y la UNESCO (2008), ActionAid y Right to Education Project que reagrupan otras categorías y plantean derechos que incluyen las dimensiones de las 4as.

En el caso de la UNICEF y la UNESCO (2008) plantean asegurar a todos los niños una educación de calidad que respete y promueva el derecho a la dignidad y a un desarrollo óptimo. Su punto de partida fue el análisis de las publicaciones acerca de la Educación para Todos (EPT), pero no el análisis global de las medidas necesarias para aplicar un enfoque basado en los derechos humanos.

Este análisis tuvo por finalidad realizar un cambio y pasar del discurso del "derecho a la educación" a las intervenciones concretas y aceleradas en los planos de la política y los programas para alcanzar las metas de la Educación Para Todos y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) referentes a la educación.

Esta propuesta propone las siguientes dimensiones para abordar el derecho a la educación.

- I. El derecho al acceso a la educación: la disponibilidad y la accesibilidad de la educación y la igualdad de oportunidades.

II. El derecho a la educación de calidad: con un programa de estudios amplio, pertinente e integrador. Que el aprendizaje y la evaluación se fundamenten en los derechos humanos y que el entorno no resulte hostil al niño y que la escuela sea un ambiente seguro y saludable.

III. El derecho al respeto en el entorno del aprendizaje, el respeto de la identidad, el respeto del derecho a la participación y el respeto de la integridad.

Otra diferencia con respecto al modelo es que reconoce la función positiva de la participación de los niños para el cumplimiento del derecho a la educación, por ejemplo en la supervisión. Se considera que los niños pueden ayudar a definir los indicadores, responder a las encuestas de recopilación de datos y buscar ellos mismos la información. En esta propuesta se da mayor peso a la participación de los niños, no sólo como sujetos de derecho y propone que se involucren de una manera más activa en la evaluación derecho a la educación.

Al contrastarlo con el modelo, no se aborda de manera profunda el tema de adaptabilidad para los niños discapacitados. Sin embargo, aporta elementos relevantes, tales como proponer estrategias y herramientas que pueden ser aplicadas por los estados para medir derecho a la educación.

Otra propuesta que parte del modelo es la expuesta por las ONG's, ActionAid y Right to Education Project (s/f), que trabajaron de manera conjunta para realizar una guía, *Promoting Rights in School* (PRS por sus siglas en inglés). Es una Carta que propone 10 derechos en la educación, que se derivan de los tratados Internacionales de Derechos Humanos o las Convenciones Internacionales. También recuperan el modelo de las 4as, (asequibilidad, aceptabilidad, aceptabilidad y adaptabilidad)²⁰.

²⁰ Establecen por disponible, que la educación debe ser gratuita y financiada por el gobierno con una infraestructura adecuada y los maestros suficientes; accesible, los sistemas no deben ser discriminatorios y se deben tomar medidas positivas para llegar a los más marginados; aceptable, el contenido de la educación debe ser pertinente, culturalmente

En la carta de los 10 derechos fundamentales que deben respetar los estados, se plantean los siguientes:

1. Derecho a la educación gratuita y obligatoria.
2. Derecho a la no discriminación.
3. Derecho a una infraestructura adecuada.
4. Derecho a los profesores a la calidad de formación.
5. Derecho a un ambiente seguro y sin violencia.
6. Derecho a la educación relevante.
7. Derecho a que conozca sus derechos.
8. Derecho de participación.
9. Derecho a la escuela transparente y responsable.
10. Derecho a la calidad del aprendizaje.

La diferencia más significativa con respecto al modelo, radica en que la iniciativa PRS promueve de manera importante que los ciudadanos participen en la mejora de la calidad de la educación. Otro aspecto es que promueven la capacidad de los estudiantes, niños, comunidades y organizaciones de la sociedad civil para defender no sólo una educación de calidad, sino también para ser capaces de articular éstas 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 el cumplimiento de sus obligaciones.

En síntesis, a lo largo de este capítulo se recuperó el planteamiento de Tomasevski sobre la importancia de documentar el avance del derecho a la educación en los países miembros de la ONU, que han firmado y ratificado los acuerdos internacionales. Es importante señalar las condiciones en que surgió el modelo de las 4as, en un contexto de crisis financiera y con resultados poco alentadores de los sistemas educativos. También llama la atención la presencia de los organismos internacionales que presionan a los estados para reformar

apropiada y de calidad; adaptable, la educación debe responder a las necesidades cambiantes de la sociedad y los diferentes contextos.

los sistemas educativos, entre ellos destaca el papel del Banco Mundial, que la propia autora cuestiona. El modelo de las 4as, de acuerdo a la ex relatora posibilita documentar la situación que guarda el derecho a la educación. Finalmente destaca que el Modelo de las 4as, ha posibilitado la construcción de otras propuestas, con especial énfasis en la participación de los sujetos del derecho.

En el siguiente capítulo se presenta el contexto del estudio de caso que se realizó en el marco del modelo de las 4as.

Capítulo 3. La zona del pueblo de Santa Fe: contexto socio-educativo

En este capítulo se presenta el contexto socio-educativo de la zona del Pueblo de Santa Fe, ubicado en la Delegación Álvaro Obregón de la Ciudad de México, con la finalidad de conocer de manera general la zona que rodea la escuela del estudio de caso. Se abordan algunos temas relacionados con la historia, el territorio y las características de la población. También se manejan datos estadísticos relacionados con el crecimiento demográfico y algunas características de la educación escolarizada, al igual que la situación del rezago educativo y el analfabetismo, la educación especial y la lengua. Es importante señalar que los datos se obtuvieron de las encuestas de INEGI, SEP y de la página web de la propia delegación.

Datos generales

La delegación Álvaro Obregón se ubica al poniente de la Ciudad de México y cuenta con una extensión de 97 Km², que representa el 6.5 por ciento del área total del Distrito Federal con lo cual ocupa el sexto lugar de las delegaciones en cuanto a superficie territorial. La delegación limita al norte con la delegación Miguel Hidalgo; al este con las delegaciones Benito Juárez, Coyoacán y Tlalpan; al sur con las delegaciones Magdalena Contreras, Tlalpan y Estado de México y al oeste con la delegación Cuajimalpa de Morelos (Delegación Álvaro Obregón, 2011).

La Delegación está formada por 257 colonias, fraccionamientos y barrios, siendo los más importantes: San Ángel, San Ángel Inn, Tlacopac, Chimalistac, Florida y Pedregal de San Ángel. Además, además la jurisdicción cuenta con poblados de características rurales como San Bartolo Ameyalco y Santa Rosa Xochiac (Delegación Álvaro Obregón, 2011).

Existen tres áreas ubicadas en el noroeste de la delegación Álvaro Obregón conocidas como el Pueblo de Santa Fe, Tlapechico y La Mexicana.

Las tres áreas son vecinas, pero el origen, la historia y las características actuales de cada una son distintos. A continuación se presentan los antecedentes históricos de la delegación Álvaro Obregón y algunas cuestiones específicas del Pueblo de Santa Fe.

Antecedentes históricos de la delegación Álvaro Obregón

La delegación Álvaro Obregón fue conocida como la delegación San Ángel y durante la época colonial pertenecía a la jurisdicción de Coyoacán. En esta época el territorio se vio fuertemente afectado por las actividades de los marqueses, los caciques y el clero. Parte de su territorio se otorgó a grupos de sacerdotes lo cual provocó grandes conflictos por las tierras y la distribución del agua y fue así como los pueblos de Chimalistac, Mipulco, Tizapán, Ocoatepec y el Desierto de los Leones quedaron como pequeños territorios rodeados por propiedades del clero (Delegación Álvaro Obregón, 2011).

La delegación tomó su nombre actual en 1932, en honor al General Álvaro Obregón. A través del tiempo la demarcación ha modificado su jurisdicción territorial. Hoy en día, la delegación incluye parte del antiguo territorio de las municipalidades de San Ángel, Mixcoac, Tacubaya y Santa Fe. Los barrios, los pueblos, las haciendas, los ranchos y las villas que pertenecían a estos municipios fueron absorbidos gradualmente por el área urbana (Delegación Álvaro Obregón, 2011).

Durante la década de los años cuarenta del siglo pasado, se construyó la avenida de los Insurgentes con lo cual se propició el fraccionamiento de terrenos y la construcción de zonas residenciales tales como la Guadalupe Inn, la Florida, la Hacienda de Chimalistac y el Pedregal de San Ángel. De 1950 a 1960 por la saturación de la zona del centro de la ciudad, se construyeron muchas viviendas lo que provocó el ensanchamiento de las vías de comunicación de San Ángel y de varios pueblos, entre ellos San Bartolo Ameyalco y Santa Rosa Xochiac. En la zona suroeste de la delegación se desarrollaron nuevos fraccionamientos de niveles socioeconómicos medios y altos incrementando el precio del suelo de la zona, lo cual provocó el abandono de la población de escasos recursos.

En la zona noroeste se encuentra la población de menores ingresos, incluyendo las áreas del Pueblo de Santa Fe, La Mexicana y Tlapechico, las cuales se ubicaron en los alrededores de la antigua iglesia fundada por Don Vasco de Quiroga y en sus zonas aledañas. Muchos de estos asentamientos se realizaron de manera irregular en las barrancas de esta zona. (Delegación Álvaro Obregón, 2011)

Antecedentes históricos del pueblo de Santa Fe

El pueblo de Santa Fe es una de las colonias más antiguas de la zona y buena parte de la historia de La Mexicana y Tlapechico, gira en torno a ella. Durante la época prehispánica esta zona estaba habitada por diferentes grupos aislados que en su mayoría eran de origen Otomí y Náhuatl, los cuales encontraban su sustento en los bosques y manantiales de la zona e interactuaban social y económicamente con la ciudad de Tenochtitlán (Bustamante, Cosío, & Ruiz, 2006).

Con la llegada de los españoles, Don Vasco de Quiroga arribó como oidor de la Segunda Audiencia en 1531. Don Vasco de Quiroga fue un humanista inspirado en las obras de Tomás Moro y buscaba crear un mundo utópico en donde no existieran egoísmos, vicios o posesión de objetos materiales. El ideal de Don Vasco era la creación de una sociedad sin divisiones para alcanzar la felicidad natural de los hombres. Con esta visión, Vasco de Quiroga fundó la Comunidad Pueblo-Hospital de Santa Fe y lo nombra Hospital ya que consideraba que a los habitantes se les debía tratar como huéspedes. Después de un tiempo el Pueblo-Hospital estuvo en el abandono, al igual que las comunidades que atendía y la población se reorganizó para realizar diferentes actividades, principalmente con servicios a la Ciudad de México (Bustamante, Cosío, & Ruiz, 2006).

Dos siglos después, en 1821 se instaura en la zona la Fábrica Nacional de Pólvora y el Molino de Belén, ambas se convirtieron en las principales fuentes de empleo de los habitantes de la zona. Esta situación, de la generación de empleos provocó la llegada de nuevas familias provenientes de

la ciudad y del interior del país. El crecimiento urbano del Pueblo fue muy veloz y la Iglesia construida por Vasco de Quiroga, se convirtió en el corazón de la comunidad. El Pueblo contaba con tres escuelas: una de niños, una de niñas y uno para adultos pero eran pocos los niños que asistían a la escuela (Bustamante, Cosío, & Ruiz, 2006).

A raíz del rápido crecimiento de la zona, la urbanización no se realizó de manera planeada ni ordenada, se construyeron muchas viviendas en las barrancas y las cañadas que rodeaban al pueblo. Así la colonia fue creciendo y para mediados del siglo XX, ya se habían formado dos zonas urbanas importantes: La Mexicana y el Pueblo de Santa Fe. Ambas zonas contaban con muchas zonas verdes las cuales se encontraban desocupadas. Ante el incremento de la población, la actividad económica del Pueblo no fue suficiente para dar empleo a todos sus habitantes, por lo que muchas personas tuvieron que buscar trabajo fuera de la comunidad (Bustamante, Cosío, & Ruiz, 2006).

De manera simultánea, la ciudad de México experimentó un crecimiento demográfico sin precedentes, sin contar con la infraestructura adecuada que requería la metrópoli. La ciudad no contaba con un espacio para depositar las enormes cantidades de basura que se generaban y alrededor del año de 1950 se origina el tiradero de Santa Fe cuya extensión era de 69 hectáreas. El tiradero estuvo en operación hasta 1988, fecha en la cual se clausuró. Durante este tiempo, el tiradero se convirtió en un centro habitacional para los pepenadores que se instalaron y se construyeron casas, capillas, escuelas y tiendas. Con la clausura del tiradero, estas personas fueron reubicadas a las colonias cercanas al Pueblo de Santa Fe, sin embargo las reubicaciones se realizaron hacia las zonas de las barrancas que no contaban con los servicios públicos adecuados además que la escrituración de los predios se realizó de manera irregular. Así la población de esta zona siguió creciendo de manera acelerada, entre ellos los jóvenes de la zona que tenían pocas oportunidades de empleo por el bajo nivel de escolaridad.

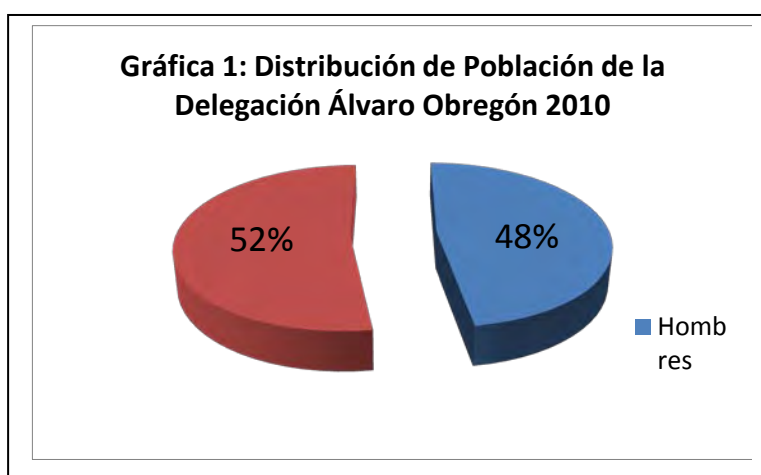
Fue así como se formaron los grupos de jóvenes que se hicieron llamar las *bandas* que se reunían en las barrancas, pintaban bardas, vendían y

consumían drogas. Cada colonia tenía su banda y tomaban diferentes nombres como *los Panchitos*, *los Sapos*, etc. Entre las bandas se presentaban constantes conflictos y peleas por lo que la reputación de la colonia se deterioró. El Pueblo de Santa Fe dejó de ser un lugar tranquilo para vivir y se convirtió en un Pueblo que se fue acostumbrando a la violencia (Bustamante, Cosío, & Ruiz, 2006).

A finales de los años ochenta, las bandas locales fundaron en la colonia La Mexicana el Centro Popular Juvenil (CPJ). El Centro pretendía a través de diferentes actividades recreativas y deportivas canalizar los intereses de los jóvenes hacia actividades más pacíficas y saludables. La presencia de las bandas disminuyó con el tiempo hasta desaparecer por completo. Hoy en día se presentan grupos de jóvenes en el área, sin embargo tienen características diferentes al de las bandas. Hoy en día, el CPJ sigue activo ofreciendo actividades como talleres de computación, composición literaria, actividades recreativas y también cuenta con servicios de guardería (Bustamante, Cosío, & Ruiz, 2006).

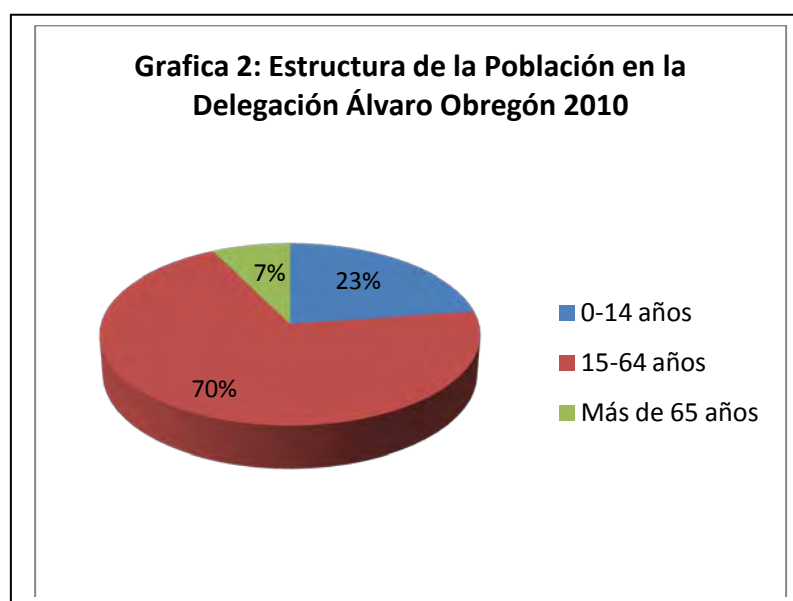
Población y crecimiento de la delegación Álvaro Obregón

La delegación Álvaro Obregón se localiza al poniente del Distrito Federal y cuenta con 727 mil 034 habitantes de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda del 2010 de los cuales 47.6% de la población son hombres y el 52.4% son mujeres (Instituto Nacional de Geografía e Historia, 2011).



Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda 2010 del INEGI

Con respecto a la estructura de la población, 163 mil 655 de los residentes de esta demarcación tienen entre 0 y 14 años de edad; 500 mil 501 personas oscilan entre 15 y 64 años de edad; mientras que 53 mil 672 personas tienen más de 65 años (Instituto Nacional de Geografía e Historia, 2011).



Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda 2010 del INEGI

La población de la delegación se incrementó en 6.4 veces entre 1950 y el 2000 y representa el 7.9 por ciento del total de la población del Distrito Federal lo cual la convierte en la tercera demarcación más poblada de la entidad (Delegación Álvaro Obregón, 2011). El ritmo de crecimiento poblacional de la delegación Álvaro Obregón ha disminuido considerablemente desde 1970, pasando de una tasa de crecimiento de 3.3 por ciento entre 1970-1980 a una de 0.7 en el periodo 1990-2000. Si se considera que la tasa de crecimiento del Distrito Federal es de 0.4 por ciento, podemos observar que la tasa de crecimiento de Álvaro Obregón es ligeramente mayor.

Tabla 1: Comparativo de crecimiento poblacional, Distrito Federal-Álvaro Obregón 1990-2010

Población Total				Tasa de Crecimiento Medio Anual		
Año	Distrito Federal	Álvaro Obregón				
	Número	Número	%	Periodo	Distrito Federal	Álvaro Obregón
1990	8,235,744	642,753	7.8	1980-1990	-0.7	0.1
1995	8,489,007	676,930	8.0	1990-1995	0.6	1.0
2000	8,605,239	687,020	7.9	1995-2000	0.4	0.7
2005	8,720,916	706,567	8.1	2000-2005	0.3	0.6
2010	8,851,080	727,034	8.2	2005-2010	0.3	0.6

Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI y la Secretaría de Desarrollo Económico

El descenso de la fecundidad y los procesos migratorios han modificado en gran medida la estructura de la población. “Este fenómeno puede apreciarse al comparar las pirámides de edades de años anteriores, lo que hace posible observar una reducción en la base, que corresponde a las edades menores, y un ensanchamiento en el resto. Lo anterior significa que mientras en 1980 la población menor de 15 años constituía el 38 por ciento del total, para el 2000 representa once puntos porcentuales menos” (Delegación Álvaro Obregón, 2011, pág. Población y Crecimiento).

Lengua indígena

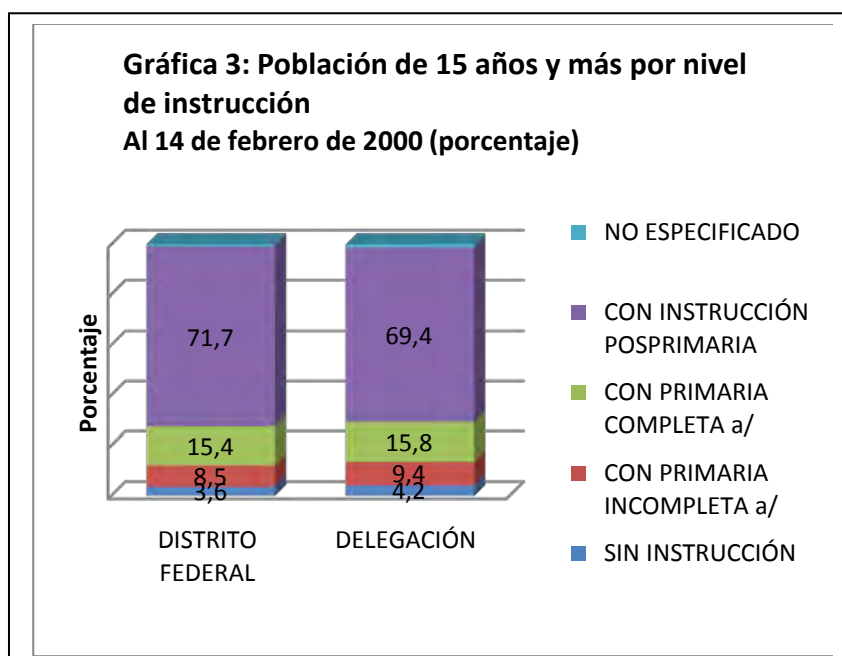
En el año 2000 en la delegación Álvaro Obregón residían 10,374 personas de 5 años y más hablantes de una lengua indígena, las cuales representan el 1.7 por ciento de la población de ese grupo de edad. Esto convertía a la demarcación como la octava con mayor porcentaje de hablantes de una lengua indígena (Delegación Álvaro Obregón, 2011). Entre 1990 y 2000

la población hablante de una lengua indígena aumentó su porcentaje pasando de 1.5 a 1.7 por ciento. De la población hablante el 97.1 por ciento declara también hablar el español, lo cual representa un incremento de un punto porcentual en la condición de bilingüismo con respecto a 1990. La composición de los hablantes de una lengua indígena por sexo muestra que es mayor en las mujeres con el 60.6 por ciento y el 39.4 lo representan los hombres.

Características educativas de la delegación Álvaro Obregón

La información del INEGI indica que en el año 2000, 6% de las personas que viven en esta demarcación no tienen instrucción primaria, 31% no tiene educación secundaria, 56% media superior y 78% no cuenta con instrucción superior. Del total de la población de 5 años y más en la Delegación, 15.3% corresponde al sexo masculino que asiste a la escuela y 15.1% al femenino; siendo mayor la población que no asiste a la escuela, 31.7% son hombres y 37.2% mujeres (Delegación Álvaro Obregón, 2011).

En cuanto al nivel educativo de la población de 15 años y más a continuación se puede observar la distribución por nivel de instrucción.



a/ Excluye la población que no especificó los grados aprobados

Fuente: INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda

En lo que se refiere a alumnos, personal docente y escuelas de toda la demarcación, para el periodo 2008-2009 Álvaro Obregón contaba con 203,598 alumnos, 11,217 profesores y 723 planteles educativos.

Educación preescolar.

Datos de la SEP señalan que en el periodo escolar 2008-2009 en la delegación Álvaro Obregón se encontraban inscritos 26,572 alumnos en Preescolar lo cual ubica a la demarcación con el 8.0% del total de inscritos en este nivel en el Distrito Federal. El historial de los últimos tres años disponibles en el sistema interactivo de búsqueda revelan los siguientes datos en cuanto a número de escuelas, docentes y alumnos:

Tabla 2: Número de escuelas, docentes y alumnos de preescolar en la delegación Álvaro Obregón

Ciclo Escolar	2006-2007	2007-2008	2008-2009
Escuelas	247	260	262
Docentes	952	1,021	1,036
Alumnos	26,572	25,392	25,049

Fuente: Elaboración propia con datos de la SEP

El índice de deserción de las escuelas públicas de este nivel en el 2009 fue de 5.93 lo cual es bastante mayor que el índice de deserción de las escuelas privadas la cual es de 2.5 (Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2009).

Educación primaria

Datos de la SEP señalan que en el periodo escolar 2008-2009 en la delegación Álvaro Obregón se encontraban inscritos 75,094 alumnos en la primaria lo cual ubica a la demarcación con el 7.9% del total de inscritos en este nivel en el Distrito Federal. El historial en cuanto a número de escuelas, docentes y alumnos se muestra a continuación:

Tabla 3: Número de escuelas, docentes y alumnos de primaria en la delegación Álvaro Obregón

Ciclo Escolar	2006-2007	2007-2008	2008-2009
Escuelas	247	247	247
Docentes	2,602	2,577	2,581
Alumnos	75,116	75,114	75,094

Fuente: Elaboración propia con datos de la SEP

El índice de reprobación y deserción del 2009 en las escuelas públicas de la demarcación fue de 1.25 y 2.31 respectivamente (Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2009).

Educación secundaria

Para el ciclo escolar 2008-2009 el número de alumnos inscritos en el nivel de secundaria en la delegación Álvaro Obregón fue de 31,636 lo cual representa el 6.6% de la matrícula total de este nivel en el Distrito Federal. El historial en cuanto a número de escuelas, docentes y alumnos se muestra a continuación:

Tabla 4: Número de escuelas, docentes y alumnos de secundaria en la delegación Álvaro Obregón

Ciclo Escolar	2006-2007	2007-2008	2008-2009
Escuelas	86	90	94
Docentes	2,050	2,095	1,980
Alumnos	31,839	31,783	31,636

Fuente: Elaboración propia con datos de la SEP

En cuanto a los índices de deserción éstos se han mantenido relativamente constantes en los últimos años, siendo en la delegación del 7.2%

en el 2007. El índice de reprobación en la secundaria ha disminuido en el periodo 2000- 2007. Álvaro Obregón pasó de tener uno de los índices más elevados -de 29 en el ciclo escolar 2000-2001, a presentar un índice de 18 en el ciclo escolar de 2006-2007- (Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2009).

Educación especial

Para el ciclo escolar 2007-2008 se contabilizó un total de 2,948 alumnos atendidos en esta modalidad lo cual representa el 7.98% de los alumnos del Distrito Federal. La mayoría de los alumnos son atendidos en escuelas de financiamiento federal (Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2009).

Rezago educativo

El rezago educativo es un problema persistente en el Distrito Federal que afecta a los residentes de la capital que no cuentan con los recursos económicos para asistir o permanecer en la escuela. Se considera que una persona tiene rezago educativo si se encuentra en alguna de las siguientes situaciones: sin instrucción, primaria incompleta, primaria completa o secundaria incompleta. (Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2009).

De acuerdo con los datos del Censo de Población y Vivienda 2010, más de 4 millones de niños entre los tres y quince años que se encuentran en edad de asistir a la escuela, no lo hacen, es decir, a 15 de cada 100 mexicanos que deberían recibir alguna instrucción, no la está recibiendo (ver tabla 1)

A partir de un primer análisis de los resultados del Censo de población y vivienda 2010. La población del país ha crecido en más de 19 millones con respecto al año 2000. Parte de este crecimiento se ve reflejado en la población de 13 a 17 años. En este rango es en donde se presentan los grandes retos del sistema educativo debido a que el mayor número de mexicanos que no asisten a la escuela se encuentra en este grupo de edad. Lo anterior se deduce de la tabla número 1.

Tabla 2 Población por edad que asiste y no asiste a la escuela 2000 y 2010.²¹

	2000				2010				Cambios en población 2000-2010
	Total	Asiste a la escuela	No asiste a la escuela	% de los que no asisten	Total	Asiste a la escuela	No asiste a la escuela	% de los que no asisten	
Total	84,794,454				104,781,265				19,986,811
3 años					2,184,989	330,143	1,741,607	80	
4 años					2,185,466	1,195,970	948,054	43	
5 años	2,250,886	1,597,622	530,172	24	2,164,779	1,890,684	252,431	12	-86,107
6 años	2,235,729	1,989,098	218,455	10	2,188,348	2,067,081	102,804	5	-47,381
7 años	2,235,275	2,109,081	110,667	5	2,190,982	2,109,007	67,116	3	-44,293
8 años	2,270,639	2,166,449	93,402	4	2,258,878	2,186,156	59,161	3	-11,761
9 años	2,222,794	2,129,227	82,670	4	2,244,550	2,176,761	56,048	2	21,756
10 años	2,256,844	2,156,836	92,704	4	2,340,032	2,262,448	64,519	3	83,188
11 años	2,087,234	1,989,005	89,790	4	2,095,773	2,026,560	57,810	3	8,539
12 años	2,185,691	2,001,351	181,059	8	2,198,326	2,101,683	92,724	4	12,635
13 años	2,104,224	1,809,232	291,598	14	2,117,387	1,948,360	165,468	8	13,163
14 años	2,102,500	1,641,235	457,365	22	2,188,419	1,903,819	280,728	13	85,919
15 años	2,090,034	1,371,542	714,243	34	2,264,338	1,788,892	469,983	21	174,304
16 años	1,990,081	1,078,270	907,127	46	2,164,278	1,413,137	744,654	34	174,197
17 años	2,043,689	927,617	1,110,578	54	2,282,332	1,297,276	976,588	43	238,643
Total de 3-17 años	28,075,620	22,966,565	4,879,830	17	33,068,877	26,697,977	6,079,695	18	4,993,257

FUENTE: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2000.

_____ INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

Como se puede observar en la tabla 1, los datos son contundentes, el porcentaje de adolescentes que no están en el sistema educativo es alto. Más del 50% de los adolescentes que deben estar en las aulas, se encuentran fuera de ellas.

Analfabetismo

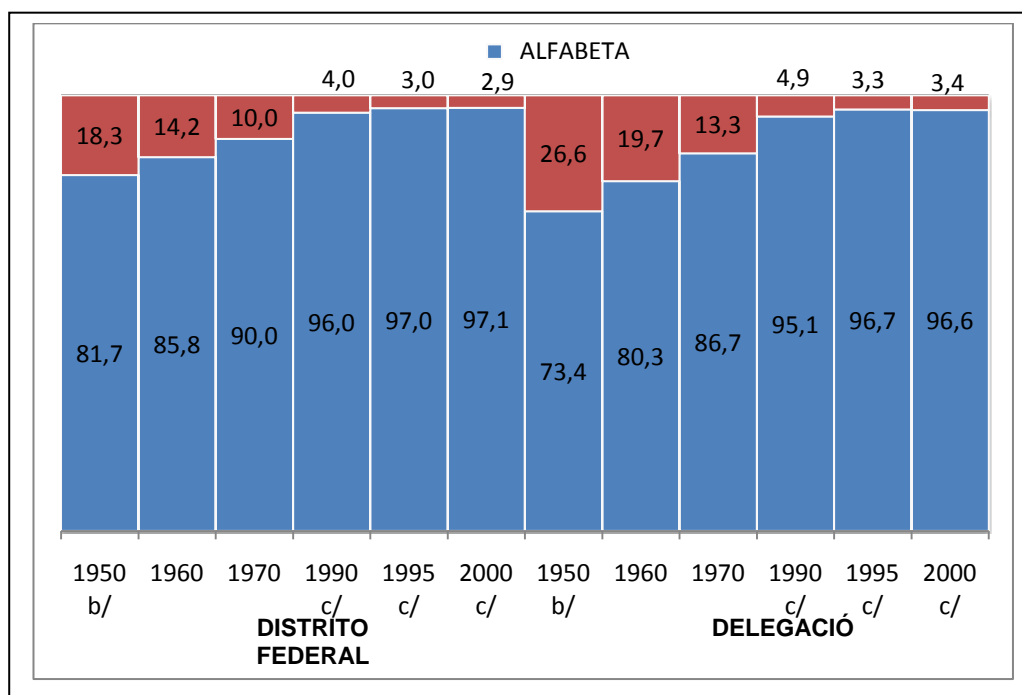
Las características educativas de la población de Álvaro Obregón las podemos apreciar a partir de la información censal; El índice de analfabetismo ha caído significativamente en el Distrito Federal en las últimas décadas.

En 1970 el 13.3 por ciento de la población de 15 años y más en la delegación Álvaro Obregón no sabía leer ni escribir mientras que en el año 2005 esta cifra disminuyó a 2.79 % lo cual representa un total 14,568 personas de las cuales el 71.34% son mujeres y el 28.66% son hombres (Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2009). De acuerdo con la Secretaría de Educación del Distrito Federal “estos datos son alarmantes en cuestión de

²¹ La Ley General de Educación estipula que las edades para ingresar al preescolar y primaria son de 3 y 6 años respectivamente.(publicada en el Diario Oficial de la Federación, que entró en vigor el 20 junio 2006)

exclusión educativa ya que Álvaro Obregón es una de las demarcaciones con mayor índice de analfabetismo” (Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2009, pág. 10). En la siguiente gráfica se puede observar la población de 15 años y más por condición de analfabetismo tanto en el Distrito Federal como en la Delegación Álvaro Obregón desde 1950.

Gráfica 4. Población de 15 años y más por condición de analfabetismo. Años censales seleccionados de 1950 a 2000.



Sin primaria y sin secundaria terminada

El promedio de años de escolaridad en el país en el 2010 es de 8.6 grados lo cual quiere decir que la mayoría de las personas en México, no concluyen la secundaria. En todas las delegaciones del Distrito Federal, el nivel en donde los estudiantes tienen mayor probabilidad de deserción o reprobación es en la secundaria. Se ha encontrado que las demarcaciones con niveles de analfabetismo más altos son las que también presentan mayores índices de deserción en primaria y secundaria. En Álvaro Obregón, esto también se cumple, la edad en la que se presenta mayor deserción y reprobación es entre los 12 y 14 años, es decir en los años en que se cursa la secundaria (Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2009).

En conclusión, los datos expuestos dan cuenta de una pequeña radiografía de la situación en la que encuentra la delegación Álvaro Obregón y el pueblo de Santa Fe, desde el crecimiento demográfico, la situación laboral, la historia hasta la situación educativa de la zona sobre el número de estudiantes en cada nivel educativo, el número de escuelas y el número de profesores que tiene cada institución, así como un comparativo entre otras delegaciones y el Distrito Federal. En síntesis, el contexto de la zona resulta fundamental para conocer lo que sucede en la vida de las escuelas. En el siguiente capítulo se presenta el estudio de caso.

Capítulo 4. Estudio de caso: la escuela chiquita.

En este apartado se reporta la narrativa escolar de un estudio de caso que se realizó en una escuela pública del Pueblo de Santa Fe, resultado de estancias largas en la escuela primaria a partir de un abordaje cualitativo y desde la perspectiva del modelo de las 4as. La investigación planteó el acercamiento a la vida cotidiana de la escuela a partir de un conjunto de herramientas analíticas y metodológicas que articularon la mirada propuesta por el modelo de las 4as y la vida cotidiana de la escuela.

La narrativa de la escuela *Chiquita*

La escuela primaria A del turno matutino se construyó en 1983 e inició sus labores en el ciclo escolar 1984-1985. Para el presente ciclo escolar (2011-2012) se inscribieron 214 estudiantes distribuidos en siete grupos, uno por cada grado con excepción del cuarto para el que se crearon dos. Cada grupo tiene en promedio 31 estudiantes, cifra ligeramente superior a las diez escuelas más cercanas, las cuales tienen en promedio 28 estudiantes. El índice de deserción del plantel fue de 0.5% en 2009, cifra menor que el promedio de la demarcación (2.31%); mientras que su índice de reprobación fue de 1.4 % el cual es ligeramente mayor que el promedio de la demarcación (1.25 %). Conviene señalar que en esta delegación se ha reportado una población hablante de lengua indígena que representa el 1.7 % del total de la población en la demarcación política, no obstante y durante el trabajo de campo no se reportó ningún alumno con esta característica. Tampoco se observó que asistiera algún niño con discapacidad física... El plantel cuenta con 7 profesores, un titular para cada grupo así como dos profesores de educación física; cuatro de los profesores de la escuela forman parte del programa Carrera Magisterial; además se cuenta con cuatro empleados de apoyo (Secretaría de Educación del Distrito Federal: 2009).

Con estas características generales, a la escuela llega una importante población de niños pues, además de que *tiene mucha demanda en la zona* en palabras de la secretaria de la dirección, también *ya acuden a la escuela hijos de estudiantes egresados*, constituida entonces como una escuela importante para varias generaciones de habitantes de la localidad.

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 y los tiempos para el descanso de los niños, los espacios destinados para la enseñanza y para las ceremonias cívicas, entre otras reglas y formas de organizar el destino y los deberes de las escuelas.

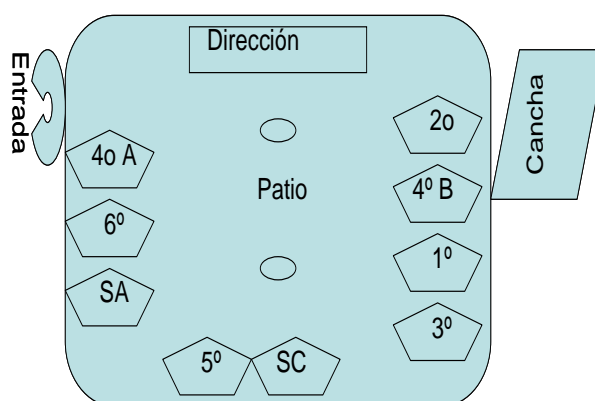
Sobre esta gramática descansa el funcionamiento cotidiano de cada plantel y en tanto que cada escuela se encuentra en interdependencia de su sistema, las pautas institucionales condicionan el terreno sobre el cual el personal directivo y docente resuelve las múltiples exigencias de las autoridades de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

La institución escolar encadena múltiples dimensiones que sostienen las misiones pedagógicas de la enseñanza del profesor y el aprendizaje de los estudiantes. La definición de la escuela como *una unidad administrativa, parte de un sistema y sometida a sus 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* (Ezpeleta, 1992: 29).

Su infraestructura y equipamiento

El plantel consta de varias edificaciones conformadas por un piso y situados alrededor de un patio central, con un aula para cada uno de los grupos. En general en cada visita se encontró limpia y se observó que durante el recreo algunas niñas de cuarto grado tiraban la basura en los botes correspondientes.

Figura 1: Mapa de la escuela “Chiquita”



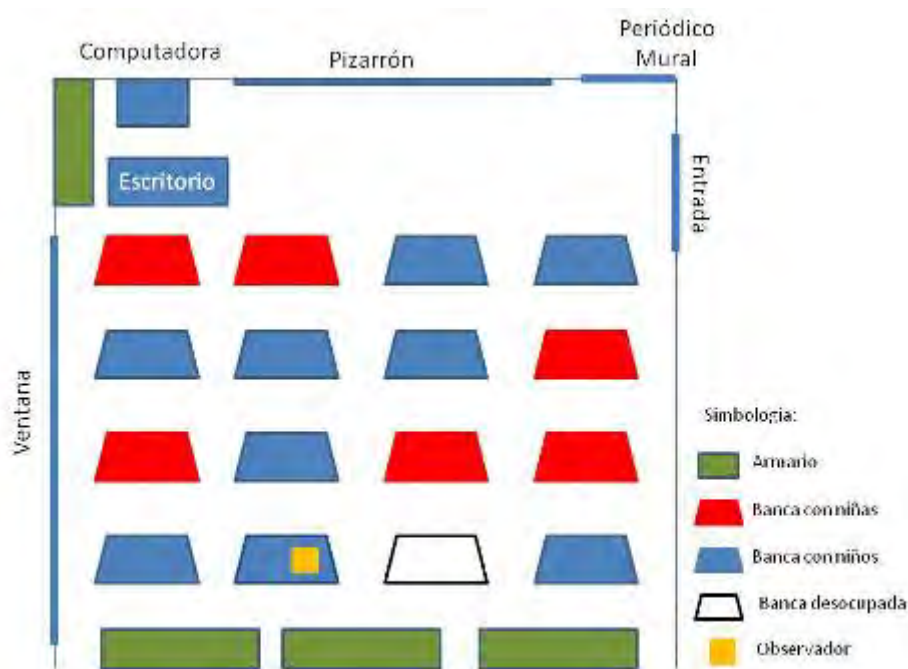
Fuente: Elaboración propia

Cuenta con agua entubada, luz, patio además de un espacio abierto usado por los niños y niñas para jugar fútbol, generalmente en la clase de deportes; biblioteca, así como el espacio destinado a las oficinas de la dirección escolar.

Las aulas son amplias, bien alumbradas durante el día, ventiladas y de suficiente tamaño para el número de estudiantes, aunque se observaron algunas lámparas rotas; al respecto la secretaria de la dirección refirió que es responsabilidad de la delegación realizar el mantenimiento correspondiente pues afecta tanto el funcionamiento adecuado de estas aulas durante del turno vespertino. Las aulas tienen suficientes bancas para todos los estudiantes 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 que, cuando asisten todos los estudiantes inscritos no encuentran bancas disponibles. También se cuenta con una amplia sala de cómputo con conexión a Internet, en la cual cada computadora da servicio a 6 estudiantes aunque en el momento de la visita no todas las computadoras servían; también se cuenta con baños, uno para niños y otro para niñas. Las aulas de cuarto y sexto de primaria cuentan con computadora con acceso a Enciclomedia y equipo de proyección, así como impresora y bocinas (Ver Figura 2).

Figura 2: Aula de sexto de primaria



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 -en palabras de la secretaria- 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 la cual se hará referencia

más adelante- se habló de la necesidad de comprar botes de basura, 10 días después la escuela ya contaba con ello.

Aspectos del soporte administrativo

Durante una conversación con la secretaria de la dirección en el plantel, comentó que al inicio de cada ciclo escolar, en periodos de preinscripciones, fin de curso y al momento de captura de calificaciones en las boletas oficiales se utiliza el Sistema Integral de Información Escolar para Primarias (SIIEP) un sistema que fue implementado aproximadamente *hace 10 o 12 años* para ingresar información vía internet sobre el número de estudiantes por grupo en todos los grados, de los lugares disponibles para el primer grado, si pertenecen a alguna población indígena, si cuentan con educación preescolar o si presentan algún tipo de discapacidad.

Cabe señalar que el proceso formal de admisión a las escuelas primarias comienza cuando los padres llenan una solicitud en el mes de febrero en la cual indican tres escuelas cercanas a su domicilio y que prefieren para sus hijos. Posteriormente la SEP a través del Sistema Automatizado de Inscripción y Distribución (SAID) asigna un lugar a los estudiantes aspirantes; en caso de no haber suficiente espacio en la primera escuela de su preferencia, el estudiante es asignado a otra de las escuelas de su elección.

Al inicio del ciclo escolar, los libros texto gratuito se envían a la zona escolar y el personal encargado lo entrega a cada escuela, no sin antes llevar su control administrativo a partir de las listas oficiales de inscripción, acorde con la cantidad total de estudiantes inscritos.

A través de internet también se informa a la administración de la SEP si se constituyeron o no la cooperativa escolar como los nuevos consejos escolares de participación social. Por el mismo medio, la directora obtiene los resultados de la aplicación de la prueba Enlace a los estudiantes de su plantel, información abierta también a los padres de familia.

A lo largo del ciclo escolar las autoridades –a través de supervisores y jefes de sector- solicitan información para llenar la estadística escolar: infraestructura, mobiliario, profesores, trabajadores administrativos y de intendencia.

Cada día, los profesores frente a grupo tienen las siguientes obligaciones administrativas: registrar su asistencia al plantel, registrar también la asistencia de sus estudiantes, obtener el registro de lectura de los niños según el programa establecido, generar los expedientes de cada estudiante los cuales pueden incluir documentación oficial de inscripción, información médica de los niños y estado socioeconómico de su familia, así como trabajos realizados por el estudiante, según sea el criterio del profesor; realizar la planeación de actividades durante todo el ciclo escolar, así como generar una bitácora en el que se registre el cumplimiento o no de las actividades realizadas.

Hacia el final del ciclo escolar, para las boletas del presente ciclo se agregó el rubro de lectura en el que se califican: la velocidad de lectura del niño, su comprensión y fluidez y con base en los siguientes niveles: *avanzado, estándar, cerca del estándar y requiere apoyo*.

Aunque pareciera conseguirse una organización planificada y tiempos previstos, el cumplimiento de estas obligaciones administrativas se torna urgente para el personal; por ejemplo la secretaria mencionó que en cierta ocasión la SEP pidió el inventario de toda la escuela *de un día para otro*, demorándose profesores y personal de la dirección dos días para cumplirlo, de modo que la urgencia por atender lo administrativo interviene en los tiempos previstos para la enseñanza en las aulas

Las circunstancias de capacitación y evaluación al personal

La capacitación a los profesores se tornó un asunto de interés para el personal docente al conversar sobre aquellas condiciones que les posibilitarían mejorar su labor –y de liderazgo para el caso de la directora del plantel. Los

profesores hicieron referencia a ciertos programas oficiales que proporcionan la capacitación correspondiente y a las perspectivas sobre su recepción.

Sobre el programa de Carrera Magisterial²², la secretaria de la directora señaló los requisitos formales que los docentes deben cumplir para comenzar el proceso de selección de acuerdo con los nuevos lineamientos aprobados recientemente, los cuales a diferencia de los anteriores, han hecho que la entrada al programa sea *más difícil*, por lo que los profesores deciden no participar ya que *perderían puntos o los regresarían al nivel anterior* (E/Conversación con secretaria de la dirección).

Por otro lado, la asistencia de los profesores a los cursos de capacitación que se desprenden del Programa *Escuelas de Calidad*, el cual incorpora como aspecto central la capacitación docente, se torna difícil ya que se imparten los días sábados y domingos. Asimismo continuó mencionando que algunas editoriales brindan cursos a profesores de educación básica, aunque su costo es de alrededor de 600 o 700 pesos y el cual parece obstaculizar su acceso, ya que los salarios de los profesores, 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 a continuación responde la directora a una pregunta relativa a los cursos que serían de utilidad para la calidad de la escuela:

“... que se nos asignen tiempos para capacitación docente... dentro del horario de labores, si fuera posible los mismos fueran remunerados, que se impartieran cursos de carácter académico, pero también de superación personal” (E/Directora)

²² Es un sistema de estímulos económicos de promoción horizontal (desde el nivel A hasta el E) que fomenta la formación continua de los maestros además de desarrollar una cultura de evaluación en función de los méritos profesionales del personal docente y directivo y del desempeño de los estudiantes (SEP-SNTE: 2011).

Por otro lado, también se hizo referencia al examen universal, política recientemente aprobada por el ejecutivo federal²³, el cual fue aplicado el 22 de junio de modo obligatorio para todo el personal docente y directivo de las escuelas del país y cuyo contenido incluía temas como: 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 profesores en el plantel que *no aceptaron* realizarlo.

El rumbo del plantel a través de la dirección escolar

Frente a las políticas educativas adoptadas tras la reforma educativa de la década de 1990 en que se pretenden acercar los aspectos pedagógicos al ámbito de operación del puesto directivo, al cargo de director se pretendió generar un rol menos administrativo y propiamente técnico-pedagógico que tensa sus decisiones al interior de las escuelas. Como señala Zorrilla (2006) en un estudio sobre la visión de los directores de escuelas primarias acerca de las políticas educativas implementadas en dicha década, los directivos asumen la opción de responder a los requerimientos administrativos y burocráticos y seguir su labor de *gestor* en la transformación de la infraestructura escolar, por lo que la apuesta al mejoramiento de la gestión escolar como clave para la calidad y el progreso en los resultados educativos no asegura por sí mismo 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,

²³ La Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica, acuerdo signado por la SEP y el SNTE en mayo de 2011, pretende ofrecer un diagnóstico del desempeño de este personal y con los resultados obtenidos a partir de determinados puntajes para cuatro aspectos a evaluar, entre ellos la aplicación de un examen estandarizado para medir el componente "Preparación profesional" (SEP-SNTE: 2011). Tras su primera versión, en junio de 2012 y que aplicó solo a los maestros de primaria, fuentes oficiales estimaron la participación de los maestros en 70% mientras que una fuente periodística notó que varias sedes no registraron movimiento (Rojas: 2012).

olvidando 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, ha comenzado a concebir el terreno del aula y el plantel como espacios en el que se pueden generar cambios para el mejoramiento educativo, en lo relativo al desempeño de los profesores, las relaciones humanas y los procesos de aprendizaje y formación de los niños. Oriunda de la propia zona de estudio, normalista con formación universitaria (bióloga por la UNAM), recién se incorporó al cargo (1 año 5 meses) después de sumar una vasta experiencia como docente (28 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, lo que influyó en 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 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.... de que los alumnos de esta escuela egresen con las mejores capacidades posibles, de 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 en la colaboración entre los integrantes de la comunidad escolar entiende que su jerarquía institucional se asume con responsabilidad pero con flexibilidad ante las necesidades de los docentes y de la comunidad:

“Como directora trato de transmitirles a los profesores 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 la perspectiva de la nueva directiva, la calidad de la educación y una relación más humana son resultantes de la colaboración con los docentes, particularmente si además se desarrollan *visitas a los grupos y observamos el trabajo del docente*, si además se revisa *la planeación de los profesores, 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 el mejoramiento 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 con la directora del plantel, relató haber planteado 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; además *se han implementado en las juntas de consejo leer algunos artículos de reflexión, de superación humana y también de carácter pedagógico... a raíz de esta junta se implementó que ellos quienes participen exponiendo algún tema pedagógico* (E/Directora).

En otro conjunto de acciones, la directora considera que al comunicar anticipadamente las obligaciones administrativas de los docentes contribuye al mejoramiento de 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 profesores tengan acceso a cursos* (E/Directora).

Sin embargo, estas acciones se desarrollan dentro de los estrechos márgenes del tiempo y el espacio. La excesiva carga de trabajo burocrático-administrativa que soluciona el cargo irrumpe, por ejemplo, en la concreción del asesoramiento a los profesores en sus prácticas docentes, debe aprovechar las visitas a los grupos *cuando menos una vez al día y aunque sea rápido*, ya que debe concretar los ordenamientos requeridos por las autoridades de la SEP para vigilar y controlar el buen funcionamiento de la escuela, una de las obligaciones de la dirección escolar y un deber de la persona que la ejerce:

Entrevistador: [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 15 días... mientras no lo soliciten es decisión del director llevarlo.

Algo similar parece suceder cuando el foco de las acciones de mejora son los estudiantes a través del seguimiento a su desempeño, donde los tiempos escolares y las cargas excesivas de trabajo que demanda la administración no parecen sostener esta iniciativa, a pesar de adquirir un valor importante. Al

respecto la directora intentó dar seguimiento a las calificaciones de los estudiantes (*qué porcentaje de calificación lograban por grupo*), para reconocer ámbitos de mejora (*saber en qué están fallando y en qué tienes que trabajar más, en qué asignaturas se están presentando esas debilidades*), no obstante por carga administrativa tuve que dejarlo de ver (E/Directora).

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

- Entrevistador: ¿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 con la que cuenta la directora, ella parece mantener una atención especial a los marcos de referencia de los profesores cuando se trata de implementar una iniciativa de mejora en el plantel, puesto que se requiere mantener en el margen de los *derechos y deberes* del personal y al mismo tiempo no comprometer su trabajo en el aula para no saturarlos de requerimientos:

Entrevistador: ¿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 el mejoramiento de la calidad educativa y la calidez humana entre su personal, los niños y los padres de familia.

El trabajo de enseñar: sus espacios, tiempos y actividades

Los profesores en México, como trabajadores al servicio del Estado²⁴, cumplen la misión pedagógica que éste les confiere y deben cierta obediencia a las normas dictadas por la jerarquía técnica y administrativa en forma de planes, programas, textos y exámenes oficiales; al mismo tiempo su misión requiere de un margen de libertad en los medios y la interpretación de los fines generales y específicos de la organización escolar (Arnaut: 1996).

En el terreno del aula, en tanto espacio constituido para la enseñanza y el trabajo docente, se producen infinidad de prácticas, interacciones y sentidos que rebasan a la única relación con los objetivos y programas de estudio oficiales. Más bien, como lo plantea Rockwell (1999) los sujetos reciben y reinterpretan la norma oficial dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de cada escuela.

Así, la intención de establecer una relación unívoca entre la enseñanza y el aprendizaje queda suspendida cuando el acercamiento a lo que acontece

²⁴ Aunque no se abordó en este informe debido al abordaje a nivel de los planteles, es necesario señalar que la contraparte sindical, producto de la configuración histórica del Estado corporativo en México ha ejercido enorme influencia en la configuración de la identidad profesional de los maestros y en su quehacer cotidiano referido a sus condiciones de acceso y de permanencia en el magisterio (Arnaut: 1996).

cotidianamente en el aula y el entendimiento de su lógica propia se asume como centro del análisis.

La organización de la jornada escolar

Si bien, la imagen ideal de una jornada escolar define que los niños permanecen en el horario establecido dentro de los salones de clase y que los profesores enseñen los contenidos prescritos por los planes de estudio vigentes, en la vida cotidiana de la escuelas se suscitan rutinas que parecieran resultar sucesos imprevistos e incoherentes a cualquier observador externo a la institución, pero en su descentramiento se encuentran significados sociales distintos para los sujetos que allí actúan, lo que rebasa cualquier imagen preestablecida de lo que ocurre en los espacios escolares.

Durante la estancia de campo se observó a los niños junto a los adultos que les acompañaban llegar con tranquilidad a la escuela y a la espera de que abrieran la puerta. En los días lunes no faltó que se realizara la ceremonia cívica con el izamiento de la bandera y sus honores, seguido de las efemérides correspondientes organizadas por el profesor de ceremonias y el grupo en turno; en ocasiones la directora convocaba a los adultos, genéricamente los padres de familia, que se encontraban en el perímetro de la escuela para incorporarse a la ceremonia.

Aunque los niños debían entrar a la hora establecida -8 de la mañana-, en una ocasión un grupo integrado por cerca de 20 niños llegó tarde; lo dejaron entrar una vez que la directora, al término de la ceremonia y desde el micrófono les comunicó que les tomaría *reporte*; enseguida este grupo de niños se dirigía a la dirección donde los esperaba un profesor para *tomarles* este reporte; enseguida pasaron a sus respectivas aulas. Dentro del salón de clases el retardo en cualquier día de la semana podría o no ser causa de algún tipo de amonestación, de acuerdo con el criterio de cada profesor: en tercer grado los alumnos que llegaron tarde estuvieron parados unos minutos al frente del grupo por orden de la profesora.

Las actividades de enseñanza en las aulas se entrelazaban con aquellas relacionadas con el control y la disciplina, como se verá más adelante. El periodo de receso, instituido hacia las 10:30 am y hasta las 11:10 am aproximadamente, dividía la jornada escolar y en él se concentraban dinámicas y relaciones sociales muy distintas al espacio del aula, como la implementación de guardias en las cuales: *se le asigna a cada profesor un lugar en el patio, para que esté supervisando... que el recreo se realice en orden, ante todo es una programación* (E/Directora).

Por otro lado, las clases en la sala de cómputo eran impartidas por los propios profesores titulares durante las mañanas, en tanto las clases de educación física se daban tras el receso o media hora antes de la salida a cargo de un profesor especializado. En caso de inasistencia de algún profesor frente a grupo, la escuela contaba con una profesora suplente (I.), y cuando se requería, la directora también cubría esta necesidad, una situación que también se reporta a las autoridades a través de la supervisión escolar y mediante los formatos correspondientes.

No obstante, no se contaba con algún profesor suplente en caso de inasistencia del profesor de educación física, ante lo cual los mismos profesores continuaban atendiendo a su grupo en los tiempos asignados a esta asignatura con actividades diversas, como permitirles jugar fútbol hasta actividades que requerían preparar al grupo o a un equipo de estudiantes para algún evento importante de la escuela; por ejemplo se llegó a ver que el profesor de quinto grado ensayó una poesía con 2 niñas debido a que participarían en un concurso de poesía que primero se realiza en la escuela y después se eligen a los mejores de cada zona escolar; mientras tanto el resto del grupo jugaba en el campo de fútbol o se conformaban grupos para conversar; otra profesora, la de sexto grado, también practicó la lectura de una poesía a propósito del mismo evento con todo su grupo para luego indicarles que podrían jugar en el campo de fútbol, otro grupo de niños pidió unas colchonetas y otras más se dispusieron a caminar alrededor de la escuela.

La enseñanza en las aulas era comúnmente alterada por distintas situaciones, algunas ya previstas por el personal docente y directivo de la

escuela, constituyendo parte de las prácticas cotidianas en la escuela; por ejemplo, se observó en una de las jornadas que la secretaria de la directora entró para entregar documentación a la profesora de sexto grado durante la clase de cómputo.

Tales prácticas resultaban con un significado diferente si se vivían por los propios estudiantes, como en el siguiente hecho observado en el grupo de sexto grado: cierto día, cerca de las diez de la mañana entró la directora para invitar a los niños a tomarse la fotografía con las características requeridas para la inscripción a la secundaria –ej., corte de cabello adecuado según niños y niñas- además que felicita al grupo por su paso al nivel de secundaria; de inmediato se escuchó decir a una niña *¡qué nervios!*.

La alteración de la jornada dentro del salón de clases también fue resultante de un accidente que puso en riesgo la integridad de los estudiantes; por ejemplo una profesora relató que en una ocasión un niño le quitó la silla a otro y éste se cayó y ya no pudo levantarse debido a que se lastimó el hombro, por lo que llamó a la ambulancia y, por lo tanto debió suspenderse la clase.

Sumado a lo anterior, también formó parte de la jornada aquellas prácticas instituidas en la escuela, como la de realizar un simulacro ante sismos, cuyo protocolo tenía que cumplirse a cabalidad por quienes se encontraban en la escuela al realizar las acciones previstas: ir al patio sin correr o a acudir a los puntos indicados para resguardarse. Por otro lado la consolidación desde hace tiempo del Consejo Técnico de Escuela en el último viernes de cada mes y en el cual se reúnen profesores y director para tratar asuntos técnico-académicos y administrativos, ha producido que se suspendan las clases en todos los planteles de escuelas públicas.

Un ejemplo más de estas prácticas instituidas y reglamentadas que requieren su tiempo dentro del ciclo escolar, es la exigencia a los planteles de realizar la Olimpiada del Conocimiento, evento que involucraba la participación de los estudiantes de 6º grado en una serie de exámenes, en cuyo proceso incluía convocar a los padres a una junta informativa, la correspondiente aplicación de los exámenes a nivel de zona escolar y posteriormente a nivel de sector en caso de que los estudiantes del plantel llegaran a esta instancia del

concurso. En el momento del examen, se pudo leer que, entre los temas se encontraban: vivir en la legalidad, diversidad cultural, equidad de género, tolerancia, emigración; además mientras algunos niños terminaban su examen, la directora visitó el grupo y posteriormente les brindó más tiempo a los chicos para que terminaran.

Antes que la jornada culminara a la hora establecida -12:30-, fue común observar a los profesores dictar o escribir la tarea en el pizarrón y a los estudiantes copiarla; por ejemplo en el grupo de segundo, una vez que la profesora les dictó la tarea, les notificó la suspensión de clases del día viernes y la organización de la ceremonia cívica del día lunes, evento para el cual se coordinó con un equipo de estudiantes para organizarla indicándoles que investigaran sobre las efemérides de la semana correspondiente. Enseguida los niños salían a formarse en el patio para terminar el día escolar y retirarse a sus casas.

Tradiciones orales y prácticas en la enseñanza

Chartier (2004) sugiere que en el oficio de educar *obligatoriamente* a los niños se impone otra pedagogía en la que el profesor es menos alguien *que enseña* que alguien que *da clase*, una persona que distribuye y organiza el trabajo en un grupo de niños, dirige las actividades de manera coactiva y las maneja a determinado ritmo que todos aprendan lo mismo.

A ello se añadiría que la palabra oral es parte constituyente de la dinámica e interacción en el aula y estrategia instituida de la labor de los profesores. Rockwell (2007) plantea que en las prácticas de enseñanza se mantienen diversos *géneros discursivos orales*: el catequismo –o cátedra-, la conversación –preguntas y respuestas entre profesores y estudiantes-, el resumen del texto escrito y la exposición apoyada en recursos visuales como el dibujo en el pizarrón, prevalecen como construcciones históricas acumuladas y sedimentadas en las prácticas actuales y entretejidas con la cultura escrita en el aula.

En el plantel fue común el predominio de la exposición de los profesores como principal estrategia de enseñanza de los conocimientos básicos suscritos en los planes de estudio, siendo las asignaturas de español y matemáticas las que adquirirían mayor tiempo de dedicación durante la jornada escolar. La realización de esquemas o dibujos apoyaba la comunicación de los conocimientos a enseñar hacia los estudiantes.

Además de la explicación, la exposición oral del profesor se concretaba en el dictado de las instrucciones dadas en los ejercicios de los libros de texto; tales ejercicios se calificaban una vez realizados por los estudiantes, no sin antes ser supervisados por el profesor. En una ocasión por ejemplo, la profesora de cuarto grado comenzó a dictar un ejercicio de matemáticas para quebrados y divisiones de decimales, una vez que los niños habían finalizado llevaron su cuaderno al lugar en que se encontraba la profesora para que les calificara. También era común que los docentes verificaran si los estudiantes habían comprendido lo visto en clase a través de preguntas, interacción que emergía como el principal acercamiento hacia un diálogo entre el profesor y estudiantes, en el que difícilmente se observó algún momento de profundidad y complejidad más allá de las respuestas unívocas de los estudiantes y las preguntas unidireccionales del profesor; por ejemplo en el grupo de quinto grado, después del receso y tras una actividad en el aula de cómputo, el profesor comenzó a leer una página del libro de texto y por momentos hacía leer a los niños fragmentos de la lectura además de hacerles preguntas respecto de su contenido, al parecer con el propósito firme de mantener atentos a los niños y a la vez el endeble objetivo de enseñar para la comprensión del texto:

Fecha: 31 de enero 2012

Grado: 5º

Número total de estudiantes: 33; 16 niñas 17 niños

11:11 el profesor empieza a leer una página del libro [...] B., un niño que se encuentra junto a mí, me comenta que el profesor siempre

va a hacer dibujos y que eso está bien porque entiende mejor [...] El profesor les hizo preguntas de si conocían caminos que no estuvieran pavimentados, los niños respondieron que sí, y empezaron a participar describiendo cómo se siente el camino no pavimentado. Les pregunta: “¿cuál prefieres?”, un niño responde: “de un lugar común que ahí no hay pavimento”; otra niña participa sobre una calle que conoce [...] el profesor les pregunta si conocen el fonógrafo, varios niños levantan la mano; quién en su casa tiene un aparato para escuchar discos, algunos responden que sí; que si su abuelita o papás tienen tal aparato, los niños responden que sí y luego describen cómo son los discos y el aparato.

En el grupo de tercer grado, tras revisar la tarea, la profesora les pidió que estudiaran durante 10 minutos las tablas de multiplicar ya que habría examen oral en la siguiente hora, al tiempo que escribía en el pizarrón los nombres de los niños; después de un canto de concentración y de manera simultánea la profesora dejó a los niños un ejercicio en el que debían colorear una *tabla Pitagórica* –no sin antes hablar sobre quién fue Pitágoras y el lugar en que vivió, Grecia- y realizaban el examen oral, para el cual no debían tener errores *y si tienen no cuenta*, decía la profesora; enseguida escribía junto a los nombres de los niños en el pizarrón si sabían las tablas o no; los niños repetían las tablas y se les veía nerviosos, algunos fallaban y por tanto les recordaba la consigna de que no contaba su examen, actividad que prosiguió después del receso.

Además de la cultura oral, el acercamiento a la cultura escrita dentro de la escuela apareció diferenciada en las formas de lectura en silencio, lectura en voz alta de forma individual y entre todo el grupo, en el marco de distintos propósitos. En el grupo de sexto grado, después del receso y tras una actividad en el salón de cómputo, se realizó un ensayo de poesía para lo cual el grupo salió al patio a declamar hasta por 4 veces, en tanto la profesora les corregía su postura y la fluidez con que leían al unísono. En el caso de tercer grado, la lectura en silencio o en voz baja de un texto del libro de español también era

motivo de supervisión: si algún estudiante era sorprendido en pláticas con otro, era motivo de amonestación verbal: *niña, niña ¿estás trabajando o estas platicando?*; enseguida y por filas, pedía a cada estudiante leer en voz alta un fragmento de algún texto con la finalidad de calificar la lectura.

Las actividades de acercamiento a la lectura también incluían la participación de los padres quienes son involucrados para mejorar la lectura de los niños; para este programa se llegó a observar la asistencia de padres de familia de 1er y 3er grado quienes tomaban los minutos de lectura de sus hijos al leer un texto con ayuda de un reloj o un cronómetro.

Simultáneamente a la transmisión de los conocimientos los profesores revisaban las tareas y actividades del libro de texto de cada uno de los estudiantes, principalmente de las asignaturas de español y matemáticas. En el grupo de tercer grado fue una de las primeras actividades de la jornada, cuando el profesor pidió a una de las niñas que leyera lo que había realizado, posteriormente el profesor preguntó al grupo: *¿qué les pareció de la leyenda que acababan de escuchar?*, a lo que respondieron *bien*.

Durante dicha actividad los profesores señalaban los errores de los estudiantes; por ejemplo, alguna ocasión el profesor de cuarto grado regañó a L. por una tarea sobre el tema de los ángulos que hizo incorrecta, además revisaba el mismo ejercicio estudiante por estudiante, lo que hacían los niños y les llamaba la atención si no traían su material. En el mismo grupo, las tareas eran el punto de partida para desarrollar alguno de los temas; por ejemplo, tras la revisión de la tarea acerca de los ángulos, el profesor desarrolla el tema y al terminar menciona que tienen que hacer el ejercicio de una página del libro y explica sus instrucciones.

Paralelamente los profesores consumían parte considerable del tiempo en la disciplina de los niños y el control del grupo, actividad que, a diferencia de las anteriores –la transmisión de los conocimientos y la revisión del trabajo hecho dentro y fuera de clase-, no tenía un tiempo previsto, sino que sobresalía según el curso de interacción entre los niños y si transgredían alguna norma de convivencia dentro el salón de clases a juicio del profesor, explícita en algunos grupos pero no en otros. En el aula de sexto grado, en una ocasión un niño le

puso el pie a otro y la profesora le habló fuerte, luego le preguntó *¿por qué lo haces?*, seguido de la orden de que se comportara.

Una regla no implícita pero generalizada entre los grupos observados fue que los estudiantes se mantuvieran en silencio mientras el profesor o algún integrante del grupo participaban en su turno para hablar, cuyo incumplimiento requería de una amonestación verbal de los profesores. En el grupo de tercero por ejemplo, la profesora subía el volumen de su voz con frecuencia, incluso asignaba una silla para los estudiantes castigados y pedía que se quedaran de pie en una esquina a los niños; los propios estudiantes refirieron que incluso les gritaba y decía groserías en el salón. Otra profesora de segundo golpeaba el escritorio con el borrador para que el grupo guardara silencio. En el grupo de cuarto grado, el reglamento aparece explícito –incluyendo dibujos para cada consigna escrita- en una de las paredes del salón de clases:

Respeto

Pedir la palabra

Poner las cosas en su lugar

Hablar y escuchar

Responsabilidad

El predominio de la exposición del profesor como principal estrategia para enseñar los conocimientos básicos a todo el grupo, la solución a los ejercicios de los libros de texto, las respuestas orales y escritas que se esperan como correctas de parte de los estudiantes, aunado al disciplinamiento de los niños, sin olvidar aquellas eventualidades que intervienen en la jornada escolar, figuran como parte indisoluble de la trama cotidiana del aula y el trabajo de enseñanza, entretrejiéndose en las interacciones de estudiantes y profesores a lo largo de la jornada. El siguiente relato registrado durante el trabajo de campo retrata aquella red de pautas de interacción:

Fecha: 7 de febrero 2012

Grado: 2º

Número de estudiantes: 27, 15 mujeres, 12 hombres

11:01 [...] La profesora le pide a un estudiante que lea el primer ejercicio del libro de texto. Van resolviendo las operaciones y los niños van respondiendo al tiempo que se califican con palomitas y taches en su propio libro a solicitud de la profesora quien pide se califiquen; por ejemplo la profesora expresa “31 para 35, ¿cuánto falta?”, los niños responden “cuatro”.

Otro ejercicio que pone en el pizarrón es de 18 para 35, la profesora pregunta al grupo: “¿cuánto falta?” y algunos niños responden acertadamente pero otros no, por lo que ella brinda el resultado final: “17”. Les dice que no escucha a B. al parecer para que el grupo guarde silencio y obtenga su atención, enseguida B. empieza ahora con la lectura de un problema matemático en voz baja y de inmediato la profesora repite y explica el mismo párrafo en el pizarrón. El segundo problema lo lee otra niña, la profesora, con base en las instrucciones del libro pregunta: “¿cuánto recibió la niña de dinero?”, los niños responden diferentes resultados; igual respuesta obtuvo la profesora cuando M. leyó otro problema matemático y después de que les preguntara a los niños: “¿cuánto tenía ahorrado?”. Ante estas respuestas la profesora les dice que no adivinen, explica el ejercicio al mismo tiempo que lo escribe en el pizarrón, una vez realizada la resta es momento para que los niños puedan responder correctamente [...] finalizados los ejercicios pide a los estudiantes que cuenten las palomitas que cada uno tiene y empieza a pasar por los pasillos para colocar la calificación correspondiente; al finalizar les pide que anoten rápido, dicta y escribe en el pizarrón “TEMA: problemas de multiplicación. 1. Mauricio formó 4 conjuntos de 7 manzanas ¿cuántas manzanas tiene en total? 2. Sharon formó 9 conjuntos de 4 mangos,

¿cuántos mangos tiene en total?”. Dio la instrucción de que los resolvieran e hicieran dibujos de mangos y manzanas. Los niños comentan que les gustan los mangos. Les pide que copien y hagan el ejercicio porque “sino lo borro”.

11:26. Le llaman por teléfono y sale del salón, mientras tanto observó que 4 de los estudiantes hacen el ejercicio, otros dos juegan entre sí, uno más se golpea la cabeza con una botella de agua, una niña se sube a la mesa, dos niños platican entre sí. Después de varios minutos una niña grita: “¡alerta roja, viene la maestra!”. La profesora llega, les ordena hacer el ejercicio y les señala que si no les da pena que los vean.

Las observaciones en las aulas también dieron cuenta del predominio de una enseñanza consecuente con actividades homogéneas e iguales para los niños, a pesar de que es una demanda reciente no solo de los programas de estudio sino también de algunos padres de familia como se aprecia en el siguiente fragmento de entrevista:

Entrevistador: ¿si pudiera cambiar algo de la escuela para mejorarla qué haría?

Madre de familia: ... que el maestro detectara qué tipo de grupo tiene y adecuar el programa de la SEP... que haya reciprocidad entre lo que ellos enseñan y lo que los niños captaron... muchas veces el maestro puede preparar un excelente tema y poder proyectar ideas y trabajo; no nada más es agarrar el libro... sino detectar cómo los niños entienden la información... que primero vea cómo es el niño (E/Madre de familia, 3º y 5º grado)

La atención a los intereses de los niños y según sus niveles de conocimiento parecía reducirse al tratamiento de las dificultades de algún

estudiante por entender las instrucciones de las actividades a realizar, o para corregir las respuestas de los estudiantes; en el grupo de segundo grado en el que un niño se acercó con la profesora para mostrarle el ejercicio de matemáticas que habían resuelto, obtuvo de ella la indicación de algunos errores que debía corregir, enseguida le pasó al lugar de otra de las niñas a revisar el mismo ejercicio y constatar si la niña tenía dudas después de haber finalizado el ejercicio.

En otros casos como en el grupo de cuarto grado, las rutinas de elaboración de manualidades aspiraban a incorporar ciertos conocimientos disciplinares y, al parecer, buscar incorporar los intereses de los niños, siendo una de las celebraciones populares un puente para el aprendizaje significativo como en el siguiente ejemplo:

Fecha: 14 de febrero 2012

Grado y grupo: 4o

Número de estudiantes: 25, 15 niñas y 10 niños.

11:00. El profesor tiene planeado que el grupo dibuje un corazón para luego pegarlo en papel cascarón. Esta actividad es porque es el día de “el día del amor y la amistad”. El profesor prepara el material: listones, moños y hojas de colores las cuales coloca en unas mesas ubicadas a espaldas de los estudiantes; por filas, pasa con los niños para que elijan dos hojas y luego comienza a hacer los dobleces para modelar e indicar a los niños cómo realizar la mitad de un corazón, además tiene una muestra en el pizarrón de la figura que se debe hacer; después de repetir varias veces los dobleces necesarios para lograr la figura deseable y al pedir nuevamente que doblen por la mitad, pregunta: “¿cuántos medios tiene un entero?”, algunos niños responden “dos”; luego el profesor les dice: “las matemáticas están en todos lados” mientras muestra las orillas del rectángulo de la hoja y les pregunta sobre las líneas paralelas: “¿cuáles eran y cómo se definen?”; dos niños levantan la mano y tras su respuesta errónea el profesor les

recuerda: “¡hijos, las líneas paralelas son las que nunca se van a juntar!”; simultáneamente un niño (Em.) juega con un candado y no atiende a la explicación del profesor quien luego pregunta: “¿cómo son los ángulos de un rectángulo?”, a lo que Em. Dice: “mi abuelito” en tono de broma.

Otros niños están jugando con los listones y moños que llevaron mientras otra niña, G., está comiendo un sándwich; luego el profesor indica cómo deben cortar los listones aunque para algunos niños se les complica, por lo que al equivocarse van por otra hoja o como en el caso de G. le dice al profesor que no puede y le pide ayuda, por lo que el termina por hacerle el dibujo del corazón, consecuentemente G. comienza a recortar. Otro niño se acerca para que le diga cómo le quedó y otro conjunto de niños empieza a pegar el corazón sobre el papel cascaron o sobre las hojas; otros más lo vuelven a hacer ya sea porque les quedó chueco o porque lo pegaron de manera incorrecta, J. en el segundo intento está contento porque ya le quedó. Al ver que algunos niños siguen agarrando hojas las guarda.

Doce niños siguen pegando su figura en papel cascaron en tanto G. está cantando, un niño, B., se acerca con otra niña X. y ella le dice que está bonito; el profesor les dice a los niños que tienen que decorar lo que realizaron; G. vuelve a cantar y uno de los niños le dice: “¡cállate!”; otro niño se hecha confeti en la cabeza; la niña E. intenta hacer su corazón pero se equivoca al recortarlo, pegarlo y adornarlo. Posteriormente el profesor pide que escriban en su cuaderno lo que deberán escribir en el corazón al mismo tiempo que observa el trabajo de los niños; de inmediato X. empieza a ayudar a E.; Em. ayuda a un niño a recortar en tanto un par de niños se pregunta: “¿a quién se lo voy dar?”. E. se acerca al lugar de G. y él le dice que se largue. La mayoría de los niños están poniendo diamantina o lentejuelas a su corazón.

11:30 pasa la directora al salón, algunos niños le llevan su trabajo. Me acerco a los lugares de los niños y les pregunto a quien le darán su regalo, mayoritariamente responden que a su mamá, 4 dicen que a su papá y mamá, 2 de ellos responden que a sus hermanos, 2 no saben a quién y otros dos dijeron que a su abuelita. El trabajo de E. está manchado de resistol; Em. Respondió que se lo dará a su mamá, lo adornó con corazones pequeños.

No obstante, en la interacción cotidiana en el aula solo se ponía a prueba la ejecución de instrucciones por parte de los estudiantes y la manipulación correcta de determinados materiales, con una referencia endeble a los conocimientos disciplinares.

Enseñar con las nuevas tecnologías

El uso de las tecnologías de información y comunicación se observaron tanto en aquellos salones con el equipamiento respectivo, como en el salón específico para la enseñanza de cómputo. Como lo hiciera notar Buckingham (2008) la tecnología no tiene efectos por sí misma en las actitudes esperadas por estudiantes y docentes, sino que la producción de algún impacto en la esfera de la enseñanza *depende en gran medida de los contextos en los que se usa, las motivaciones de quienes la usan y el propósito con que intentan usarla* (p. 103).

En el grupo de cuarto grado se llegó a observar que recursos como el Programa Enciclomedia se usaba para que los estudiantes copiaran los contenidos, por indicación del profesor, ya fuese un texto completo o una figura proyectada en la pantalla; en una ocasión el profesor, tras imprimir 27 copias de un esquema de los ecosistemas, les dijo a los estudiantes *como no les alcanzará el tiempo de verlo en clase lo dejo de tarea*.

En cuanto a la sala de cómputo, aunque es consigna de la directora que todos los grupos desde primer año a sexto reciban clases de computación, se llegó a observar lo contrario: pocos estudiantes accedían a este espacio que también contaba con pocas máquinas para atender individualmente a los grupos aunque por un tiempo prolongado. Durante la observación de dos de las sesiones en este espacio, una en un grupo de quinto grado y otra en el grupo de sexto, se encontró que la duración de las actividades llevaba buena parte de la jornada escolar: desde las 8:30 am hasta las 11:15 am para el primer grupo, desde las 9:50 am hasta las 11:10 am para el segundo.

En el grupo de quinto grado se tuvo el propósito, según las indicaciones del profesor, de que los estudiantes investigaran en Internet el tema del agua y también que abrieran alguna página de internet e investigaran sobre la soya; con 22 computadoras para los 33 estudiantes que asistieron e ingresaron al salón de cómputo, fueron concretando la actividad y conforme terminaban, los chicos buscaban juegos en Internet, como juegos de destreza mental o de carreras de autos; en otro segmento del salón se pudo observar a dos estudiantes que veían videos en el portal *YouTube*, a pesar de que el profesor se encontraba cerca supervisando el trabajo de algunos chicos. Después de que la mayoría de los niños dijo haber terminado la actividad, dos de los estudiantes que se encontraban en los juegos de Internet se quedaron durante el receso para terminar, argumentando que no habían entendido las indicaciones del profesor; sólo hasta que el profesor se les acercó pudieron trabajar.

En el grupo de sexto grado, con un total de 31 estudiantes, la profesora primero conformó a un equipo para que sus integrantes fungieran como guías de cada uno de los equipos y los dirigieran, el resto del grupo se dividió en 6 equipos conformados de 3 a 5 integrantes según el criterio de los propios estudiantes, aunque la profesora previamente les señaló que se dieran *la oportunidad de conocer a sus compañeros*; no obstante ya no pudo dar seguimiento a su indicación ya que salió del salón para atender a un conjunto de padres a los que citó para realizar un actividad en respuesta a un accidente que tuvo uno de los niños de su grupo, la cual consistió en un *círculo literario* en el que se les dio a leer documentos relacionados con su participación en la

educación de sus hijos. Los equipos se distribuyeron frente a dos equipos de cómputo.

Con 19 computadoras en funcionamiento e integradas a la red de Internet, los niños comenzaron de inmediato a elaborar un *power point* de acuerdo con la indicación de la profesora. Se pudo observar que las acciones de los estudiantes eran diversas y simultáneas orientadas al cumplimiento parcial o total de la actividad y al entretenimiento, según el desempeño de cada equipo; entre las páginas más socorridas por los chicos eran *Wikipedia* como apoyo para realizar la actividad, y el portal de videos *YouTube*. Por ejemplo, mientras un equipo copiaba en un archivo de texto un fragmento del libro al tiempo que sus integrantes -3 chicas y 2 chicos- consultaban la página de *Wikipedia*; en otro -3 mujeres- se intercalaban el trabajo a realizar con la observación de videos en *YouTube*. Hacia las 9:30 am entró la profesora a revisar el trabajo de los equipos.

En ambos grupos, pudo observarse el ir y venir junto entre las actividades de entretenimiento y las asignadas por los profesores. En el caso de sexto grado, pudo observarse también que los niños trabajaban solos bajo las instrucciones del estudiante-guía, quien al parecer tenían un mayor conocimiento de computación y uso de Internet en comparación con el resto de equipos pues se encontró que entre los niños y niñas establecían acuerdos sobre qué páginas de Internet consultar y qué tiempos distribuir entre la actividad a cumplir y las acciones de entretenimiento; por ejemplo un niño de sexto grado le dijo a otro: *¡ya trabaja!, ¿por qué estás viendo cosas en internet?!*; en otro momento en el equipo cuatro, los integrantes cuya máquina no funcionaba solicitaron a sus compañeras de equipo la computadora para ponerse a trabajar.

Además de la insuficiencia de máquinas para una enseñanza individualizada, la poca sistematicidad de la práctica pedagógica durante el trabajo en el aula de cómputo no parecía sostener y dirigir el quehacer de los estudiantes hacia un aprendizaje significativo. Para los niños no son suficientes las clases de computación, pues al preguntar sobre lo que

desearían para la escuela, uno de los niños de sexto respondió que *otro salón de computación, más clases de computación.*

El quehacer cotidiano de los niños

El paso por la escuela produce en los niños actitudes complejas y contradictorias escondidas detrás de la práctica de preguntar lo que les gusta y disgusta de la escuela, aunque proporcionen una información útil (Jackson: 1991) y que no siempre mantiene una relación coherente con la satisfacción de su estancia o los aprendizajes obtenidos según el programa oficial.

El juicio del gusto por parte de los niños hacia algún aspecto en el interior de la escuela parece sintetizar las experiencias resultantes de su vida cotidiana que transcurre en los espacios escolares, una parte activa de la dinámica escolar al producir una diversidad de actividades y relaciones sociales con otros niños, las cuales son irreductibles al acontecimiento del aprendizaje de los contenidos curriculares. Durante la conversación con algunos niños, varios respondieron que sí les gustaba venir a clases, uno de ellos abundó: *porque se aprenden varias cosas y tengo amigos.* Quienes respondían que no, abundaban en que *la escuela es aburrida.*

En un contexto en el que continuamente se refuerza el significado del salón de clases como un espacio de trabajo, pareciera consecuente que los niños manifestaran un gusto porque los profesores no dejaran tarea para realizar en casa. Uno de los niños respondió que le gustaba el preescolar *porque no dejaban tarea;* cuando a otros se les preguntó *¿cuál es el profesor que más les ha gustado cómo enseña?,* varios respondieron que el maestro L. J., ya que no les deja tarea los fines de semana y *poca tarea entre semana;* y resaltan además su interés en que los niños aprendan pues *no importa cuántas veces tenga que explicar, él lo vuelve hacer hasta que entiendas;* otra niña respondió que no sabía dividir, solo lo hacía en la calculadora y con el profesor L. J. *me explico cómo hacerla.*

Por otro lado, en su paso por las aulas, los niños aprenden a usar de cierta manera el lenguaje, ponen en juego –a veces con consecuencias

contradictorias- el doble razonamiento de entender el contenido de los elementos señalados o expuestos por el profesor y pensar qué tienen que hacer o responder, es decir captar la lógica del conocimiento presentado y comprender la lógica de la interacción respectivamente; además aprenden sobre la marcha las normas específicas de la escuela, a aprender las reglas del trato con la autoridad y la participación en el trabajo, cuándo negociarlas y cómo modificarlas (Rockwell: 1999).

En este sentido, se pudieron observar interacciones de los niños que rondaban, como ya se consideró anteriormente, entre el entretenimiento y el cumplimiento de las actividades académicas, con lo que pudo darse cuenta de que la construcción de la niñez en la escuela no está determinada por la sola condición de ser estudiante. En el grupo de cuarto grado por ejemplo, después del periodo de receso algunos niños se dedicaban a hacer la actividad del libro de matemáticas en torno al tema de los ángulos; otro no tenía la regla ni el transportador pero intentaba hacer el ejercicio con una hoja de papel e instantes después se acercó un niño a prestarle un transportador a otro para que pudiera finalizar su ejercicio.

Ya casi por concluir la jornada escolar, los niños le mostraron al profesor su trabajo para que les calificara y así obtener el permiso de salida; en otra escena se encontró a un niño que se paseaba por el salón, jugaba con un móvil y tiempo después se puso a trabajar, cuando el profesor se acercó a él le pidió su cuaderno para escribirle un recado en el que se alcanzó a leer: *no trabajo*.

Hacia el final de la jornada escolar, cuando los profesores dictaban la tarea o la escribían en el pizarrón, los niños tomaban el dictado o la copiaban, respectivamente. Antes de salir del salón, la profesora de segundo les pedía que guardaran sus cosas y se quedaran *sentaditos*; los niños acomodaban sus bancas y recogían sus cosas, en tanto una de las niñas, B., al no alcanzar a copiar la tarea del pizarrón, un pequeño grupo de niñas le dijo que le pasarían la tarea a la salida de la escuela.

Las madres y la escuela

La información recabada para esta categoría permite señalar que la relación entre la escuela y las madres está lejos del precepto constitucional ideal en que el cumplimiento mutuo de responsabilidades y obligaciones instituidas figura como deber ser de su interrelación. Asimismo, lejos de mantenerse como un bloque homogéneo ante la escuela, las madres mantienen relaciones cotidianas heterogéneas entre sí y hacia el personal administrativo, docente y de intendencia.

Cuando se trata de invertir económicamente en el plantel a través de la compra de materiales, en la mano de obra para la construcción o en el cumplimiento de las cuotas escolares, lo que se pone en juego es, como lo afirman algunos estudios (Mercado: 1997; Schmelkes: 1983; Ruiz y cols.: 2011) la concreción de la demanda por una escuela pública y gratuita que el Estado debe garantizar.

Presentar este apartado en términos de madres de familia y no de padres como lo estipula la letra constitucional o la voz de las autoridades escolares, hace justicia a la realidad observada: el anonimato de las mujeres que se vieron involucradas con la escuela, con excepción de tres papás que lijaban el zaguán de la escuela el día de reunión de la directora con las vocales de la Asociación de Padres de Familia del plantel.

La relación de la escuela con las madres

La escuela convoca a participar a las madres en varios ámbitos aunque su asistencia es mínima. Aunque *todos ponen un granito de arena* en palabras de la asistente administrativa de la dirección escolar, *algunos padres la utilizan de guardería* aludiendo al compromiso básico de llevar a sus hijos a las puertas de la escuela.

Un primer propósito de invocar la participación social de las madres ronda la tradicional cobertura de ciertas necesidades materiales de la escuela, dentro de las condiciones institucionales dadas como lo es la reunión de la

Asociación de Padres de Familia del plantel, donde la directora planteó a los padres la necesidad de comprar botes de basura; diez días después ya se habían comprado e instalado en la escuela.

El asunto de las cuotas escolares, un segundo propósito de convocatoria, tiende a poner en contradicción la concreción de dos principios constitucionales: la gratuidad de la escuela primaria pública y la voluntad de las madres para aportar económicamente a las escuelas; sin embargo a pesar de que *las cuotas no son obligatorias*, prosigue la asistente administrativa, *se pide más cooperación a los papás* o, como a continuación se captó en una de las reuniones de la Asociación de Padres de Familia, la directora solicita el *apoyo de los padres* para cubrir la necesidad de una cisterna:

Fecha: 15 de febrero 2012

Reunión de la Asociación de Padres de Familia

Luego de tratar los asuntos relativos al mejoramiento de la enseñanza, la directora convocó a las asistentes, en actitud reiterativa; "... les pido nuevamente su apoyo... está el dinero de las cuotas, porque está el propósito de la cisterna... pero si como vocales se han confiado que ya se recabó una parte al inicio escolar, porque piensan que ahí está ese dinero, pero no es suficiente, si no autorizan a hacer lo de la cisterna vamos a empezar a ver si por partes se puede techar".

Para una de las madres de familia entrevistada parece consecuente que el dinero recabado de las cuotas al inicio del ciclo escolar -200 pesos para el nivel de preescolar y de 100 pesos para primaria-, sea invertido en lo necesario de la escuela: *está bien porque sirve para el material, para nuestros hijos*. En un sentido similar, otra madre de familia apuntó que el problema de las cuotas se ha agudizado tras las campañas políticas y el posicionamiento electoral del Partido Verde Ecologista de México (PVEM) sobre las cuotas escolares:

Entrevistador: ¿de las cuotas, cómo ve, los papás ahorita colaboran más o menos?

Madre de familia: Lo que pasa es que ahora con los comerciales que dicen que las cuotas no son obligatorias, los papás no lo dieron... muchos no quieren dejar sus cuotas... el dinero no es suficiente, falta el jabón en los baños.

Este reclamo no debiera considerarse como un efecto de la coyuntura electoral mencionada con anterioridad por uno de los entrevistados, sino al contrario, como una demanda popular histórica de las comunidades ante el Estado, como lo han documentado Mercado (1997) en su estudio sobre los procesos de control, legitimación y resistencia durante las construcciones escolares y en el estudio reciente de Ruiz y cols. (2011) y otros sobre la lucha popular por la escuela pública en ciudad Nezahualcóyotl.

A pesar de los continuos llamados de la directora para que las madres apoyen esta misión, *son pocos los papás que participan*, en palabras de la asistente administrativa. Tal vez esta resistencia de las madres expresa el legítimo reclamo a la administración de la SEP para que garantice su derecho pleno a una escuela pública gratuita y exentarlos de cualquier inversión en infraestructura y materiales, como a continuación se ejemplifica en el siguiente fragmento de entrevista con la mamá de dos niños en 2º y 5º grado:

Entrevistador: ¿qué otra cosa cree usted que le funcione a los profesores para una mejor educación de los niños?

Madre de familia: preparación y que la secretaría les dé todos los recursos para que los tenga a la mano

Entrevistadora: ¿todos los recursos, cómo qué?

Madre de familia: como un lápiz, las lámparas de los salones, desafortunadamente terminamos nosotros arreglando todo... porque la

secretaría hace caso omiso... yo pienso que si tienen buenas instalaciones y las herramientas suficientes ellos están del otro lado... y claro la ayuda de los papás.

Cuando se le preguntó a una de las madres de familia por los cambios que se debieran realizar en la escuela, respondió que:

“Cambiaría las actividades de los intendentes. Deberían mantener el jardín en óptimas condiciones. Hace como 2 años plantamos arbolitos, arreglamos el jardín, pagamos para que lo vinieran a arreglar. Siendo que no debería ser, siendo que esta persona [el intendente], nada le costaba una regadita” (E/Madre de familia, primer grado)

Finalmente, un segundo propósito para convocar a las madres de familia tomó en cuenta comunicar las actividades de la escuela. En la reunión con las vocales de la Asociación de Padres de Familia, la directora informó a las 9 asistentes sobre las recientes actividades desarrolladas dentro del plantel y con los profesores:

Fecha: 15 de febrero 2012

Reunión del Consejo de Participación Social

Hora de inicio: 8:21

La directora comenzó la sesión comentando a las asistentes lo que se está haciendo en la escuela, el porqué de esas acciones y su grado de avance. Reportó que en los grados de 1o y 2o se encuentran en un proyecto de salud en el cual se les toma talla y peso a los niños y “los van a dirigir al nutriólogo en caso de que se necesite”; recordó a las

mamás que todos estos beneficios que se están obteniendo los aprovechen ya que “a corto, mediano y largo plazo se reflejará en sus hijos”...

Posteriormente les comentó sobre los cambios “que se están haciendo a nivel académico”, explicando que “para tener éxito no puedo agarrar y llegar a imponer, ¿están de acuerdo?, tiene que irse poco a poco... por ejemplo antes de que ellos [los profesores] apliquen evaluación tengo que supervisar yo, porque lamentablemente algunas evaluaciones tenían pocos reactivos... todos eran ‘elija la letra que cree indicada’ y ya, para eso nos sirven nuestras juntas de consejo: ‘sabes que un examen tiene que elaborarse así’, ‘debe tener tales características’. Prosiguió explicando que estas acciones pueden tener una evidencia de mejora para los padres: “espero que vean la diferencia en este bimestre... con exámenes más largos... el niño que sabe puede hacer 5 o 20 operaciones, pero ahora estamos en la medida de intensificar... entre más te pregunto y dime todo lo que sabes y que todo lo que vieron en el bimestre lo apliquen”...

Con el mismo propósito y en la misma reunión, la directora informó a las asistentes sobre un proyecto de parcelas escolares en el que participa personal técnico de la Delegación Álvaro Obregón y en el que se extiende la responsabilidad hacia el personal docente, la directora y los padres de familia; en representación de estos últimos, las 9 asistentes decidieron aceptar el proyecto. Finalmente se les pidió que se organizaran para realizar las guardias de seguridad durante la entrada y salida de la escuela.

Ya sin la directora, las nueve vocales que conforman dicha asociación arman una orden del día con puntos a tratar y para el que cada uno discuten, exponen sus puntos de vista, escuchan y toman las decisiones como las siguientes:

1. Las cuotas se deben recuperar en una segunda fase, por lo que harán cartelones por grado escolar para invitar a los papás.
2. Buscarán el diseño de un nuevo uniforme que sea “exclusivo” de la escuela y los niños se sientan orgullosos.
4. Se organizará una kermes y se informará a la directora para que decida la fecha a realizarse.

Convocar a los padres de familia para obtener recursos económicos y comunicar las actividades de la escuela resulta como parte de las prácticas cotidianas que realiza la escuela en colaboración con algunos padres organizados en la instancia correspondiente para concretar los propósitos de participación y cooperación entre padres y escuela.

La relación de las madres con la escuela

Las barreras físicas que separan a las madres de la escuela –la puerta de entrada, la pared perimetral- no restringen el flujo continuo de la información que para los primeros resulta significativa para operar cercana o distanciadamente con la escuela. El saber que construyen los padres se constata con las situaciones sociales en las que se involucran y abona a su experiencia con el plantel el trato del personal hacia sus hijos.

Las madres inscriben a sus hijos a este plantel *porque está cerca*, o “*hay buenos profesores, porque **está chiquita**, por sus áreas verdes o porque está cerca... del mercado*. Durante el año escolar están al pendiente del funcionamiento básico de la escuela y se encuentran al pendiente de lo que consideran importante para sus pupilos como lo son las calificaciones o la relación de la profesora con los niños. Una madre de familia de un estudiante de 1er grado comentó que *ahora este bimestre les entregaron las calificaciones de los exámenes, bajó mucho mi hijo... necesitamos hablar con la maestra* (E/Madre de familia, primer grado); otra de las mamás dice:

“Mi niño este semestre salió mal, en el bimestre pasado salió con 9.8 y le dije te faltaron 2 para el 10, y ahora saco 7.5 es muuucha la diferencia y voy a hablar con la maestra” (E/Madre de familia)

Las madres conocen a los profesores que les toca a sus hijos en cada ciclo escolar y establecen relaciones hipotéticas sobre el mal desempeño docente a partir de la información que reciben. En el grupo de primer grado, una de las madres de familia critica a la profesora porque a los niños *les grita, los regaña, los pone en evidencia delante de sus compañeros*, según considera porque *como da clases en la tarde en una secundaria, es otro nivel... ella como que los quiere traer muy acelerados, muy estresados... si son de primero pero como que no es tampoco para que los traiga tan exageradamente, acelerados... luego los niños ya le tienen cierto miedo... ya hay niños que lloran, no quieren venir [...] en lugar que vengan con gusto...* (E/Madre de familia, primer grado).

Además consideran cuándo el comportamiento de un profesor rebasa sus propios criterios de tolerancia. En el grupo de primer grado, la madre comentó que:

“al mío seguido lo castiga y lo manda al rincón... una ocasión lo vi y sí mi reacción fue de enojo, porque me lo mandó hasta allá... yo le dije a la maestra y ella me dijo que es porque es muy inquieto, ya hablé con mi hijo, ya hablé con la maestra, yo siento que les falta atención” (E/Madre de familia, primer grado).

La imagen construida fuera de la escuela sobre el comportamiento de los profesores, como la de primer grado, se refuerza con la información obtenida durante los momentos en que los padres pueden acceder al ámbito de trabajo de los profesores a través de los propios mecanismos de la escuela, como el día para la firma de boletas, la Asociación de Padres de Familia o el reciente

Consejo de Participación Social. La madre de familia de uno de los niños de primer grado relató que *el día que estábamos en la junta esa, [la maestra] estaba haciendo cálculo mental... ni atiende a nosotros, ni atiende a los niños... los niños están de ociosos, se tarda para firmar boleta...* (E/Madre de familia, primer grado).

Desde la instancia instituida como lo es la Asociación de Padres de Familia del plantel, la madre de uno de los niños de primer grado –quien es vocal de tal instancia- está al pendiente del comportamiento de la profesora y, en una reflexión posterior, considera las posibilidades para comunicar al resto de mamás lo que sucede con sus hijos:

“En la mañana escuchando la conversación de las compañeras, el problema se está saliendo de control, de las manos, ahorita no le ha tocado a nuestros hijos que les pegue [...] yo como vocal de ese grupo he escuchado muchos comentarios, pero como dice la señora, nadie en la junta le dice, y tampoco yo puedo meter las manos al fuego por ellas, porque al iniciar la bronca ellas van a decir, no ‘yo no lo dije’” (E/Madre de familia, primer grado).

Al aprovechar estos mecanismos, parece que no resulta tan accesible conversar con esta profesora y poner en relación su desempeño con el comportamiento y aprendizaje de sus hijos, en parte por las pocas oportunidades para acercarse a ella, en parte por el posible temor de que haya represalias contra sus hijos. Una de ellas comentó:

... a veces no tenemos el valor de decirle al maestro, que tal que la agarra contra mí, y que tal que luego trae de encargo a mi hijo... puede traer problemas, traer de encargo a mi hijo... contra mí, ya no me va a querer recibir [...] hay que entrarle directamente, al “toro por los cuernos” ni modo (E/Madre de familia, primer grado).

El conocimiento que construyen las madres en torno al trabajo de esta profesora trastoca también la dimensión pedagógica del aula, integrándose a la información acerca de su comportamiento general y sus condiciones de trabajo. Una de las madres de familia del grupo de primer grado comentó:

unos van para acá, otros para allá... van muchos adelantados en el libro, porque algunos vienen de escuelas particulares, esos niños ya viene leyendo, ya saben números, letras, todo... pero hay niños que no saben nada, no saben leer, conocen lo básico de las letras [...] yo también digo, si hay niños que no saben leer o contar, y hay niños que saben leer y contar, ellos se desesperan, como que la maestra no se ha adaptado al grupo, los niños que saben más se desesperan (E/Madre de familia, primer grado).

De modo similar, a las madres llega la información sobre la notable diferencia en la conducción de la escuela a través de la dirección escolar así como en las actividades que realizan los profesores fuera de la esfera de enseñanza. Sobre lo primero, una de las madres considera que la actual directora *sí se presta a escuchar, y es neutral* con los profesores; otra madre opinó: *la verdad, la verdad qué bueno que hubo este cambio puesto que la otra directora no hacía caso de las cosas que se le pedía... con ella sí* (E/Madre de familia, primer grado). Sobre lo segundo, una mamá que tiene a sus hijos en 3º y 5º grado –y además es vocal de la Asociación de Padres de Familia– respondió lo siguiente ante la pregunta ¿qué es lo que cambiaría de la escuela?:

Le quitaría tantas comisiones a los maestros... tienen muchas comisiones internas, les quita tiempo... profesores llenan formatos,

llevan esto, tienen otras actividades aparte de dar clases, tienen actividades internas

Los límites físicos entre la escuela y la calle no constituyen un obstáculo para el conocimiento de las madres sobre el funcionamiento del plantel, sino que ellos profundizan en sus aspectos conforme se involucran en los espacios condicionados por la estructura escolar para su participación en determinados, hecho reconocido por la directora y que sintetiza lo expuesto con anterioridad:

Entrevistador: ¿esta comunicación [con los padres] cómo lo logra?

Directora: los padres asisten, o por citatorio del profesor, o de la dirección... los padres vienen a plantear alguna queja, alguna duda. En las asambleas se plantea lo que se quiere. También la comunicación con la asamblea de padres y con el consejo escolar de participación... mejorando las instalaciones, hay comunicación entre docentes, director, padres...

Una mención especial requiere la relación entre las madres de familia. Como ya se ha citado, ellas no conforman un bloque homogéneo que asiste por igual a las convocatorias de la escuela, ni un grupo con igual interés en involucrarse en sus actividades. Varias madres entrevistadas coincidieron en que no todos participan con la escuela; la mamá de un niño de sexto grado comentó que *son muy pocos los papás que participan en actividades*.

Incluso en la organización dentro de las instancias instituidas, las madres mantienen diferencias entre sí al momento de tratar asuntos relacionados con los niños –recuérdese el relato anterior sobre el grupo de primer grado-. Durante la conversación con una madre de familia con hijos en 3º y 5º grado, mencionó estas diferencias:

Entrevistador: ¿los otros papás se involucran?

Madre de familia: aquí en la escuela hay dos grupos: las dinosaurias vocales y las nuevas mamás... y no a todas avisan de las reuniones... no supe de la reunión pasada, los papás como que sienten que unas jalan para un lado y otros para otro.

Las madres mantienen una vigilancia sobre el comportamiento del personal y el desempeño de sus hijos en las aulas, el conocimiento que construyen debe mucho a los estrechos espacios y tiempos a los que tienen derecho los padres para acceder a la escuela y sus radios de actividad pedagógica y administrativa. Sobre esta plataforma de partida es que se requiere profundizar aún más sobre la dinámica y relación entre la escuela y el grueso común de madres y padres de familia que no se involucran con tanta evidencia con la escuela.

Educar con derechos humanos, un asunto por aprender

Un tópico que sobresale por el tema del presente estudio es el relativo a la enseñanza de los derechos humanos en la escuela. Si se le considera como un contenido pedagógico innovador deseable de introducir en el ámbito de trabajo de los profesores, su significado está articulado históricamente al momento reciente de la política educativa y la incidencia de la sociedad civil organizada promotora de los derechos humanos. Estas dimensiones intentan conmovir la experiencia escolar, lo que refuerza el planteamiento de que la dimensión de la práctica escolar es indisociable de su dimensión política y el movimiento social (Rockwell: 1999).

Durante la entrevista con el profesor de cuarto grado, pudo ponerse de relieve algunos elementos que dan sentido a la enseñanza de los derechos humanos en la escuela. El respaldo que ofrece la estructura escolar: la normatividad constitucional vigente, el libro de texto y el tiempo disponible para

la asignatura de formación cívica y ética fue evidentemente una condición para su conocimiento:

Entrevistador: sobre derechos humanos, ¿usted ha dado el tema?, ¿viene en el programa?

Profesor: ahorita se está manejando mucho lo de los derechos y deberes, sobre el marco de la convivencia²⁵... de hecho viene la Constitución, viene en el libro de cívica y ética... vienen los derechos, el artículo 3o... y más ahorita en el marco de la convivencia, hay un cuadernillo que marca específicamente cuáles son tus derechos y tus obligaciones, también ya se van aplicar reglas disciplinarias (E/Docente de cuarto grado).

Además, la enseñanza de los derechos humano despierta en el profesor la normatividad constitucional y sus actividades que relata se estrechan significativamente con una de las políticas recientes del gobierno federal, el Marco para la Convivencia Escolar, un programa que llega al aula a través de un cuadernillo que los padres deben leer y firmar:

Entrevistador: ¿la clase ya la impartió o apenas la va a dar?

Profesor: lo del marco de la convivencia, van a venir incluso a firmar los papás... pero ellos tienen que conocer ese librito, porque lo tienen que trabajar, leer en casa, para que los padres y los estudiantes conozcan sus derechos, pero también vayan conociendo parte de sus

²⁵ El Marco para la Convivencia Escolar es una política federal para el Distrito Federal concretada en un conjunto de documentos para los profesores y padres de familia que pretende guiar la vida en las escuelas con base en la normatividad vigente en cuanto a la disciplina escolar (Acuerdos Secretariales 96, 97 y 98), las orientaciones más recientes sobre Derechos del niño (Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, Ley para la Protección de Niñas, Niños y Adolescentes) y las tendencias actuales en materia de Convivencia Escolar:

(Página electrónica: http://www2.sepdf.gob.mx/convivencia/conoce_marco/index.jsp)

deberes... cívica y ética trabajamos en horario normal... ahí se plantean trabajos sobre los derechos, obligaciones... (E/Docente de cuarto grado)

Como se observa, al averiguar si se ha implementado alguna situación de enseñanza en torno al tema, el profesor redirige su criterio hacia lo que ya se encuentra dado en el aula, esto es la asignatura de cívica y ética y el programa señalado; además la visión sobre los derechos humanos es construida por el profesor en intrínseca relación con las obligaciones y deberes de los padres y los niños.

Asimismo el tema de los derechos humanos no siempre es presentado en el aula por el profesor, y entre los niños se articula a uno de los temas recientes que se han tornado una preocupación masiva como el *bullying*. Cuando se les preguntó si les enseñaban sobre derechos humanos, algunos niños respondieron que sí, que *las policías cuando vienen les enseñan sobre derechos humanos* y que *les hablan del bullying*. Uno de los niños de sexto grado, respondió que su maestra les ha enseñado a que “no hay que poner apodos, que todos somos iguales, tenemos derechos y obligaciones”, al igual que el *derecho a jugar, a estudiar, de ir a la escuela*, mientras que las obligaciones son *ayudar en casa y hacer la tarea*.

Para las madres de familia entrevistadas los derechos humanos se desconocen, aunque endeblemente se identifican con el tema del bullying y los materiales que se les ofrecieron:

Entrevistador: ¿sus niños le han platicado si les enseñan sobre derechos humanos?

Madre de familia: No... hace como 2 años les dieron una plática de bullying, les dieron una regla con número telefónico... les dijeron que si

tenían algún problema llamaron... les enseñaron las obligaciones y derechos.

La enseñanza de los derechos humanos, si bien no es posible valorar sus efectos en el aprendizaje de los niños, se articula a dos ámbitos: al momento actual en que temas de política pública emergen entre la sociedad y a la relación entre derechos y obligaciones; es decir, a la coyuntura social y política y a la tradición cívica en la formación de ciudadanos.

Como se puede constatar la vida cotidiana de la escuela adquiere características particulares, más allá del modelo de las 4as. Por ese motivo se decidió documentar las prácticas sociales instauradas en la institución escolar. Esta escuela es considerada por las madres de familia como una de las mejores de la zona y es conocida **“como la escuela chiquita”** al frente de una directora que nació en el pueblo de Santa Fe, con estudios universitarios y comprometida con su trabajo bajo la convicción de convertirla en la mejor de la zona. En términos generales la escuela cuenta con la infraestructura suficiente, con una planta docente para dar la atención a cada uno de los grupos, con una sala de cómputo. En cuanto a las prácticas pedagógicas predomina la exposición por parte de los profesores y la cultura oral. También se observa la presencia de las madres de familia en la escuela. Los niños al parecer se disciplinan a la gramática escolar y participan en la vida escolar a partir de la rutina establecida.

En el siguiente apartado y último se presentan las consideraciones finales y/o conclusiones.

Reflexiones finales

En este apartado se desarrollan algunas consideraciones finales a manera de reflexiones y no conclusiones, puesto que es una investigación que pretende abrir preguntas de investigación a partir del estudio de caso y el modelo de las 4as. Como se señaló en la parte introductoria de este trabajo la investigación cualitativa orientó el trabajo de campo y el modelo de las 4as operó en la mirada analítica.

La pregunta metodológica del estudio de caso de ¿Cómo establecer relaciones significativas entre el modelo y lo analizado en la escuela? se apuntaló hacia un sentido teórico de ¿Qué puede ofrecer la escuela para el ejercicio del derecho a la educación? ¿Cuáles son las condiciones que ofrece la escuela para el ejercicio del derecho a la educación? Dado que entre las obligaciones prescritas jurídicamente por los gobiernos y la cotidianidad escolar hay múltiples mediaciones institucionales, políticas y culturales que transforman el significado de la letra normativa y su garantía queda sometida a los usos, interpretaciones y expectativas de los sujetos situados en las escuelas, las reflexiones que a continuación se exponen se alejan de reconocer algún juicio final hacia el funcionamiento de la escuela estudiada o hacia el desempeño de los estudiantes o profesores, más bien pone en juego las dimensiones del modelo de las 4as para identificar las *condiciones de posibilidad para el ejercicio de los niños* a su derecho a la educación; es decir, lo que el Estado, a través de su institución escuela establece mediante su estructura administrativa, jurídica, pedagógica y política para el aprendizaje y el goce de los derechos por parte de los niños en tanto sujetos que incorporan la escuela a su vida cotidiana.

Asequibilidad

Es el conjunto de obligaciones que tiene el Estado para establecer centros escolares suficientes, adecuados (servicios: agua, luz, drenaje) y con los recursos (materiales, humanos y financieros) necesarios para todos los

niños y niñas en edad escolar. Se refiere a la existencia de centros escolares suficientes y seguros, que cuente con docentes formados que las atiendan, los cuales deberán percibir salarios competitivos y con derecho de huelga; escuelas funcionales desde el punto de vista administrativo. Así mismo, supone que se debe contar con libros de texto gratuitos, materiales educativos suficientes, así como a la infraestructura, mantenimiento y equipamiento necesario, como bibliotecas, equipos de cómputo, etc. Además en ocasiones proporcionar bonos escolares o becas, transporte, desayunos o comidas y uniformes.

En la escuela estudiada el foco de atención se dirigió a la infraestructura, los recursos, los servicios y el equipamiento del plantel, además del cumplimiento de la gratuidad y la obligatoriedad de la educación. Las instalaciones de la escuela conforman la base sustancial sobre la que se construyen las relaciones y los procesos cotidianos. En los patios como las aulas figuraban las actividades orientadas a la enseñanza, lo mismo que de entretenimiento. Los servicios básicos del plantel ligeramente deteriorados, así como el equipamiento de las aulas, influían en la construcción de un ambiente propicio para el aprendizaje. El uso de equipos de cómputo con fines de enseñanza, además de insuficiente para cada uno de los niños, tendía a oponerse y definirse continuamente ante el propósito de entretenimiento de los niños.

Si se entiende a la gratuidad como la exención de cualquier inversión por parte de los beneficiarios directos de la escuela como lo son los niños, en su ámbito institucional, la escuela ofrece un rendimiento opaco en cuanto a la gratuidad de la educación se refiere; parece legítimo para las autoridades escolares convocar a los niños y los padres de familia a invertir tiempo, mano de obra y recursos económicos para solventar las necesidades de infraestructura de la escuela o, en el caso de los niños, en la cooperación para celebrar una efeméride popular distanciada de cualquier contenido formativo. El discurso de la participación y la cooperación manejado por la directora y los profesores parece reforzar las prácticas habituales como las cuotas escolares, hasta ahora vigentes y abona en menor medida a construir relaciones de mutuo

apoyo para el aprendizaje de los niños basadas en la corresponsabilidad y el consenso en la toma de decisiones. En este sentido, es posible que los padres de familia señalados por las autoridades como aquellos que no cooperan y no invierten en sus hijos sea un fenómeno de resistencia local en defensa de la escuela pública gratuita, antes que un desinterés por una educación compartida entre padres y profesores, sentido presente en el discurso de la participación social. Los recursos que reciben de la Secretaría de Educación Pública con frecuencia son insuficientes para realizar el mantenimiento y las mejoras de infraestructura que requiere la escuela. Los recursos recibidos de la SEP se tienen que devengar de acuerdo a un rubro específico que haya predeterminado la SEP sin que la escuela tenga inferencia en esta decisión. A pesar que la escuela cuenta con la infraestructura, mobiliario, docentes, materiales y libros necesarios para considerar que la escuela es asequible, su situación es vulnerable al no tener la autonomía de gestión para asignar los recursos recibidos a los gastos considerados por las autoridades como necesarios.

¿Cómo obligar a los niños a aprender?, ¿Cómo obligar a los docentes a enseñar?, y ¿Cómo obligar a los padres a educar?, son preguntas latentes sobre el precepto de la obligatoriedad escolar. Los profesores, forzados a relacionar significativamente unos contenidos curriculares oficiales, descontextualizados y no siempre coincidentes con los intereses de los niños, continuamente tendían a negociar la presentación del conocimiento oficial ante una audiencia infantil diversa culturalmente y que produce formas de relación distintas de un grado a otro con los enseñantes. En una zona urbana que gradualmente está abandonando la marginalidad extrema, el conocimiento que las madres de familia tienen sobre las escuelas y viceversa parece tender más bien a reforzar las concepciones que cada parte mantiene sobre lo que es importante transmitir para los niños y las niñas antes que inquietar las concepciones y prácticas de cómo enseñan los profesores y cómo educan las familias a sus hijos. La asociación de padres o los nuevos consejos de participación no parecen abonar a tales misiones ni mucho menos figurar como los espacios institucionales para generar ambientes de confianza entre un

amplio sector de madres de familia de quienes se desconoce su dinámica cotidiana durante y después de los tiempos escolares y cómo es que se relacionan con el aprendizaje de los niños una vez finalizada la jornada escolar.

Accesibilidad

Comprende la obligación del Estado a eliminar los obstáculos jurídicos, administrativos o económicos que favorecen las exclusiones de cualquier población en el disfrute de su derecho a la educación; se articula con el derecho universal a la no discriminación en la escuela –por criterios como la raza, sexo, color de piel, idioma, religión, opinión política, origen étnico, discapacidad, posición económica u origen social, migrante, refugiado, nacional o no nacional, niñas embarazadas, pobres, excluidos, marginados, enfermos de VIH, así mismo la eliminación de los obstáculos por pagos, distancias u horarios- y su principal indicador se asocia al trato preferencial o discriminatorio que pudiera practicar la escuela y/o su personal hacia los niños y padres de familia (Tomasevski: 2004). Implica que la educación debe ser accesible a todos, obligatoria e inclusiva. Por ello, el sistema no debe discriminar y debe adoptar medidas positivas para incluir a los más marginados.

Aunque la exclusión y la no discriminación no fueron categorías significativas en el estudio de caso, conviene resaltar un conjunto de situaciones. Como se señaló en el capítulo 3, un pequeño porcentaje de niños que habita la demarcación lo conforman las personas hablantes de lengua indígena y con alguna discapacidad física; sin embargo, la ausencia en las escuelas de niños y niñas provenientes de éstas poblaciones parece señalar que las principales barreras que condicionan la inclusión escolar de estas poblaciones se encuentran fuera de la escuela y que las políticas de los distintos niveles de gobierno –federal y estatal- no parecen atender. Las políticas de becas por parte del gobierno del Distrito Federal parecen lograr más bien la retención de un sector importante de población de niños de clases populares que viven en condiciones de pobreza; sin embargo, el estímulo económico por sí mismo no acerca a los niños que lo reciben a un conjunto amplio y diverso de situaciones de enseñanza que les permita la construcción de experiencias de aprendizaje. La equidad como elemento al cual apuntan

estas políticas, no se traduce ni en el acceso de todas las niñas y los niños a la escuela, ni en una plena participación en experiencias formativas que plantea el currículum escolar.

En cuanto al tema de la discriminación, pareciera un fenómeno de fondo que se encuentra entramado en el complejo cúmulo de interacciones producidas en los espacios escolares y su presencia cotidiana requiere extensión en el trabajo de campo y profundidad analítica con marcos conceptuales específicos. La manifestación de prácticas de discriminación por parte de la escuela y su personal además debiera tomar en cuenta no sólo los mecanismos jurídicos o administrativos que establecen condiciones para su aparición, además requiere señalar cómo los niños producen y reproducen pautas culturales tipificadas como discriminatorias de acuerdo con alguno de los criterios señalados anteriormente.

Aceptabilidad

Esta dimensión engloba la obligación del Estado para garantizar los estándares mínimos de la calidad educativa con calidez humana. Incluye los procesos de enseñanza y aprendizaje, los contenidos educativos, las estrategias pedagógicas, los planes de estudio y el currículo, incluido la perspectiva de los derechos humanos. Además de velar por las cualidades profesionales de los profesores, la capacitación, la evaluación y la libertad de cátedra. A sí mismo hace énfasis en los ambientes saludables, el respeto a la diversidad y la igualdad. Los indicadores se refieren al manejo óptimo de métodos de enseñanza y los contenidos pertinentes culturalmente por parte del profesor.

En el contexto institucional del aula la relación entre enseñanza y aprendizaje no siempre es coincidente los profesores transforman y adaptan el currículo oficial a las exigencias cambiantes en el salón de clases y los niños interactúan y se relacionan en ocasiones al margen del conocimiento presentado, en otras ocasiones al margen del profesor pero incorporando el

objeto de enseñanza. Sin embargo se observó pocas prácticas que se adecuaron a las interrogantes o necesidades culturales de los niños.

En el estudio de caso se observaron algunas estrategias de enseñanza como: la exposición de contenidos, lectura del libro de texto, la elaboración de resúmenes, la realización de mapas y esquemas, las preguntas intercaladas, la realización de juegos, la repetición en voz alta de los contenidos, la realización de ejercicios en el libro de texto o en el cuaderno. Así mismo se observó la práctica cotidiana de castigos como forma de disciplina, en lugar de un ambiente amistoso que fomentara la autoestima de los estudiantes.

Al hablar de evaluación o capacitación docente, los profesores mostraron diversas posturas, una de ellas repulsiva o negación al no aceptar hacer las evaluaciones correspondientes por temor a que se reflejara en sus salarios, otra postura fue participativa por otros profesores, abiertos y estimulados por demostrar sus conocimientos tratando de mejorar. En evaluaciones para los estudiantes respecto a las pruebas estandarizadas como ENLACE, se observaron prácticas de entrenamiento en lugar de desarrollar aprendizajes o conocimientos en cuanto a los temas vistos.

Adaptabilidad

Esta dimensión implica los mecanismos para que la escuela se adapte continuamente a los niños, al contexto y la realidad inmediata, sobre las problemáticas sociales y culturales. Su principal indicador es la instalación progresiva de la educación en derechos humanos en el currículo como en las prácticas escolares.

La propuesta de enseñanza de los derechos humanos es todavía un contenido pedagógico endeble de las actividades de los profesores y en la escuela tiene como terreno de adopción la asignatura de formación cívica, un discurso político de moda –bullying, marco de convivencia...- y una arraigada articulación entre deberes y obligaciones que deben cumplirse. Con este marco, los derechos humanos y su contenido sucumben a las dinámicas cotidianas donde los niños gozan de sus derechos en tiempos y espacios,

acciones y actividades sistemáticas bastante estrechos e infrecuentes, respectivamente; el juego, la alimentación, la seguridad, la salud y el trato digno se conjugan con los deberes y obligaciones legitimados por los profesores y director como la obediencia, el orden y el respeto a la autoridad. Ante esto, se torna una necesidad conocer sobre las prácticas de los profesores: ¿qué tiempos de ese *horario normal* de la asignatura de cívica y ética le brindan al tema de los derechos humanos?, ¿qué concepciones, usos y expectativas despierta entre los profesores y la directora del plantel los derechos humanos y su enseñanza?

La adaptabilidad de la escuela a las características de los niños resulta un tema con al menos dos niveles de análisis. En el nivel de las interacciones cotidianas, niños y profesores contraen el conocimiento oficial, relacionan contextos tan cercanos como lejanos y las respuestas de cada uno se adaptan continuamente conforme a las exigencias de cada momento: impensable que uno de los profesores se niegue a escuchar a los niños con historias familiares de migración, difícil que una profesora modifique la actividad de instrucción cuando la lectura despierta la participación y el interés de los niños en proseguir con otras lecturas. Pero a nivel de la institución escolar, la transformación deseable de prácticas de enseñanza arraigadas –el dictado, la copia, las planas, los exámenes- no parecen resultar de mejores relaciones pedagógicas entre niños y adultos sino se enfrentan cambios en las definiciones básicas que la administración impone al estudiante, al profesor y al director: el asistente a la escuela, el ejecutor de los programas y el administrador del plantel, respectivamente; o el niño que está obligado a aprender, el adulto que debe enseñar y la autoridad que debe dirigir una escuela.

El análisis que se realizó del estado que guarda el derecho a la educación con una perspectiva en derechos humanos a nivel micro ¿Podrá ser el indicado para poder hacer un análisis más amplio? ¿El modelo de 4as podrá responder a otros contextos socioculturales? ¿Qué elementos surgidos de éste análisis podrán ser incorporados para el estudio de otro caso? El defender una educación gratuita, sin discriminación, de calidad con calidez humana y enfocada al interés superior del niño podrá ser suficiente para establecer

mecanismos de exigibilidad y justiciabilidad. ¿Qué camino se deberá seguir para democratizar la educación a lo largo y ancho de toda la vida?

Bibliografía

- Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. *Revista de la CEPAL*, No. 88, pp. 35-50.
- Action Aid y Right to Education Project. (s.f.). Right to education project s/f. (A. y. Project, Ed.) Recuperado el 8 de diciembre de 2011, de Promoviendo los derechos en las escuelas: ofrecer educación pública de calidad.
- Arnaut, A. (1996). Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital, Buenos Aires: Manantial.
- Bustamante, R.; Cosío, G. y Ruiz, C. (2006). Diagnóstico Socio-Cultural y Urbanístico de las áreas del Pueblo de Santa Fe, Tlapechico y La Mexicana, México: Universidad Iberoamericana.
- Chacón, A. (2006). El uso de Indicadores para justificar y exigir el Derecho a la Educación. Recuperado el 14 de diciembre de 2011, de *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*: www.redalyc.uaemex.mx
- Chartier, A.M (2004). Las mutaciones contemporáneas en la cultura escrita. En *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Convención Americana sobre Derechos Humanos (1988). Protocolo de San Salvador (en línea). Disponible en: <http://www.cidh.org/basicos/Basicos4.htm>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2009). Derecho a la Educación de los Afro-Descendientes y Pueblos Indígenas en las Américas. Caminando hacia la Dignidad e Igualdad para Todos y Todas. Informe preparado para la audiencia temática ante la Comisión

Interamericana de Derechos Humanos por el Centro de Derechos Humanos Robert F. Kennedy.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2008). Seminario Internacional Derecho a la Educación y las Instituciones Nacionales de Derechos Humanos. CNDH: México.

De Beco, G. (2009). Right to Education Indicator based on the 4 A framework Concept Paper. Recuperado el 7 de noviembre de 2011, de Right to education ORG: <http://www.right-to-education.org/>

Delegación Álvaro Obregón (2011). La Delegación en Cifras <http://www.dao.gob.mx/delegacion/encifras/index.php> [consultado el 25 de noviembre de 2011] de:

<http://www.dao.gob.mx/delegacion/encifras/index.php>

Diario Oficial de la Federación (2003). Ley General de Educación (en línea). Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/normateca/LeyGeneraldeEducacion.pdf>

Diario Oficial de la Federación (2010). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (en línea). Disponible en: <http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>

Diario Oficial de la Federación. (5 de febrero de 1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado en diciembre de 2011, de Cámara de Diputados. H. Congreso de la Unión: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>

Ezpeleta, J. (1992). "El trabajo docente y sus condiciones invisibles" Nueva Antropología México, XII (42), pp. 27-42

Iniciativa Ciudadana y Desarrollo Social (2010). El derecho a la educación en México. México: INCIDE Social.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2008). Panorama educativo de México 2008. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Distrito Federal: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2009). El Derecho a la Educación en México. Informe 2009. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE. México: INEE.
- Instituto Nacional de Estadística Geográfica (2004). Las personas con discapacidad en México: una visión censal. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- Instituto Nacional de Estadística Geográfica (2011). Mujeres y hombres en México en 2011. México: INEGI. Disponible en <http://www.equidad.scjn.gob.mx/IMG/pdf/MyH2011.pdf>
- Jackson, P. (1991). La vida en las aulas, 2ª Ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Latapí, P. (2009). "El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa", Revista Mexicana de Investigación Educativa (México), vol. 14, núm. 40, pp. 255-287 (en línea). Disponible en:
<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART40012>
- Mercado, R. (1997). La escuela primaria gratuita, una lucha popular cotidiana, México: Departamento de Investigaciones Educativas
- Muñoz, V. (2010). Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, misión a México. Naciones Unidas. Nueva York: Naciones Unidas.
- OEI (1990). Declaración Mundial sobre Educación para todos. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" Jomtien, Tailandia (en línea). Disponible en: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- OIT (1989). El Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (en línea). Disponible en <http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convds.pl?C169>
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (en línea). Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

- ONU (1965). Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (en línea). Disponible en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cerd.htm>
- ONU (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en línea). Disponible en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>
- ONU (1979). Convención Americana sobre Derechos Humanos. San José, Costa (1969) “Pacto de San José” (en línea). Disponible en: <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/b-32.html>
- ONU (1979). Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (en línea). Disponible en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cedaw.htm>
- ONU (1989). Convención sobre los derechos del niño (en línea). Disponible en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- ONU (1999) Los derechos económicos, sociales y culturales. Informe preliminar de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación, Sra. Katarina Tomasevski, de conformidad con la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos. Encontrado en <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/RelatorDE/>
- ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en línea). Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Pavón, M. (2001). El Derecho a la Educación en México: ¿Es sólo una metáfora? ¿Por qué no es exigible?, en *Revista Educación* 165 (2001):11-14
- Pérez-Murcia, 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*, (Bogotá) vol. 9, pp. 142-165 (en línea). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/733/73390007.pdf>

- Rockwell, E. (1999). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela" En: Elsie Rockwell y Ruth Mercado La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates, 2ª Edición. México: DIE CINVESTAV, pp. 7-58
- Rockwell, E. (2007). "Huellas del pasado en las culturas escolares" Revista de Antropología Social, No. 16, pp. 175-212.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos, Buenos Aires: Paidós.
- Rojas, H. (6 de julio, 2012) "Baja participación en Evaluación Universal; SEP calcula 70 % de asistencia", Educación a Debate <http://educacionadebate.org/37954/baja-participacion-en-evaluacion-universal-sep-calcula-el-70-de-asistencia/#.UEgkDbJy5cQ> [consultado el 20 de agosto, 2012]
- Ruiz, M. y colaboradores (2011). Política y configuración discursiva del derecho a la educación. Reporte de Investigación. México: Universidad Iberoamericana.
- Ruiz, M y colaboradores (2012). Política e indicadores educativos a partir del modelo de las 4as. Reporte de investigación. México: CONACyT/Universidad Iberoamericana.
- Ruiz, M. (2013). Derecho a la educación: Política y defensa de la escuela pública. México: Universidad Iberoamericana.
- Sabariago, M.; Massot, I. y Dorio, I. (2004). "Métodos de la investigación cualitativa". A R. En Bisquerra (Coord.) Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Sautu, R, Boniolo, P. & et al. (2005). Manual de Metodología. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/método/RSCapitulo1.pdf>
- Saraví, G. A., & Abrantes, P. (2010). El derecho a la educación en México. Un acercamiento desde la perspectiva de derechos. Recuperado el 10 de diciembre de 2011, de Observatorio de Política Social y Derechos Humanos [INCIDE social: http://observatoriopoliticasocial.org/images/stories/biblioteca/pdf/observatorio-politicas-social/lecturas_dh_educacion_opsddhh.pdf](http://observatoriopoliticasocial.org/images/stories/biblioteca/pdf/observatorio-politicas-social/lecturas_dh_educacion_opsddhh.pdf)

- Schmelkes, S. & et al (1983). "La participación de la comunidad en el gasto educativo" Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, Vol. XIII, No. 1, pp. 9 - 47.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), The Sage handbook of qualitative research (3rd ed., pp. 433-466). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Secretaría de Educación del Distrito Federal (2009). Exclusión Educativa de la Delegación Álvaro Obregón
http://www.educacion.df.gob.mx/se//images/exclusion_educativa/alvaro_obregon.pdf [consultado el 27 de noviembre de 2011]
- SEP (2010). Marco para la Convivencia Escolar
http://www2.sep.gob.mx/convivencia/conoce_marco/index.jsp
 [consultado el 5 de septiembre, 2012]
- SEP (2011). Escuela Siempre Abierta
<http://basica.sep.gob.mx/escuelasiempreabierta/pdf/programa/Programa Proesa.pdf> [consultado el 5 de septiembre, 2012]
- SEP-SNTE (2011). Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica. México, 7 páginas.
- SEP-SNTE (2011). Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos Generales, México, 79 páginas.
- SEP (2012). Programa Escuelas de Calidad
<http://basica.sep.gob.mx/pec/start.php?act=Objetivos> [consultado el 5 de septiembre, 2012]
- SEP (2012). Programa Nacional Escuela Segura
<http://basica.sep.gob.mx/esculasegura/start.php?act=objetivo>
 [consultado el 5 de septiembre, 2012]
- Taylor, S. J. y R. Bogdan (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Buenos Aires: Paidós
- Tomasevski, K. (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.

- Tomasevski, K. (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.
- Tomasevski, K. (2001a). Derechos económicos, sociales y culturales. Informe anual de la Relatora 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.
- Tomasevski, K. (2001b). Right to Education Primers No. 1. (R. W. Agency, Ed.) Recuperado el 7 de diciembre de 2011, de Right to education project: <http://www.right-to-education.org/node/232>
- Tomasevski, K. (2001c). Right to Education Primers No. 2 (R. W. Agency, Ed.) Recuperado el 07 de diciembre de 2011, de Right to Education Project: <http://www.right-to-education.org/node/232>
- Tomasevski, K. (2001d). Right to Education Primers No. 3. (R. W. Agency, Ed.) Recuperado el 7 de diciembre de 2011, de <http://www.right-to-education.org/node/232>
- Tomasevski, K. (2001e). Right to Education Primers No. 4. (R. W. Agency, Ed.) Recuperado el 7 de diciembre de 2011, de <http://www.right-to-education.org/node/232>
- Tomasevski, K. (2002). Derechos económicos, sociales y culturales. Informe anual de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación. Presentado de conformidad con la resolución 2001/29 de la Comisión de Derechos Humanos. Naciones Unidas. Nueva York: Naciones Unidas.
- Tomasevski, K. (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.

- Tomasevski, K. (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.
- Tomasevski, K. (2004a). El asalto a la educación. Londres y Nueva York, Reino Unido y EU: Intermón Oxfam.
- Tomasevski, K. (2004b). Indicadores del derecho a la educación. Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos, pág. 96.
- Tomasevski, K. (2006a). The State of the Right to Education Worldwide Free or Fee: 2006 Global Report. (R. W. (SIDA), Ed.) Recuperado el 7 de diciembre de 2011, de Right to Education: <http://www.right-to-education.org/node/60>
- Tomasevski, K. (2006b). Dulces palabras, amargos hechos; panorama global de la educación. Ponencia presentada en el X Congreso de Educación Comparada, San Sebastián, España, 2006, (pág. 48). San Sebastián, España.
- Torres, R. (2006). "Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela", Ponencia presentada en el Simposio "Ciutat.edu: Nuevos retos, nuevos compromisos" organizado por la Diputación de Barcelona, Barcelona, 9-11 octubre (en línea). Disponible en: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2007/6DerechoEducacion-RosaMaTorres010107.pdf>
- Tyack, Da. y Larry C. (2000) En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas, México: Fondo de Cultura Económica
- Ulloa, M. (2010). El ejercicio del derecho a la educación en México. México: OCE. Disponible en: <http://www.observatorio.org.mx> (consultado 7 de diciembre de 2011).
- UNESCO (1960). Convención Relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la (en línea). Disponible

en:<http://portal.unesco.org/es/ev.php->

URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO (1997). Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos (en línea).

Disponible en:

<http://www.hchr.org.mx/Documentos/comunicados/2010/02/CDP190210>

Educacion.pdf

UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos:

Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje Jomtien.

Encontrado en: http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf

UNESCO (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar, Senegal (en línea).

Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240s.pdf>

UNESCO-OREALC (2002), Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Disponible en: (PRELAC)

UNESCO (2005). Conferencia Internacional sobre la Educación Básica como Derecho Humano Fundamental y el Marco Jurídico de su Financiación.

Declaración de Yakarta (en línea). Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144224s.pdf>

UNESCO (2005). La Declaración de Yakarta (en línea). Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144224s.pdf>

UNESCO (2010). El Marco de Acción de Belem (en línea). Disponible en:

<http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confinte>

a/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_es.pdf

UNESCO (2010). Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos.

Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Marco de Acción de Belem (en línea).

Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf>

UNESCO (2010). Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Marco de Acción de Belem (en línea).

Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf>

UNICEF Y 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. (UNICEF, Ed.) Nueva York, Estados Unidos: UNICEF.

Woods, P. (1987): La Escuela por Dentro: La Etnografía en la Investigación Educativa. Buenos Aires: Editorial Paidós.

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, Vol. 4, No. 4e, pp. 112-127.

Anexos

A continuación se presentan algunos ejemplos del instrumento los que vinculan a la escuela con el modelo de 4as, además se creó instrumento para estudiantes, docentes y padres de familia. Importante señalar que la creación del instrumento se obtuvo del análisis de campo en la escuela y el modelo de Tomasevski. En el anexo 2 se incorpora un ejemplo de observación a primer año, en el anexo 3 se presenta la lista de entrevistas semiestructuradas que también se llevaron a cabo en el trabajo de campo y por último en el anexo 4 un ejemplo de entrevista a la directora del plantel.

Anexo 1. Ejemplo de reactivos del instrumento

PRIMERA A: DIMENSIÓN DE ASEQUIBILIDAD

Escuela

1. La escuela cuenta con la infraestructura y condiciones necesarias para el desarrollo de las actividades escolares.

1	2	3	4	5
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	La mayor parte de las veces	Siempre
<p>Nota: Por infraestructura y condiciones necesarias se refiere a que los salones y bancas sean suficientes, con baños, drenaje, agua potable, ventilación y luz adecuada.</p> <p>Observaciones:</p>				

2. El mobiliario pizarrones y mesabancos están en buenas condiciones para el desarrollo de las actividades escolares.

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

3. La escuela cuenta con materiales didácticos, equipo de cómputo (en su caso enciclomedia), material de laboratorios, talleres y biblioteca funcionales.

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

4. La escuela cuenta con la infraestructura necesaria para dar servicio a las personas con tengan alguna discapacidad. (rampa, baños para discapacitados, etc.)

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

SEGUNDA A: DIMENSIÓN DE ACCESIBILIDAD

5. La escuela desarrolla prácticas incluyentes, no discriminatorias, independientemente de los rasgos físicos, étnicos y religiosos de los estudiantes.

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

6. La escuela desarrolla estrategias pedagógicas de atención a la diversidad: género, discapacidad, sexo, etnicidad u otros.

1 Nunca	2 Pocas veces	3 Algunas veces	4 La mayor parte de las veces	5 Siempre
Nota: Estrategias pedagógicas, “diseños de clase diferenciados” y ad hoc a las necesidades de los estudiantes.				
Observaciones:				

7. La escuela otorga a los estudiantes becas, útiles y uniformes independientemente de su género, etnicidad o discapacidad.

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

8. La escuela otorga libros de texto gratuitos y en buenas condiciones a todos los estudiantes.

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

9. La escuela ofrece desayunos escolares a los estudiantes independientemente de su género, etnicidad o discapacidad.

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

TERCERA A: DIMENSIÓN DE ACEPTABILIDAD

10. La escuela cuenta con docentes con el perfil académico para impartir las asignaturas del plan de estudios.

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

11. La escuela cuenta con un ambiente seguro. (Atención a emergencias, prevención de enfermedades, vigilancia, control del tránsito, etc.).

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

Observar durante el recreo

12. La escuela establece mecanismos (juegos, guardias de los docentes etc.) para la atención de los estudiantes durante el recreo.

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

13. La escuela promueve actividades artísticas, culturales y recreativas para los estudiantes.

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

CUARTA A: DIMENSIÓN DE ADAPTABILIDAD

14. La escuela cuenta con canales de comunicación entre los padres de familia y el director.

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

15. La escuela cuenta con programas educativos para la atención de estudiantes con discapacidades (físicas y mentales).

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

16. La escuela participa en proyectos comunitarios (salud, medio ambiente, culturales, etc.) donde está ubicada.

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

17. La escuela realiza cursos o pláticas sobre violencia escolar y derechos humanos.

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

Anexo 2. Ejemplo de observación

Fecha: 23 de febrero 2012

Escuela: Aguascalientes, grupo de primer año

Inicio: 8:00

Termino: 12:30

Observador: Marco Contreras

Al llegar algunos papás estaban pintando el zaguán de la escuela.

Este día se aplicó en la escuela la olimpiada del conocimiento para los chicos de 6º año, en la escuela existía un ambiente de tensión tanto de la directora como de los chicos, pasó la directora a los salones y les pidió a la M. que mantuviera a sus chicos dentro del salón y que salieran lo menos posible al baño, también pidió que si no terminaban los chicos de 6º año la prueba, el recreo se llevaría dentro de los mismo salones.

Llegué al salón de clases y los chicos se encontraban en sus lugares, algunos platicaban y otros reían, la M. entonces tuvo que salir a hacer una llamada telefónica a la dirección porque un chico se había hecho pipi y habló con su mamá para que fuera por él (es el chico más alto del grupo). La M. dejó un encargado por cada fila para que pudiera mantener el orden de sus demás compañeros, en caso de que los chicos no se comportaran anotarían su nombre en una libreta para que les llamaran la atención. “Anoten a los que se portan mal y cuando llegue yo los voy a regañar”. Cuando la M. salió algunos chicos se levantaron de sus lugares y comenzaron a jugar, en lo que otros siguieron platicando. Así pasó un rato, solo jugaron y se reían, fue entonces cuando un chico golpeó a una chica en el estómago, poco tiempo después la M. llegó y le preguntó al chico ¿por qué le pegaste a Mariana? Y el chico respondió que porque ella lo había molestado. La M. le llamó la atención y le dijo que hablaría con su mamá a la salida.

La clase era de español, los chicos sacaron el cuaderno del conejo, la M. comenzó a escribir unas palabras en el pizarrón y les pidió a los chicos que las escribieran en su cuaderno, la actividad consistió en escribir frente a las palabras otras que terminaran con las letras subrayadas. Las palabras fueron:

Lata

Pata

Casa

Pasa

Maleta

Tapete

Algunos chicos jugaban y platicaban al momento de que la M. explicó el ejercicio. Después de un tiempo, la M. comenzó a preguntar a los chicos lo que habían escrito, muchos de ellos no escribieron nada, entonces la M. volvió a explicar el ejercicio y comenzó a resolverlo junto con ellos, “pongan atención chicos”, al final las palabras en el pizarrón quedaron así:

Lata - pata

Pata - mata

Casa - pasa

Pasa - masa

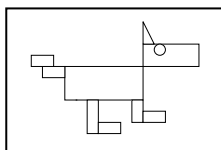
Maleta - paleta

Tapete – cadete

La M. cambió de actividad, fue de matemáticas, les entregó a los chicos unas copias que contenían del lado izquierdo un dibujo, del lado derecho una cuadrícula, la actividad consistió en reproducir la imagen en la cuadrícula. La copia que proporcionó la M. estaba borrosa, los chicos le dijeron que no se veía la figura, ¿cómo le vamos a hacer si no vemos la figura? Preguntaron algunos. La M. des pegó una copia en el pizarrón y remarcó con un plumón la figura, los chicos se acercaron al pizarrón a remarcar su figura en su copia, se regresaban a su lugar y comenzaban a realizar el ejercicio, muchos de ellos estaban interesados, se sentaban y se concentraban en realizar su actividad.

Al observar los dibujos me di cuenta que a algunos les costó trabajo completar el ejercicio, ya que no sumaban los cuadritos que tenía que tener cada línea del dibujo.

Muchos chicos se acercaron a mí pidiendo apoyo, ya que después de un tiempo de intentar y borrar no tenían éxito al dibujar su figura, la figura más o menos tenía esta forma:



La M. me comentó que algunos chicos se les dificultaba ésta actividad pero que con el tiempo y con otros ejemplos sería más fácil para ellos.

Se les dio la indicación a los chicos que era momento de descansar, que el recreo iba a ser en el salón y que las señoras que vendían la comida pasarían en un momento a vender los alimentos, algunos chicos tomaron su comida de sus mochilas y comenzaron a jugar, algunos chicos hacen un círculo en el piso frente al pizarrón y juegan tazos, algunas chicas platicaron en sus bancas.

Axel se acercó a mi lugar, yo le pregunte ¿qué te gusta de la escuela? Y contestó que no sabía, que le daba igual.

Terminó el recreo, muchos chicos no se encuentran en el salón, la M. pidió sacar el libro de la flor, los chicos sacan su libro, la M. comenzó la actividad de canto, “manos a la cabe...zaaa, manos a los hom...broos.

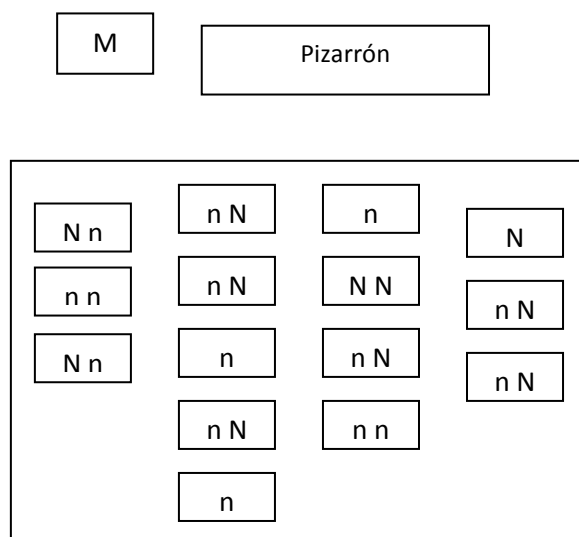
La M. les recordó a los chicos la diferencia entre seres vivos y no vivos, algunos chicos seguían sacando su cuaderno de la mochila, después de ello, preguntó a los chicos ¿por qué son seres vivos y seres no vivos? Algunas respuestas son, porque están vivos, porque respiran dijo una chica, porque comen dijo otro chico, porque se mueven dijo uno más. La M. les dijo a los chicos “vamos a leer”. Los chicos comenzaron a decirle a la M. que faltaban muchos de sus compañeros.

La M. me dijo “Asshhh, es un relajo la escuela”

Giovani no ha llegado maestra “dijeron a algunos chicos”, “tampoco Denice”, la M. me dijo que Denice no había trabajado en todo el día.

Los chicos comenzaron a platicar, la M. comenzó la actividad de canto, “manos a la cabe...zaaa, manos a los hom...broos.

Algunos chicos apenas iban entrando al salón, un chico vio a Denice y le dijo “Qué chingona”, - como diciendo que ellos están en el salón trabajando y ella paseando en el patio -. El chico dijo ésta grosería en voz alta, muchos chicos la escucharon hicieron un sonido “uuuuyyyyy” y voltearon a ver a la M., la M. se dio cuenta y pidió que se disculpara con su compañera. El chico se apenó.



Entre el pizarrón y la M. estaba un pupitre que es el lugar de los castigados, la M. sienta allí al chico que se porte mal, éste día castigó a Luis Ángel, al preguntarle que si sabía por qué lo habían castigado respondió que no lo sabía,

al preguntarle a la M. mencionó que no había trabajado y que estaba platicando.

La página 54 del libro de la flor decía... Un día Ángel gritó “miren las nubes caminan”.

La M. preguntó a los chicos ¿por qué creen que las nubes se mueven? Muchos de los chicos contestaron porque dios las mueve o porque dios sopla.

Actividad: observar fuera del salón, y anotar todo lo que se mueve. La M. pidió a los chicos que salieran pero sin correr, “vamos a observar”, “ya vieron el árbol”, algunos chicos dicen “la bandera se está moviendo”, “vean hacia el cielo ahora”, algunos chicos estaban platicando y viendo hacia otro lado.

Ya que regresaron, la M. pidió que dibujaran lo que se movió.

Al pasar por las filas los chicos estaban trabajando dibujando árboles, aves, bandera, nubes, el sol, etc. Algunos chicos se levantaron a conseguir colores o sacar punta a sus lápices, un chico le preguntó a la M. ¿qué color va primero en la bandera?, la M. les pidió a los chicos que se fijaran bien a la hora de colorear la bandera que primero va el verde, el blanco y el rojo.

La M. preguntó ¿qué creen que mueve las cosas?, algunos chicos contestaron que el aire, la M. preguntó ¿quién produce el viento? Algunos chicos contestaron que dios, otros que dios sopla, la M. les dijo que no, no, no, que el viento no lo provoca dios, que lo provocan los mismo árboles.

Axel soplab a su dedo muchas veces produciendo aire.

Interrumpieron la clase, pidiendo a la M. que mandara a 4 chicos para hacerle guardia a la bandera, la M. le pidió a Marieli, Mónica, Luis Enrique y Regina que fueran, que ellos eran los más tranquilos, “bueno entre comillas Mónica”.

La M. pidió al grupo que de tarea investigaran ¿quién provoca el viento?

Algunos chicos platicaban, la M. dijo “haber Liz estás jugando con los chicos y luego te quejas de que te pegan, tú provocas esa situación (Liz es la chica a la que le pegó otro compañero en el estómago).

Tocó la chicharra, la M. dijo a los chicos que el que no le enseñara la tarea anotada en su libreta no podría salir del salón, algunos chicos estaban jugando, otros se acercaban al pizarrón a copiar la tarea. La M. como no terminaron el ejercicio me lo dan de tarea el lunes porque mañana no hay clase (por el consejo técnico).

La tarea fue una numeración del 50 al 60 con número y letra.

Algunos chicos iban saliendo al terminar de copiar la tarea, enseñando a la M. su escrito.

Los chicos copiaban unos más platicaban, la M. les dijo en voz alta “se lucen cuando alguien está en el salón”, refiriéndose a mi presencia.

Al terminar las clases salí con la M. platicando, antes de llegar a la puerta de salida la M. fue interceptada por la mamá de Liz, la cual pidió una explicación del evento de agresión hacia su hija, la M. le explicó que fue a llamar por teléfono, que los chicos tenían actividades y que su hija se estaba levantando de su lugar y jugando con los chicos, que no debió porque estar jugando ni estar en otro lugar más que trabajando, la mamá de Liz se fue molesta y dijo que iba a hablar con la mamá del chico porque no se valía que le pegaran a su hija, en ese momento llegó la mamá de Luis Ángel, que era el chico que estaba castigado en el pupitre, pidiendo a la M. una explicación por el castigo de su hijo, la M. le dijo a la mamá que su hijo no pone atención y que no hace caso, la mamá dijo que ella conocía a su hijo que lo iba a llevar a terapia pero que el problema ya se les había salido de las manos, y que además no era el único con problemas, la mamá terminó diciendo a la M. que iban a hacer una junta los padres de familia porque había escuchado que hay muchos problemas en ese grupo.

Al salir con la M. comentó que a los papás no les gustaba que les llamen la atención a sus hijos pero que no saben cómo se comportan en el salón, me dijo “tú mismo lo has visto, los chicos no hacen caso”, “ahora si no, las mamás me vienen a reclamar porque les pasó algo a sus hijos pero no vienen cuando sus hijos hacen cosas”. “Pero bueno, así es esto de ser maestra”.

Anexo 3. Guión para entrevistas semiestructuradas en escuelas de nivel básico

Guía de entrevista a Director

1. ¿Cuáles son las características de la población que asiste a la escuela?
2. Al ser director ¿cuáles son sus objetivos?
3. ¿Qué estrategias ha implementado para lograrlos?
4. ¿Cómo podría mejorar el desempeño de la escuela?
5. ¿Para usted como sería una educación de calidad?
6. ¿Qué elementos consideraría para una educación de calidad?
7. ¿Cómo puede garantizarse calidad en la educación?
8. ¿Qué haría para mejorar la educación en su escuela?
9. ¿Podría decirme ejemplo de buenas prácticas que ha implementado para incrementar la calidad de la educación?
10. ¿Qué puntos relevantes debe cuidar el director ideal?
11. ¿Qué características debe tener el director ideal?
12. ¿Qué características debe tener el profesor ideal?
13. ¿Qué tipo de cursos serían de utilidad para incrementar la calidad y calidez en la educación? (profesores, directivos o papás)
14. ¿Qué información necesita para tomar mejores decisiones?
15. En esta escuela cómo se lleva a cabo la siguiente frase “que la educación se adapte a las niños
16. ¿Qué elementos consideraría para adaptar la educación a los niños?
17. ¿Qué haría más fácil su trabajo?
18. ¿Usted fomenta o promueve la enseñanza de los derechos humanos?
19. ¿Cómo es la comunicación con los papás? ¿qué canales de comunicación utiliza? ¿cómo se involucran a los papás?

Guía de entrevista a profesores

1. ¿Qué le hace falta a usted para dar mejores clases?
2. ¿Ha dado el tema de derechos humanos?
3. ¿Cómo podría mejorar sus clases?
4. ¿Cómo es la escuela ideal?

5. ¿Está contento con su trabajo?
6. ¿Qué haría más fácil su trabajo?

Guía de entrevista a padres de familia

1. ¿Cómo sería para usted la escuela ideal?
2. ¿Qué sugerencia daría usted para que la escuela fuera mejor?
3. ¿Qué le agregaría a esta escuela para que sea mejor?
4. ¿Con que actividades ha visto que sus hijos aprenden más?
5. ¿Está de acuerdo o desacuerdo con las cuotas escolares?
6. ¿Qué les gusta de la escuela?
7. ¿Cómo sería para usted el profesor ideal?
8. ¿Qué haría para que los profesores mejoren?
9. ¿Usted está contento de cómo se está enseñando a los niños?
10. ¿Cómo papá que información le gustaría que aprendieran sus hijos?
11. ¿Le han enseñado a sus hijos sobre Derechos humanos? ¿Qué piensa al respecto?

Guía de entrevista estudiantes

1. ¿Te gusta venir a la escuela? ¿por qué?
2. ¿Te han enseñado sobre derechos humanos?
3. ¿Alguno de tus compañeros trabaja?
4. ¿Quién es el mejor profesor? ¿Y quién es el peor? ¿Por qué?
5. Si tú fueras profesor, ¿qué harías para que los niños aprendieran más?
6. ¿Qué le pondrían a esta escuela para que fuera ideal?
7. ¿Cómo sería el profesor ideal?

Anexo 4. Ejemplo de entrevista

Fecha: 28 de febrero 2012

Escuela: Aguascalientes

Entrevista a Directora

Hora de inicio: 10:52 am

Entrevistador: Marco Contreras

Entrevistador (E): ¡Hola! buenos días directora, comenzaríamos con la entrevista, cuéntenos un poco de su historia docente.

Directora (Da): bueno, en el cargo llevo 1 año 5 meses. Pero de experiencia docente 28 años. Antes estuve en la escuela Vasco de Quiroga, en el turno matutino.

Yo vivo aquí en la comunidad, yo soy de Santa Fe, mis papás son de Santa Fe, mis abuelos son de Santa Fe. Por eso quiero mucho a la comunidad.

Yo estudié en la escuela Vasco de Quiroga, el jardín de niños lo hice en el Vasco de Quiroga, la secundaria en la República de Panamá, de ahí me fui a la Escuela Nacional de Maestros, de ahí estude biología en la UNAM.

Me siento muy contenta satisfecha hasta ahorita de lo que he logrado, a nivel personal. Aunque sé que me falta mucho.

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.

Me llena mucho de orgullo, he compartido con algunos maestros, como a la comunidad de los papás.

Mi papá fue obrero, estudio hasta segundo de primaria, mi mamá también, no vienen de una clase económicamente acomodada. Pero sin embargo ellos siempre tuvieron esa visión, de que sus hijos tuvieran profesiones, les costó mucho trabajo. Su papá tuvo tres empleos, para sacar sus hijos adelante. Pero logró su cometido. De que todos sus hijos fueran profesionistas.

Yo me siento en deuda, no una deuda que me aprisione, sino una deuda satisfactoria como persona, poderles cumplir ahora a mis padres. Lo que ellos hicieron yo redituarlo.

De ahí se desprende un compromiso conmigo misma, ser un ejemplo para mis hijos, ser un ejemplo para la comunidad.

Yo creo que mucha de las cosas se lo debo a la UNAM, por las vivencias que tuve, por la facultad de Biología, es muy viva, muy fuerte.

Yo salí de la UNAM, como un pollito y cuando llegué a la Universidad tuve que abrirme camino, académico, a nivel personal. Ahí se desenvuelve uno o se desenvuelve, sino se lo come el medio.

Creo que tuve experiencias únicas, dentro de la carrera. Estuve trabajando con el Dr. Sarukan, tuve la oportunidad de convivir con grandes investigadores. Eso me hace sentir muy endeuda. En un sentido de que yo lo quiero dar. Que las experiencias positivas.

Me siento elegida, he tenido muchas cosas bonitas en la vida, también situaciones difíciles que también me han formado, el carácter que tengo, pero siempre me he encontrado con personas que me han echado la mano.

Por eso mi convicción de que a medida que demos a los demás es mejor, tendremos un mundo mejor. Agradezco mucho a la UNAM el que ahora sea directora, es un reto, asumir lo que la vida nos va dando.

Como docente me gusta mucho el trabajo en aula, me gusta mucho trabajar con los niños.

Se fue dando, dije hasta que termine el último nivel de carrera magisterial quería yo una dirección, si es que se lograra.

Entonces llegue al último nivel de carrera, y en ese momento me llaman si quería participar para dirección. Por el puntaje que tenía, y pues salí dictaminada en 1 mes.

Hay que asumir las responsabilidades, como siempre aprender.

Buen intento, de ser una buena directora, todavía me falta.

Mucho prepararme, estoy en el entendido que esto nunca se acaba y lo disfruto.

Trato de disfrutarlo, cada minuto que viene.

Todo lo que se requiere es darles atención.

E: al ser director, ¿cuáles son sus objetivos?

Da: A nivel académico o institucional, que la escuela sea una de las mejores escuelas. De la comunidad, de la entidad, del país.

De que los estudiantes de esta escuela egresen con las mejores capacidades posibles, de 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: para usted ¿cómo sería esta educación de calidad?

Da: Una educación de calidad es que cubran todas las necesidades, todos los aspectos, ahora que están en boga las competencias. Que a su vez una educación de calidad, tengan unas competencias, y sí, para mí sería muy deseable que salgan con los recursos académicos, cognitivos, con los que deben egresar.

Acorde a los planes y programas de la SEP.

Pero que también sean con esa calidad humana.

Que se puedan proyectar, que les sirva para ser buenas personas, buenos ciudadanos, buenos mexicanos.

El primer año es básico, porque desarrollamos muchas cosas en el niño. A nivel afectivo, social. Yo creo que la educación primaria es el cimiento de todo lo que va a hacer el individuo. Que salgan lo mejor preparados, pero en todos los aspectos.

Una educación de calidad es que los lleve a ser competitivos. Y que los lleve a ser feliz, una competencia con sus semejantes, una competencia sana. Que se debería de dar, porque en esa medida todos enseñamos a lo mejor. Ese aliciente de ser mejores.

E: ¿qué elementos consideraría para una educación de calidad?

Da: **En primer lugar**, los elementos principales son los recursos humanos. Los docentes, los estudiantes, los papás.

En **segundo lugar**, los instrumentos, los planes, los programas, los conocimientos de los mismos.

Si regresamos a los maestros, tener un lugar armónico, con el que puedan desarrollar su trabajo, que se sientan a gusto, que cuenten con las capacidades para desarrollarlo.

Que académicamente estén preparados y con el deseo de superación también.

Con respecto a los niños, son el elemento clave, que va a proyectar todo hacia ellos.

En caso de los padres que tengan el conocimiento de lo que se está haciendo en la escuela. Yo creo que un problema social es eso, que se desconoce lo que se hace en las escuelas. Y por eso el desinterés de la sociedad a la escuela.

Pensamos que es un lugar donde se aprende nada más, pero dejamos de lado todo lo que es el desarrollo social, humano, cultural.

Regresando a lo que es la educación de calidad, es retomar esa parte cultural que mucho se ha perdido.

Tercero, las instalaciones adecuadas. Con todos los adelantos tecnológicos, que maestros, estudiantes y hasta papás los conozcan. Estudiantes y profesores los empleen.

E: ¿A partir de qué año llevan computación en esta escuela?

Da: primer año a 6º.

E: ¿cómo puede garantizarse calidad en la educación?

Da: primero, si tenemos visitas a los grupos y observamos el trabajo del docente, y estudiantes. Hacer recomendaciones y observando que se consideren, tomen en cuenta y se traten de aplicar.

Segundo, revisando la planeación de los maestros, haciendo correcciones a las mismas y verificando que se tomen en cuenta.

Tercero, considerando lo que los maestros planean, y como realizan sus evaluaciones, ver que haya una relación entre lo que evalúan y lo que marcan los planes y programa. Lo que está evaluando y revisando el maestro.

Cuarto, el diálogo con los alumnos y con los padres, ver lo que se está proyectando.

Cinco, las evaluaciones nacionales es un dato, un indicio, en cierta medida, al igual que cada individuo es único, cada escuela es única.

Estos exámenes nacionales arrojan las debilidades y no lo que se ha logrado.

Si parto de las necesidades, cómo están visualizando sus logros, los maestros y los alumnos y padres de familia. Partiendo de necesidades.

Esto de la calidad va mucho de cómo incrementar las expectativas de los padres, de los alumnos.

A veces siento que los padres, ven hacia donde quieren llegar, a veces siento que los padres tienen unas expectativas cortas, respecto a sus hijos y hacia sí mismos.

Calidad en la medida de que también logre ampliar esas expectativas. A los padres, a los alumnos y a los maestros. Hacerles ver que pueden ser mucho más capaces cada día.

E: ¿qué haría para mejorar la educación en su escuela?

Da: como punto inicial se ha tratado de mejorar las instalaciones, vigilancia permanente de lo que desarrollan los maestros en el grupo. Sobre su planeación.

Se tiene comunicación con los padres.

E: En cuanto a la comunicación con los padres ¿cómo se logra?

Da: los padres asisten, o por citatorio de maestro, o de la dirección. Los padres vienen a plantear alguna queja, alguna duda.

En las asambleas se plantea lo que se quiere. También la comunicación con la Asamblea de padres y con el consejo escolar de participación.

Mejorando las instalaciones, hay comunicación entre docentes, director, padres. Que tanto docentes como alumnos necesitan tener un ambiente grato, de cordialidad.

Comentaba yo en una junta, si estamos en un ambiente armónico eso se proyecta a la forma de trabajo.

E: ¿Cómo trata de propiciar usted ese ambiente agradable?

Da: En parte de las necesidades que tienen, es la parte difícil. El profesor debe avanzar con el grupo, se sienten presionados. Tratar de hacer una labor de convencimiento, sé que no es fácil, pero se trata de establecerlo, me falta tiempo para dialogar más con ellos, para tener un acercamiento, no tanto laboral, sino como persona.

Mucho del fortalecimiento de cualquier institución, se da en la medida que haya buenas relaciones humanas.

Sobre todo se ha dado por el respeto que se les ha mostrado, por el respeto que se solicita que haya entre ellos, docentes. Y porque se les ha hecho ver que todos, aquí, son importantes. No hay una preferencia. Si un maestro participa es porque el trabajo requiere las características, pero que todos son importantes y capaces de colaborar y de realizar un buen trabajo.

E: ¿podría darme un ejemplo de buenas prácticas que ha implementado para incrementar la calidad de la educación?

Da: Se les informa con anticipación lo que se debe de realizar. Como por ejemplo concursos, de entregar documentos necesarios. Lo que yo más puedo prever se les informa. Se han implementado guardias de recreo. Se le asigna a cada maestro un lugar en el patio, para que este supervisando. Que el recreo se realice en orden, ante todo es una programación. Ante todo. Programación de las cosas. Se trata de tener todo documentado.

E: ¿Qué otras prácticas se han implementado?

Da: Se han implementado en las juntas de consejo, leer algunos artículos de reflexión, de superación humana y también de carácter pedagógico.

A raíz de esta junta se implementó que ellos quienes participen exponiendo algún tema pedagógico.

Se busca información para que los maestros tengan acceso a cursos.

Tener una comunicación constante con la Ibero o con alguna institución que ofrezca apoyo para la escuela.

Se canalizan alumnos. Se lleva la documentación de esas canalizaciones.

Se procura tener un contacto continuo con los padres de familia.

E: ¿Qué otra práctica ha visto que le ha resultado a lo largo de su experiencia docente?

Da. Las visitas a grupo, cuando menos una vez al día. Aunque sea rápido. Ver como se está trabajando.

E: Estas prácticas ¿Cómo las aprendió?

Da: Por intuición, por interés, como la casa, pero en la escuela. Somos jefes de la escuela, tenemos que estar al pendiente de qué se está haciendo en nuestra casa.

E: las funciones son las que no vienen escritas, pero ¿hacen la diferencia?

Da: Lo que nos marca como directivos, como obligación y como derecho.

Mucho por intuición personal y cómo ama de casa. Una casa hay que saber administrar, así la escuela.

E: dentro de estos objetivos y para lograr la escuela de calidad, tiene mucho que ver. ¿Qué estrategias ha implementado para lograr su objetivo? ¿Qué estrategias de corto, mediano y largo plazo?

Da: Corto Plazo, en qué condiciones estaba la escuela. Las necesidades de materiales, pintar de salones. Mejores condiciones.

A mediano plazo, la canalización de los niños, a mediano y largo, buscar instituciones que apoyen a los padres con pláticas. Lograr el interés de los maestros por sí mismos.

Y a largo plazo que la escuela se mantenga, logre un buen lugar y que lo mantenga.

E: ¿algunos puntos relevantes debe cuidar el director ideal?

Da: 1. Los logros académicos de los alumnos. 2. La atención a los padres. Tratar a los padres y a todas las personas con el mismo respeto que queremos hacia nosotros. 3. Involucrar a los padres, es un punto muy fuerte, que se va logrando muy lento, poco a poquito. Buscar la forma para que los padres se involucren en la escuela, y se concienticen de la importancia de la escuela, de la importancia de los maestros. 4. Seguir capacitándome, es algo muy importante, promover la capacitación en los docentes y que se vea la importancia de su labor. 5. Fortalecimiento con los alumnos, no porque estemos en la dirección no nos enteramos que pasa allá fuera. Tiene que ver que ellos, no reconozcan.

E: ¿Qué características debe tener el director ideal?

Da: 1. Responsabilidad, 2. Que se capacite continuamente. 3. Que tenga el ideal, la convicción de que puede hacer algo. 4. Amor a lo que hace. 5. Establecer lazos con los maestros, con los padres, niños. 6. Darse hacia los demás. 7. Bueno, cumplir con la normatividad.

E: ¿Qué características debe tener el profesor ideal?

Da: 1. Amor por su carrera. 2. Ejercerla con ese amor. 3. La capacidad académica de saber enseñar. De tener estrategias amplias. Que le permitan enseñar de la mejor manera, así como el acervo académico.

Porque hay maestros que saben los temas, pero que les falla a la hora de enseñar.

Debe de tener el deseo de enseñar, de comunicarse con los alumnos y padres.

Establecer ese ambiente de armonía y deseo de mejorar a su escuela y de hacer lo mejor.

E: ¿Qué tipo de cursos serían de utilidad para incrementar la calidad?

Da: Que se nos asignen tiempos para capacitación docente. Dentro del horario de labores, si fuera posible los mismos fueran remunerados, que se impartieran cursos de carácter académico, pero también de superación personal.

Que los centros escolares contáramos con terapeutas y psicólogos que atendieran las necesidades del docente como persona, para padres, niños y maestros.

El que tomamos hace tiempo para poder contactar a los niños. Que haya esa retroalimentación, que tengamos interés por sus intereses y por los intereses de los padres. Y que la comunidad también tenga el interés por el maestro, el reconocimiento. Que se desarrolle en un ambiente de armonía.

E: ¿Si usted tuviera un semáforo o tablero de control, que variables le serían útiles para tomar decisiones?

Da: la preparación académica de los docentes, no en el sentido de demeritarlos, de decirles vales menos, no. Sino en el sentido de la necesidad para prepararse.

Semáforo de los cursos de capacitación a los que asiste. Semáforo a logros académicos de los grupos. Qué clase de dificultades tiene el grupo.

Un indicador de porque los padres no se interesan en la escuela o cómo se puede lograr que los padres se involucren más.

Un semáforo para mí misma, cuáles son mis competencias y cómo las puedo mejorar. Competencias directivas y como persona.

E: ¿Qué información necesita para tomar mejores decisiones?

Da: Con base en los cursos que he tomado, asesorarme en la normatividad. Es mucho de la capacitación que uno va teniendo.

Las juntas en colectivo, las actividades que se planean en la escuela, planeárselas entre todos. Y ya se ve si se hace o no. Hay ocasiones que no me gusta, porque se tiene que hacer. Pero es necesario. La mayoría de las veces me gusta explicar por qué se hace, y se toman las decisiones todos juntos.

E: Podría completar la siguiente frase “la educación se adapta a las niños cuando...”

Da: en un sentido real y positivo, viendo las necesidades humanas. No estoy de acuerdo con la integración educativa, porque por eso hay especialistas, no.

El niño con debilidades visuales. Los niños vengan a la escuela un tiempo, pero que la atención prioritaria la recibieran con especialistas.

Veamos las necesidades reales que estos tienen, y que no haya esa confusión como cuando lo hicieron, con que cubran los niveles básicos y que la mayoría entendieron como mínimo, eso no. Ofrecer a los niños lo que ellos necesitan, siempre y cuando sea de calidad, que se para mejorar la calidad del niño como persona, y en lo académico.

Qué bueno que se adaptara, desde instalaciones, el tiempo.

Para eso existen lo especialistas del gobierno.

E: ¿Cómo podría adaptarse la educación a los niños?

Da: Volvemos a los interese, porque tiene que ver mucho el ambiente social y familiar, por eso le decía lo del psicólogo.

Teniendo estas necesidades, tenemos que manejar contigo en la escuela estos aprendizajes de esta manera. Adaptar tiempos.

Adaptar los intereses, creando interés. Hacer que el niño quiera conocer más. El trabajo por proyectos, hay una necesidad de capacitación. Es la adaptación de la educación a los niños y al maestro. Partiendo de los intereses, capacitación a los docentes, para que haya una adaptación real a los niños.

E: ¿Qué haría más fácil su trabajo?

Da: 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, no permitiría planear en nuestros centros de trabajo y dedicar más tiempo a esa parte académica, a esa visita a grupo.

Tenemos que ver que en el aula haya ambiente de confianza, que se compartan normas de convivencia.

La directora me regala un formato que le da la SEP para visitas a grupo.

Marca la pauta para las visitas al aula.

E: ¿Este formato lo llena?

Da: Es un formato que yo lleno, que queda en la escuela.

Son formatos que cambian para las escuelas de 12:30, de 2:30 o 4, 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 15 días. Mientras no lo soliciten es decisión del director llevarlo.

E: Y para usted ¿le es útil?

Da: Mucho, porque son parte de los indicadores que se señalaban. Salen propuestas de aquí, se discuten y se hacen.

E: Sería todo, muchas gracias por su participación.

Da: a usted.

Fin de entrevista