

De la “enseñanza laica” a la “calidad como derecho”

Teresa Bracho González¹

Desde el enunciado constitucional original en 1917 de “La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación [...]”, hasta el actual de 2013: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación [...] El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria [...]”, resultan evidentes los cambios que ha sufrido la concepción de la educación, así como los énfasis en las preocupaciones que han animado a los redactores dentro de nuestro derecho constitucional. En este trabajo analizaremos esos dos momentos de nuestra Carta Magna, para entender las preocupaciones y visiones que han dado forma al marco del derecho a la educación que tenemos en la actualidad. Iniciamos con el origen del Artículo 3° que figura en la Constitución de 1917; seguiremos con algunos apuntes acerca de lo ocurrido en materia educativa durante el

¹ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

siglo xx, incluyendo la emergencia del tema de la calidad; para finalizar con la significativa reforma ocurrida en 2013, que en materia del derecho a la educación mejora el diseño del mismo, al explicitar la noción de “calidad” como componente de este derecho para todas las personas.

El Artículo 3° en la Constitución de 1917

El origen de la actual Constitución era la aspiración no sólo de instaurar un nuevo orden, sino también de sentar las bases para la paz. Venustiano Carranza, Primer Jefe del Ejército Constitucionalista y encargado del Poder Ejecutivo, convocó a un Congreso Constituyente en medio de la Revolución (Marván, 2006, p. X). En 1916 encomendó a una comisión la elaboración de un proyecto de Constitución. A finales de ese año dictó una serie de normas, cuyo resultado fue que en escasos 133 días se inició y concluyó el proceso, actuando con un mandato no prorrogable² (Marván, 2006, p. xviii). Los constituyentes resolvieron la mayoría de los dictámenes por unanimidad o por mayoría superior a dos tercios, y sólo 17 artículos, iniciando justo con el que nos ocupa, se resolvieron apenas con mayoría absoluta.

El proyecto del Artículo 3° de Carranza en 1916 rezaba: “Habrà plena libertad de enseñanza; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, y gratuita la enseñanza primaria, superior y elemental, que se imparta en los mismos establecimientos”. Resulta importante destacar, en relación con la laicidad,³ que la discusión del Artículo 3° es el momento

2 Es importante tener en cuenta las reglas con las que se realizó la Asamblea Constituyente: mientras que el objetivo fundamental era conseguir, a la brevedad, una paz estable y la implantación del gobierno de la ley, Carranza limitó los alcances con varias medidas, entre otras: *a*) restringió el “universo” de los elegibles a representar la soberanía del pueblo (colaboradores de Huerta, villistas y zapatistas quedaron fuera); *b*) la Asamblea sólo podría discutir el Proyecto de Constitución reformada que presentaba el Primer Jefe; y *c*) no podría, por sí misma –o por comisión–, elaborar un proyecto alternativo, ni podría discutir ni emitir un dictamen en lo general.

3 El adjetivo laico proviene del sustantivo *laicidad*, que abarca una gama de significados donde es posible distinguir, por lo menos, dos núcleos semánticos. En el primero se trata de una familia de concepciones que se identifican en oposición a las visiones religiosas del mundo, entendiendo como religión cualquier conjunto más o menos coherente de creencias y doctrinas, valores, preceptos, ritos o cultos relativos a la relación del ser humano con lo divino o “sagrado”; al interior de ese núcleo semántico, el adjetivo *laico* significa “no religioso”. En el segundo grupo, la laicidad no se contrapone tanto con la religiosidad como con el confesionalismo, es decir, a la teoría y práctica de subordinación de las instituciones culturales, jurídicas y políticas de una comunidad a los principios morales y metafísicos

que tradicionalmente han considerado los especialistas como “el eje de una división profunda y permanente entre diputados radicales o ‘jacobinos’ y diputados ‘moderados’” (Marván, 2006, pp. 149-150). Sin embargo, las evidencias disponibles (entre ellos, los diarios de debates y los dictámenes, en su mayoría unánimes, que mencionamos arriba) muestran que esa división no se registró a lo largo de la constituyente. En su composición, la Asamblea era una coalición anticlerical. En lo que se manifestaron las divisiones no giró en torno a si debía haber o no libertad de enseñanza (al parecer no había dudas), sino en qué lugar de la Constitución (el Artículo 3° o el 27) debía quedar asentada la restricción a la participación del clero en la educación de la niñez, y por ende, la posibilidad de control de conciencias por parte de ese actor, con quien ya existía una historia poco tersa en el México independiente. Es factible especular que dado el contexto político del conflicto armado en el que se encontraban los constituyentes, así como la historia de la relación Estado-Iglesia católica en el siglo XIX, era necesario limitar el poder de cualquier actor que pudiera representar una fuerza política hostil al nuevo orden que se buscaba implantar. Dicho en otras palabras, se intentaba impedir la subordinación del nuevo Estado por alguna institución distinta del poder civil emanado de las nuevas leyes.

Al final, las diferencias entre los constituyentes se plasmaron en dos asuntos: el tono y el lugar donde debería establecerse la restricción a la participación del clero, y si era o no políticamente correcto establecer la restricción de manera tajante (Marván, 2006, p. 150). Sin restarle peso a la explicación otorgada por los especialistas, podemos complementar con otras posibles explicaciones a esta primera discusión y división entre los constituyentes en el artículo referido a la educación, a saber: el país estaba en un proceso de revolución, con una población mayormente ágrafa, por lo tanto, era evidente el papel estratégico que tendría la educación brindada por un nuevo Estado en ese contexto de búsqueda de incorporación de la población en los procesos político-civiles, para lo que se requería, primero, introducir la enseñanza en el nivel elemental.

En ese contexto, y habida cuenta de la historia colonial y del primer siglo del México independiente (siglo XIX), resultaba vital el tema del “control de conciencias”, más aún cuando las pocas opciones de educación estaban al alcance sólo de las élites. El tema de la educación es profundamente sensible

de una religión determinada, siendo de especial interés el hecho de que los principios son establecidos, custodiados e interpretados por sus sacerdotes o clérigos; al interior de este segundo grupo semántico, el adjetivo *laico* significa “no confesional” o “no clerical” (Bovero, 2013, p. 1).

a todos los individuos (incluidos los constituyentes), porque es de los pocos aspectos de la vida cotidiana donde es muy evidente y cercana la relación que todos, como sujetos, tenemos con el Estado –se trata de la relación en donde se juega la formación de los hijos. Al final, en un dictamen, por mayoría de 100 votos contra 56, el texto del Artículo 3° quedó como sigue:

La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria.

Como puede verse, el centro de gravedad de la redacción del tema educativo en la Constitución de 1917 se encontraba en la acción del Estado, al igual que en el aspecto político de su atribución para regular y restringir la actividad de “enseñanza” y, como los hechos más tarde lo reflejaron, en la dirección estratégica de utilizar la educación como vehículo para construir la identidad mexicana con principios emanados del poder civil. Eran tiempos donde la mayor proporción de la población se encontraba excluida de los beneficios de la lectura y la escritura, y en los que la educación, especialmente la mejor, era un privilegio al alcance sólo de las élites; brindada, en cierta medida, por los que podían tener los maestros mejor formados de la época –las corporaciones religiosas o sus discípulos–, lo cual provocaba que fuese una educación que, por el “adoctrinamiento”, podía ser un riesgo potencial.

Educación y calidad en el siglo xx

En el lapso que va de 1917 a 2013 ocurrieron ocho reformas del Artículo 3°: 1934 (educación socialista); 1946 (se enriquece la definición de los fines perseguidos por la educación que imparta el Estado y se amplía la gratuidad a toda la educación que éste imparta); 1980 (autonomía de las universidades y demás instituciones de educación superior); 1992 (se deroga la obligación de laicidad de la educación brindada por particulares); 1993 (además de la

obligatoriedad de la secundaria, la educación se instala como “derecho” de todos los individuos, y se establece la obligación del Estado de atender todos los tipos y modalidades educativas, incluyendo la educación superior, entre otras materias); 2002 (obligatoriedad de la educación preescolar); 2011 (gracias a la reforma en materia de derechos humanos del Artículo 1º, se introduce en el Artículo 3º la obligación de contemplar como parte del currículo el tema de derechos humanos); y 2012 (obligatoriedad de la educación media superior) (Congreso de la Unión, 2014, Art. 3º). Acompañando los giros de la historia, el Artículo 3º experimentó modificaciones a lo largo del siglo. Cabe destacar que ninguna de esas reformas abordó, de manera explícita, el tema de la calidad, aunque sí factores que se han asociado con ella.

De acuerdo con la información del Panorama Educativo del INEE de 2012, en el ciclo 2011-2012, el sistema educativo tuvo una matrícula de 4.7 millones de alumnos en 91 253 centros de preescolar, 14.9 millones de alumnos en 99 378 escuelas primarias, 6.1 millones de alumnos en 36 563 escuelas secundarias, más de 4.3 millones en 15 427 centros de educación media superior; lo que significa más de 30 millones de alumnos inscritos en la educación obligatoria (INEE, 2013a, pp. 66 y 69).

A pesar de ello, hacia el final del siglo comenzó a hacerse muy evidente que expandir la matrícula y ampliar los años de escolaridad no eran cuestiones suficientes para contar con una “buena” educación. La aparición en el escenario público de las pruebas de medición de logro educativo, ya fueran nacionales –ENLACE-SEP y EXCALE-INEE– o internacionales –PISA de la OCDE–, pusieron ante el propio sistema educativo y ante el público en general datos inquietantes que revelaban que la sola asistencia, permanencia y egreso del sistema no era garantía de aprendizaje.

A nuestro juicio, lo que enfrentamos no es la emergencia de la calidad como un asunto asociado a la educación, al derecho a la educación o al sistema educativo; se trata, más bien, de una explicitación que tiene lugar por el hecho de que la expansión de la escolaridad en México y la obtención de mayores certificados escolares por parte de la población dejaron de representar el conocimiento que –en teoría– debía estar emparejado con ellos (Bracho, 2003). Suponer lo contrario nos llevaría a afirmar que la educación, digamos, “sin calidad”, fue el objetivo de la expansión de la escolaridad en el siglo xx, afirmación que parecería, al menos, temeraria.

La “calidad de la educación” como tema relevante y explícito en las políticas educativas es posible rastrearla en documentos y discursos desde finales de la década de los ochenta. La encontramos en, por lo menos, tres tipos de fuentes. Primero, en documentos de política educativa, tales como los programas sectoriales de educación, donde el tema puede verse desde finales de los ochenta; es el caso del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, de 1989. Segundo, también está presente en instrumentos que representan acuerdos políticos entre diversos actores del Estado y otros sectores; es el caso del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, de 1992, que plantea como exigencia y propósito “una educación de alta calidad”. Finalmente, está también en documentos que se produjeron a propósito de la evaluación del sistema educativo; es el caso de los diversos aportes producidos por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, desde su creación en 2002 hasta 2012 (antes de que se transformara en un instituto constitucional autónomo).

En un primer acercamiento, el Instituto incluye, además del nivel de aprendizaje que alcanzan los alumnos, la medida en que una escuela o sistema educativo consigue que los niños y jóvenes en edad escolar acudan a la escuela y permanezcan en ella, al menos hasta el final del trayecto obligatorio. Así, considera que, al igual que el nivel de aprendizaje, la cobertura y la eficiencia terminal son dimensiones de la calidad. También se ha estimado que un sistema proporciona una educación de calidad, en la medida en que se establezcan objetivos altamente relevantes y sean alcanzados en alto grado por la mayoría de los educandos; por lo que el INEE estableció que un sistema educativo es de calidad si logra tener lo siguiente: pertinencia y relevancia, eficacia interna y externa, impacto, eficiencia y equidad. El INEE, además, ha explorado el enfoque de derechos, retomando la propuesta de Tomasevsky acerca del mínimo irreductible (pero expandible) para garantizar el derecho a la educación (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU, 1988, citado en INEE, 2014a); aunque considerando que la disponibilidad y la accesibilidad corresponden al derecho *a* la educación, mientras que la adaptabilidad y la aceptabilidad se refieren al derecho *en* la educación.

Lo anterior implica que la población tiene derecho no sólo a acceder a la escuela, sino a que ésta ofrezca las condiciones materiales, socioafectivas y pedagógicas necesarias para que efectivamente se pueda aprender. Así, concretar el concepto de calidad de la educación requiere de políticas públicas

que, “para ser efectivas, deben procurar la equidad y atender adecuadamente a la diversidad” (INEE, 2014a, pp. 11 y 13).

A mi juicio, sería equivocado pensar que la calidad no estaba presente antes de estas menciones explícitas en el quehacer del sistema educativo. Según mi perspectiva, en México la calidad estaba implícita en la noción de expansión del sistema educativo. La premisa era que si alguien asistía a la escuela, resultaba indiscutible que iba a aprender. Se trataba de un asunto que no se cuestionaba. La preocupación política por la expansión de la cobertura se basaba en la idea de que por esta vía se estaba distribuyendo el conocimiento en el conjunto de la sociedad. El problema radicó en que, con la expansión del sistema, se priorizó el indicador de cobertura y, de alguna manera, ocurrió una suerte de “vaciamiento” de la oferta educativa y de las credenciales educativas. Se produjo, así, el llamado fenómeno de la “credencialización”, que implicaba darle más valor al objeto simbólico que representaba el certificado que a su contenido –que inicialmente suponía representar– y a los supuestos significados simbólicos de poseer dicho certificado. Entonces, la política educativa seguía preocupada y continuaba trabajando en la expansión, pero a medida que nos acercamos al final del siglo pasado, cada vez se hacía más evidente, dentro y fuera del sector educativo, que los ciclos educativos y certificados irían perdiendo peso, contenido y valía. Allí se haría evidente que la expansión de la cobertura ya no resultaba suficiente.

En síntesis, con diversos grados de desarrollo –que van desde los diagnósticos hasta los propósitos, objetivos o incluso metas–, la calidad de la educación ha sido invocada como parte de los elementos del discurso político-educativo, mucho antes de que se le explicitara como parte del texto constitucional. Sin embargo, su inclusión no es un asunto menor, tema que refiero en el siguiente apartado.

La reforma de 2013 del Artículo 3º: la calidad

Producto de su novena reforma, en febrero de 2013, el Constituyente Permanente introdujo el tema de la calidad como parte del derecho a la educación. Ya desde la quinta reforma (del año 1993) se había modificado la entrada al Artículo, estableciendo que “Todo individuo tiene derecho a recibir educación”, instalando definitivamente la noción de derecho subjetivo para todas las

personas.⁴ Que se mantuviera para “todo individuo” claramente establecía el derecho para la categoría de personas, asunto que es más amplio que la categoría de “ciudadano”. Sin embargo, esa expresión por sí sola no incluía el atributo de calidad dentro del derecho. ¿Y por qué se considera tan relevante el tema? Resulta que la expansión y masificación de los servicios educativos durante el siglo xx en México tuvieron lugar con un alto costo en la calidad, como nos lo sugieren los resultados de aprendizaje. Por eso, haberlo hecho explícito nada menos que en el texto constitucional es relevante, desde el punto de vista jurídico y social, porque con ello dejó de ser una opción o un resultado afortunado, o incluso una consecuencia deseable, pero no comprometida, para convertirse en un derecho de las personas y también una obligación del Estado. De acuerdo con la doctrina en materia de derechos sociales, y desde un sentido normativo estricto, el solo reconocimiento de un derecho constitucional implica ya, de alguna forma, una garantía normativa (Pisarello, 2006, p. 36) para poder exigir su satisfacción. En el caso que aquí se aborda, esto significa que al incluir en la redacción del Artículo 3° el atributo de la calidad, ello implica que deja de ser, en términos jurídicos, una opción, un privilegio o una aspiración. En virtud de esta reforma, la calidad en la educación obligatoria se transformó en un derecho, lo que representó, además, que se hiciera exigible por los medios que la propia Constitución ofrece. Este cambio es trascendental, pero tiene desafíos enormes, tanto en su concepción como en su práctica.

Iniciemos con el problema epistemológico. En términos generales, podemos decir que la intuición fundamental que subyace en el concepto de calidad es la “bondad” de algo (en este caso, el “algo” es la educación), pero cuesta mucho ponerse de acuerdo acerca de en qué consiste específicamente eso que se juzga como un valor, como algo bueno, meritorio o excelente (Stake, 2006, p. 46); siempre implica hacer un juicio de valor, razón por la cual frecuentemente es un término asociado a la evaluación (De la Orden, 2007, p. 9). Pero, para bien y para mal, es un término que no tiene una definición “universal” y, por ende, es inamovible en el tiempo; requiere adaptarse a las circunstancias concretas de un tiempo histórico, lugar y actores, es decir, a un contexto particular donde se concrete (Blanco *et al.*, 2007, p. 25).

En el nivel internacional e incluso en medio de la diversidad de enfoques, aproximaciones e indefiniciones, parece haber un mínimo acuerdo acerca de

4 Por *derecho subjetivo* se entiende toda expresión jurídica positiva (de prestaciones) o negativa (de no infringir u ocasionar lesiones) a un sujeto facultado para exigir las.

los principios que no deberían faltar en una definición de calidad de la educación: mayor pertinencia, mayor equidad en el acceso y los resultados, así como el respeto a los derechos de las personas. Estos principios son reconocidos no sólo como inherentes a una noción de calidad de la educación, sino también como objetivos sociales más generales a los que la educación debe contribuir (UNESCO, 2005, p. 32). Igualmente son referidos como criterios los establecidos por el derecho internacional en materia del derecho a la educación (comentados cuando exploramos las propuestas del INEE, en páginas previas).

Visto esto, resulta comprensible por qué la calidad de la educación es un tema polémico. Como un concepto relativo, necesita puntos de referencia en, por lo menos, tres asuntos (UNESCO, 2005):

- En relación con los fines de la educación: dependiendo de la finalidad social que se le atribuya a la educación, así como de las corrientes educativas (humanistas, conductistas, críticas, autóctonas, educación de adultos) en las que se inspire, o que sean asumidas como legítimas en una sociedad, habrá visiones de calidad (o de lo que es una buena educación) diferentes.
- Desde qué objeto de análisis se elaborará el juicio de valor, ya que es posible centrarse tanto en los procesos como en los resultados, pero ambos puntos de referencia dan origen a listas de dimensiones y contenidos distintos.
- Finalmente –y en esto coincide también Stake (2007)–, hay por lo menos dos opciones con el fin de elaborar los referentes que se utilizarán para emitir los juicios de valor: los enfoques absolutos, que demandan la construcción de estándares y la determinación de calidad con base en ellos; y los enfoques relativos, los cuales implican emitir valoraciones de acuerdo a qué tanto satisface la educación las necesidades de aquéllos a quienes está destinada.

La solución a los dilemas que reviste llegar a una definición de calidad en la educación, en el marco de los sistemas democráticos, nos sugiere que los contenidos específicos requieren un debate amplio y complejo. Aunque tenemos elementos de base brindados tanto por la propia Constitución como por el derecho internacional –que, gracias a la reforma constitucional de 2011 en materia de derechos humanos se ha transformado en fuente del derecho en Méxi-

co- para fijar las coordenadas de esa búsqueda en nuestro momento histórico particular. Específicamente, la Constitución señala lo siguiente:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (Artículo 3°, párrafo tercero).

Por lo tanto, no es casual que la misma reforma introduzca la evaluación de la educación como un tema central de la reforma del Artículo 3°, ya que ésta se convierte en el mecanismo que va a permitir identificar y transparentar la calidad de los componentes, procesos y resultados del sistema. De esta forma, se crearán las condiciones de posibilidad tanto para su exigencia por parte de los sujetos titulares de los derechos, como de su uso por parte de decisores y actores dentro del sistema educativo para posibilitar su mejora. Ello habrá de expresarse en “el máximo logro de aprendizaje” y “el mejoramiento constante”.

Tampoco es casual que, con la intención de recuperar la rectoría del Estado en lo que respecta a la profesión docente, la reforma introduzca, como uno de los mecanismos para buscar la calidad, la necesidad de garantizar la idoneidad de docentes y directivos, para lo cual se creó el Servicio Profesional Docente, con el propósito de normar y transparentar los mecanismos de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los docentes y directivos dentro de la educación obligatoria. En este sentido, puede afirmarse que, así como la intención del Artículo 3° de 1917 fue recuperar el poder en la enseñanza que se había concentrado durante la Colonia y el primer siglo de vida independiente en la Iglesia, la reforma de 2013 pretendió hacer lo propio, pero en relación con las organizaciones sindicales. Por lo que se trató de sustituir la noción de las “plazas” como patrimonio personal “administrado” por organizaciones gremiales, a recuperarlas como una función perteneciente al Estado, que debería definir, por mecanismos de derecho, los medios para la ocupación y el ejercicio de las mismas.

Conclusiones

A partir de los elementos comentados, es posible establecer algunas certezas, pero también exponer algunas preocupaciones. La construcción –vía el derecho constitucional– del derecho a la educación en México ha estado signada por relativamente pocas modificaciones, aunque avances sustantivos. A lo largo del siglo xx se dio un importante proceso de rediseño dentro del texto constitucional, donde sobresalieron el cambio hacia la concepción de “educación” (en el marco de la educación socialista de la reforma de 1934), el giro al “derecho” de todo individuo (en 1993), y la ampliación de los tramos de la educación obligatoria (en 1993, 2002 y 2012). Sin embargo, hay valores y nociones que se conservan hasta la fecha, con buenos motivos, a mi juicio.

En lo que respecta al momento fundacional y la preocupación por la laicidad en la educación, ya entrados en el siglo xxi, se justificó plenamente dejar a la educación fuera de otro tipo de influencias que pudieran impedir que fueran ideas más ligadas al progreso científico, o a la moral de orden civil, las que prevalecieran al interior de las escuelas formando a las nuevas generaciones. Es muy importante la existencia y el respeto a todos los credos y doctrinas religiosas en la educación pública.

Es legítimo que dada la evolución experimentada por la sociedad, el sistema educativo y el marco jurídico –tanto nacional como internacional– hayan incorporado como exigencia dentro del cuerpo del derecho a la educación, consagrado en el Artículo 3º, el tema de la calidad de la educación de forma explícita. Una buena educación continuará siendo, pese a las dificultades que puedan existir, el mejor instrumento para promover la movilidad social, la equidad y la mejora de las condiciones de vida de las personas, entre otras. Incluso, la buena educación, o la educación de calidad, es un instrumento primario para el conocimiento, la exploración y el ejercicio de la propia libertad, así como un derecho “primario” que facilita y/o condiciona las posibilidades de ejercicio de otros derechos. Por lo mismo, resulta fundamental caminar en la dirección de desarrollar mecanismos para asegurarla.

Dada la persistente desigualdad que ha caracterizado –y continúa hasta el día de hoy– a la sociedad mexicana, el hecho de que nos impongamos como parte del derecho a la educación el tema de la calidad es un asunto de justicia. Se trata, de manera inicial, de la justicia para quienes, de inicio, tienen condicionadas bajas oportunidades de éxito, debido a que el origen aún marca el

destino. Hemos explorado poco los vínculos entre desigualdad –justicia y calidad de la educación–, y valdría insistir en la importancia de pensar la calidad de la educación desde esa mirada.

Resulta evidente que no contamos aún con un concepto acabado, ni con instrumentos perfectos para identificar, visibilizar y comunicar el estado que guarda la calidad de nuestro sistema educativo en el presente, aunque sí contamos, gracias al derecho internacional, a nuestro texto constitucional reformulado en el 2013 y a la legislación secundaria, con coordenadas mínimas para esa construcción. Sostengo, para finalizar, que es un acierto de la mayor relevancia haber instalado esta noción como una obligación para el Estado. Cuando el Constituyente Permanente la fijó de manera explícita como consustancial con la educación obligatoria, la hizo un derecho exigible para el sujeto titular del derecho e ineludible como mandato para el sujeto obligado a garantizarlo: el Estado.

Referencias

- Aureoles, C. S. (2014). Presentación. En *Constitución del pueblo mexicano* (pp. 7-14). México: Cámara de Diputados, LXII Legislatura, Miguel Ángel Porrúa, librero-editor, 5a ed.
- Blanco, R. et al. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Bovero, M. (2013). *El concepto de laicidad*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bracho, G. T. & Padua, J. (2001). Notas sobre la educación y el desarrollo en México en el siglo xx. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, El Colegio de México. Documento presentado en el *Seminario Internacional Desarrollo Económico Comparado, México-España, siglos XIX y XX*. CIDE, El Colegio de México, México, D.F., 4-6 de julio de 2001.
- Bracho, T. (2003). Educación y pobreza en México, 1984-1996. En F. Reimers, (coord.), *Distintas escuelas, diferentes oportunidades: Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, 2a ed. [Versión original en inglés: *Unequal Schools, Unequal Chances*, Harvard University, 2000.]
- Bracho, G. T. & Zorrilla, M. (2014). Perspectiva de un gran reto. En *Reforma Educativa: Marco normativo* (pp. 15-38). México: Instituto Nacional para

- la Evaluación de la Educación, Comisión de Educación y Servicios Educativos de la LXII Legislatura de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Disponible en http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Reforma_Educativa_Marco_normativo.pdf. Consulta: 12-07-2016.
- Bracho, G. T. & Zorrilla, M. (2015). El INEE en la Reforma Educativa: De su naturaleza jurídica y sus atribuciones. En G. Guevara y E. Backhoff (comps.), *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018* (pp. 61-75). México: Fondo de Cultura Económica.
- Cámara de Diputados, LXII Legislatura. (2014). *Constitución del pueblo mexicano, texto vigente, agosto 2014*. [Estudio de la trayectoria artículo por artículo.] México: Miguel Á. Porrúa.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago: LOM Ediciones.
- De la Orden, A. (2007). Evaluación de la calidad de la educación. Un modelo sistémico como base para la construcción de un sistema de indicadores. En *Conceptos, metodologías y experiencias para la construcción de sistemas de indicadores educativos: Memoria* (pp. 5-21). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Seminario Internacional de Indicadores Educativos.
- Ferrajoli, L. (2006). Estado Social y Estado de Derecho. En V. Abramovich, M. J. Añón y Ch. Curtis (comps.), *Derechos sociales: instrucciones de uso* (pp. 11-21). México: Distribuciones Fontamara, 1a reimpr.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013a). *Panorama educativo de México: Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: INEE.
- _____. (2013b). México en PISA 2012. México: INEE. Serie Resultados de Evaluaciones.
- _____. (2014a). Informe 2014 El Derecho a una Educación de Calidad. México. INEE.
- _____. (2014b). El Derecho a una Educación de Calidad *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema educativo Nacional*. México: INEE.
- Latapí, S. P. (1998). Un siglo de educación nacional: una sistematización. En P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México* (pp. 21-42). México: Fondo de Cultura Económica, v. I, 2a reimpr. [2003].

- Loyo, E. & Staples, A. (2011). Fin del siglo y de un régimen. En D. Tanck de Estrada (coord.), *La educación en México: Historia mínima ilustrada* (pp. 189-225). México: El Colegio de México.
- Marván, L. I. (2006). *Nueva Edición del Diario de Debates del Constituyente de 1916-1917*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación. Disponible en <https://archive.org/stream/DiarioDeDebatesDelCongresoConstituyenteQuertaroDe1916-1917.ToMoI/DiarioDeDebatesDelConstituyenteDe1917-Mexico#page/n1/mode/2up>. Consulta: 12-07-2016.
- Pisarello, G. (2006). El Estado social como Estado constitucional: mejores garantías, más democracia. En V. Abramovich, M. J. Añón y Ch. Courtis (comps.), *Derechos sociales: instrucciones de uso* (pp. 23-53). México: Distribuciones Fontamara, 1a reimpr.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editorial Graó.
- Tiana, A. (2009). Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes. En A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 113-123). s. l. OEI, Fundación Santillana. Disponible en http://www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=4. Consulta: 12-07-2016.
- UNESCO. (2005). *Educación para todos: El imperativo de la calidad*. París: UNESCO.
- Valdés, D. (2014). Las constituciones de México (prólogo). En *Constitución del pueblo mexicano* (pp. 17-23). México: Cámara de Diputados, LXII Legislatura-Miguel Ángel Porrúa, librero-editor, 5a ed.