



ReLePe



I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa  
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

**LA VISIÓN SUPRANACIONAL DE LA AUTONOMÍA DE GESTIÓN ESCOLAR: IDENTIFICACIÓN DE MECANISMOS ENDÓGENOS DE PRIVATIZACIÓN EN LA DESCENTRALIZACIÓN DE LA ESCUELA PÚBLICA MEXICANA (PERIODO 1992-2014)**

José Antonio Sáenz Melo  
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo - México  
E-mail: antoniosaenz9@hotmail.com

Amelia Molina García  
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo - México  
E-mail: meluxmolina@hotmail.com

Trabajo de naturaleza teórica

**Resumen:** En esta comunicación se argumenta que en México, como en otros países, no son únicamente los servicios educativos y la educación los que están sometidos a las tendencias de privatización, sino que también está siendo privatizada la propia política educativa (a través de las actividades de asesoramiento, de consulta, de estudios, de evaluaciones y de otras formas de influencia) teniendo como pretexto a la autonomía de gestión escolar. Adicionalmente, se aborda la autonomía de gestión escolar en educación básica con apoyo del estudio de la Política Educativa Supranacional, con lo cual se pretende una mirada más elevada sobre sus ámbitos de estudio al ocuparse de forma específica de las políticas educativas globales, fundamentalmente de los organismos internacionales. La comunicación contiene cinco apartados: *i)* Una revisión sobre el contexto mexicano, *ii)* Problematicación de la autonomía de gestión escolar, *iii)* Cuestionamientos y objetivos, *iv)* Política Educativa Supranacional, *v)* *Estado de conocimiento sobre "privatización en la educación"*, *vi)* Reflexiones finales.

**Palabras clave:** Escuela pública. Autonomía de gestión escolar. Privatización endógena. Política educativa supranacional.

### **i) Una revisión sobre el contexto mexicano**

Se reconoce la necesidad de una fundamentación teórica sobre los análisis de política educativa más allá del modelo *estatocéntrico* —que sugiere que la política (*policy*) es el mero resultado de la decisión de un solo actor: el gobierno—; es decir, producir un análisis de política educativa que contemple tanto el estudio de las acciones de los organismos internacionales en materia educativa (hechos y resultados) como de los factores y las dinámicas que han generado esas acciones.

Desde esta perspectiva, comienza a ser disfuncional el análisis de política basado en dos actores burocráticos, como la Secretaría de Educación Pública (Sep) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (Snte),



ReLePe



UNIFESP  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

## I Encontro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

por lo que en el desarrollo de la investigación, será necesario diversificar la mirada, al analizar el papel que juegan los diversos actores de la sociedad (iglesia-s-, partidos políticos, movimientos sociales), lo mismo que agencias internacionales, pues con la incorporación de México al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (Tlcan) y, a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (Ocde), se suman nuevas dimensiones, respecto a los lineamientos que están orientando la definición de las políticas públicas y el accionar de nuevos actores políticos, capaces de influir de forma decisiva en la política educativa.

Estos dos movimientos internacionales, son clave para entender la política educativa de México y otros países; de forma primordial, si se hace mención de la influencia política en la cuestión educativa de los países miembro, que ejerce la Ocde con base en mecanismos tales como: la capacidad de *establecer* una agenda internacional en la política educativa, la *formulación* política internacional mediante la elaboración y propagación de recomendaciones de acción para que los Estados aborden los problemas que han sido previamente identificados y la *coordinación política* internacional en los espacios de encuentro promovidos por la propia organización.

De forma paralela a la incorporación al Tlcan y a la Ocde, se firma en México el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal* (Anmeb) en mayo de 1992, donde pueden ser identificadas cuatro políticas de Estado: 1) la descentralización de la enseñanza básica, llamada también federalización; 2) la revisión curricular y producción de libros de texto; 3) las reformas propuestas sobre el magisterio (reforma de la enseñanza normal, actualización de los maestros y Carrera Magisterial); y 4) la participación social en la educación.

Estas políticas de Estado, armonizadas a partir de una agenda internacional —mecanismo sugerente de la Ocde—, están generando una nueva arquitectura de gobierno basada en relaciones estrechas entre lugares dispares en el Estado y más allá de él —carácter supranacional—. Se trata de un nuevo modo de control estatal, un *descontrol controlado*; esto es, el uso de contratos, de objetivos y de supervisión de los resultados, con el fin de dirigir



desde lejos, en lugar de utilizar las burocracias tradicionales y los sistemas administrativos para ofrecer o microgestionar sistemas políticos, como la educación. En un sentido más amplio, lo que supone es una actuación dirigida a lograr un “Estado más policéntrico” (BALL, 2007, p. 38), también llamado “Estado evaluador” (NEAVE, 1990, p. 125).

Si bien es importante ocuparse del análisis de las cuatro políticas derivadas del Anmeb, por cuestiones de espacio y de acuerdo con el propósito de la presente comunicación, a continuación se problematiza la cuarta política de Estado, la *participación social en la educación*, de forma puntual: la *autonomía de gestión escolar*, atribución que el Estado otorga a las escuelas y con ella, de forma explícita o implícita, la apertura a mecanismos de privatización, tanto endógena como exógena. Para ello, se acompaña de forma paralela con las experiencias de un Estado que sirvió como laboratorio de las políticas neoliberales, Chile.

## **ii) Problematización de la autonomía de gestión escolar**

En México, se experimenta una intensa confrontación, en las arenas de política, en torno al futuro de la educación; los actores —portadores de ideas e intereses—, relacionados en términos de clases sociales: un grupo hegemónico y otro subordinado. En el primero, se perfilan la ocde, la cúpula empresarial (agrupada en *Mexicanos Primero*<sup>1</sup>), los tres principales partidos políticos (*Pacto por México*), el gobierno federal y un sector importante de legisladores del Congreso de la Unión, además de los dirigentes del Snte. En el segundo, el de los subordinados, podemos citar a los profesores, estudiantes, padres de familia, comunidades, académicos y sectores importantes de los grupos mayoritarios y populares del país.

Es una confrontación que se enmarca en un contexto de intereses y presiones tanto internacionales como nacionales —en el mejor de los casos—; los primeros representados por la activa participación de la Ocde, organismo

---

<sup>1</sup> Se constituyó en 2005 como asociación civil sin fines de lucro y adoptó como lema: “sólo la educación de calidad cambia a México». Un tema recurrente en su propuesta consiste en dotar de mayor autonomía a la escuela mexicana.



ReLePe



## I Encontro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

preocupado por la expansión económica y comercial, y los segundos, por la intervención de “grupos civiles” empresariales, que en América Latina pugnan por un cambio en la educación a fin de orientarlo a la formación de capital humano.

Los contextos de cada país latinoamericano son peculiares, sin embargo, comparten que todos, sin excepción, están aplicando la perspectiva neoliberal en las políticas públicas educativas, tendiente a disminuir los recursos disponibles para la educación pública y permitir que agentes privados provean el servicio educativo, aunque en el marco constitucional y legal, todos, reconocen la educación como un derecho; citemos los casos de México y Chile.

De acuerdo con la reforma al *artículo 3º* de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, en 2013, se puntualiza el derecho de todo individuo a recibir educación gratuita y laica y, en consecuencia, la obligación del Estado de impartirla en los niveles preescolar, primaria, secundaria y medio superior, y de promoverla y atenderla en las modalidades inicial y superior.

En su *Artículo 19*, la *Constitución Política de la República de Chile*, establece que aunque el Estado es el encargado de proteger el ejercicio del derecho a la educación, en los padres de familia recae el “derecho preferente y el deber de educar a los hijos”. Porque la educación básica y media son consideradas obligatorias, la responsabilidad del Estado consiste en la promoción de la educación parvularia, para lo cual debe financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso de toda la población.

En el *Informe Pisa 2012*, se compara a México con sus pares latinoamericanos, y se observa que Chile es el único país que tiene menos estudiantes en los niveles bajos en el área de Matemáticas (51.5%) y alcanza cerca del 8% en los niveles altos, casi el doble de lo que obtiene México en esos niveles de excelencia. Si bien, éste último —de acuerdo con el informe citado— “muestra un mejor desempeño que el promedio de América Latina, dista de tener un desempeño similar al mostrado por Chile” (FLORES, 2013, p. 78).

En Chile cerca de 67 por ciento de los centros de educación básica es



de carácter privado. En México, de acuerdo con los resultados definitivos del *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial* (Cemabe), que tuvo su periodo de levantamiento en noviembre de 2013, de 236,973 centros de trabajo censados, 86.4% son de sostenimiento público y 13.6% son privadas.

En México, el discurso retórico de la modernización y la calidad educativa, así como de la necesaria introducción de una cultura de evaluación que permita mejorar de forma sustancial el desempeño educativo, es incorporado el 26 de febrero de 2013, al modificar el texto constitucional del artículo 3o, quedando así: “El Estado garantizará la *calidad* de la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (DOF, 2013, p. 1).

Además, la modificación se plantea en dos asuntos fundamentales: 1) Servicio Profesional Docente —fracción III—, y 2) la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (Snee) coordinado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Inee) —fracción IX—.

Con los extractos obtenidos del artículo 3º reformado, es plausible la aparición de lo que Guy Neave llama *Estado evaluador*, el cual se aleja de las tradicionales formas burocráticas de planificación o exclusivamente políticas de control, porque pretende afinar instrumentos para pilotear la educación desde la distancia, en busca de una:

[...] racionalización y redistribución de funciones entre el centro gubernamental y la periferia institucional, de manera tal que el centro conserve el control estratégico global por medio de palancas políticas menores en número, pero más precisas, constituidas por la asignación de misiones, la definición de metas para el sistema y la operación de criterios relativos a la calidad del producto (NEAVE, 1990, p. 125).

La Oede (2010) con su discurso, abona con relación al Estado evaluador, sugiriendo que “México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares [...] recompensar a los docentes



excelentes o dar apoyo a los docentes de menor desempeño. Los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo” (OCDE, 2010, p. 6).

Esta nueva racionalización, instalada en el discurso del Estado mexicano con el llamado *Acuerdo número 717*, por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar, porque en éste, se enuncia que las autoridades educativas —federal, locales y municipales—, deberán ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la *autonomía de gestión de las escuelas*, por lo que plantea como objetivos:

a) usar los resultados de la evaluación como retroalimentación para la mejora continua en cada ciclo escolar; b) desarrollar una planeación anual de actividades, con metas verificables y puestas en conocimiento de la autoridad y la comunidad escolar, y c) administrar en forma transparente y eficiente los recursos que reciba para mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta (ACUERDO 717, 2014, p. 1).

### **iii) Cuestionamientos y Objetivos**

Interesa pues, tomar dos experiencias internacionales que de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Oede) son de éxito con relación a la implementación de la autonomía de gestión escolar, para comprender cómo han incorporado esas recomendaciones a su política de estado, describir cuál es la relación del estado con la sociedad en aspectos educativos, para construir indicadores que permitan analizar este tipo de gestión para el caso mexicano y entender cómo la escuela pública converge en su estructuración, entre acatar las disposiciones de gobierno, en materia educativa, y satisfacer las necesidades de autonomía que requieren las características propias de los diversos contextos.



Por lo tanto la pregunta de investigación, se construye y plantea como se cita a continuación:

“¿La autonomía de gestión escolar implementada en algunas escuelas públicas de educación básica de México, por medio de programas para el mejoramiento de la calidad educativa —*recomendaciones* de organismos internacionales—, posibilita la incorporación de mecanismos de privatización endógena como en los casos de Chile y España?”

### **El objetivo general**

Comprender los procesos de autonomía de gestión educativa y de privatización endógena, generados por la descentralización de educación básica en México a partir del análisis comparado con Chile y España (1992-2015).

### **Teniendo como objetivos específicos:**

- Identificar los ejes que determinan la política educativa sobre autonomía de gestión escolar, con base en las metas y declaraciones de los organismos supranacionales (Unesco, Oei, Bm, Bid, Ocde).

- Analizar los procesos de adopción de lineamientos para la definición de políticas y acciones para la autonomía de gestión escolar en dos países de América Latina, México y Chile —documentos del Programa de Promoción de la Reforma Educativa para América Latina y el Caribe (Preal)— y en España —documentos de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Oei)—.

- Determinar, a partir de la visión de “ejecutores” cuáles han sido los mecanismos de privatización endógena que se introducen con la implementación de la autonomía de gestión escolar.

### **iv) Política Educativa Supranacional**

La línea de investigación en la que se adscribe este proyecto de investigación, corresponde a la de Política educativa, sujetos sociales y gestión y desarrollo institucional, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo



(uaeh), pero también es importante mencionar, que se comparte con la de Política Educativa Supranacional, que se está trabajando actualmente en la Universidad Autónoma de Madrid (uam), enfocándose en las acciones que en materia de enseñanza y formación se desarrollan al amparo de Organismos Internacionales o de entidades geopolíticas de ámbito transnacional, condición que nos llevaría, probablemente a desarrollar el proyecto comparado tomando como referente lo que se ha realizado en el país español.

Partiendo de las características del enfoque cualitativo, y previendo desarrollar un ejercicio de investigación comparada en educación, sistemático, que no degenera en un catálogo de anécdotas de viaje, abogacía política y racionalización oportunista de una política prestamista no científica, se recurre a la perspectiva crítica de la “política educativa supranacional”, para apoyar la pesquisa en sus conceptos y métodos.

El presente apartado, de manera modesta, explica la aparición de esa *Política Educativa Supranacional* como área del saber pedagógico, en íntima conexión con la *Política Educativa*, la *Educación Comparada* y la *Educación Internacional*, tratando de acotar su objeto de estudio y apuntar sus áreas de interés propio. Se trata de una recopilación, con base en las investigaciones desarrolladas por Javier M. Valle (2012).

#### **iv.1 Ubicando la política educativa supranacional: política educativa, educación comparada y educación internacional**

Para el desarrollo del proyecto, se entiende que la Política Educativa Supranacional se ubica, en íntima relación permeable, entre la Política Educativa, la Educación Comparada y la Educación Internacional.

Aparte de un método científico para acceder al conocimiento, lo que caracteriza una disciplina (académico-científica) es la delimitación de un objeto de estudio (campo de la realidad sobre la que genera conocimiento).

De manera muy sencilla, que no simplista, podríamos decir que la Política Educativa es la más general de las tres disciplinas y trata de estudiar el fenómeno educativo desde la ciencia política (con los métodos de la politología), tanto en su dimensión normativa (*policy*) como en el entramado de



dinámicas que le subyacen (*politics*) (ARON, 1968, p. 26; DE PUELLES, 2008, p. 35). Se persigue con ello entender la realidad política de una nación en materia educativa. Pero esa “realidad política” debe entenderse en sentido amplio. Miller (1989, p. 518), piensa a la política como:

un proceso por el que un grupo de personas, cuyas opiniones o intereses son en principio divergentes, toman decisiones colectivas que, por regla general, se consideran obligatorias para el grupo y se ejecutan de común acuerdo.

Así pues, para que exista política debe darse una negociación, fruto de la cual se van a adoptar unas decisiones de manera conjunta, de forma que éstas sean consideradas legítimas por el grupo en cuestión y que, por tanto, se traduzcan en una serie de acciones que deben llevarse a cabo con carácter imperativo. Estas acciones están encaminadas a alcanzar unos objetivos concretos, considerados como beneficiosos de acuerdo al esquema de valores sustentado por el grupo y que, según éste, sólo pueden alcanzarse mediante esas acciones colectivamente concertadas.

Esta forma de entender el concepto de política encaja perfectamente con lo que sucede en los organismos internacionales hoy en día, ya que en torno a ellas se aglutinan un grupo de personas con responsabilidad política en representación de estados que, siempre mediante negociación, desarrollan desde sus instituciones numerosas acciones, guiadas todas ellas por un conjunto de objetivos que reflejan numerosos valores en liza.

En conexión íntima con la Política Educativa, la Educación Comparada trata de estudiar diferentes sistemas educativos (normalmente desde unidades de comparación nacionales, perspectiva inter-nacional), poniéndolos en contraste, para detectar sus convergencias (aspectos similares), sus divergencias (aspectos propios diferenciales) y sus tendencias (corrientes educativas emergentes que se extienden por varios países). Su finalidad sería buscar aspectos de mejora en los diferentes sistemas educativos nacionales surgidos de las ideas que puedan aportar otras experiencias nacionales diferentes.



ReLePe



## I Encontro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

Pero el marco de internacionalización actual, con la existencia de organismos internacionales cada vez más amplios en número de países, más complejos institucionalmente, y de políticas más significativas y que atañen a más campos de la realidad social, obliga a una consideración supranacional en el estudio de la educación. Se hace necesario abrir el campo de la Educación Comparada. Estaríamos entrando en el terreno de la Educación Internacional. Tiana lo señala con claridad:

El estudio de los sistemas educativos contemporáneos exige hoy adoptar una perspectiva internacional, ampliando así el campo de visión. Los límites nacionales resultan insuficientes para dar cuenta de qué son en realidad los sistemas educativos, cuáles son sus metas y hacia dónde evolucionan. Dicho de otro modo, el estudio de la educación internacional constituye un componente indispensable en la formación de los especialistas de educación (TIANA, 2009, p. 10).

Esta Educación Internacional se especializa más en el estudio (que puede ser también comparado) de la movilidad y la armonización tanto de estructuras educativas como de las currícula en diferentes sistemas educativos (también en perspectiva inter-nacional). El objetivo que se persigue está más centrado en la práctica, promoviendo facilitar esa movilidad y esa armonización.

Pero la Educación Internacional presenta sus lindes aún muy difuminadas con las de la Política Educativa y, sobre todo, las de la Educación Comparada. La *Educación Comparada*, en sentido estricto, estudiaría convergencias, divergencias y tendencias entre políticas educativas de carácter nacional. La *Educación Internacional*, propiamente, compara políticas educativas internacionales, esto es, cualquier política educativa cuyo ámbito trascienda lo nacional, penetrando de manera armónica en un conjunto de países.

Habiendo revisado a la Política Educativa, Educación Comparada y Educación Internacional, es momento de abordar a la Política Educativa Supranacional que se está planteando para el desarrollo de la investigación.



#### **iv.2 Ubicando la política educativa supranacional: definición y objeto de estudio**

La Política Educativa Supranacional, tiene lindes abiertos y permeables con las tres disciplinas mencionadas.

En relación íntima con ellas, pretende una mirada más elevada sobre sus ámbitos de estudio y, como veremos a continuación, trata de ocuparse específicamente de las políticas educativas globales, fundamentalmente de los organismos internacionales, no entendiéndolas en sentido estricto, sino interpretando por política educativa cualquier acción en materia educativa, o de enseñanza o formación, que se ponga en marcha desde estos organismos, o bien cualquier propuesta que surja desde ellos como recomendación de carácter global para la educación, la enseñanza o la formación.

Así pues, puede sintetizarse que la especificidad de los intereses de la Política Educativa Supranacional, se centra en el estudio de las políticas educativas de los organismos internacionales. Ese estudio de las políticas educativas de los organismos internacionales propio de la Política Educativa Supranacional incluye, básicamente cuatro líneas de aproximación:

a) La descripción e interpretación de las acciones concretas que en materia de educación y formación se desprenden de las instituciones que conforman los distintos organismos internacionales, pero también las recomendaciones a sus Estados Miembros o los programas y planes que se desarrollan bien para ellos o bien para terceros países.

b) También abarca el análisis comparado de las políticas de organismos internacionales diferentes, utilizando estrictamente la metodología de la Educación Comparada pero aplicada ahora no ya a unidades de comparación nacionales (perspectiva internacional) sino a unidades internacionales —cada organismo internacional— (perspectiva supra-nacional).

c) Se detiene muy especialmente en aquellas políticas de los organismos internacionales que más se extienden geopolíticamente y que llegan a convertirse en corrientes educativas globales.



d) Analiza la repercusión, el impacto, de esas políticas propuestas desde los organismos internacionales en el caso concreto de países, esto es, en sistemas educativos nacionales determinados.

Así, la Política Educativa Supranacional —incluye tanto la *policy* como la *politics*— abarca tanto el estudio de las acciones de los organismos internacionales en materia educativa (hechos y resultados) como de los factores y las dinámicas que han generado esas acciones.

El estudio de las acciones —*policy*— da como resultado un área de la disciplina más sintética —histórico-descriptiva—, centrada en un relato de las acciones políticas, los fenómenos políticos, y que parte como fuente fundamental de la documentación primaria (básicamente normativa) que da origen a esas acciones. Así, en el caso de los organismos internacionales la *policy* obligaría a revisar, atendiendo a su contextualización histórica, toda la documentación que emana de ellos en forma de recomendaciones, planes de acción, programas de trabajo...

Pero el estudio de los factores que están detrás de esas acciones, de esos resultados —*politics*—, obliga a tener en cuenta otra dimensión de esta disciplina no menos importante y, a nuestro modo de ver, mucho más interesante: la vertiente analítica, interpretativa; y que utiliza como fuentes tanto documentos de trabajo previos a la normativa, como reflexiones de autores sobre la cuestión, entrevistas a protagonistas, investigaciones de carácter histórico-comparado, etc.

Para esta segunda dimensión, se construye a partir de Manuel de Puelles (2008), con una serie de elementos de análisis como posibles parámetros interpretativos.

1) Actores: Constituyen el primer elemento de interpretación. En el caso de organismos internacionales pueden distinguirse, al menos, los siguientes actores:

- Las instituciones. Cada organismo internacional tiene un complejo entramado institucional que es imprescindible conocer e interpretar correctamente para concluir sobre la evolución de sus políticas. Los equilibrios



entre ellas y sus distintos mecanismos de toma de decisiones resultan ámbitos ineludibles de estudio.

- Los lobbys. En política internacional, los intereses de empresas, asociaciones, sindicatos, corporaciones profesionales y demás agrupaciones de carácter económico, social o profesional se ponen de manifiesto a través de estructuras de presión e influencia denominadas lobbys. Éstos merecen una especial atención si se quiere entender la dinámica que hace surgir una acción política concreta.

- Los Estados Miembros. Con independencia de su representación en las instituciones de cada organismo internacional, las instituciones soberanas de sus Estados Miembros deben ser consideradas como un grupo más de actores en el escenario político. Las relaciones entre ellos, sus particulares intereses, sus alianzas estratégicas, sus contextos socio-políticos o económicos puntuales, son factores que determinan de forma clara la dirección final de una política concreta en un organismo internacional y pueden incluso condicionar el éxito de su implementación. Además, en algunos casos, existen poderes regionales o locales también con alto grado de influencia política que puede llegar a trascender las fronteras nacionales. Estas instancias son una fuente de disenso o consenso que dinamizan la puesta en marcha de iniciativas internacionales.

2) Las dinámicas del diseño de las políticas. Entre actores tan numerosos y de tan elevada complejidad los equilibrios de poder son difíciles. No por ello puede renunciarse a su estudio. El seguimiento normativo de una política internacional requiere la minuciosa lectura de muchísimos documentos primarios cuya redacción no es fácil de entender para quien se acerca a ellos por primera vez.

3) Las dinámicas de ejecución de las políticas. También son complejas las formas de poner en marcha una acción política concreta en el seno de distintas organizaciones internacionales. La implantación de cada acción, en función de la naturaleza normativa que le dio origen y del organismo de dónde proviene puede llegar a ser muy diferente. Esta diversidad obliga a un



cuidadoso análisis interpretativo de cada una de las políticas internacionales a la luz de este factor.

4) Las ideologías: la ideología del grupo dominante ha sido siempre uno de los elementos más importantes de los que configuran las acciones políticas emprendidas por una colectividad social. Las ideologías de los diferentes grupos de actores que intervienen en la política están en tensión y de la resolución de esas dinámicas de tensión surgen los disensos y la búsqueda de consensos que se constituyen en verdaderos motores de acción política. En los organismos internacionales, al multiplicarse los actores, las ideologías también se multiplican, como se multiplican igualmente los matices interpretativos de las mismas, incluso dentro de grupos de actores que presumiblemente las comparten. Su estudio resulta ineludible para entender las diversas acciones que se ponen en marcha.

5) Los valores. Los valores están muy cercanos a la ideología, aunque no podemos identificarlos con ella. Representan el conjunto de hechos o fenómenos que estimamos como positivos, que proceden de una forma concreta de entender el mundo y que configuran nuestra manera de actuar y comportarnos en él. La esfera de valores concreta de cada grupo de actores configura la defensa de unas acciones políticas determinadas y la confrontación de las diversas esferas va construyendo una esfera de valores compartida que puede dibujar la acción política de consenso. El estudio de esas confrontaciones y de los resultados de consenso a los que da lugar ofrece una gran cantidad de información interpretativa a la hora de analizar una política. Máxime en el ámbito educativo, que tiene por finalidad el mejor desarrollo de la persona y que entronca con concepciones antropológicas cargadas de valores. Y aún más en el contexto de los organismos internacionales, donde la multiplicidad de naciones, y por tanto de culturas diferentes, hace difícil establecer unos valores con claro predominio sobre otros.

6) Los sistemas educativos. Desde que la Teoría de Sistemas de Bertalanffy (1973) se aplicó al estudio de las instituciones que se ponían en marcha desde los Estados para desarrollar una política pública de enseñanza



formal, el concepto de “Sistema Educativo” es uno de los objetos materiales más específicos sobre los que pueden realizarse estudios de *Política Educativa*. Dentro de lo que conlleva pueden estudiarse numerosos fenómenos y factores asociados: fines de la educación, organización estructural, currículo, formación de profesorado, dirección escolar, administración educativa, financiación... Aunque sobre estos aspectos ningún organismo internacional tiene competencias directas, estos elementos de análisis puede ser perfectamente objeto de estudio en la *Política Educativa Supranacional* ya que sobre ellos se establecen desde dichos organismos propuestas de acción de mayor o menor intensidad (planes de trabajo, recomendaciones, programas de cooperación...).

7) El contexto. El marco más amplio de análisis interpretativo de la *Política Educativa* viene marcado por los condicionantes de carácter temporal e histórico que en cada momento se hacen presentes. En el ámbito supranacional hay que tener en cuenta no sólo los contextos de ámbitos nacionales sino el entramado contextual internacional, de muchísima mayor envergadura, por la diversidad de hechos que lo condicionan y porque las interrelaciones entre ellos son de tal calado que su estudio es enormemente amplio y complejo.

Estos siete factores deben estudiarse de forma integrada. No son aspectos separados unos de otros. Su mutua influencia obliga a una consideración holística de los mismos. Y hacerlo hoy en el marco de los organismos internacionales, de una presencia cada vez más significativa, cobra todo sentido.

### **iv.3 Fenómenos que han impulsado la aparición de la política educativa supranacional**

En primer lugar, la *Globalización*. El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, la aparición de Internet y la evolución de los medios de transporte, han hecho del planeta una “Aldea Global”, como ha sido definido desde el último tercio del siglo xx. Ningún sistema educativo puede ser



interpretado hoy sin tener en cuenta esa mundialización planetaria de la información y la comunicación. Caruso afirma que:

la emergencia de lo “global” o “transnacional”, como variables causales específicas en el campo de los fenómenos educativos, ha radicalizado la necesidad de comprender las prácticas educativas más allá de sus límites nacionales (CARUSO, 2011, p. 9).

En ese contexto global, el segundo fenómeno es la movilidad en todos los órdenes de la vida y, especialmente, la de estudiantes, profesores y profesionales.

El tercer fenómeno, más decisivo para el desarrollo de la Política Educativa Supranacional como una disciplina académica y científica, es la proliferación de Organismos Internacionales que surgen a partir de la segunda mitad del siglo pasado. La Segunda Guerra Mundial, la mayor catástrofe humana y económica de nuestra historia como especie, llevó a pensar en la necesidad de buscar nuevas formas de relacionarse entre las naciones y aparecieron nuevos marcos, supranacionales, para arbitrar el nuevo orden internacional.

Son muchos los ejemplos posibles de formaciones internacionales que surgen a finales de los años 40 del siglo pasado. Entre ellas destacan, por su ámbito geopolítico de influencia y su impacto en las políticas educativas presentes, las siguientes: la Organización de Naciones Unidas (onu), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (ocde), el Consejo de Europa, la Unión Europea, o la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (oei).

Si bien —a excepción de la oei— en el origen de estas organizaciones internacionales no figura explícitamente la educación como uno de los ámbitos de actuación (se centran en la paz, la democracia, el desarrollo y la cooperación económica), pronto entrará en su agenda política convencidos que la actuación en educación ayudaría al logro de sus objetivos. Así, por ejemplo, pronto surge bajo el paraguas de Naciones Unidas la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (unesco); dentro de

la ocde se establece una Dirección de Educación y se crean agencias tales como el Centre for Educational Research and Innovation (ceri).

Todas las acciones en materia de educación emanadas desde organismos internacionales como la unesco, la ocde, el Consejo de Europa, la Unión Europea o la oei se pueden considerar “políticas”, en un sentido amplio. Ellas son, esencialmente, el objeto de estudio de la Política Educativa Supranacional.

#### **v. Estado de conocimiento sobre “privatización en la educación”**

Son diversas las publicaciones que han contribuido para reflexionar sobre la privatización de los servicios educativos. Variados investigadores educativos coinciden en que, se pueden identificar reformas en educación impulsadas por el financiamiento, por la competitividad y por la equidad. Las que refieren al primer tipo, surgen de la necesidad de “reducir los presupuestos del sector público” (Díaz Barriga, 2000); porque son el resultado de una crisis económica que obliga a los países —de cualquier región— a encontrar una forma de disminuir el gasto a la educación. Así, la mayoría de las reformas tiene como intencionalidad real, oculta en el discurso que las sustenta, la reducción del gasto educativo.

La escuela de la elección pública tuvo un importante impacto en la nueva definición de la “público” y lo “privado”, y una fuerte influencia en las ideas que guiaron a los gobiernos de Margaret Thatcher en Gran Bretaña y de Ronald Reagan en Estados Unidos. La redefinición de la esfera pública, iniciada en estos países y posteriormente esparcida por todo el mundo, adquirió las formas de privatización y desregulación.

La premisa central que se encuentra detrás de la privatización, es que el mercado es más racional y puede dar mejores resultados como mecanismo de asignación de recursos. Por ello, al concepto de privatización se le han dado varios significados. Desde una perspectiva amplia, implica que algo que era parte de la esfera pública se vuelve de la privada. Peter Self (1993, p. 93) distingue por un lado la venta de activos públicos, y por el otro “el uso de



contratistas privados para realizar funciones donde el gobierno continúa teniendo la responsabilidad financiera y política”.

Stephen Ball (2007), sostiene como tesis que “la privatización permanece encubierta como consecuencia de reformas educativas o bien como medio para la ejecución de dichas reformas”, considerando que la privatización en la educación pública puede ser de dos clases principales: 1) la que denomina privatización “endógena”, que implica la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado, a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa y crecientemente comercial; y 2) la privatización “exógena”, que implica la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico, y la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública.

Esas formas diversas de privatización modifican la manera en que se organiza, se gestiona y se presta la educación, la decisión y enseñanza de los planes de estudio, la forma de evaluar los resultados de los alumnos y, por último, el cómo se juzga a los estudiantes, los profesores, los centros docentes y las comunidades locales. Representando, también, una amenaza a las capacidades de los sindicatos de la educación en cuanto a la negociación colectiva en nombre de sus afiliados, al logro de acuerdos únicos y favorables con los empleadores y, de manera más general, a la participación en el ámbito de la política educativa.

La privatización es una herramienta política, que supone la renuncia por parte del Estado a su capacidad para gestionar problemas sociales y responder a necesidades sociales, debido a que forma parte de un conjunto de innovaciones, de cambios organizacionales y de nuevas relaciones y asociaciones sociales, que en conjunto desempeñan un importante cometido en la reconfiguración del propio Estado.

En el contexto mexicano, Hugo Aboites (1997), en su libro *Viento del Norte*, plantea cuáles son los puntos sobresalientes que desde 1994 se han puesto en marcha y que influyen de manera enfática en la educación superior,



como excluirla de la gratuidad que el Estado debe otorgar de acuerdo con las modificaciones al artículo 3º constitucional, abriendo la puerta a la inversión privada y, de paso, se cuestiona el proyecto social del Estado respecto a la educación. Todo ello bajo un panorama globalizador que la estructura estatal debe asumir.

Por su parte, Manuel Gil Antón (2005), en su artículo *El crecimiento de la educación superior privada en México: de lo pretendido a lo paradójico... ¿o inesperado?*, invita al debate sobre el crecimiento de la oferta privada de educación superior mexicana en los últimos años, tomando como punto de partida: la planeación, concebida como el control exhaustivo del futuro, de una buena vez y para siempre, produce –como la razón– monstruos, o si se quiere, paradojas y la aparición de lo inesperado.

Una perspectiva de confrontación, la encontramos con Santos Mercado (2013), en su libro *El fin la escuela pública*, donde argumenta que el buen manejo del dinero federal puede ser un factor detonante y constructivo de una gran revolución educativa en México. Bajo mejores esquemas de financiamiento los dineros pueden transformarse en una gran palanca para lograr un verdadero sistema educativo de calidad, a la altura de los retos que impone el mundo moderno. Las cartas están sobre la mesa: continuar con un sistema educativo burocrático de monopolio gubernamental o construir un sistema educativo justo, dinámico y competitivo. Algunas políticas que propone para revolucionar el sistema educativo son: 1) eliminar el sistema de subsidio directo a las escuelas; 2) el sistema del *voucher*; 3) autonomía total; 4) planes propios; 5) comprar las escuelas públicas; 6) crédito para formar nuevas escuelas y universidades privadas.

En el contexto descrito, se hace necesario llevar a cabo investigaciones rigurosas para poner en cuestión la agenda pro-privatización de los organismos financieros internacionales (de forma especial el Banco Mundial y los bancos regionales) y la influencia de diversos actores en los procesos de privatización (los medios de comunicación, la academia, redes de empresarios). Algunas temáticas clave se citan a continuación: 1) marcos legales, políticos, de gestión y financiación; 2) enfoques ideológicos y actores de la privatización de la



educación; 3) consecuencias políticas de la privatización; 4) privatización y lucro en la educación; 5) medios de comunicación y privatización.

#### **vi. Reflexiones finales...**

El interés está centrado en el estudio de la “autonomía de gestión escolar” —así llamada en México—, porque es la bandera que los grandes organismos internacionales hacen como recomendación a sus países miembro e invitados para alcanzar niveles de eficacia y eficiencia en sus sistemas educativos; se dice que con esto se abre la puerta a prácticas de innovación y compromiso para con la institución escolar, en el entendido que las prioridades por trabajar en la institución emergen de las necesidades de los que ahí conviven (alumnos y maestros). Se argumenta que si la escuela adapta las acciones o las rutas de mejora con los intereses colectivos, la participación de los padres de familia y alumnos estará asegurada.

Sin embargo, si la escuela o los integrantes de la misma serán los encargados de gestionar los recursos para solventar las necesidades o expectativas, cuál es la intención de hacer explícito que el estado recuperará la rectoría de la educación: por un lado se hace mención que la escuela urge de un margen de acción propio, pero del otro, un estado que debe limitar esa acción. En el caso mexicano, en cada institución escolar de educación básica se ha conformado un Consejo Técnico Escolar (Cte), donde participan todos los docentes que laboran en la institución, dirigidos por el presidente del consejo, papel que desempeña el director.

Con este tipo de acciones, qué facultades o competencias se le están atribuyendo a la escuela. Si bien se promueve un espacio de diálogo (una vez por mes) para trabajar con actividades que la Secretaría de Educación Pública (Sep) “sugiere” con base en guías de actividades que se editan para ser trabajados por todos los docentes de la República Mexicana, con un horario establecido; y sólo a principio de ciclo escolar, en escasos cinco días se trabaja en lo que se ha denominado “Ruta de Mejora”, donde se plasman las metas y objetivos que se seguirán durante el ciclo escolar. Esta ruta debe mejorarse mes con mes. Entonces, en lo que se llama sesiones de Consejo Técnico, el



Cte tiene la responsabilidad de trabajar con la ruta que elaboran a principio de ciclo escolar y con la guía editada por la Sep, cuyas actividades deben ser registradas en una bitácora de trabajo, que funcionan como evidencia para las autoridades escolares, que pueden ser: supervisor, jefe de sector, jefe del departamento del nivel educativo, el secretario de educación.

Entonces, se da el carácter de escuelas con autonomía, en un campo que pareciera estar minado. ¿Por qué se menciona de esta forma? Los maestros tienen libertad para moverse, orientados con su ruta de mejora, pero caminando con precaución de no tropezar con los hilos de control, con las bombas que han sido escondidas para, en caso de explosión, alertar al Estado que algo no funciona de acuerdo con el plan nacional: la rectoría del Estado se hace presente.

Cuando las instituciones ejercen su carácter de autonomía de gestión, tiende a construirse la rendición de cuentas, se da cabida a lo que puede llamarse Estado policéntrico, porque son numerosas las estancias a las que se debe comprobar el uso de los recursos (como ejemplo, las escuelas de tiempo completo). Entonces, las cabezas de la burocracia tienen a multiplicarse como una hidra. Para el caso de México, en 2012 cuando se da a conocer que las escuelas de nivel básico, ejercerán su autonomía de gestión escolar, se argumentó —por parte del gobierno en turno— que será con el único fin de disminuir la carga burocrática y destinar el gasto de energía y tiempo, que esto provoca, a la atención de los alumnos.

En el ámbito global, se presentan investigaciones referidas a la “privatización de la escuela pública”, con un proceso similar —antesala de su instauración—, la descentralización educativa (llamada también desregulación), acompañada por la autonomía de gestión, consecuencia de los modelos de la nueva gerencia. Algunos teóricos y docentes hacen mención que cortar el cordón umbilical de las escuelas con relación al Estado paternalista, es con el único fin de preparar el terreno para la incursión del mercado. Por ejemplo, Stephen Ball hace referencia a dos mecanismos de privatización en el ámbito educativo: los endógenos y los exógenos. Los primeros hacen alusión a la importación de prácticas del sector privado al sector público (las instituciones



escolares) y los segundos, cuando empresas se encargan de ofertar el servicio escolar.

Hagamos un punto de quiebre. Para México, la política de Estado, referente a la descentralización educativa, es vigente desde 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (Anmeb), sin embargo, a pesar de estar vigente este concepto en el vocabulario de la política educativa, los efectos de privatización exógena no son visibles; en cambio, sí se han incorporado prácticas del sector empresarial a la micropolítica de las instituciones escolares: la autonomía de gestión escolar, es ejemplo de ello. Puede haber cuestionamientos con relación a la escasa libertad de toma de decisiones que se da a las escuela públicas, sin embargo, las prácticas de relacionar los procesos de aprendizaje con la conformación de un producto para el mercado, son reales; desde aspectos como la planeación hasta la evaluación, pasando por el currículum, que es nacional.

Entonces, ¿por qué convencer a la escuela pública que tienen autonomía de gestión escolar?, ¿qué sentido tiene el hacerle creer que puede tomar decisiones fundadas en las necesidades de los actores educativos?, ¿por qué el estado habla de reducir los procesos burocráticos en beneficio de los aprendizajes de los alumnos?, ¿por qué mostrar a la autonomía de gestión escolar como la alternativa hacia la eficacia, cuando los países que la han puesto en práctica han orientado a la escuela pública hacia el mercado en todos los aspectos y sentidos, haciendo uso de la privatización exógena?

Bajo este conjunto de cuestionamientos podemos plantear el supuesto de que en México puede estar sucediendo un proceso velado de privatización, y los maestros –de manera un tanto “inconsciente”- son quienes están poniendo en juego la introducción de las prácticas empresariales, no con plena conciencia, sino bajo la conducción de la rectoría del Estado, quizá la mano invisible que siembra necesidades, las cuales no podrá satisfacer en cada escuela del país, pero que en defensa de la equidad e igualdad de los alumnos, la escuela pública tendrá que abrir sus puertas a nuevos actores con el único fin de cubrir las exigencias del mundo laboral.



**ReLePe**



# I Encontro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

El Estado estatocéntrico evoluciona al estado policéntrico, pero siempre conservando la rectoría de la educación. Chile y España, son ejemplo de estas prácticas de consumo en sectores de orden público, o que alguna vez lo fueron. Por lo tanto, desde una perspectiva supranacional, resulta interesante atender las sugerencias que el estado mexicano ha incorporado en la política nacional para implementar la autonomía de gestión escolar en vías de mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos mexicanos.

Interesa pues, tomar dos experiencias internacionales, que de acuerdo con la Oede son de éxito con relación a la autonomía de gestión escolar, para comprender cómo han incorporado esas recomendaciones a su política de estado, describir cuál es la relación del estado con la sociedad en aspectos educativos, para construir indicadores que permitan analizar este tipo de gestión para el caso mexicano y entender cómo la escuela pública converge en su estructuración, entre acatar las disposiciones del gobierno, en materia educativa, y satisfacer las necesidades de autonomía que requieren las características propias de los diversos contextos.

## Referencias

- AGUILAR, V. L. **El estudio de las políticas públicas**. Estudio introductorio. México: Porrúa, 1992.
- ARELLANO, L. El ingreso a la Oede. **Revista Mexicana de Política Exterior**, (s/d).
- ARNAUT, A. **La descentralización educativa y el Snte, 1978-1988**. Centro de Investigación y Docencia Económicas (Cide). México, 1992.
- ARON, R. **Democracia y totalitarismo**. Barcelona: Seix Barral, 1968.
- BALL, J. S.; YOUDELL, D. **Privatización Encubierta en la Educación Pública**. En: Internacional de la Educación. V Congreso Mundial. Instituto de Educación: Universidad de Londres. 2007.
- BARDACH, E. **Los ocho pasos para el análisis de Políticas Públicas**. Un manual para la práctica. Centro de Investigación y Docencia Económicas (Cide). México: Miguel Ángel Porrúa, 2008.



**ReLePe**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

## **I Encontro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

**6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil**

BAZÚA, F.; VALENTI G. Política Pública y desarrollo. En: MASSÉ, C. E.; SANDOVAL (Coords.). **Políticas públicas y desarrollo municipal**. México: El Colegio Mexiquense/uaem, 1995.

BERTALANFFY, L. V. **La teoría general de los sistemas**. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1973.

CARUSO, M. Teoría y metodología en estudios comparados: la justificación de un plus valor y el abordaje de la globoesfera. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, n. 2, p. 8-9, 2011.

COBB, R.; ELDER, C. Agenda building and the politics of Again. **Policy Sciences Journal**, v. 13, sep. Citado en Luis Aguilar Villanueva (ed.). Problemas públicos y agenda de gobierno. México: Porrúa, 1984.

COLL LEBEDEF, T. La evaluación como instrumento de intervención del Estado “desregulador” en la educación y los procesos de mercantilización-privatización que favorece. En: FUENTES AMAYA, S.; MEDINA, A. L. (Coord.). **Perspectivas analíticas de las políticas educativas: discursos, formación y gestión**. Colección mástextos, n. 24. México: Upn, 2007.

DÍAZ BARRIGA, Á.; INCLÁN, C. **El docente en las reformas educativas**. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), 2000.

DOF. **Decreto por el que se reforman los artículos 3o en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**, feb. 26. 2013.

DOF. Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. **Diario Oficial de la Federación**, sep. 11. 2013.

DOF. Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Nueva ley publicada en el **Diario Oficial de la Federación**, OCDE, sep. 11, 2013.

DOF. Ley General de Educación. Última reforma publicada en el **Diario Oficial de la Federación**, sep. 11, 2013.

DOF. Ley General del Servicio Profesional Docente. Nueva ley publicada en el **Diario Oficial de la Federación**, sep. 11, 2013.

FLORES VÁZQUEZ, G. **Los resultados de Pisa 2012, en México en PISA 2012**. 1. ed. México: Inee, 2013.



**ReLePe**



**I Encontro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa  
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

**6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil**

GARCÍA GARRIDO, J. L. **Fundamentos de Educación Comparada**. 3. ed. Madrid: Dykinson, 1996.

GIL ANTÓN, M.). **¿Saldo Educativo?** Mucho ruido. En El Universal. México: Agosto 31, 2013.

HABERMAS, J. **La constelación posnacional**. Buenos Aires: Paidós, 2000.

HEALD, D. The Relevance of U. K. Privatisation for LDC's. COOK, P.; KIKPATRICK, C. (Eds.). **Privatisation in Less Developed Countries**. Londres: Wheatsheaf, 1988.

LATAPÍ, P. La política educativa del Estado mexicano desde 2002. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, n. 6. 2004. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html> Acceso en: 2 nov. 2014.

LECHNER, N. El debate sobre el Estado y el mercado. **Revista Nueva Sociedad**, Caracas, n.121, p.80-89, sep./oct. 1992.

LENDO, T. La naturaleza cambiante de lo público y lo privado. El caso de la política de privatización en México. En: **Políticas Públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas de Wayne Parsons**. México: Flacso, 2007. p. 751-761

MÉNDEZ, J. L. La política pública como variable dependiente: hacia un análisis más integral de las políticas públicas. **Revista Foro Internacional**, n. 1, enero-marzo. México: cei/colmex, 1993.

MERCADO REYES, S. **El Fin de la Educación Pública**. México, 2013.

MILLER, D. **Enciclopedia del pensamiento político**. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

MILLS, Charles Wright. **La promesa**. En La imaginación Sociológica. México: Fce, 2003.

MINTZBERG, H. Y JERGENSEN, J. Una estrategia emergente para la política pública. **Revista Gestión y Política Pública**, n. 01, primer semestre. México: Cide, 1995.

MIRANDA, L. F. **Desarrollo Histórico y Conceptualización de las Políticas**. Un Ensayo de Interpretación. México: Universidad Pedagógica de Durango, s/d.

NEAVE, G. La educación superior bajo la evaluación estatal: tendencias en Europa occidental, 1986-1998. **Revista Universidad Futura**, México, v. 2, n. 5. 1990.



**ReLePe**



**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa  
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

**6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil**

OCDE. *Governance in Transition: Public Management Reforms*. En: OECD Countries. **París**: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. 1995.

OCDE. **Acuerdo de cooperación México-Ocde para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas**. México. 2010.

OCDE. **Mejorar las escuelas**. Estrategias para la acción en México. México. 2010a.

OCDE. **Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes**. Consideraciones para México. México. 2011a.

OCDE. **Avances en las reformas de la educación básica en México: Una Perspectiva de la OCDE**. Ocde Publishing. 2012.

ONU. **Declaración Universal de Derechos Humanos**. Ginebra: Organización de las Naciones Unidas. 1948. Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>. Acceso en: nov. 2014.

PRESSMAN, J. L.; WILDAVSKY, A. **Implementación en L. Aguilar Villanueva (ed.)**. La implementación de las políticas. México: Porrúa, 1973.

Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México

PUELLES BENÍTEZ, M. de. **Elementos de Política de la Educación**. 2. reimp. Madrid: Uned, 2008.

RAMANAHAM, V. V. **The Concept and Rationale of Privatisation**. Londres: Routledge, 1988.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la lengua española**. 22. ed. Madrid: Real Academia Española, 2001.

SACRISTÁN, J. G. Descentralización y autonomía. Políticas de igualdad y marcos de solidaridad. La educación en la España del siglo xxi. En: **La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar**. Madrid: Ediciones Morata, 2006. p. 181-190.

SALTALAMACCHIA, H. R. Sujetos, objeto y complejidad. En: **Del Proyecto al análisis**. Aportes a una investigación cualitativa socialmente útil. Universidad Autónoma Metropolitana. México: Porrúa, 2012. p. 153-245.

SAUTU, R. **Todo es Teoría: objetivos y métodos de investigación**. Buenos Aires: Lumiere, 2005. p. 38-39.



ReLePe



**I Encontro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa  
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

**6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil**

SCHRIEWER, J. Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En: CARUSO, M.; TENORTH, H. E. (Comps.). **Internacionalización: políticas educativas y reflexión pedagógicas en un mundo global**. Buenos Aires: Granica, 2011. p. 41-106.

SELF, P. **Government by the Market?** The politics of the Public Choice, Londres: Macmillan, 1993.

SEP. Acuerdo número 704 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo. **Diario Oficial de la Federación**, (sexta sección), dic. 28, 2013.

TIANA, A. Presentación. En: USARRALDE, M. J. M. (Coord.). **Educación internacional**. Valencia: Tirant lo Blanch, 2009. p. 9-12.

VALLE, J. M. Valores y pluralismo social en la convivencia ciudadana. En: **Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía, Educación Ciudadanía y Convivencia**. Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía, 2008. p. 129-149.

VALLE, J. M. La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. **Revista Española de Educación Comparada**, p. 109-144, 2012.

VELLOSO, A. **La educación comparada en España (1900-1936)**. Madrid: Cuadernos de la UNED, 1989.