



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

**Empresarios y educación en el México
mundializado: el momento de la ciudadanía
corporativa y la nueva derecha**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN CIENCIA POLÍTICA

P R E S E N T A:

MAURO RAFAEL JARQUÍN RAMÍREZ



ASESOR DE TESIS:

DR. LUIS ALBERTO DE LA GARZA BECERRA

CD.MX.

2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Este trabajo se realizó gracias al financiamiento del proyecto PAPIIT *Autonomía y rendición de cuentas en la Reforma Educativa Mexicana: Procesos de recontextualización en el campo pedagógico, clave IA303217.*

Dirigido por la Dra. Cecilia Peraza Sanginés.

A mi madre, cuyo amor por el magisterio ha penetrado generaciones

A mi padre, quien rompió las cadenas del destino

Agradezco profundamente su apoyo en el proceso de realización del presente trabajo:

A Ilse Castro, por su constante compañía, su voz de aliento y su solidaridad con la causa de mi tesis durante todo su proceso de elaboración. Muy afortunado soy de ser su amigo y poder escuchar sus apreciaciones, siempre atinadas.

A Edgar Ruiz, por su valiosísima ayuda en la realización de los gráficos de este trabajo.

A Sandra Herrera (†) por confiar en lo que había escrito pese a todas las limitaciones que tenía. A través de su aguda y bien formada mirada, me ayudó a mejorarlo sustancialmente. Todo mi respeto y admiración siempre, maestra.

A Jaime Géliga, un interesante personaje que un viento del Caribe trajo a mis rumbos. Mi agradecimiento por ayudarme a poner orden en mi tesis... y también en mi cabeza.

A Adolfo Gamboa e Ismael Nava, personas brillantes con quienes compartí las ideas seminales del proyecto de tesis. Sus comentarios y críticas nutrieron en gran medida el trabajo final. A Adolfo le agradezco también su compañía en los momentos más difíciles de la carrera. Ese gesto no lo olvidaré.

A Jesús Roberto Juárez, un importante miembro de esa familia que uno elige con el paso del tiempo. Sus regaños y compañía -sobre todo sus regaños- colaboraron en dotar de sentido la existencia del autor del presente texto. Le agradezco infinitamente su amistad sincera.

A José Carlos Buenaventura, camarada que, pese a conocerlo tardíamente, me ayudó a comprender la trascendencia del trabajo que estaba realizando, impulsándome desde ese momento, con su ejemplo, a trabajar cada vez más y mejor.

A mis amigos oaxaqueños (Miguel, Pablo, Gil, Nico, Emi y Santiago) por hacer de mi estancia en la CDMX algo mucho más ameno; por todas las sonrisas, las locuras, los abrazos. También a Federico Julián, Ignacio Mejía, Samary Palomares, Paulina Fuentes, Daniel González, Dulce Pamela, Lucía Ugalde, Xime Villanueva, etc., amig@s que me acompañaron en todo este tiempo, con quienes compartí cosas lindas y quienes tienen, respectivamente, un lugar apartado en mi corazón.

Al Dr. Luis Alberto de la Garza, quien además de haber aceptado ser mi asesor de tesis, se ha convertido en una persona sumamente valiosa en mi vida. También a la Dra. Cristina Puga, por las enseñanzas invaluable, el constante apoyo y la confianza que me ha brindado.

Al Dr. Enrique Gutiérrez, al Dr. Fernando Barrientos, a la Dra. Mónica Meireles y a la Mtra. Marlene Romo por su lectura solidaria y comentarios sumamente pertinentes.

A mi jurado: Dr. Hugo Casanova, Dra. Lucía Rivera, Dr. Enrique Suárez Iñiguez, Dra. Eynel Pilatowsky y Dr. Luis Alberto de la Garza.

Finalmente, agradezco a Atanacio Jarquín y Socorro Ramírez. Mis padres. Ellos son todo, siempre.

“La “ciencia” no le cuesta al capitalista absolutamente “nada”, pero ello no impide que la explote. El capital se apropia de la ciencia “ajena” ni más ni menos que se apropia del trabajo de los demás.”

-Karl Marx

“Hay una locución latina: cui prodest, que significa “¿a quién beneficia?” Cuando no se ve inmediatamente qué grupos, fuerzas o conglomeraciones políticos o sociales defienden determinadas propuestas, medidas, etc., debe preguntarse siempre: “¿a quién beneficia?”

Lo que importa no es quién defiende directamente cierta política, ya que en el noble sistema moderno del capitalismo todo ricacho podrá siempre “contratar” o comprar, o bien utilizar, para defender cualesquiera ideas, a cualquier número de abogados, escritores e incluso diputados, catedráticos, curas, etc. Vivimos en la era del comercio, en la que la burguesía no siente escrúpulos por traficar ni aun con el honor y la conciencia. Y hay también incautos que, por irreflexión o por la fuerza de la costumbre, defienden las ideas predominantes en ciertos medios burgueses.

No, en política no importa tanto quién sostiene directamente determinadas ideas. Lo que importa es a quién benefician esas ideas, esas propuestas o medidas.”

-Lenin

“¿Tenemos la hegemonía que nos merecemos? Creo que sí, y ese “nosotros” se refiere al movimiento progresista, o lo que queda de él... el bando de los ángeles está descuidando trágicamente la “guerra de las ideas”. Muchas instituciones públicas y privadas que creen realmente que trabajan por un mundo más equitativo en realidad han contribuido activamente al triunfo del neoliberalismo o han permitido pasivamente que este triunfo se produzca [pero] si reconocemos que un mundo inicuo [...] no es natural ni inevitable, debería ser posible crear un contraproyecto para un mundo diferente.”

-Susan George

Índice:

Prólogo..... 8

Introducción..... 20

Primera Parte

La mundialización capitalista y su correlato educativo

Capítulo 1.- El mundo que no espera. Coordenadas históricas de la mundialización.....38

1.1.- Discutir la mundialización.....43

1.2.- América Latina, Estado y mundialización.....49

1.3.- La búsqueda de la eficiencia y la Nueva Gestión Pública.....54

Capítulo 2.- La educación mundializada. El Movimiento de Reforma Educativa Global (MREG)57

2.1.-La educación y sus *usos*. Sociedad, política y prácticas pedagógicas.....58

2.1.1.- La *educación mundializada*. Tendencias y proyectos en la sociedad contemporánea.....64

2.1.1.1.- El capital humano como el nuevo imperativo pedagógico.....68

2.1.1.2.- La nueva derecha educativa y la “novedad” de lo ya existente.....79

2.2.- El nuevo *arbitraje* educativo. Los referis multilaterales de la educación mundial82

2.2.1.- Banco Mundial (BM)86

2.2.2.- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)90

2.3.- El Movimiento de Reforma Educativa Global (MREG).....95

2.3.1.- Construcción de alianzas público-privadas (APP'S)100

2.3.2.- Políticas de Rendición de cuentas (RdC)106

2.4.- Políticas *globales* y la tendencia a la privatización educativa112

Segunda Parte

Empresarios y educación. Ciudadanía corporativa y nueva derecha

Capítulo 3.- México: Empresarios y política.....121

3.1.- Las aristas del México mundializado: la moderna economía y el Estado.....122

3.2.- Empresarios y gobierno. De la autonomía y el conflicto al Gran Acuerdo.....129

Capítulo 4.- Ciudadanía corporativa y nueva derecha en educación.....	141
4.1.- Tres momentos de la relación entre empresarios y gobierno en educación.....	143
4.1.1.- Momento uno: El (otro) Gran Acuerdo y su reminiscencia (1989-2002)	148
4.1.2.- Momento dos: Prolegómenos de una batalla no silenciosa. La ciudadanía corporativa (2004-2010)	156
4.1.3.- Momento tres: La nueva derecha (2010-2017)	187
4.2.- La nueva derecha educativa y el MREG.....	153
4.3.- Gobernar la gobernanza educativa. La gobernanza corporativa y la “circunstancia instrumental”.....	216
4.4.- Las redes de la nueva derecha.....	232
4.5.- La ciudadanía corporativa y el fantasma de la(s) privatización(es) educativa(s)	240
A modo de conclusión.....	248
Bibliografía.....	256

Prólogo

“Toda moda viene y va, y sólo el sentir de mi gente queda”

-Cultura Profética

El presente trabajo enmarca su origen y desarrollo en la compleja situación que envuelve a todo aquel sujeto de conocimiento que busca cuestionar su entorno y encontrar respuestas a ciertas preguntas sobre el mundo social. En ocasiones, el investigador construye su objeto de estudio como efecto de un proceso de discriminación epistémica, el cual fue precedido por la interpelación que una problemática más amplia causó en él en tiempos pasados. De esta forma, la relación investigador-objeto no es unidireccional, ya que no es sólo el investigador quien construye su objeto de estudio, sino es también dicho objeto quien conforma, en cierta medida, la subjetividad de quien lo investiga.

No podría asegurar que lo antes descrito pueda pensarse en clave generalizada. Las relaciones sociales a través de las cuales se construye y despliega el conocimiento son demasiado complejas y diversas como para pensarlas en un sentido único. Sin embargo, sí puedo asegurar que esta relación dialógica entre sujeto de conocimiento y objeto de estudio, es el vínculo epistemológico que le ha dado lugar a este trabajo.

Podríamos arrancar esta tesis preguntando: ¿Por qué estudiar a los empresarios y la educación en el México actual? ¿Cuál es el origen de tal interés? ¿Qué es lo que se busca con ello? Indudablemente, las respuestas dadas serán tan políticas como personales y tan académicas como emotivas. No podría ser de otra manera, “lo personal-político” y “lo académico”, forman parte de una unidad histórica que, con contradicciones constantes, se proyecta como transcurso vital. Sin embargo, es posible intentar la atomización de ese interés condensado para responder las preguntas mencionadas.

“Lo personal-político”

Corría el año 2006, y yo estaba por concluir mi educación primaria en el municipio de Miahuatlán de Porfirio Díaz, en el estado de Oaxaca. Mi estancia en la escuela había sido

relativamente tranquila; más allá de ciertos problemas propios de la infancia que había tenido con algunos compañeros, no había tenido mayores dificultades para poder asistir a la escuela pública y recibir educación. Sin embargo, mi circunstancia no era la única entre los estudiantes de mi generación, y a la distancia pienso que, incluso, quizá no era la más recurrente.

Una cantidad importante de compañeros vivían en situación de pobreza, por lo cual recurrentemente asistían a las clases sin tener alimento alguno en el estómago y tampoco tenían las posibilidades de comprar algo para comer durante el horario escolar; otros, no asistían diariamente a clases por la necesidad de trabajar, principalmente como ayudantes de albañil o en labores del campo; otros más no vivían con sus familiares, debido a que éstos habían migrado a Estados Unidos. Conocí también compañeros a los cuales dejamos de ver de un día para otro, porque habían migrado “al norte” con sus padres, muy probablemente “de mojados”. A lo anterior, podemos sumar la larga lista de consecuencias directas o indirectas originadas por las condiciones mencionadas, de las cuales, probablemente el consumo frecuente de alcohol y tabaco eran las más crudas, hablando de niños de no más de 13 o 14 años.

Aunque refiriéndose a una experiencia particular, las condiciones mencionadas bien podrían extenderse a la gran mayoría de las escuelas y los estudiantes de la entidad en aquel año. En el año 2005, el 68% de la población oaxaqueña se encontraba en situación de pobreza de patrimonio y 38% en pobreza alimentaria; el 75.75% de los habitantes del estado no eran derechohabientes del sistema público de salud, y el grado de rezago social se consideraba “Muy Alto”, ocupando el tercer lugar a nivel nacional por debajo de Chiapas y Guerrero, según cifras del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL)¹. Como resulta obvio, prácticamente todos los estudiantes que se ubicaban en los porcentajes mencionados, asistían a la educación pública.

En ese entorno, en mayo de 2006 tuvo lugar la movilización que año con año, desde los 80's, los integrantes de la Sección XXII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), sección disidente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la

¹Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social (CONEVAL) (2005). *Población total, pobreza por ingresos, indicadores, índice y grado de rezago social, según entidad federativa, 2005*, [en línea] [fecha de consulta: 20 de noviembre de 2017]. Disponible en:

<http://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Archivo-historico.aspx>

Educación (SNTE), llevaban a cabo para exigir al gobierno estatal en turno la resolución de un “Pliego Petitorio”, el cual generalmente consistía en cuestiones gremiales como remuneración salarial y re zonificaciones, además de becas para los estudiantes, desayunos escolares, mejoramiento de la infraestructura escolar, etc.

El entonces gobernador, de quien se presumía había ocupado ese cargo a través de un fraude electoral², era el priísta Ulises Ruiz Ortiz, quien ya había anunciado desde su campaña que la máxima política de su gobierno sería “sin marchas, ni plantones”, en clara alusión a las movilizaciones anuales del magisterio, así como de un amplio grupo de organizaciones sociales. Abusando de su precaria capacidad analítica, Ruiz Ortiz pasó por alto el hecho de que la sociedad oaxaqueña, fundada históricamente en una desigualdad atroz, había sido por mucho tiempo una condensación de múltiples contradicciones, las cuales, a medida que la voluntad y exigencias de justicia, redistribución y reconocimiento se habían extendido en la sociedad sin encontrar respuesta alguna, se habían agudizado. De tal forma, esas marchas y plantones eran la expresión material del descontento, el producto lógico de las contradicciones presentes, y no el origen de éstas. No obstante, para el gobernador, terminar con las marchas, equivaldría a terminar con el problema.

Como parte de esa política, Ruiz Ortiz emprendió una campaña de golpes frontales a diversos colectivos y organizaciones desde su primer año de mandato, encarcelando y amenazando a sus respectivos líderes, sin mayores consecuencias políticas. Tal vez creyó que sucedería lo mismo si intentaba silenciar, de una vez por todas, al constante y –para ciertos sectores de la sociedad oaxaqueña- bastante molesto movimiento magisterial. Ante el anuncio de la Sección XXII de instalar un plantón permanente en el centro histórico de la Ciudad de Oaxaca, el gobierno respondió con un intento de desalojo en la madrugada del 14 de junio de 2006, el cual resultó fallido a todas luces.

La respuesta de colonos, trabajadores, estudiantes y otros grupos sociales a tal evento, provocó que el descontento acumulado de grandes sectores de la sociedad se articulara en un movimiento de movimientos, cuyo núcleo originario sería la propia Sección XXII, dando así vida a la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) la cual, dada sus

²Habana, Misael, (4 de agosto de 2004), “Imputan a Murat fraude electoral”, La Jornada. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2004/08/05/012n2pol.php?origen=politica.php&fly>; Nuñez, Ernesto, (9 de agosto de 2004), “Marchan miles contra fraude”, Reforma. Recuperado de: <https://reforma.vlex.com.mx/vid/marchan-miles-fraude-82071106>

dimensiones, su capacidad de organización y su “radicalismo desbordado”, recibió muchos epítetos. Algunos dijeron que se trataba de “La primera insurrección del siglo XXI”, otros más, recordando pasados tiempos de gloria en la lucha de clases, la nombraron “La Comuna de Oaxaca”. En fin, estábamos ante el inicio de un proceso que, pese a su nebuloso y trágico desenlace en los meses y años siguientes, sería de gran calado para la historia contemporánea del estado, y también del país.

No sería exagerado mencionar el influjo que, en términos generales, el movimiento ejerció en mis compañeros y en mi persona. A partir de él, quienes presenciábamos el movimiento de cerca, o percibimos sus efectos, construimos ciertas nociones sobre lo que considerábamos correcto o necesario, a pesar de nuestra corta edad. Algo que llamó poderosamente mi atención –seguramente a partir de la simpatía personal y política que he sentido por el magisterio desde hace muchos años- fueron los distintos juicios negativos que se lanzaron hacia el movimiento a lo largo del conflicto.

De la gama de voces críticas al magisterio, las más enconadas apuntaban a que no había un ápice de contenido educativo en su política, ya que la acción de educar había pasado a un segundo plano, o en todo caso, nunca había estado presente, más allá de las primeras exigencias de apoyo a la subsistencia de estudiantes pobres y mejoras a la infraestructura escolar. Dichos críticos presentaban la protesta del magisterio como una campaña irresponsable que se circunscribía a intereses gremiales bien conducidos por líderes corruptos y seguidos por profesores incompetentes y pusilánimes, que preferían enfrentarse a la policía que a las estructuras gremiales de poder, ya que, de esa forma, podrían seguir manteniendo una posición cómoda, con un buen salario, y sin la necesidad de entregarse al trabajo de la enseñanza.

En la difusión de tales opiniones la participación de los medios masivos de comunicación fue decisiva, particularmente estaciones de radio y periódicos locales, en ocasiones propiedad del duopolio televisivo de Televisa y TV Azteca. Por su parte, a nivel nacional, la televisora de Ricardo Salinas Pliego criminalizaba una y otra vez al movimiento en la voz de Javier Alatorre, el conductor estelar de noticias en el programa “Hechos”. A estas voces se sumaron cámaras empresariales de distinta índole, como la Cámara Nacional de la Industria de Transformación (CANACINTRA), la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX), o el Consejo Coordinador Empresarial (CCE), quienes exigieron

prontamente (y agradecieron) el ingreso de la entonces Policía Federal Preventiva (PFP) a la entidad con el fin de sofocar el movimiento y así terminar con el problema.

En este escenario surgieron nuevos actores políticos que aparecían en medios locales y nacionales mostrando mucha preocupación por el bienestar de las escuelas, los niños, y las clases. En no pocas intervenciones en medios, recuerdo haber escuchado a algún empresario decir que “la niñez oaxaqueña era lo más importante”, y que, con el movimiento, los maestros estaban atentando contra su derecho a la enseñanza.

Lo curioso de todo esto, es que antes de tales intervenciones no había escuchado a esos grupos referirse en algún momento a las dificultades del ejercicio educativo en la entidad, o, cuando menos, a las condiciones en las cuales esos niños asistían regularmente a esas escuelas que tales actores decían defender; mucho menos había conocido alguna campaña de tal magnitud para apoyar al magisterio en su trabajo docente. No los había visto en mi escuela, ni en mi municipio, eran completos desconocidos para mí.

Inevitablemente, me indigné, con todo y mis obvias limitaciones para entender qué era lo que pasaba en aquel entonces. Tal indignación se mantenía a medida que era espectador de una secuencia que duró por largos meses: los maestros y ciudadanía protestaban, se desataban episodios violentos, el gobierno golpeaba, encarcelaba y asesinaba a manifestantes y en la radio y TV los empresarios atizaban más el fuego de la violencia exigiendo la instauración del orden, demostrando así algo que ahora puedo denominar como un nítido desprecio hacia el profesorado organizado.

En ese sentido, se desarrolló un entorno por demás confuso en el cual los actores y sus razones parecían por momentos desvanecerse; en las movilizaciones se hablaba de los empresarios, de los ricos y los poderosos como enemigos del movimiento y de la educación pública. En los medios de comunicación, tales empresarios, ricos y poderosos aparecían como personas sensatas, bienintencionadas y por momentos hasta dispuestas a trabajar arduamente por lograr la paz y bienestar en la sociedad de manera consensuada. Tal vez debido a dicho ambiente, el papel jugado por los empresarios en este proceso siempre me dejó muchas dudas. No sabía con claridad qué buscaban. No entendía por qué les interesaba tanto la educación. No entendía por qué percibía tal desprecio hacia los maestros organizados en sus declaraciones públicas. Sin embargo, sentía voluntad por intentar conocerlas ya que, en cierto sentido, su presencia, actuar y motivaciones se convirtieron en

un enigma y en una cuestión de interés personal que –aunque de forma intermitente– mantuvieron conectada mi curiosidad durante varios años; desde aquel momento, hasta ahora que escribo las presentes líneas.

La curiosidad despertada en aquel tiempo, me llevó a darme cuenta poco a poco sobre la naturaleza política de la educación. De igual forma, me permitió comprender que, en no pocas ocasiones, el debate educativo ha sido el punto de expresión de las más distintas contradicciones sociales.

En estricto sentido, podría mencionarse que, en ciertas coyunturas, la educación se muestra como una transparente instancia particular de la lucha política en sociedad en determinados momentos, tal como sucedió en Oaxaca durante 2006, o de manera constante a raíz de la llamada Alianza por la Calidad de la Educación, firmada por el SNTE y la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2009 en varios puntos de la república.

Comparto, con algunos autores, la noción de que es sumamente difícil poder hablar con propiedad de una política ajena al juego y contradicciones de clase social. La política en educación es, entonces, también lucha de clases, y en dicho conflicto, yo también tengo una adscripción personal.

“Lo académico”

El interés por investigar sistemáticamente a los empresarios y su intervención en el debate educativo llegó a su maduración años más tarde, encontrándome ya en calidad de estudiante de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), teniendo como referente el debate nacional y los distintos periodos de movilización originados a partir de la promulgación de la Reforma Educativa 2013 impulsada por el presidente Enrique Peña Nieto, en los cuales también participé de manera activa.

La coyuntura política de la reforma me permitió acercarme mucho más al debate sobre el rumbo educativo del país. A pesar de que había seguido con cierta constancia las discusiones políticas sobre la educación originadas a partir de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) en 2008, en ese momento mi atención se había centrado más bien en las formas organizativas del magisterio, sus pautas de movilización, su historia política, sus vínculos

con otras expresiones de organización popular, etc. Sin embargo, mi viejo interés por el empresariado y su vínculo con los debates educativos resurgió a medida que un actor aparentemente nuevo –aunque sí lo sea en cierta medida- en el campo educativo nacional, ocupaba progresivamente más espacios en medios de comunicación, y en el debate cotidiano; me refiero a una organización de la sociedad civil (osc) constituida formalmente en 2007 llamada Mexicanos Primero.

Inicialmente, Mexicanos Primero se presentaba como una osc independiente y plural³ comprometida con el derecho a la educación de calidad, en beneficio de la niñez mexicana, versión que era reproducida por sus simpatizantes en cuantos espacios podían. Sus críticos, en cambio, la caracterizaban como una organización perteneciente a la “derecha empresarial”⁴, con particulares intereses privatizadores en su intervención política en educación. En términos generales, estas eran las posiciones dominantes.

La presencia de la organización en el debate nacional creció como la espuma en poco tiempo, en gran medida debido a su presencia en los medios de comunicación, en los noticiarios, en las salas de Cinépolis y, progresivamente, en ciertos círculos académicos. Una característica constante fue su beligerancia dirigida a la CNTE y a las escuelas normales aglutinadas en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), cuyas acciones y programa señalaban de corruptos, vandálicos, dañinos. Lo anterior contrastaba con el reconocimiento y cobijo dado a quienes ellos consideraban “buenos profesores”.

Apreciar eso provocó en mí un salto al pasado, recordando así lo que había percibido, pensado y querido conocer a raíz de la participación empresarial durante el conflicto de Oaxaca en 2006. Muchas cosas me parecían similares, y el desprecio mostrado hacia los maestros inconformes con las reformas en educación me indignó una vez más. Solo que ahora, bajo la convicción de que indignarse por el señalamiento ligero y la criminalización dolosa del magisterio no es, en absoluto, hacer apología de él, de sus errores, desaciertos y necesidades de mejora.

³ Mexicanos Primero, *Preguntas frecuentes*, [en línea] [fecha de consulta: 14 de septiembre de 2017]. Disponible en: <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/mexicanos-primero/preguntas-frecuentes>

⁴ Véase: Hernandez, Luis (2010), “La fabricación del mito: educación y empresarios”, [en línea] [fecha de consulta: 2 de abril de 2017]. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2010/11/23/opinion/021a2pol>

Cuando inicié con la investigación del trabajo, el debate nacional sobre la educación y su política se encontraba en un periodo de algidez, a raíz de los eventos desafortunados en Nochixtlán, Oaxaca, el 19 de junio de 2016. En esa ocasión, tras el arribo de fuerzas federales al municipio mixteco con el fin de romper el bloqueo carretero que profesores y pobladores habían instaurado en el marco de la protesta popular contra la Reforma Educativa impulsada por Enrique Peña Nieto y las continuas detenciones a integrantes de la CNTE, se desató un enfrentamiento en el cual fueron asesinados varios simpatizantes del magisterio y vecinos de la comunidad a manos de las fuerzas del orden.

El acontecimiento y sus consecuencias me hizo comprender la profundidad con la cual la educación y la política se han imbricado históricamente en nuestro país, de la mano del desarrollo de la problemática magisterial y la construcción del propio Estado mexicano. En una construcción histórica tal, en donde la política del magisterio ha condicionado en gran medida los alcances y límites del poder político, cualquier debate educativo conlleva de manera implícita un carácter político, en el cual es muy explícita la relevancia estatal.

Ante los hechos atroces cometidos en el municipio oaxaqueño, Mexicanos Primero publicó un comunicado⁵, en el cual lamentaba la situación, y señalaba a “ambos bandos”, policía y manifestantes, su irresponsabilidad al actuar con imprudencia y falta de serenidad. A fin de cuentas, los principales afectados eran los niños, al ser dañado, con las manifestaciones, un “interés superior”, el derecho a la educación de calidad. De nueva cuenta, el empresariado tomaba parte de un problema aparentemente ajeno a sus intereses inmediatos; había entonces un mapa muy amplio que explorar en ese sentido.

De esta forma, hacia el año 2016 la voluntad de conocer las razones y formas de dicha asociación me llevó a hacer una revisión sistemática de lo que se había publicado al respecto, encontrando así textos bastante pertinentes entre los cuales se encontraban artículos periodísticos de Manuel Pérez Rocha, Hugo Aboites, Martha de Jesús López y Lev Moujahid Velázquez, así como algunas publicaciones y también textos periodísticos de Luis Hernández Navarro, publicados en el diario La Jornada y los portales Sin Permiso y Contralinea.

⁵ Mexicanos Primero (2016), “COMUNICADO DE PRENSA ANTE LOS TRÁGICOS HECHOS EN NOCHIXTLÁN, OAXACA”, [en línea] [fecha de consulta: 23 de junio de 2017]. Disponible en: <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/central-de-prensa/boletines/1475-comunicado-de-prensa-ni-la-protesta-ni-el-resguardo-pueden-caer-en-agresion-controlada>

No obstante, a pesar de la claridad de sus análisis, percibía que aún quedaban muchos espacios por abordar, los cuales, desde mi perspectiva, tenían que ser atendidos.

Mexicanos Primero no podía deslindarse del empresariado, su presidente –ficha de presentación de facto– era entonces Claudio X. González Guajardo, empresario estrechamente vinculado a Televisa, y cuyo padre, empresario salinista del mismo nombre, había sido un hombre de bastante relevancia –la cual aún conserva– en el CCE y en el entonces Consejo Mexicano de Hombres de Negocios (CMHN). Además, en su patronato se encontraban los empresarios más ricos de este país e incluso del mundo, a propósito de Carlos Slim. Sin embargo, dicha condición de clase no me explicaba por sí misma cuál era el móvil de que una osc patrocinada y presidida por empresarios se integrara al debate educativo nacional; tampoco me ayudaba a aclarar el porqué de determinadas propuestas e intereses en educación, como su fiebre por los exámenes estandarizados, o la exigencia de mayor autonomía en las escuelas, o por qué decían ser representantes de la sociedad civil, y no del empresariado directamente, como sí había ocurrido con otros agentes en tiempos pasados de disputa educativa.

Inmerso en esa serie de cuestionamientos, di un paso más en mi recorrido formativo al ingresar en el año 2016 al proyecto PAPIIT “Autonomía y rendición de cuentas en la reforma educativa mexicana”, (con clave IA303217), dirigido por la Dra. Cecilia Peraza Sanginés. A través del mencionado proyecto pude tener acceso a bibliografía muy reciente sobre investigación de política educativa a nivel internacional, la cual nutrió de manera fundamental mi investigación.

En el transcurso de las actividades del proyecto, y a medida que profundizaba en dichos estudios, me percaté de que algunas de las propuestas impulsadas por Mexicanos Primero parecían estar relacionadas con el paquete articulado de medidas de reforma educativa conocido como Movimiento de Reforma Educativa Global (MREG), una serie de políticas educativas estrechamente asociadas con las transformaciones político-económicas contemporáneas, las cuales habían tenido entre sus principales difusores a distintos organismos multilaterales, especialmente al Banco Mundial (BM) y a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Aunado a lo anterior, según la literatura especializada sobre el tema, dichas políticas, además de formar parte central de la agenda multilateral en educación, eran también impulsadas internacionalmente por entidades no

oficiales, como *think-tanks*, organizaciones de la sociedad civil (*osc's*), corporaciones internacionales, etc.

En esta instancia, el panorama con el cual continué el abordaje del tema se abrió sobremanera. Ya no me parecía posible llevar a cabo una explicación medianamente desarrollada sobre los empresarios y la educación en México sin considerar los factores internacionales que condicionaban el discurso educativo del capital. Al fin de cuentas, las nociones de competencia, desarrollo, capital humano, inversión y productividad impulsadas por los empresarios, eran pensadas desde un esquema internacional. De igual forma, sus referentes teóricos y fuentes de información eran regularmente académicos asociados al BM o a la OCDE; la mundialización –para ellos globalización– no era un fenómeno ajeno, sino más bien, el espacio político desde el cual enunciaban su discurso educativo.

Mi investigación continuó. Sin embargo, a la luz de la información que obtenía sobre las tendencias globales de reforma, comencé a encontrar importantes similitudes entre la agenda de Mexicanos Primero y el núcleo central de propuestas MREG. Lo anterior llamó poderosamente mi atención, y me hizo cambiar el enfoque primario de mi investigación.

Originalmente, la tesis se había planteado como un intento por comprender el funcionamiento de una organización determinada, en este caso Mexicanos Primero; sin embargo, a medida que fui conociendo sus particularidades programáticas, orgánicas, colaborativas y financieras, comprendí que tal asociación y sus efectos en el sistema educativo mexicano (SEM) no podían explicarse por sí mismos. Efectivamente, su columna vertebral estaba conformada por empresarios, sin embargo, dicha asociación no era una organización empresarial como tal, sino algo más complejo, a lo cual concebí como la expresión de una emergente ciudadanía corporativa⁶ activa en el debate educativo.

Además, su capacidad de intervención en el debate educativo y de incidencia en la política e instituciones educativas, se explicaba también por las relaciones que dicha asociación había entablado con otras más, interesadas también en la política educativa y con quienes llegó a compartir objetivos de distinta índole; algunas de un corte cívico-empresarial como la COPARMEX o Suma por la Educación; otras con profundas raíces confesionales, como

⁶ Entiendo por ciudadanía corporativa la organización en el plano civil de las entidades empresariales, tanto colectivas como individuales. Tal organización busca incidir en la toma de decisiones en determinadas áreas, a partir de los principios de “responsabilidad social empresarial”. Con ello, su intervención en el espacio público es percibida de una forma mucho menos agresiva y cuestionable y por ende, se torna más factible.

la Unión Nacional de Padres de Familia y algunas más, con una conformación más bien de corte profesional, a modo de think-tank, como Fundación IDEA. En este sentido, la tarea se tornó más amplia, ya que, de intentar originalmente investigar a una organización determinada, el trabajo terminó por estudiar una articulación específica de distintas asociaciones, constituidas en forma de red, bajo el liderazgo de Mexicanos Primero. Debido a ciertos objetivos compartidos entre las asociaciones, entre los cuales se encontraban aumentar la calidad educativa en México o cambiar los esquemas de gobernanza educativa, así como su actividad política conjunta, denominé a dicha articulación como nueva derecha educativa o simplemente nueva derecha⁷.

En esa instancia, decidí emprender una investigación que diera respuesta a ciertas preguntas que habían surgido a medida que me sumergía en el problema, y que, de paso, contribuyera a saciar mi interés sobre la educación y el empresariado surgida años atrás. El producto de esa investigación ya no sería solamente un cúmulo de conocimiento personal, sino trataría de ser una aportación analítica de corte académico al –aún incipiente- debate sobre el empresariado y la educación pública en el siglo XXI.

Con la presente investigación busco avanzar en el análisis de la política y lo político en el campo educativo del México contemporáneo, con el fin de contribuir a su transformación. El campo educativo ha sido espacio de múltiples cambios en tiempos recientes. Los más diversos discursos han luchado por encontrarse en una posición hegemónica, permeando así desde los lineamientos oficiales de política educativa, hasta ciertas prácticas docentes en el aula escolar de nuestro país. Sin embargo, a pesar de que muchas cosas han cambiado, de que la docencia se ha intentado “profesionalizar” y de que las construcciones discursivas de la pedagogía se asocian cada vez más a paradigmas específicos sobre el desarrollo económico, la construcción de una ciudadanía global, etc., es posible apreciar cómo la educación poco o nada ha logrado hacer con respecto a la desigualdad, la marginación y la pobreza de amplios sectores de nuestra sociedad.

⁷ Entiendo por nueva derecha articulación política de organizaciones de la sociedad civil de carácter empresarial, conservador y profesional con think-tanks y entidades corporativas, las cuales, bajo la égida del gran empresariado nacional, comparten el objetivo de transformar al SEM en función de los postulados centrales del Movimiento de Reforma Educativa Global.

El campo educativo ha sido el espacio de reunión de muchas modas discursivas que han “ido y venido”, las cuales se han debatido, olvidado y recuperado una y otra vez. Sin embargo, el sentimiento de impotencia ante el clasismo, el racismo, el sexismo y la antidemocracia, sumado al amplio abanico de contradicciones sociales que nos han aquejado históricamente y que se materializan cotidianamente en el espacio escolar, no ha cesado. A propósito del epígrafe del presente prólogo, las modas –en el campo educativo– han ido y venido, pero el sentir -y en muchos casos sufrir- de nuestra gente, aún permanece.

Atendiendo a lo anterior, menciono un objetivo personal-político que se presenta de forma transversal a todo el trabajo: Construir conocimiento pertinente que colabore en la lucha que muchas maestras y maestros emprenden día con día para lograr una educación más democrática, más cercana a las necesidades de las clases trabajadoras y de nuestros pueblos originarios. Una educación que impulse el bienestar en nuestra sociedad, superando los dogmas restrictivos que al acto educativo se le han colgado durante mucho tiempo. Una educación que sea concebida como fin en sí misma, no como un medio para el fomento de la valorización insaciable, la explotación y el dominio.

Miahuatlán de Porfirio Díaz, Oaxaca. Enero de 2018

Introducción

Distrito Federal, principios de mayo de 2013. Durante los primeros días del mes, una lluvia constante ha caído sobre una gran parte del valle de México. En el primer cuadro de la ciudad puede experimentarse una calma anormal cargada de una extraña tensión, originada tal vez por el hecho de que el zócalo de la actual Ciudad de México se ha convertido, por unos meses, en el espacio vital de un enorme grupo de personas que han organizado un “plantón” en el corazón de la capital del país. Agrupados de forma abultada e irregular bajo todo tipo de lonas, cartones y bolsas, con el fin de protegerse de la lluvia, los rayos del sol y el frío nocturno, los ocupantes momentáneos de la plaza principal muestran, con gesto sereno, la convicción de estar haciendo algo importante para su vida y su país. El objetivo principal de esa estancia no muy cómoda -dicen una y otra vez a los insistentes medios de comunicación- es defender la educación pública y sus derechos laborales.

Además de mantenerse en plantón día y noche, los profesores y profesoras paristas deben alistarse diariamente para realizar distintas actividades de resistencia, las cuales pueden ir desde organizar los “votos” en el metro, calles y plazas, hasta realizar labores de difusión política en universidades, distribución de folletos sobre su causa, limpieza del espacio común y, desde luego, marchar conjuntamente para expresar la fuerza organizativa del magisterio. En algunas ocasiones, después de largas horas de trabajo político, las noches de fin de semana en la ciudad se presentan como una oportunidad para salir con las amistades, acudir a algún lugar a bailar o tomar una cerveza. Si hay algo definitivo en esta vida, es que la revolución será con alegría, o no será. Eso el profesorado nacional lo sabe muy bien.

Este escenario será parte de la vida cotidiana de la ciudad hasta el mes de septiembre de ese año, cuando, de forma articulada, distintos niveles de gobierno deciden desalojar violentamente el zócalo para permitir la conmemoración de un año más del inicio de la independencia nacional, con un saldo de más de 20 personas detenidas. No obstante, para entonces la primavera política del magisterio se había desarrollado a medida que el debate sobre la educación en nuestro país se extendía a múltiples esferas de la sociedad, en los medios de comunicación, la academia y la opinión pública en una intensidad sin precedente. La educación se convertía así en tema de discusión nacional, personalizada en el rumbo y acciones de “los maestros”, aunque ya sin lonas, cartones ni plantón en el zócalo.

La promulgación de la Reforma Educativa en febrero de ese año a cargo del presidente Enrique Peña Nieto, generó una reacción política casi inmediata por parte del magisterio nacional. Los pilares de dicha reforma, plasmados en los artículos 3º y 73 constitucionales, y expresados en la autonomía del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la creación del Servicio Profesional Docente (SPD) y el impulso a la autonomía de las escuelas, fueron considerados por el profesorado como un paso más hacia la privatización de la educación pública y un ataque frontal hacia los derechos laborales adquiridos por el magisterio a lo largo de varias décadas de lucha política y organización. Los reflectores de los medios de comunicación apuntaron constantemente a la frontal disputa entre el gobierno federal y los maestros inconformes con la reforma, encabezados por la CNTE.

Tal lucha se prolongó por varios meses. En ese periodo, calles, avenidas y plazas de la Ciudad de México, Oaxaca, Morelia o Chilpancingo fueron escenario de movilizaciones constantes del profesorado que, en no pocas ocasiones, encontraron en los elementos de seguridad pública un foco de contención, generando así eventos violentos y actos de abierta represión política.

A lo largo de este proceso, los medios de comunicación, la opinión pública e incluso círculos académicos dedicados a la investigación sobre la educación y su política, centraron su atención en el movimiento magisterial, interpretando este ya como una necesidad indeseable, ya como un ejemplo de digna resistencia. El debate político sobre la educación centró la mirada en la movilización de los maestros, ya que se consideraba que de esta dependía el futuro de la reforma y del propio SEM.

Sin embargo, a pesar de la amplia cobertura -no pocas veces tendenciosa- que se le dio al proceso, las distintas lecturas sobre la problemática educativa se centraron tanto en el ámbito magisterial, que dejaron de lado -o pasaron por alto deliberadamente- otra faceta del mismo desarrollo, tan importante en el rumbo educativo del México actual como la organización de los maestros: el interés empresarial por intervenir en la política educativa y su consecuente movimiento organizativo.

Desde años antes de la promulgación de la reforma, distintos grupos de empresarios mexicanos se habían comenzado a articular ordenadamente con el fin de construir, poco a

poco, un ambiente político idóneo al interior del SEM en el cual pudieran constituirse como interlocutores centrales en la agenda y política educativas. A través de la elaboración de estudios “neutrales” sobre el estado de la educación en el país, así como la generación de redes de trabajo con organizaciones, *think-tanks*, entidades multilaterales e instituciones educativas, la construcción de relaciones con servidores públicos de alto nivel en materia educativa, el trabajo de *lobbying* político, etc., grandes empresarios lograron hacerse con un coto importante de relevancia en el campo educativo mexicano, consolidándose así a partir de un movimiento político menos visible que el magisterial, pero sumamente efectivo con respecto a sus metas y resultados.

Hacia el año 2013, los esfuerzos del empresariado por incidir en la agenda educativa nacional ya habían sido sumamente exitosos. Sin necesidad de marchas, plantones ni enfrentamientos con la policía, su programa había permeado distintas instancias de las directrices educativas nacionales, y sus representantes habían ocupado distintos cargos relevantes de dirección o evaluación educativa. En la disputa por la educación, la razón del capital había triunfado sobre la organización del mundo del trabajo.

Es en dicho marco en el cual se presenta el presente trabajo de tesis, que tiene por objeto analizar y comprender la especificidad orgánica, programa, organización y operación política de ese “otro movimiento” al interior del SEM. Haciendo un análisis de sus prácticas políticas de mediación, programa de intervención educativa y fines políticos, buscamos construir, por principio, una radiografía general de la intervención del empresariado en la educación. Consideramos que los estudios sobre la educación en nuestro país, particularmente a raíz de la reforma de 2013, pueden mostrarse profundamente incompletos al ignorar, o pasar por alto, el papel y funciones llevadas a cabo por los dueños del capital. La lógica política subyacente a la intervención empresarial en educación, así como el papel jugado por los empresarios en el diseño e implementación de la reforma se enmarca en un contexto internacional de constantes polémicas sobre las directrices educativas deseables para el mundo contemporáneo.

El fenómeno educativo en un sentido amplio abarca múltiples instancias de la vida social en la cual nos desenvolvemos. Esto es así porque la educación como tal es el producto de una articulación concreta de relaciones sociales, así como la expresión de los valores predominantes o subsumidos en dichas relaciones en un tiempo-espacio determinado. Es por

ello que, para discutir la educación, es fundamental tener en cuenta el medio socio-histórico en el cual ésta se ve inmersa.

La mundialización capitalista representó un cambio cualitativo fundamental en la conformación de la agenda educativa internacional al fomentar una articulación cada vez más profunda entre los procesos educativos y las necesidades de la cambiante economía posfordista, con la economía dinamizada en las transacciones comerciales y financieras y sus mercados de trabajo flexibilizados. En este sentido, organismos multilaterales como el BM, la OCDE, *think-tanks* liberales y organismos no gubernamentales (ONG's) se dieron a la tarea de difundir en el mundo un grupo de políticas educativas que, fundamentadas en la rendición de cuentas en educación (RdC), la autonomía escolar y la construcción de alianzas público-privadas (APP'S) se han conocido de forma articulada como MREG.

De esta forma, los países que poco a poco se vieron subsumidos por el despliegue del capitalismo mundializado, adoptaron concepciones particulares sobre la educación, en las cuales los criterios de calidad, eficiencia y resultados estandarizados se constituyeron en políticas educativas de alcance nacional, e incluso en políticas de Estado.

En el caso mexicano -aunque no restrictivo a éste- las transformaciones estructurales que se desarrollaron a la luz de la mundialización afectaron también la construcción estatal y sus procesos de gobierno, así como la correlación política de fuerzas, en la cual el gran empresariado nacional se vio paulatinamente favorecido tanto por el incremento de los espacios de valorización de su capital debido a las políticas fiscales restrictivas, como por su reforzada capacidad de negociación y exigencia política ante el gobierno.

En este contexto, los grandes empresarios nacionales, asociados a sus intelectuales tecnócratas, miraron en la educación un dispositivo en el cual podrían dar cimientos a la anhelada “modernización” y apertura del país al mercado mundial.

El primer gran paso en su intervención en materia educativa se llevó a cabo en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992, el cual sería un anuncio de la ruta que los dueños del capital tomarían en años posteriores. Años después, Vicente Fox Quezada (2000-2006) abriría las puertas nuevamente a la participación corporativa del empresariado en materia educativa con la firma del Compromiso Social por la Calidad de la Educación del año 2002 y el respaldo a este por parte de las grandes cámaras empresariales,

como la COPARMEX y el CCE. La firma del Compromiso es el último evento en el cual el empresariado ha tenido una participación corporativa protagonista.

Durante el sexenio de Fox, y a raíz de la promulgación de la Ley Federal de Fomento a las Actividades Realizadas por Organizaciones de la Sociedad Civil en 2004, fueron creadas por distintos sectores del empresariado algunas organizaciones de la sociedad civil (osc's) como Empresarios por la Educación Básica (ExEB), Suma por la educación, Caminos de Libertad y Mexicanos Primero, las cuales han estado presentes de forma activa en el debate educativo nacional a través de distintas prácticas políticas como el *lobby* legislativo, las campañas en medios, la ocupación de espacios de deliberación institucional, el “activismo social”, etc.

Desde mediados del sexenio de Fox a la actualidad, los principales interlocutores del empresariado en materia educativa no han sido ya las grandes cámaras industriales, sino osc's presididas y financiadas por empresarios, las cuales han sido exitosas en la generación de agenda pública y de intervención directa en las instancias educativas oficiales. De esta manera, el gran empresariado nacional ha desarrollado un cambio cualitativo en sus formas y mecanismos de intervención educativa, impulsando así la conformación de una *ciudadanía corporativa* en el debate educativo nacional⁸.

La *ciudadanía corporativa* en educación también ha desarrollado una agenda particular para conformar la ruta educativa nacional. Retomando los postulados del MREG, ha conformado una articulación política denominada en este estudio como *nueva derecha educativa*⁹, la cual ha logrado posicionar significativamente su agenda en múltiples instancias del SEM y en los medios de comunicación.

A la luz de lo mencionado, en el presente trabajo de investigación nos interesa discutir la actualidad del contenido y los modos de intervención en la política educativa de un grupo particular de la sociedad mexicana: los empresarios. Más específicamente, nos interesa

⁸ Entendemos por ciudadanía corporativa la organización en el plano civil –a través de osc's- de las entidades empresariales, tanto colectivas como individuales. Tal organización busca incidir en la toma de decisiones en determinadas áreas, a partir de los principios de “responsabilidad social empresarial”. Con ello, su intervención en el espacio público es percibida de una forma mucho menos agresiva y cuestionable y por ende, se torna más factible.

⁹ Entendemos por nueva derecha a la articulación política de organizaciones de la sociedad civil de carácter empresarial, conservador y profesional con think-tanks y entidades corporativas, las cuales, bajo la égida del gran empresariado nacional, comparten el objetivo de transformar al SEM en función de los postulados centrales del Movimiento de Reforma Educativa Global.

analizar la intervención política de la *ciudadanía corporativa* en el campo educativo a partir de la recuperación de políticas MREG en el México contemporáneo.

Objetivos:

El presente trabajo está conformado por tres líneas analíticas fundamentales, las cuales constituyen también los objetivos centrales del estudio; a través de ellos se pretende avanzar en la explicación sobre la manera en la cual los empresarios han influido en los cambios que el SEM ha experimentado en los últimos años, a la luz de los distintos procesos político-económicos mundiales y sus correlatos educativos. Los objetivos son:

- a) Analizar la relevancia que el despliegue de la mundialización capitalista ha tenido en la conformación de agendas educativas de alcance internacional.
- b) Explicar en qué consiste la intervención y propuestas empresariales en la educación mexicana y qué se busca con ello.
- c) Documentar las distintas prácticas de mediación política con la cuales dicho sector interviene en el debate político-institucional para llevar a buen puerto su proyecto, considerando la importancia emergente de la ciudadanía corporativa en dichas prácticas.
- d) Rastrear la génesis del programa de transformación educativa impulsado por el empresariado en materia educativa.

Preguntas de investigación

Para responder a los objetivos mencionados nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Qué transformaciones en el campo educativo ha generado el proceso de mundialización capitalista?
- b) ¿Cuáles son las motivaciones políticas y económicas que incentivan al empresariado a participar en el debate educativo?
- c) ¿Cuál es el origen político y económico de las propuestas presentadas por el empresariado para la transformación educativa nacional?
- d) ¿De qué forma se ha presentado la intervención del empresariado mexicano en el debate educativo? ¿Han tenido lugar ciertos cambios? ¿Cuáles han sido sus características?

Hipótesis:

Las hipótesis de la presente tesis son las siguientes:

- a) Los cambios político-económicos que vieron luz en el proceso de despliegue de la mundialización generaron también cambios en la construcción de programas educativos, los cuales fueron adoptando paulatinamente valores y procedimientos de mercado en la educación pública, dando así origen al Movimiento de Reforma Educativa Global (MREG).
- b) La intervención empresarial en la educación mexicana ha sufrido un cambio cualitativo en sus prácticas de mediación política, pasando de estar situada primordialmente en un plano de representación corporativa, a uno de representación ciudadana, a través de la irrupción de la *ciudadanía corporativa* como figura de intervención.
- c) La agenda educativa actual del empresariado está nutrida por el Movimiento de Reforma Educativa Global (MREG), a partir del cual la *ciudadanía corporativa* se ha articulado, conformando así la agenda educativa de la *nueva derecha* en México.
- d) La intervención empresarial no se ha limitado a proponer cambios en la política educativa, sino que ha buscado, sistemáticamente, convertirse en una voz reconocida al interior del SEM, en un sentido político, mediático e institucional.

Metodología

La metodología utilizada consistió en la ejecución de una revisión de alcance de la literatura conocida como *scoping review*. Dicho aparato metodológico ha sido utilizado previamente en algunos trabajos desarrollados sobre distintos rasgos del MREG, por ejemplo, ciertos estudios sobre rendición de cuentas en educación (RdC). La *scoping review* “en contraste con la revisión sistemática de la literatura, no parte de una pregunta de investigación muy específica ni intenta probar una teoría concreta”¹⁰, sino que, en un nivel general, este tipo de estudios pueden tener como objetivo realizar un mapeo de los conceptos clave que sustentan determinada área de investigación, así como las fuentes y tipos de evidencia disponibles al respecto¹¹.

El *scoping review* es particularmente útil para realizar rastreos generales sobre la literatura disponible en torno a determinados temas. Debido a su flexibilidad, permite también encontrar nuevas vetas de análisis en el transcurso de una investigación determinada, por lo cual permite construir un cuerpo integral de información, el cual da pie a nuevas preguntas. Esta metodología está compuesta por cinco fases¹²:

- 1) identificación de los objetivos y de las preguntas que guían la revisión
- 2) identificación de la literatura sobre la temática
- 3) selección de las investigaciones más relevantes para la revisión
- 4) catalogación e interpretación de los datos
- 5) ordenación, resumen y comunicación de los principales hallazgos de la revisión

¹⁰ Parcerisa, Lluís y Verger, Antoni (2016). “Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación” en: *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 20, núm. 3, Universidad de Granada, Granada, España, p. 17.

¹¹ Arksey, H. and O'Malley, L. (2005) *Scoping studies: towards a methodological framework*, *International Journal of Social Research Methodology*, 8, 1, 19-32., <https://www.york.ac.uk/inst/spru/pubs/pdf/Scopingstudies.pdf>, p. 5

¹² Parcerisa, Lluís; Verger, Antoni, *Op. Cit.*

En un primer momento de la investigación sobre Mexicanos Primero acudimos tanto a informes hemerográficos sobre sus actividades como a los propios documentos de trabajo publicados por la organización, con el objetivo de encontrar elementos clave que me permitieran llevar a cabo una investigación más profunda. De esta forma, nos percatamos de la constancia con la cual conceptos como calidad, rendición de cuentas y autonomía aparecían en su programa y objetivos. Tales conceptos concordaban con los lineamientos generales del MREG, y decidí profundizar en su estudio.

A partir de las preguntas de investigación, llevamos a cabo una búsqueda de información bibliográfica en las bases de datos de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc) y Google Académico, así como en bibliotecas de la UNAM y el Colegio de México (Colmex). Además, realizamos una investigación en las plataformas electrónicas de ResearchGate de ciertos autores clave. Por otra parte, en la búsqueda de material hemerográfico se consultaron diversos diarios de circulación nacional, como La Jornada, El Universal y Excelsior.

Con respecto a la obtención de información sobre Mexicanos Primero y las demás organizaciones civiles investigadas, realizamos un rastreo en sus redes sociales y páginas web, las cuales se han constituido en uno de sus más importantes de espacios de visibilización. Dicha información me permitió entender cómo por medio de seminarios, coloquios, cumbres educativas y relaciones orgánicas, dichas entidades se han posicionado en diversos escenarios institucionales del SEM y de representación la sociedad civil. Además, para aumentar la información disponible, visité los perfiles de LinkedIn de algunos líderes de la nueva derecha, los cuales contrasté con la información disponible en las plataformas de las instituciones académicas o políticas en las cuales se han desempeñado. De esta forma, encontramos información sobre seminarios, coloquios y cumbres educativas realizadas, lo cual nutrió el archivo con el cual desarrollamos la base de datos de la red organizativa de la nueva derecha.

La gráfica presentada al final del capítulo 4, que representa la red operativa de la *nueva derecha*, se elaboró a partir de una búsqueda de archivo y de registros hemerográficos. Una vez obtenida la información, fue ordenada con el fin de ilustrar gráficamente las relaciones de las organizaciones entre sí, y las de dichas organizaciones con sus agentes principales. La base de datos elaborada se echó a andar en el software denominado *Cytoscape*, con el cual,

a partir de la identificación de actores individuales y colectivos se llevó a cabo un análisis de redes para determinar las posiciones relativas y las interacciones entre cada uno de ellos. El cuerpo teórico que subyace este análisis, denominado teoría de grafos, fue desarrollado por el matemático Paul Erdős para identificar características homogéneas que pueden explicar comportamientos similares en las estructuras con forma de red, a saber, que se conforman por nodos y aristas. La incursión de esta teoría en las ciencias sociales tiene su origen en la investigación de Stanley Milgram sobre los “seis grados de separación” entre todos los habitantes de Estados Unidos.

En el análisis, los nodos representan personas o instituciones que han tenido un lugar central en el debate educativo de los años recientes al interior del SEM, han impulsado en él al MREG o han tenido una participación activa en su posicionamiento. A partir de este punto, mapeamos los vínculos entre ellos ponderándolos por la naturaleza del mismo. Por último, utilizamos un algoritmo jerárquico que permitía reorganizar los nodos a partir de un factor de influencia imputado por el análisis cualitativo.

Las características relevantes de la red resultante son tres: la red es dispersa, muy concentrada y con un promedio de grados para cada nodo muy pequeño. Esto puede ser interpretado como una red de personas que se encuentran altamente conectadas entre sí, que llevan a cabo acciones con bloques relativamente monolíticos y cuya coordinación puede ser fácilmente identificada por los nodos con más vínculos estratégicos.

El presente texto es un trabajo de carácter documental, en el cual buscamos analizar lo que se ha escrito en función de los temas desarrollados, y proponer otros caminos para su investigación

Los estudios sobre el empresariado y la educación

El fenómeno de la intervención empresarial en educación no es una condición exclusiva de nuestro país, sino marca una tendencia mundial que embona con las recientes transformaciones de la economía, la política, el comercio y las relaciones internacionales,

que se desarrollaron al ritmo de la mundialización capitalista. Estudiar el caso mexicano requiere, entonces, una visión panorámica de lo que se ha realizado en otras latitudes.

El fenómeno empresarial en educación se ha estudiado a nivel mundial desde distintos enfoques, y no siempre como objeto de estudio central, sino como un elemento complementario de investigaciones sobre temas relacionados con el vínculo entre la educación y la economía, la política, el desarrollo, etc. A continuación, nombraremos los principales autores que, siendo referentes en el debate internacional sobre la temática, a dudas, nutrieron sobremanera la realización del presente trabajo.

Entre los principales estudios podemos encontrar a aquellos que mencionan el comportamiento del empresariado a partir de las políticas globales de privatización educativa, como los trabajos de Verger, Fontdevila y Zancajo¹³ o Verger, Moschetti y Fontdevila¹⁴; otros más, analizan las percepciones e intereses que éste en tanto potencial empleador, tiene con respecto a los efectos educativos en la fuerza de trabajo contratada, como el trabajo de Gentili¹⁵; por su parte, algunos textos más estudian al empresariado como parte integrante de ciertos frentes políticos que buscan reformar la educación a partir de criterios de mercado, siendo probablemente Apple¹⁶ el autor más significativo en este sentido.

De particular relevancia en la temática son aquellas investigaciones enfocadas en analizar la mercantilización educativa y la creación de redes de trabajo por parte de ciertas asociaciones pro empresariales, al estilo de Stephen Ball¹⁷ y las políticas privatizadoras en la educación latinoamericana llevadas a cabo por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación¹⁸. Los estudios anteriores se ubican en un marco temporal compartido; la difusión

¹³ Verger, Antoni y Fontdevila, Clara et al (2016) *The privatization of education. A Political Economy of Global Education Reform*, New York, Teachers College Press-Education International, 2016, 244pp.

¹⁴ Verger, Atoni y Moschetti, Mauro et al (2017) *La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*, Education International.

¹⁵ Gentili, Pablo (1994). *Poder económico, ideología y educación: un estudio sobre los empresarios, las empresas y la discriminación educativa en la Argentina de los años 90*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 323pp.

¹⁶ Apple, Michael (2015). “Conocimiento, Poder y Educación: Sobre Ser un Académico/Activista” en: *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año 2, No.2, Septiembre, pp. 29-39 y Apple, Michael (2002) *Educar como Dios manda: mercados, niveles, religión y desigualdad*, Barcelona-México, Paidós, 291pp.

¹⁷ Ball, Stephen (2012). *Global Education INC.*”, New York, Routledge, 163 pp.

¹⁸ CLADE (2014). *Mapeo sobre tendencias de la privatización de la educación en América Latina y el Caribe*, Sao Paulo, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación y Open Society, 94 pp.

de políticas educativas basadas en criterios mercantiles de eficiencia y calidad hacia fines de los años 90's del siglo pasado y lo que va del presente siglo.

Estudiar en términos generales otras experiencias en las cuales el empresariado se ha conformado como sujeto político en el debate educativo, me permitió construir un marco de referencia internacional en el cual enmarcar la experiencia mexicana a partir de algunas cuestiones:

a) la intervención empresarial en educación no es un elemento característico del SEM, sino un fenómeno generalizado en muchas partes del mundo, el cual, a raíz de las transformaciones estructurales de finales del siglo pasado, se ha consolidado cada vez más, tomando distintas formas; b) la intervención empresarial se encuentra generalmente ligada con la ejecución de políticas de privatización educativa por parte de los Estados, sin embargo, los fines aparentes no son los mismos en todas partes; c) existe un vínculo importante entre grupos empresariales interesados en educación y *think-tanks* de corte predominantemente liberal; d) por más distintas formas que adopten los empresarios interesados en educación, “en última instancia” su interés no puede explicarse sin considerar su necesidad de trabajo vivo (en tanto empleadores).

Con respecto al caso mexicano, al acercarme a los estudios existentes sobre la intervención empresarial en educación, me percaté de la presencia de un importante vacío en la literatura específica del tema. La mayoría de trabajos académicos consolidados y de mayor relevancia, se situaban del periodo salinista (1988-1994) hacia años atrás, estando entre los autores más importantes Ricardo Tirado, quien estudió la intervención empresarial en el contexto del salinismo y el ANMEB en 1992; Manuel Pérez Rocha, quien años atrás (1983) ya había percibido el interés empresarial en la planificación educativa y la producción de capital humano en el contexto del desarrollismo mexicano y Olac Fuentes, quien había escrito sobre las más abiertas intervenciones educativas de los empresarios durante el *gobierno de transición* de Miguel de la Madrid hacia 1983¹⁹.

¹⁹ Véase: Tirado, Ricardo (1997). “La cúpula empresarial en el debate educativo”, en Loyo, Aurora (Coord.), *Los actores sociales y la educación: los sentidos del cambio*, México, Plaza y Valdés-UNAM, p.137; Fuentes, Olac (1984). *Educación y política en México*, México, Editorial Nueva Imagen, Segunda Edición, 214pp.; Pérez Rocha, Manuel (1983). *El desarrollo, ideología del Estado mexicano*, México, Universidad Autónoma de Guerrero-Universidad Autónoma de Zacatecas, 1983, 262pp.

Lo anterior es particularmente interesante, en la medida en que la relevancia del empresariado en el debate educativo y sus procesos deliberativos, creció sobremanera justamente en el periodo posterior al salinismo. Sin embargo, parece que esto no despertó un interés significativo en los investigadores.

Estoy convencido que ello se debe a que, desde hace algunos años, el interés empresarial por la educación ha transformado sus formas orgánicas de intervención; es decir, no han sido ya primordialmente los dueños del capital los encargados de tomar parte en el debate educativo en medios, o en buscar posiciones institucionales de representación, sino asociaciones civiles de carácter y/u origen empresarial, aunque éstas en algunos casos pueden estar presididas por empresarios. El empresariado, pensado bajo los criterios clásicos de participación corporativa y representación en cámaras, ha ido desvaneciendo su presencia en el debate educativo, salvo determinadas coyunturas muy particulares, dando lugar a una nueva figura, la cual resulta mucho más redituable políticamente y económicamente, la *ciudadanía corporativa*.

No encontré en la producción académica nacional un trabajo específico sobre el tema que me interesaba, salvo un trabajo de Roberto González, Lucía Rivera y Marcelino Guerra²⁰, en el cual, en ciertas páginas, mencionaban la importancia del empresariado en la Reforma Educativa 2013. Tiempo después, una vez que había concluido mi proceso de investigación, y me encontraba redactando el presente apartado, encontré una ponencia de Lucía Rivera Ferreiro y Manuel Hernán Becerra, presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), en el mes de noviembre de 2017, titulada: “Nuevos actores, nuevas formas de organización para la conducción del sistema educativo. El caso del Consejo Ciudadano Autónomo por la Educación”. A pesar de que llegué a su lectura una vez concluido mi proceso de investigación, me sorprendió sobremanera ciertas coincidencias a las cuales habíamos arribado con ambas investigaciones; principalmente el hecho de poner nuestra atención a las mismas organizaciones civiles, y pensar su organización a partir de una lógica de red. Desde luego, a medida que el empresariado ha cambiado sus formas orgánicas de intervención educativa, la investigación –ya sea militante o no- ha encontrado en dicho fenómeno un claro –y necesario- objeto de indagación.

²⁰ González Roberto, Rivera Lucía y Guerra Marcelino (2017), *Anatomía política de la reforma educativa*, México, UPN, 2017, 291pp.

Los trabajos mencionados nutrieron mi interés original por la relación entre empresarios y educación en el contexto mexicano contemporáneo. Sin embargo, la ruta con la cual escogí desarrollar el tema se distancia un poco de ellos a partir del acceso a líneas de análisis que constituyen la base de mi literatura de apoyo, mencionadas previamente.

- a) La primera fueron los estudios sobre las distintas formas de intervención educativa del empresariado, (Ball, Gentili), los cuales me ilustraron que el interés empresarial, bajo formas muy cambiantes, no es un fenómeno propio de México, sino efecto de procesos macro de mayor alcance.
- b) La segunda es la correspondiente al estudio del MREG, específicamente con respecto a los textos referidos al análisis de políticas educativas globales (Verger, Robertson, Mundy, Rizvi, Lingard y Taylor) y de privatización educativa (Verger, Fontdevila, Zancajo y Moschetti). Esta línea de investigación me ayudó a comprender que la agenda educativa del empresariado (nueva derecha) no era, en absoluto, una agenda propia, sino consistía en la adaptación de una serie de políticas realizadas a nivel mundial desde hace algunos años.

Considerando lo anterior, entendí que mi estudio sobre la intervención empresarial en la educación no tendría mucho sentido si me avocaba a estudiar únicamente las formas de organización del empresariado, dejando de lado su contenido programático; sería así, a todas luces, un trabajo sumamente incompleto, partiendo de la influencia directa que el MREG tenía en la agenda de la nueva derecha.

Estructura del trabajo:

La tesis se divide en dos apartados, integrados por dos capítulos cada uno y una conclusión, los cuales están conformados de la siguiente manera:

- a) En el capítulo uno discuto las distintas dimensiones que han constituido el despliegue de la mundialización capitalista contemporánea. Se hace un énfasis especial en las

particularidades económicas y políticas del periodo que constituyen los eventos posteriores a la crisis de la deuda a principio de los 80's a la actualidad, así como en sus construcciones ideológicas dominantes. Lo anterior en función de la premisa fundamental que dicta que todo proceso educativo es un proceso político, y todo proceso político está situado en una serie de coordenadas socio-históricas que le dan sentido. La mundialización capitalista transformó la economía de los países a través de la adopción, entre otras cosas, del ideario neoliberal como expresión máxima de la racionalidad necesaria para evitar posibles crisis futuras, pero sin cambiar sustancialmente la división internacional del trabajo. Pero esta construcción ideológica se expresó también en tanto condición estructural de aquellas sociedades en las cuales se implantó, y de esta forma, su influencia se desarrolló en espacios que excedían la determinación de la política fiscal, monetaria y de gasto público. El neoliberalismo también permeó en el Estado, no solo a través de los procesos de achicamiento del sector público, sino a través de la reformulación de sus propias pautas directivo-administrativas, dando paso así al advenimiento de la llamada "Nueva Gestión Pública", es decir, de la práctica empresarial en el ejercicio administrativo de lo público. Tales transformaciones generaron cambios particulares en la forma de hacer política, construyendo escenarios favorables para aquellos que, a partir de los procesos de apertura comercial, liberalización y venta de activos del Estado, habían fortalecido su poder económico, y buscaban expresarlo también en otras esferas de la vida social. El objetivo de este capítulo es, entonces, dar cuenta de los cambios más importantes que el proceso de mundialización capitalista generó en materia económica y política en nuestras sociedades, haciendo un énfasis especial en la relación entre la economía y el Estado, y el Estado y las luchas políticas en su seno, bajo el entendido que el Estado y el juego político que enmarca, es, en términos concretos, sumamente importante para discutir la educación pública.

- b) El segundo capítulo discute el correlato educativo de la mundialización capitalista, conocido como Movimiento de Reforma Educativa Global (MREG). En dicho apartado intentamos describir las principales características del programa de reforma educativa que desde hace algunas décadas ha permeado en grandes extensiones del

planeta. Consideramos que su estudio puede ayudar a dar luz sobre los distintos casos nacionales de cambio en la enseñanza, sus contenidos y agentes fundamentales. Particularmente importante en este apartado, es la discusión de la noción de capital humano como imperativo pedagógico, la construcción de la agenda educativa de la nueva derecha y el fortalecimiento del multilateralismo educativo, principalmente abanderado por el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Concluimos con ciertos trazos generales en torno a la ruta en la privatización educativa a nivel mundial a partir del MREG. El objetivo del capítulo es mostrar cómo ciertas agendas educativas que se muestran como novedosas en proyectos y propuestas de reforma, realmente constituyen un cuerpo ya consolidado y difundido a nivel mundial.

- c) En el tercer capítulo se estudia la especificidad político-económica del Estado mexicano mundializado, además, se desarrolla una breve revisión sobre la participación política del empresariado en el México contemporáneo, así como de sus conflictos con los gobiernos en turno, los acuerdos emanados de dichos conflictos y las distintas posiciones sobre temas clave en el devenir nacional impulsadas por los dueños del capital. De esta forma, intentamos plasmar una ruta analítica que nos permita dar una lectura más completa a la intervención empresarial en educación, siendo esta parte de un proyecto general de despliegue de mecanismos de influencia en la vida en común impulsado por ciertos grupos del empresariado nacional.
- d) El cuarto capítulo aborda de manera directa la intervención empresarial en la educación pública en el contexto mexicano, específicamente en nivel básico. En dicho capítulo analizamos la evolución política del empresariado y su posterior intervención directa en el debate educativo. También se propone una periodización de la intervención empresarial en educación, tratando de hacer énfasis en el cambio cualitativo que representa la irrupción de la *ciudadanía corporativa* como sujeto de deliberación educativa. Además, intentamos explicar la agenda educativa empresarial a la luz del MREG y discutir los nuevos esquemas de gobernanza educativa propuestos por la última reforma educativa mexicana.

- e) Por último, a modo de conclusión trazo los principales hallazgos de la tesis, así como los posibles caminos a seguir con esta investigación.

Primera Parte

La mundialización capitalista y su correlato educativo

Capítulo 1.- *El mundo que no espera.* Coordenadas históricas de la mundialización

En la presentación y análisis que el entonces presidente de la organización cívico-empresarial Mexicanos Primero hizo de los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (conocido como prueba PISA) llevado a cabo en 2012, afirmó: “Estamos muy atrasados y nos urge movernos, pues el mundo no nos va a esperar”²¹. Según Claudio X. González, las cifras resultantes de la prueba internacional no expresaban otra cosa que la urgencia de llevar a cabo una “cruzada nacional” para “mejorar la educación inicial” e implementar por completo la Reforma Educativa promulgada meses atrás por el presidente Enrique Peña Nieto. La educación, decía, “no es un asunto nada más de competitividad y productividad, es, sobre todo, un tema de elemental justicia”.

Sin embargo, al leer entre líneas las declaraciones realizadas por el empresario, es posible encontrar una lógica transversal de competencia, productividad y beneficio en el marco de la economía internacional. En este sentido, la comparación con otros países es fundamental, así como la deducción mecánica de que tales resultados educativos explican directamente determinadas circunstancias económicas y sociales.

Para dicho empresario, la prueba PISA es fundamental porque refleja el estado de la educación en las distintas latitudes del mundo desde una perspectiva comparada en un mundo particular, un mundo globalizado, acelerado por la tecnología, los procesos productivos, las transacciones financieras, los flujos migratorios, etc. Un mundo que no espera.

Lo anterior es importante porque no solo describe la perspectiva de un individuo u organización con respecto a la estrecha relación entre la educación en nuestro país y las transformaciones mundiales en tiempos recientes. Para quienes conforman el campo educativo nacional o quienes se han mostrado interesados en él, la dimensión internacional ha sido cada vez más un frecuente tema de discusión en tiempos recientes.

²¹ González, Claudio X (2013), *El mundo no nos va a esperar*, [en línea] [fecha de consulta: 4 de enero de 2018]. Disponible en: <http://mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/nuestra-opinion/item/el-mundo-no-nos-va-a-esperar>

El debate educativo en el contexto mexicano actual se ha visto permeado por la influencia que, en distintas formas y niveles, la economía y política mundiales han ejercido en las directrices educativas nacionales; una clara muestra de ello es la prueba PISA de la OCDE, la cual se ha convertido en un instrumento fundamental para desarrollar determinadas políticas educativas encaminadas a aumentar el rendimiento académico de los estudiantes expresado en dicha prueba.

Aunque los discursos educativos internacionales ya habían tenido eco en nuestro país desde hace algunas décadas, alcanzaron un momento de difusión y polémica muy alto a raíz de la promulgación de la Reforma Educativa en el mes de enero del año 2013 por parte del presidente Enrique Peña Nieto, y no era para menos. Las coincidencias entre los elementos más relevantes de la Reforma y las directrices educativas de instancias multilaterales como el BM y OCDE se mostraban evidentes tan solo al revisar los documentos de trabajo de las organizaciones y compararlos con la política educativa del sexenio.

Lo anterior puede ilustrarse con una lectura rápida -entre otros- del documento “Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas”, elaborado en el año 2010. En este trabajo, la OCDE afirma que, para mejorar el desempeño de los estudiantes mexicanos es necesario crear estándares de aprendizaje, estándares de liderazgo escolar y estándares docentes, a través de políticas de selección docente, de evaluación continua, de fomento a la participación social en educación y de aumento a la autonomía escolar²². Por su parte, como ha sido ya documentado²³, existe una relación estrecha entre los objetivos de la iniciativa “The Systems Approach for Better Education Results” (SABER) del BM y los aspectos más relevantes de la Ley General del Servicio Profesional Docente, incorporada a partir de la ya mencionada Reforma Educativa. Lo anterior ha generado un largo debate en torno al futuro de nuestra sociedad, de su cultura y educación, en el cual el plano internacional de análisis se ha consolidado como una instancia inevitable de controversia. De esta forma, alusiones a la “globalización”, al “mundo global”, a la “mundialización” y a los “nuevos tiempos”, se han constituido como una especie

²² “Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas”, en: <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>

²³ Mantilla, Lucía (2014). “La trascendencia del Banco Mundial en la Ley General del Servicio Profesional Docente. Elementos para el análisis” en: *Diálogos sobre educación*, año 5, número 9, julio-diciembre, en: <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/viewFile/295/285>

de paraguas interpretativo, bajo el cual se ha desarrollado el debate sobre la educación a partir de su visión comparativa entre nuestro país y otros más. Recurrentemente, los distintos actores que componen el campo educativo mexicano y analistas ajenos a este han utilizado dicha dimensión analítica para respaldar o desarrollar una crítica de determinadas posturas políticas sobre educación. A pesar de la diversidad de posicionamientos en torno a la problemática educativa y sus dimensiones internacionales, dos han sido las principales trincheras de disputa intelectual y, en algunas ocasiones, incluso física.

Por un lado, están quienes incorporan un sentido pro-globalización a su discurso y propuestas educativas, haciendo alusión a la naturaleza obvia de la competencia en un mundo globalizado, a la pertinencia de generar una ciudadanía de carácter global en los estudiantes, a la necesidad de desarrollar en los estudiantes competencias y habilidades “propias del siglo XXI” y a la constante alusión de las distintas oportunidades al desarrollo que brinda el mundo actual. Las experiencias del sudeste asiático y China, aunque no recuperadas en toda su complejidad, han sido recurrentes en los defensores de esta narrativa. Como partidarios de esta posición, podemos incluir al actual gobierno federal y su política, a algunos círculos académicos, principalmente adscritos al Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) y a ciertas organizaciones de la sociedad civil (osc’s) de corte empresarial que, como Mexicanos Primero, han adquirido una relevancia innegable en el debate educativo nacional. Frente a ellos, se encuentra una postura abiertamente crítica tanto a la Reforma Educativa como a las líneas educativas del multilateralismo. Los actores que la impulsan consideran a la Reforma y las organizaciones multilaterales como expresiones distintas del neoliberalismo y la globalización del capital, motivo por el cual consideran que dichas propuestas en educación no toman en cuenta las necesidades reales y situadas de quienes integran el campo educativo, sino buscan beneficiar al mercado y sus lógicas de valorización y dominio, aprovechando la infraestructura, la fuerza de trabajo y a los estudiantes del sistema educativo público. Esta postura es defendida principalmente por integrantes de la CNTE y organizaciones sociales y académicos afines.

Aunque las dos posturas defienden nociones radicalmente contrarias sobre el escenario educativo actual, ambas parten de situaciones concretas, interpretadas de manera diferenciada. Efectivamente, la globalización²⁴, vía políticas de liberalización de los

²⁴ En adelante “mundialización” o “mundialización capitalista”.

mercados -las cuales, por cierto, poco a poco pierden terreno- potenció la competencia económica entre las naciones, entre las grandes empresas transnacionales y entre estas y las distintas industrias locales de países dependientes. Debido a ello, muchos países han buscado maximizar la competitividad de sus empresas y la productividad nacional, a través de, entre otras cosas, la incorporación de competencias y habilidades genéricas a la fuerza de trabajo en un contexto de mercados de trabajo flexibles y en constante cambio debido a la incorporación tecnológica. En este sentido, para el discurso dominante, la educación juega un papel fundamental al formar a los estudiantes en ciertas habilidades específicas para los tiempos actuales.

Por otro lado, la mundialización capitalista no es una casualidad histórica. En distintos sentidos es la consolidación de un proyecto político realizado por sujetos e instituciones políticas, las cuales tenían un fin al llevar a cabo dicho programa. En su génesis se encuentra el germen de la tradición neoliberal, ya sea en la veta monetarista del pensamiento friedmaniano, o en las políticas thatcheristas de origen hayekiano, a través de las cuales se benefició al gran capital a partir de los continuos golpes a las centrales obreras, la venta de activos públicos, la adquisición de prácticas gerenciales en la administración pública, etc. Estas políticas se exportaron -y fueron bien recibidas por la mayoría de los gobernantes- en el mundo dependiente a partir de los convenios entre los gobiernos nacionales y las entidades multilaterales de crédito internacional, generando graves efectos en la condición económica de las clases trabajadoras. Efectivamente, los mercados de trabajo se flexibilizaron, como una forma de atacar al desempleo imperante en el último tercio del siglo pasado, y ante el desplazamiento de trabajo vivo por la incorporación tecnológica, el perfil deseable del trabajador sufrió un cambio sustancial, al necesitar ahora incorporar habilidades que le permitieran “aprender durante la vida” y a lo largo los distintos empleos en los cuales no haría antigüedad, ni tendría prestaciones del tipo que se habían experimentado durante el caduco fordismo. El neoliberalismo también aterrizó en el campo educativo, tanto en las políticas restrictivas al gasto público en educación, como en la incorporación de elementos de mercado en la gestión educativa y las prácticas pedagógicas, elementos que no tomaron en cuenta los contextos en los cuales se pretendía su ejecución. Las distintas propuestas comunitarias de educación alternativa en los estados de Oaxaca, Michoacán y Guerrero se

han mostrado así como respuestas “desde abajo” a lo que se considera una imposición política a las necesidades de educación de los distintos pueblos.

Cierta lógica tenía Claudio X. González al hablar en la actualidad de un “mundo que no espera”. Efectivamente, el mundo actual es la representación material de una etapa histórica particular del capitalismo que en distintas dimensiones fenoménicas ha visto acelerado sus procesos, disminuyendo el tiempo de espera en la producción, la circulación y el consumo de las mercancías, incluyendo en estas, desde luego, a la fuerza de trabajo²⁵. Dicha conformación mundial expresa en su política, de igual forma, el protagonismo cada vez mayor del capital en los procesos de deliberación política y administración estatal, todo ello mientras las barreras entre las dimensiones local, regional y mundial parecen desvanecerse. El mundo que no espera, es la conformación material no-idílica de la mundialización capitalista.

Debido a la importancia fundamental que la dimensión internacional representa en el debate actual sobre la educación en México, a continuación desarrollaremos brevemente una reflexión sobre algunos elementos constitutivos de la mundialización capitalista. Con ello buscamos delimitar las coordenadas histórico-sociales en las cuales nos situaremos a lo largo del trabajo, así como aclarar la *visión social del mundo* desde la cual situamos nuestro análisis sobre la educación, la economía, la política y las relaciones políticas internacionales.

²⁵ Véase, por ejemplo, las críticas al Plan Bolonia: Díez, Enrique (2009). *El capitalismo académico y el plan Bolonia*, Universidad de León, en: https://www.uv.es/~pla/alteritat/Bolonia_EnriqueDiez.pdf.

1.1.- Discutir la mundialización

“Mundialización” es un concepto que, si bien se ha trabajado con cierta constancia en la academia –particularmente francesa- padece de un uso social mucho menos extendido en medios de comunicación, y por ende, en la llamada *opinión pública*. Lo anterior se explica por el hecho de que las implicaciones que produce en tanto concepto hacen difícil su integración al *corpus* discursivo hegemónico.

La mundialización refiere a una etapa particular de la conformación del capitalismo como sistema mundial²⁶ cuyas tendencias seminales pueden rastrearse hasta el origen mismo de su conformación histórica, muy bien comentados por Marx y Engels desde mediados del siglo XIX. Esta perspectiva está vinculada a interpretaciones contemporáneas de la economía y política mundiales influidas en gran medida por la teoría de la internacionalización del capital de Christian Palloix y Robin Murray. Su uso se ha tornado paulatinamente diferenciado y crítico al concepto de globalización, ya que al analizar la jerarquización estatal en el proceso de acumulación mundial de capital y la preponderancia del capital transnacional, identifica que la tendencia contemporánea del capitalismo mundial no es hacia la integración equitativa entre países, sino la concentración y centralización entre capitales.

Para Bernal-Meza, “mundialización [...] da más ampliamente la visión de un mundo vinculado por un modo de producción dominante, el capitalismo mundial. [En este sentido] la acumulación no se da a nivel global, sino que existe en tanto acumulación mundializada”²⁷. La acumulación capitalista a escala mundial no beneficia a todos los países por igual, ni aun –o mucho menos- llevando a cabo el recetario neoliberal de “achicamiento del Estado”, seguido tan profusamente por los países subdesarrollados.

Desde esta perspectiva, “la mundialización del capital no borra la existencia de los Estados nacionales, ni las relaciones de dominación y dependencia política entre ellos”²⁸. Por otro lado, el término mundialización capitalista nos permite analizar una economía que se lleva a cabo en un sistema mundial cuya organicidad histórica no ha sido homogénea.

²⁶ Osorio, Jaime (2014). *El Estado en el centro de la mundialización, la sociedad civil y el asunto del poder*, México, Fondo de Cultura Económica, Segunda Edición, p. 123.

²⁷ Bernal-Meza, citado en Mazzeo, Miguel (2003) *Dioses fracasados*, Argentina, Ediciones Macchi, p.42.

²⁸ Chesnais, François (s/f). *Doce tesis acerca de la mundialización del capital*, en <https://imas2010.files.wordpress.com/2010/06/chesnaisdocetesis11.pdf>.

En la interacción del mercado mundial, los múltiples Estados y capitales que lo conforman mantienen relaciones políticas y económicas de carácter asimétrico. Algunos son predominantes y algunos más subordinados, lo cual puede ser visto tanto en los valores producidos históricamente, como en la composición orgánica del capital y el bienestar físico y cultural de los trabajadores de determinadas naciones, situación por la cual se ha corrido mucha tinta y se han provocado los más profundos debates²⁹.

Ante una mirada histórica del proceso de construcción del sistema mundial capitalista, es preciso mencionar -recuperando a Amín- que la “mundialización no es sinónimo de “unificación” del sistema económico por medio de la “apertura desregulada de los mercados”³⁰, ya que no es una propuesta consensuada entre los agentes económicos del mercado mundial, sino un proyecto del capital dominante. Antes bien, es una nueva etapa de subordinación de las economías nacionales a los intereses del gran capital transnacional, la cual mantiene marcadas las diferencias políticas de dominio en el sistema mundial. En una larga cita de quien probablemente es el principal difusor del concepto:

“Juntar el término “mundialización” al concepto de capital significa tomar nota del hecho de que, por una parte, los segmentos más decisivos de los mercados financieros se encuentran hoy mundializados con modalidades y la ayuda de mecanismos diversos, y por otra parte, que el campo en donde el capital industrial concentrado se desplaza [...] es el de las relaciones constitutivas del oligopolio mundial, el cual domina los mercados (y también las formas de mercado) domésticos, incluyendo los países más poderosos.

La mundialización del capital se presenta como una fase particular de un proceso mucho más largo, de constitución del mercado mundial primero, luego de internacionalización del capital, en forma financiera en un primer momento y después con la de producción en el extranjero.”³¹

La presente mundialización iniciada en la década de 1980 con la desregulación de los mercados financieros, la apertura gradual a la Inversión Extranjera Directa (IED) y el reordenamiento de las tareas entre el Estado y el mercado se organizó bajo la hegemonía

²⁹ Véase al respecto: Marini, Ruy Mauro (2015) *América Latina, dependencia y globalización*, México, Clacso, 291pp.; Dos santos, Theotonio (1982). *Imperialismo y dependencia*”, México, Era, Tercera edición, 491pp.

³⁰ Amin, Samir (2004). “Geopolítica del imperialismo contemporáneo” en: Atilio Borón (Comp.), *Nueva Hegemonía mundial. Alternativas de cambio y movimientos sociales*”, Buenos Aires, CLACSO p.44.

³¹ Chesnais, François (1996). “La “globalización” y el estado del capitalismo a finales de siglo” en: *Investigación Económica*, Vol. 56, No. 215 (enero-marzo), pp. 233-269.

ideológica del neoliberalismo, la cual se ha mostrado frecuentemente favorable al gran capital y a los sectores dominantes de los países de donde éste procede.

Al contrario de lo que podría parecer, la propuesta de utilizar el concepto de mundialización no es un ejercicio pesimista de explicación del mundo, sino un intento más por desmontar el fetiche ideológico en el cual se ha convertido la globalización, representada aún como un *Deus ex machina* de nuestra historia, cuyo momento expone un sinfín de oportunidades al desarrollo, la cooperación y el bienestar de los pueblos del mundo.

Claro que en este escenario puede haber oportunidades para el re-posicionamiento de los países en el mercado mundial, para aumentar su competitividad, para convertirse en el centro geográfico de nuevos procesos productivos. No obstante, la fiebre *globalista*, lo anterior no tira por la borda las antiquísimas relaciones de subordinación de los más, y con ello, el gran peso que eso representa directamente en las espaldas de los trabajadores.

Según Héctor Guillén, el actual estadio del capitalismo mundial puede ser analizado a través de, entre otras cuestiones, la inversión extranjera directa y los flujos internacionales de capital financiero³². Tales elementos se desarrollan también en función de la lucha desigual por la consecución de nuevos mercados, la distribución asimétrica de tecnología y la división internacional del trabajo en una economía mundial en la cual “las empresas trasnacionales y los países desarrollados ejercen una influencia preponderante, [mientras] no sucede así con los gobiernos de los países “en desarrollo” y las organizaciones de la sociedad civil”³³.

Las transformaciones recientes del comercio internacional han estado íntimamente ligadas a la reestructuración de las empresas trasnacionales y al auge de la IED³⁴, la cual ha visto un rápido crecimiento desde la década de 1980.

Un número creciente de empresas invierten en diferentes países diversificando los sectores productivos de destino. El vehículo principal de este proceso son las empresas trasnacionales, las cuales demuestran aún la posición dominante de los países desarrollados sobre el resto. Según Beck, hasta hace pocos años, 435 de las 500 trasnacionales más importantes -el 87%- pertenecían a los países del G-7. Es importante mencionar que, de ellas, 151 eran

³² Guillén Romo, Héctor, *México frente a la mundialización neoliberal*, México, Ediciones Era, Primera Edición, 2005, p. 45

³³ CEPAL, *Globalización y desarrollo*, Archivo CEPAL, Disponible en la red en: <http://archivo.cepal.org/pdfs/2002/S2002024.pdf>

³⁴ *Ibid*, p.42

estadounidenses, 149 japonesas, 44 alemanas, 40 francesas, 33 británicas, 11 italianas y 5 canadienses³⁵. Para el caso latinoamericano, de las 50 mayores empresas transnacionales presentes en la región en 1996, prácticamente la mitad eran estadounidenses³⁶. Aún más, de la IED total en América Latina del año 2015, los Estados Unidos fueron el principal punto de origen, con un 25.7%, seguidos por los Países Bajos, con 15,4% y España, con 11,5%³⁷. No es necesario recordar el papel fundamental que el capital transnacional detenta detrás de estas cifras.

La importancia de las grandes empresas se ha visto favorecida gracias al desarrollo de sistemas de producción integrados, los cuales tienden a segmentar la producción en diferentes etapas en plantas ubicadas en distintos países³⁸, buscando así mejores condiciones para la rentabilidad de la inversión -mientras que, de paso, mantienen el monopolio tecnológico de los países de origen, al no permitir la creación de economías integradas en la periferia-. En estricto sentido, ese es uno de los rasgos más importantes de la mundialización capitalista contemporánea, una característica también, que irónicamente ha sido utilizada en el discurso *globalista* del centro y periferia para recibir con los brazos abiertos políticas de apertura comercial, de desregulación a la IED y de “incorporación” de cada vez más esferas de la vida social a la dinámica del mercado mundial.

Según Gereffi, la dispersión geográfica de las cadenas productivas “aumenta las oportunidades de países en desarrollo de participar y ganar a partir del comercio, ya que éste les proporciona un espacio mayor para especializarse en las etapas del trabajo intensivo del proceso de fabricación de un artículo”³⁹.

Estas oportunidades son potenciadas por los Estados subdesarrollados que, a la luz de las transformaciones económicas en la “globalización”, se tornan agentes activos en competencia por atraer la mayor cantidad de IED posible, tomando en cuenta también los intereses de ciertos sectores y fracciones del gran capital doméstico, los cuales, a través de

³⁵ Ulrich Beck, citado en Mazzeo, Miguel, *Op. Cit.*, p. 45

³⁶ CEPAL, *Las mayores empresas transnacionales presentes en América Latina y el Caribe*, en: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/1/4261/capIID.html>

³⁷ CEPAL, *La inversión extranjera directa en América Latina y el Caribe*, en: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40213/7/S1600664_es.pdf

³⁸ CEPAL, *Op. Cit.*, p.19.

³⁹ Gereffi, Gary (2001). “Las cadenas productivas como marco analítico para la globalización”, en: *Problemas del Desarrollo*, Vol 32, No 125

adquisiciones empresariales transfronterizas, se han fusionado con el gran capital trasnacional. Como se sabe de sobra, para ello no importa pasar por encima de las condiciones laborales de los trabajadores, o las necesidades de protección medioambiental.

Es de particular atención la profunda concentración geográfica de la producción industrial de alto contenido tecnológico en la economía mundial. “Cuanto más avanzado es el nivel tecnológico de la industria –dice la Comisión Económica para América Latina (CEPAL)- mayor es su concentración geográfica en un número reducido de países”⁴⁰, de los cuales, las empresas trasnacionales, y ciertos estados, detentan el monopolio tecnológico.

De esta forma, la industria de la biotecnología se encuentra profundamente concentrada en países desarrollados; la de semiconductores, en esos mismos países y en otros del sudeste asiático; la de aparatos de radio y televisión está concentrada en menor medida, y la de textiles y alimentos, está generalizada en el “mundo en desarrollo”.

Es interesante mencionar que, debido a lo anterior, la IED que se realiza en países periféricos, como en el caso mexicano, no cumple generalmente una función de transferencia de tecnología hacia otras áreas de la economía. En el caso mexicano, por ejemplo, las áreas de la industria que son efecto de IED son las más dinámicas y productivas, sin embargo, este aumento en la productividad no se transfiere hacia otros sectores, menos competitivos, lo cual impacta generalmente de manera negativa en la economía nacional en su conjunto.

La competencia interestatal por la captación de IED se materializa en las políticas que se llevan a cabo al interior de las naciones, mismas que son promovidas por organismos multilaterales como el BM⁴¹. En este sentido, el Estado es el principal encargado de crear los incentivos necesarios para que el arribo de inversión extranjera pueda generar empleos, producir riqueza y paliar los desajustes macroeconómicos constantes en los países no desarrollados. Este es el ambiente en el cual se enmarcan las políticas de creación y preparación de capital humano (con todo y la tremenda ambigüedad de la cual el término no se ha podido desprender) las cuales, si bien han sido activas desde la segunda mitad del siglo XX en la periferia, merced la agenda del BM, han tomado un segundo aliento lo

⁴⁰ CEPAL, *Globalización y desarrollo*, p. 46.

⁴¹ Banco Mundial (2003). *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento*, México, Banco Mundial y Alfaomega, 152pp.

suficientemente fuerte como para, en el caso mexicano, ser la columna vertebral del discurso educativo transexenal desde la década de 1990.

En estos términos, las políticas contemporáneas de formación de capital humano embonan con las “nuevas rutas al desarrollo” propuestas en el contexto de mundialización, al considerar que “el ascenso industrial implica cambiar las cadenas productivas de actividades intensivas en mano de obra a actividades económicas intensivas en capital y habilidades, que conlleven aprendizaje organizativo para mejorar la posición de las empresas o de las naciones en el comercio internacional y en las redes de producción”⁴². Esta visión ha sido recuperada por las autoridades educativas mexicanas desde hace algunos sexenios, encontrando su punto cumbre en la promulgación de la Reforma Educativa en el sexenio de Enrique Peña Nieto⁴³. El capital humano es, por sí mismo, presentado como el dispositivo necesario de transformación de los patrones productivos hacia formas de producción económica más desarrolladas, tecnológicas y eficientes.

Lo que los promotores acérrimos de las políticas globalistas no toman en cuenta, es que, en materia de conocimiento, tecnología y producción, América Latina no ha superado una situación que, *mutatis mutandis*, se presenta como similar a lo que los dependentistas habían analizado en el último tercio del siglo XX⁴⁴. Analizando el déficit tecnológico en nuestras sociedades y los valores de uso producidos, es posible considerar que no es por sí mismo el conocimiento disponible en una sociedad lo que atrae al capital trasnacional, sino la posibilidad de su valorización. El elemento más atractivo para la rentabilidad del capital en nuestras sociedades, no ha sido hasta ahora los conocimientos incorporados en la mano de obra, sino la posibilidad de explotarla a través de un mercado de trabajo y regulación laboral benéfica a la IED y al capital doméstico.

⁴² Gereffi, *Op. Cit.*

⁴³

⁴⁴ Véase: Gunder Frank, André (1973). *Lumpenbuesía: lumpendesarrollo, dependencia, clase y política en Latinoamérica*, Argentina, Ediciones periferia, 196pp.

1.2.- América Latina, Estado y mundialización

Las condiciones históricas en las cuales se han desarrollado las transformaciones y procesos políticos antes citados han desplegado sus efectos también en las propias formas estatales contemporáneas, las cuales, es importante decirlo, fueron agentes fundamentales en la realización de dichos cambios. Los nuevos patrones de reproducción capitalista a lo largo y ancho del globo terráqueo han influido también en la manera en la cual las sociedades se organizan y los Estados operan, gestionan e intervienen en la vida en común. En este sentido, la mutación de la especificidad estatal es un elemento de análisis fundamental para construir explicaciones sólidas en torno a lo que sucede actualmente con la relación entre clases, grupos e individuos en determinada formación social, así como para dar luz también a los distintos proyectos políticos que, surgiendo de múltiples debates y luchas en el seno de la sociedad civil, se presentan como hegemónicos.

Consideramos que discutir al Estado contemporáneo exige pensarlo a la luz de la sociedad actual, es decir, de la sociedad capitalista. El Estado no es un ente diferenciado que se separe y se coloque por encima de la sociedad y de sus relaciones, aunque en ocasiones así lo parezca. En estricto sentido, es producto de un cúmulo de relaciones sociales, de las cuales también participa. Es una entidad compleja.

Siguiendo a Poulantzas, concebimos al Estado “como una relación, más exactamente como la condensación material de una relación de fuerzas entre clases y fracciones de clase, tal como se expresa, siempre de forma específica, en el seno del Estado”⁴⁵. Dicha condensación de relaciones constituye una determinada materialidad institucional, la cual tiene un papel constitutivo en las relaciones de producción y los poderes que se materializan con dichas relaciones. Además, el Estado es también el centro del poder político, el espacio en el cual todas las redes y relaciones de poder encuentran su núcleo y articulación⁴⁶, el cual opera como un factor de cohesión de los distintos niveles en una formación social. Desde esta perspectiva, el Estado no es una cosa-instrumento, ni un Sujeto autónomo.

A pesar de interpretar al Estado como condensación de relación de fuerzas, para Poulantzas el Estado no se reduce a esa relación, sino que presenta una opacidad y resistencia propias.

⁴⁵ Poulantzas, Nicos (2005). *Estado, poder y socialismo*, México, Siglo XXI, Novena edición, p.154.

⁴⁶ Osorio, Jaime, *Op. Cit.*, p. 20

Es decir, según el autor grecofrancés, un cambio en la relación política de fuerzas no se traduce de forma automática en el Estado, “se adapta a la materialidad de sus diversos aparatos y sólo se cristaliza bajo una forma refractada”⁴⁷. Lo anterior se debe a que el Estado no es un “bloque monolítico sin fisuras”, sino que su política es el resultado de las contradicciones de clase inscritas en sus propias estructuras.⁴⁸ En esta concepción, el Estado es el lugar central del ejercicio del poder político, es lugar en donde éste encuentra su mayor concentración. De esta forma, el Estado toma parte de la lucha política en las sociedades capitalistas, articulando a las clases dominantes y desorganizando a las dominadas, para, de esta forma, mantener las relaciones capitalistas de producción.

Pese a su estrecha relación con las relaciones sociales de producción, el Estado es algo más que un mero epifenómeno de dichas relaciones, no obstante que, dentro de sus funciones específicas, se encuentre el mantener las condiciones de reproducción del capital social, al encargarse de determinadas actividades que los capitales individuales no pueden realizar.

La mundialización capitalista afectó también la composición estructural del Estado, dando paso a algo que Joachim Hirsch ha denominado como Estado nacional de competencia. Esta forma de Estado es el efecto de la modificación relacional entre el Estado y el capital en el contexto de mundialización capitalista. Este cambio en su relación transforma también la importancia de los Estados en el proceso de acumulación y valorización del capital, bajo una lógica particular, en la cual los valores de individualismo y libertad de mercado son dominantes. La pauta central de funcionamiento de este tipo de Estado reside en “conducir todas las esferas de la sociedad hacia lograr la capacidad competitiva en dimensión global, en aras de la rentabilidad de los “emplazamientos” para un capital internacional que se torna cada vez más flexible”⁴⁹.

Actualmente, la estatalidad latinoamericana camina al ritmo de la dinámica política y económica mundial. Con ciertas excepciones, los Estados latinoamericanos, aún con determinadas fracturas en sus instituciones y legitimidad, se mantienen poderosos hacia el interior de sus correspondientes países. Sin embargo, son “Estados altamente subordinados y dependientes del capital transnacional monopólico y de sus necesidades de valorización y

⁴⁷ Osorio, *Op. Cit.*, p. 157

⁴⁸ *Ibid.*, p. 159

⁴⁹ Hirsch, Joachim (2001). *Estado nacional de competencia*, México, UAM, p. 147.

sobreexplotación de fuerza de trabajo”⁵⁰. Recuperando la propuesta de Hirsch, podemos decir que la forma estatal de la región se ha reconstituido hacia la de un Estado nacional de competencia, el cual busca construir condiciones que sean atractivas para el capital trasnacional, para, de esta manera, obtener inversiones y fomentar el desarrollo (asociado éste a un nuevo paradigma).

Con la disciplina fiscal impuesta por el BM y el Fondo Monetario Internacional (FMI) -y adoptada por los grupos dominantes domésticos- y con ello la disminución del gasto en inversión pública y el gasto en educación y servicios, la dependencia hacia los flujos de IED y tecnología de los países centrales se ha profundizado. Lo anterior ha generado que, para lograr mayor cantidad de ingreso de capitales foráneos, las políticas de restricción al gasto público y de creación de un “ambiente favorable” a la IED, y en menor medida a la doméstica, se acentúen, lo cual limita la capacidad de los Estados nacionales de gestionar su propia economía.

Considerando al Estado en tanto condensación material de relación de fuerzas en la sociedad, podemos decir que tal relación se ha visto afectada también por la incursión de América Latina al proceso de mundialización capitalista, específicamente a partir de la implantación de un patrón de reproducción capitalista sustentado en la especialización de la producción y la realización de ésta en los mercados internacionales, del cual grandes capitales nacionales y extranjeros son quienes han marcado el paso.

La implantación de este patrón se ha visto favorecido por el “achicamiento” del Estado en la economía, permitiendo así la apertura a nuevos espacios de reproducción de capital privado en instancias donde otrora predominaba la inversión pública de algunas cuantas empresas paraestatales⁵¹. El despliegue del capital en cada vez más espacios de la vida social ha cargado la balanza a su favor en la lucha política de la cual el mismo Estado es partícipe. Este Estado, al tener una naturaleza subordinada con respecto a los intereses del capital trasnacional, y al no llevar a cabo una política de desarrollo relativamente autónomo, expresa en su constitución material la acumulación de poder en determinados grupos empresariales,

⁵⁰ Oliver, Lucio (2016). *La ecuación Estado/Sociedad Civil en América latina*, México, UNAM/La Biblioteca, p.27.

⁵¹ Osorio, Jaime (2012). “El nuevo patrón exportador de especialización productiva en América Latina”, *REVISTA Soc. Bras. Economía Política*, Sao Paulo, num 31, p. 31-64

tanto domésticos como extranjeros, en desmedro de los intereses de determinados sectores de los trabajadores.

De esta forma, cuando algunos supuestos que tratan de explicar el estancamiento de la economía regional afirman -desde la visión del capital- que nuestras economías no se desarrollan por la existencia de un “mercado de trabajo rígido”, el Estado tiende a responder con la creación de un orden jurídico más flexible, es decir, hostil a la organización sindical, con la fundamentación de que esto permitirá la creación de más empleos, lo cual re-activará la economía, ampliando así la base de consumo en nuestras sociedades. No obstante, la realización o no de estas reformas se vincula estrechamente con la capacidad de respuesta de las organizaciones laborales para movilizarse y articularse con otros movimientos más, es decir, con la lucha política.

En momentos de lucha política, el Estado tiende a organizar a los sectores dominantes a través de una política compacta a favor de sus intereses; por el contrario, procura atomizar a las clases dominadas, a través de prebendas a favor determinados grupos o líderes gremiales, cooptaciones corporativas, o por medio de la violencia, ya sea institucionalizada o clandestina. Sin embargo, los logros políticos de las clases subalternas pueden también verse reflejados en la política del Estado, a través de algún revés a proyectos o planes de inversión previamente establecidos, o de alguna normatividad jurídica puesta en cuestión.

El accionar concreto del Estado en la vida social se realiza a través de sus distintos aparatos, los cuales son expresiones de su materialidad. Dichos aparatos comprenden la administración pública central, las redes burocráticas que organizan la interacción entre sociedad civil y Estado, las instituciones formales de coacción -tales como el ejército o la policía- e incluso aquellas instituciones que cumplen más bien una función de carácter “ideológico”.

Es de señalar que el accionar del Estado no se desprende por completo de una lógica “comunitaria”, con lo cual tiende a buscar, en condiciones políticamente normales, el consenso social con respecto al ejercicio de su poder. Esto se puede entender en el hecho de que, a pesar de que el Estado se despliega socialmente a través de sus aparatos administración y coacción, “se legitima en la medida en que sus decisiones aparecen como resultado mediato de decisiones colectivas que incluyen a la sociedad y la hacen partícipe”⁵². De esta forma, el Estado presenta sus políticas como asociadas a un interés general y generalizado en la

⁵² Oliver, *Op. Cit.*, p. 108.

sociedad, presentando así a los grupos o clases disidentes como elementos nocivos para la práctica de un proyecto de desarrollo común.

Está claro que el Estado no es una cosa que pueda ser utilizada a placer por quienes detentan determinadas posiciones directivas en su aparato. Mantener esa posición traería consigo una interpretación limitada de la política y el Estado, pero también una serie de peligrosas premisas estratégicas para la lucha política. Evitar la confusión entre clase reinante y clase dominante resulta aquí fundamental. Si bien la clase reinante es constituida por el personal del Estado que ocupa las posiciones cúspides dentro del aparato de Estado⁵³, generalmente no detenta el poder político ni en el Estado ni en las relaciones de producción y tampoco es una clase que logre construir un sentido común específico en la sociedad.

A pesar de lo anterior, en la opinión de Zavaleta “el instrumentalismo como tal no es algo que carezca en absoluto de consistencia”⁵⁴. Si bien reducir la política del Estado a los intereses objetivos de quienes ocupan su aparato es insuficiente, eso no quiere decir que el análisis de dichas clases reinantes sea insustancial. Al contrario, puede darnos pistas para comprender cómo operan determinados grupos, clases y fracciones de clase al interior del Estado en una sociedad determinada, con una particular configuración de clases. Dice Zavaleta: “La inmediata ocupación del Estado por parte de hombres personalmente pertenecientes a una clase dominante no indica una visión o interpretación instrumentalista del Estado, sino una situación instrumental”⁵⁵.

Sin confundir, pues, una interpretación instrumentalista del Estado con el análisis de una situación instrumental, consideramos que se puede llegar a importantes conclusiones en torno al poder político y su ejercicio. No son pocos los casos en los cuales miembros de las clases dominantes han ocupado cargos de primer nivel en los distintos aparatos estatales, en distintos tiempos en América Latina. Desde Vicente Fox a Sebastián Piñera en los cargos Ejecutivos, podemos nombrar muchos casos más de personeros de las clases dominantes al frente de secretarías de Estado o determinadas instituciones nacionales de suma importancia. No obstante, el análisis de esta situación *instrumental* debe articularse con un análisis mucho más general acerca del Estado, el poder político y las clases sociales.

⁵³ Osorio, Jaime, *Op. Cit.*, p. 38.

⁵⁴ Zavaleta, René (1985). “El Estado en América Latina”, en: *Revista de Economía*, FE-UNAM, Junio, p. 85.

⁵⁵ Zavaleta, *Ibíd.*

1.3.- La búsqueda de la eficiencia y la Nueva Gerencia Pública

Hemos dicho previamente que el Estado, en tanto condensación de relaciones de dominio y lucha, expresa en sus aparatos una determinada materialidad institucional. Dicha expresión es en cierto sentido su derivación concreta. El componente central en esa expresión material es la administración pública y su cuerpo burocrático en los cuales, además, se desarrolla la práctica cotidiana del Estado capitalista.

La administración, a través de sus redes que permean prácticamente toda la sociedad, regula, constriñe y clasifica a los distintos grupos, clases e individuos con el fin de ejecutar determinadas políticas públicas (policies). Es a través de su ejercicio como determinados proyectos hegemónicos en el seno del Estado pueden llegar a concretarse. La administración y sus ramificaciones son los brazos del Estado y el resultado de las contradicciones presentes en él.

Según Aguilar, la reforma administrativa de los 80's fue una "respuesta a los problemas de operación del gobierno, al déficit fiscal, a la calidad incierta de determinados servicios públicos y a los tristes hechos de las políticas que desarrollaron la crisis"⁵⁶. En este sentido, la administración reformada, en consonancia con los dictados de las políticas de ajuste, "procedió de inmediato a tratar de aumentar los ingresos del Estado y a disminuir drásticamente sus egresos innecesarios, que distorsionaban además el crecimiento económico"⁵⁷. Es decir, el Estado disminuyó drásticamente el gasto público, llevando a cabo también recortes de personal, desde luego, sin ampliar la base impositiva, ni transformar la política fiscal a una más progresiva, para "no desincentivar la inversión privada".

A la par, en tanto el Estado ampliaba la venta de activos públicos, con lo cual buscaba recabar dinero para pagar la deuda y llevar a cabo programas asistencialistas, paliativos a la pobreza generalizada, ciertos grupos empresariales nacionales se hacían con grandes empresas, que terminarían siendo una auténtica mina de oro. Vale la pena decir que, a raíz de estos cambios, el crecimiento económico en la región se ralentizó de una manera en la cual no había sido experimentada desde mediados del siglo pasado.

⁵⁶ Aguilar, Luis (2016). *Gobernanza y Gestión Pública*, México, FCE, 6 reimpresión, 2016, p.140.

⁵⁷ *Ibíd.*, p. 141.

El propósito prioritario de la reforma fue el “redimensionamiento” o “achicamiento” del Estado, el cual era acusado de ser demasiado obeso, grande e ineficiente. Ese periodo de reformas exprivatizadoras, asociadas directamente con el ideario neoliberal, fueron la primera respuesta del BM y el FMI a la crisis, en consonancia con los sectores dominantes de cada nación. Sin embargo, el camino a una reforma administrativa ad hoc a la lógica de la mundialización, ya había sido cimentada.

La Nueva Gerencia Pública (NGP) es una tendencia administrativa que, habiendo nacido durante el gobierno de Thatcher, para generalizarse posteriormente en la Commonwealth y ser retomada por la OCDE, consiste en la “privatización o por lo menos comercialización de las empresas públicas, la creciente contratación externa de los servicios públicos [...] así como una amplia variedad de formas de reducción del gasto público, del tamaño del servicio público y del número de servidores públicos”⁵⁸. Dentro de su marco existen dos tradiciones, una británica y una norteamericana. La OCDE ha recuperado la norteamericana, y ha sido el principal motor de difusión de este esquema administrativo en todo el mundo. En palabras de la propia OCDE:

“En las décadas por venir, el sector público será radicalmente diferente en apariencia y actuación: se involucrará cada vez menos en la prestación directa de servicios; se concentrará más en establecer un marco flexible que favorezca las actividades económicas, [...] evaluará de manera permanente la eficacia de las políticas, desarrollará funciones de planeación y liderazgo (estratégico) para dar respuesta a los desafíos económicos y sociales...”⁵⁹

Se puede afirmar que la NGP en la región es parte de la segunda generación de reformas, asociadas a la agenda del Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD), ahora con una ideología de mercado un tanto más velada asociada a la endoprivatización. De esta manera, las reformas ahora no se dan ya en un tono de liberalización de mercados y privatización de activos públicos, sino hacen eco en la necesidad de adaptar mecanismos de la administración privada en los procedimientos burocráticos de lo público, a través de, cuando menos cinco ejes directivos: la orientación al cliente en lugar del ciudadano, la tendencia hacia la obtención de resultados, la descentralización, la

⁵⁸ Aucoin, citado en Villanueva, *Op. Cit.*, p.148.

⁵⁹ OCDE, en Villanueva, *Op. Cit.*, 188.

promoción de la competencia al interior de las instituciones públicas y la tercerización de terminadas funciones públicas (es decir, privatización). A la luz de esto, es necesario recordar a Holloway, cuando menciona que “los cambios administrativos son siempre respuestas, directas o indirectas, a las luchas, y solo pueden ser entendidas bajo ese contexto”⁶⁰. El debilitamiento del aparato estatal, y la intervención directa de los organismos multilaterales en su organización interna impuso una nueva estructura burocrática, asociada a los intereses y la competitividad de la economía mundializada.

Los efectos de ello no se restringirán a la relación entre sector público y economía, sino se harán presentes en otros rubros de la vida social, particularmente en la educación, tema que abordaremos más adelante.

⁶⁰ Holloway, John (1982). *Fundamentos teóricos para una crítica marxista de la Administración Pública*, México, INAP, p.18.

Capítulo 2.- La educación mundializada. El Movimiento de Reforma Educativa Global (MREG)

Como vimos a inicios del capítulo anterior, a menudo las declaraciones de los distintos actores políticos interesados en el debate educativo nacional tienen un profundo potencial explicativo sobre las razones de su intervención, sus porqués y las grandes tendencias históricas que preceden y dan norte a su práctica social. Probablemente una de las intervenciones más relevantes en este sentido sea la de José Ángel Gurría, actual Secretario General de la OCDE, quien, en el marco de la presentación del informe “Metas. Estado de la educación en México 2011” -desarrollado por Mexicanos Primero- observó que, debido a la importancia fundamental de la educación en los niveles de calidad de vida y progreso de una sociedad, era necesario apostar por la mejora educativa en nuestro país, cuya clave se encontraba en “ubicar los principales factores de rezago, identificar las metas, trazar las líneas de acción y generar el consenso necesario para avanzar coordinadamente hacia dichas metas”.

Después de mencionar la intensa colaboración que en los años recientes la OCDE había mantenido con México en dichos temas, particularmente en lo concerniente a la “mejora” de las escuelas mexicanas y los marcos de evaluación e incentivo docente, aseguró que, dada la sintonía existente entre los trabajos de la OCDE y de Mexicanos Primero, la labor de la asociación cívico-empresarial resultaba de gran importancia para el país. En sus palabras finales, el exdirector general del Banco Nacional de Comercio Exterior sentenció: “los invito por lo tanto -a Mexicanos Primero- a incrementar nuestra colaboración para detonar un nuevo arranque hacia una educación de alta calidad en México”⁶¹.

Comprender en profundidad tal intervención resulta vital a la hora de interpretar qué ha sucedido en la educación mexicana en los últimos años y por qué las políticas educativas han marcado determinadas formas de acción pedagógica. Como hemos mencionado previamente, la política educativa nacional no puede discutirse sin tomar en consideración el entorno político internacional, así como las políticas mundiales dominantes en educación. Podemos

⁶¹Mexicanos Primero, “Alcanzar las metas en educación es posible para México – OCDE”, en: <https://www.youtube.com/watch?v=xnYhGNNPITk>

mencionar que las líneas predominantes en nuestra política educativa actual se han presentado como una representación situada de las tendencias dominantes en educación a nivel mundial, cristalizadas en el MREG, lo cual puede verse tanto en los valores predominantes que guían los patrones de política, las propuestas educativas y los actores que las han impulsado.

De esta forma, valores como la competitividad, la calidad y la excelencia en educación, han dado sustento a políticas específicas, tal como las políticas de rendición de cuentas (RdC), autonomía escolar, evaluación estandarizada y “nuevos esquemas de gobernanza educativa”, propuestas todas impulsadas por empresarios, osc’s pro-empresariales, think-tanks, instancias multilaterales, como el BM y la OCDE, e incluso por las propias autoridades educativas nacionales de distinto nivel. La educación nacional está, pues, impregnada por el espíritu de la época, un espíritu cuyo ethos reside en la mercantilización educativa como la mejor solución al abanico de problemas que ésta enfrenta.

Con el fin de discutir a lo largo del texto las propuestas educativas que han dominado en nuestro país, mismas que han sido bandera de intervención política del empresariado, es preciso realizar un rastreo histórico de su despliegue internacional, que nos permita comprender la motivación de su práctica y los efectos esperados por sus ejecutores, considerando que la educación como tal es un proyecto político, es decir, un espacio social de disputa.

2.1.-La educación y sus “usos”. Sociedad, política y prácticas pedagógicas

En un breve, pero muy sustancioso trabajo, el sociólogo Carlos Alberto Torres plantea tres preguntas fundamentales⁶² para discutir el problema de la educación formal en la sociedad contemporánea:

- 1.- ¿Cuál es el valor real de la escuela en el proceso social?
- 2.- ¿Cómo se vincula la lucha de esta escuela con la lucha política?

⁶² Torres, Carlos Alberto (2006). *Lecciones en sociología de la educación: educación, poder y conocimiento*, Caracas, Editorial Laboratorio Educativo, p.67.

3.- ¿Cómo se piensa la pedagogía, el conocimiento y la práctica?

Estos cuestionamientos permiten proveer de sentido a la investigación política en educación y de las distintas políticas educativas situadas en una historicidad determinada. La articulación de la educación formal y su materialidad –el espacio escolar- con otros rubros de la vida social es un fenómeno complejo, tanto en su desarrollo, como en los efectos que esta serie de relaciones genera en los individuos, clases y grupos que interactúan entre sí. Toda educación es social y, por lo tanto, abierta o veladamente política. Hacer evidente el contenido político de la educación en una época donde el discurso de lo neutral y lo “necesario” se manifiesta como hegemónico, es una tarea urgente.

1.- En estricto sentido, los procesos pedagógicos son elementos estructurantes de toda sociedad, por el simple hecho de la necesidad de esta de perpetuarse a través del tiempo. Para lograrlo, es precisa la transmisión de conocimientos en torno a cuestiones básicas de la vida cotidiana, que provean de orden y continuidad a determinados patrones de organización social. Tales conocimientos van de las formas de comunicación personal, a los procedimientos sobre los cuales se levantan los procesos productivos; dichos procedimientos pueden generarse al interior de la relación entre padre e hijo, mentor y aprendiz, etc. No obstante, si bien las prácticas pedagógicas son propias del ejercicio diario de la vida en común, encuentran su institucionalización en la escuela como espacio propio de generación de conocimiento y reproducción de saberes.

La escuela contemporánea, como segundo espacio de socialización y dispositivo mediador entre la conciencia individual y las dimensiones colectivas del mundo, ha sido objeto de múltiples interpretaciones desde distintas tradiciones teóricas y posturas políticas, entre las cuales destaca, indudablemente, el marxismo y las teorías críticas. A partir de una perspectiva crítica, el propio Torres propone tres rasgos centrales del espacio escolar.

Según el sociólogo argentino, la escuela: Impide la verificación del contenido social de las prácticas escolares (Opacidad); justifica el contexto social y el dominio de clase en el que se desarrolla el ejercicio escolar (Convalidación-legitimación-ocultamiento) y genera pautas normativas que orientan la conducta del agente social (Técnico)⁶³. Tales funciones se expresan a lo largo del sistema educativo, desde los condicionamientos curriculares formales

⁶³ Torres, Carlos Alberto, *Op. Cit.*, p. 46.

con los cuales deben trabajar los docentes, hasta los cambiantes esquemas de gobernanza educativa y de administración escolar. No obstante, si bien es cierto que los sistemas educativos y la escolaridad tienden a reproducir un sentido común relacionado al statu quo, no toda práctica escolar está condenada a un carácter pasivo en el desarrollo de la vida social. El “valor real” al cual se refiere Torres con respecto a la relación educación-sociedad, y el papel que ejerce la primera al interior de la segunda, es una noción que condensa distintas tareas de la educación, todas ellas fundamentales para la vida en común. Entre ellas se encuentran: la construcción de un sentimiento de pertenencia a determinados colectivos (nación, clase, género, etc.); el desarrollo de determinado perfil ciudadano; la formación para el trabajo, asociada con determinado patrón de reproducción capitalista (formación en distintas técnicas y áreas del conocimiento); la interiorización de determinados roles en la vida social (división social-sexual del trabajo); la asimilación de ciertas nociones con respecto a la distribución del poder en la sociedad, entre otros.

El “valor” de la escuela en la vida social reside en ser, por antonomasia, el espacio de encuentro y aprendizaje de saberes y valores en comunidad. La interacción entre docentes, padres y madres de familia, estudiantes, administrativos, etc., aporta un sentido a los contenidos escolares impartidos, promoviendo así también determinadas formas de socialización y organización futura.

Por otro lado, es importante hacer notar que el papel ejercido por la escuela no es homogéneo en todas las sociedades ni en todo el tiempo. El espacio escolar no es un elemento autorreferencial, sino es producto de una serie de condicionamientos históricos a través de los cuales se desenvuelve con relativa autonomía, pudiendo, en ocasiones, cuestionar las raíces mismas del entorno en el cual se encuentra situado. Las funciones y tareas de la educación pueden variar en una misma sociedad a partir de distinciones socio-históricas fundamentales, tales como vida rural y la urbana, o, dentro del mismo espacio urbano, a través de las imposiciones sociales de la estratificación clasista expresada entre la contraposición de las zonas pudientes y los guetos o círculos de miseria. El “valor real” de la escolarización en determinada sociedad, no se explica por la educación misma, sino a través de las articulaciones que ésta genera con otras esferas de la vida social y con la lucha que los distintos agentes políticos entablan en una sociedad determinada. Por ello, en determinadas

circunstancias la educación puede ser vista más como un dispositivo de formación política que de capacitación para el trabajo o viceversa.

2.- Los procesos educativos se encuentran estrechamente vinculados con los procesos sociales y políticos; son los segundos los que configuran y dan sentido a los contenidos pedagógicos, así como a la manera bajo la cual han de ser discutidos-transmitidos. A ello debe sumarse el hecho de que la escuela, en tanto entidad estructurada y estructurante, tiene la capacidad de incidir en el medio social en el cual se desenvuelve, a través de la formación política de los estudiantes (futuros ciudadanos, productores y consumidores) y la creación en ellos de un “sentido común”. De esta manera, no es fortuito que todo régimen político, ideología o proyecto social, contemple alguna noción sobre la educación, por más superficial que parezca.

A decir de Apple, “los temas de educación siempre han implicado conflictos y compromisos significativos entre grupos que comparten visiones opuestas acerca de lo que es conocimiento “legítimo”, lo que puede ser considerado como “buena” enseñanza y aprendizaje y lo que es una sociedad “justa””⁶⁴. Estos conflictos encuentran su núcleo específico en la decisión de qué contenidos tomar para construir determinado currículo escolar. Como ha reiterado el mismo autor, el contenido curricular es siempre una elección en la cual se decide optar por determinado conocimiento particular del conocimiento total disponible en la sociedad. Al respecto, surgen ciertas preguntas: ¿Quién o quiénes toman esa decisión? ¿En función a cuáles criterios de validez? ¿Por qué determinados agentes son quienes deciden y no otros más? ¿De qué manera se distribuye en la sociedad la capacidad para determinar al conocimiento “socialmente válido”? La disputa por el reconocimiento oficial de determinado conocimiento es política en tanto que se adecúa a las nociones sobre la justicia, la verdad y lo deseable para determinados grupos, clases y colectivos, ya sean o no dominantes. Sin embargo, la pauta formal de la educación tiende a ser favorable a los intereses de los grupos, clases o fracciones que dominan políticamente determinada formación social.

Al respecto, Samuel Bowles y Herbert Gintis, dos importantes autores norteamericanos, mencionan dos “objetivos principales” de las clases dominantes en la política educativa: la producción de fuerza de trabajo necesaria para la valorización del capital y la reproducción de aquellas instituciones y relaciones sociales que faciliten la transformación de fuerza de

⁶⁴ Apple, Michael, *Poder, conocimiento y reforma educacional*, p. 86.

trabajo en ganancias⁶⁵. Si bien esta propuesta puede ser objeto de determinadas críticas, tales como el señalamiento de un marcado “economicismo” implícito, o de cierta concepción limitada en torno a los intereses de las clases dominantes en la educación, nos permite analizar que la política se encuentra presente en la educación en cada una de las funciones sociales que mencionamos previamente.

La creación de conocimiento escolar está atravesada por la lucha política porque, a través de él, las clases, los movimientos, los partidos, etc., buscan ocultar o hacer evidentes distintos elementos de la vida cotidiana, tales como las formas de dominación política, la explotación económica, la exclusión social o las limitaciones estructurales a los distintos mecanismos formales de participación ciudadana. La educación no se reduce a la simple transmisión generacional de cierto conocimiento de carácter neutro, necesario para mantener la sociedad a través del tiempo, sino es también un espacio social de lucha. Tal disputa alcanza su rostro más transparente cuando los distintos supuestos políticos sobre los cuales se afirma la escuela se hacen explícitos, a través de la agudización del conflicto social y la abierta referencia política hacia el espacio escolar, lo cual sucede generalmente en momentos de reforma a los patrones de enseñanza, contenidos pedagógicos y de administración educativa.

El análisis político de la escuela es, sin lugar a duda, un gran legado del pensamiento crítico. Según Giroux, la gran herencia de los “educadores radicales” fue la de despojar a las escuelas de su inocencia política, conectándolas así con la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista⁶⁶. Y no es para menos, la “neutralidad” pedagógica con la cual se había desarrollado la interpretación de la escuela por parte de la tradición liberal, se encontró de frente con el surgimiento de un número importante de estudios como los de Althusser, Bowles y Gintis⁶⁷, o Tomás Amadeo Vasconi⁶⁸, entre otros, los cuales, a la luz de la crítica de la economía política y al calor de la lucha política, intentaron analizar y explicar el desarrollo educativo en una sociedad condicionada por contradicciones estructurales.

⁶⁵ Bowles, Samuel y Gintis, Herbert (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*, México, Siglo XXI, 365pp.

⁶⁶ Giroux, Henry (1985). “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”, en: *Cuadernos Políticos*, número 44, México, D.F., Era, julio-diciembre, pp. 36-65.

⁶⁷ Bowles, Samuel y Gintis, Herbert (1981). *La instrucción escolar en la América Capitalista*, México, Siglo XXI, 365pp.

⁶⁸

3.- La pedagogía excede el ámbito de la transmisión de conocimientos formalmente establecidos. Las prácticas pedagógicas construidas a partir del ejercicio diario de la vida escolar constituyen un currículo oculto cuyos efectos en los estudiantes son tan importantes como las metas formativas explícitas. Ese currículo encuentra su particularidad y fuerza en la sutilidad con el que se manifiesta, a través de las prácticas pedagógicas de los profesores, las relaciones establecidas entre profesores y la interacción entre profesor y estudiante y padre-madre de familia. Las pautas de conducta dominantes, las de utilización de determinado lenguaje o de apreciación de cierto fenómeno social desde un punto de vista particular por parte del docente, también tiene repercusiones en la generación de conocimiento, y en las circunstancias en las cuales éste se construye.

Por su parte, el conocimiento también es un elemento cuya importancia y valor social se transforma a través del tiempo, con los cambios de la propia sociedad y la rotación de determinados valores e ideas como dominantes. El conocimiento, bajo ciertas circunstancias, vehículo de libertad y desarrollo social, puede también ser objeto de mercantilización, cuyo valor primordial sea sus distintos usos en los mercados de trabajo. En este sentido, la escuela, las prácticas pedagógicas y el conocimiento desarrollado a partir de dichas prácticas, constituyen una de las principales columnas de la sociedad contemporánea, al ser, conjuntamente, mecanismos de socialización, de construcción de conocimiento social, de interacción política y también, de creación de nuevos horizontes a partir de las situaciones establecidas.

2.1.1.- La educación mundializada. Tendencias y proyectos en la sociedad contemporánea

En su “18 Brumario de Luis Bonaparte”, Marx afirmó que “los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su voluntad, bajo condiciones elegidas por ellos mismos, sino bajo condiciones directamente existentes, dadas y heredadas”⁶⁹. Algo similar sucede con la educación, la cual es, por principio, histórica. Los procesos educativos no se desarrollan entre individuos aislados del devenir histórico de sus sociedades, si no se conciben y se realizan a partir de determinados condicionamientos sociales que influyen en la composición de quienes integran el espacio escolar; de los círculos directivos a las aulas de clase. La educación, pues, tiene como tarea el socializar a los estudiantes a partir de una socialización determinada previamente. Tomar en consideración lo anterior es fundamental para entender el porqué de determinados conceptos centrales en las políticas educativas en un momento histórico determinado, así como de la existencia de valores prevalecientes, o prácticas dominantes en educación. A ello responde el hecho de que el primer capítulo del presente escrito sea una discusión en torno al contexto en el cual se desarrolla nuestra investigación sobre educación, política y modelos de desarrollo.

Las transformaciones que desde hace algunas décadas han experimentado el Estado, la política, la economía y la cultura mundiales, descritas previamente como mundialización, han influido también –y de manera profunda- en la educación. Ante la emergencia y el fortalecimiento de una serie de perspectivas *economicistas* del mundo, en las cuales el interés principal de lo humano en las distintas esferas de su vida (dimensión socio-afectiva, política, etc.) es la maximización de beneficios, la educación ha sido objeto de una *fetichización* cuyos efectos son evidentes en la vida cotidiana, expresados en la mercantilización educativa y en cambio de rumbo con respecto a la educación y sus tareas sociales.

La mercantilización educativa ha provocado que ésta no sea ya considerada como un derecho universal, para ser concebida como un bien que, al igual que las sillas o los bienes inmuebles, puede ser objeto de transacciones de compra-venta. A la par de ese proceso, la educación ha

⁶⁹ Marx, Karl (2009). *18 Brumario de Luis Bonaparte*, España, Alianza, 2009, 187pp.

dejado de ser vista como un dispositivo de integración social, de desarrollo humano, de búsqueda de la libertad a través del conocimiento e incluso de creación de una ciudadanía sólida, tal como el ideario liberal había promovido durante muchos años, para ser convertida en un “input” fundamental de los procesos productivos y un factor clave de la competitividad en las economías capitalistas”⁷⁰. Ambos cambios apuntan hacia una dirección distinta del proyecto educativo, dirección que, si bien ha tenido cartografías específicas como puntos de partida, se ha convertido en una tendencia cada vez más generalizada en una gran parte de los países que integran el planeta, debido, entre otras cosas, al ordenamiento institucional de las relaciones internacionales actuales.

El giro educativo es concomitante con el ascenso y permanencia hegemónica del neoliberalismo como *la* ideología de la sociedad contemporánea. Ante las continuas crisis económicas que se han registrado desde el declive del fordismo y la consecuente dificultad para recuperar las altas tasas de crecimiento económico de los años dorados del capitalismo, el poder político y el capital han optado por buscar culpables. Además de la clase trabajadora y sus organizaciones políticas, estas denuncias han tenido como objetivo a la escuela y sus productos, los cuales se aprecian como insuficientes para los requerimientos de una economía cada vez más dinámica y competitiva.

Dichos señalamientos –que han encontrado en los mass media privados su vehículo predilecto- han tenido como producto la polarización de la opinión pública con respecto a la escuela y el rumbo que ésta debe llevar; tal situación ha generado también un ambiente de hostilidad hacia el magisterio y hacia la escuela. Lo anterior es muy bien descrito por Jurjo Torres: “Cuando desde la esfera productiva se lanzan denuncias contra las instituciones escolares por no enseñar aquellas cosas que los propietarios de los medios de producción consideran como prioritarias, se genera en la sociedad, con frecuencia, un clima de hostilidad contra el profesorado y la escuela (casi siempre pública)”⁷¹. No obstante, es necesario hacer énfasis en que, si bien una parte importante de las críticas a la escuela pública se han originado en el sector privado, éstas han sido replicadas –y agudizadas- con bastante fuerza por asociaciones de padres y madres de familia, grupos confesionales e incluso por una clase

⁷⁰ Bonal, Xavier y Tarabini, Aina et al. (Comps.) (2007). *Globalización y educación. Textos fundamentales*, Argentina, Mino y Dávila Editores, p. 14.

⁷¹ Torres, Jurjo (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Morata, p.31.

media profesional que ha encontrado en la educación un ejemplo de administración “ineficiente” de recursos escasos. Si bien podría decirse que tal situación ha adquirido un status “global” por ser una tendencia en la cual –salvo ciertas excepciones- converge el ambiente educativo mundial, ésta ha tomado diferentes formas de realización a partir de determinadas correlaciones políticas de fuerza en el ámbito nacional.

El *tempo* neoliberal es lo que ha marcado el paso de la mercantilización de la vida social, contribuyendo así a construir la noción de una “sociedad competitiva”, en la cual la mejor – y la única- forma de lograr los propósitos individuales es la explotación de las habilidades incorporadas para, a través de la competencia cotidiana, sobresalir sobre los demás (ficción real). A esta lógica ha sido integrada también la escolarización, en la cual es cada vez más común hablar de sociedad del conocimiento, competitividad, competencias, eficiencia, productividad y calidad escolar. Conceptos todos más cercanos al mundo de los negocios que al mundo de la educación y pedagogía; más cercanos a Peter Drucker que a Simón Rodríguez, Pestalozzi o Paulo Freire.

Tales nociones “educativas” han conformado paulatinamente el leit motiv de los programas de reforma educativa alrededor del mundo desde los años ochenta, cuando se implementó la primera reforma educativa neoliberal en el mundo, en plena dictadura chilena. La implantación de estas políticas de cambio educativo, se ha llevado a cabo armónicamente con las más amplias reformas de apertura comercial, reducción del sector público y contención del poder político de las organizaciones de trabajadores. La reforma a la escuela ha sido, pues, un engranaje más de las transformaciones que el neoliberalismo, en sus diferentes tiempos y variantes, ha consolidado en la sociedad y en la política.

Debido a la predominancia que el discurso económico ha adquirido sobre otros rubros de la vida social y política, y la urgencia de apostar por el crecimiento económico y la integración económica mundial como un vehículo de desarrollo y mejoría generalizada, los procesos educativos han sido ajustados también hacia una lógica de competencia, inversión, productividad y rendimientos. No obstante, a pesar de la fuerza con la que han sido impulsadas, las propuestas educativas de mercado son aún una tendencia que, aunque fuertes, no han logrado generalizarse como realidad consumada⁷².

⁷² Véase: Laval, Christian(2004). La escuela no es una empresa : el ataque neoliberal a la enseñanza pública, España, Paidós, 401pp.

Lo anterior se debe principalmente a la emergencia de una cantidad importante de resistencias a estas nuevas prácticas y pautas educacionales, organizadas principalmente por los sindicatos docentes y fuerzas políticas críticas al neoliberalismo en sus diferentes vertientes y facetas, y no es para menos.

Los docentes han sido probablemente el grupo más afectado por los efectos directos de las reformas educativas orientadas al mercado, de lo cual dos son los principales elementos que contribuyen. Por un lado, la afiliación política del magisterio, generalmente asociada con ideas progresistas y críticas de los procesos de privatización, ha originado reacciones que se han cristalizado en determinadas políticas que han tenido como efecto el control político del profesorado y la limitación de su autonomía profesional. Además, dada la centralidad que el profesorado ha adquirido paulatinamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según los referis mundiales en educación⁷³, es de suma importancia incorporarlo a -e incorporar en él- las prácticas fundamentales de la educación mundializada; esto es, los valores de competencia, productividad y calidad.

Probablemente el elemento más significativo de este proceso -que ejemplifica muy bien la especificidad de la “educación mundializada”-, sea el hecho de pensar la educación en función ya no de términos políticos, cívicos o sociales, sino predominantemente económicos. En palabras de Rizvi y Lingard, “en todo el mundo la educación se contempla cada vez más en términos de formación de capital humano e implica el desarrollo de políticas educativas enfocadas a preparar a los estudiantes para nuevos tipos de empleos y relaciones laborales”⁷⁴, con lo cual, determinados valores sobre los cuales se habían constituido los sistemas de educación pública, tales como la justicia, la cooperación y la democracia, han perdido terreno.

Lo anterior embona con el nuevo ideal que el capitalismo contemporáneo (posfordista) ha forjado con respecto a la clase trabajadora, la cual debe ser tanto flexible (para ajustarse a la incertidumbre de los mercados de trabajo actuales) como autónoma (emprendedora). El modelo educativo dominante tiende a ser, entonces, un dispositivo ad hoc a las necesidades

⁷³ Noción que abordaremos más adelante.

⁷⁴ Rizvi, Fazal; Lingard, Bob (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*, Madrid, Morata, 279pp. p. 152.

que el capital determina con respecto a una fuerza de trabajo apta para el proceso de valorización posfordista.

Tal agenda educativa ha tenido como impulsores a muy distintos agentes de carácter regional, nacional e internacional, quienes comparten la importancia económica de la educación, así como los beneficios de ésta para lograr la estabilidad social y política que requiere los distintos procesos de integración capitalista. De esta forma, organismos multilaterales, tales como el BM, la OCDE, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); organismos de carácter nacional, como la Agencia de Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (USAID) e incluso entidades privadas transnacionales, como la Fundación Ford, han construido una serie de pautas conjuntas que todos los países deben seguir para tener éxito en el proceso de “globalización económica”.

2.1.1.1.- El Capital Humano como el nuevo imperativo pedagógico.

Como parte de los grandes cambios que la política y economía mundiales han experimentado en las últimas décadas, el discurso de eficiencia y productividad económica como orientador de las políticas estatales ha generado un contexto en el cual también la educación se ha visto subsumida por la lógica del capital. En este sentido, se ha visto cómo las políticas educativas “se guían más por los valores del mercado y la eficiencia que por valores culturales y comunitarios como la justicia y democracia”⁷⁵, no obstante que éstos sigan presentes en los discursos pedagógicos de los Estados y los organismos multilaterales interesados en la educación. De esta forma, los “productos” esperados de la práctica escolar se sitúan cada vez más en la lógica del mercado, pretendiendo dar consistencia material al arsenal conceptual que los promotores de la mercantilización educativa han elaborado a través del tiempo. Un elemento central de este proceso es la *recuperación* del concepto de capital humano como punto nodal de la política educativa.

A pesar del tono novedoso con el cual diversos agentes políticos han difundido la importancia de la educación y el conocimiento para el desarrollo económico de nuestras sociedades, los debates y discusiones en torno al concepto de capital humano encuentran sus raíces —cuando

⁷⁵ Rizvi, Fazal y Lingard, Bob, *Op. Cit.*, p. 112.

menos- en ciertos autores de la economía clásica, en pleno siglo XVIII, al ser ellos quienes construyeron un debate a propósito de la relación entre educación-conocimiento y la economía-producción.

Desde Adam Smith a Jean-Baptiste Say, pasando por John Stuart Mill, la educación de los trabajadores fue un elemento de discusión y reflexión. Por ejemplo, en palabras del autor de “Investigación de la Naturaleza y Causas de la Riqueza de las Naciones”: “... el trabajo que la persona educada aprende a realizar, es de esperar, será pagado por encima del salario común de los trabajadores no educados; lo que hará que recupere el gasto total en su educación y que genere los beneficios normales de un capital igualmente válido”⁷⁶. Educación y conocimiento, pues, ha sido un eje analítico para entender, entre otras cosas, los diferenciales salariales entre los trabajadores a lo largo de los últimos tres siglos. Sin embargo, la propuesta analítica del capital humano se desarrolló como tal hacia mediados del siglo pasado.

Hacia los años 50's, se pudo apreciar una expansión educativa sin precedentes en los países de la OCDE, la cual se prolongó hasta finales de la década siguiente. La bonanza económica de la posguerra permitió la expansión del gasto en un nivel mayor al 10% anual y un consecuente crecimiento del sector público, el cual repercutió en la ampliación de servicios sociales, en los cuales, la educación ocupó un lugar importante. Los *años dorados* del capitalismo vieron un gran impulso al crecimiento de la riqueza en los países desarrollados, y en este contexto, la educación pasó a ser considerada como un importante factor explicativo de dicho crecimiento, derivado de su aporte a la mejora del trabajo y la productividad⁷⁷.

Si bien, como se ha mencionado, la relación entre educación-economía había sido un punto de discusión constante desde los primeros postulados de los economistas clásicos, su análisis sistemático, y su constitución formal en tanto teoría, sitúa su punto de arranque en la conformación de la teoría del capital humano, a inicios de 1960, de la mano de sus dos principales exponentes, Theodore Schultz y Gary Becker; ambos profesores de la Universidad de Chicago y futuros Premio Nobel de Economía, en 1979 y 1992, respectivamente.

⁷⁶ Adam Smith citado en: Falgueras, Ignacio, (2008). *La teoría del capital humano: Orígenes y evolución.*, en Temas Actuales de Economía, Málaga, Universidad de Málaga. n°2

⁷⁷ Bonal, Xavier, *Op. Cit.*, p. 30

El 28 de diciembre de 1960, Theodore Schultz pronunció un discurso con profundas implicaciones históricas en la reunión anual de la American Economic Association, en donde reconoció en la educación el carácter de “gasto de inversión” fuera esta productiva o no, en lugar de ser un “gasto de consumo”, tal como se había pensado hasta ese momento⁷⁸. La educación representaba entonces la posibilidad de adquirir determinadas habilidades que, en un futuro, podrían ser compensadas económicamente al ejecutarlas eficientemente en los mercados de trabajo.

En marzo de 1961, el mismo Schultz publicó un artículo en la *American Economic Review*, en el cual aseguró, entre otras cosas, que los trabajadores se habían convertido en capitalistas, si bien no a partir de una noción marxista de redistribución de los medios de producción, sí a partir de la adquisición de conocimientos y habilidades con cierto valor económico en el mercado⁷⁹. Un año después, en 1962, organizaría la aparición de un número especial del *Journal of Political Economy* titulado “Investment in Human Beings”, en el cual participaron, entre otros, Jacob Mincer, Burton A. Weisbrod, Gary Becker y el propio Theodore Schultz. Hacia 1964, Gary Becker, colaborador de Hayek y Friedman, y miembro de la Mont-Pélerin Society, publicó la obra que sistematizaría de forma más completa los planteamientos realizados por él y por Schultz durante los años previos. Dicho libro llevó por título “Human Capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education”, obra que se considera central en los estudios sobre capital humano, y cuyo éxito a futuro sería tal, que le haría merecedor del Premio Nobel de economía en 1992. Entre otras cosas, la novedad de dicha teoría sería su interés por el llamado “factor residual” en la economía; es decir, el factor que explicaría los niveles de crecimiento económico de la economía norteamericana durante la primera mitad del siglo pasado, el cual había pasado desapercibido.

Para Becker existen distintas formas de capital, es decir, diferentes activos que pueden producir ingresos en un determinado tiempo. Algunos son materiales, tales como las plantas de producción de acero, el dinero-capital, etc., pero otros más son intangibles. En este segundo grupo entran la educación, los gastos en atención médica, ciertos valores como la honestidad, entre otros. Lo anterior se debe a que dichas aptitudes y habilidades adquiridas

⁷⁸ Véase: Pérez Rocha, Manuel, *Op. Cit.*, p. 188

⁷⁹ Schultz, Theodore (1961). “Investment in Human Capital”, en: *The American Economic Review*, Vol. 51, No. 1, marzo, p.3.

pueden aumentar los ingresos de una persona a lo largo de su vida. Por ende, los gastos en educación, capacitación para el trabajo o atención médica, son considerados como inversiones en capital humano⁸⁰. Capital humano consiste, pues, en las aptitudes y capacidades acumuladas en una persona que coadyuvan al incremento de la productividad y del ingreso a lo largo de su vida.

Además de situarse en la médula del exitoso desarrollo económico de posguerra, los debates sobre capital humano se encontraron inmersos en el ambiente político-ideológico de la Guerra Fría. Lo anterior generó que los estudios sobre capital humano se trabajaran a partir de un profundo interés por el análisis del crecimiento económico y el desarrollo tecnológico de los países autodenominados democráticos, frente a los países del llamado bloque socialista.

Tal teoría recibió un claro impulso por parte de los organismos multilaterales, como el BM, la OCDE y el FMI, quienes la promovieron por medio de financiación de investigaciones, así como a través de su difusión por medio de publicaciones y conferencias internacionales⁸¹. La importancia de los modelos de capital humano para el análisis sobre el crecimiento económico fue, sin lugar a duda, el campo de análisis más desarrollado y difundido, tanto en los países centrales como en aquellos que aún no habían llegado a las “etapas más avanzadas de desarrollo” (a decir de W. W. Rostow y los teóricos de la modernización). Se esperaba que la inversión educativa deviniera un incremento persistente en el crecimiento económico y en la generación de riqueza. Tal expectativa se fundamentaba en dos supuestos centrales de la Teoría del Capital Humano⁸²:

- 1) La educación añade habilidades al trabajo y, por lo tanto, incrementa la capacidad laboral de aumentar la producción.
- 2) La educación mejora la capacidad del trabajador para la innovación (para aprender nuevas maneras de utilizar la tecnología existente y para crear una nueva tecnología) de forma que aumenta su propia productividad y la de los otros trabajadores.

⁸⁰ Becker, Gary. “Human Capital” en: *The Concise Encyclopaedia of Economics*. <http://www.econlib.org/library/Enc/HumanCapital.html>

⁸¹ Bonal, Xavier, *Op. Cit.*, p. 41.

⁸² Carnoy, Martin (2007). *Economía de la Educación*, Barcelona, UOC, p. 40.

Tales premisas dieron forma y sentido a múltiples políticas de formación de mano de obra y planificación educativa que ya se habían llevado a cabo en América Latina y otras partes del mundo. Probablemente, la experiencia más importante –y pionera- en la articulación entre la teoría del capital humano y la planificación educativa y políticas de formación de mano de obra, sea el Proyecto Regional Mediterráneo (PRM), implementado durante los años 60's, bajo auspicio de la OCDE, en Portugal, España, Grecia, Turquía y Yugoslavia, con el fin de promover el desarrollo educativo para atender a los problemas de escasez de mano de obra capacitada en esa región. Posteriormente, en marzo de 1965, “la OCDE organizó, con el patrocinio de la Ford Foundation, un seminario que se realizó en Lima con el objeto de confrontar la experiencia de los países europeos participantes y de América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú) en materia de previsión a largo plazo de necesidad de mano de obra⁸³.

Es posible hablar de fases en torno al desarrollo y difusión de la teoría del capital humano. La primera es la que hemos descrito previamente, el cual se origina en la constitución formal de la teoría y su articulación con políticas específicas. Articulado a un paradigma fordista de organización económica y social, la educación se mostró como un mecanismo central para la búsqueda del crecimiento económico general y la igualdad de oportunidades de desarrollo educativo⁸⁴. En ese sentido, las inversiones en capital humano, en las cuales el Estado ocupaba un lugar central, tenían como finalidad propiciar el crecimiento económico a través de la mejora de un factor de producción, así como permitir e incentivar la movilidad social a través del aumento de los niveles de escolaridad en la sociedad.

A pesar de la difusión internacional que tuvo la teoría del capital humano, ésta no estuvo exenta de críticas, las cuales se fortalecieron en gran medida a partir de la realidad económica de recesión que se comenzó a ver a inicios de los años 70's, y culminó con la crisis del fordismo y la necesidad de reestructuración neoliberal de la economía (y también de la educación). Tal situación económica debilitó “uno de los argumentos fundamentales que en los cincuenta y sesenta justificaron el despegue del gasto público educativo en los países del

⁸³ Pérez Rocha, *Op. Cit.*, p.151.

⁸⁴ Henry, Miriam y Lingard, Bob et al (2001). *The OECD, globalization and education policy*, UK, Emerald Group, p.30.

capitalismo avanzado; es decir, que la inversión pública en educación es el motor del desarrollo y el crecimiento económico”⁸⁵. Tales críticas, procedentes principalmente del credencialismo, el institucionalismo y algunas corrientes marxistas⁸⁶ cuestionaron las bases macroeconómicas de la teoría⁸⁷, las cuales no correspondían con los resultados negativos de la economía, el desempleo y la disminución de la tasa de ganancia, no obstante las altas tasas de inversión pública en capital humano.

La reestructuración productiva que se consolidó como respuesta a la crisis de los 70’s, permitió la reconfiguración de la división internacional del trabajo, la desindustrialización de amplias zonas geográficas, generalmente afectadas por la crisis de la deuda, y el ascenso de la economía neoclásica y el monetarismo, así como de las propuestas políticas neoliberales, en las cuales la promoción de los valores de justicia e igualdad social, sustentada en gran medida por una intervención estatal directa, no tenían cabida.

La mundialización capitalista y el escenario de competencia global que se desarrolló a partir de la desregulación, la apertura comercial y el libre tránsito de capitales, promovió una “nueva” teoría del capital humano basada en el individualismo metodológico y la lógica de elección racional de los agentes⁸⁸, impulsada principalmente por organismos multilaterales interesados en la educación, como el BM y la OCDE, en los cuales, para ese momento, la economía keynesiana había perdido considerable terreno.

Dicha versión, enfocada en la faceta microeconómica, que no había sido atendida por las críticas que se le habían hecho a la teoría, puso especial énfasis en la importancia de desarrollar una fuerza de trabajo altamente competente y flexible para lograr el éxito nacional en la nueva economía global del conocimiento⁸⁹.

El porqué de esta modalidad se encuentra también relacionado con las transformaciones de los mercados de trabajo a raíz del quiebre del fordismo. La flexibilidad laboral y la

⁸⁵ Bonal, Xavier, *Op. Cit.*, p. 61.

⁸⁶ Véase: Bowles, Samuel y Gintis, Herbert (1975). “The problem with human capital theory- A marxian critique” en: *American Economic Review*, vol. LXV, núm. 2, may, pp. 74-82.

⁸⁷ Bonal, Xavier, “Education, poverty and the “missing link”: The limits of the Human Capital Theory as a Paradigm for Poverty Reduction” in: Mundy, Karen; Green, Andy; Verger, Antoni; *The Handbook of Global Education Policy*, UK, Wiley-Blackwell, 2016, First Published, 589pp.

⁸⁸ *Ibíd.*, p.

⁸⁹ Henry, Miriam y Lingard, Bob et al (2001). *The OECD, globalization and education policy*, UK, Emerald Group, p. 30.

incertidumbre imperante en amplias esferas de la sociedad han generado la necesidad de formar individuos con habilidades específicas para incorporarse a contextos sociales y laborales donde –supuestamente- la competencia compensa al más apto y más perseverante, en una suerte de caricatura social del darwinismo.

Es posible detectar la influencia del *giro neoliberal* en la perspectiva del capital humano, a partir de un análisis de las políticas educativas de países en los cuales el criterio de las tasas de retorno en la inversión educativa, así como el imperativo de la flexibilidad en el producto escolar se han mantenido como un dogma inquebrantable para determinar hacia dónde destinar la inversión educativa y en qué proporción, los cuales, dicho sea de paso, son constantemente países “en vías de desarrollo”. Tales criterios han sido también los predominantes en los estudios y proyectos del BM y la OCDE.

Un ejemplo de ello es el cambio en las prioridades educativas, a través del cual la inversión pública se ha destinado de forma preferencial a la educación básica en lugar de dividirse entre ésta, la media superior y superior⁹⁰, compensando la ausencia de inversión pública en educación superior con la participación de inversores del sector privado.

No obstante, a pesar del *giro neoliberal* en la concepción del capital humano, éste se ha mantenido como foco de atención en tanto un factor fundamental para el desarrollo económico y social. En los años 90's del siglo pasado, Juan Luis Londoño, entonces director del área de Recursos Humanos del BM, decía: “La insuficiencia en la formación de capital humano es uno de los elementos básicos que explica tanto el débil desempeño de la economía latinoamericana en los últimos 15 años, como su falta de progreso en materia de pobreza, distribución del ingreso y riqueza”⁹¹. Lecturas similares podemos encontrar en los documentos de trabajo de la OCDE de aquel tiempo, con todo y la urgencia por mantener la búsqueda de prácticas para aumentar la calidad y eficiencia en los distintos sistemas educativos⁹². Dichos diagnósticos causaron eco en los *policymakers* de la región, tal como pudo verse en la Cuarta Reunión del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe en 1993, instancia en la cual los ministros de educación de la región, acordaron la

⁹⁰ Bonal, Xavier, *Op. Cit.*, p.100.

⁹¹ Citado en Dieterich, Heinz (1996). “Globalización y educación: la ideología” en: *Cuadernos de economía*, Bogotá, V. XV, n.25, pp. 113-140.

⁹² Henry, Miriam y Lingard, Bob et al (2001). *Op. Cit.*, p. 100.

construcción de una agenda educativa que permitiera articular las necesidades de la economía con la conformación curricular y la gestión de los espacios escolares⁹³.

El recurrente discurso en torno al capital humano puede verse de forma constante a lo largo del tiempo en los documentos de trabajo y conferencias de la OCDE, del BM e incluso de la USAID en las últimas décadas. En 1998, el Centre for Educational Research and Innovation (CERI) de la OCDE, publicó un documento titulado “Human Capital Investment, An International Comparison”, el cual aseguraba en el primer párrafo que tanto individuos como organizaciones y naciones, reconocen cada vez más que altos niveles de conocimiento, habilidades y competencia son esenciales para su seguridad y éxitos futuros⁹⁴. Por su parte, además de múltiples publicaciones que abordan el tema desde los años 90’s, el BM llevó a cabo el 6 de octubre de 2016 un encuentro llamado “Cumbre sobre Capital Humano: Invertir en la infancia para lograr crecimiento y productividad”, en Washington, D.C.

A todo esto, ¿Cuál es la función específica de la escuela en el proceso de generación de capital humano? ¿De qué forma el *giro neoliberal* ha afectado también a la escuela?

Tal como mencionamos hemos mencionado previamente, la escuela es un dispositivo mediador entre la conciencia individual y las dimensiones colectivas del mundo. En este sentido, las labores desarrolladas en la escuela se construyen a partir de las prácticas pedagógicas previas que la sociedad produce a través de ciertas instituciones y dispositivos de difusión cultural. La interacción entre la economía y la escuela se configura a partir de las relaciones sociales que la economía desarrolla, y a partir de los criterios que ésta define como necesarios para mantener los ciclos de acumulación de capital. La escuela, si bien no tiene un papel permanentemente pasivo ni es receptora plena de directrices económicas, sí mantiene vínculos estrechos con el mundo de la producción, ya que la educación para el trabajo es una de sus tareas más importantes y, además, es la promesa más significativa por la cual los individuos acuden a ella, ya sea por voluntad propia o por iniciativa de un tercero. Si bien la inversión en capital humano abarca múltiples esferas de la vida social, tal como la seguridad social, la educación o el fomento de determinados valores asociados a las metas

⁹³ Dieterich, Heinz, *Op. Cit.*, p. 119.

⁹⁴ OECD-CERI (1998), *Human Capital Investment, An International Comparison*, France, , 1998, OECD-CERI, p.7.

del mercado, la educación continúa siendo el soporte principal sobre el cual se levanta la estructura discursiva del desarrollo, la competitividad y el anhelo de un “futuro mejor”.

El fordismo generó un clima de relativa estabilidad con respecto a las ideas y las expectativas que los individuos mostraban en torno a las opciones de desarrollo profesional. Las políticas de pleno empleo -y la ampliación del empleo público-, fomentaron que la escuela se abocara a desarrollar conocimientos y contenidos curriculares ad hoc a las necesidades del mercado de trabajo, generando así el escenario para la formación de una identidad previa, determinada por el lugar a ocupar en el mundo laboral. Conocimiento y oportunidades de ascenso social parecían ser imposibles de disociar, hasta que la crisis demostró que, efectivamente, el conocimiento y la escolaridad puede ser exitosa, siempre y cuando, entre otras cosas, la estructura económica tenga la capacidad de absorber la fuerza de trabajo especializada disponible.

Ante la incapacidad de mantener los niveles de crecimiento alcanzados años después de la posguerra, la escuela fue blanco de ataques sistemáticos, en los cuales sobresalieron aquellos que tuvieron como objetivo la “inutilidad de los conocimientos” ahí generados. Otras voces, con un tono más bien trágico y con fines abiertamente belicosos, criticaron la falta de excelencia en educación, apostando por transformar el contenido escolar, adaptándolo a las necesidades del mundo contemporáneo.

Si los conocimientos habían sido el centro del ejercicio escolar durante gran parte del siglo pasado, las necesidades actuales se centran principalmente en las *habilidades* para desarrollarse en la vida social y en las *competencias* para lograr una capacidad de adaptación a un medio laboral flexible e incierto. En esta dirección apunta Hanushek al afirmar que -según la actual teoría del capital humano- más que los efectos de la escuela, las habilidades cognitivas de la población se encuentran fuertemente relacionadas con las ganancias individuales, la distribución del ingreso y el crecimiento económico⁹⁵.

Extrapolando las implicaciones de la formación educativa sin conocimientos, o con el condicionamiento del conocimiento mínimo necesario, no es difícil imaginar a la escuela no ya como un espacio de producción de saberes, y, por ende, de ejercicio de relativa autonomía

⁹⁵ Hanushek, Eric, “Economic Growth in Developing Countries: The role of Human Capital” en: Mundy, Karen... p. 81.

con respecto a su medio, sino como un espacio de entrenamiento para resolver problemas inmediatos, enfocados principalmente, a las necesidades de un mercado de trabajo flexible. Posicionar al capital humano como el imperativo pedagógico vigente consiste en reorganizar la vida académica a partir de una lógica de competencia, cuyos valores centrales sean los del mercado por encima de valores igualitarios, democráticos, y de proyectos colectivos de desarrollo. También reside en apostar -a través del mantenimiento de las desigualdades educativas- por la medición estandarizada de habilidades y competencias para la vida, que parten de una noción particular del mundo y la sociedad, marcada profundamente por criterios de clase, “raza” y género, en lugar de construir una evaluación que integre capacidades y conocimientos sobre la vida misma, impulsada desde una plataforma de oportunidades para todos. El capital humano como imperativo pedagógico significa abandonar una pedagogía integral y progresista, así como la generación de conocimiento propio y la búsqueda de ejercicio de esos saberes construidos situadamente.

Ahora bien, la difusión de la Teoría del capital Humano ha excedido, con mucho, el espacio escolar, y sus efectos también se han dejado percibir en las luchas cotidianas de nuestras sociedades. Al respecto, Peter Fleming, profesor de la University of London, opina que la teoría del capital humano(TCH) tiene un lado oscuro⁹⁶, el cual se ha ocultado bajo el manto de un discurso progresista, dentro del marco neoliberal. Nos dice el autor que, ¿cómo podría estar alguien en contra de las políticas de generación e inversión en capital humano, si tanto las Naciones Unidas como los gobiernos se refieren a ellas en tanto inversión en las condiciones de educación y salud de una población, así como en el fortalecimiento de los empleos y la generación de una economía con más abundancia?

Indudablemente, Fleming tiene razón. El discurso progresista del capital humano, que empresarios interesados en la educación, gobiernos y organismos multilaterales han difundido a través de publicaciones, conferencias y medios de comunicación ha resultado contundente. La noción de la “sociedad competitiva” y el individualismo que ha permeado la cultura desde hace algunos años, parece hacer efectiva la fórmula mágica del capital humano: a mayor educación-habilidades, mayor productividad individual; a mayor productividad, mejor remuneración salarial, y con ello, mayores posibilidades para el

⁹⁶ Fleming, Peter (2017). “The Human Capital Hoax: Work, Debt and Insecurity in the Era of Globalization”, Organization Studies

desarrollo generalizado de la sociedad. Más allá de la ilusión meritocrática que representa la conservación acrítica de tal postura, **y la necesaria discusión en torno al supuesto implícito de la productividad marginal**, es de mencionar que ese lado oscuro del cual Fleming ha hablado radica también en sus implicaciones políticas.

Según el autor, la TCH operó durante los años 90's en pleno proceso de individualización de la fuerza de trabajo, el ascenso de los contratos horas-cero y las estructuras laborales precarias. Es de recordar que, durante ese tiempo, el discurso de "Investing in Human Capital" llegó a tener tal importancia, que formó parte de las campañas electorales de George Bush y Bill Clinton⁹⁷. Hablar de capital humano conlleva poner en el centro del proceso económico al individuo que, tras el ejercicio de sus aptitudes y capacidades, tiene la capacidad de adaptarse a un mercado de trabajo flexible, y que, en esas circunstancias, puede salir sumamente beneficiado si es lo suficientemente productivo, emprendedor y respetuoso de los marcos establecidos.

Pero lo anterior supone también dejar de hablar de clases sociales, de lucha de clases y por lo tanto, del salario, la jornada laboral y la distribución de la riqueza como producto de una determinada correlación política de fuerzas –en su forma más abstracta- entre trabajo y capital, lo cual ya había sido muy bien observado por Bowles y Gintis⁹⁸.

La economía, la sociedad y el Estado son espacios de lucha, de relaciones antagónicas y de una serie articulada de conflictos que se resuelven de las más diversas formas. Ante el conflicto y el riesgo, los individuos tienden a asociarse, y en la lucha contra la explotación, el obrero, campesino o profesional aislado, tienen muy pocas oportunidades de salir triunfantes. Ahí reside la importancia de la escuela como un momento de crítica y análisis ante lo que la sociedad actual se representa como algo natural. Vale la pena preguntarse entonces, continuando lo que se ha discutido, qué representa el capital humano en la mundialización, qué tareas tiene en los países dependientes, y qué posición ocupa la escuela al respecto.

⁹⁷ Dieterich, Heinz, *Op. Cit.*, p. 122.

⁹⁸ Bowles, Samuel y Gintis, Herbert, *Op. Cit.*

2.1.1.2.- La nueva derecha educativa y la “novedad” de lo ya existente

En un significativo y polémico trabajo de finales de los años 80's en el cual discutía las perspectivas teóricas y metodológicas del análisis político latinoamericano, Agustín Cueva decía que, en las ciencias sociales de aquel tiempo, parecía estar de moda un movimiento que, aun siendo circular, se presentaba como ascendente⁹⁹; es decir que, herramientas teóricas y metodológicas presentadas como “novedosas” ya habían sido ejecutadas y criticadas décadas atrás. En cierto sentido, la recuperación de tales concepciones respondía también a un ambiente y luchas políticas determinadas, expresadas en el campo de la reflexión académica de la región latinoamericana. Lo nuevo no era más que el retorno de lo previamente dado, recuperado a partir de una lucha política expresada en los conceptos y las categorías.

Tal reflexión puede servirnos para pensar la situación en la que se encuentra la discusión educativa en diversas partes del mundo, en la cual ideas que se han ejecutado en distintas latitudes desde hace algunas décadas, se presentan como novedosas en otras más, o como nuevamente necesarias en aquellos lugares donde ya vieron luz. En este marco se inserta el debate sobre las propuestas y prácticas pedagógicas de la nueva derecha.

La nueva derecha educativa es el correlato histórico del movimiento político-económico y cultural de la nueva derecha¹⁰⁰. La difusión de su ideario y proyectos se dio en ciertos lugares a la par del despliegue de las políticas neoderechistas en la deliberación y política pública, como en los casos británico y el estadounidense, los cuales son probablemente los más representativos. En otras latitudes, las ideas de la nueva derecha sobre educación se han difundido de una forma más bien velada, siendo así retomadas en la praxis pedagógica de gobiernos con afinidades políticas tanto de derechas como de cierto progresismo.

⁹⁹ Cueva, Agustín (1988), “El análisis “posmarxista” del Estado latinoamericano”, en: *Las democracias restringidas de América Latina: elementos para una reflexión crítica*, Quito, Planeta-Letравiva, pp. 77-97.

¹⁰⁰ Véase arriba (p.22)

La nueva derecha educativa no es un movimiento homogéneo, sino es una “amalgama variopinta de diversos conjuntos de intereses”¹⁰¹ y agentes políticos que lo constituyen. Está integrada principalmente por empresarios interesados en la educación, asociaciones conservadoras de padres de familia, agrupaciones neoconservadoras, think tanks neoliberales y ciertos grupos profesionistas de clase media¹⁰².

Su existencia y actividad ha variado conforme a criterios culturales, geográficos y políticos. No obstante, a pesar de su heterogeneidad orgánica, existen puntos de articulación muy particulares, a partir de los cuales se puede construir una interpretación genérica de su forma de operar en la educación y en la política que la educación emana.

En su trabajo final de grado, Alma Maldonado expone una caracterización genérica de las nociones y acciones de la nueva derecha en educación, la cual recuperaremos a lo largo del trabajo. La autora propone identificar a la nueva derecha educativa a partir de las siguientes características operativas¹⁰³:

- 1) Descalificación del sistema educativo público mediante reportes e informes técnicos de corte “académico”.
- 2) Instauración de mecanismos de evaluación tendientes a la distribución de ingresos y al control de procesos académicos.
- 3) El impulso a la privatización a través de dos mecanismos: la conceptualización de lo educativo como un asunto privado y la competencia entre la educación privada y pública.
- 4) Uso de discursos “neutros” en su práctica política. La nueva derecha ha llegado a convertir términos como eficiencia, calidad o excelencia en finalidades “inobjetables” y “carentes” de algún significado “ideológico”, aunque poseen una clara connotación tradicional y fabril.

¹⁰¹ Kenway, Jane (1993), “La educación y el discurso político de la nueva derecha. Enseñanza privada frente a enseñanza estatal”, en: Ball, Stephen (Comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saberes*, España, Morata-Paideia, p. 171.

¹⁰² Tal descripción tiene amplias similitudes con quienes encabezan lo que Michael Apple ha denominado “Modernización conservadora”.

¹⁰³ Maldonado, Alma (1997), *La UNAM ante los movimientos de fin de siglo: Neoliberalismo, neoconservadurismo y nueva derecha*, Tesis para obtener el título de Licenciada en Pedagogía, Colegio de pedagogía, UNAM, pp. 26-30.

- 5) Desvaloración de formación pedagógica y psicológica, en gran medida relacionado a sus coincidencias con la teoría del capital humano.
- 6) El impulso de la descentralización educativa como parte de métodos “desburocratizadores” de la gestión en educación.

La propuesta educativa de la nueva derecha ha adquirido paulatinamente el status de política cultural de carácter “global”¹⁰⁴. En gran medida ello se debe tanto a la difusión que de estas ideas han dado ciertos organismos multilaterales en los últimos años en sus propuestas de política educativa, como a la capacidad de determinados grupos de presión-interés y think tanks de las derechas para colocar determinados temas en la discusión y agenda pública.

Las propuestas educativas de la nueva derecha conservan el maridaje axiológico de liberalismo y conservadurismo de la nueva derecha política. De tal modo que, si bien una formación curricular nacionalista y el retorno a la autoridad escolar de la familia son elementos importantes, también lo son los valores de la competitividad y la medición estandarizada en educación, herederos directos de la *belle époque* del neoliberalismo.

Algo interesante sucede con las propuestas neoderechistas de competencia educativa y su medición. En un reciente artículo de Davies en la NLR, el mismo autor menciona que un rasgo particular de lo que denomina “neoliberalismo normativo”, de finales de los años 80’s, es la medición de “todo”:

“el telos neoliberal se volvió constructivista: convertir métricas e instrumentos basados en el mercado en la medida de todo el valor humano, no solo del mercado, sino crucialmente también fuera [de modo que] todas las esferas de la actividad humana deberían en consecuencia reconstruirse en torno a los criterios de la competencia, para así garantizar que los productos, los servicios, los instrumentos, las ideas y las personas valiosas fuesen descubiertos”¹⁰⁵.

No es de sorprender entonces que, para la nueva derecha educativa, desde su génesis hasta el presente, la creación de mecanismos estandarizados de valoración del trabajo pedagógico, ya

¹⁰⁴ Suárez, Daniel. “El principio educativo de la Nueva Derecha. Neoliberalismo, ética y escuela pública” en: Gentili, Pablo, *Pedagogía de la exclusión*, México, UACM, 2004, Primera Edición, 451pp.

¹⁰⁵ Davies, William, *El nuevo neoliberalismo*, NLR 101, Segunda época, noviembre-diciembre 2016, p.135 p.135.

sea en estudiantes, en profesores o en escuelas, sea un elemento constante y central. Los valores del mercado son inherentes a sus acciones y campañas, las cuales se expresan también en “ataques cada vez más eficaces contra la enseñanza y el currículo, considerando las necesidades empresariales e industriales cada vez más como los objetivos prioritarios, si no los únicos de la escolarización, ejerciendo un rígido control sobre la enseñanza en muchos Estados e integrando cada vez más la educación en un proyecto conservador”¹⁰⁶.

El actual MREG que discutiremos a continuación, se ha nutrido de distintas nociones del discurso neoderechista en educación. Probablemente los elementos más importantes son la reformulación y aplicación de la teoría del capital humano y los mecanismos de evaluación estandarizada, así como los dispositivos de control del trabajo docente y la privatización encubierta o abierta de la educación pública. Dicha ruta política se explica también a partir de la correlación de fuerzas asimétrica entre sindicatos de profesores, organizaciones comunitarias, fuerzas de izquierda y colectivos estudiantiles frente a la contundente y continúa embestida de organizaciones empresariales, gobiernos nacionales y organizaciones multilaterales. En el centro de dichos enfrentamientos se encuentra la escuela pública y su constitución como un espacio igualitario y democrático de socialización y formación cognitiva, o bien como un dispositivo espacial de segregación, y exclusión social.

Los retos que ha planteado la nueva derecha en educación no se circunscriben a disputas ideológicas partidistas, si no a el futuro de nuestras sociedades.

2.2.- El nuevo arbitraje educativo. Los réferis multilaterales de la educación mundial

Un rasgo característico de los tiempos actuales es el protagonismo que las organizaciones multilaterales han adquirido en rubros tan distintos como la economía mundial, la política e incluso más recientemente, en la educación. Lo anterior no quiere decir que dichas instituciones no se hayan interesado previamente en tales rubros, sino que el devenir histórico

¹⁰⁶ Apple citado en Pérez, José, *La ideología de la calidad en las propuestas educativas neoliberales*; Arostegui, José y Bautista, Juan, (Coord.) (2008), *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*, Madrid, Akal-UNIA, p.64.

del despliegue capitalista y los cambios en las relaciones geopolíticas mundiales han posibilitado su mayor incidencia real en distintos procesos sociales, tales como la ejecución de políticas internacionales y nacionales, el desarrollo de agendas “globales” y la construcción de una opinión pública internacionalizada.

Karen Mundy define multilateralismo como “una forma institucional que coordina las relaciones entre tres o más Estados, basándose en principios generales de conducta”¹⁰⁷. Tales formas institucionales responden también a relaciones asimétricas de poder entre los Estados, al interior de ellos, y de éstos con respecto a entidades privadas de carácter multinacional. Si para los clásicos del marxismo el Estado es “un poder que, siendo producto de la sociedad en una determinada fase de desarrollo, [...] se coloca por encima de ella, divorciándose cada vez más”¹⁰⁸, podemos caracterizar a las entidades multilaterales como formas institucionales que, si bien surgen del acuerdo colectivo de los Estados, se colocan por encima de -algunos de- éstos, construyendo sus propios mecanismos de organización política y reglas de funcionamiento, los cuales, por cierto, responden en gran medida a la agenda e intereses de los países miembros más poderosos.

Las formas históricas del multilateralismo educativo, es decir, de la relación de cooperación estatal y trabajo conjunto con un fin educativo determinado, no han sido homogéneas a través del tiempo, sino se han definido al calor de procesos históricos de diferente naturaleza, ya sean reconfiguraciones geopolíticas, crisis económicas, ascenso o caída de determinadas estructuras ideológicas, etc. Al respecto, Mundy encuentra tres periodos en los cuales se ha desplegado el multilateralismo educativo¹⁰⁹:

- 1) Periodo inicial de institucionalización del multilateralismo, el cual se desarrolla entre 1945 y 1965.
- 2) Periodo de desafío al multilateralismo, el cual aborda de los años 60’s a finales de los años 70’s.

¹⁰⁷ Mundy, Karen, “El multilateralismo educativo y el desorden global”, en: Bonal, Xavier y Tarabini-Castellani, Aina et al (Comps.) (2007) *Globalización y educación. Textos fundamentales*, Argentina, Mino y Dávila, 2007, p.101.

¹⁰⁸ Engels, Friedrich (2000). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, Biblioteca Virtual Espartaco, Edición electrónica; p. 98. Disponible en la web en: https://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/origen/el_origen_de_la_familia.pdf

¹⁰⁹ En la página siguiente, utilizaremos los datos expuestos por la autora en el ya citado artículo. *Ibid.*, p. 128.

- 3) Periodo actual, en el cual las formas neoliberales defensivas y disciplinarias de cooperación educativa han ganado terreno, tal periodo transcurre de finales de los años 70's a la actualidad.

El periodo inicial se gestó debido a las nociones que, tras la II Guerra Mundial, los aliados tenían sobre el multilateralismo educativo en tanto dispositivo para la reconstrucción del sistema interestatal, mediante la “desnazificación” y el desarrollo técnico y tecnológico de Europa. No obstante, esta perspectiva era también apoyada, al menos aparentemente, por los soviéticos y los países no desarrollados¹¹⁰. En este periodo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura de la ONU (UNESCO, por sus siglas en inglés), se convirtió poco a poco en la principal entidad multilateral en materia educativa, actuando como el mediador principal “entre las demandas de financiación educativa de los países en vías de desarrollo y los recursos para el desarrollo ahora disponibles para los Gobiernos Occidentales a través de las Naciones Unidas, los programas bilaterales de ayuda y el Banco”¹¹¹. En un primer momento, dicho organismo fue un gran impulsor, al igual que el BM, aunque por razones distintas, de los estudios sobre economía de la educación y sobre capital humano. No obstante, a pesar del impulso inicial, la UNESCO perdería presencia internacional por varios motivos, entre los cuales se encuentran las críticas llevadas a cabo por los países del Tercer Mundo, sintetizadas en el documento que elaborarían tanto Prebisch como Samir Amin, en 1974.

Durante la segunda mitad de los años 70's, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF por sus siglas en inglés) tomó el lugar que había ocupado la UNESCO años anteriores, desarrollando algunos proyectos de cooperación internacional en materia educativa. No obstante, la crisis económica mundial y el ascenso del neoliberalismo y las teorías neoconservadoras, marcaron un punto histórico de inflexión en la ruta de acción multilateral en educación

De forma concomitante al desenvolvimiento de la crisis económica, los países capitalistas avanzados retiraron gradualmente el apoyo económico a la UNESCO y a la UNICEF, al

¹¹⁰ Mundy, Karen, *Op. Cit.*, p. 107

¹¹¹ *Ibid.*, p. 109.

tiempo en el que abandonaban el keynesianismo, para aplicar un paquete de políticas económicas restrictivas al gasto público y también al gasto destinado a la cooperación internacional. En ese contexto, la OCDE se convirtió de forma paulatina en un importante foro de discusión y deliberación en torno a la política de cooperación multilateral en distintos rubros, incluido el educativo.

Lo significativo de este cambio de protagonismo, es el viraje que el multilateralismo realizaría hacia formas defensivas y disciplinarias en sus políticas de educación. Defensivas por el hecho de “equipar a los países capitalistas avanzados con defensas educativas adecuadas para la creciente competición en el contexto de la economía global”¹¹², y disciplinarias por la lógica intrínseca de apoyo a la difusión en muchas latitudes de enfoques neoliberales y neoconservadores de la política pública, desarrollados de manera más completa en Estados Unidos y el Reino Unido. Tal viraje, ad hoc al ambiente político predominante, recuperaba de manera íntegra los supuestos económicos de la escolarización, y las funciones de contención política ejecutadas por gobiernos derechistas.

En tiempos recientes, el protagonismo de la OCDE ha sido compartido con el BM, siendo ambas instancias fundamentales –los pilares centrales- en materia de elaboración, ejecución y evaluación multilateral de propuestas de política educativa. Si bien existen diferencias entre las nociones educativas de una y otra entidad, ambas han convergido en la procuración de una agenda global de reforma educativa inspirada en gran medida en criterios y valores de mercado, aunque la intensidad con la cual dichos valores son promovidos, se presenta como mayor en el caso del BM.

Los organismos multilaterales han adquirido tal trascendencia política en la vida de nuestra sociedad, que en materia educativa se han constituido como auténticos réferis. En el deporte réferi es quien encarna las reglas del juego, quien sanciona las acciones indebidas y quien tiene la capacidad de definir en qué momento poner pausa al partido. En el ámbito educativo, el BM y la OCDE se han hecho con la capacidad de decidir y generar directrices en torno a qué modelos de educación deben ser desarrollados por sus países miembros o deudores, qué formas de administración educativa deben de ejecutarse, y con cuáles mecanismos se ha de sancionar a aquellos que no cumplen las reglas del juego. Tales formas de intervención en la agenda educativa mundial se han impregnado de legitimidad, tanto formal como simbólica,

¹¹² Mundy, Karen, *Op. Cit.*, p. 122

al concebirse sus propuestas como las más adecuadas para solucionar las dificultades contemporáneas.

2.2.1.- Banco Mundial (BM)

La importancia del BM en lo que concierne a la producción de investigaciones y documentos sobre políticas educativas a nivel mundial es incuestionable. Los recursos financieros, materiales y “humanos” con los que cuenta, le han permitido generar estudios y una rica base de datos en distintos rubros, siendo los de educación y economía sumamente importantes. Pero su influencia no radica únicamente en su capacidad de producción de conocimiento, sino también – y principalmente- en el poder político que ejerce, el cual se ha dejado sentir principalmente en los países dependientes desde la década de los años 80’s. Tal influencia ha operado en la realización de reformas educativas pro-mercado, las cuales han convivido con reformas de Estado de dimensiones mucho mayores, en cuyo fin se encuentra también el imperativo de la “eficiencia” en el ejercicio administrativo.

Para comprender la lógica del BM en la generación y difusión de políticas educativas, no hay que olvidar el fundamental hecho de que estamos hablando de un Banco, el cual, como toda institución de ese tipo, tiene como finalidad última generar ganancias y disminuir cualquier gasto que no sea evitable. La política educativa del BM está constituida a partir de tal lógica maximizadora, y en este marco es en el cual se debe construir la interpretación de sus propuestas en educación.

El Banco es un producto directo del proyecto de reconstrucción de las relaciones interestatales posterior a la Segunda Guerra Mundial. Al igual que el FMI, su origen se remonta a los debates previos a Bretton Woods y su constitución a la histórica reunión que se llevaría a cabo en New Hampshire, en el año de 1944¹¹³. Si bien tuvo como tarea principal el colaborar con el fomento a la reconstrucción el desarrollo económico, no tardó mucho en interesarse de forma directa en determinadas problemáticas educativas.

Con los procesos de descolonización africana y los efectos políticos de la Conferencia de Bandung de 1955, las tareas del Banco integraron el apoyo a las prioridades para el

¹¹³ Para una historia crítica del Banco, Véase: George, Susan y Sabelli Fabrizio (1996). *La religión del crédito: el banco mundial y su imperio secular*”, Barcelona, Intermon, Segunda Edición.

“desarrollo” de aquellos países que, previamente colonias, ahora se encontraban “en vías de desarrollo”, bajo una organización política independiente. En este sentido, el problema principal al que intentó atender el Banco fue el de la infraestructura, dañada profundamente tras la guerra en Europa y prácticamente inexistente en América Latina, Asia y África; de este modo, desarrollar infraestructura para permitir la expansión de los procesos económicos se convirtió en el foco principal de la política del Banco en los años 60’s¹¹⁴.

Debido a las prioridades de industrialización y creación de infraestructura para el desarrollo, el Banco comenzó a utilizar la medida en capital humano, respondiendo de esta manera a un cuestionamiento en concreto: “¿De qué servía la inversión en una nueva planta de fabricación de fertilizante si no había ingenieros agrícolas para llenar la plantilla de trabajadores?”¹¹⁵. La utilización de las teorías del capital humano respondió, en primera instancia, a un asunto práctico.

Durante gran parte de esa década, la educación no fue una prioridad del Banco, no obstante que, desde los proyectos tunecinos de apoyo a educación secundaria en 1963, éste generara préstamos educativos encaminados principalmente a la formación técnica y enseñanza secundaria general, con el fin de generar una fuerza de trabajo suficiente para los proyectos de desarrollo en países dependientes. No fue sino hasta 1968, cuando su entonces nuevo presidente, Robert McNamara, empezó a presionar para conseguir la expansión de los préstamos educativos, ya que, a su criterio, la inversión educativa solucionaba problemas concernientes a la productividad económica y a la estabilidad social.

El primer documento de política del Banco orientado hacia el sector educativo data de septiembre de 1971. En esa década se creó un nuevo Departamento de Educación en el Banco, lo cual se explica por su paulatino interés en la expansión cuantitativa de los sistemas educativos.

En esa década se comenzó a ver una separación cada vez más pronunciada entre los valores educativos del BM y la UNESCO. Mientras la primera había hablado durante varios años de la educación en tanto un derecho, así como de un vehículo de cierta lógica redistributiva, para el segundo, “a partir de 1973, la principal argumentación para el gasto educativo gira en torno

¹¹⁴ Heyneman, Stephen; “Historia y problemas de la creación de una política educativa en el Banco Mundial” en: Bonal, Xavier y Tarabini-Castellani, Aina et al (Comps.) (2007). *Globalización y educación. Textos fundamentales*, Argentina, Mino y Dávila, p.165.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 166.

a la rentabilidad económica de la inversión, más que a su carácter de derecho humano, de formación ciudadana o de igualdad social”¹¹⁶. Este interés seminal se consolidaría a fines del periodo de McNamara, cuando una nueva generación de economistas interesados en la TCH fue contratada por el Banco. A partir de ese momento, a inicios de la década de los 80’s, la relación entre inversión en salud y educación y el incremento en la productividad de los trabajadores, sería extensamente reconocida en la institución¹¹⁷.

Probablemente, el economista del Banco más influyente en ese momento sería George Psacharopoulos, cuyos estudios argumentaban que la inversión en educación primaria generaba mayores tasas de retorno que aquella destinada a la educación terciaria¹¹⁸. Tal postura se desarrolló en un momento en el cual la crisis de la deuda estallaba y dejaba ver los profundos estragos que ocasionaría en los países afectados. Como efecto de lo que el Banco consideraba la necesidad de sanear las finanzas públicas, su política en educación consistió en aconsejar a los distintos países deudores mantener ciertos niveles de inversión pública en educación primaria pero reducirla en educación terciaria, de modo que los costos de los servicios educativos fueran subsanados por los estudiantes y las familias. Lo anterior permitiría una paulatina apertura a la inversión privada en el sector de educación terciaria, la cual puede verse claramente en el desarrollo de instituciones privadas de educación en América Latina. No obstante, pesar de los esfuerzos gubernamentales para mantener la inversión educativa en educación primaria, ésta se vio afectada en todos los niveles debido al re direccionamiento presupuestal, por la urgencia de solventar los problemas de deuda.

En esa misma década, el discurso de la calidad educativa pasó a ser un problema central en la política del Banco, lo cual conllevaría ciertas implicaciones fundamentales, ya que, para poder lograr aumentar los niveles de calidad en el sector, era fundamental que a la par de la inclusión de formas gerenciales de administración educativa, se impulsara el fortalecimiento de un contenido curricular nacional y centralizado, ya que, de otra manera, “los grupos de

¹¹⁶ Bracho, Teresa (1992). *El Banco Mundial frente al problema educativo. Un análisis de sus documentos de política sectorial*, México, CIDE, p.14.

¹¹⁷ Mundy, Karen; Verger, Antoni (2016); “The World Bank and the Global Governance of Education in a changing world order” en: Mundy, Karen y Green, Andy et al, *The Handbook of Global Education Policy*, Wiley-Blackwell, UK, p.339.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 340.

población podrán tener oportunidades desiguales para avanzar hacia niveles de educación superiores”¹¹⁹.

Lo anterior se desprende de una reflexión del propio Psacharopoulos, quien sostenía que: “Está en contra del interés nacional el intento de prevenir, a través de la ruralización del currículum, un ajuste que eventualmente tendrá lugar, es decir, el movimiento del trabajo desde áreas de baja productividad (rural) hacia otras de alta productividad (urbana)”¹²⁰. En este sentido, el currículo nacional no apelaba ya a una dimensión cívica, o de socialización de valores fundamentales para la cooperación y el desarrollo solidario de las sociedades, sino a una lógica economicista de la educación fundamentada en la productividad del trabajo, la cual se ha conservado hasta nuestros días.

Según Lerner, tres fueron las líneas de acción prioritarias para el banco de 1980 a 1998: La inversión pública en educación primaria, con la correspondiente disminución de la inversión en la educación terciaria; el fortalecimiento de la calidad educativa y la descentralización educativa, con la cual se buscaba que grupos privados ganasen terreno en las direcciones administrativa y financiera de la educación, así como adecuar a ésta a determinados criterios de mercado¹²¹. Tales principios se consolidaron a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en el año de 1990.

A partir de 1999, se puede apreciar una noción educativa complementaria en las propuestas del Banco, para el cual la educación, además de tener fines económicos, “puede arrojar beneficios para la sociedad en tanto puede contribuir a la cohesión social y a la construcción de sociedades integradas”¹²². Este “cambio” en la ruta de sus políticas, surge como respuesta a las críticas y acusaciones de economicismo de las cuales fue objeto su agenda educativa, las cuales se agudizaron hacia la década de los 80’s y 90’s.

Si bien se han construido visiones que cuestionan la perspectiva de la educación en tanto inversión de capital humano que desde hace años ha impulsado el Banco, esta postura sigue siendo la más importante en la elaboración de las directrices formales de educación nacional, como de las agendas globales en educación. Como mencionamos anteriormente, la

¹¹⁹ Bracho, Teresa, *Op. Cit.*, p. 25

¹²⁰ Psacharopoulos, Citado en Bracho, Teresa, *Op. Cit.*, p. 48

¹²¹ Lerner, Bertha (2009). *Banco Mundial: modelo de desarrollo y propuesta educativa (1980-2006)*, México, Bonilla Artigas- IIS/UNAM, p. 181.

¹²² *Ibid.*, p. 262.

“producción” de capital humano se presenta como un imperativo educativo, y en esto el BM ha cumplido un papel fundamental.

2.2.2.- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

La ruta que la OCDE ha seguido para convertirse -junto al BM- en un pilar central en el desarrollo de políticas educativas de alcance mundial ha sido, con el tiempo, sumamente exitosa. Si bien los problemas educativos no ocuparon un lugar central en el momento de su constitución, la educación no tardó en convertirse en un polo de atención al interior de la organización, lo cual se demuestra con su interés temprano por ésta. Tal interés ha incrementado con el paso del tiempo, a tal grado que la Organización se ha constituido como un relevante foro de discusión y deliberación de política educativa internacional, cuyas conclusiones y acuerdos provocan efectos tangibles tanto en sus países miembros –entre los cuales se agrupan los países más poderosos del mundo- como en otros que no tienen membresía.

La organización es, simultáneamente, una delimitación geográfica, una red de *policy-markers* e investigadores y un foro en el cual sus países miembros, democracias de mercado, discuten la gobernanza económica y social en el marco de la globalización¹²³. En dicho foro se construyen respuestas a problemas comunes, a partir de experiencias, “buenas prácticas” y la coordinación de políticas internacionales. Al igual que el propio Banco, es un producto de la posguerra y de su ambiente político-ideológico, aunque más bien, un producto secundario.

Como parte de la política estadounidense de reconstrucción europea, la cual permitiría *contener* políticamente al comunismo, además de lograr la reconstrucción del mercado mundial, las relaciones capitalistas y la posibilidad de obtener ganancias con ello, se formuló un proyecto de reconstrucción regional llamado comúnmente Plan Marshall, a propósito del entonces Secretario de Estado estadounidense. En el marco de dicho plan, en el año de 1948 se creó la Organización Europea para la Cooperación Económica (OECE), con el apoyo

¹²³ OECD (2008). *The OECD*, OECD Media Relations, p. 7.

financiero y logístico de Estados Unidos y Canadá, con el fin de coordinar la reconstrucción del continente¹²⁴.

La OCDE es la institución que dio continuación a los trabajos de la OECE. Nació formalmente con 20 miembros¹²⁵ en el año de 1961, como la contraparte económica de la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN). Durante el transcurso del siglo pasado, la membresía fue incrementándose, a llegar a una cantidad mayor de 30 países. La Organización está integrada con países que mantienen una economía de mercado y una “democracia pluralista”, los cuales –nos dice con orgullo la misma OCDE- producen casi el 60% de los bienes y servicios mundiales. La Organización es financiada por los países miembros, siendo Estados Unidos quien más recursos provee, por lo cual, los agentes estadounidenses tienen una capacidad muy grande de construcción de redes de trabajo y cooperación con otras entidades, tanto estatales, como de la sociedad civil.

Según Jakübi y Martens¹²⁶, tres son las líneas de acción que desde su creación ha desplegado la OCDE:

- 1) Establecimiento de una agenda internacional, a través de la elaboración discursiva de cuestiones políticas relevantes.
- 2) Formulación de política internacional, con la elaboración de líneas de acción recomendadas.
- 3) Coordinación política internacional, lo cual puede caracterizarse también como armonización de políticas.

¹²⁴ OECD (2008), *The OECD*, OECD Media Relations, p. 8

¹²⁵ Sus miembros fundadores fueron Estados Unidos, Reino Unido, Austria, Bélgica, Canadá, Alemania, Dinamarca, Francia, Italia, Grecia, Islandia, Irlanda, Países Bajos, Luxemburgo, Suiza, España, Suecia, Noruega, Portugal y Turquía. A sus 20 miembros originales, se sumarían posteriormente Japón, Finlandia, Australia y Nueva Zelanda. Mucho tiempo después, a inicios de los años 90's, se sumaría también México. Posteriormente ingresaron a la Organización la República Checa, Hungría, Corea, Polonia, la República Eslovaca, Israel, Chile y Estonia. Actualmente, Rusia tiene el status de “país candidato para la adhesión”, y Brasil, China, India, Sudáfrica e Indonesia son considerados como “países en adhesión y cooperación reforzada Véase: <http://www.oecd.org/centrodemexico/paisesmiembros.htm>

¹²⁶ Kaübi, Anja y Martens, Kerstin; “La influencia de la OCDE en la política educativa nacional”, en: Bonal, Xavier, Tarabini-Castellani, Aina y Verger, Antoni (Comps.), Op. Cit., p. 234.

El interés de la OCDE en materia educativa inició en el mismo año de su constitución (1961), aunque esto fue realmente la continuación de los trabajos e investigación que se habían realizado previamente. De manera asociada al ambiente intelectual de la época, en el cual la economía de la educación se presentaba como perspectiva dominante, se concebía a la educación como un elemento que, además de contribuir al crecimiento económico, coadyuvaba a la construcción de un bienestar generalizado en la sociedad a través de sus efectos sobre la generación de valores sociales. En ese mismo año, del 16 al 20 de octubre, se organizó el congreso sobre “Crecimiento económico e inversión en educación” en Washington, el cual se encontraba ligado a la elaboración del Plan Regional Mediterráneo, mencionado previamente. No obstante, la base estructural de la educación en tanto una actividad independiente en la OCDE, llegó con el establecimiento, en 1968, del CERI-el cual se financió inicialmente con recursos de la Ford Foundation y Shell¹²⁷- y del Education Committee, en 1971.

La creación de instancias institucionales especializadas en la educación en un contexto de consenso keynesiano condicionó las nociones que sobre ésta desarrolló la Organización. En este periodo, dos fueron las principales metas en función de las cuales se desarrollaría la política educativa; el crecimiento y prosperidad económica y la igualdad de oportunidades educativas para todos¹²⁸, lo cual empalmaba con una visión macroeconómica de la teoría del capital humano.

A pesar de que el trabajo educativo de la OCDE siempre ha estado enmarcado en una serie de preocupaciones e intereses de maximización económica, al mismo tiempo se ha ocupado de abordar asuntos de carácter político y social, los cuales se han presentado en su discurso como importantes para lograr la equidad y la justicia educativas. No obstante, esta noción complementaria de la educación en tanto mecanismo de intervención económica, social y política, era mucho más sólida de forma previa a la crisis capitalista de mediados de los años setenta y a la re-estructuración de la economía global.

La relativa seguridad que el pacto interclasista de posguerra generó en los *policy makers* educativos, permitió que a la educación se le asignaran tareas de legitimidad política y de movilidad social, las cuales, además, se presentaban como viables dados los altos niveles de

¹²⁷ Henry, Miriam y Lingard, Bob et al, *Op. cit.*, p. 9.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 300.

crecimiento económico y de redistribución de la riqueza a partir, principalmente, de la ampliación del gasto público en servicios sociales. Sin embargo, la crisis y sus efectos configuraron un nuevo panorama en el cual la educación y sus proyectos tenían que acoplarse a las dificultades que, entre otras cosas, la inflación y el desempleo representaban. El desprestigio intelectual y el descenso en la influencia política keynesiana se hizo evidente hacia inicios de la década siguiente, lo cual representó también un giro fundamental en las concepciones educativas, debido a la fortaleza que grupos de derecha adquirirían en los respectivos aparatos de Estado, así como en la construcción de la opinión pública.

La década de los 80's fue un tiempo permeado por el llamado "cambio estructural", con un clima político marcado por el ascenso de un "agresivo conservadurismo", tanto en el Atlántico, como en el Pacífico¹²⁹. Dichos cambios también causaron efectos al interior de la OCDE y la elaboración de su política en educación, principalmente a raíz de que en 1983 se publicara el informe "A nation at Risk: The Imperative for Educational Reform", publicado por la National Commission on Excellence in Education, e impulsado por la administración Reagan y grupos de la nueva derecha estadounidense. En dicho documento se hacía énfasis, entre otras cosas, en el imperativo de examinar la calidad de la educación nacional.

Un año después de la publicación del informe, se llevó a cabo la "Second OECD Ministerial Meeting on Education", en la cual la conclusión fue simple y unánime: la educación tenía que mejorar su pertinencia social y su calidad¹³⁰. La calidad educativa pasaría así a ser un elemento de interés central en la Organización.

Ante la importancia que estaba adquiriendo el problema de la calidad educativa al interior de la Organización (y en otras entidades, como el propio BM), se generó un debate entre dos posturas centrales, las cuales estaban impregnadas de una discusión política de alcances mucho mayores. De esta manera, "neoconservadores" (thatcheristas y reaganianos), quienes impulsaban políticas de mercado, elección de centro, competencia y privatización escolar, e "igualitaristas" (inspirados en la socialdemocracia escandinava), los cuales, además de ser críticos con las opciones de mercado, optaban por aproximaciones pedagógicas centradas en el educando, se conformaron como los principales interlocutores.

¹²⁹ Papadopoulos, George S (1994). *Education 1960-1990. The OCDE perspective*, France, OCDE, p. 165.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 165.

El producto de este debate fue el documento “Schools and Quality: An International Report” de 1989, el cual fue la primera publicación explícita sobre calidad educativa de la Organización. Dicho documento contenía un viraje ideológico conservador, favorable a las políticas de mercado como rendición de cuentas y competitividad. En el debate sobre la calidad, el impulso de la nueva derecha había triunfado.

En el fondo, la pertinencia y calidad educativas estaban estrechamente relacionadas con las nuevas configuraciones del mercado de trabajo, al poner énfasis en las competencias y habilidades de los trabajadores individuales, esenciales ambas para desarrollar mercados flexibles de trabajo, productos inmediatos de la reestructuración económica¹³¹; es decir, del ascenso y consolidación del neoliberalismo. La teoría del capital humano fue objeto también de reestructuración; tanto la OCDE como el Banco, dieron un giro teórico hacia perspectivas microeconómicas, con lo cual la inversión en capital humano dejó de verse como un factor de beneficio social, para pasar a ser un elemento de beneficio individual, al generar las capacidades de adaptación y flexibilidad, necesarias para el trabajador aislado en la economía mundializada.

El interés por la calidad educativa provocó la necesidad de profesionalización en la realización de estándares educativos, así como la comparación de resultados a nivel internacional. Si bien al interior de la OCDE tal interés comparativo se había generado en los años 70's, con la realización ciertos programas colaborativos con la UNESCO, no sería sino hasta los años 90's cuando dicho rubro sería central en la Organización. La lógica competitiva en la economía internacional requería información para llevar a buen puerto los flujos de inversión “global” y el análisis comparativo de la calidad educativa permitía conocer a los dueños del capital la rentabilidad en potencia de invertir en determinados países, dada la calidad de su capital humano, expresado ahora en los resultados académicos -favorables o no- en pruebas estandarizadas. Este fue el contexto en el cual se elaboró el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos PISA.

La prueba PISA se realizó por primera vez en el año 2000, y la influencia internacional que ha adquirido ha coadyuvado a crear un campo de discusión educativa de escala mundial. La prueba ha logrado intervenir de distintas formas en la conformación de las políticas educativas nacionales, las cuales han tomado como imperativos la construcción de un sistema

¹³¹ Papadopoulos, George, *Op. Cit.*, p. 166.

educativo de calidad, y con ello, una inversión en capital humano más eficiente, expresado en las competencias integradas.

En 2012, la OCDE creó el Directorate for Education and Skills, para el cual “las habilidades se han convertido en la moneda global en la economía del siglo 21”¹³², lo cual podría ser comprendido de la siguiente manera: El capital mundializado y sus flujos, tanto en la “economía real” como en el mundo financiero, encuentra en una fuerza de trabajo cautiva – como todo capital- el elemento directo de su valorización. Un supuesto criterio que el capital toma en cuenta para determinar hacia qué países dirigirse, es la “calidad” de la mercancía fuerza de trabajo. La calidad de dicha mercancía es determinada ahora formalmente por los resultados nacionales obtenidos en pruebas estandarizadas y comparativas a nivel internacional, de las cuales PISA es la más importante. Sin embargo, el neoliberalismo en educación ha subordinado a los saberes, premiando a las competencias, asociadas éstas a las capacidades que el trabajador individual detenta para desarrollarse en mercados de trabajo flexibles y competitivos. Si dichas capacidades se han convertido, según la OCDE, en la “moneda global del siglo 21”, esto nos remite a los intereses del capital por encontrar una fuerza de trabajo capacitada, flexible y con una oferta suficiente (ejército de reserva) que permita pagar “precios competitivos” y obtener altos rendimientos, manteniendo el monopolio tecnológico en los países desarrollados.

2.3.- Movimiento de Reforma Educativa Global (MREG)

El MREG es la condensación de los elementos arriba descritos, los cuales constituyen la lógica educativa de la mundialización. Más aún, es la expresión ordenada de tales componentes. El MREG no representa un programa formal de políticas globales en educación, sino consiste en una serie de directrices y estrategias de política educativa informales que se han diseminado por múltiples latitudes geográficas, llegando a adquirir un

¹³² Cita a OCDE en: Lingard, Bob and Sellar, Sam, “The Changing Organizational and Global Significance of the OECD’s education work”; en Mundy et al., *Op. Cit.*, p. 363.

status “global”, generalmente bajo el binomio de autonomía escolar y rendición de cuentas (School Autonomy With Accountability-SAWA)¹³³.

Dichas directrices y estrategias tienen como fin mejorar la “calidad” de la educación y el desempeño educativo en general. El término MREG (Global Education Reform Movement, en original) fue desarrollado por el sociólogo Andy Hargreaves quien, a principios del siglo XXI, veía una nueva ortodoxia oficial en materia de reforma educativa, la cual se estaba estableciendo en muchos países con el apoyo de organizaciones internacionales como el BM. Este movimiento de reforma educacional hace énfasis en la ejecución de una política educativa sustentada en principios de mercado y gerenciales, los cuales se presentan como las más efectivas soluciones a los distintos problemas educativos, sean estos contemporáneos o de periodos previos. Una consecuencia de ello es que elementos tales como políticas de elección de centro, competencia escolar, incentivos al trabajo escolar y rendición de cuentas se han convertido paulatinamente en principios centrales en la re-estructuración de los sistemas educativos en todo el mundo¹³⁴.

Existen distintas lecturas en torno al surgimiento del MREG. Algunos autores lo sitúan en el Chile de inicios de los 80’s, casi al final de la dictadura militar de Pinochet, con la implementación de una serie de reformas educativas basadas en el mercado que, a través de la incursión de una política de vouchers escolares, privatizaron la educación primaria y secundaria, ampliando la participación del sector privado en educación y reduciendo el financiamiento a las escuelas públicas¹³⁵. Otros más lo ubican hacia finales de la misma década, cuando en el año de 1988, Margaret Thatcher publicó la Education Reform Act. No obstante, a pesar de las posibles divergencias interpretativas espacio-temporales, tal movimiento surge en un contexto mundial en el cual el ideario político de derechas ganaba terreno paulatinamente, en cada vez más esferas de la vida social. Ambas experiencias fueron pilares fundamentales de la implementación y diseminación del ideario neoliberal en el

¹³³ Véase: Verger, Antoni, *Op. Cit.*

¹³⁴ Verger, Antoni and Kosar, Hülya; “Global education reforms and the new management of teachers: A critical introduction”; en: Verger, Antoni y Kosar Hülya et al. *Global Managerial Education Reforms and Teachers*, Brussels, Education International, 2013, p.1.

¹³⁵ Adamson, Frank y Astrand, Bjorn et al (2016). *Global Education Reform: How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes*, USA, Routledge, 2016, 231pp. (1).

mundo; en este sentido, coincidimos con Susan Robertson cuando afirma que las políticas del MREG tienen en su ADN al neoliberalismo¹³⁶.

Sin embargo, es importante hacer notar, a propósito de la reflexión de Verger y Kosar¹³⁷, que las políticas que integran el MREG no se adecúan a una lógica pura de mercantilización/privatización educativa, o del retiro del Estado en materia educacional. Este tipo de reformas –nos comentan los autores- requiere una actividad estatal más activa que nunca, pero bajo diferentes pautas de actividad social, política y administrativa.

Ahora bien, aun siendo tal afirmación correcta, no debemos descuidar el contexto y el sentido social en el cual se desarrolla el movimiento. Recordando a Carcanholo, mencionamos previamente que el neoliberalismo no es un cuerpo compacto y homogéneo de políticas económicas, ni una monolítica escuela de pensamiento, sino una “conformación estructural específica de la sociedad capitalista”¹³⁸. Una conformación que ha tenido distintos rostros simbólicos y distintos procesos de materialización, pero en cuyo seno se encuentran, por un lado, la apertura cada vez mayor de espacios de la vida social al capital y su lógica, y por otro, el aumento de la dominación política, cuando no de la abierta represión, hacia los colectivos organizados del mundo del trabajo. Ambas fueron las premisas que el neoliberalismo aportó al movimiento de la nueva derecha, y que ahora, con el auspicio de la nueva derecha, ya sea en gobierno o no, ha introducido en las formas hegemónicas de reforma educativa en todo el mundo, como componente fundamental de la mundialización capitalista. La educación de la mundialización se ha visto influida por determinadas nociones generales del programa neoliberal, tales como la medición y la prevalencia de valores de mercado. No obstante, también se ha nutrido de elementos neoconservadores, como el imperativo de la recuperación de la autoridad escolar por parte de las familias (preferentemente de los padres de familia) o la exigencia por un mayor control estatal sobre las escuelas, sus contenidos y prácticas pedagógicas cotidianas. La educación mundializada, pues, comparte las contradicciones intrínsecas de la nueva derecha, y no es casualidad.

¹³⁶ Robertson, Susan (2015). “What teachers need to know about the Global Education Reform Movement (or GERM)”, en: Little, Gawain, *Global education “reform”. Building resistance and solidarity*, UK, Manifesto Press, Second Edition-digital format, 2015, p. 12.

¹³⁷ Verger, Antoni and Kosar, *Op. Cit.*

¹³⁸ Carcanholo, Marcelo, “Neoliberalismo y dependencia contemporánea: la actual lucha de clases por la transformación social”, en Luis Rojas (Coord.) (2015), *Neoliberalismo en América Latina*, Argentina, CLACSO, p. 265.

Los gobiernos más significativos de la –entonces reciente- nueva derecha, el de Ronald Reagan y el segundo periodo de Margaret Thatcher, dieron un gran impulso a las políticas educativas pro-mercado y de contención política del profesorado, aunque el segundo con más contundencia que el primero. En el caso de la Education Reform Act, el gobierno thatcherista impulsó políticas de competencia entre las escuelas, de descentralización y de elección escolar¹³⁹. Reagan, por su parte, ante la percepción inducida de “crisis educativa” que despertaba el desarrollo científico de la aún existente URSS, promovió la publicación del informe A Nation At Risk en 1983; en él se consideraba a la educación como un mecanismo fundamental para el desarrollo y principalmente para la seguridad nacional. Como efecto de tal informe, el gobierno central atacó a los comités escolares locales, centralizando el proceso educativo hacia el gobierno estatal, impulsando a la vez incentivos financieros que motivasen a las escuelas individuales a obtener mejores logros¹⁴⁰. Sin embargo, las políticas ejecutadas en ese entonces en Chile, Estados Unidos y Gran Bretaña, no eran ideas consolidadas que buscasen la re-estructuración total de la educación pública, sino más bien, soluciones prácticas que, fundamentadas en las teorías conservadoras en ascenso, se ejecutaron para solucionar supuestos problemas concretos.

Es de mencionar que, si bien las políticas educativas basadas en el mercado surgieron en naciones con gobiernos de la nueva derecha, su difusión a otros países no se vio impedida por las distinciones políticas de los distintos regímenes. De esta manera, reformas educativas en cuyo seno se ubicaba la competencia entre escuelas, la descentralización escolar, la “libertad de elección” de los padres y la prevalencia de valores de eficiencia y productividad, pronto se extendieron a otros países como Francia, Alemania, Dinamarca, Noruega, Bélgica, Japón, etc.¹⁴¹.

Gran importancia han tenido los organismos multilaterales en la difusión de este tipo de reformas educativas, especialmente el BM y la OCDE, tanto en países desarrollados como dependientes. A propósito de las reflexiones de Sahlberg, Robinson desarrolla algunas características que ha mantenido el MREG a través del tiempo, entre las que se encuentran¹⁴²:

¹³⁹ Robertson, Susan, *Op. Cit.*

¹⁴⁰ Tröhler, Daniel (2009). “Armonizar el cambio educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos a la investigación educativa” en: *Profesorado*, Vol. 13, N°2, p.10.

¹⁴¹ Sahlberg, Pasi; *Op. Cit.*, p. 131.

¹⁴² Robertson, Susan, *Op. Cit.*

- 1) Preocupación excesiva por la estandarización educativa, con la creencia de que estableciendo estándares altos y claros del rendimiento educativo en estudiantes, maestros y escuelas, se mejorará la calidad educativa.
- 2) Preocupación excesiva por los conocimientos en literatura y aritmética. Este conocimiento básico ha sido estrechamente relacionado con el desarrollo económico.
- 3) Interés por la innovación del mundo corporativo y sus efectos en el mundo educativo. La idea principal es que el mundo corporativo tiene una mejor percepción sobre el aprendizaje de los estudiantes, la labor del profesorado y sobre lo que debe hacer la escuela para lograr la excelencia.
- 4) Preocupación por las políticas de rendición de cuentas basadas en pruebas, las cuales sirven de base para determinar el éxito o fracaso educativo de estudiantes y profesores.
- 5) Preocupación por el incremento en el control escolar.

Uno de los objetivos centrales del MREG es el incremento de los estándares de “calidad educativa” a través de las políticas gerenciales ya mencionadas, no obstante que esto no represente un aumento sustancial en el nivel de gasto público en educación por parte de los gobiernos nacionales, o que la búsqueda de tales estándares se realice a costa de la agudización del control político de las escuelas y del profesorado. Sin embargo, pese a la inexistencia de pruebas contundentes sobre el éxito de tales reformas en el mejoramiento de la educación y el rendimiento magisterial, éste tipo de políticas siguen presentándose como la panacea a los problemas educativos de todas partes, de cualquier tiempo y en cualquier situación, lo cual dota a tales agendas educativas de una tonalidad más bien ideológica e ideologizada sobre lo que debe ser la educación, a qué tareas debe responder, y de qué forma tiene que ejecutar su actividad cotidiana.

El MREG está preñado de las contradicciones programáticas y procedimentales de la nueva derecha. A pesar de no ser una réplica del ideario derechista de la sociedad, la educación y el Estado, mantiene una importante influencia histórica que ha hecho eco una y otra vez con

los resultados ambiguos de la ejecución de sus políticas. Nuevamente, suscribimos a Robertson cuando afirma que:

“The GERM suite of policies is full of contradictions and paradoxes: wanting to create potentially innovative workers, yet driving out opportunities for creativity in learners because of reinforcing risk aversion and narrowing the ‘valued’ curriculum; wanting to promote high levels of performance and quality in teachers and learners but tending toward homogeneity and uniformity through centralised control over the curriculum, assessment and pedagogy; viewing teachers as part of the problem, but also part of the solution; arguing that education is an important human right and building block for the future, whilst privileging the market and its interests in the education sector.”¹⁴³

A continuación, desarrollaremos brevemente dos de las más conocidas políticas educativas que han sido aplicadas en muchos países en el despliegue del MREG. Dichas políticas son las de rendición de cuentas y la construcción de alianzas público-privadas en educación. Además de ser elementos fundamentales del MREG, resulta realmente significativo su análisis al discutir el caso mexicano, el cual abordaremos en el siguiente capítulo.

2.3.1.- Construcción de alianzas público-privadas en educación

Las alianzas del sector público con actores privados o de la sociedad civil para lograr determinados fines o proveer ciertos servicios a la sociedad, no son una novedad en los procesos administrativos de los Estados. La colaboración entre el aparato estatal y ciertos agentes de la sociedad civil para lograr determinadas metas siempre ha existido, en distintos niveles de intensidad y con diversos fines sociales, incluso en el campo educativo.

No obstante lo anterior, desde los años 80's las alianzas o *partnerships* comenzaron a ser un elemento común en los discursos sobre el buen gobierno y las políticas de desarrollo, tanto en países desarrollados, como el caso de Estados Unidos y Gran Bretaña, como en países

¹⁴³ Robertson, Susan, *Op. Cit.*, p. 16

dependientes que posteriormente recuperarían estas políticas por distintas vías. Cabe destacar que tal noción de la participación privada en la provisión de servicios públicos se encontró, desde sus inicios, ligada a la ideología dominante de la época, asociada a paradigmas neoliberales y neoconservadores de organización social y política. *Grosso modo*, lo que se buscaba con estas alianzas era “permitir cada vez mayor espacio al sector privado en la adjudicación de contratos de servicios públicos y en el uso de los fondos públicos”¹⁴⁴. Las alianzas que mencionamos, conocidas también como Alianzas Público-Privadas (APP’s) son así producto de una época determinada.

Tales formas de participación privada se presentaron como una “tercera vía” a la cual asistir en la búsqueda de una nueva administración mucho más eficiente y un Estado mucho más eficaz en sus tareas sociales. Esta tercera vía representaba un camino alternativo entre la existencia de un sector público demasiado grande y poderoso -asociado a los regímenes socialistas y de corte keynesiano- y un Estado “demasiado pequeño” –ligado a políticas de reforma del Estado fundadas en la privatización de los activos públicos-.

La primera experiencia de este modelo de Alianzas fueron las denominadas Iniciativas de Financiación Públicas (PFI), adoptadas por el gobierno británico en 1992, entonces conservador. Esta política consistía en la concesión del diseño, construcción y financiación de un bien público, como una escuela o prisión, a un agente privado¹⁴⁵. Dicho modelo sería aplicado a gran escala en Reino Unido, sirviendo de ejemplo a otras experiencias posteriores. Incluso el llamado Nuevo Laborismo, heredero del thatcherismo en cierto sentido, mantuvo el impulso a la política de Alianzas y a la intervención privada en la provisión de ciertos servicios públicos.

Como lo que se buscaba con estas políticas era disminuir las dimensiones del sector público sin afectar el poder político del Estado, las Alianzas embonaron muy bien con el modelo administrativo de la Nueva Gestión Pública, el cual buscaba maximizar la eficiencia en los procesos administrativos asociando el mundo de la burocracia pública con la empresa privada a través de distintos mecanismos. Por otro lado, el concepto de Alianza no cargaba con el gran peso político negativo que en muchos países sí tenía –y aún conserva- el concepto

¹⁴⁴ Internacional de la Educación(2009). *Asociaciones Público-Privadas en la Educación*.

¹⁴⁵ Verger, Antoni y Bonal, Xavier (2012). “La emergencia de las alianzas públicoprivado en la agenda educativa global: Nuevos retos para la investigación educativa” en: *Profesorado. Revista de currículum y Formación de Profesorado*, vol. 16, núm 3, septiembre-diciembre, Universidad de Granada, España, p.15.

“privatización”, lo cual facilitó su aceptación en agentes políticos de distinta índole. De esta forma, se logró abrir espacios a la inversión del sector privado con la seguridad de mantener un Estado de derecho fuerte y, por consiguiente, un robusto derecho a la propiedad privada. A lo largo de esa década, organismos multilaterales y nacionales con proyección internacional mostraron un gran interés en la construcción de Alianzas en la búsqueda del desarrollo, entre los actores más activos en la promoción de dichas políticas se encontraron el BM, OCDE y USAID. Dichas entidades consideraban que aquellos países que estaban dispuestos a adoptar las Metas de Desarrollo del Milenio necesitaban generar un nuevo paradigma de desarrollo, el cual contemplara la participación de los privados. Esta postura era también compartida por la propia Organización de Naciones Unidas (ONU), lo cual se hizo explícito en un discurso brindado por Kofi Annan en 1999¹⁴⁶.

Si bien las APP's tuvieron lugar originalmente en países desarrollados, su difusión en el mundo dependiente o “en vías de desarrollo” ha sido constante, siendo ésta un efecto del despliegue del neoliberalismo como conformación estructural hegemónica en diversas partes del mundo, abanderado por organismos multilaterales, en los cuales destacan BM, OCDE, y USAID. De esta forma, países como Indonesia, Líbano, Senegal, Ghana y Chad han aplicado proyectos de APP's en distintos rubros diseñados por el BM, mientras que Bulgaria, Albania, Nicaragua, Vietnam, entre otros, han hecho lo propio con proyectos impulsados por la OCDE¹⁴⁷. Por su parte, la presencia de USAID en América Latina ha sido constante desde el proyecto de la Alianza para el Progreso, en 1961; y a su largo historial de acciones de intervención política y de generación de proyectos sociales, se ha sumado más recientemente la de ser una entidad difusora de las APP's de vital importancia en la región.

Debido a la gran difusión de la política de Alianzas, y al poder político de sus difusores, tales formas de “colaboración” entre el espacio público y privado nutrieron también al MREG. En la búsqueda de la mayor eficiencia en los procesos educativos, los promotores de las reformas globales en educación comenzaron a apoyar, incentivar y defender la creación de APP's desde finales del siglo XX, tanto en países desarrollados como dependientes. Su argumentación radicaba en asegurar que los *servicios* de educación requerían una gran

¹⁴⁶ Véase: Mundy, Karen; Robertson, Susan et al (2012). *Public Private partnerships in Education. New actors and Models of Governance in a Globalizing World*, UK, Edward Elgar Publishing Limited, 298pp.

¹⁴⁷ Internacional de la Educación, *Op. Cit.*, p.26.

cantidad de recursos económicos y capacidad operativa que los Estados habían perdido, tanto por su debilidad fiscal, como por la ineficiencia de su aparato burocrático. Dicho razonamiento se ha mantenido a lo largo del tiempo y ha fortalecido así la política de Alianzas en educación, las cuales han proliferado en muchos países, con la intervención –directa en muchas ocasiones- de los organismos multilaterales, a los cuales se ha sumado, en tiempos recientes, la Corporación Financiera Internacional y la Universidad de Harvard.

Según Verger y Bonal es posible rastrear la primera referencia bibliográfica de las Alianzas en educación en contextos de desarrollo en “una publicación conjunta del BM y el Banco Asiático de Desarrollo (BAD), que compila las presentaciones de un seminario organizado por estas mismas organizaciones en Manila, titulado “La nueva agenda sobre políticas sociales en Asia”¹⁴⁸, publicado en el 2008. Cuando menos desde ese momento, se han publicado continuamente libros de investigación y manuales sobre las Alianzas en educación, en los cuales se han plasmado las distintas experiencias en diversas partes del mundo, así como se han descrito posibles rutas a seguir para lograr alianzas eficientes, que coadyuven a mejorar la calidad y rendimiento educativos. En dichas publicaciones, las APP’s se proponen “como soluciones políticas rentables para los problemas de acceso y calidad a los que se enfrentan actualmente numerosos sistemas educativos, sobre todo en los países de ingresos bajos y medios”¹⁴⁹.

Las Alianzas en educación son un concepto que engloba distintos patrones de interacción entre el sector público y el privado. Con el fin de comprender el concepto en su complejidad, podemos decir que hay, cuando menos, dos niveles de relación; uno general, más abstracto, y uno particular, más situado en la política “a ras de suelo”.

Dos son las formas genéricas bajo las cuales se construyen las APP’s en educación¹⁵⁰: La primera es la liberalización de la educación, lo cual permite que los proveedores privados puedan expandir su actividad en dicho sector. La segunda es la introducción de ciertas normas, reglas y mecanismos de mercado en el mundo educativo, como la elección, la

¹⁴⁸ Verger, Antoni y Bonal, Xavier, *Op. Cit.*, p. 16.

¹⁴⁹ Verger, Antoni; Moschetti, Mauro (2017). “Las alianzas público-privadas como enfoque para las políticas educativas: múltiples significados, riesgos y problemas”, Investigación y Prospectiva en Educación, No. 19, París, UNESCO.

¹⁵⁰ Verger, Antoni; Bonal, Xavier, *Op. Cit.*

competencia, los incentivos basados en resultados, o algunos otros patrones gerenciales de administración educativa.

De estas dos formas genéricas se desprenden políticas específicas de alianzas público-privadas en educación. Tomando la clasificación elaborada por la Internacional de la Educación, podemos mencionar que en este grupo se encuentran las siguientes modalidades¹⁵¹:

a) APP's en materia de infraestructura; b) dirección privada de escuelas públicas; c) subcontratación de servicios educativos; d) subcontratación de servicios de apoyo no educativos; e) APP's para la innovación y la investigación, así como f) cheques y subvenciones educativos. A ello puede sumarse la creación de instituciones educativas de carácter totalmente privado, originadas por las políticas de liberalización del sector educativo.

Es importante mencionar que las políticas de APP's en educación no buscan la privatización absoluta del sector, o el desinterés total del Estado con respecto a sus responsabilidades educativas. El fin es construir esquemas de gobernanza educativa en los cuales los agentes privados tengan cada vez mayor intervención en distintas áreas, siendo el Estado el agente principal y el encargado de brindar un marco jurídico adecuado al proceso de construcción de cuasi-mercados en educación.

La concepción de las APP's educativas se enmarca en las perspectivas educativas hegemónicas de la mundialización y sus concepciones economicistas del mundo. Los promotores de dichas políticas consideran –recuperando a Friedman y al ideario neoliberal– que la educación es un bien de consumo, una mercancía y un servicio, y que el estudiante, a través de la acción de quien sustenta sus estudios, es el principal consumidor¹⁵². De este razonamiento se desprende la consideración de que la educación debe ser organizada a partir de los patrones de funcionamiento del mercado para que sea eficiente en la elaboración de sus productos y estos sean de calidad. Para ello se requiere un sistema de información sobre el servicio educativo, garantías de protección a inversionistas privados, políticas que incentiven a la competencia entre los planteles escolares, los docentes y los estudiantes y un

¹⁵¹ Internacional de la Educación, *Op. Cit.*, p. 17

¹⁵² Véase: Mundy, Karen y Robertson, Susan et al *Op. Cit.*

¹⁵² Internacional de la Educación, *Op. Cit.*, p.29.

sistema sólido de evaluación educativa. Es una recuperación cuasi prístina del supuesto friedmaniano: a mayor competencia escolar, mayor calidad educativa.

En América Latina, las APP's han sido recurrentemente propuestas como políticas viables para corregir las ineficiencias del sector público en los *servicios* educativos¹⁵³, las experiencias más significativas, distintas entre sí, se han llevado a cabo en Colombia, Venezuela, Chile y México. En estos países, las políticas de Alianzas se han llevado a cabo *grosso modo* de la siguiente manera¹⁵⁴:

- a) Venezuela: Gestión privada de escuelas públicas a través del sistema Fé y Alegría, un esquema de Alianzas entre el sector público y la Iglesia Católica. Además de la población a la que va destinada, estas escuelas se caracterizan por la flexibilidad en los contratos laborales y la estructura administrativa descentralizada de los planteles educativos.
- b) Colombia: Gestión privada de escuelas públicas a través de los llamados Colegios por Concesión, creados en Bogotá en 1999. Este modelo busca que instituciones educativas privadas con buenos resultados en pruebas estandarizadas puedan participar en licitaciones públicas para obtener la dirección, administración, organización, y operación de nuevos establecimientos educativos de carácter público.
- c) Chile: Cheques y subvenciones educativos vía la política de vouchers instaurada en el ocaso de la dictadura pinochetista. A través de ese programa se ha buscado la elección escolar y la competencia.
- d) México: APP's en educación se enmarcan en los Proyectos para Prestación de servicios (PPS), basados en la experiencia británica de PFI's. A través de contratos entre el gobierno y proveedores privados para que éstos brinden servicios de financiamiento, infraestructura o gestión. Un ejemplo de ello es el PPS para la construcción de un nuevo campus de la Universidad de San Luis Potosí. Por otro lado,

¹⁵³ Patrinos, Harry Anthony; "Public-Private Partnerships: Contracting Education in Latin America"; agosto de 2006; Disponible en la web en: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079934475/547667-1135281523948/PPP_contracting_edu_in_LAC.pdf

¹⁵⁴ Patrinos, *Op. Cit.*,

"Colegios por concesión, un modelo para fortalecer la calidad", Ministerio de Educación, Disponible en la web en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/printer-153912.html>

hay un par de experiencias más recientes de colaboración entre el sector público y privado, enfocados en la subcontratación de servicios de apoyo no educativos, como el Programa Escuelas de Calidad - Fortalecimiento e Inversión Directa en las Escuelas (PEC-FIDE).

En términos generales, las políticas de APP's tienen como fin educativo maximizar la competitividad escolar, tanto en escuelas públicas como privadas, relacionando la calidad educativa con los valores de competencia capitalista. La evidencia empírica es constantemente contradictoria con respecto a los resultados de las Alianzas en cuestiones de equidad y calidad educativa, no obstante, a lo que se apunta con esta agenda es a la mercantilización y privatización educativa¹⁵⁵.

2.3.2.- Rendición de cuentas en educación (RdC)

Al igual que la construcción de APP's, las políticas de RdC en educación se han posicionado en el centro de la agenda educativa global. En la búsqueda por la eficiencia en el sector educativo, los distintos componentes del MREG han mantenido una preocupación especial por la generación de información del desempeño escolar a través de políticas de RdC vía pruebas estandarizadas, a las cuales se considera condición sine qua non de la eficiencia en el gasto y el aumento calidad educativa. Esta información se considera valiosa porque permite conocer, según los promotores de esas políticas, el estado de la educación y sus productos en determinado momento; de esta manera, se facilita el diseño y ejecución de políticas que puedan mejorar el rendimiento del agente que se considera más importante en los procesos educativos: el profesorado, al cual se le asigna la responsabilidad directa de los resultados en pruebas. Uno de los efectos de dicha modalidad de RdC en educación, es que, en última instancia, se constituye como un dispositivo de control político sobre el magisterio por parte de los gobiernos nacionales.

¹⁵⁵ Véase: Verger y Moschetti, *Op. Cit.*, p. 9.

Es importante mencionar que tanto las Alianzas como las políticas de RdC, se articulan con un proceso de transformación político, económico y social más amplio, enmarcado en el proceso de mundialización capitalista y la generalización de nuevos patrones de organización administrativa de los Estados y el sector público, como la difusión de la NGP en educación. Dicho marco de acción administrativa ha contribuido a que los decisores de políticas estén más inclinados a promover estilos de gobernanza gerenciales en los servicios públicos, los cuales se encuentran frecuentemente orientados más al logro de resultados tangibles y medibles.

Por otro lado, la consonancia de las políticas de RdC con el contexto político-económico contemporáneo se sitúa en el plano de la competencia internacional y los insumos necesarios para su ejercicio. Así como las naciones compiten internacionalmente por obtener mejores posiciones en el mercado mundial a través de políticas de *flexibilización* laboral, incentivos fiscales a la IED, garantías político-formales a la propiedad privada, etc., también se muestran interesadas en mejorar el desempeño educativo de sus respectivos sistemas públicos, al ser tomada la educación y sus niveles de desempeño como un indicador internacional de desarrollo económico y social.

Con el fin de tomar buen lugar en la competencia educativa mundial, los países requieren generar altos niveles de calidad educativa, determinada ésta por los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas. Para ello es preciso construir un sistema de información que indique en qué circunstancias se encuentran los sistemas escolares nacionales, cuáles son sus debilidades y sus virtudes, así como las posibles rutas de atención y mejora. Tal como apunta Anderson, esta demanda de información en torno al comportamiento y resultados de los sistemas escolares suele realizarse vía la implementación de políticas sistemáticas de RdC¹⁵⁶. La RdC en educación no es un fenómeno novedoso, no obstante, ha cambiado de significado, función y efectos en los sistemas educativos en los cuales se aplica y en la vida social y profesional de aquellos quienes son los sujetos de su aplicación. En un sugerente trabajo, Parcerisa y Verger apuntan que, “tradicionalmente, la RdC de carácter político y/o legal ha sido implementada con el objetivo de aumentar el control democrático y ciudadano de la

¹⁵⁶ Anderson, Jo Anne, *Accountability in education*, Education policy series-UNESCO, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001409/140986e.pdf>

educación”¹⁵⁷, sin embargo, en tiempos recientes ha adoptado un corte más bien gerencial, partiendo de su profundo interés por obtener y evaluar resultados escolares. En este cambio de viraje, la RdC gerencial o basada en pruebas, se ha convertido también en una de las soluciones *de libro* propuestas para superar distintas problemáticas en torno a los sistemas educativos y su calidad; se ha constituido como un “mantra virtual en los círculos de políticas educativas”¹⁵⁸.

Este interés “repentino” por las políticas gerenciales de RdC no es fortuito. A él han abonado de manera constante los representantes del multilateralismo educativo más importantes y los principales impulsores del MREG, entre ellos la OCDE y el BM. Por ejemplo, en su documento de trabajo “What Matters for School Autonomy and Accountability: a Framework Paper”, el BM afirma que las políticas RdC son componentes clave de los sistemas educativos que buscan asegurar la calidad educativa¹⁵⁹, además de ser esenciales para las estrategias de mejora en los resultados de aprendizaje. Por su parte, la OCDE, a través de la aplicación de la prueba PISA, ha contribuido también de manera importante a difundir las políticas de RdC en una amplia gama de países.

Recuperando a Bovens, consideramos las políticas de RdC (accountability) como una relación¹⁶⁰ en la cual un actor tiene la obligación de explicar y justificar su conducta ante una audiencia determinada, la cual puede hacer preguntas y emitir un juicio. De esta forma el actor sujeto a RdC puede enfrentar determinadas consecuencias a partir de la valoración de sus acciones. En estricto sentido, la RdC “remite a los procesos, mecanismos y/o instrumentos que hacen que las organizaciones y sus integrantes cumplan con sus obligaciones y se vuelvan más sensibles a sus públicos específicos”¹⁶¹. O, en palabras de Schedler, es “una relación de diálogo entre los actores que exigen y los que rinden cuentas. Los hace hablar a ambos, involucrándolos en un debate público.”¹⁶² En este sentido, uno de

¹⁵⁷ Parcerisa, Lluís y Verger, Antoni, *Op. Cit.*, p. 17.

¹⁵⁸ Meade, Ben y Gershberg, Alec (2006). *Accountability de la reforma educativa en América Latina: ¿Cómo puede o no la descentralización aumentar la accountability?*, PREAL, p.3.

¹⁵⁹ Demos, Angela y Arcía, Gustavo (2015). *What Matters for School Autonomy and Accountability: A Framework Paper*, World Bank Group, p. 2.

¹⁶⁰ Bovens, Mark (2006). *Analysing and Assessing Public Accountability. A conceptual Framework*, European Governance Papers (EUROGOV), p. 9.

¹⁶¹ Parcerisa, Verger, *Op. Cit.*, p. 21.

¹⁶² Schedler, Andreas (2008). *¿Qué es la rendición de cuentas?* México, Instituto Federal de Acceso a la Información Pública.

los actores debe dar información sobre sus acciones al otro actor, así como justificarlas. Dicha relación genera consecuencias para quien rinde cuentas.

El modelo de RdC educativo de la mundialización, que tiene mayor alcance y las más efectivas vías de difusión es el gerencial. La más importante característica de dicho modelo es su clara preocupación por los resultados de aprendizaje medidos a través de pruebas estandarizadas; esta atención a los resultados se construye en desmedro de los inputs y los procesos previos a los resultados; es decir, en detrimento del análisis del contexto y las razones por las cuales se obtienen determinados resultados de rendimiento escolar.

Con lo anterior se busca -entre otras cosas- la generación de datos que permitan tener información sobre las debilidades de los sistemas educativos y que sean, además, una herramienta para buscar soluciones a las distintas problemáticas y limitaciones a través de la elaboración de políticas públicas específicas. La popularidad de tal modelo se ha constituido de tal forma que, al menos desde la publicación de la primera versión de PISA en el año 2000, la mejora en los resultados de aprendizaje basados en pruebas estandarizadas se ha convertido en el leit motiv de los programas de reforma educativa en todo el mundo.

Según Parcerisa y Verger, actualmente las políticas RdC en educación son consideradas como “una fuente de eficiencia (es decir, una forma de promover una mejor alineación entre las aspiraciones gubernamentales y los propósitos de la escuela), de excelencia académica (una herramienta para mejorar el desempeño por parte de los centros, los profesores y los estudiantes), y de equidad (una manera de garantizar que todos los estudiantes alcancen un nivel mínimo de competencias básicas)”¹⁶³. A partir de tales argumentos se ha buscado incuestionablemente su difusión por parte de entidades multilaterales, grupos empresariales y gobiernos nacionales, teniendo frente a ellos las posturas críticas o de abierto rechazo por parte de organizaciones magisteriales, las cuales denuncian a menudo los efectos perversos que dicho esquema RdC puede generar en su vida profesional y social, así como en materia de organización y lucha política.

Un motivo del descontento docente con este tipo de políticas, es el hecho de que la RdC gerencial reproduce el discurso neoliberal en educación al tratar de “empoderar” al público

¹⁶³ Parcerisa, Verger, *Op. Cit.*, p. 17.

(consumidor), a expensas del profesional que brinda el *servicio* educativo (proveedor)¹⁶⁴. Dicho “empoderamiento” reside en la información generada a través de pruebas estandarizadas, las cuales permiten la creación de análisis comparativos y rankings con los puntajes de cada centro escolar, de cada estudiante por centro, etc.

Los rankings suponen incentivar la competencia entre centros escolares, promoviendo la innovación administrativa y pedagógica en cada centro, así como la realización de *mejores prácticas* de gerencia y organización escolar. Con la existencia de información de carácter público sobre el desempeño educativo a través de rankings y el incentivo a la competencia a través de los mismos, se supone que la educación -como si fuera una mercancía cualquiera en el ilusorio mundo de los economicistas- será de calidad, y mejor aún; el cliente (en este caso los estudiantes y sus familias) tendrán la oportunidad de elegir a qué centro escolar asistir, en función del desempeño escolar apreciado.

Debido a la primacía por mejorar los puntajes de la escuela en las pruebas estandarizadas, la labor docente debe encaminarse a tener como resultado un alto puntaje en las mismas, lo cual puede conducir a ciertas prácticas perversas al interior del aula, tales como el *teaching to the test*, la abierta trampa, o el incremento en la presión y el estrés de los estudiantes.

Pero también, y de forma más aguda, las políticas de RdC basadas en pruebas estandarizadas producen efectos negativos en el cuerpo docente en -al menos- dos dimensiones: 1) atentan contra su autonomía profesional, al someter al profesorado a estándares de rendimiento y productividad educativas, así como a la enseñanza de determinados contenidos a partir de determinadas metodologías, con lo cual limitan su capacidad creativa y su desenvolvimiento en el aula. 2) dificultan la posibilidad que el profesorado tiene para organizarse políticamente al incentivar la competencia al interior del gremio y construir mecanismos de premio y castigo con respecto a los resultados obtenidos, los cuales pueden ser incentivos de carácter económico o sanciones de diferente tipo.

Para dar cauce a las políticas RdC, es necesaria la existencia “de una agencia de evaluación externa (que puede ser más o menos independiente del gobierno), aunque la inspección, las familias o las organizaciones profesionales pueden tener también un rol importante”¹⁶⁵; dicha

¹⁶⁴ Ranson, Stewart (2003), “Public accountability in the age of neoliberal governance”, en: *Journal of education policy*, 18:5, 459-480.

¹⁶⁵ Parcerisa, Verger, *Op. Cit.*, p., 25

agencia puede ser integrada por autoridades educativas, asociaciones interesadas en la política educativa o integrantes de la sociedad civil.

La conformación de la agencia, así como de sus pautas de funcionamiento es fundamental para comprender hacia donde se dirige la política RdC, qué se busca con ella y por qué se realiza de una determinada forma y no de otra. En esta instancia debemos debatir que comprender la complejidad de los sistemas RdC, y especialmente aquellos de corte gerencial, no nos circunscribe a una discusión sobre normas y procedimientos, sino nos mueve, en última instancia, hacia un plano eminentemente político.

Ranson menciona que los discursos dominantes y relaciones sociales construidas en los diferentes sistemas gerenciales de RdC, no solamente expresan los patrones de poder en los servicios públicos, sino revelan también las formas de gobernanza de la propia esfera pública¹⁶⁶. Por ejemplo, un sistema de RdC hostil al profesorado, que contiene posibles efectos negativos muy duros ante el escenario de resultados adversos en las pruebas, pero favorable a la iniciativa privada o a entidades de la sociedad civil en su papel de entidades vigilantes del desempeño docente, las cuales en ocasiones pueden formar parte orgánica o tener vínculos programáticos con las agencias de evaluación externa, nos describe la lógica de poder social detrás del ejercicio administrativo en educación.

Este tipo de políticas tienen expresiones a nivel nacional e internacional, sin embargo, convergen en el hecho de que ambas son referentes para llevar a cabo programas integrales de reforma educativa, los cuales contemplan la maximización del desempeño docente y su expresión en la mejora de las pruebas.

¹⁶⁶ Ranson, Stewart; *Op. Cit.*, p. 462.

2.4.- Políticas globales y la tendencia a la privatización educativa

Según el Diccionario de la lengua española de la Real Academia, “privatizar” lleva por significado “transferir una empresa o actividad pública al sector privado”¹⁶⁷. El uso de dicho concepto se tornó recurrente en el debate público a raíz del despliegue geográfico de la mundialización capitalista desde los años 80’s, y continúa vigente en la actualidad, tanto en el medio académico como en distintos ámbitos políticos, e incluso en el imaginario colectivo de la sociedad.

Debido a los rígidos procesos de reconversión económica, el “saneamiento” de las arcas públicas y la reestructuración productiva en la región latinoamericana posterior a la crisis de la deuda y el “ajuste”, la privatización concentró el foco de muchos investigadores y analistas que observaban cómo el Estado expresaba una paulatina disminución de su intervención en la vida en común, expresada ésta en la disminución del gasto social y particularmente a través de la venta de activos públicos, los cuales nutrieron los millonarios patrimonios de capitalistas consolidados, e hicieron de otros capitalistas, menos relevantes en principio, los hombres más ricos del mundo.

Recurrimos de inicio a la definición de tal comunidad epistémica porque, además del innegable reconocimiento simbólico y político con el cual ha formulado las pautas del – por demás cuestionado- “*correcto uso*” de la lengua y el lenguaje, su formulación sobre la acción privatizadora se ha imbricado en el sentido común de muchas sociedades atravesadas por la estructuración neoliberal de la política, la administración, la economía y la misma sociedad.

No obstante la generalización de su uso, la privatización y los elementos que la conforman se enmarcan en aquél cúmulo de situaciones en las cuales la realidad se transforma mucho más rápido que las construcciones lingüísticas reconocidas, por lo que pueden quedar desfasadas con respecto a la lógica de cambio que permea determinados fenómenos. La “privatización” se ha expresado paulatinamente como un abanico de políticas, prácticas y directrices de organización de la vida en común, rompiendo así con el paradigma

¹⁶⁷ *Diccionario de la lengua española*, “Privatizar”, disponible en: <http://dle.rae.es/?id=UDPvsKm>.

original en el cual la acción privatizadora consistía en la transferencia de activos o actividades de carácter público al sector privado.

En estricto sentido, la noción de privatización empleada por la RAE hace alusión directamente a lo que podríamos denominar como procesos *exprivatizadores* de los bienes y actividades del Estado; esto es, precisamente, la transferencia de una empresa o actividad pública al sector privado. Este tipo de proceso privatizador se ha relacionado con las reformas neoliberales de “primera generación”, tal como mencionamos en el primer capítulo del trabajo.

No obstante, el devenir histórico de las distintas formaciones estatales, los cambios en la correlación de fuerzas en la lucha de clases y las necesidades cambiantes de la economía mundializada, han generado ciertos cambios con respecto a la privatización. De esta forma, se ha abierto así un nuevo campo de intervención del capital que no se sitúa en el ámbito de su valorización directa, sino se expresa a través de la adaptación de sus formas de operación en el ámbito de lo público; esto es, la privatización endógena de los bienes y actividades del Estado, la cual podemos considerar en tanto la adopción de ciertos procesos y valores del sector privado en las formulaciones y prácticas de la administración pública, expresada en el cuerpo de la NGP. Algunos autores han señalado a estas reformas como “neoliberales de segunda generación”¹⁶⁸. En este contexto, es necesario recordar que la educación y su política se expresa históricamente como un correlato determinado y un régimen específico de la acción estatal, en el cual los cambios generales que presenta determinada sociedad se expresan también, en distintas formas, en el campo educativo.

En los últimos años se han publicado diversos estudios sobre los procesos de privatización de la educación bajo una perspectiva internacional, mismos que han sido desarrollados constantemente por quienes han analizado las distintas aristas del MREG¹⁶⁹. Y no es realmente un hecho casual; como dichos autores han demostrado, uno de los efectos

¹⁶⁸ Por ejemplo: Guerrero, Omar (2009). “El fin de la Nueva Gerencia Pública” en: *Revista Chilena de Administración Pública*, N°13

¹⁶⁹ Verger, Antoni y Fontdevila, Clara et al, *Op. Cit* y Fontdevila, Clara (2016). “La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada” en: *Revista Colombiana de Educación*, n° 70, Primer Semestre 2016, Bogotá.

colaterales de las políticas MREG ha sido la profundización de los procesos privatizadores en educación en, por lo menos, tres sentidos¹⁷⁰. Veamos.

- a) Privatización de la educación pública. (Privatización Exógena) Consiste en 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 educación pública.

Las propuestas seminales correspondientes a la privatización de la educación pública focalizaban su atención hacia la transformación de los sistemas educativos, partiendo de la necesidad de cambio de un esquema burocrático e ineficaz, hacia un sistema de oferta privada fundado en la competencia entre centros, con la noción básica de que, a mayor competencia escolar correspondía mayor calidad en los productos educativos; este tipo de propuestas pueden encontrarse en la obra de autores como Milton Friedman¹⁷¹ y sus seguidores contemporáneos a propósito de las políticas de voucher escolar.

Sin embargo, tales razonamientos no tuvieron una recepción muy amplia en muchas partes del mundo, por lo cual, si bien se han aplicado en determinadas latitudes, como en Estados Unidos, no han logrado difundirse de forma importante a nivel mundial.

Las políticas relativas a este patrón privatizador se sintetizan en la liberalización del sector educativo, buscando así la inversión directa en “servicios educativos” y búsqueda de lucro por parte del capital privado, el desarrollo de una política fiscal favorable a las entidades educativas de carácter privado y al consumo de servicio educativo privado y la generación de subsidios estatales a la educación privada. La exprivatización educativa reside, pues, en la apertura ex profeso del campo educativo público a la inversión privada.

La “exprivatización educativa” es la expresión más evidente de la adopción del ideario neoliberal en la elaboración de la política educativa, sin embargo, no es el patrón privatizador dominante. Lo anterior se debe a que las políticas que lo integran han sido constantemente combatidas por los sindicatos y organizaciones políticas del magisterio y el estudiantado. La

¹⁷⁰ Véase: Ball, Stephen y Youdell, Deborah (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*, Internacional de la Educación, (Informe Preliminar).

¹⁷¹ Friedman, Milton; Friedman (1980). *Libertad de elegir*, Barcelona. Grijalbo, 1980.

exprivatización educativa se ha considerado como un ataque frontal a la educación pública, y una afronta a los ideales democráticos que ésta ha representado tradicionalmente.

- b) Privatización en la educación pública. (Privatización endógena) Se expresa en 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. Es una versión muy extendida de las políticas de privatización

Según Verger, Zancajo y Fontdevila¹⁷², la privatización educativa es un proceso que generalmente no se manifiesta de forma “pura”, debido a que su manera de operación generalmente no se expresa –o no aún- como la transferencia de propiedad de los centros educativos públicos a manos privadas, como en el caso de cualquier otro activo público. En este sentido, los mismos autores exponen que la privatización tiende más a presentarse a partir de la constitución de sistemas educativos híbridos en los que el sector público y privado interactúan y distribuyen responsabilidades en forma compleja. En dicho proceso el lenguaje mantiene una importancia fundamental, al encubrir los procesos privatizadores mediante alusiones a las necesidades de “modernización” o “reforma” en educación. Al respecto, Ball y Youdell¹⁷³ explican que ciertas políticas no se presentan de manera expresa como políticas privatizadoras en los sistemas educativos, sino que fundamentan sus acciones y programa a partir de las metodologías y los valores emanados del sector privado, lo cual tiene como consecuencia que la educación pública adquiera ciertas pautas de funcionamiento originadas en las políticas de gestión empresarial. Las políticas más significativas que integran el paquete de medidas endoprivatizadoras en educación consisten en transformaciones en dos niveles al interior de los sistemas educativos; por un lado, la descentralización de unidades del sistema educativo, y la promoción a la *school-based management*, por otro, la creación de políticas destinadas al pago en función del desempeño de escuelas y docentes, comúnmente medido vía pruebas estandarizadas. El núcleo de la endoprivatización educativa reside en la construcción de prácticas y la adopción de valores asociados a criterios mercantiles y de

¹⁷² Verger, Antoni y Zancajo, Adrián et al, *Op. Cit.*.

¹⁷³ Ball, Stephen y Youdell, Deborah, *Op. Cit.*, p. 9.

maximización capitalista. Valores tales como la competencia, la excelencia y la calidad llegan a ser posicionados de manera central en las directrices de educación, generando así un *ethos*.

Tal patrón privatizador ha sido mucho menos atendido por parte del profesorado y distintas fuerzas “democráticas” en educación, que la privatización exógena. Probablemente esto suceda debido a que la incursión del mercado en educación es mucho menos evidente, y la intervención directa del capital privado, prácticamente inexistente. Debido a la “neutralidad” con la cual sus conceptos y prácticas centrales han sido entendidos y difundidos, la endoprivatización educativa es, con mucho, la modalidad más extendida de privatización de la educación.

La ejecución de ambas formas de privatización, modifica sustancialmente las pautas de administración y gestión educativa, así como los dispositivos de evaluación de los distintos actores que componen el campo. Además, tienden a buscar la flexibilización del trabajo del profesorado, por considerar a los sindicatos condicionantes a un proceso educativo eficiente. Probablemente una de las transformaciones más relevantes generadas por dichas políticas sea el cambio en las nociones centrales sobre la educación, la cual comienza a responder cada vez en mayor medida a específicos intereses objetivos de los grupos que han impulsado determinadas reformas, en lugar de concebirse como una instancia pública, que tiene un compromiso con la sociedad y la diversidad de necesidades ahí depositadas. Retomando los planteamientos de Ball y Youdell, Moschetti, Fontdevila y Verger han desarrollado el siguiente cuadro, en el cual se exponen de manera sintética los tipos de privatización y las políticas educativas asociadas a cada tipo:

Tipo de privatización	Objetivo	Políticas	Educativas
-Exógena	-Promover la emergencia y expansión de proveedores primados en educación	-Liberalización del sector de la educación -Incentivos impositivos a las escuelas privadas o al consumo de educación privada	-Vouchers y otras fórmulas competitivas en las que el financiamiento sigue a la demanda

		-Subsidios estatales a la educación privada	
-Endógena	-Introducir normas, valores y lógicas del sector privado en los sistemas educativos	-Pago por desempeño para docentes y escuelas -Descentralización de unidades del sistema educativo y gestión basada en el centro -Evaluaciones estandarizadas y rankings	-Escuelas chárter -Libertad de elección escolar

A pesar de constituirse como dos tipos diferenciados, las lógicas endógena y exógena de privatización educativa realmente no son excluyentes; al contrario, coexisten, dando vida así a formas complejas a través de las cuales los sistemas educativos se transforman.

Ahora bien, aunque la expansión del MREG potencie los procesos de privatización educativa, distintos actores se han constituido como los agentes en los cuales ha recaído el núcleo de tales políticas, así como su difusión y defensa, tales como organizaciones del sector privado y organizaciones de la sociedad civil (osc's), los cuales han incrementado su intervención en la elaboración de la política educativa y en la implementación de dicha política¹⁷⁴.

- c) Privatización a través de la política educativa (Privatización del proceso de políticas)
Se expresa en el rol emergente y el paulatino protagonismo adquirido de ciertos

¹⁷⁴ Verger, Antoni y Zancajo, Adrián et al *Op. Cit.*, p. 137.

actores no-estatales en el proceso deliberativo de la política educativa, tales como *think-tanks*, corporaciones privadas, ONG's, firmas trasnacionales, etc.

En los últimos años, ha sido sumamente significativo el avance político que empresarios, corporaciones trasnacionales, bancos privados y organizaciones no gubernamentales han llevado a cabo en materia de construcción de política educativa. La centralidad política de tales actores en el proceso de elaboración de políticas ha ido en aumento, lo cual ha llamado recientemente la atención de ciertos investigadores, quienes han visto en la especificidad de dicha participación una veta más de la tendencia a la privatización educativa en la mundialización. Al respecto, según Ball y Youdell¹⁷⁵:

“It is not simply education and education services that are subject to privatization tendencies, but education policy itself through advice, consultation, research, evaluations and forms of influence is being privatised. Private sector organizations and NGOs are increasingly involved in both policy formation and policy implementation”.

Debido a que el interés del sector privado en la política educativa se ha tornado más evidente en tiempos recientes, y sus agentes se han hecho con una importante capacidad de movilización de recursos, *lobby* y negociación con autoridades educativas, la importancia de dicho fenómeno se ha reconocido tanto a nivel político como teórico. A ello responden los distintos intentos de conceptualización que se han realizado desde distintos puntos de enunciación.

Una aproximación conceptual interesante es la desarrollada por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE). Para la Campaña, la participación directa de representantes de corporaciones en la definición de la agenda de la educación pública, expresa una Gobernanza Corporativa de los sistemas educativos¹⁷⁶. En una situación de gobernanza corporativa, según la misma Campaña, la participación activa de redes empresariales en la elaboración de políticas educativas convive también con la presencia de programas desarrollados por empresas privadas en la educación

¹⁷⁵ Ball y Youdell citados en Verger, *Op. Cit.*, p. 137.

¹⁷⁶ CLADE (2014). *Mapeo sobre tendencias de la privatización de la educación en América Latina y el Caribe*, Sao Paulo, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación y Open Society, p. 21.

pública y la presencia de empresarios en cargos importantes para el diseño, y la aplicación de las políticas educativas. Tal situación se ha presentado, en distintos niveles e intensidades, de manera constante en distintos países latinoamericanos, como Argentina, Chile, Brasil, Costa Rica, Ecuador, y, de manera particularmente significativa, en México, tal como veremos en los siguientes capítulos de la presente tesis.

La introducción de tales políticas se ha llevado a cabo de distintas formas a lo largo y ancho del planeta; en ciertos países se han llevado a cabo reformas educativas con el fin de modificar las condiciones laborales del profesorado, vinculándolas al cumplimiento de indicadores de rendimiento y eficiencia, entre los que se encuentran dispositivos evaluativos vinculados al rendimiento estudiantil, expresados en la aplicación de pruebas estandarizadas. Algunas han ido más lejos, al apoyar la proliferación de escuelas chárter, disminuir el gasto público en educación, mantener subsidios a la iniciativa privada o implementar políticas de voucher escolar. En lo que coinciden todas las políticas mencionadas previamente, es que, en distintos niveles y formas, permiten el despliegue de la lógica maximizadora del capital en las prácticas educativas, ya sea a través de emprendimiento de negocios privados en la educación, en la adopción de prácticas originarias del sector privado en la administración pública y el *management* educativo e incluso, en la construcción de política educativa a nivel estatal.

Segunda Parte

Empresarios y educación. Ciudadanía corporativa y nueva derecha

Capítulo 3.- México: Empresarios y política

“Debemos iniciar un movimiento cultural similar que, aparejado a la transformación económica del país, nos permita reconstruir una cultura empresarial sólida y abierta [...] un lugar en que este movimiento puede iniciarse son las universidades y las asociaciones empresariales [...] el esfuerzo que tendrán que hacer para alcanzar la “reconversión” educativa y cultural será tan grande como el de la industrial”

-Javier Elguea Solís

Una característica fundamental de la sociedad contemporánea y sus procesos es su unidad económico-política. Es decir, fenómenos que parecen ser de índole política mantienen también un profundo correlato económico, y viceversa. Dicha unidad contradictoria se expresa también en las instituciones que controlan, disciplinan y mantienen en orden la vida en común, así como también en los actores que a estas dan consistencia. De esta forma, planteamos que es muy difícil comprender determinadas problemáticas políticas dejando de lado su dimensión económica y viceversa; desde procesos electorales, hasta determinadas líneas de política educativa. Las circunstancias político-económicas en un momento determinado, condicionan y a la vez habilitan la participación política de determinados grupos y clases sociales en la sociedad.

La política que determinados grupos empresariales han realizado en tiempos recientes, se encuentra en armonía con lo que hemos mencionado previamente. Desde hace algunas décadas, los dueños del capital fueron actores centrales en eventos que transformaron la economía y política nacionales, los cuales, a su vez, les habilitaron para llevar a cabo nuevos proyectos, a través de distintas formas de organización, cada vez más desarrolladas, y efectivas; así, la presencia de los empresarios en la vida política de nuestro país ha cobrado cada vez mayor importancia a medida que su relevancia en los procesos económicos se ha incrementado. De esta forma, el empresariado poco a poco ha podido ubicarse en cada vez más espacios de deliberación sobre la vida pública nacional en distintas materias, aparentemente ajenas a sus intereses económicos inmediatos.

Analizar lo anterior, resulta fundamental para analizar su papel actual en la educación, así como el porqué de sus alcances o limitaciones.

3.1.- Aristas del México mundializado: la moderna economía y el Estado.

La situación general del México contemporáneo es el producto de una serie de transformaciones de distinta naturaleza que, aunque tuvieron como marco referencial al espacio nacional, se articularon en muchas ocasiones de manera armónica con los acontecimientos y procesos políticos de América Latina y el mundo. Si bien las historias regionales y locales con las cuales las distintas naciones se incorporaron y dieron vida a una nueva fase del desarrollo histórico del capitalismo experimentaron un desarrollo particular, es necesario hacer hincapié en que, a decir de Braudel, el hecho de que “historias marchen, o no, a un mismo ritmo, no quiere decir que sean indiferentes las unas a las otras”¹⁷⁷. La paulatina expansión de la mundialización del capital se realizó en función de los conflictos y contradicciones internas de cada país, pero a partir de ciertas tendencias generales cristalizadas en acontecimientos constitutivos.

A raíz de la crisis de la deuda a principios de los años 80's, los países latinoamericanos se vieron inmersos en una situación comprometedora a la cual se debía responder de forma inmediata para mantener el orden político y fomentar la recuperación económica. A pesar de la diversidad de propuestas que se pusieron en el tablero, algunas progresistas y otras más conservadoras, las presiones externas de organismos multilaterales con respecto a la aplicación de políticas de mercado, así como el incipiente consenso elitista en torno a ellas en el ámbito nacional y la fragilidad política de los organismos de la clase trabajadora, fungieron como factores que posibilitaron el “cambio estructural” y la ejecución de políticas de “estabilización” económica, las cuales permitirían tomar un nuevo rumbo de desarrollo, lejano a las pretensiones totalizadoras de la intervención estatal en la vida social y a las tendencias “socializantes”, de las cuales ciertos gobiernos llamados populistas habían sido señalados¹⁷⁸. Algunos países aplicaron tales medidas de forma más radical que otros, pero su ejecución generalizada en la región fue un elemento constante a lo largo de esa década y la siguiente. La construcción del México mundializado se enmarca en las circunstancias descritas y en sus consecuentes efectos políticos, económicos y sociales.

¹⁷⁷ Braudel, Fernand; citado en: Pereyra, Carlos (2010). *Filosofía, historia y política*, México, FCE-UNAM, Primera Edición, 648pp.

¹⁷⁸ Para un análisis más detallado del proceso, véase el primer capítulo del presente escrito.

Una vez declarada la incapacidad de pago de la deuda externa en diciembre de 1982 por parte del Estado mexicano, el modelo de desarrollo que entre otras cosas se había sustentado en el proceso de industrialización nacional, la expansión del gasto público y la política comercial proteccionista se vieron desplazados gradualmente por un nuevo proyecto que, bastamente influido por el BM y el FMI –y con el beneplácito del nuevo grupo dirigente y sus intelectuales- proclamaba la apertura comercial, la competencia y la mercantilización de todo como la panacea a los problemas nacionales.

Muchos fueron en ese momento los señalamientos al proyecto desarrollista que, si bien había alcanzado altas tasas anuales de crecimiento económico durante sus tres décadas de duración, había llegado a su fin de una forma tajante. El modelo “populista” -se decía- había gastado de más en servicios públicos, manteniendo una burocracia obesa que realizaba sus deberes de manera ineficiente, así como empresas públicas improductivas, con un discurso que desincentivaba la inversión privada al promover “ideologías nocivas” para la sociedad que agravaban los conflictos sociales y no permitían la colaboración sana entre capital y trabajo. Todo ello coadyuvó a evidenciar su supuesta inviabilidad histórica, y la oportunidad que presentó la urgente necesidad de reestructurar la economía nacional en consonancia con los cambios que se desarrollaban a nivel global y los nuevos requerimientos de competencia, conformó el momento idóneo para lograr un *cambio de rumbo*.

El gobierno de Miguel de la Madrid, quien recién había ocupado el cargo presidencial, definió el cambio de rumbo en la política económica nacional a partir de la transformación de la economía vía la ejecución de un plan de ajuste estructural, el cual, si bien fue dictado por los organismos multilaterales, fue bien recibido en una élite tecnocrática que gracias al florecimiento de la crisis de la deuda y el auge del neoliberalismo en el mundo pudo ascender tras largas jornadas de lucha política en distintos niveles. Lo que se buscaba con esta reconversión económica, era, entre otras cosas, la generación de los excedentes necesarios con el propósito de pagar el servicio de la deuda externa, y así mostrar a México como un país atractivo a los flujos financieros y de IED.

Dicho plan fue llevado a cabo por un grupo de economistas y profesionistas formados en el extranjero, principalmente en universidades de élite de los Estados Unidos, los cuales, apostados en altos puestos políticos, negociaron con el FMI, los bancos internacionales y el propio empresariado doméstico la mejor forma de superar la crisis e introducir a México a la

libre competencia del mercado mundial capitalista; en este grupo se encontraba José Ángel Gurría, actual secretario general de la OCDE.

El propio De la Madrid formaba parte de esa nueva élite de *money doctors*¹⁷⁹; tenía una maestría en Administración Pública por Harvard University y mantenía puntos de coincidencia importantes en cuestiones administrativas y de política económica con integrantes de su equipo de trabajo con miras más bien ortodoxas en cuanto a política fiscal y gestión económica, como Jesús Silva Herzog Flores, quien sería nombrado titular de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) y Miguel Mancera, quien estaría al mando del Banco de México, ambos con estudios de posgrado en economía por Yale University.

La política de ajuste se fundamentó a partir de tres ejes generales: el redimensionamiento del Estado, la apertura económica al exterior y la reforma a los mercados monetario, crediticio y financiero¹⁸⁰. Un vehículo importante con el cual se buscaba mantener la estabilidad macroeconómica y así incentivar la actividad económica privada, fue la reducción del gasto público, particularmente de la inversión. La idea que se presentaba como justificación, era que el vacío que había dejado la falta de inversión pública sería suplida por los particulares nacionales y extranjeros, a los cuales únicamente había que asegurarles derechos de propiedad y garantías al retorno de sus inversiones; de esta manera, la economía se reactivaría y la asignación de recursos sería más eficiente sin la intervención directa del aparato estatal, el cual sería más eficaz y eficiente en sus tareas debido a la disminución del tamaño de su burocracia.

Sin embargo, las esperanzas de un aumento en la inversión privada se vieron frustradas al toparse con la realidad, ya que “la inversión bruta de capital fijo privado, que durante 1970 a 1982 [había crecido] a un ritmo anual en términos reales de 6.5%, tan solo lo hizo a un promedio anual de 1.5% entre 1981 y 1999”¹⁸¹, para seguir una tendencia a la baja en los años siguientes.

En el año de 1986, México se incorporó al Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio (GATT por sus siglas en inglés), lo cual expresó el impulso que la apertura económica estaba

¹⁷⁹ Baab, Sarah (2001). *The rise of money doctors in Mexico*, disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.8488&rep=rep1&type=pdf>

¹⁸⁰ Tello, Carlos (2014). *La economía política de las finanzas públicas*, México, FE-UNAM, Primera Edición, p.340.

¹⁸¹ Tello, Carlos, *Ibid.*, p. 349.

recibiendo del gobierno federal, con lo que se comprometía, entre otras cosas, a llevar a cabo cambios en sus lineamientos fiscales y en la política de importación. Dichos cambios hacia la liberalización del comercio impulsaron paulatinamente la exportación de manufacturas, sin embargo, tal incremento en las exportaciones se construyó a base de un incremento aún mayor en los bienes importados, sin un efecto positivo en los niveles de productividad.

Las políticas de liberalización económica contribuyeron a profundizar los niveles de centralización de la propiedad, así como a concentrar los niveles más altos de la producción en grupos minoritarios; de igual manera, la apertura al arribo de empresas trasnacionales golpeó a una buena parte de los capitales domésticos, al desarrollar éstas una mayor capacidad productiva y mayores niveles de competitividad en los mercados internacionales. Una vez realizado el ajuste, y a pesar de sus efectos, los gobiernos siguientes mantuvieron una política económica similar con el fin de “modernizar al país” y “reformular al Estado” (de Carlos Salinas de Gortari a Enrique Peña Nieto). Por su parte, los *money doctors* se mantuvieron en los puestos más importantes de deliberación y elaboración de política pública, dando un sentido tecnocrático a cada una de sus decisiones y soluciones a los problemas nacionales, muchos de ellos más efectivos en la teoría de los manuales de economía que en los problemas concretos de la vida social mexicana.

La modernización salinista significó la consolidación del modelo neoliberal en la economía y política nacionales¹⁸², al mantener e impulsar, entre otras cosas, la política de achicamiento del sector público, el fomento al libre comercio con la negociación del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y una política atractiva a los flujos de capital financiero al dar autonomía al Banco Central, y con ello desprenderse de la posibilidad de una política monetaria ad hoc a los intereses del desarrollo nacional.

Es necesario mencionar que los gobiernos posteriores han mantenido la política de estabilidad macroeconómica y fomento a los factores externos como palancas del desarrollo, a pesar de los efectos no muy afortunados que han generado la economía nacional. No obstante el mediocre rendimiento en las tasas de crecimiento de la economía mexicana desde los años 80's y los bajos índices de desarrollo social, las reformas que durante sexenios

¹⁸² Para una exposición más desarrollada del modelo neoliberal en México, véase el ya clásico texto de Tello, Carlos y Cordera, Rolando (2010). *México: La disputa por la nación. Perspectivas y opciones de desarrollo*, México, Siglo XXI, Segunda Edición, 183pp.

anteriores se consideraron necesarias por las nuevas generaciones de tecnócratas y que fueron llevadas a cabo por el actual gobierno de Enrique Peña Nieto se mantienen en la misma dirección. Éstas se han realizado a partir de la consideración de que la política adecuada para llevar adelante la economía nacional es a través de reformas que permitan en muchos aspectos la mayor libertad posible en el funcionamiento del mercado.

Por otro lado, el cambio económico trajo consigo una serie de importantes transformaciones en la estatalidad mexicana, que, por demás, eran necesarias para poder mantener la “nueva ruta” hacia el desarrollo nacional. Las condiciones de la nueva economía internacional influyeron de forma directa en la composición estructural del Estado y la mayor apertura y competencia internacionales operaron de manera eficaz en la construcción de un Estado que, al depender cada vez más de factores externos para impulsar el desarrollo interno, construyera políticas atractivas a la IED y a los flujos de capital financiero, lo anterior con efectos directos en su proceso de elaboración de políticas y en las repercusiones de estas políticas en la ciudadanía, particularmente en la clase trabajadora y las comunidades originarias, cuyos territorios parecieran ser los predilectos de la industria extractiva.

Ante el desmantelamiento del parque industrial nacional, la venta de activos públicos, la nueva relación de México con el mundo, etc., el Estado pasó de ser una condensación social de fuerzas cuya institucionalidad se orientaba hacia la integración política corporativa a través de políticas sociales de cierto cariz redistributivo, a una entidad cuyo fundamento se ha centrado en la conservación de un control político que permita el mantenimiento de las cadenas de mando, concentradas en su más alto nivel en un grupúsculo minoritario de empresarios y políticos, así como de los procesos de valorización vía la superexplotación del trabajo doméstico¹⁸³. Este tránsito del “Estado de seguridad” a un “Estado nacional de competencia” en México –noción original ampliamente difundida por Hirsch- es descrito de la siguiente forma por Roux, con quien coincidimos ampliamente¹⁸⁴:

¹⁸³ Para discutir el concepto de superexplotación, véase: Marini, Ruy Mauro, *Dialéctica de la dependencia* y Osorio, Jaime (2016). *Teoría marxista de la dependencia*, México, UAM-X/ITACA, 2016, 442pp.

¹⁸⁴ Roux, Rhina (2009). “El príncipe fragmentado, México: Despojo, violencia y mandos”, en: Arceo, Enrique y Basualdo, Eduardo (Comps.), *Las condicionantes de la crisis en América Latina*”, Buenos Aires, CLACSO, p.p. 241-275.

- 1.- Destrucción de los pactos corporativos de bienestar material y de regulación estatal de las relaciones laborales y su reemplazo por formas individualizadas de integración política, acordes con la difusión y penetración de la socialidad abstracta del mercado capitalista, el nuevo modelo de flexibilidad laboral y la precarización de las relaciones contractuales y salariales. Este proceso incluye el desmontaje de los viejos patrones de negociación colectiva, así como el desmantelamiento de los sistemas estatales de seguridad social y su sustitución por políticas asistenciales selectivamente dirigidas.
- 2.- Abandono del control estatal de los movimientos del dinero y capitales en el territorio nacional y redireccionamiento de las políticas estatales hacia el posicionamiento óptimo de las economías nacionales en los mercados globales. Privatización, desregulación y competitividad son los términos que sintetizan la nueva pragmática empresarial que guía a las burocracias estatales en su función gubernativa
- 3.- Difusión de las instituciones de la democracia liberal (sistemas de partidos, elecciones y alternancias) como paradigma universal de legitimidad política.
- 4.- Construcción de una nueva hegemonía que, remplazando los valores keynesianos de justicia distributiva y bienestar material, hace de la competencia, el éxito personal y la productividad individual el sustento espiritual del nuevo modo de dominación.

Como parte del proceso de cambio, la correlación política de fuerzas se cargó más favorablemente al capital que al trabajo, lo cual fue también producto de la intensificación de la actividad política del empresariado nacional bajo el liderazgo de una nueva facción tecnocrática, coincidente en su aparición con el *cambio de rumbo* en la política económica nacional. El capital, dejando atrás la distinción entre el mundo de los negocios y la política en la discusión pública, se constituyó en poco tiempo en un interlocutor poderoso con respecto al rumbo que debían tomar la política y la economía nacionales, hecho que abordaremos más adelante.

Este cambio en la correlación de fuerzas permitió reducir en otro sentido la limitada pero existente autonomía del Estado mexicano con respecto al capital privado nacional y extranjero que había prevalecido durante una buena parte del siglo pasado; si con la transformación económica el desarrollo nacional se pasaba a depender cada vez más de las inversiones y decisiones del capital tanto nacional como extranjero, también a nivel orgánico

la relativa separación histórica entre la burocracia política y el mundo de los negocios se comenzó a diluir rápidamente.

En un interesante trabajo, Alejandra Salas-Porras explica de qué forma se constituyó el *campo de poder transexenal* que llevaría adelante las reformas político-económicas de corte neoliberal en nuestro país¹⁸⁵. Este campo fue integrado por un grupo de funcionarios de alto nivel, formados profesionalmente en universidades de élite estadounidenses y con estrechas relaciones en el mundo corporativo, entre las cuales se podían encontrar firmas de distinta índole como Santander, OHL, Morgan Stanley, entre muchas otras. Con el arribo de dichos funcionarios, los intereses de las grandes empresas transnacionales y los monopolios locales se vieron favorecidos, como se puede observar en los beneficiarios de los procesos de privatización, subcontratación de servicios y apertura a inversiones a lo largo de varios sexenios. En la lista de quienes integran el *campo* podemos encontrar a Pedro Aspe Armella, Jaime Serra Puche, Emilio Lozoya, Jesús Reyes Heróles, Jesús Silva Hérezog, José Antonio Meade, Luis Videgaray, José Ángel Gurría, etc. Dicha investigación es importante porque, si bien a nivel programático e ideológico la política económica nacional ha seguido bajo un rumbo similar en las últimas décadas, también a nivel orgánico la composición política de las clases y su representación en el aparato de Estado ha mantenido una forma de organización constante.

Del grupo central de tecnócratas que impulsaría el viraje neoliberal en nuestro país, dos fueron Secretarios de Estado durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, uno Subsecretario y otro más funcionario de alto nivel de la OCDE: Meade fue titular de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y posteriormente candidato a la Presidencia de la República por la coalición Todos por México, integrada por el PRI, el Partido Verde Ecologista de México (PVEM) y el Partido Nueva Alianza, vinculado estrechamente al SNTE; Videgaray fue Secretario de Relaciones Exteriores; Otto Granados Roldán, aunque no parte central en el grupo, sí sumamente cercano a Salinas de Gortari, Secretario de Educación Pública; por su parte, Gurría es el actual Secretario General de la OCDE, cuya intervención en nuestro país en distintos rubros ha sido evidente. En este sentido, es importante hacer explícito que el *neoliberalismo mexicano* permitió desde la reestructuración económica que las clases

¹⁸⁵ Salas-Porras, Alejandra, *La economía política neoliberal en México: ¿quién la diseñó y cómo lo hizo?*, Madrid, Akal, 2017, p. 207.

dominantes tomaran parte en los procesos administrativos del Estado, deviniendo también *clase reinante*¹⁸⁶, situación que se mantiene hasta este momento.

Esta “ocupación inmediata del aparato de Estado”¹⁸⁷ por parte de agentes del empresariado nacional se ha hecho cada vez más evidente a lo largo de los últimos sexenios, al tiempo en que se ha normalizado. No obstante, la capacidad de estos grupos para operar políticamente en esas instancias y construir *momentos instrumentales* en la política estatal está ligada no solamente a una coyuntura política específica, sino también a un proyecto político de clase; como puede apreciarse al dar una revisión general a las políticas estatales de las últimas décadas, el proyecto político del empresariado se ha visto fortalecido a medida que ha generado concordancias con los proyectos de desarrollo nacional impulsado por los recientes regímenes, sean estos priístas o panistas.

3.2.- Empresarios y gobierno: de la autonomía y el conflicto al “Gran Acuerdo”

A la luz de las transformaciones político-económicas de los últimos años, el despliegue de la mundialización capitalista en sus distintas cartografías y los efectos de ésta en las dinámicas estatales y de la vida en común, hablar de “los empresarios” o “el empresariado” se ha convertido en un tema recurrente en la academia y un lugar común en los *mass media*, debido principalmente al lugar central que éste ha adoptado en la política tanto a nivel doméstico como internacional y al poder que ha logrado ejercer en distintas dimensiones de la vida social. Discutir el problema del empresariado es discutir la relevancia de un sujeto político determinado cuyo protagonismo ha aumentado al ritmo del despliegue de la mundialización del capital, debido tanto a la predominancia de las empresas transnacionales en materia de intercambio comercial internacional, como a la preponderancia que a nivel local ha desarrollado ante el desmantelamiento del sector público, las privatizaciones y la reducción del gasto e inversión públicas.

¹⁸⁶ Recuperamos el concepto de *clase reinante* desarrollado por Jaime Osorio, al concebir ésta como el “personal del Estado que ocupa las posiciones cúspides dentro del aparato de Estado, tal como presidentes, secretarios de Estado, el personal de los cargos superiores de las secretarías, autoridades parlamentarias, ministros de la corte, altos mandos militares, etc.”. Véase: Osorio, Jaime, *Op. Cit.*, p.37.

¹⁸⁷ Zavaleta, René (1985), “El Estado en América Latina” en: Revista de Economía, FE-UNAM, Junio, p. 85.

Ante tal relevancia, universidades, *think tanks*, partidos políticos, movimientos sociales, etc., han hecho eco de la necesidad de conocerle y de escudriñar en sus estructuras ideológicas y formaciones orgánicas, ya sea para tomarle como ejemplo de cómo se deben hacer las cosas; para poder crear programas políticos que contrarresten su basta influencia deliberativa o simplemente como un consecuente ejercicio académico que hurgue en la composición política actual de nuestro país.

Un cuestionamiento central al analizar al empresariado gira en torno a su adscripción de clase. El empresario ha sido generalmente asociado a la imagen tradicional del burgués, principalmente en función de criterios objetivos que se construyen a partir de la posición que éste ocupa en la división social del trabajo, las relaciones de propiedad y de posesión de capital. Sin embargo, tal propuesta podría ser acusada de cierto economicismo, al no poner énfasis suficiente en las expresiones *performativas* que el empresariado tiende a ejercer en su vida cotidiana, lo cual también conlleva la construcción de una noción restrictiva del mismo.

Dentro de los cambios que ha sufrido la economía contemporánea, persiste una tendencia organizativa que el propio Poulantzas ya había analizado desde hace varias décadas con respecto a la separación entre la “propiedad” de los medios de producción y los “poderes de decisión” en la empresa capitalista¹⁸⁸, en la cual los directivos de alto nivel de las empresas no son necesariamente los dueños de tales, pero sí comparten con los propietarios directos prácticas culturales, valores sociales y objetivos organizativos. Esta consideración debe ser también tomada en cuenta al caracterizar al empresariado en su complejidad en tanto sujeto político.

En este trabajo concebimos a los empresarios como los dueños del capital, a los cuales se integran otros grupos que, con ciertos vínculos orgánicos, tales como los altos directivos de empresa “participan de las opiniones, intereses y problemas de la clase propietaria, los cuales proclaman y defienden en múltiples tribunas y campos de batalla política”¹⁸⁹. Un elemento importante en la política de clase es la performatividad desarrollada en el quehacer político y económico de sus agentes, los cuales enmarcan su práctica política en ciertos valores

¹⁸⁸ Poulantzas, Nicos (1985). *Las clases sociales en el capitalismo actual*, México, Siglo XXI, Octava edición en español, p.165.

¹⁸⁹ Puga, Cristina (1993). *México: Empresarios y poder*, México, UNAM-Miguel Ángel Porrúa, p.21.

comunes; en el caso empresarial, las prácticas de clase se rigen bajo valores de eficiencia, ganancia, emprendimiento y calidad.

En este sentido, recuperando a Puga, al hablar de empresarios nos referimos también a sus representantes políticos de clase, interlocutores en las Cámaras industriales, Consejos o Clubes, los cuales pueden eventualmente ser o no accionistas centrales de alguna determinada empresa, ya que su carácter de empresarios obedece también “a que se han apropiado de las ideas de la burguesía y las defienden como propias”¹⁹⁰, es decir, ejercen una adscripción de clase burguesa¹⁹¹, y en su práctica política pueden llegar a ser intelectuales orgánicos de esa clase.

Es importante mencionar que, a pesar de la importancia de las prácticas socioculturales de la composición de clase empresarial, consideramos necesaria la existencia de vínculos orgánicos relacionados con la división social del trabajo y las relaciones de propiedad; de lo contrario, estaríamos adscribiendo de facto las proposiciones centrales de los teóricos del capital humano (Schulz, Becker y Cía.), al suponer que aún ante la ausencia de posesión de medios de producción, “todos somos capitalistas” al tener las aptitudes necesarias para generar ganancias a futuro, y ejercer esas aptitudes con valores capitalistas en nuestra vida cotidiana.

Los empresarios, en tanto expresión determinada de clase, construyen acciones en el espacio público con las cuales han buscado aumentar su capacidad de influencia en las directrices que norman la vida social, y con ello se han constituido paulatinamente como un actor cuyo poder político es innegable. Cuando hablamos del poder empresarial o decimos que el empresariado detenta cierto poder en un plano abstracto, nos referimos al poder que en tanto clase social -o unidad de clases y fracciones de clase- ha construido con relación a otras clases. Como este poder se constituye en la arena política y el Estado, lo concebimos como poder político. Entendemos poder político como la “capacidad de ciertas clases sociales de organizar la vida en común de acuerdo con sus intereses y proyectos, relegando o rechazando

¹⁹⁰ Puga, *Op. Cit.*, p. 25.

¹⁹¹ Para Poulantzas: “En su gran mayoría, agentes portadores de los poderes que derivan de las relaciones de propiedad y posesión se identifican con los agentes de la propiedad económica. La adscripción de clase de los empresarios se fundaría así, directamente sobre el hecho de que serían los portadores inmediatos de las relaciones de propiedad jurídica y económica”. Poulantzas, Nicos, *Op. Cit.*, p. 169.

los proyectos e intereses de otras clases”¹⁹²; dicha capacidad se ejerce a través de la materialidad estatal, de sus instituciones y determinaciones jurídicas.

Al mencionar que cierta clase “tiene” o “toma” el poder, no nos referimos a que dicho poder sea un ente asible en disputa y el Estado un instrumento listo para ser usado -una cosa- por quien detenta ese poder¹⁹³, sino a que la clase que detenta el poder político incide en la intervención social del Estado “de manera positiva sobre la (re)producción del modo de producción del que la clase en cuestión es el portador dominante”¹⁹⁴. **Bajo esta lógica, el poder político empresarial se ejerce en el proceso deliberativo y de diseño de políticas, y se materializa en los efectos sociales que esas políticas generan.**

Si bien esta perspectiva concibe como central el problema de las clases para analizar la política y el Estado, no comparte el principio de que los fenómenos políticos y su expresión estatal puedan explicarse *completamente* a raíz de *procesos causales* basados en la conformación y dinámicas de clase, pero también es crítica con aquellas posturas que conciben a todo fenómeno político como independiente de la estructura de clases en la cual se desarrolla. Por ende, no nos adscribimos en el falso debate entre reduccionismo de clase y autonomía total de la política estatal¹⁹⁵.

En el contexto mexicano el empresariado es un sujeto político que, a lo largo del siglo pasado, se constituyó en función de distintas coyunturas políticas, periodos de bonanza y crisis económica, así como en su relación con los aparatos estatales y otros grupos de la sociedad. Por tanto, su intervención en los debates y agenda pública ha adquirido diversas formas y consistencias a lo largo del tiempo. Dichas formas se han construido en sintonía con la transformación de la economía nacional, los cambios en la correlación de fuerzas en las distintas facetas de la lucha de clases y su cercanía o distanciamiento ideológico u orgánico con determinados gobiernos. La especificidad corporativa del Estado mexicano fue también determinante en la forma y patrones de organización empresariales, debido entre otras cosas

¹⁹² Osorio, Jaime, *Op. Cit.*, p.68

¹⁹³ Para abonar más a la reflexión sobre el Estado contemporáneo, véase el primer capítulo del presente texto.

¹⁹⁴ Therborn, Göran, (1979). *¿Cómo domina la clase dominante? Aparatos de Estado y poder estatal en el feudalismo, capitalismo y el socialismo*, Siglo XXI, México, Primera Edición en español, p. 172.

¹⁹⁵ Para una visión desarrollada del análisis de clase, Véase: Wright, Erik (1994), *Clases*, Madrid, Siglo XXI, Primera Edición en español, 375pp.

a la constitución histórica del Estado como el promotor de un proyecto de desarrollo nacional que requería la cooperación entre los industriales, el gobierno y la clase trabajadora.

La principal forma histórica de articulación política del empresariado se ha llevado a cabo por medio de agrupaciones patronales denominadas Cámaras; a través de ellas se han organizado las distintas fracciones (industrial, comercial, financiera) y sectores de la burguesía nacional, convirtiéndose éstas con el paso de los años en interlocutores del debate político y en auténticos mecanismos políticos de acción de clase. Las primeras cámaras fueron organizadas a partir de la iniciativa del propio gobierno emanado de la Revolución, tal como la Confederación de Cámaras Industriales (CONCAMIN) en 1917, o la Confederación de Cámaras Nacionales de Comercio, Servicios y Turismo (CONCANACO) en 1918, a las cuales se agregaría después, entre otras más, la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX) creada fuera de la lógica gubernamental hacia 1929 en calidad de sindicato patronal en respuesta a la Ley Federal del Trabajo, y la Cámara Nacional de la Industria de la Transformación (CANACINTRA), en 1941. Durante este periodo, de 1917 a 1970, dos fueron los proyectos políticos del empresariado: el conservador y el nacionalista¹⁹⁶.

El proyecto conservador fue defendido principalmente por grupos de origen porfirista; se construyó ante la amenaza a la propiedad privada y el fortalecimiento del Estado que la burguesía de Puebla y Monterrey percibía en la constitución de 1917 y las fuerzas políticas que la impulsaban. Este proyecto estuvo encabezado por la COPARMEX y sus valores y visión del mundo tuvieron gran influencia en la conformación de la plataforma del Partido Acción Nacional (PAN) debido, entre otras cosas, a la relación cercana entre su fundador, Manuel Gómez Morín, y los Garza Sada, importantes referentes regiomontanos en el ambiente empresarial. Aunque la esencia del proyecto se mantuvo en la práctica de sus miembros, nos dice Puga que “a lo largo de los años, el discurso empresarial conservador incorpora dos nuevas fuentes teóricas: la doctrina social de la iglesia y el pragmatismo norteamericano”¹⁹⁷, la primera debido a la adopción de la filosofía de ciertas encíclicas papales de la época, las cuales consolidaron el paternalismo empresarial con relación a la clase trabajadora y la segunda a partir de la difusión de ciertas ideas apologetas del

¹⁹⁶ Puga, *Op. Cit.*

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 101.

capitalismo, de la subordinación del trabajo al capital y de la capacidad creativa del emprendedor individual, muy recurrentes en el medio empresarial norteamericano.

Es importante mencionar que, aunque en menor medida, esta corriente se nutrió de otras corrientes teórico-políticas que nutrieron su antiestatismo y anticomunismo, particularmente de ciertos planteamientos de la escuela austriaca de economía. La difusión de esas ideas correría a cargo de Ludwing von Mises, posterior miembro fundador de la Mont-Pelerin Society, quien en 1942 llegó a México por intermedio de Luis Montes de Oca, ex Secretario de Hacienda y ex director del Banco de México, cercano al grupo que impulsaba a Juan Andrew Almazán y también ligado a la banca nacional y extranjera. En su estancia, Mises dio algunas conferencias sobre economía en la Universidad Nacional Autónoma de México y en la Escuela Libre de Derecho. Posteriormente, la Asociación Mexicana de Banqueros (AMB), presidida por Raúl Bailleres, convocó a dos conferencias más¹⁹⁸. Pronto esta interacción tendría como producto la creación de la Asociación Mexicana de Cultura, de la cual, entre sus socios fundadores, se encontraron siete de los principales bancos mexicanos y varias empresas de Monterrey, incluida la Compañía Cervecera Moctezuma y la Compañía Fundidora de Fierro y Acero de Monterrey¹⁹⁹. Este proyecto tendría como efecto la creación del actual Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), institución clave en la formación académica y axiológica de los *money doctors* que han impulsado las políticas económicas aperturistas en nuestro país.

Por su parte, el proyecto nacionalista creció al amparo del Estado posrevolucionario y partió de la necesidad de industrializar al país como elemento fundamental para resolver los problemas nacionales. Por ende, concibió la relación entre empresarios y Estado como un elemento esencial en el proyecto de desarrollo de una economía mixta sólida. Este proyecto fue impulsado por la CANACINTRA, y defendía la necesidad de proteger la economía nacional, particularmente el sector industrial ante la competencia del capital extranjero. Sus principales ideólogos fueron Antonio Ruiz y José Domingo Lavín. En varios sentidos, persistía una identificación de este proyecto empresarial con el proyecto desarrollista impulsado en México desde los 40's hasta la crisis de finales de los 70's. Este proyecto

¹⁹⁸ Para un desarrollo interesante de este periodo, Véase: Romero, Maria Eugenia, *Los orígenes del neoliberalismo en México. La Escuela Austriaca*, México, FCE, 2016, 386pp.

¹⁹⁹ Romero, Maria Eugenia, "Las raíces de la ortodoxia en México", en: *ECONOMIAunam*, vol. 8, núm. 24.

empresarial sufrió un duro golpe con la crisis económica y con la reconversión económica a raíz del abandono del proyecto industrial en México.

Durante ese periodo, la intervención política empresarial ante el Estado y sus aparatos se llevó a cabo prioritariamente a partir de determinadas *prácticas de mediación política*, informales y personalizadas, en muchas ocasiones reactivas. Si bien existía cercanía personal o afinidad ideológica entre ciertos grupos empresariales y el gobierno, ésta se expresaba mucho más en el ámbito privado que en el público, debido a la composición institucional del Estado mexicano a partir de su papel de mediador entre capital y trabajo, y de la exclusión formal del empresariado en la organización política corporativa del Estado posrevolucionario²⁰⁰.

Entre tales prácticas se encontraban²⁰¹:

- 1) La obligación de ser consultadas: Esto hace alusión a la institucionalización del intercambio de opiniones sobre políticas determinadas como una práctica regular en la relación gobierno-empresarios. Por ejemplo, la Convención Nacional Bancaria, efectuada desde 1940, reunía a banqueros y otros representantes empresariales con el Secretario de Hacienda en turno, con el fin de dar a conocer las percepciones del empresariado sobre la política económica.
- 2) Vínculos útiles: Se refieren a las relaciones que los empresarios nacionales han tenido con grupos financieros internacionales, importantes cámaras empresariales en el extranjero, o influencia en los medios de comunicación. Sus relaciones generaban la necesidad de entablar un diálogo con los empresarios para obtener futuras ventajas de las relaciones que éstos tenían en el mundo de los negocios.
- 3) Desinversión: En distintas ocasiones, ante la incertidumbre política y económica, los empresarios han optado por disminuir sus niveles de inversión para no tener pérdidas. También esto ha servido como mecanismo de presión ante determinadas políticas

²⁰⁰ De acuerdo con Ai Camp, “Intelectuales en medios de comunicación se presentan críticos con los empresarios, lo cual interviene en la opinión pública, de modo que, aunque el gobierno tenga un trato estrecho y continuo con líderes individuales del mundo empresarial, sí lo obliga a negociar en público con la clase empresarial en medio de cierta reserva”. Véase: Ai Camp, Roderic (1990). *Los empresarios y la política en México: Una visión contemporánea*, México, FCE, p.57.

²⁰¹ Puga, *Op. Cit.*, p. 89.

estatales o procesos de movilización obrera. Estos eventos fueron particularmente importantes en los sexenios de López Mateos y Echeverría.

- 4) Fuga de capitales: Aunque este es un proceder más ligado al capital extranjero, los inversionistas domésticos han recurrido a poner sus dineros en la banca extranjera ante determinadas coyunturas políticas, ya sea como mecanismo de prevención económica, o bien como mecanismo de presión hacia el gobierno en turno. Este fue el principal motivo que, según López Portillo, dio fuerza a la nacionalización bancaria a principio de los años 80's.
- 5) A los elementos anteriores podemos sumarle lo que han llamado la *internalización de la ideología empresarial*; es decir, la asimilación de prácticas y valores del mundo empresarial en distintos agentes de la burocracia estatal, ya sea por nexos orgánicos con el empresariado, o por su formación político-académica. Dicha asimilación tiende a favorecer la concertación entre ciertas políticas estatales y determinados intereses patronales. Si bien este mecanismo se desarrolló a lo largo del siglo, con la reestructuración económica y el advenimiento del neoliberalismo se tornó un elemento cada vez más constante y efectivo con respecto a la concertación política entre los intereses empresariales y los proyectos estatales.

El poder político del empresariado se desarrolló a partir de tales mecanismos, generando en muchas ocasiones políticas favorables a los intereses de la burguesía industrial, bancaria, o comercial, o políticas favorables a la clase en su conjunto, tal como el sometimiento corporativo de grandes centrales de trabajadores, los cuales, ante la falta de una organización autónoma de clase, parecían *no tener cabeza*²⁰². Hasta ese momento la representación empresarial se había realizado en función de cámaras sectoriales y de cada fracción de la burguesía, ya que sus mecanismos de incidencia en lo público habían resultado efectivos.

No obstante, la primera mitad de los años 70's se mostró como un *tiempo peligroso* para los empresarios. A la retórica populista del régimen de Luis Echeverría (1970-1976) en ocasiones izquierdista y belicoso con los dueños del capital, se sumó un ambiente de inestabilidad política en todo el país; la movilización estudiantil y el surgimiento de múltiples grupos guerrilleros generaban condiciones de inseguridad tanto para los negocios como para

²⁰² Para una reflexión interesante sobre los efectos políticos del corporativismo mexicano, véase: Revueltas, José, *Ensayo sobre un proletariado sin cabeza*.

la vida misma de las clases propietarias. Ese temor adquiriría mucha más fuerza a raíz del nebuloso asesinato de Eugenio Garza Sada, padre de la burguesía regiomontana en el año de 1973, en un intento de secuestro por parte de la Liga Comunista 23 de Septiembre (LC23). Debido a la indignación generalizada en el medio empresarial por el asesinato de Don Eugenio, así como el desencanto con el régimen echeverrista, líderes de las principales asociaciones empresariales decidieron organizarse en función de una organización paraguas que, al dar voz al empresariado en su conjunto, fungiera como un actor central en la política nacional, defendiendo sus intereses. Es así como a partir de la iniciativa del Consejo Mexicano de Hombres de Negocios (CMHN), un club privado integrado por los empresarios más ricos del país, se decidió crear el Consejo Coordinador Empresarial (CCE) en el año de 1975, asimilando así el perfil de los grupos de presión estadounidenses. El CCE fue creado por los presidentes de CONCANACO, CONCAMIN, COMPARMEX, AMB, de la Asociación Mexicana de Instituciones de Seguros (AMIS) y del CMHN²⁰³, con una estructura favorable a los intereses del gran capital, particularmente el financiero.

Si bien de 1917 a 1975 la organización política y acción de clase del empresariado se llevó a cabo por medio de grandes cámaras sectoriales, a partir de la constitución formal del CCE el 7 de mayo de 1975, éste se convirtió en el interlocutor político más importante del empresariado, al incluir en él a las organizaciones empresariales más relevantes.

El CCE asocia asociaciones empresariales, es decir, es “una organización creada para agrupar única y exclusivamente a asociaciones que a su vez afilian directamente a empresarios”²⁰⁴ y posee tres instancias de dirección: la presidencia, el comité ejecutivo y el consejo directivo. Debido a su capacidad de convocatoria y la difusión de nuevas percepciones empresariales sobre ciertas problemáticas particulares, la irrupción del CCE, aunado a la coyuntura política de finales de los años 70’s y principios de los 80’s, cambió la forma de relación entre gobierno-empresarios y los patrones de organización política del propio empresariado.

A pesar de que con la fundación del Consejo los empresarios nacionales se habían posicionado más firmemente en el debate político, no fue sino posteriormente a la nacionalización bancaria de 1982 cuando el capital se organizó en tanto sujeto político,

²⁰³ Salas-Porras, Alejandra (2001) “Corrientes de pensamiento empresarial en México (segunda parte)” en: *RMCPs*, DF, México, vol. XLIV, núm 183, mayo-diciembre, pp. 227-257, UNAM.

²⁰⁴ Luna, Matilde y Tirado, Ricardo; “El Consejo Coordinador Empresarial. Una radiografía”, México, FCPyS-UNAM, 1992, Primera Edición, p.37.

trascendiendo las problemáticas de la coyuntura. Además, dicho evento permitió profundizar su acercamiento con las derechas (el Partido Acción Nacional y la Iglesia Católica) y generar una amplia crítica al régimen con miras a desarrollar un proyecto nacional distinto. Manuel Clouthier, entonces líder empresarial y posterior candidato presidencial por el PAN, expresaba con estas palabras su descontento con el régimen, el cual probablemente era compartido por el resto de la clase: “El problema fundamental de nuestro país sigue siendo que nuestras autoridades creen que nuestra crisis es solo económica y que arreglando ésta todo volverá a la normalidad [...] la verdad es que se ha cuestionado seriamente nuestro sistema político y educativo: lo social y lo moral...”²⁰⁵

La nacionalización de la banca afectó directamente a la fracción más importante de la burguesía en ese momento, la financiera, la cual se había fortalecido a partir del boom petrolero y la entrada masiva de divisas al país. Tal golpe abrió un espacio de poder al interior del empresariado, a través del cual se constituyeron dos tendencias a seguir para superar la problemática, una apuntaba a la concertación con el gobierno, y la otra a la defensa empresarial contra la nacionalización de la banca, esta tendencia estaba impulsada por la burguesía nortea y se desarrolló a partir de la crítica a tres elementos: el presidencialismo, el “rompimiento” del Estado de Derecho y la peligrosa expansión del Estado, que se estaba “tragando” a la sociedad²⁰⁶.

A propósito de tal coyuntura, en el mes de marzo de 1984 la COPARMEX celebró su XLIV Asamblea General Ordinaria con la temática: “¿Gobierno para la sociedad o sociedad para el gobierno? De dicha Asamblea surgió un dictamen sobre la sociedad civil y sobre las causas de su debilidad, el cual fue complementado por una serie de mecanismos y pautas para lograr el fortalecimiento mediante su “vertebración”²⁰⁷. **En estas condiciones surgió un nuevo discurso empresarial, a propósito de la contraposición entre la sociedad civil y el poder público** en el cual lo privado se fue transformando paulatinamente en “sociedad civil”, mientras que el poder público se asoció cada vez más con “autoritarismo”. Dichas nociones se condensarían en la sentencia de: “a mayor Estado, menor sociedad”.

²⁰⁵ Clouthier, citado por Millán, René (1998), en: *Los empresarios ante el Estado y la sociedad (crónica de un sujeto social)*, México, Siglo XXI, p.174.

²⁰⁶ Véase: Millán, René, “El concepto empresarial de Sociedad Civil”, en: *Estudios Políticos*, Nueva. Época, Vol. 3, Núm 2, disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/issue/view/4639/showToc>

²⁰⁷ Millán, René, *Op. Cit.*, p. 182

Tal discurso es importante por los efectos que tendría a largo plazo con respecto a las nuevas prácticas de mediación política ejercidas por el empresariado nacional, mismas que en la última década han resultado sumamente efectivas, a partir de la cooperación programática y orgánica que, en distintos rubros, incluyendo el educativo, han desarrollado empresarios y gobierno.

La propuesta empresarial con la cual se buscó replantear las relaciones con el poder estatal, consistía en la *vertebración* social, es decir: en la “coordinación privada de las actividades culturales, educativas y de comunicación, con la cual se trata de ir disminuyendo hasta su final erradicación, la lucha de clases a través de crear el interés común de los trabajadores en el progreso de la empresa”, según un expresidente del CCE²⁰⁸. Tal *vertebración* sería llevada a cabo a través de asociaciones profesionales, cívicas o políticas, entidades cuya participación se daría en la política no partidista, las cuales, según Lorenzo Servitje (ex presidente de Grupo Bimbo) “tienen cinco funciones principales: profundización ideológica, obtención de membresía, formación de sus asociados, difusión de sus ideas y acción concreta”²⁰⁹. Su intervención tendría así como objetivo señalar los desaciertos de los políticos y exponer los puntos de vista del empresariado en su conjunto.

De esta manera, la política del capital sufrió una paulatina expansión en sus campos de acción colectiva. Ya no bastó con las reuniones anuales entre empresarios y políticos, los lazos familiares, los intereses económicos comunes, etc., ahora también, para “defender la libertad”, los empresarios tenían que disputar la sociedad y el sentido común.

El desarrollo de esta noción de sociedad coincidió con el posicionamiento de la facción tecnocrática al interior del CCE a partir de la llegada de Claudio X. González a la presidencia en el año de 1985. Dicha facción buscó cambiar las estrategias de interacción con el gobierno en los procesos de formulación de políticas y de diseño de la administración, marcando un énfasis especial en la importancia de ciertos criterios de mercado, tal como la eficiencia, o la productividad en la elaboración de políticas públicas y la provisión de bienes públicos. Siempre desconfiada de la “clase política” y sus instituciones, buscó la institucionalización

²⁰⁸ Jorge Chapa, expresidente del CCE, citado por Millán, René en: *Ibid.*, p. 183

²⁰⁹ Lorenzo Servitje, citado por Millán, René en: *Ibid.*, p. 184

de relaciones bilaterales entre el gobierno y los empresarios en los proyectos y estrategias de desarrollo nacional²¹⁰.

Desde la llegada de González, el CCE se dedicó a impulsar el proyecto de “modernización” neoliberal en México, apoyando así las políticas de desregulación comercial y de integración de la economía mexicana al mercado estadounidense. Tal proyecto pudo llevarse a cabo debido al *cambio de rumbo* de la política económica marcado por Miguel de la Madrid (1982-1988), el ascenso de los *money doctors* a las posiciones de dirección política en nuestro país y la implantación del modelo neoliberal a lo largo de los siguientes sexenios.

Si bien el CCE se había constituido originalmente como una organización empresarial crítica al gobierno, se constituyó como una entidad política cuyo respaldo a los gobiernos neoliberales fue especialmente importante. Una prueba de ello fue el apoyo explícito que - junto al CMHN- le brindó a Carlos Salinas de Gortari en 1987, para que éste ocupara la presidencia de la república. El propio Claudio X. González se convertiría en asesor de la presidencia en materia de IED, mientras otros empresarios tendrían relaciones cercanas a distintos agentes del Estado. Este cambio en las relaciones políticas entre empresarios y gobierno, la convergencia entre sus proyectos a largo plazo y su integración orgánica fue denominado como *El gran acuerdo*²¹¹ en un relevante texto de Elvira Concheiro.

Si bien dicho entendimiento se presentó originalmente en materia de política económica y gobierno, rápidamente se amplió a otros campos de la vida social y a otras instancias que integran el proceso de reproducción social en su conjunto, de los cuales la educación resulta fundamental.

²¹⁰ Luna, Matilde (1992). *Los empresarios y el cambio político. México (1970-1987)*, México, ERA-IIS, p.84.

²¹¹ Véase: Concheiro, Elvira (1996). “El gran acuerdo. Gobierno y empresarios en la modernización salinista”, México, ERA-IIIEC, México, 207pp.

Capítulo 4.- Ciudadanía corporativa y nueva derecha en educación

“La reforma educativa es demasiado importante para el futuro de México como para dejar solos a los educadores en esta tarea. El Consejo Asesor de la OCDE considera urgente la creación de una “coalición orientadora” que incluya a los líderes políticos y universitarios, a los líderes del sector privado y de la sociedad civil. La coalición debe impulsar estas reformas en la arena pública y hacerse cargo de su defensa para obtener el financiamiento adecuado y equitativo, así como exigir que los actores clave de la educación rindan cuentas de los resultados.”

-OCDE/2010

Pocos días después de la victoria electoral del panista Vicente Fox en el 2000, y con ello del arribo de la alternancia formal al sistema político mexicano, el polémico sociólogo estadounidense James Petras publicó un artículo en el diario La Jornada titulado “Las dos caras de las ONG”²¹². En dicho texto, Petras criticaba a aquellos “comentaristas e intelectuales” que se habían mostrado sorprendidos “cuando muchos líderes y activistas de organizaciones no gubernamentales (ONG) se unieron a la campaña de Vicente Fox y, tras su victoria, espera[ban] recibir puestos dentro de su nuevo gobierno”. Según el autor estadounidense, esto no era de sorprenderse, ya que desde varios años atrás, ese tipo de organizaciones se había convertido en el “rostro comunitario del neoliberalismo” en América Latina, colaborando con candidatos y gobernantes partidarios de tal visión, e interviniendo así en la vida pública de distintos países.

De forma tácita, el autor también advertía sobre la necesidad de tomar en cuenta a tales organizaciones en el análisis crítico, debido a su cada vez mayor relevancia en la política nacional, con la conclusión lógica de que para los movimientos de resistencia era tan problemático el “neoliberalismo del libre mercado”, originado en las cúpulas, como el “neoliberalismo de la sociedad civil”, proveniente “de abajo”. Consideramos importante la reflexión de Petras, debido a que, a pesar de su premura -o precisamente gracias a ella-

²¹² <http://www.jornada.com.mx/2000/08/08/008a1gen.html>

planteó un escenario que formaría parte importante de la vida política nacional en los sexenios posteriores, hasta este momento.

Efectivamente, a su llegada, el gobierno foxista se encargó de abrir canales de participación institucional en política pública a determinados grupos autodenominados como representantes de la sociedad civil, no pocas veces vinculados o pertenecientes a grupos empresariales o políticamente influyentes, legitimando de esta forma su programa y acción, comúnmente armonizados con las políticas de mercado y de mercantilización impulsadas por los gobiernos venideros. Con este nuevo marco, tales grupos encontraron en sus asociaciones civiles una forma más “suave” de participación en la política, logrando así posicionar su agenda en el debate público, y desarrollar políticas benéficas a sus intereses de grupo y clase, sin mucha resistencia por parte de otros colectivos, intelectuales o del mismo gobierno.

El ámbito educativo es uno de los espacios en los cuales el protagonismo de tales asociaciones se ha mostrado evidente con el paso del tiempo, logrando incluso generar “nuevos esquemas de gobernanza” en el sistema educativo, así como dar impulso a determinadas propuestas educativas generadas en los pasillos de sus consultores privados o instancias multilaterales. Dicha tendencia se ha agudizado en los últimos años, en los cuales es posible ver un cogobierno educativo *de facto* por parte de múltiples asociaciones civiles empresariales y pro-empresariales, quienes, *mutatis mutandis*, comparten el carácter ventrílocuo de sus homólogas latinoamericanas al usar “la voz oficiosa de algún dirigente o asesor a nombre de los trabajadores y de los indígenas, [aunque] en realidad hablan por sí mismas, por sus intereses particulares de instituciones financiadas, camufladas en la voz comprada de [tal] “dirigente” o “consultor”²¹³.

El desarrollo y origen de tales asociaciones interesadas en educación, así como sus propuestas y accionar político, es fundamental para comprender el núcleo de las políticas educativas impulsadas en los últimos sexenios, especialmente en el sexenio de Enrique Peña Nieto. Por otra parte, es también de vital importancia comprender a los actores que han ocupado centralidad en la discusión educativa nacional, para poder comprender el hacia dónde se dirige el proyecto educativo dominante, y definir si conviene o no a las necesidades

²¹³ García Linera, Álvaro (2015). *El “oenegismo”, enfermedad infantil del derechismo*, Bolivia, Vicepresidencia del Estado Plurinacional, Primera Edición, 166pp.

educativas de un país inmerso en el miedo cotidiano, la democracia insuficiente, la explotación del trabajo y los cuerpos y la incertidumbre ante el futuro.

4.1.- Tres momentos de la relación entre empresarios y gobierno en educación. Del (otro) Gran Acuerdo a la nueva derecha

Como vimos previamente, la voluntad empresarial por participar en el desarrollo de la vida social e institucional del país ha sido un elemento propio de su devenir histórico de clase. Como parte de ese proceso, el actual interés empresarial en la política educativa no es, en absoluto, una novedad en la política nacional; tampoco es nueva la relación entre el mundo de los negocios y las instancias nacionales de deliberación educativa. Ambas cuestiones se han presentado en la historia de manera diferenciada y con particularidades políticas de distinta naturaleza.

Las posiciones del empresariado sobre la problemática educativa no se han presentado como monolíticas a través del tiempo, antes bien, es probable analizar cómo, de planteamientos históricos antiestatistas y moralistas en educación, el empresariado evolucionó paulatinamente a otros de corte productivista²¹⁴ para posteriormente construir un cuerpo argumentativo mucho más sólido y articulado, fundamentado en propuestas educativas que, asociadas histórica y programáticamente al despliegue de la mundialización capitalista, se habían constituido en política pública en muchas partes del mundo. Al tiempo en el cual el empresariado construía determinadas nociones sobre la educación, desarrollaba también distintas formas de intervención educativa, ya fuera a través de la difusión de sus opiniones en los medios de comunicación controlados por ellos mismos, a través del intercambio de opiniones con agentes del gobierno dedicados a la política educativa, o vía la búsqueda de espacios institucionales de deliberación sobre la educación.

En el caso mexicano, el proceso de “modernización global”, que comprendía la economía, la administración, la política, etc., permitió, como mencionamos previamente, que el

²¹⁴ Tirado, Ricardo (1997) *Op. Cit.*, p.137.

empresariado lograra una capacidad de intervención política cada vez mayor en los proyectos de desarrollo nacional, incluido en ello el rubro educativo.

Actualmente, la novedad que presenciamos en esta materia reside en las *formas* de intervención y en las líneas programáticas generales y particulares con las cuales ésta se desarrolla, así como en la complejidad que la relación entre empresarios y otras entidades sociales ha adquirido para llevar a cabo determinados proyectos educativos. El interés empresarial por la educación se ha transformado, entre otras cosas, a partir de los cambios del capitalismo nacional y la composición política de fuerzas.

La capacidad empresarial para intervenir en las discusiones sobre política educativa se desarrolló aún antes del despliegue del proceso de modernización educativa, iniciado en 1989 con el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, no obstante, de forma considerablemente velada.

Generalmente partidarios de prácticas reactivas a las directrices educativas del Estado mexicano a lo largo del siglo XX, el empresariado nacional se caracterizaba más bien por ser un sujeto político que, ante la incapacidad de articular una propuesta específica que construyera consensos amplios tanto en el aparato de Estado como en la sociedad, se conformaba con mostrar descontento ante determinadas políticas en la educación que consideraba desfavorables para una sana convivencia social (tal como mostró su insatisfacción constante con los contenidos propuestos por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), además de promover determinados programas educativos asociados a los intereses materiales directos de ciertas fracciones y sectores del capital. Ya en un libro editado en 1979, Pablo Latapí señalaba:

“Los sectores empresariales, en cuanto tales, sí han variado este sexenio [López Portillo] sus actitudes ante la educación. Si antes sólo excepcionalmente se interesaban por intervenir en la preparación de mano de obra calificada de niveles intermedios, parecen haber aumentado ahora esta preocupación y, además, han ampliado su interés por otras funciones más amplias de la educación en la sociedad. [...] Sin embargo, el sector empresarial dista mucho de haberse cohesionado como clase política; si bien ha progresado

en homogeneizarse ideológicamente, aún no hace sentir plenamente el peso de sus intereses de clase sobre la problemática educativa nacional”²¹⁵.

Al mencionar los intereses educativos “anteriores” del empresariado, el reconocido investigador educativo probablemente reflexionaba a propósito de ciertos programas de formación técnica, los cuales fueron diseñados debido a la relativa expansión del sector industrial en la economía desarrollista mexicana y la consecuente necesidad de fuerza de trabajo capacitada. Entre dichos programas podríamos citar:

- 1) Programa Adiestramiento Rápido de Mano de Obra (ARMO), impulsado por la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría del Trabajo, el Banco de México y la CONCAMIN hacia 1959. Este programa tenía como finalidad asistir de forma didáctica y técnica la formación de trabajadores y supervisores de los operarios en las empresas.
- 2) Plan Regional Mediterráneo, aplicado previamente en Europa, estuvo destinado a la planificación educativa para la generación de mano de obra en función de las necesidades productivas de la economía. Se llevó a cabo una replica en nuestro país hacia los años 60’s.
- 3) Plan industrial escuela, organizado por la SEP y la CONCAMIN en el periodo de Echeverría. Tenía como finalidad “quitar al estudiante las imágenes falseadas y distorsionadas que tienen respecto a la iniciativa privada”, a través de visitas de grupos de estudiantes a fábricas y otras empresas²¹⁶.

A pesar de su entonces limitada capacidad en intervención educativa, la presencia de agentes del empresariado o personas cercanas a él en la alta burocracia de la SEP ya era una realidad incluso en el apogeo de los “regímenes populistas”. Basta tal vez con mencionar a Víctor Bravo Ahuja, quien antes de ser nombrado Secretario de Educación Pública en 1970, había

²¹⁵ Latapí, Pablo (1979). *Política educativa y valores nacionales*, México, Nueva Imagen, Segunda Edición, p.102.

²¹⁶ Véase: Pérez Rocha, Manuel, *Op. Cit.*

sido Rector del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), fundado por Eugenio Garza Sada, patriarca de la burguesía regiomontana y con quien tuviera una relación estrecha; o a Prudencio López, primer Director General del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), y quien sería nombrado hacia 1979 presidente del CCE. No obstante, hasta el momento en que escribía Latapí, el empresariado no había actuado bajo una lógica de unidad de clase que hiciera sentir su capacidad de organización política más allá de los mecanismos informales que -a pesar de sus conflictos abiertos y diferencias con los gobernantes en el espacio público- tras bambalinas generaban acuerdos entre empresarios y gobierno. Esa situación cambiaría en poco tiempo.

Otro analista educativo, Olac Fuentes Molinar –quien por cierto desempeñaría como Subsecretario de Educación Básica y Normal de la SEP durante el gobierno de Ernesto Zedillo- hablaba hacia principios de los 80's de un “nuevo proyecto empresarial” en educación, relacionado a la cada vez mayor capacidad de presión política del empresariado en tanto actor social de relevancia. Según dicho autor, este nuevo proyecto podía comprenderse en el sentido de que sus propuestas “no sólo aspiran a sustraerse de la acción reguladora del Estado, sino a influir sobre ella y a conquistar un nuevo marco legislativo y financiero para actuar por mano propia en educación”²¹⁷. Es decir, el empresariado arrancaba su larga marcha por adquirir un papel educativo relevante.

De esta forma, el “nuevo proyecto” arrancó en el mes de agosto de 1980, cuando la SEP invitó al CCE para conversar sobre el proyecto educativo nacional. A fines de ese mes, “33 destacados empresarios se reunieron en la Mansión Galindo para desarrollar su punto de vista sobre el estado cultural deseable del mexicano del futuro. A fines de ese año presentaron sus comentarios al artículo 3º constitucional y a los libros de texto gratuito.”²¹⁸ Posteriormente, en enero de 1981, el mismo CCE elaboró un proyecto de trabajo que sería presentado a la SEP con el objetivo de lograr modificaciones en la práctica y los contenidos del sistema de educación pública, buscando asemejar éstos a la visión empresarial, así como de generar las condiciones para potenciar el crecimiento cuantitativo de la escuela privada en el país. Entre otras cosas, en dicho documento se denunció el monopolio educativo del Estado y se defendió la “libertad” en la enseñanza (dígase enseñanza religiosa y moral en las escuelas públicas).

²¹⁷ Fuentes, Olac, *Op. Cit.*, p.208

²¹⁸ *Ibid.*

Durante ese periodo el empresariado se enfrentó con José Ángel Pescador, entonces Presidente del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) y futuro titular de la SEP, debido a la renuencia de éste a la participación empresarial directa e institucionalizada en las instancias de deliberación educativa. No obstante, haciendo gala de la cada vez mayor capacidad empresarial para presionar políticamente al gobierno, el 26 de mayo de 1987 el CCE envió a la SEP una propuesta educativa donde desarrollaba sus percepciones sobre la educación nacional en cuestión a los valores educativos, la innovación tecnológica, la libertad de emprendimiento, etc. Tales propuestas encontrarían un eco importante a futuro.

Si bien la incidencia empresarial en la educación pública se vio beneficiada por el *gobierno de transición* de Miguel de la Madrid en lo concerniente a la relación gobierno-empresarios, encontró un punto cumbre hasta el arribo de Carlos Salinas de Gortari a la presidencia, y con ello del predominio de los intereses objetivos de la facción tecnocrática al interior del CCE, mismos que concordaron con el proyecto estatal del Salinismo. Con la recomposición de las relaciones entre empresarios y gobierno, la participación del empresariado se reconoció como un elemento necesario en el proceso de modernización educativa, y fue objeto de reconocimiento oficial. Es por ello que, con el fin de discutir sus esquemas actuales de intervención educativa del, iniciaremos a partir del Gran Acuerdo.

Para poder explicar de manera más precisa la evolución organizativa y participación educativa del empresariado, dividiremos el proceso modernizador en 3 momentos:

- 1) El (otro) Gran Acuerdo y su reminiscencia. Firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1989 y del Compromiso Social por la Calidad de la Educación en 2002. Inclusión directiva del empresariado a espacios institucionales de deliberación educativa. (1989-2002)
- 2) Prolegómenos de una batalla no silenciosa, la ciudadanía corporativa. Firma de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) en 2008 y respuesta *socio-empresarial* en busca de la “tercera silla”. (2004-2010)
- 3) El momento de la nueva derecha. Conformación de la Coalición Ciudadana por la Educación, activismo *cívico-empresarial* y nuevos acuerdos en el diseño y ejecución de la Reforma Educativa 2012-2013. (2010-2017)



4.1.1.- Momento uno: El (otro) Gran Acuerdo y su reminiscencia (1989-2002)

El ANMEB y el impulso a la política de modernización del Sistema Educativo mexicano (SEM) son eventos fundamentales en el análisis del desarrollo educativo nacional. Podemos situar en ese momento el ingreso contundente de nuestro país al MREG²¹⁹ y la adopción de sus planteamientos concernientes a la descentralización, RdC, calidad educativa y cambios en la gestión escolar. Con ello también se potenció cierto sentido neoeconomicista en la educación, el cual se ha mantenido constante en las directrices educativas del Estado mexicano hasta nuestros días. Políticas específicas tales como la descentralización de la enseñanza pública, la revisión curricular, las reformas al magisterio (Carrera Magisterial) y la participación social en la educación, se articularían con la oleada de reformas educativas presente en otras partes del mundo y en América Latina.

El Gran Acuerdo salinista representó un punto de inflexión histórico en la relación entre gobierno y empresarios; la articulación orgánica entre los dueños del capital y las instancias gubernamentales, su convergencia programática en las distintas dimensiones del proyecto de “modernización” del país y el posicionamiento de los *money doctors* en instancias directivas de política, permitió que la cooperación e identificación entre capital y Estado se expresaran en las políticas públicas nacionales en distintos rubros de la vida social, incluida –y de forma muy evidente- la política educativa. Es particularmente significativo hacer énfasis en que lo anterior generó un cambio cualitativo transexenal, generando una situación que se ha mantenido hasta nuestros días.

²¹⁹ Para una explicación del Movimiento de Reforma Educativa Global (MREG), véase capítulo 2 del presente texto.

Podemos citar la génesis de dicho entendimiento aún antes de que Carlos Salinas de Gortari fuera candidato a la Presidencia en 1988, en una de las ya recurrentes reuniones entre el – entonces- CMHN y los precandidatos presidenciales del partido oficial. En el encuentro entre el precandidato Salinas de Gortari y el CMHN, estas serían las palabras de bienvenida:

“El señor Licenciado Miguel de la Madrid Hurtado, Presidente de la República, ha tenido a bien autorizar al CMHN para invitar a un pequeño grupo de su Gabinete, con la finalidad de poder dialogar con ellos sobre la próxima sucesión presidencial. Debemos a ese hecho la grata oportunidad de tenerlo con nosotros y así conversar sobre el tema, y dada su posición de precandidato a la Suprema Magistratura del País [...]Deseamos hacer mención que nosotros entendemos esta indiscutible modernización, no sólo en cuanto aspectos económicos como a apertura comercial al exterior, la reconversión industrial o el redimensionamiento del Sector Público, sino en un concepto más amplio que comprende la necesidad de modernizar las **actividades educativas**, las políticas, las sociales y todas aquellas rectoras de la vida nacional”.²²⁰

El proyecto modernizador que sería encabezado por Carlos Salinas de Gortari requería de una transformación conjunta y articulada en los diversos niveles de la vida social mexicana. A la apertura comercial y la competencia internacional económicas, le correspondía entonces la generación de una construcción mental específica en la sociedad, la cual fuera favorable a los principios de competencia e individualismo propios de la nueva economía; además, para concretar dicho proyecto de transformación era fundamental lograr superar la construcción ideológica corporativa del Estado posrevolucionario. Por otro lado, los protagonistas de la modernización nacional también tenían que tomar parte en la formulación de políticas en los distintos rubros. Un actor fundamental en dicho proceso era el empresariado, de modo que su voz y percepciones debían tener eco en la elaboración de la política educativa diseñada, así como en su ejecución.

La modernización educativa inició con la convocatoria presidencial para invitar a los distintos actores sociales en la constitución de propuestas y soluciones en torno a la problemática educativa nacional, convocatoria a la cual los empresarios respondieron con

²²⁰ Palabras de bienvenida al Secretario Carlos Salinas de Gortari, el 14 de agosto de 1987, citado en: Briz, Marcela (2002). *El Consejo Mexicano de Hombres de Negocios: surgimiento y consolidación*, México, UNAM, Primera Edición.

fuerza. En la propuesta empresarial, se encontraba la exigencia constante de que se le permitiera participar de manera formal en las instituciones de decisión educativa, tales como las Comisiones Estatales de Educación, la CONALITEG y algunas otras comisiones técnicas de educación, incluido el CONALTE.

Un elemento fundamental en la constitución del empresariado como interlocutor oficial en materia educativa fue la Comisión de Educación del Sector Empresarial (CESE) la cual, teniendo como antecedente a la Comisión de Educación de la COPARMEX -fundada en 1976 en el marco del conflicto empresarial con Luis Echeverría por los libros de texto- se creó a inicios del mandato salinista. La CESE tenía como objetivos principales “informar y orientar al sector empresarial para lograr una auténtica modernización educativa; motivar al empresariado a participar en el ámbito educativo y proponer a las organizaciones opciones estratégicas en la materia; buscar fórmulas de concertación y coordinación con las autoridades [...] y lograr que las propuestas empresariales fueran tomadas en cuenta”²²¹. Dicha comisión, además de llevar a cabo ciertas “acciones concretas”, como el Curso Empresa (convenio nacional en colaboración con el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) el Programa de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento en el estado de Chiapas o el Diplomado de Desarrollo Personal Y Profesional del Magisterio, firmó el Convenio de Concertación y Vinculación entre el Sector Educativo y el Sector Productivo el 28 de febrero de 1989, teniendo como testigo de honor al propio Salinas de Gortari, así como a altos funcionarios de la SEP²²².

A partir de 1988, año en que inició el proceso modernizador, los empresarios se integraron al CONALTE en calidad de asesores, los cuales fueron designados por el Secretario de Educación Pública.

En su trabajo de grado, Eugenio Hidalgo explica que de un total de veintidós asesores que trabajaban en aquél tiempo en el CONALTE, cinco de ellos provenían o tenían nexos de diferente tipo con la iniciativa privada. Estos asesores eran: El entonces presidente de la COPARMEX, que en ese momento era presidente de la Comisión de Educación del Sector Empresarial; el Coordinador de la Comisión de Educación del Sector Empresarial; el

²²¹ Tirado, Ricardo, *Op. Cit.*, p. 142

²²² Villa Lever, Lorenza (1998). “La comisión de educación del Consejo Coordinador Empresarial” en: Puryear, Jeffrey, *Socios para el progreso: la educación y el sector privado en América Latina y el Caribe*, Sociedad de las Américas, Diálogo Interamericano y Consejo Empresario de América Latina, Segunda Edición, p.64.

Secretario Técnico de la Comisión Educativa del Sector Privado; el Presidente de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares y el Presidente de la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF)²²³.

La convergencia entre las nociones del empresariado y el gobierno sobre la importancia de la educación para la modernización global del país se hicieron presentes una y otra vez en discursos e informes presidenciales a lo largo del sexenio.

En su primer informe de gobierno, Carlos Salinas de Gortari expresaba: “La educación es condición insustituible de la modernización económica y social, es el sector de la más alta prioridad en el quehacer del gobierno. Hemos puesto ya en marcha el programa para abrir una nueva etapa en la educación de México”²²⁴. De igual forma, el gobierno mexicano hacía explícita su abierta adscripción a la TCH, al declarar: “Es necesario enfatizar que educación de calidad significa más competitividad; pero, sobre todo, mejor educación quiere decir mejor distribución del ingreso [...]Es tal la importancia de la educación para las justas aspiraciones de superación del pueblo mexicano que, más que gasto, es una verdadera inversión”²²⁵

Años después, ya bien entrado el sexenio zedillista, los empresarios tomarían parte también en el Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE), respaldados por sus lineamientos de constitución y financiamiento, ocupando así dos espacios destinados al “sector empresarial especialmente interesado en educación”, y otros más dirigidos a ser ocupados por agrupaciones nacionales de escuelas particulares de educación básica²²⁶.

De esta forma, la intervención empresarial en educación adquirió un tono de conciliación, aprovechando así la convergencia de facto entre sus nociones sobre la educación y el proyecto de país correcto, y el modelo de desarrollo y la política educativa propuesta por el gobierno mexicano. Los empresarios no solamente utilizaban los espacios institucionales en los cuales tomaban parte, sino también utilizaban “sus relaciones políticas y su experiencia

²²³ Véase: Hidalgo, Eusebio, (1992), *Modernización educativa: El proyecto empresarial*, Tesis de licenciatura, UNAM.

²²⁴ Salinas de Gortari, Carlos, Primer Informe de Gobierno, 1 de noviembre de 1989, <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/re/RE-ISS-09-06-17.pdf>

²²⁵ Salinas de Gortari, Cuarto informe de Gobierno, 1 de noviembre de 1992

²²⁶ Secretaría de Educación Pública, DOF, 17 de agosto de 1999, http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/248/2/images/acuerdo_260_constitucion_funcionamiento_participacion_social.pdf

en las relaciones sociales para acceder directamente al Secretario de Educación Pública, a los subsecretarios del ramo y a los directores generales de las áreas de educación en los que les interesa participar”²²⁷.

Con todo lo anterior, los patrones de presencia empresarial en el campo educativo habían sufrido ciertos cambios con respecto al pasado. Para Tirado, la política empresarial residía en “acciones destinadas al gobierno y autoridades educativas, constitución de órganos e instancias de participación educativa; cabildeo ante autoridades educativas; campañas en medios; búsqueda de espacios de representación en comités, consejos, etc.”²²⁸. El empresario había transitado de ser un interlocutor generalmente reactivo en el debate sobre la educación, a constituirse como una voz importante en los distintos espacios en los cuales se discutiera la educación necesaria para el “nuevo país”. No obstante, es de apuntar que, a pesar de los importantes cambios en materia de intervención política empresarial, el mismo investigador opinaba que el conjunto de las propuestas empresariales no llegaba aún a integrar un verdadero proyecto educativo hacia mediados de los años 90’s.

Estamos de acuerdo con dicha afirmación, siempre y cuando se considere tanto el momento histórico como el contexto internacional que estamos abordando, en el cual se percibía un importante impulso de la intervención empresarial en la educación latinoamericana. Si bien dicho interés se forjaba a raíz de ideas y principios relativamente definidos, relacionados con la necesaria vinculación entre la educación y la producción, no comprendía un cuerpo integral de políticas educativas con alto grado de cohesión y coherencia, lo cual sería posible –a nuestro juicio- años después, hasta la adopción generalizada y explícita del MREG y las políticas de rendición de cuentas, alianzas público-privadas en educación, autonomía escolar, etc., por parte de los dueños del capital. Pese a la falta de un proyecto educativo común y coherente promovido por el empresariado nacional, su incursión en el ámbito de la deliberación pública se mostró en un periodo de mucha actividad del capital en la educación latinoamericana.

La década de los 90’s fue testigo de una importante oleada de reformas educativas en América Latina, generalmente inspiradas por ciertas directrices señaladas desde el Banco Mundial. De esta forma, criterios tales como la descentralización administrativa, la

²²⁷ Villa Lever, Lorenza, *Op. Cit.*, 62.

²²⁸ Tirado, Ricardo, *Op. Cit.*, p. 151.

redistribución de la responsabilidad financiera, la especial atención al problema de la calidad en educación, etc., se convirtieron en los fines comunes del proceso reformador en la región. Mientras el proceso reformista con criterios de mercado (de la mano del new public management) se llevaba a cabo desde los gobiernos nacionales asesorados por el multilateralismo educativo, otro actor social, el empresariado regional, desplegaba múltiples prácticas de intervención educativa a lo largo y a lo ancho de América Latina, mostrando con ello la existencia de una *voluntad general* del capital por extender su esfera de influencia hacia el núcleo institucional de los procesos de reproducción social: la escuela.

En un estudio²²⁹ editado por Jeffrey Puryear hacia 1998, auspiciado por el Chairman's International Advisory Council, el Diálogo Interamericano y el Consejo Empresario de América Latina, y financiado, entre otros, por Lorenzo Zambrano (magnate mexicano dueño de Cementos Mexicanos (CEMEX)), puede verse la diversidad de experiencias empresariales en materia de educación en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, El Salvador, Guatemala, México, Perú, República Dominicana, Venezuela, Estados Unidos, Canadá y Malasia desde principios de los años 90's. Tales experiencias van desde prácticas políticas de mediación institucional con las burocracias educativas con fines específicos, hasta proyectos locales de emprendimiento escolar. Haciendo una evaluación de dichos proyectos en educación, los empresarios, dice el estudio, "ofrecen a la educación algo más que dinero", ya que "son esencialmente expertos en fomentar la innovación", "tienen la capacidad de establecer fundaciones privadas que, con el tiempo, pueden influir en los sistemas escolares", "pueden promover una reforma política en el campo de la educación", y "pueden comunicar la perspectiva empresarial". En términos generales, en el citado texto se calificó a dichas experiencias como exitosas, con lo cual también se veía el posible éxito futuro de un proyecto educativo empresarial en la región.

En retrospectiva, pareciera que los autores de dicho estudio tenían una capacidad muy aguda de prospectiva política. Efectivamente, en los primeros años del siglo XXI, el empresariado se ha constituido a nivel regional como un interlocutor importante en el proceso de

²²⁹ Puryear, Jeffrey (1998). *Socios para el progreso: la educación y el sector privado en América Latina y el Caribe*, Sociedad de las Américas, Diálogo Interamericano y Consejo Empresario de América Latina, Segunda Edición.

elaboración de política educativa, siendo el caso mexicano, probablemente, uno de los más significativos.

Un segundo escenario de intereses concertados entre gobierno y empresarios en materia educativa se representó 10 años después del ANMEB con la firma del Compromiso Social por la Calidad de la Educación en 2002 bajo la presidencia de Vicente Fox Quezada, quien sería testigo de honor del tan difundido acuerdo nacional. En su Plan de Educación 2001-2006, -elaborado en colaboración con asociaciones de padres de familia, organismos del sector privado y la CESE- el gobierno de la alternancia planteó, fiel a los principios del MREG, el desarrollo de un “verdadero y robusto” Sistema Nacional de Evaluación Educativa, “incluyendo la creación de un nuevo organismo especializado, además, se comprometió a pugnar por una educación básica de calidad. Para llevar a buen puerto su propuesta, el gobierno foxista decidió convocar a un Compromiso de dimensiones nacionales, en el cual estuvieran representados todos los actores de la sociedad interesados en la educación. En este sentido, el Compromiso Social por la Calidad de la Educación se presentó como “un paso concreto para hacer realidad la premisa de que la educación es un asunto de todos”²³⁰. En el documento del Compromiso se expresó un sucinto diagnóstico del porqué de la baja calidad educativa en nuestro país, mencionando entre los principales factores los perfiles inapropiados de los profesores frente a grupo, la falta de instrumentos integrales de evaluación y RdC, la insuficiencia de recursos públicos y privados destinados a la educación, etc., situaciones problematizadas, nuevamente, en el cuerpo analítico del MREG.

Por parte del gobierno, el acuerdo fue suscrito por Reyes Tamez Guerra y Josefina Vázquez Mota, entonces titulares de la SEP y de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), respectivamente. Representando a los padres de familia, los firmantes fueron José Luis Pérez Bautista, Presidente de la Asociación Nacional de Padres De Familia (ANPF) y Guillermo Bustamante Manilla, Presidente de la ya mencionada UNPF.

²³⁰ El acuerdo fue cobijado por representantes del Gobierno Federal, de las autoridades estatales, del poder judicial, del poder legislativo, del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), de asociaciones de padres de familia, de Instituciones de educación media superior y superior, por empresarios, asociaciones científicas y culturales, asociaciones de comunicación social, organizaciones sociales y organizaciones religiosas. <https://es.scribd.com/document/35617282/compromiso-social-por-la-calidad-de-la-educacion>.

Las “organizaciones sociales” fueron representadas por Carlos Slim, Presidente de Fundación TELMEX, Roberto Hernández, Presidente de Fundación BANAMEX, Claudio X. González Guajardo, Presidente de Fundación Televisa y Esteban Moctezuma, Presidente de Fundación Azteca. La mencionada filantropía corporativa fue acompañada por una lista de 13 representantes de las distintas cámaras empresariales en el país, de los cuales es particularmente importante mencionar a Lorenzo Servitje, Vicepresidente de la Comisión de Educación del Sector Empresarial, Lorenzo Zambrano, Presidente de grupo CEMEX, Alfonso Romo Garza, Presidente Ejecutivo de Pulsar Internacional y los presidentes de la COPARMEX, Jorge Espina, y del CCE, Héctor Rangel Domene.

Quienes suscribieron el documento adquirieron una serie de compromisos para colaborar con la educación de calidad en nuestro país. La SEP se propuso elevar la calidad educativa en el SEM, además de establecer estándares de aprovechamiento para la evaluación de aprendizajes. Por su parte, los empresarios expresaron su compromiso con la “corresponsabilidad” de participar en los programas para elevar la calidad de la educación, contribuir a la equidad y fomentar vínculos de las instituciones educativas y los centros de inversión con el mundo del trabajo.

El Compromiso encargó el seguimiento de su Plan de Trabajo a un Consejo Nacional, el cual se ha dedicado a desarrollar las tareas y trabajos propuestos. Los Presidentes del Compromiso han sido, desde su creación, empresarios, lo cual nos explica la relevancia política que este sector ha acumulado en materia educativa en México. El Presidente fundador del Compromiso fue Lorenzo Servitje, el cual se mantuvo al frente de 2002 al 2006; posteriormente, la presidencia quedó a cargo de Alfredo Harp Helú, de 2006 a 2009; al terminar su gestión, la hija de Lorenzo Servitje, Marinela Servitje, fue la titular de la presidencia del Compromiso de 2009 a 2013; finalmente, en el año de 2013, Esteban Moctezuma se convirtió en Presidente.

En las dos instancias mencionadas, el ANMEB de 1992 y el Compromiso de 2002, la participación del empresariado se llevó a cabo a raíz de una invitación expresa del poder público a partir de una lógica corporativa de representación política, la cual, aunque más fuerte en el Acuerdo salinista, se mantuvo hasta el Compromiso de Fox. Sin embargo, la alternancia de fin de siglo generó también ciertas transformaciones en la composición política del gobierno y las élites empresariales, de tal forma que a partir de ese momento el

empresariado tendría que abrir brecha en otros espacios socio-institucionales para poder mantener su capacidad de incidencia política y “liderazgo”.

Con la alternancia política, la relación entre el gobierno y las grandes cámaras empresariales sufrió ciertos cambios considerables. Entre otras cosas, la cercanía del CCE con los anteriores gobiernos priístas y la profunda convicción católica de Vicente Fox, provocó que el nuevo presidente optara por trabajar más cercanamente con la COPARMEX²³¹, incluso designando a Carlos Abascal -su anterior dirigente- como Secretario del Trabajo y posteriormente en el cargo de titular de la Secretaría de Gobernación (SEGOB). Al respecto, Puga menciona que, ante la pérdida de la influencia del CCE y el reacomodo político entre capital y gobierno, los empresarios tuvieron que construir otras alternativas para hacer política, ampliando su capacidad de intervención también hacia el Poder Legislativo, así como con los gobiernos estatales y municipales de diferentes partidos²³². Algo similar sucedería en el debate educativo; para los empresarios ya no sería suficiente contar con la invitación expresa y vertical del gobierno para apoyar políticas determinadas; ahora ellos buscarían, por otras vías, impulsar sus propios proyectos educativos.

4.1.2.-Momento dos: Prolegómenos de una batalla no silenciosa. La ciudadanía corporativa (2004-2010)

Cruzado de brazos, una mirada segura y un gesto severo. Así luce Claudio X. González Guajardo, ex presidente y fundador de Mexicanos Primero en la portada del número 1203 de la revista Expansión, publicada en diciembre de 2016 y titulada: “El año del activismo. (La batalla no silenciosa)”.

En dicho número se desarrollan brevemente las distintas actividades que empresarios y sus *osc's*, así como organizaciones pro-empresariales y *think-tanks* realizaron a lo largo de aquel año en la búsqueda de, entre otras cosas, mayor transparencia y participación ciudadana en los procesos de gobierno. En las páginas relativas al tema, pueden encontrarse ideas como: “A la clase política le cuesta trabajo aceptar la idea de que va a tener que sentarse muchas

²³¹ Puga, Cristina (2015) “Empresarios, Sociedad Civil y Esquemas de Gobernanza” en: Philip George; Meyenberg, Yolanda (Coords.), *Let's Talk About Politics And Policies in Mexico*, México, LSE-ITAM-UNAM, p.45.

²³² *Ibid.*, p. 45

veces a la mesa a construir con la sociedad civil”, atribuida a Eduardo Bohórquez, director de Transparencia Mexicana; “Veo una competencia de vencidas entre un México que quiere un Estado de derecho y un México que ve en la defensa de sus privilegios, la única forma de entender la realidad”, de Juan Pardinás, presidente del Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO); o “sin gritos ni marchas, la ciudadanía tomó espacios vacíos para convertirse en contrapesos clave para la clase política”, del editor.

Ante la necesidad política de desplegar sus acciones y proyectos en múltiples esferas de la vida social, desde hace ya varios años los empresarios y organizaciones afines han hecho propia la estafeta de diversas tareas políticas, tales como luchar contra la corrupción, promover la transparencia y el buen gobierno en México o trabajar por una educación de calidad, campañas en las cuales la COPARMEX, el CCE y sus representaciones civiles, han sido un protagonista constante.

Los dueños del capital han difundido ampliamente que el mal manejo de dinero público, la opacidad burocrática y las prácticas corporativas entre el gobierno y las organizaciones de trabajadores, generan efectos indeseables que, en distinto grado y forma, son perjudiciales para la productividad y el desarrollo nacionales, así como para la sana acumulación de capital privado. Por ello, su trabajo constante para transformar al país, modernizarlo, aumentar su productividad y con ello avanzar en la senda del anhelado desarrollo, se ha constituido en una verdadera batalla.

“Batalla” ha sido también la expresión con la cual el mismo Claudio X. González se ha referido a la larga lista de acciones, negociaciones, y concertaciones que Mexicanos Primero, asociación civil que presentó formalmente hace ya 11 años y cuyo lema es “sólo la educación de calidad cambia a México” ha emprendido para transformar radicalmente el SEM; aunque si bien en esta batalla por una transformación educativa particular su organización no ha sido el único actor de relevancia, ha adquirido una centralidad innegable. Él sabe (y sus asesores también) que toda batalla está precedida por un ambiente, y el inicio de la cruzada empresarial por una “educación de calidad” en México, pudo concretarse una vez que el ambiente estaba construido y los actores dispuestos. El diseño de ese ambiente y la articulación de tales actores fueron, en gran medida, trabajo de Mexicanos Primero.

Con la promulgación de la Ley para la Participación de las Organizaciones de la Sociedad Civil en 2004, el foxismo abrió la puerta a la participación ciudadana en los procesos de

gobierno. Con ello, múltiples actores sociales coincidieron en constituir organizaciones de la sociedad civil (osc's) para participar más activamente en la toma de decisiones sobre la vida en común. Los empresarios vieron en dicho fomento a la participación ciudadana una oportunidad inmejorable para poder ampliar sus esferas de influencia más allá de los mecanismos de mediación política informales y a lo largo de varios años constituyeron osc's dedicadas a distintas problemáticas, incluyendo la educativa.

La existencia de dicha Ley, y con ello la consecuente respuesta del empresariado nacional a la posibilidad de una *organización de clase bajo el rótulo neutral de acción ciudadana*, parecía sustraer del pasado aquella bandera política que desde mediados de los años 80's el empresariado había hondeado, aunque sin mucho éxito: la *vertebración empresarial de la sociedad*. Tal construcción social de sentido, cobijada en un primer momento por la COPARMEX y comunicada en múltiples ocasiones por el propio Servitje, se presentaba más viable que nunca. Pero para ello, se tenía que crear el ambiente propicio, construir los actores y discursos indicados y, desde luego, definir una agenda que, a pesar de las especificidades de cada organización, concibiera fines –y enemigos- comunes.

Los espacios institucionales que se abrieron paulatinamente para los representantes de la “sociedad civil”, tales como consejos consultivos, instancias de escrutinio ciudadano, etc., fueron rápidamente ocupados por representantes del empresariado. Dichos agentes, debido a sus abundantes recursos para operación, sus nexos familiares o sociales con legisladores y gobernantes, además de su capacidad de difusión de ideas vía los medios de comunicación, lograron construir una serie de propuestas para transformar distintos ámbitos de la sociedad y el gobierno de la mano de otras organizaciones que, aun no siendo empresariales (asociaciones de profesionales, *think-tanks*, grupos confesionales), compartían con los representantes del capital ciertas concepciones sobre determinados problemas, así como la forma con la cual éstos debían ser abordados.

Con lo anterior, a los mecanismos informales de presión política que habían sido utilizados por el empresariado desde un siglo antes, así como a sus limitados espacios institucionales de participación política, se sumaría paulatinamente otra práctica de mediación que ha adquirido mucha presencia mediática, social e institucional, a tal grado de ser uno de los elementos más característicos de la actividad política de los empresarios mexicanos: el *activismo social*.

Los actores

Del 2004 al 2007 se crearon 7 osc's que, si bien con algunas diferencias en su composición orgánica y programa, fueron relevantes en el proceso de transformación del que sería objeto el SEM en los años posteriores. En 2004 se creó Caminos de la Libertad; en 2005 Fundación IDEA (IDEA), EducarUNO y el Instituto Promotor para la Educación del Estado de Chihuahua (IPE); en 2006 Suma por la educación (SUMA) y la Fundación Empresarios por la educación Básica (ExEB); y en 2007 Mexicanos Primero, (que ya había iniciado actividades algunos años atrás, en 2004) y la Fundación SM. Cada una de estas organizaciones se creó con objetivos particulares y por distintas iniciativas, sin embargo, a partir de ciertos elementos comunes de identificación, lograron articularse e incluso trabajar en conjunto con otras asociaciones mucho más antiguas, tales como la UNPF, creada en 1917; Servicios a la Juventud, 1985; el Instituto de Fomento e Investigación Educativa (IFIE), 1988; Proeducación, 1998; Transparencia Mexicana, 1999; Alianza de maestros, 1989; Hacia una Cultura Democrática (ACUDE) 2001; A favor de lo mejor, 1997; Unión de Empresarios para la Tecnología en la Educación (UNETE), en 1999 o la misma COPARMEX con el objetivo compartido de transformar el SEM.

A pesar de la heterogeneidad del grupo, la razón empresarial logró situarse como sentido dominante con respecto a la problemática educativa, impulsando así propuestas tendientes a promover ciertos criterios de calidad, eficiencia y competitividad como móvil para lograr la calidad en la educación, que de una forma u otra, fueron suscritas por las demás asociaciones. La articulación de dichas asociaciones bajo un programa compatible daría vida, años después, a lo que hemos denominado *nueva derecha educativa* en el presente estudio.

Una suerte de división social del trabajo se ha visto en el proceso articulador de las asociaciones mencionadas; algunas han realizado un trabajo de análisis y generación de datos, actuando como *think-tanks* (tipo 1); algunas otras, además de generar estudios, han realizado trabajo político en medios de comunicación, *lobbying* con instancias gubernamentales, y “alianzas estratégicas” con otras organizaciones, además de intervenir directamente en el espacio escolar (tipo 2); otras han realizado un trabajo de acompañamiento y cobertura, aprovechando su historia y/o su capacidad de incidencia político-institucional

en diversas latitudes del país (tipo 3) otras se han encargado de intervenir de manera directa en las escuelas a partir de convenios de colaboración para proveer a la escuela pública de tecnología y contenidos (Tipo 4).

No deja de ser sugerente echar un ligero vistazo de cerca de algunas de las organizaciones mencionadas, las cuales son específicamente significativas en la articulación total de la cruzada empresarial por la educación pública, para dar cuenta de ciertos intereses y agendas subyacentes que, de otra forma, podrían pasar desapercibidos.

Hacia una Cultura Democrática, A.C. (ACUDE) (2001) (Tipo 1)

ACUDE se describe como una asociación que tiene como misión influir en las políticas públicas en materia educativa para que se dé prioridad y bienestar al desarrollo de la infancia²³³. Su director es Francisco Martínez y la administradora es Rebeca Becerril. El director de proyectos es Robert Myers, Doctor en Economía de la Educación por Chicago University. Se desempeñó como oficial de programas en Ford Foundation. Además, ha colaborado con la SEP en el estudio del sistema de Educación Preescolar.

La asociación mantiene 4 líneas de trabajo prioritarias: Bienestar y desarrollo de la infancia, calidad en la educación, formación ciudadana, y participación social en la educación.

Las prácticas de evaluación en educación son muy importantes para la asociación; es por ello que ACUDE ha desarrollado un modelo denominado “Acompañamiento para la mejora de la calidad basado en evidencias”. Con ello, dicen, se pretende que los resultados y hallazgos de proceso de evaluación sean útiles para los miembros de la comunidad educativa, permitiéndoles así emprender acciones que conduzcan a mejorar los centros escolares.

Desde el año 2003 han realizado diversos proyectos de investigación para distintas organizaciones. Entre ellos se encuentran: “Evaluación Externa y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad. Nivel Preescolar” (2006), financiado por la Universidad Pedagógica Nacional y el Programa Escuelas de Calidad; “Costos reales de la educación preescolar a nivel de centros y quienes los asumen” (2008), financiado por el BM y “Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate”, financiado por el

²³³ Página oficial de Hacia una Cultura Democrática, [en línea] [fecha de consulta: 20 de noviembre de 2017]. Disponible en: <http://acude.org.mx>

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) y elaborado como documento de trabajo para el Consejo Ciudadano Autónomo por la educación (CCAEE) y el mismo PREAL en 2011. Fue realizado con Iván Barrera, entonces investigador asociado en Mexicanos Primero.

En sus líneas de trabajo, la asociación busca construir indicadores integrales de la calidad educativa para generar información que fomente la participación social en la educación a partir de la incidencia y articulación de los OSC's. La participación de ACUDE ha sido la de un *think-tank*.

Fundación IDEA (2005) (Tipo 1)

Fundación IDEA es uno de los primeros *think-tanks* de política pública en México²³⁴. Entre sus actividades, desarrolla análisis y evaluación de políticas públicas junto con C230 Consultores, que es su brazo consultor. Se cataloga como una organización objetiva e independiente, sin vínculo formal e informal con partido político alguno. Es miembro fundador de la Global Trade and Innovation Policy Alliance, red internacional de *think-tanks* dedicados a promover una mayor liberalización de los mercados, promover la innovación y empujar a los gobiernos a que diseñen más y mejores políticas para incrementar la productividad²³⁵. Suscribió la declaración de principios conjunta de los 10 miembros de dicha alianza²³⁶, en los cuales se puede encontrar “expandir el comercio y la inversión”, “eliminar las barreras proteccionistas”, “promover la competencia” y “establecer estrategias nacionales” para llevar a cabo los demás puntos. Su director ejecutivo, Alberto Saracho, quien ha trabajado en la Secretaría de Gobernación (SEGOB) y la Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT), tiene una maestría en Políticas Públicas, y está especializado en Desarrollo Económico y Políticas, por la Universidad de Harvard.

²³⁴ Página oficial de Fundación IDEA, [en línea] [fecha de consulta: 19 de noviembre de 2017]. Disponible en: <http://www.fundacionidea.org.mx>

²³⁵ Somos miembros fundadores de la Alianza Global de Think Tanks dedicados a promover la Innovación y el Comercio, [en línea] [fecha de consulta: 15 de noviembre de 2017]. Disponible en: <http://www.fundacionidea.org.mx/noticias/gtipa>

²³⁶ Global Trade and Innovation Policy Alliance Statement of Principles, [en línea] [fecha de consulta: 15 de noviembre de 2017]. Disponible en: <http://www2.itif.org/2016-gtipa-shared-statement-principles.pdf>

La exdirectora de educación de IDEA, Lucrecia Santibañez, ha desarrollado influyentes estudios sobre la educación en México en distintos rubros; entre ellos destaca: “Haciendo camino: Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes de Carrera Magisterial en México”, conducido por RAND Corporation y preparado para la SEP en el año 2006; además ha formado parte del Consejo Técnico de la prueba ENLACE, de la misma Secretaría. Tanto Saracho como Santibañez han formado parte del Comité Académico de Mexicanos Primero. Además, su excoordinador de proyectos, Pedro Velasco Sodi, es actualmente el titular de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa de la SEP.

En su historial de clientes se encuentra la Secretaría de Economía (SE), la SEP, la USAID, el CIDE, RAND Corporation, Bill & Melinda Gates Foundation, Kellogg Foundation, etc. En México, IDEA ha desarrollado estudios sobre Juventud, Salud, Desarrollo Social y Educación y Capital Humano.

Con respecto a sus apreciaciones sobre el problema educativo mexicano, es particularmente relevante su estudio “Propuestas para el desarrollo de un sistema de rendición de cuentas en educación básica”, publicado con el IFIE en 2011. En dicho estudio, la fundación hace un recuento de las políticas RdC en distintos sistemas educativos a nivel internacional y recuperando sus experiencias, genera propuestas para el SEM, entre las cuales se encuentran: aplicación de exámenes estandarizados, información pública de los resultados de dichos exámenes, la revisión del Programa Carrera Magisterial (PCM), la creación de incentivos (premios y sanciones) para los docentes y la apuesta por escuelas públicas con administración privada, es decir, escuelas *chárter*. IDEA ha sido, probablemente, la organización que más planteamientos ha aportado a las propuestas de transformación del SEM, propuestas que, dicho sea de paso, se ubican en el esquema SAWA (School accountability with autonomy) impulsado por el MREG.

Fundación SM (2007) (Tipo 1)

La fundación fue creada en España en el año de 1977 por un grupo de religiosos marianistas. Es propiedad del grupo editorial Ediciones SM, el cual aportó su capital fundacional²³⁷. Llegó a México en el año de 2007, y a partir de 2008 comenzó a adquirir mayor presencia en distintos ámbitos de la investigación educativa. Entre sus objetivos se encuentra el promover la formación y especialización del personal docente.

Una figura importante en su composición es Elisa Bonilla Rius, quien estableció la organización en México. A partir de 2010 asumió la Dirección de Contenidos Educativos de Ediciones SM, y fue vocal de la Cámara Nacional de la Industria Editorial. Bonilla tiene también experiencia en el sector público, al ser extitular de la Dirección General de Materiales Educativos de la SEP, y actual Directora General de Desarrollo Curricular en la misma dependencia. Su entidad propietaria, Ediciones SM, tienen también experiencia en colaborar con la SEP, al aparecer en el catálogo de libros de texto gratuitos en las materias de Español, Ciencias, Historia e Inglés. En 2014 organizó con Fundación televisa, el Consejo de la Comunicación y la SEP la “Tercera Olimpiada de Lectura”.

Fundación SM ha dado cobertura a ciertas propuestas educativas sobre la profesionalización de la docencia y la búsqueda de políticas educativas destinadas a elevar la calidad de la oferta.

Mexicanos Primero (2007) (Tipo 2)

Debido a la centralidad que esta organización ha adquirido con el pasar del tiempo en el debate político nacional a nivel mediático e institucional, así como a su capacidad de construcción de redes de trabajo y colaboración entre *osc's* empresariales, consejos consultivos, instituciones académicas, *think-tanks* e investigadores, analizar a esta asociación es fundamental para intentar comprender y explicar la situación actual del SEM y su gobernanza.

²³⁷Página oficial de Fundación SM, [en línea] [fecha de consulta: 20 de noviembre de 2017]. Disponible en: <http://www.fundacion-sm.org.mx/node/1>

Mexicanos Primero es una asociación civil-empresarial, cercana al CCE y conformada formalmente en el año 2007, aunque desde el año 2004 había llevado a cabo trabajo de investigación y contacto político con otras organizaciones. Se define como una “iniciativa ciudadana que trabaja para que el derecho a aprender de todas las niñas, niños y jóvenes se cumpla”²³⁸. Está compuesta por un Consejo Directivo, integrado por los asociados fundadores de la organización; un Patronato, conformado por personas que invierten en un sistema de membresía, un Consejo Académico, conformado expertos en el ámbito educativo y social, y por El Equipo, conjunto de profesionistas comprometidos con la causa. Considera que la situación educativa actual es una de las principales limitantes a la competitividad y productividad económicas, y por tanto, al desarrollo nacional.

Su discurso de intervención en medios se desarrolla en torno a la “acción ciudadana”. Sin importar su origen, financiamiento y programa empresarial, Mexicanos Primero no se considera abiertamente como una osc de origen privado, mucho menos una organización relacionada a los principales exponentes del capital monopólico en el país. La asociación se ha apropiado de la representación y la representatividad de la ciudadanía mexicana en materia educativa, tomando asientos en consejos consultivos, consejos técnicos, asistiendo a foros organizados por el poder político, etc. El éxito que -aunque no completo- ha tenido desde su conformación, probablemente no sería el mismo si sus recursos económicos, políticos y de capital social fueran menos significativos. La asociación nació con el respaldo del poder político, lo cual se hizo evidente el mismo día de su presentación oficial.

El evento de su presentación se llevó a cabo el 18 de abril de 2007 en el Centro Nacional de las Artes (Cenart). En la presentación, uno de los fundadores de la organización, el empresario Fernando Landeros dijo: “Educar, educar pronto, educar a todos, educar con calidad. Para crecer, para competir, para ganar. Educar para ganar el bienestar y la prosperidad de cada mexicano; eso es, en resumen, Mexicanos Primero”²³⁹. En el evento, los fundadores de la organización contaron con la presencia de Josefina Vázquez Mota como testigo de honor; en ese momento, la militante panista, conferencista de la COPARMEX, en

²³⁸ Página oficial de Mexicanos Primero, [en línea] [fecha de consulta: 6 de agosto de 2017]. Disponible en: <http://www.mexicanosprimero.org>

²³⁹ Mexicanos Primero (2007). Informe 2007, [en línea] [fecha de consulta: 15 de noviembre de 2017]. Disponible en: <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/mexicanos-primero/informes-anales>

alguna ocasión prologuista de Von Mises y expresidenta del Instituto Cultural Ludwig von Mises, era también la titular de la SEP.

La asociación se presentó con mucha fuerza y cobertura política; y en las expresiones de auto reconocimiento de sus fundadores, era patente cierta confianza en la capacidad que sentían tener para llevar a buen puerto su programa de reforma a la educación nacional. Tal confianza se fortalecería pocos meses después, al suscribir un Convenio de Colaboración entre la SEP y Mexicanos Primero, con el objetivo de “unir esfuerzos y colaborar para mejorar la calidad de la educación en México y fomentar la participación ciudadana en la toma de decisiones de política educativa”²⁴⁰.

Mexicanos Primero fue constituida por actores relevantes en el mundo de los negocios, entre los que se encuentran empresarios como Fernando Landeros, Claudio X. González Guajardo, Alejandro Ramírez o Emilio Azcárraga Jean, así como por personajes políticos ligados a la academia, como Lorenzo Gómez Morín y David Calderón Martín del Campo.

Su primer presidente fue Claudio X. González Guajardo, quien ocupó dicho cargo desde el año 2007 hasta el mes de abril del 2017. Debido a su beligerancia y carisma, se convirtió rápidamente en el referente mediático más importante de la organización.

A pesar de ser constantemente crítico hacia el gobierno y la burocracia política, ha ocupado posiciones importantes en el gobierno federal. Se desempeñó como coordinador de asesores del Subsecretario de Planificación de la Secretaría de Recursos Agrícolas e Hidráulicos y posteriormente, colaboró en la Oficina de la Presidencia durante el sexenio de Ernesto Zedillo. Su historia en el ejercicio de la filantropía corporativa y el activismo, tiene ya algunos años de desarrollo. Cofundador de Unete, Fundación Televisa, Teletón y Lazos, es también miembro fundador y presidente de Mexicanos Contra la Corrupción y la Impunidad (MCCI), además de formar parte del patronato del COLMEX.

González Guajardo es hijo de Claudio X. González, presidente del Consejo de Administración de Kimberly Clark de México, expresidente del CCE, integrante del Consejo Mexicano de Negocios y ex asesor de presidencia en materia de IED durante el mandato de Carlos Salinas de Gortari. El interés de González Guajardo en la educación es también una característica de la familia. Su hermano, Guillermo González Guajardo, así como su padre, forman parte del Consejo de Administración de la Nueva Escuela Tecnológica (Universo

²⁴⁰ Mexicanos Primero (2007). *Op. Cit.*

NET), un centro educativo privado del Estado de México de nivel Bachillerato y Licenciatura.

Claudio X. González también se ha relacionado con *think-tanks* de carácter internacional. Actualmente forma parte del “grupo de expertos” del Diálogo Interamericano, un centro de estudios de políticas públicas fundado en 1982 que aglutina personajes relevantes en la política de los países de la región y tiene como objeto “fomentar la gobernabilidad democrática, la equidad social y la prosperidad en las Américas”²⁴¹. De ese grupo forman parte también José Ángel Gurría, Ernesto Zedillo, Mario Vargas Llosa, Fernando Henrique Cardoso, Francis Fukuyama, etc. González forma parte del equipo de “expertos” en educación específicamente, compartiendo así espacio con Jeffrey Puryear (PREAL), del mismo Diálogo, y con Ariel Fiszbein, colaborador del BM.

Otro cofundador de Mexicanos Primero es Fernando Landeros. El perfil de Landeros es más cercano a la religiosidad católica que el de Claudio X. González; Landeros también es cofundador de múltiples organizaciones y programas, como Un kilo de ayuda, fundado en 1993, México Unido en 1994, y Fundación Teletón, en 1997, organización a la cual ha dedicado la mayor parte de sus esfuerzos filantrópicos.

A Landeros y González los acompaña Alejandro Ramírez Magaña, actual presidente de la asociación. Ramírez detenta actualmente el puesto número 34 entre los empresarios más ricos del país, según la revista Expansión²⁴². De 2015 a la fecha ostenta el cargo de Director General de Cinépolis, una de las cadenas de cine más importantes a nivel internacional. Alejandro también tiene experiencia política: fungió como Secretario Técnico del Gabinete de Desarrollo Humano y social de la Presidencia de la República, y como representante de México ante la OCDE durante 2002.

Otro elemento clave en la conformación de Mexicanos Primero es Lorenzo Gómez Morín, quien se desempeñó como Director Ejecutivo de la asociación. Militante panista y profesor-investigador de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), fue nombrado Subsecretario de Educación Básica y Normal durante el gobierno de Vicente Fox Quezada.

²⁴¹ Página oficial Inter-american Dialogue, [en línea] [fecha de consulta: 20 de noviembre de 2017]. Disponible en: <https://www.thedialogue.org/experts/>

²⁴² Bigio, Jessica, Corona, Liiana, Estañol, Adrián, et al., (1 de octubre de 2017), “Los 100 empresarios más importantes de México”, México, Revista Expansión.

Gómez Morín es actualmente Coordinador Académico de la Especialidad en Política Educativa de la misma institución.

Por su parte, David Calderón, actual Presidente Ejecutivo, fue coordinador de Humanidades y director de la Facultad de Bioética de la Universidad Anáhuac. Es también actualmente el Secretario General de Gobernanza de REDUCA (Red Latinoamericana por la Educación).

La organización cuenta con un Patronato, el cual está formalmente conformado por empresarios individuales que financian sus actividades y su patrimonio. En el Patronato podemos encontrar a los hombres más ricos de México, tales como:

Carlos Slim, considerado el hombre con la sexta fortuna más grande del mundo según Bloomberg, ocupa el primer lugar en la lista de los hombres más ricos del país; Agustín Coppel, líder del Grupo Coppel, ocupa el lugar 17; Carlos Fernández, líder de Finaccess, ocupa la posición 20; Daniel Servitje, Grupo Bimbo, 6to lugar; Carlos Hank González, líder de Banorte, tercer banco del país, el cual controla el 14.5% de los activos totales, lugar 26; Alejandro Bailleres, nieto del fundador del ITAM y Director Corporativo de Grupo Bal, posición 25; Emilio Azcárraga, de Grupo Televisa, lugar 14 y el mismo Alejandro Ramírez, actual presidente del Consejo de Hombres de Negocios, entre otros.

Resulta de particular interés el Comité Académico que Mexicanos Primero ha construido y fortalecido a lo largo de los 10 años de su existencia. De un amplio grupo podemos nombrar a Gilberto Guevara Niebla, actual consejero del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE); Harry A. Patrinos, (BM); Miguel Basañez; Federico Reyes Heróles, (Transparencia Mexicana); Lucrecia Santibañez, (IDEA-RAND-CIDE); Alberto Saracho, (IDEA) y Sylvia Schmelkes, (INEE), quienes han colaborado también con organizaciones públicas y privadas, así como con *think-tanks*. La organización tiene también una dirección de investigación, regularmente a cargo de Jennifer L. O'Donogue, y una Coordinación de activismo.

Desde su creación, Mexicanos Primero desarrolló un decálogo, de corte formalmente técnico, que sintetiza y da norte a sus actividades políticas de cambio educativo. Los puntos son los siguientes²⁴³:

- 1) Certeza y autonomía de la evaluación educativa

²⁴³ Mexicanos Primero (2007), *Op. Cit.*

- 2) Autonomía y responsabilidad de cada escuela
- 3) Formación y dignificación las maestras y maestros
- 4) Aplicación transparente de incentivos y sanciones
- 5) Cambio en la proporción del gasto educativo público
- 6) Mecanismos para revertir deserción y rezago
- 7) Mejoramiento de las prácticas educativas y en la continuidad de niveles
- 8) Aplicación interna y coherente de las tecnologías de la información y de la comunicación
- 9) Educación valoral como tarea de la comunidad educativa
- 10) Ampliar la participación en la educación básica en la toma de decisiones y en la rendición de cuentas sobre educación

Considerando estas máximas como marco referencial para la generación de análisis y propuestas sobre el SEM, la organización ha publicado diversos estudios en los cuales desarrolla sus perspectivas sobre la educación en México y sus problemas, así como las estrategias que se deben seguir para superarlos. De esta forma, en 2009 fue publicado “Contra la pared”; en 2010 “Brechas”; en 2011 “Metas”; en 2012 “Ahora es cuando. Metas 2012-2024”; en 2013 “(Mal) gasto.”; en 2014 “Los invisibles” en 2016 “Prof.”, y en 2018 “La escuela que queremos”. En los mencionados estudios se desarrollan distintas problemáticas respecto al sistema educativo, se expresan ciertas recomendaciones de mejora y se sugiere qué camino tomar, por cuál razón de políticas optar, y cómo hacerlo.

Tres son las sentencias políticas que guían la acción de Mexicanos Primero²⁴⁴. En conjunto, tales puntos dan la impresión de conformar un auténtico manifiesto militante en su larga batalla por la transformación educativa en México:

- 1) “Los maestros son nuestros y son la clave para avanzar.”
- 2) “Lo que no se evalúa no se puede mejorar.”
- 3) “La escuela no es del gobierno, es nuestra.”

²⁴⁴ Mexicanos Primero (2008). Informe 2008, [en línea] [fecha de consulta: 15 de noviembre de 2017]. Disponible en: <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/mexicanos-primero/informes-anuales>

Estos tres puntos se han desarrollado en tres vertientes centrales de sus políticas de intervención.

1) Como los maestros son “suyos”, la organización ha generado una especie de taxonomía magisterial, en la cual la distinción fundamental entre los integrantes del gremio se desarrolla entre los que son “buenos” maestros, y, consecuentemente, los que no lo son.

Para los “buenos” maestros, la asociación ha desarrollado un reconocimiento institucional denominado “Premio ABC. Maestros de los que aprendemos”, el cual se llevó a cabo por primera vez en el año 2008. Este premio está destinado a docentes que, según los criterios de la asociación, “están centrados en los logros de Aprendizaje de todos sus alumnos, el Beneficio para la comunidad, a través del trabajo en equipo y, finalmente, en la voluntad constante de superación y rendición de cuentas, a través de la Certificación periódica”²⁴⁵. Los buenos maestros son los que enseñan, los que derraman todas sus energías en el aula y siguen al pie de la letra los lineamientos más innovadores de la práctica educativa, adoptados muchos de ellos en los contenidos de la política educativa oficial. Los buenos maestros son los que no hacen política, porque para Mexicanos Primero, la “politización de la educación” es lo que ha dañado al SEM y a sus estudiantes sobremanera.

En contraparte, los “malos” maestros son objeto de señalamientos abiertos y constantes, así como de una campaña de desprestigio que no ha cesado de sonar en los medios de comunicación propiedad de los patrocinadores de la asociación. En ellos recae principalmente el peso de los problemas educativos nacionales, principalmente por dedicarse más a la política que a las aulas, y por no recurrir a las buenas prácticas educativas de certificación, evaluación y búsqueda de la calidad educativa.

La potestad que Mexicanos Primero expresa tener sobre los trabajadores de la educación, ha permitido que su preocupación se extienda incluso al proceso de formación de maestros, exponiendo una serie de recomendaciones sobre la formación inicial y continua de los docentes mexicanos, tal como está desarrollado en su estudio “Prof.”, del año 2016.

²⁴⁵ Mexicanos Primero (2017). Premio ABC, [en línea] [fecha de consulta: 15 de noviembre de 2017]. Disponible en: <http://mexicanosprimero.org/index.php/actua-se-parte-del-cambio/por-los-buenos-maestros/premio-abc>

Lo anterior está en sintonía con lo que, una de las intelectuales mediáticas de la organización expresó en la película “De panzazo”, “hay que crear maestros de excelencia, para generar mexicanos de excelencia”²⁴⁶.

2) Para la asociación presidida por Alejandro Ramírez, la evaluación educativa (estandarizada) es central para la mejora educativa. Es por ello que ésta debe ser un elemento irrenunciable en la política educativa nacional. Tanto estudiantes como docentes deben ser objeto de evaluación constante, tanto para conocer el estado de desarrollo de ciertas *competencias* educativas, como para generar, a través de los efectos de dicha evaluación, incentivos que conduzcan a mejorar las prácticas docentes en el aula. Para ello, Mexicanos Primero ha realizado una profusa difusión de los resultados obtenidos por México en la prueba PISA de la OCDE, así como también ha sido difusora y promotora permanente de prueba ENLACE, de la cual ha tomado parte en su Consejo Técnico vía David Calderón Martín del Campo. Por otro lado, la osc ha sido una ardua defensora de la evaluación docente, incorporada en la nueva política del Servicio Profesional Docente a partir de la Reforma de 2013.

3) Al decir “la escuela no es del gobierno, es nuestra” la asociación parece recordar la contraposición gestada en el empresariado mexicano de los 80’s entre la sociedad civil y el poder público. Si recordamos que el cambio discursivo en la política del empresariado nacional consistió en desplazar lo privado hacia el campo de la sociedad civil y fortalecer la premisa que “a mayor Estado, menor sociedad”, la premisa consiguiente, sería “a menor Estado, mayor sociedad”. Lo anterior podría generar implicaciones fundamentales en el diseño de contenidos educativos, el financiamiento a la educación y la gama de tareas destinadas al espacio escolar. Si la escuela no es del gobierno, y sí de la sociedad civil, entonces decimos que la escuela es realmente de quienes detentan el monopolio representativo de la sociedad civil en una población en la cual, ante los altos índices de pobreza y desigualdad en distintos aspectos, solo unos cuantos tienen el tiempo y los recursos para organizarse y construir un sentido social, el cual puede ser seguido por todos los demás, a partir de los recursos con los que cuentan.

²⁴⁶ “¡De Panzazo! una película de Mexicanos Primero” en: <https://www.youtube.com/watch?v=a1DbM9WOX9Y>

En esta dimensión se integran sus distintas propuestas de autonomía escolar y participación social en la educación, reiteradas en múltiples ocasiones. La comunidad escolar debe tomar parte del proceso educativo, integrándose a los requerimientos de acompañamiento del aprendizaje, monitoreo del desempeño docente y de cooperación para solventar ciertos gastos que requiere la actividad educativa.

La asociación tiene también una propuesta concreta respecto a las políticas de autonomía escolar. El Programa de Fortalecimiento e Inversión Directa a las Escuelas (FIDE) fue presentado en 2007 por Mexicanos Primero junto a Lazos, como una iniciativa de financiamiento para las escuelas.

En dicha presentación, Josefina Vázquez Mota, secretaria de educación pública expresó con mucho gusto:

Hoy presentamos la creación del Fondo de Inversión Directa a las Escuelas que significa para nosotros un paso enorme de la reforma educativa para que todas y todos nuestros estudiantes cuenten con esta educación de calidad que les permita, de entrada, enfrentar con éxito los retos de un mundo global de hoy y del futuro²⁴⁷.

El PEC-FIDE se presenta como una “innovación” al Programa Escuelas de Calidad (PEC) impulsado por la SEP durante la presidencia de Vicente Fox. La propuesta tiene como fin brindar a las familias responsables de los estudiantes y a las escuelas mayores niveles de autonomía escolar, y con ello brindar una mayor cantidad de recursos a los planteles escolares con el fin de, a través de la participación social en la educación, mejorar los niveles de calidad en la educación. El proyecto inició en el ciclo escolar 2008-2009 en 331 escuelas localizadas en zonas de alta marginación, en seis estados de la república. “El diseño del proyecto se basa en el PEC, pero su implementación es marginal a dicho Programa y no se financia con recursos disponibles en el PEC; se creó un fondo con recursos federales y estatales, de donde se asignan los apoyos económicos a las escuelas incorporadas para que diseñen procesos autogestivos para mejorar el rendimiento de los alumnos.” De tal forma que, “para su financiamiento, cada uno de los seis gobiernos estatales que se incorporaron aportó una

²⁴⁷ Secretaría de Educación Pública, “Mensaje de la Secretaria de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota, en la ceremonia de presentación del Programa Piloto Fondo de Inversión Directa a las Escuelas “FIDE”, Juntos por la Educación, con las Fundaciones Lazos y México Unido, en el Salón Emperador del Hotel Marquis Reforma, en la Ciudad de México”, disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/88979/1/MensajeJVM130907.pdf>

cantidad mínima de 4 millones de pesos y la federación dio un monto equivalente por cada entidad; se pretende que también contribuyan para este fondo las OSCs, empresas y otros actores”.²⁴⁸

Mexicanos Primero ha consolidado una presencia mediática considerable, lo cual le ha permitido poner en la agenda y debate público la problemática educativa en nuestro país. Por ejemplo, durante el año 2009, la asociación alcanzó alrededor de 47,663 transmisiones de sus contenidos entre televisión (Televisa), y salas de cine (Cinépolis). Además, ha logrado afianzar importantes posiciones de influencia y negociación política en materia educativa a partir de su presencia en el INEE, convenios de colaboración firmados con la SEP, consejos técnicos y consultivos de distinto carácter, *lobby* político-legislativo, colaboración con el medio académico y, por supuesto, a través de la construcción de un sentido educativo tanto a nivel institucional como en el seno de la llamada “opinión pública”.

Por otro lado, la organización ha recibido una cobertura importante de personajes clave en la política nacional e internacional, integrantes de *think-tanks* e instancias multilaterales de deliberación educativa, como Blanca Heredia, excolaboradora de la SEGOB y directora y fundadora del Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas (PIPE), del CIDE, quien considera que:

“Sus trabajos y empeños le gustarán más a algunos grupos que otros, pero está claro que han contribuido a colocar el tema de la calidad educativa en nuestra balbuceante conversación sobre el país que queremos ser. Sí, Mexicanos Primero tiene “agenda”, es clarísima: contribuir con información, análisis y campañas de comunicación a mejorar la calidad de educación en México. Sus posturas y recomendaciones se basan en el trabajo empírico riguroso de académicos y organizaciones internacionales -OCDE en particular- y en el aprecio por valores como la eficacia y la eficiencia. No son ni pretenden ser un “vehículo neutral de la verdad pura” son una organización con un punto de vista, con valores e intereses. Ojalá hubiera muchas más así, para que la conversación sobre lo que somos fuera más rica y para que dejáramos de pensar que “alguien más” tiene que ocuparse de resolvernos nuestros problemas.”²⁴⁹

²⁴⁸ Verduzco, María; Tapia, Mónica (2012). Organizaciones de la Sociedad Civil. Presentes en las escuelas, ausentes en las políticas, México, Alternativas y capacidades, [en línea] [fecha de consulta: 16 de diciembre de 2017]. Disponible en: <http://www.alternativasycapacidades.org/educacionyOSCs>

²⁴⁹ Mexicanos Primero, (2010). Reporte 2010, [en línea] [fecha de consulta: 15 de noviembre de 2017]. Disponible en: <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/mexicanos-primero/informes-anales>

Por su parte, Jeffrey Puryear, integrante del Diálogo Interamericano y fundador del PREAL, afirma:

“Mexicanos Primero es un excelente ejemplo de cómo los líderes de la sociedad civil pueden organizar y trabajar con eficacia para mejorar la educación pública. Lo que más llama la atención son los factores que han llevado a su éxito: fuerte y respetado liderazgo, un personal talentoso, un compromiso con el análisis cuidadoso y confiable, y comunicación efectiva. Al reunir esta combinación perfecta, Mexicanos Primero se ha convertido en una figura clave en el debate sobre la política de la educación en México, y una inspiración para los grupos de la sociedad civil de otros países.” Jeffrey Puryear, Vicepresidente del Área de Política Social Diálogo Interamericano²⁵⁰

A ellos se suma Ariel Fiszbein, Director del PREAL y colaborador del BM en materiales sobre APP's:

“Lograr una educación de calidad requiere generar conciencia, utilizar evidencia para informar políticas y evaluar de manera regular los resultados de las mismas. Mexicanos Primero ofrece un modelo exitoso de cómo la sociedad civil puede organizarse y contribuir a esos logros. Sus estudios sistemáticos sobre el estado de la educación en México cimientan empíricamente esfuerzos comunicacionales orientados a generar conciencia en la sociedad Mexicana. Su estilo directo de comunicar ideas transmite la urgencia del desafío educativo que enfrenta el país. Las organizaciones de la sociedad civil, en otros países de América Latina, pueden aprender mucho de la experiencia de Mexicanos Primero.”

Por último, José Ángel Gurría, actual Secretario General de la OCDE y un artífice de la mundialización de México durante el salinismo, afirma que:

“Mexicanos Primero está realizando una labor encomiable para contribuir a elevar la calidad del sistema educativo de México. Con acciones múltiples, Mexicanos Primero promueve la concientización sobre la importancia de invertir en el capital humano para el desarrollo económico. Su trabajo muestra que la educación es tarea y responsabilidad de todos. es importante contar con iniciativas ciudadanas independientes y provenientes de la sociedad civil para impulsar la mejora de la enseñanza. Como muestran nuestros análisis PISA, no sólo es cuestión de elevar el gasto, sino de enfocarse a la calidad. México ha aumentado su gasto en educación, pero sigue en los últimos lugares en cuanto a su desempeño estudiantil. Abordar este tema es urgente. Ningún país puede desarrollarse plenamente sin una educación de calidad, y para mejorarla es

²⁵⁰ Mexicanos Primero, (2013). Reporte 2013, [en línea] [fecha de consulta: 15 de noviembre de 2017]. Disponible en: <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/mexicanos-primero/informes-anauales>

importante que haya conciencia e información ciudadanas. Por ello, felicito a Mexicanos Primero y les animo a seguir trabajando en pro de los niños y los jóvenes de México.”²⁵¹

Sin lugar a dudas, las relaciones políticas construidas por los integrantes de su Consejo Directivo y Patronato le han abierto muchas puertas a Mexicanos Primero. Tal capital social le ha facilitado la labor de articular a un conjunto de organizaciones similares con el fin de transformar la educación mexicana en función de los principios de RdC, autonomía escolar, calidad educativa y competencia.

Mexicanos Primero es la principal entidad difusora de los planteamientos del MREG en nuestro país y la punta de lanza en la apuesta actual del empresariado por tomar parte en el proceso de elaboración de políticas. Muestra de ello fue la visita a México en 2008 de Andreas Schleicher, Jefe de División de Indicadores y Análisis de la OCDE y Coordinador del Programa PISA, coordinada por Mexicanos Primero. En dicha reunión, donde también estuvieron presentes Josefina Vázquez Mota, Blanca Heredia, Claudio X. González, Alejandro Ramírez, Lorenzo Gómez Morín y Miguel Székely, el presidente Calderón habló “sobre la importancia que tiene [PISA] para México, lo cual se ha reflejado en la definición de una meta puntual del logro educativo medido por PISA, en el Plan Sectorial de Educación”²⁵².

Previamente a la ACE, y aún antes de la lucha abierta por la “tercera silla”, Mexicanos Primero estaba adquiriendo suma relevancia en materia educativa. Es de reconocer que, en la *batalla no silenciosa* por la educación, su actuar se ha tornado realmente estrepitoso.

Empresarios por la educación básica (ExEB) (2006) (Tipo 2)

Exeb se define como una “institución sin fines de lucro que promueve la participación de los empresarios y la sociedad civil para impulsar la excelencia en la calidad de la educación

²⁵¹ Mexicanos Primero, *Op. Cit.*

²⁵²

Presidencia de la República, (23 de enero de 2008), “El presidente Calderón se reúne con el creador de la prueba pisa de la OCDE, Andreas Schleicher”, Presidencia de la República. Recuperado de: <http://calderon.presidencia.gob.mx/2008/01/el-presidente-calderon-se-reune-con-el-creador-de-la-prueba-pisa-de-la-ocde-andreas-schleicher/>

básica”²⁵³. Su misión es “impulsar una educación de excelencia” mediante la movilización social y la promoción de alianzas y sinergias entre los sectores público y privado.

De igual forma, “brinda herramientas de gestión a las escuelas, para que se administren mejor y logren gestionarse a sí mismas como si fueran empresas. De esta manera, como las empresas tienen un “consejo de administración” al que sus accionistas le exigen resultados, en el caso de las escuelas, por ley, deben activar su Consejo de Participación Social”.

La asociación también ha desarrollado un modelo de intervención escolar en el cual, por medio de la acción de un asesor educativo, se fomentan prácticas escolares tendientes a las políticas de autogestión y autonomía escolar, a las cuales se les brinda un seguimiento periódico tanto directo, a través del propio asesor educativo, como a través de la estructura organizativa del sistema educativo. Con el fin de evaluar los resultados en autogestión escolar, Exeb ha desarrollado estándares que ayudan a medir los niveles alcanzados por cada actor educativo²⁵⁴. Para ello, en 2007 se organizó con la Organización de Estados Iberoamericanos y con la SEP para financiar un estudio con miras a construir estándares de desempeño docente, el cual se concluyó un par de años después de la mano del Centro de Estudios Educativos (CEE).

El hombre fuerte de la asociación es su presidente, Enrique Madero Bracho. Expresidente del Consejo Empresarial Mexicano para Asuntos Internacionales (CEMAI), consejero de la COPARMEX y presidente de la compañía minera Autlán. Madero fue también un precursor y promotor del Tratado de Libre Comercio para América del Norte (TLCAN) a través del comité bilateral México-Estados Unidos, así como presidente del Consejo Empresarial De América Latina (CEAL) DE 2002 A 2004. Según su presidente, la fundación busca impulsar una política de Estado “transexenal”, en la cual se contemple, entre otras cosas, la “governabilidad democrática de la educación” y la transformación de las instituciones formadores de docentes²⁵⁵. Esta política busca llevarse a cabo de la mano de otros agentes de

253

Página oficial Empresarios por la Educación Básica, [en línea] [fecha de consulta: 20 de octubre de 2017]. Disponible en: <http://www.exeb.org.mx>

²⁵⁴ Exeb, *Informe anual 2012*, [en línea] [fecha de consulta: 20 de octubre de 2017]. Disponible en: <http://www.exeb.org.mx>

²⁵⁵ Enfoque noticias (16 de marzo de 2017), “Modelo educativo debe poner a los alumnos al centro: Madero Bracho”, Enfoque noticias. Recuperado de: <http://www.enfoquenoticias.com.mx/emisiones/modelo-educativo-debe-poner-los-alumnos-al-centro-madero-bracho>

la sociedad, como empresas, osc's e incluso el sindicato magisterial oficial, a partir de acercamientos entre el Juan Díaz de la Torre, Secretario General del SNTE, y Enrique Madero Bracho, presidente de ExEB, como el realizado el pasado 9 de junio de 2013.

En su consejo editorial podemos encontrar a Esteban Moctezuma Barragán, (virtual futuro Secretario de Educación Pública, propuesto por Andrés Manuel López Obrador), Margarita Zorrilla y Teresa Bracho; el primero, actual presidente del Compromiso Social por la calidad de la Educación y las dos restantes, actuales Consejeras de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE).

La organización cuenta también con un “decálogo para la mejora educativa”. Entre los puntos considerados se encuentran la educación de calidad con equidad, la autogestión escolar y el cumplimiento “impecable” de estándares de desempeño. Su modelo de autogestión escolar se ha difundido por varios estados del país, pasando a abarcar un total de 156 escuelas en Jalisco, Querétaro, Guanajuato, Estado de México, Veracruz, Tamaulipas y Nuevo León. Probablemente la propuesta de intervención de ExEB ha sido una de las más articuladas debido a que parte de la alianza público-privada con gobiernos locales, entidades con las cuales es más sencilla la movilización de recursos y *lobby*. Además, su presidente, a partir de su experiencia en el CEAL, ha tenido acceso la experiencia de intervención empresarial en educación a lo largo de la región latinoamericana.

Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) (1917) (Tipo 3)

La UNPF es una organización creada a principios del año 1917 por un grupo de políticos de derecha relacionados al sinarquismo e inspirados por la encíclica *Rerum Novarum*, entre los cuales se encontraba Manuel de la Peza y Rafael de la Mora. El abierto conservadurismo anti-socialista y promotor de la idea del “derecho natural” a la propiedad privada expresada en dicha publicación, se extendió también al espacio educativo, creando una posición crítica al contenido laico del artículo 3ro constitucional.

La Unión dice representar, desde 1917, “los intereses de los padres de familia de nuestro país, en la defensa de sus derechos y promoviendo la familia como núcleo fundamental de la

sociedad ante las diversas autoridades”²⁵⁶. Esta representación ha pasado por distintas fases de movilización política, entre las cuales podemos mencionar la oposición al laicismo educativo del gobierno callista, la oposición a la educación socialista impulsada por el cardenismo, la crítica frontal a la publicación de los libros de texto gratuitos, el rechazo a toda práctica que incurra el “libertinaje sexual”, como el uso del condón durante el año 1989, o más recientemente, la articulación con otras organizaciones conservadoras para impulsar el llamado Frente Nacional por la Familia, que busca frenar los avances legislativos en materia de derechos sexuales de la diversidad. La asociación ha estado tradicionalmente vinculada al PAN y también, aunque en menor medida, a la COPARMEX.

Su actual presidente es Leonardo García Camarena, militante del PAN, quien ha mantenido nexos con el también derechista Partido Humanista. García es exalcalde de Tepatitlán de Morelos, Jalisco; exdiputado local y federal y subsecretario de educación del estado de Jalisco. De igual forma, fue invitado a fungir como Comisionado de Desarrollo Político en la Secretaría de Gobierno (SEGOB) por parte de Carlos Abascal Carranza, cargo en el cual dirigió el programa llamado Escudo Democrático en 2006. Dicho programa generó duras críticas de la oposición de izquierda, al considerarlo, entre otras cosas, antidemocrático.

Consuelo Mendoza García es otro actor importante de la UNPF. Formó parte del Consejo Consultivo de SUMA por la educación, y ha sido vocera del ya mencionado Frente Nacional por la Familia, además de también ser integrante del Consejo Técnico de la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (prueba ENLACE), realizada por la SEP.

Durante el gobierno foxista impulsó junto con Vamos México -asociación patrimonial de la entonces “primera dama”, Martha Sahagún- la publicación de una “Guía de Padres”, respaldada por el Elba Esther Gordillo y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

La unión participa en la Alianza por la Educación, la cual está integrada por asociaciones como Alianza de Maestros, la Confederación Nacional de Escuelas Particulares, la Asociación Internacional de Instituciones Educativas Privadas, Hermanas Josefinas

²⁵⁶ Página oficial de la Unión Nacional de Padres de Familia, [en línea] [fecha de consulta: 20 de noviembre de 2017]. Disponible en: <http://unpf.mx>

Provincia San José y la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Privada²⁵⁷, organización que busca una educación “mejor”.

Las nociones sobre educación recientemente discutidas por la Unión se desarrollan en el marco de la necesidad de orden en el espacio escolar, así como el fomento a la participación de los padres de familia en los contenidos y prácticas escolares de sus hijos. Han adoptado también ciertos elementos gerencialistas en sus propuestas sobre cambio educativo, tal como la necesidad de incrementar las cifras obtenidas por México en la prueba PISA, la transparencia del gasto educativo y la exigencia política hacia los actores educativos en pos del desarrollo de una educación de calidad en el país.

SUMA (2006) (Tipo 3)

Suma por la Educación se constituyó a partir de la preocupación de sus fundadores “por los resultados educativos en el país”. Es una organización de organizaciones que busca promover el fomento a la calidad educativa y busca influir en el sistema educativo representando a la sociedad civil²⁵⁸. Entre los 14 principios de la organización²⁵⁹, podemos encontrar los siguientes:

- c) Que sólo con calidad educativa se avanzará en la solución de los problemas de México, dotando a cada persona de los conocimientos, actitudes y habilidades necesarios para que decida su rumbo de vida y lo asimile.
- d) Los padres de familia son los primeros educadores, y debe reconocerse su capacidad para decidir el tipo de educación que contribuya al proyecto de formación integral de sus hijos, como una forma de respeto a los derechos humanos.
- e) Que los maestros son fundamentales para coadyuvar en la modernización educativa y en el mejoramiento de la calidad educativa.

²⁵⁷ Unión Nacional de Padres de Familia, (7 de diciembre de 2017), “Organizaciones educativas piden al nuevo secretario de educación, alcanzar metas de la Reforma Educativa”, UNPF. Recuperado de: <http://unpf.mx/sala-de-prensa/boletines/166-organizaciones-educativas-piden-al-nuevo-secretario-de-educacion-alcanzar-metas-de-la-reforma-educativa>

²⁵⁸ Página oficial de Suma por la educación, [en línea] [fecha de consulta: 20 de noviembre de 2017]. Disponible en: <https://www.sumaporlaeducacion.org.mx>

²⁵⁹ *Ibíd.*

- i) Que las instituciones educativas se manejen con autonomía, ajustándose al estado de derecho, estando legalmente constituidas, siendo promotoras de valores, de cultura y legalidad.
- j) Que la Educación pública y privada son complementarias y que entre ellas debe promoverse una visión integral, que se traduzca en acciones concretas para aprovechar las fortalezas de cada una.
- l) Que el Ejecutivo debe realizar, junto con los actores educativos, una transformación a fondo del funcionamiento del sistema educativo para elevar en menor tiempo la calidad educativa y la competitividad del país, a través de acuerdos sociales.

Desde 2014, la presidenta ejecutiva de SUMA es Teresa Ortuño, militante del Partido Acción Nacional (PAN) y senadora plurinominal de 2006 a 2012; ejerció durante su periodo el cargo de presidenta de la Comisión de Educación del Senado de la República. Previamente había sido diputada federal y candidata a la gubernatura de Coahuila en 1987, así como directora general de COPARMEX en Torreón durante 1982 e integrante de la Fundación del Empresariado Chihuahuense de 1998 al 2001. Fue nombrada en 2016 como Directora General del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua.

Gran aplaudidora de las políticas de incentivos docentes, es partidaria de la meritocracia en el sistema educativo. Busca que la educación sea de calidad y de respeto a ciertos “valores eternos” y considera que para ello los profesores deben ser sujeto *¿objeto?* de transformación. Es una abierta crítica de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Apuesta por la *vertebración* del tejido social por las organizaciones.

El otro personaje importante es Francisco Landero, presidente ejecutivo de SUMA de 2012 a 2014 y exdirector general de la Fundación del Empresariado en México (FUNDEMEX). El también militante panista, fue diputado federal e integrante de la Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos de la Cámara de Diputados. Es un férreo crítico de “los comunistas de la CNTE”. Considera que los profesores se oponen a la evaluación por ser comunistas y estar mal preparados, y ese es uno de los motivos por los cuales las Normales deben de ser reformadas. Es también un crítico del “monopolio estatal” en la impresión de los libros de texto²⁶⁰.

En el equipo de SUMA también podemos encontrar a Patricia Ganem Alarcón, quien, además de ser consejera de la organización, ostenta el cargo de Secretaria Técnica del CONAPASE

²⁶⁰ “Suma por la educación”, en: <https://www.youtube.com/watch?v=BKh4TH-YARM>

y a Francisco López Díaz, quien ha formado parte del Consejo Técnico de la prueba ENLACE, de la SEP.

Una de las actividades de SUMA es la entrega de un reconocimiento llamado “Premio Ciudadano José Vasconcelos”, que distingue a una persona destacada en la Participación Social y que “continúe con el mismo Vasconcelos en la búsqueda de un México mejor a través y por la educación”. La lista de ganadores agrupa a personajes tan disimiles como Lorenzo Servitje (2008), Teresa Bracho, académica del CIDE (2009), Lorena Ochoa (2010), el astronauta José Hernández (2011), Esteban Moctezuma, de Fundación Azteca (2012), Milagros Fernández, del IFIE, (2014), Leonardo Kourchenko (2014) y Carlos Ornelas, investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), en el año de 2017.

SUMA, junto a Mexicanos Primero, la COPARMEX y la UNPF, ha tenido un papel muy constante en cuanto a activismo político, presencia en medios, construcción de alianzas estratégicas y respaldo político a las propuestas de reforma educativa. Además, también en su programa es posible ver las propuestas de alianzas público-privadas en educación, autonomía escolar y profesionalización docente como vía para llegar a una educación de calidad.

Unión de Empresarios para la Tecnología en la Educación (UNETE) (1999) (Tipo 4)

Unete es una organización creada por Max Shein (empresario estadounidense radicado en México de 1924 al 2000, año de su deceso) en el mes de septiembre de 1999, con el propósito “de ayudar al gobierno a mejorar el proceso educativo mediante el uso de las redes de computadoras”²⁶¹. La asociación tiene como misión la de “lograr la equidad de oportunidades y elevar el nivel educativo de la niñez mexicana mediante el uso de nuevas tecnologías en escuelas públicas”²⁶². Si bien su intervención educativa reside en la provisión de computadoras y tecnología a espacios escolares, la organización no limita su política a la donación de los

²⁶¹ Ontiveros, Margarita (2005) *Uso de la Tecnología en Educación: Un lustro de Unete*, México, Publicaciones Cruz o, Primera Edición, 129 pp.

²⁶² Santizo, Claudia (2005). “Escuelas Públicas con tecnología para la educación en México” en: Ornelas, Carlos (Coord.), *Buenas prácticas de educación básica en América Latina, Tomo II*, México, Consejo Empresarial de América Latina-Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, p.656.

equipos, sino también brinda un material pedagógico específico para utilizar dicha tecnología.

Su modelo de intervención embona con esquemas de autonomía en la gestión escolar y descentralización administrativa. En ciertos casos, los recursos del Programa Escuelas de Calidad (PEC) de la SEP se destinaron a la adquisición de la paquetería correspondiente, así como para el mantenimiento del aula de medios. Para darle un sentido integral a la propuesta, se ha constituido un espacio de reflexión denominado “Cátedra Max Shein”, en las cuales se han discutido temas como “Tecnologías en la educación acceso para todos” (2001); “Un lustro de Unete: Uso de la tecnología en la educación” (2005); “Equidad y Calidad educativa” (2006); “Factores que inciden en las competencias TIC” (2009) y “Nuevos horizontes del uso de la tecnología en educación” (2013). En calidad de ponentes han invitado a personas relevantes en el SEM, como Carlos Mancera Corcuera, actual presidente del CONAPASE.

La entrega de equipos de cómputo a escuelas se lleva a partir de una lógica colaborativa de las empresas participantes, asociada en categorías²⁶³. La denominada “copadrinos” y “madrinas” aporta medios tecnológicos para equipar de 1 a 9 escuelas. La categoría de “patrocinadores” se reserva a empresas que equipan de 10 a 25 escuelas. Los patrocinadores regionales ayudan a entre 26 y 50 escuelas y el patrocinador nacional equipa de 51 escuelas en adelante. Para fomentar la participación de muchas empresas, las aportaciones que se brindan al programa son deducibles de impuestos, además de que son reconocidas socialmente por la organización. Entre las empresas e individuos participantes han estado: Max Shein, la Asociación Nacional de Tiendas de Autoservicio y Departamentales (ANTAD), Hewlett-Packard, Ford, Fundación Televisa, Microsoft, Wal Mart de México, Dell, Intel, Toshiba, GNP Seguros, Kimberly Clark, Hp, etc.

El patronato de Unete está compuesto por el presidente, Roberto Shapiro; el presidente honorario vitalicio, Claudio X. González Guajardo; y dos vicepresidentes, Liébano Sáenz Ortiz y Bárbara Mair.

²⁶³ *Ibid.*

El escenario

La existencia de múltiples asociaciones empresariales, proempresariales, confesionales y profesionales relacionadas entre sí y con intereses compatibles en educación, provocó que, ante lo que dichas organizaciones consideraban un arreglo institucional equívoco en el sistema educativo -fundamentado en el arreglo corporativo entre la SEP y el SNTE- expresaran su “compromiso público” a colaborar en todo lo relacionado con la educación mexicana y en la búsqueda del *galimatías* de la calidad en educación.

Dicho compromiso se difundió los días 9, 10 y 11 de mayo de 2007 en diversos medios de comunicación a nivel nacional, a través de un documento llamado “Pliego Petitorio de la Sociedad Civil”. En el documento se expresaron 10 demandas educativas, entre las cuales destacan la exigencia de transparencia y RdC en los recursos económicos del sistema educativo nacional, la exigencia de un examen nacional de ingreso a la carrera docente, el impulso a la participación social en la educación y la “*apertura de mecanismos efectivos, legítimos y legales para la participación de la sociedad civil en el trabajo educativo del sistema educativo nacional*”²⁶⁴. El desplegado fue suscrito por diversas osc’s, entre las cuales se encuentran: A favor de lo mejor, Alianza de maestros, Unete, SUMA por la educación, Lazos, Acude y Mexicanos Primero. El interés empresarial en educación había adquirido así un nuevo sentido y discurso públicos.

Las propuestas conjuntas de estas organizaciones se encontraban no muy lejanas de la visión oficial, plasmada en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 de Felipe Calderón, en el cual se planteaba, entre otras cosas, “impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación de resultados de aprendizaje de los alumnos, de desempeño de los maestros, directivos, supervisores y jefes de sector, y de los procesos de enseñanza y gestión en todo el sistema educativo”²⁶⁵.

La propuesta educativa de Calderón tomaría forma en la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), firmada el 15 de mayo de 2008 mediante un pacto corporativo entre la

²⁶⁴ Mexicanos Primero (2007). *Op. Cit.*,

²⁶⁵ Gobierno Federal (2006). Plan nacional de desarrollo 2007-2012. Disponible en: <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx>

SEP y el SNTE, aunque sus condiciones de posibilidad ya eran objeto de discusión desde tiempo atrás. Esta alianza se llevó a cabo de la mano de Elba Esther Gordillo como una retribución, según una gran cantidad de analistas, al apoyo político que el entonces candidato presidencial Felipe Calderón había recibido del “partido del magisterio”, a través de sus votantes y operadores corporativos²⁶⁶ en las elecciones de 2006. Dígase de paso, esta relación ya se había hecho evidente a raíz de la designación de Fernando González, yerno de Elba Esther Gordillo, como Subsecretario de Educación Básica por el propio Calderón a inicios de su gestión.

La ACE se propuso como una estrategia transformadora para lograr la calidad educativa en nuestro país a partir de 5 acciones centrales: la modernización de los centros escolares; la profesionalización de los docentes; el bienestar y desarrollo integral de los alumnos; la formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo y la evaluación²⁶⁷. Para ello, se convocó a otros actores sociales, como la academia, los empresarios, la sociedad civil y los padres de familia a participar del proceso de cambio. El anuncio de la ACE y las medidas a tomar fueron generalmente bien recibidas en el ámbito de la intelectualidad y el empresariado, por considerar que atendían un problema importante con relación a la profesionalización del profesorado. Sin embargo, a pesar que el acompañamiento que Transparencia Mexicana, de la mano de Federico Reyes Heróles, estaba dando a la Alianza, el empresariado se sintió excluido en dicho proceso.

Días antes de la firma de la ACE, José Francisco Landero, ex presidente ejecutivo de SUMA, afirmaba:

“Hoy más que nunca es fundamental la participación social. Es imprescindible una tercera silla en la mesa de negociaciones que impulse los temas de calidad educativa. Es necesaria una tercera silla que impida las posibles negociaciones displicentes entre el gobierno y el SNTE. Una tercera silla que impulse la participación comunitaria con un ámbito amplio de influencia y evite que únicamente el SNTE marque las pautas de lo que debe ser la reforma educativa”²⁶⁸.

²⁶⁶ Véase: Navarro César (Coord.) (2011). *El secuestro de la educación : el sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*, México, La Jornada Ediciones-UPN, 430pp.

²⁶⁷ Gobierno Federal (2008). Alianza por la calidad de la educación. Disponible en: www.oei.es/historico/pdfs/alianza_educacion_mexico.pdf

²⁶⁸ Citado en: Ornelas, Carlos (2012). *Educación, colonización y rebeldía. La herencia del pacto Calderón-Gordillo*, México, Siglo XXI, p.115.

De esta forma, la ACE permitió que organizaciones proempresariales se posicionaran como quienes vigilarían el proceso. Para ello, pocos días después de la firma de la Alianza, se conformó el Consejo Ciudadano Autónomo para el Seguimiento y Contraloría Social de la Alianza por la Calidad de la Educación, con el propósito de monitorear el pacto acordado entre SEP y SNTE²⁶⁹. En ese momento, el Consejo estaba integrado, entre otros, por SUMA, REDU y otras asociaciones civiles invitadas, las cuales eran: Transparencia Mexicana, UNPF, Excelencia Educativa y Mexicanos Primero.

La exigencia de una *tercera silla* expresa algo más que la voluntad de un grupo determinado por participar en el proceso de construcción de política pública. Nos remite, en cambio, a la expresa intención de dicha agrupación por transformar el sistema educativo, o más específicamente, su *gobernanza*. Este cambio o ruta de transformación, no es algo exclusivo del sistema educativo, sino forma parte de un conjunto integral de transformaciones al interior del aparato de Estado y en el marco de las formas de relacionarse del sector público con las distintas ramificaciones de la sociedad civil.

En una obra editada por la Fundación Friedrich Naumann para la Libertad, Luis F. Aguilar expone que el sentido contemporáneo de gobernanza, impulsado por el BM desde finales de los 80's, nos remite al “conjunto de las actividades que se llevan a cabo a fin de dirigir la sociedad, que implica la acción del gobierno, pero no se reduce sólo a ella, sino que incluye además la acción de actores económicos y sociales”²⁷⁰. En esta transformación en la dirección de nuestras sociedades, “el gobierno es necesario, pero ya no suficiente”. Un planteamiento importante es que, debido a la existencia de una amplia gama de demandas sociales a las cuales el poder público debe dar respuesta, es necesaria la mayor cantidad de información veraz que permita conocer cuáles son las mejores formas de atender los problemas en la sociedad. Por ello, al ser fuentes de información de las distintas percepciones presentes en la sociedad, las instancias de la sociedad civil organizada, los mercados y los individuos pueden –y deben- colaborar con el poder público en el proceso de elaboración de políticas. Este no es un fenómeno nuevo. **El cambio de un sistema directivo centrado en la burocracia a**

²⁶⁹ Martínez, Nurit, (21 de mayo de 2008), “Crean consejo ciudadano para vigilar pacto SEP-SNTE”, El Universal. Recuperado de: <http://archivo.eluniversal.com.mx/notas/508668.html>

²⁷⁰ Aguilar, Luis (2010). *Gobernanza: El nuevo proceso de gobernar*, México, Fundación Friedrich Naumann para la Libertad, p.28.

uno fundamentado en redes de colaboración²⁷¹ se ha presentado ya en otros sistemas educativos. Es uno de los efectos estructurales de la adopción de las políticas del MREG, así como una de sus condiciones de posibilidad.

La tercera silla representa, pues, la constitución de una nueva entidad rectora en educación, autoproclamada en muchos sentidos, aunque la exigencia de tomar parte junto al gobierno y al sindicato oficial en el proceso de política educativa no era realmente innovadora. Había sido parte del discurso de la UNPF durante muchos años, pero nunca antes entidades del sector privado y la sociedad civil habían llegado a un grado de cohesión tan importante como para proponer transformar la forma de gobierno con un cambio de tal magnitud. Desde ese momento, la política empresarial y de sus aliados en educación consistiría en la búsqueda abierta de espacios en el proceso directivo del SEM. Esa búsqueda la llevaron a cabo tanto a través de mecanismos oficiales, como a partir de la organización y presencia en las calles.

Debido a su origen cupular, la ACE encontró resistencias que llegaron a desarrollarse en distintos estados de la república días posteriores a la firma de la Alianza. Uno de los estados con más movilización fue Morelos, donde por más de 70 días, profesores inconformes con la reforma en educación tomaron las calles, realizaron plantones, mítines y marchas.

Las organizaciones de la nueva derecha y los empresarios respondieron también con movilización, además de las críticas al magisterio en medios de comunicación. El periódico “La Jornada” del 28 de septiembre de 2008 informaba:

“Unos 2 mil progenitores de alumnos de escuelas públicas y particulares, encabezados por Guillermo Bustamante Manilla, presidente de la Unión Nacional de Padres de Familia, y por organizaciones como Suma por la Educación, Asociación de Padres de Familia de Morelos, Alianza de Maestros, AC, entre otras, marcharon en Cuernavaca para exigir el retorno de los cerca de 23 mil docentes que están en paro laboral desde el 18 de agosto.”²⁷²

Días más tarde, el 3 de octubre, SUMA, la UNPF, el CCE, ExEB y A favor de lo mejor, se coordinaron en una acción con la SEP, mediante la cual entregaron libros de texto en 60 puntos de la ciudad, apoyando también las clases extramuros y el reinicio del ciclo escolar,

²⁷¹ Ball, Stephen (2012). *Global education.Inc* London-New York, Routledge, First Published, 163pp.

²⁷² Poy, Laura, (28 de septiembre de 2008), “Provocación, anuncio de que hoy habrá clases en Morelos: maestros”, La jornada. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2008/09/29/index.php?section=sociedad&article=045n1soc>

el cual estaba siendo afectado por la movilización docente contra los exámenes de ingreso propuestos en la ACE. Propuestas apoyadas también por la COPARMEX, -“la organización empresarial más preocupada y ocupada en temas educativos”, según Claudio X. González Guajardo²⁷³- en distintos estados de la república.

Los empresarios y sus organizaciones constituyeron así una campaña articulada en función de los cambios que ellos consideraron necesarios para la mejora educativa de nuestro país, los cuales, por cierto, no tenían ya que pasar por las oficinas del sindicato oficial, sino tenían que gestionarse entre el gobierno y la sociedad civil organizada. Su capacidad de organización se mostró tal que, al tiempo que ofrecían premios a los docentes que mostraban empatía con sus nociones sobre la educación y el buen orden, criminalizaban a aquellos que denunciaban el ataque a sus derechos laborales adquiridos a través de largos procesos de lucha. Además, su presencia en medios fue importante en ese año, tan solo Mexicanos Primero publicó más de 60 artículos sobre educación en diversos diarios, siendo El Financiero, Reforma y Revista AZ los más importantes. Todos exponiendo las razones de la necesaria calidad educativa en nuestro país, apoyando de esta manera también a la ACE.

Estas líneas discursivas serían trabajadas constantemente por el Consejo Ciudadano Autónomo para el Seguimiento y Contraloría Social de la Alianza por la Calidad de la Educación, posteriormente llamado Consejo Ciudadano Autónomo por la Educación (CCAEE), una red de redes “civiles” constituida en 2008, cuya movilización resultaría fundamental posteriormente en los diversos cambios de educativos del país.

²⁷³ Dr. Claudio X. González Guajardo :: Panel "Educación y Formación Ciudadana", en: <https://www.youtube.com/watch?v=haZ0E7YziPc>

4.1.3.-Momento tres: La nueva derecha (2010-2017)

El contexto en el cual se desarrolló la ACE y los condicionamientos políticos que generó permitieron que, de cierta forma, los cambios en la *praxis* educativa del empresariado interesado en educación se tornaran cada vez más transparentes. Por otro lado, los dueños del capital comprendieron que la *vertebración empresarial* de la sociedad no sería un hecho inevitable históricamente, sino una situación a la cual tenía que llegarse a través de la lucha política. Pero tales pretensiones no podrían salir victoriosas sin construir “alianzas estratégicas” deseables. En ese sentido, la agenda central del MREG, el rechazo al discurso izquierdista en educación y el anhelo generalizado de encontrar alguna “palanca nacional al desarrollo”, fueron criterios de identificación que -junto a otros más- le permitieron a la burguesía “cosmopolita” nacional, representada principalmente por Mexicanos Primero (de la mano con otras organizaciones como SUMA, COPARMEX y ExEB) tejer un consenso amplio para incidir en la política educativa mexicana.

En cierto sentido, la forma de operar de esta alianza permite recordar las ya consolidadas –y por demás útiles- formulaciones de Michael Apple al referirse a los protagonistas de las recientes reformas educacionales de corte conservador en Estados Unidos y otras partes del mundo, generalmente fundamentadas en principios de elección escolar, competencia, control político sobre el profesorado, etc.

Para el investigador norteamericano, un *bloque de poder* con creciente influencia en educación logró desarrollarse paulatinamente en los años 90’s en distintas latitudes, conformado por cuatro grandes y heterogéneos grupos políticos: neoliberales, neoconservadores, populistas autoritarios y una nueva clase media profesional y gerencial con posiciones en el Estado²⁷⁴. A este bloque lo ha conceptualizado como *modernización conservadora*, y su estudio puede arrojar luces sobre, por ejemplo, la construcción ética y los fines de la política “No Child Left Behind”, aprobada por el Congreso norteamericano en el año 2002. Una consideración del propio Apple llama particularmente la atención, cuando afirma que: “Aunque existen tensiones y conflictos claros en el interior de esta alianza, en

²⁷⁴ Apple, Michael (2015), *Op. Cit.*; Véase también: Apple, Michael (2002), *Educación como Dios manda: mercados, niveles, religión y desigualdad*, Barcelona-México, Paidós, Primera Edición, 291pp.

general [sus integrantes] se proponen proveer de condiciones educativas que creen necesarias tanto para el incremento de la competitividad internacional, el beneficio económico y la disciplina, como para retornarnos al pasado romántico de hogar, familia y escuela “ideal”²⁷⁵. Dicho bloque ha logrado integrar sus diferencias a partir de propósitos comunes y propuestas complementarias de intervención en educación. Algo similar a lo que ha sucedido en México con el empresariado y sus aliados.

Desde la firma del “Pliego Petitorio de la Sociedad Civil” en 2007, se perfilaba ya una articulación política de distintos niveles que, agrupando a asociaciones con diferentes características, coincidirían en objetivos educativos comunes bajo la égida del gran capital nacional. De esta forma, el constante discurso de la calidad educativa, y las “necesarias” políticas de RdC, autonomía escolar, reorganización de la gobernanza educativa y profesionalización docente para lograr dicha calidad, fue constituido como dominante y articulador.

Comprendemos que la utilidad del concepto propuesto por Apple reside en clarificar que las alianzas de clases y composición de bloques políticos en educación no es un fenómeno novedoso, sino que se ha expresado ya en otras latitudes, de distintas formas; además, permite construir relaciones precisas y necesarias entre los proyectos político-económicos de dichas clases y fracciones, y sus nociones sobre educación. No obstante, a pesar de ciertas similitudes que su propuesta analítica presenta con relación a la situación actual del juego político en el SEM, no cedimos ante la tentación de utilizarla para nuestro estudio, optando por recuperar trabajos previos y con ello desarrollar una noción conceptual propia sobre la *nueva derecha* en educación²⁷⁶ que responda al movimiento educativo mexicano actual.

“Nueva derecha educativa” o “nueva derecha en educación” son expresiones que han sido producto y motivo de muchos estudios sobre educación y política desde hace algunas décadas

²⁷⁵ *Ibid.*, p. 33.

²⁷⁶ Son distintas las razones por las cuales no consideramos que *modernización conservadora* pueda captar la complejidad del fenómeno analizado. 1) Las propuestas educativas del empresariado y sus aliados, no conllevan como tal un contenido neoliberal de privatización exógena del SEM, sino se remite a ciertos cambios que generen actitudes y prácticas, en este sentido, neoliberales; 2) el papel que juegan los religiosos es mucho más limitado que en el caso norteamericano, siendo en México más bien –hasta el momento- entidades de acompañamiento, que espacios de enunciación de propuestas trascendentes en educación; 3) a pesar de que con las propuestas educativas se busca crear un nuevo orden en el SEM, este apela principalmente a una cultura común de disciplinamiento magisterial. Sin embargo, tal homogeneidad no se expresa, al menos formalmente, en las propuestas de desarrollo curricular.

en distintas partes del mundo, por tanto, no son expresiones novedosas. Como mencionamos en el capítulo anterior, distintos autores²⁷⁷ han desarrollado reflexiones sobre la construcción de los supuestos centrales de la nueva derecha, así como de las repercusiones materiales y subjetivas de su programa convertido en acción de gobierno. No obstante, si bien estos desarrollos respondieron y se gestaron en el ambiente político de los años 90's, en el cual se presenciaba un cambio cualitativo importante en la educación, en términos generales aún son vigentes sus postulados centrales. En este sentido, recuperar la conceptualización de nueva derecha educativa conlleva reconocer las virtudes de lo ya formulado para dar un paso epistemológico hacia adelante, que nos permita apoyarnos de dicha noción para explicar la situación actual de la educación mexicana.

Desde su constitución histórica, la nueva derecha, generalmente asociada a importantes conglomerados empresariales y organizaciones confesionales, ha tendido a descalificar a la educación pública, principalmente en función de un supuesto bajo rendimiento escolar. Para ello, ha construido dispositivos evaluadores que, a partir de criterios “neutrales” como calidad o excelencia, estratifiquen los sistemas escolares con el fin de premiar a los que son considerados como “mejores” y señalar públicamente a quienes no cumplen con los estándares definidos.

Además, ha pugnado constantemente por impulsar propuestas descentralizadoras en los sistemas educativos, con el fin mediático de “superar el problema del burocratismo” en educación. La nueva derecha, en síntesis, abandera la mercantilización y la privatización en y de los procesos educativos como la solución a la gran cantidad de problemas que representa la tarea de educar; no obstante, su contenido programático se expresa más como una respuesta ideológica a determinados problemas educativos del contexto donde surgió, que como la expresión integrada de un proyecto de transformación educativa trascendente a la coyuntura.

La expresión “nueva derecha” puede comprenderse al menos en dos dimensiones; una programática y otra organizativa. Consideramos que en nuestro tiempo estamos asistiendo a

²⁷⁷ Véase: Maldonado, Alma (1997). *La UNAM ante los movimientos de fin de siglo: Neoliberalismo, neoconservadurismo y nueva derecha*. Tesis para obtener el título de Licenciada en Pedagogía, Colegio de pedagogía, UNAM; Kenway, Jane, “La educación y el discurso político de la nueva derecha. Enseñanza privada frente a enseñanza estatal”, en Ball, Stephen (Comp.) (1993), *Foucault y la educación. Disciplinas y saberes*, España, Morata-Paideia, 222pp; Suárez, Daniel, “El principio educativo de la Nueva Derecha. Neoliberalismo, ética y escuela pública” en: Gentili, Pablo, *Pedagogía de la exclusión*, UACM.

un cambio cualitativo en ambos sentidos: por un lado, los principios clásicos de competencia y mercantilización han sido comprendidos paulatinamente en un cuerpo lógico de políticas educativas, las cuales conforman el núcleo del MREG. De este modo, aunque los cambios propuestos en los sistemas educativos contengan el ADN de las políticas de nueva derecha, ya no se presentan como soluciones ideológicas a determinados problemas, sino como prácticas neutrales, como políticas beneficiosas que deben ser llevadas a cabo en cualquier sistema educativo que busque maximizar su calidad, medida en pruebas estandarizadas, independientemente de la tendencia ideológica del gobierno en turno. El paquete de políticas RdC, de APP's y autonomía escolar, se ha convertido en un elemento técnico, inevitable.

Por otro lado, en el sentido práctico, las políticas de nueva derecha habían sido generalmente impulsadas por asociaciones corporativas de empresarios, por grupos abiertamente confesionales y por militantes de partidos políticos de derechas. Actualmente, estas políticas son impulsadas por otros actores más, los cuales se han ido haciendo de un espacio importante en el debate político-educativo a nivel internacional; *think-tanks*, fundaciones filantrópicas y Osc's se han sumado a los dueños del capital para emprender la campaña de transformación educativa a nivel mundial, como ya ha sido documentado en diversos estudios²⁷⁸.

En el caso mexicano, si bien ciertas ideas relacionadas con la nueva derecha, como la educación para la formación de capital humano, la idea de calidad educativa, la vinculación entre escuela y mercado de trabajo o la descentralización ya estaban presentes en la agenda educativa del empresariado -principalmente de la CESE- en los años 90's, no habían alcanzado a constituir un cuerpo compacto e integrado de propuestas sobre educación.

Lo anterior cambiaría con la creación de osc's empresariales y proempresariales a inicios de la década del 2000 y la adopción gradual por parte de éstas de los postulados centrales del MREG, tales como la búsqueda de la estandarización educativa, la "preocupación excesiva" por los conocimientos en literatura, aritmética e inglés, los esquemas de RdC basados en pruebas, la autonomía escolar y las APP's en educación.

De este modo, si en los estudios de Apple se considera a la *modernización conservadora* como un *bloque de poder* conformado por neoliberales, neoconservadores, populistas autoritarios y una nueva clase media profesional y gerencial, nosotros entendemos por nueva

²⁷⁸ Véase, por ejemplo: Ball, Stephen, *Op. Cit.*

derecha educativa en México a **la articulación política de organizaciones de la sociedad civil de carácter empresarial, conservador y profesional con *think-tanks* y entidades corporativas, las cuales, bajo la égida del gran empresariado nacional, comparten el objetivo de transformar al SEM en función de los postulados centrales del MREG²⁷⁹.**

Una cuestión a discutir sería el momento en el cual se logró constituir la nueva derecha educativa. Aunque las asociaciones civiles que formarían parte central de su constitución se originaron en un periodo de tres años (durante el primer gobierno panista, de 2004 a 2007), y a pesar de que en 2007 se publicaría el primer desplegado público conjunto de tales asociaciones, consideramos que el grado de maduración de tal alianza no llegó sino hacia el año 2010, con la creación de la Coalición Ciudadana por la Educación (CCEd).

La Coalición fue presentada mediáticamente el 20 de noviembre de 2010. Conformada por organizaciones como el CCAE, el Centro Mexicano para la Filantropía (CEMEFI), ACUDE, la Coalición para la Participación Social en la Educación (COPASE), etc., en compañía de destacados integrantes de la intelectualidad mexicana, estando entre ellos Denise Dresser, Sergio Aguayo, Alberto Aziz, Lorenzo Córdova, Marta Lamas, Olac Fuentes, Luis F. Aguilar, Sylvia Schmelkes y Gilberto Guevara Niebla²⁸⁰.

La CCEd se presentó como un intento por promover una *gran movilización nacional* de carácter ciudadano, plural y apartidista que tuviera por tarea “enfrentar el arreglo político corporativo que [afectaba] de raíz al sistema educativo”. Tal arreglo había tenido como efecto, según la Coalición, la violación del derecho a una educación de calidad, expresado esto en el pobre desempeño escolar de los estudiantes mexicanos en pruebas estandarizadas, además de distorsionar el ingreso y desarrollo profesional del profesorado y excluir la participación de la *sociedad* en el proceso de elaboración de políticas.

Entre las propuestas de la Coalición, se encontraba el colocar a las escuelas y las aulas como el centro del sistema educativo, promover la profesionalización magisterial a través de un “auténtico” servicio profesional de carrera educativa y, por supuesto, promover la

²⁷⁹ Con respecto a la intervención empresarial en educación, hablar de nueva derecha educativa expresa un cambio cualitativo en dos sentidos; por un lado, la intervención empresarial conforma un conjunto articulado, coherente y políticamente sólido de propuestas en educación, superando los criterios productivistas-axiológicos de tiempos anteriores; además, dicha intervención no se realiza aisladamente, si no se construye en armonía con otros tipos de organización que aportan coherencia y sentido a una propuesta conjunta.

²⁸⁰ Puede verse la “Exposición de motivos” de la Coalición completa en el libro: Gonzalez Roberto, Rivera Lucía, Y Guerra, Marcelino (2017). *Anatomía política de la reforma educativa*, México, UPN, 291pp.

participación y vigilancia ciudadana en la educación. Todas estas ideas se conjuntaron en un estudio publicado por la misma Coalición, titulado: “¿Qué pasa con la calidad de la educación en México? Diagnóstico y propuestas desde la sociedad civil”²⁸¹, de libre acceso.

En este tono, es posible observar cómo, no obstante que las propuestas de los coaligados hicieran eco del contenido programático del “Pliego Petitorio de la Sociedad Civil” del 2007, lograron un paso adelante al identificar cuál era la principal barrera para poder llevar a cabo su empresa educativa: “el pacto corporativo del 46”.

En un reciente y muy sugerente trabajo²⁸², Roberto González, Lucía Rivera y Marcelino Guerra, académicos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) explican que, para ellos, el *timing* de la Coalición no fue casual, ya que “si en el sexenio de Felipe Calderón la ACE no pudo evolucionar, a veces ni siquiera implementarse, entre otras cosas por la importancia de la movilización paralegal e ilegal del SNTE en el triunfo panista de 2006 [...] en el nuevo gobierno, sin deudas electorales, todo lo que no hacía funcionar a la ACE podía atacarse a fondo”. De este modo, aquello que se había presentado como un acuerdo corporativo entre la SEP y el SNTE para elevar la calidad educativa, se resignificó con éxito como el intento por mantener un acuerdo excluyente que sólo tenía un sentido político alejado de las necesidades educativas del país, dado que aquellos que lo habían suscrito, representaban el principal problema para elevar la calidad de la educación.

Al respecto, los mismos investigadores opinan que “entre sus victorias [de la Coalición] se encuentra el giro político-laboral en el diagnóstico de la falta de calidad de la educación, el cual señalaba que se debe a los arreglos corporativos Estado-magisterio surgidos en 1946”. Suscribimos las posturas del grupo de investigación, considerando así que la aparición de la Coalición en el tablero político del SEM, expresó también la condensación ideológica, práctica y orgánica de la nueva derecha en educación, expresada por:

-Un objetivo mediático (y bandera política): trabajar por construir el derecho a una educación de calidad en México.

-Los “cómos”: (retomando los puntos nodales del MREG), *profesionalizar* al magisterio, hacer eficiente el gasto, dotar de autonomía a las escuelas, estandarizar la evaluación,

²⁸¹ Coalición Ciudadana por la Educación (s/f). ¿Qué pasa con la calidad de la educación en México?, Diagnóstico y propuestas desde la sociedad civil, [en línea] [fecha de consulta: 10 de noviembre de 2017]. Disponible en: <https://3sector.files.wordpress.com/2011/02/porlaeducacion2.pdf>

²⁸² González Roberto, Rivera Lucía y Guerra, Marcelino (2017), *Op. Cit.*, p.41.

emprender alianzas público privadas en educación, impulsar políticas RdC y aumentar la “participación social” en el SEM.

-La barrera a superar: el pacto corporativo “del 46” entre la SEP y el Sindicato de Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), así como el “cogobierno educativo de facto” que representaba la CNTE en sus respectivos estados.

-El enemigo común: los grupos del SNTE críticos a las propuestas de reforma gerencial en la educación y la disidencia magisterial aglutinada en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

El lanzamiento de la Coalición coincidió con la publicación del estudio “Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México”, de la OCDE. Tal estudio era producto de la consolidación en la relación *cooperativa* entre México y la OCDE que desde el año 2008 se había llevado a cabo con el fin de mejorar la calidad de la educación básica. En una de las ideas centrales del informe, puede leerse que “el desarrollo del capital humano en México es una condición indispensable para mejorar las condiciones de vida de su población y para fomentar un progreso social y económico sostenido”²⁸³.

Como para esta institución la educación es un dispositivo fundamental en la generación de capital humano, en el texto se lanzan una serie de recomendaciones para mejorar el desempeño académico de los estudiantes mexicanos para así lograr, por defecto, un capital humano de mayor calidad. Entre las recomendaciones se encontraban: mejorar la selección docente, abrir todas las plazas a concurso, evaluar, aumentar la autonomía escolar y fortalecer la participación social en educación.

De esta forma, es posible apreciar un entendimiento profundo entre los lineamientos de cambio educativo de la Coalición y las directrices que el multilateralismo dictaba para nuestro país. Por si fuera poco, el estudio agregaba: “Con el fin de lograr la transmisión de este trabajo de la OCDE a México, es necesario que un grupo nacional de actores reflexione, se “apropie” de las recomendaciones y las adapte”²⁸⁴. Cabe preguntarse si la Coalición respondía a esta convocatoria. Resulta interesante, por cierto, que en el Grupo de Expertos mencionados en dicha publicación aparecieran Margarita Zorrilla y Sylvia Schmelkes; la

²⁸³ OCDE (2010), *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*.

²⁸⁴ *Ibid.*

primera, actual Consejera del INEE y la segunda, también actual consejera, entonces firmante de la Coalición.

Por su parte, Mexicanos Primero, engranaje principal del CCAE y la CCED, publicaba en ese mismo año su estudio “Brechas”, presentado nuevamente por Sylvia Schmelkes, acompañada de Denisse Dresser, David Calderón y Fernando Reimers, de Harvard University. Además, partiendo de su exigencia de la constitución de un Padrón Nacional de Maestros “confiable y actualizado”, organizó el foro: “Tú me enseñaste a contar; ahora déjame contarte a ti”, con la participación de Alonso Lujambio, ya titular de la SEP y María Teresa Ortuño, entonces Presidenta de la Comisión de Educación del Senado y líder de la organización SUMA. Los eventos mencionados se llevaron a cabo en el marco de la iniciativa “¿Dónde está mi maestro?”, la cual llegaría a aglutinar, nuevamente, a distintas asociaciones con el fin de apoyar a los empresarios en el desarrollo de un padrón nacional de maestros.

A partir de 2010 las acciones de la nueva derecha desarrollaron coherencia e integración; su programa se desplegó en distintos frentes: a través de la investigación, con la publicación de análisis, informes y estudios sobre sus perspectivas de la educación mexicana; a través de su intervención en la educación pública, vía los medios de comunicación propiedad de los mismos empresarios; a través del “activismo social”, y, principalmente, por medio de la actualización y ejercicio de su amplia gama de prácticas políticas de mediación empresariales con el gobierno. Todas estas actividades se realizaron bajo el liderazgo de Mexicanos Primero.

Una de las maneras más recurrentes con la cual la nueva derecha ha mostrado consenso interno y fuerza política, ha sido a través de la publicación de distintas Iniciativas Ciudadanas de circulación nacional. Con la publicación y difusión de tales documentos, ha aprovechado determinadas coyunturas para dar difusión a su programa y mostrarlo así como la opción más viable para solucionar la problemática (para ellos “el problema”) educativo en México. De 2010 a 2016 la nueva derecha publicó al menos 6 Iniciativas a propósito de determinadas coyunturas políticas: CUADRO 1

Año	Título iniciativa	Contenido
2010	¿Dónde está mi maestro? (1)	Exige la publicación de un Padrón de Maestros confiable. “Paguémosle más y mejor a nuestros buenos maestros y

		digamos: ¡Fin al abuso! ni un peso más a los comisionados del sindicato.”
2012	10 por la Educación (2)	Propone cambios en política educativa a nivel curricular, evaluativo, de gasto, de gestión escolar, en infraestructura, metodología pedagógico, participación social, profesionalización docente, tecnología y valores.
2012	Ciudadanos Pacto por México (3)	Respaldo al Pacto por México y propuesta “ciudadana” de integración a los trabajos derivados del Pacto.
2013	Juntos por la Educación (4)	Respaldo a Reforma Educativa. Contra movilización magisterial y a favor del Servicio Profesional Docente.
2015	Frente Común por la Educación (5)	A favor de desaparición del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y de un reconocimiento al “mérito docente”.
2016	Frente por la defensa del derecho de los niños a aprender (6)	Llama a no mezclar los hechos de Nochixtlán (una masacre) con problemas educativos; en Oaxaca, quien es responsable de la “mala educación” es la Sección XXII de la CNTE.

Elaboración propia

Las iniciativas mencionadas generaron acciones específicas, como campañas en medios de comunicación y ruedas de prensa, en las cuales se expresaban exigencias abiertas a las distintas órdenes de gobierno para llevar adelante los cambios educativos impulsados por el empresariado, en un primer momento, y la agenda completa de la reforma educativa 2013, posteriormente. Tales iniciativas fueron suscritas por un amplio número de organizaciones, no obstante, con un vistazo general a las entidades que suscribieron dichos pronunciamientos es posible dilucidar a las osc’s más activas, las cuales conforman el núcleo político de la nueva derecha, como se muestra en el siguiente cuadro. CUADRO 2

Año Iniciativa	Me x Pri m	Copar mex	Servicio s juventud	Derecho s Infancia México	ACUD E	SUM A	UNP F	S M	Teach 4 All	IFIE	ExE B	UNETE	A favor de lo mejor
2010 (1)	*	*	*	*	*	*	*	*					*
2012 (2)	*					*	*				*		*
2012 (3)	*	*				*	*						
2013 (4)	*	*				*	*			*			*
2015 (5)	*	*				*	*						
2016 (6)	*	*				*	*		*			*	*

Elaboración propia

Como puede verse, el centro político de la nueva derecha ha sido ocupado por SUMA, UNPF, COPARMEX y Mexicanos Primero, que son las entidades encargadas de hacer trabajo en medios, vincularse con ciertos grupos sociales, y ejercer *lobby* político, además de tener entre sus miembros directos o simpatizantes a integrantes de la alta burocracia del SEM.

Las propuestas llevadas al debate público por dichas instituciones han sido trabajadas generalmente por investigadores asociados a Fundación IDEA, ACUDE, IFIE y Mexicanos Primero, estando entre los más importantes Robert Myers, Lucrecia Santibañez, Alberto Saracho y Jennifer O'Donoghue.

A este trabajo se suma la intervención directa en las escuelas en ciertas zonas del país por parte de *osc's* empresariales como ExEB y UNETE, las cuales han llevado a cabo políticas de gerenciales y de autonomía escolar con APP's.

Por último, las acciones de las mencionadas organizaciones reciben cobertura mediática por otras asociaciones que coinciden con sus puntos de vista sobre educación de calidad e intervención socio-empresarial en el proceso de políticas, ya sea por cuestiones ideológicas, por pragmatismo político, o con miras a un posible lucro futuro. En este grupo se encuentran Transparencia Mexicana, Servicios a la Juventud, Fundación SM, Derechos Infancia México, Teach 4 all y Caminos de la Libertad.

Ahora bien, es cierto que el activismo político *ex profeso* ha sido un rasgo constante del empresariado y sus aliados en la intervención educativa; no obstante, éstos han desplegado sus actividades a otras esferas, realizando periódicamente reuniones de distinto carácter, nacionales e internacionales, con contenido relacionado a su agenda, a partir de las cuales han tendido puentes con otras organizaciones de otros países, estrechando también lazos con la propia autoridad educativa. Probablemente el evento más significativo de esta empresa sea la Cumbre de Líderes en Acción por la Educación (CLASE), cuya primera versión se llevó a cabo en el año 2010 y que ha tenido 4 versiones hasta el momento.

La Cumbre es una reunión bianual de corte internacional, la cual, según sus organizadores, “abre un nuevo espacio de diálogo, propuestas e innovación en torno a la educación, y pretende ser un movimiento de tal magnitud y eco, que se convierta en el parteaguas de un

nuevo debate educativo en México”²⁸⁵. El evento ha sido organizado por el Compromiso Social por la Calidad de la Educación y el IFIE, una osc fundada en 1988 por un grupo de empresarios interesados en elevar la calidad de la educación en nuestro país. Actualmente es presidida por Marinela Servitje Montull, quien hacia el año 2013 aún era la presidenta del Compromiso Social.

Las 4 ediciones que se han llevado a cabo se han desarrollado bajo diferentes temáticas, en las cuales han participado asociaciones como Fundación Azteca, EducarUno, ExEB, Enseña por México, etc. Además, entre los panelistas se pueden encontrar importantes agentes del SEM: CUADRO 3

Año	Evento	Ponentes
2010	CLASE “¡Escuchemos el futuro!”	-Marinela Servitje -Bernard Hugonnier (OCDE) -Alonso Lujambio (Titular SEP) -Claudia Uribe (PREAL) -Gilberto Guevara Niebla (INEE)
2012	CLASE “Multiplicando experiencias educativas	-Margarita Zorrilla (INEE) -Sylvia Schmelkes (INEE) -Otto Granados Roldán (ITESM) -Elisa Bonilla (SM) -Lucrecia Santibañez
2014	CLASE “Construyendo Proyectos de Vida”	-Enrique del Val (Subsecretario de Planeación SEP) -Rodolfo Tuirán (Subsecretario Media Superior SEP) -Esteban Moctezuma (Compromiso Social) -Miguel Székely
2016	CLASE “Transformemos el aprendizaje”	-Sylvia Schmelkes (INEE) -Pedro Velasco Sodi (La escuela al centro-SEP) -Esteban Moctezuma (Compromiso social)

Elaboración propia

²⁸⁵ IFIE, *La sociedad civil como palanca de la calidad educativa*, disponible en: <http://ifie.edu.mx/wp-content/uploads/2015/01/1.-Completo-La-sociedad-civil-calidad-educativa.pdf> p.6

De esta forma, el trabajo de los empresarios y sus aliados ha tenido distintas facetas, lo cual, si duda, lo ha fortalecido sobremanera, a pesar de distintas voces críticas desde la academia y la abierta animadversión hacia sus propuestas de ciertos sectores del magisterio nacional. La articulación de la nueva derecha expresa un *momento específico* en la intervención histórica del empresariado con respecto a la educación. Es, en cierto sentido, una evolución cualitativa, más compleja que las versiones anteriores de organización clasista, pero a la vez mucho más exitosa. Tal organización se ha realizado a la luz de ciertos cambios institucionales en los procesos de gobierno, pero también se ha nutrido de ellos y ha potenciado algunos más.

La intervención empresarial en la educación que presenciamos actualmente no es, como muchos han supuesto, un ataque a la educación pública y su sistema regulatorio como tal, sino algo más profundo: es, hasta el momento, el ataque más exitoso a la escuela pública *tal como la conocemos*.

4.2.- La nueva derecha educativa y el MREG

Un mérito indiscutible de los teóricos de la reproducción y teoría crítica en educación, es el análisis político-económico del espacio escolar. A partir de sus formulaciones, las nociones educativas no deben entenderse como fenómenos aislados de los conflictos de la vida en común, sino como correlatos específicos de visiones amplias del mundo social, de construcciones ideológicas sobre la política, la sociedad, la economía, etc.

En este sentido, el ideario y programa educativo de la nueva derecha se relaciona estrechamente con las interpretaciones del mundo que sus expositores han expresado en otras esferas. Las tareas asignadas a la escuela y a los diversos agentes del campo educativo embonan con las directrices necesarias que la nueva derecha defiende con respecto a sus proyectos políticos vigentes en el proceso de mundialización capitalista. Como mencionamos con anterioridad, el aporte social de la educación en el contexto actual se ha considerado cada vez más en función de criterios económicos, de rentabilidad, tasas de retorno y productividad. Esto es debido a que, a partir de la recuperación y promoción de la TCH a nivel mundial por

el multilateralismo educativo, y las formulaciones “novedosas” sobre la llamada *sociedad del conocimiento*, la tarea de educar se ha concebido cada vez más como un aliciente necesario al crecimiento económico y al aumento de la productividad.

Un lugar común que se ha repetido hasta el cansancio, es que el éxito socio-económico de un país refleja en gran medida el gran mérito de su sistema educativo; por el contrario, cuando la economía de un país se estanca, tiende a señalarse a la escuela y sus procesos como uno de los elementos con mayor responsabilidad en dicho fracaso (generalmente a la escuela pública). En México, por ejemplo, esto se ha afirmado como una verdad absoluta, ya sea por Claudio X. González Guajardo en una de sus entrevistas televisivas o “conferencias”; por influyentes *think-tanks* como el CIDAC, o por el propio Centro de Estudios Económicos del Sector Privado (CEESP)²⁸⁶.

En ese ambiente internacional de neoeconomicismo educativo, la nueva derecha mexicana ha adoptado ciertas narrativas sobre las dificultades y barreras al desarrollo nacional difundidas por *think tanks* internacionales, organizaciones multilaterales y entidades políticas de corte empresarial, en las cuales la educación se presenta como un problema de primer orden. Recurrentemente, en sus estudios y desplegados políticos son citados rankings internacionales e investigaciones de la OCDE en educación, así como ciertas políticas que son parte del paquete de recomendaciones del BM para la transformación de los sistemas educativos²⁸⁷. Es en ese nivel analítico en el cual se ha generado el “diagnóstico educativo” del empresariado y sus aliados. Pero la nueva derecha no ha coincidido en este punto únicamente con sectores relacionados con el capital, sino también con el propio gobierno.

Es verdad que el discurso sobre capital humano y desarrollo es ya de larga data en los discursos oficiales de nuestro país. Como mencionamos previamente, fue un elemento constante en los informes y proyectos salinistas de los años 90’s; se mantuvo presente durante el sexenio de Ernesto Zedillo quien, por cierto, había profundizado en sus estudios sobre TCH durante sus estancias académicas en el extranjero; el foxismo recuperó esta visión, la cual fue constante también en los discursos calderonistas sobre educación. Sin embargo, es

²⁸⁶ Notimex, (8 de diciembre de 2013). “Calidad educativa en México, obstáculo para crecimiento: CEESP”, MVS Noticias. Recuperado de: <http://www.mvsnoticias.com/#!/noticias/calidad-educativa-en-mexico-obstaculo-para-crecimiento-ceesp-507>

²⁸⁷ Véase, por ejemplo, la influencia de los estudios: OCDE, “Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México”, 2010; ó Hanushek, Eric, Woessmann y Lugger (2007). *Education, Quality and Economic Growth*, US, The World Bank, 27pp.

probable que la versión más definida del neoeconomicismo educativo en el discurso oficial se haya presentado durante la gestión de Enrique Peña Nieto, tal como lo expresó Luis Videgaray, importante *money doctor* y actual secretario de Estado, el 9 de abril de 2013 en la VIII Cumbre financiera mexicana organizada por Latin Finance:

“¿Por qué crece poco la productividad? Sin duda tenemos un enorme problema de capital humano. ¿Qué quiere decir esto? Educación. De ahí la importancia de la reforma educativa, con la cual inició esta administración, y es el primer producto relevante, trascendente, del Pacto por México. Una reforma que a lo que apunta es a elevar la calidad de la educación en México.”²⁸⁸

Haciendo eco de tales supuestos, el CEESP opina que “la baja calidad del sistema educativo ha sido causa en gran medida del magro ritmo de crecimiento que México ha tenido en las tres últimas décadas”²⁸⁹, posición que también ha sido compartida por la OCDE. Por parte de la nueva derecha, Claudio X. González, con un pretendido tono doctoral ha afirmado lo siguiente: “Ya le apostamos a la plata, al oro, al cobre, al petróleo, al gas, a las playas, a los bosques, al libre comercio... tenemos que entender que la única apuesta que cuenta es la apuesta por el desarrollo del capital humano ...”²⁹⁰, para un par de años más tarde afirmar nuevamente: “debemos ser exigentes y ambiciosos en el desarrollo del capital humano en México”²⁹¹.

A partir de posicionamientos de esta naturaleza, la nueva derecha ha desarrollado y difundido un diagnóstico sobre las dificultades nacionales de crecimiento y desarrollo económicos en función del problema educativo: la economía nacional presenta un déficit de capital humano y el capital humano es fundamental para el desarrollo multinivel de las sociedades; ergo, **hay que transformar al SEM para que sus productos constituyan el capital humano suficiente** que, al incorporarse a las distintas ramas de la economía mexicana, genere

²⁸⁸ Ros, Jaime (2014). *Algunas tesis equivocadas sobre el estancamiento económico de México*, México, COLMEX-UNAM, Primera Reimpresión, p. 20.

²⁸⁹ *Ibid.*, p. 89

²⁹⁰ Mexicanos Primero (2010). *Brechas*, [en línea] [fecha de consulta: 15 de noviembre de 2017]. Disponible en: <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/como-esta-la-educacion/estado-de-la-educacion-en-mexico/brechas-2010>, p. 6.

²⁹¹ Mexicanos Primero (2012). *Ahora es cuando*, [en línea] [fecha de consulta: 15 de noviembre de 2017]. Disponible en: <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/como-esta-la-educacion/estado-de-la-educacion-en-mexico/ahora-es-cuando-metas-2012-2024>

condiciones más competitivas en las empresas y apuntale los niveles nacionales de productividad económica²⁹².

Ahora bien, ¿de qué forma se pueden conocer las características del capital humano desarrollado por el SEM, y si éstas son suficientes o no para las expectativas de crecimiento y acumulación? La respuesta es, en apariencia, sencilla: a través de los resultados en pruebas académicas estandarizadas; más específico aún, a través de la prueba PISA, promovida por la OCDE, pero financiada por los países participantes en ella. En este sentido, el *telos* neoliberal se ha hecho evidente en la construcción ideológica de la nueva derecha a partir de su inclinación por “convertir métricas e instrumentos basados en el mercado en la medida de todo el valor humano [...] en torno a los criterios de la competencia”²⁹³; se ha expresado a flor de piel a partir de la acción de discriminar los procesos socio-educativos amplios en función de dispositivos de medición de capital humano. Si una tarea central en la transformación empresarial del SEM se expresa en la generación de capital humano, y el éxito de tal empresa puede medirse a través de resultados altos en prueba PISA, **un objetivo abierto de la intervención educativa de la nueva derecha es, entonces, mejorar los resultados nacionales en pruebas estandarizadas** a través de la adopción de políticas educativas realizadas bajo criterios de eficiencia y competencia, presentes en el núcleo del MREG. La adopción de distintos componentes del MREG en nuestro país ha tenido como móvil mejorar el desempeño educativo cuantificable. Dos son los rasgos centrales, presentes en la agenda de la nueva derecha, importados por el cuerpo analítico del MREG: políticas RdC y APP’s, las cuales van regularmente de la mano de propuestas de autonomía escolar.

1) En la agenda de la nueva derecha, las políticas RdC se han desarrollado en dos vertientes: la primera es la insistencia por la medición del desempeño escolar de los estudiantes vía pruebas estandarizadas (de cuyos resultados se responsabiliza casi por completo al profesorado); la segunda es la promoción y exigencia para la constitución de un Servicio Civil de Carrera Docente, que permita monitorear y evaluar el desempeño de las maestras y

²⁹²Véase, por ejemplo: González, Guajardo, Claudio; “PISA, adelante la reforma”, Diario Reforma, 7 de diciembre 2016, disponible en: <http://www.reforma.com/aplicacioneslibre/editoriales/editorial.aspx?id=102725&md5=4366642297503b6d199bd3ee67300967&ta=0dfdbac11765226904c16cb9ad1b2efe>

²⁹³ Davies, William, *Op. Cit.*, p.135.

maestros desde el momento de su ingreso al ejercicio magisterial y provoque determinadas consecuencias.

Para los empresarios y sus aliados, los resultados de tales procesos evaluativos son considerados como rendición de cuentas por el hecho de ser el *producto final* de un proceso formativo de carácter público llevado a cabo con recursos de la sociedad; además, el conocimiento de tales resultados, dice la nueva derecha, permite tomar decisiones “objetivas” sobre lo que se requiere hacer en materia educativa para lograr la excelencia y competitividad internacionales, lo cual también se supone ser de interés común y nacional.

En un estudio realizado por Fundación IDEA y el IFIE titulado “Propuesta para el desarrollo de un sistema de Rendición de Cuentas en la Educación Básica”²⁹⁴, los autores mencionan la relevancia que el diseño y ejecución de un sistema RdC tiene en la búsqueda por aumentar la calidad educativa en México, a tal grado de afirmar que “es inconcebible disponer de un sistema de educación pública de calidad sin rendición de cuentas”. Más específicamente, ellos se refieren a un sistema RdC de corte gerencial, predominante en el paquete de políticas predilectas del MREG, es decir, un sistema de rendición de cuentas basado en pruebas (resultados académicos), con el fin de obtener información que sirva de trampolín para la ejecución de determinadas políticas en materia de educación.

Así pues, en el estudio se afirma que “en educación básica, una efectiva rendición de cuentas necesita de mecanismos para premiar o sancionar a los profesores y a las escuelas según su desempeño”²⁹⁵. Esta urgencia por construir mecanismos de premios y castigos a partir de expectativas de rendimiento educativo verticales y centralizadas se asocia a cierto paradigma conductista de armonización educativa, en el cual “quienes apoyan la RdC esperan que las consecuencias motiven a los actores educativos, administrativos, escuelas y maestros a aumentar sus esfuerzos y mejorar su productividad”²⁹⁶.

Los resultados obtenidos por los estudiantes en exámenes estandarizados y por los docentes en los procesos de evaluación del magisterio son interpretados como la mayor evidencia (y

²⁹⁴ Mendoza, Francisco (Director), “Propuesta para el Desarrollo de un Sistema de Rendición de Cuentas en Educación Básica”, Fundación IDEA-IFIE.

²⁹⁵ *Ibid.*, p. 18

²⁹⁶ *Ibid.*, p. 23

la única realmente valiosa) de la *idoneidad*²⁹⁷ docente y la capacidad del estudiante. La evaluación, en ese sentido, no es una consecuencia de múltiples factores previos que deben ser analizados de cerca, sino expresa el resultado absoluto del proceso educativo, el cual tiene la capacidad de *hablar por sí mismo*.

La evolución histórica del SEM muestra cierta convergencia entre las políticas de evaluación que se han aplicado y el ideario evaluador de la nueva derecha. En el caso de los estudiantes, han existido 3 mecanismos de evaluación relevantes que se han aplicado en años recientes; la prueba ENLACE-SEP, la prueba EXCALE-INEE y la prueba PISA-OCDE. En las tres pruebas se ha intentado establecer marcos comparativos de análisis con el fin de determinar cuál es el porcentaje mínimo de conocimientos y habilidades adquiridos por los estudiantes, a partir de los requerimientos internacionales de la *sociedad del conocimiento*. Para el profesorado, 2 han sido los principales programas de RdC; Carrera Magisterial (CM) creado durante el salinismo y, a partir de la Reforma en educación de Enrique Peña Nieto, el Servicio Profesional Docente (SPD).

La RdC ha sido también un pilar fundamental en el programa de Mexicanos Primero, actual ariete empresarial en educación. En su decálogo original presentado en 2007, podemos encontrar la importancia de la “certeza y la autonomía de la evaluación”, así como de la RdC en el sistema educativo. A partir de 2008, como se dijo previamente, la organización lanzó el lema “lo que no se evalúa no se puede mejorar”. Con ello prácticamente dirigía una sentencia a la evaluación constante de los estudiantes y el profesorado con un cariz permanente, irrenunciable y –posiblemente- punitivo.

La asociación organizó también varias reuniones en México con el actual Secretario de Educación de la OCDE, (entonces Jefe de División de Indicadores y Análisis de la OCDE y Coordinador del Programa PISA), Andreas Schleicher, para discutir los resultados nacionales en tal prueba estandarizada, generalmente bajo un tono catastrofista, con el fin de crear el eco necesario que potenciara un debate a nivel nacional. Las reuniones realizadas con el funcionario multilateral en 2008 y 2011 lograron su cometido, al difundirse en espacios

²⁹⁷ Para Mexicanos Primero, el concepto de “idoneidad” docente se ha encontrado presente de forma recurrente desde la publicación de su estudio “Metas”, del año 2011, al considerar al maestro como el “corazón de la calidad”, en sintonía con los preceptos que el multilateralismo educativo ha conservado desde hace algunos años con relación al desempeño docente y la calidad educativa.

políticos, académicos y en medios masivos de comunicación la necesidad de la evaluación estandarizada como una *sine qua non conditio* de la elevación de la calidad educativa.

Las pruebas estandarizadas y su ejecución fueron también motivo de “activismo social” para la organización empresarial. Con al anuncio de la cancelación de la prueba ENLACE en 2014, dieron vida a la campaña “Sí ENLACE 2014”, llevando el mensaje de la aplicación irrestricta de la prueba a muchas esferas de la sociedad aprovechando de nueva cuenta los medios de comunicación bajo su control.

Además, a partir de los resultados de cada entidad federativa en pruebas académicas, la asociación ha creado ciertos índices nacionales, tal como el Índice de Desempeño Académico Incluyente (IDEI), con el fin de medir el desempeño educativo de las 32 entidades de la federación para lograr construir un ranking comparativo a nivel nacional y evidenciar de esta forma a las entidades federativas con “mejores prácticas” en educación, así como a las menos favorecidas.

Siguiendo esta tónica, uno de los objetivos a mediano plazo de la organización, publicado en su estudio “Metas” ha sido un cambio en las prácticas y los **resultados** escolares. Por otro lado, Mexicanos Primero ha ocupado un lugar relevante en la promoción y exigencia de políticas *profesionalizantes* de la planta académica; para ellos, “el derecho a la educación implica la garantía de contar con un maestro *idóneo*”²⁹⁸ y la idoneidad docente, en este sentido, está garantizada por políticas RdC. Esta propuesta fue recuperada posteriormente por el propio gobierno con la creación del SPD, en el cual la idoneidad de los maestros y directivos se acredita a partir de un proceso permanente de evaluación en el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia del servicio docente²⁹⁹.

2) Las propuestas sobre APP’s en educación que la nueva derecha ha impulsado en México conservan el sentido original de la maximización de la competitividad educativa y eficiencia en la gestión escolar, ambos criterios ligados a los valores del capitalismo contemporáneo. En su dimensión operativa, éstas han adquirido nuevas formas de ejecución, a partir del

²⁹⁸ Mexicanos Primero (2011). *Metas*, [en línea] [fecha de consulta: 15 de noviembre de 2017]. Disponible en: <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/como-esta-la-educacion/estado-de-la-educacion-en-mexico/metas-2011>

²⁹⁹ Para un análisis integral de la Reforma Educativa 2013, véase: González Roberto, Rivera Lucía, y Guerra, Marcelino, *Op. Cit.*

desplazamiento conceptual que ha representado el paso de la filantropía clásica a la *ciudadanía corporativa*. Las modalidades de alianzas que han predominado en el caso mexicano han sido principalmente aquellas destinadas a la adquisición de infraestructura y a la innovación e investigación educativas, en las cuales, el esquema de cooperación de la filantropía clásica, expresada por ejemplo en las prácticas filantrópicas de UNETE ha sido relativamente exitoso.

Sin embargo, la metamorfosis política del interés empresarial en educación ha generado las condiciones para que las alianzas por infraestructura e innovación educativa permitan construir esquemas distintos de gobernanza educativa, en los cuales los agentes privados y la sociedad civil corporativa sean sujetos de cada vez más espacios en el proceso de deliberación educativa, aunque el Estado se mantenga como el agente principal al proveer el marco jurídico, los flujos de financiamiento y la cobertura política.

La nueva derecha ha generado alianzas con el gobierno partiendo del hecho de que dicha cooperación puede atender lo que ellos consideran como una “baja capacidad de innovación” en el SEM. Según David Calderón, “nos interesan mucho las alianzas público privadas para el desarrollo porque son espacios especialmente favorables para la innovación. Son excelentes marcos para identificar soluciones nuevas “fuera de la caja”, y teniendo un sistema educativo tan rígido [...] percibimos las alianzas como algo muy favorable”³⁰⁰. La innovación más relevante en este sentido, ha sido el Programa Escuelas de Calidad - Fortalecimiento e Inversión Directa en las Escuelas (PEC-FIDE)³⁰¹.

El programa fue presentado por Mexicanos Primero y Lazos en el año 2007, con la presencia de la entonces titular de la SEP, Josefina Vázquez Mota como una “innovación” hecha al Programa Escuelas de Calidad (PEC) desarrollado en el sexenio de Vicente Fox. Si bien el FIDE no ha alcanzado el status de política nacional, sí se ha replicado en distintas entidades federativas, como el Estado de México, Guanajuato e Hidalgo con cientos de escuelas participantes.

³⁰⁰Entrevista a David Calderón, en: Fundación Cideal; Promotora Social México (2013). *Alianzas Público-Privadas para el desarrollo en México: Una apuesta de futuro*, México, Cideal-Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, p. 98.

³⁰¹ Al respecto, es importante mencionar también que otra propuesta –por demás seminal en el contexto mexicano- es la organización de escuelas públicas administradas por privados (chárter), por parte de Fundación IDEA.

Según sus promotores, FIDE otorga a escuelas y padres de familia mayor autonomía, impulsando así la planeación estratégica y participación de la comunidad escolar en los procesos pedagógicos de los planteles educativos. Además, provee de una mayor cantidad de recursos a las escuelas para que puedan utilizarlos en insumos para la mejora de la calidad de la educación, tales como computadoras, impresoras, proyectores, material didáctico, etc. El programa se realiza bajo una colaboración entre las autoridades educativas de nivel federal y estatal, osc's e institutos académicos; el financiamiento es totalmente público.

Los objetivos del programa son: impulsar el mejoramiento de resultados educativos en escuelas que presentan rezagos importantes, tomando como referentes los resultados de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), al disminuir la cantidad de estudiantes en los niveles “insuficiente” de las pruebas nacionales; implementar la planeación estratégica en el aula, como premisa para transformar la gestión educativa y potenciar la planeación estratégica en la supervisión escolar, con lo cual se busca generar un efectivo acompañamiento a las escuelas partícipes del programa³⁰².

En el siguiente cuadro se expresan las entidades participantes y los distintos roles del programa hacia el año 2013³⁰³: CUADRO 4

Autoridades Educativas

Federal	
Secretaría de Educación Pública	Financiamiento (50%)
Coordinación Nacional de PEC, Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, Subsecretaría de Educación Básica	Coordinación operativa del proyecto a nivel nacional Consejo Consultivo
Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE)	Consejo Consultivo
Estatal	

³⁰² O'Donoghue, Jennifer y Ongay, Esther (2011) *Evaluación del proyecto piloto PEC-FIDE, año 3*, Ciudad de México, Fundación IDEA,.

³⁰³ *Ibid.*, p. 162-164

Secretarías estatales de educación- Guanajuato, Hidalgo, Estado de México (anteriormente también Chihuahua, Coahuila y Quintana Roo)	Financiamiento (50%)
Coordinaciones estatales de PEC	Coordinación operativa del proyecto a nivel estatal Asesoría, capacitación y seguimiento a las escuelas y supervisores Consejo Consultivo
Escuelas y supervisiones	Implementación del proyecto Reportes de progreso
Organizaciones de la Sociedad Civil	
Asociación Programa Lazos	Contraloría Social Consejo Consultivo
Mexicanos Primero	Diseño, evaluación, seguimiento Consejo Consultivo
SUMA por la educación	Consejo Consultivo
Excelencia Educativa	Consejo Consultivo
Institutos Académicos	
Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana	Consejo Consultivo
Fundación IDEA	Evaluación

El programa se desarrolló como una política de APP fundamentada en criterios de autonomía escolar. La autonomía de las escuelas ha sido también un elemento y exigencia constante en el programa y política de la nueva derecha. Tal criterio, al igual que la RdC, estaba presente en el decálogo inaugural de Mexicanos Primero, así como en sus informes “Metas” y “Ahora es Cuando”, donde la autonomía se definió como una de las vías de la organización para transformar el SEM al proponer la simplificación del sistema de gestión en cada escuela, “sacando jugo de toda la experiencia de los años recientes de las escuelas PEC”.

El asunto de la autonomía escolar no es nueva incluso en el propio SEM, ya que se puede decir que es el paso consecuente de las prácticas de gestión educativa desarrolladas en el sexenio zedillista. Sin embargo, sus alcances aún no son muy claros, pese a que proyectos como el PEC-FIDE, nos permitan comprender hacia dónde puede encaminarse una política de autonomía escolar en función de criterios más amplios de colaboración entre el sector público y el sector privado, claro, intermediados por la “sociedad civil”³⁰⁴.

³⁰⁴ Para una discusión sobre la ruta de las políticas de autonomía escolar en México, véase:

El FIDE se constituyó como una propuesta alternativa al PEC. Mexicanos Primero, SUMA y Lazos, principalmente, construyeron la gestión con los dos niveles de gobierno para llevar a cabo la propuesta, documentar los resultados y evaluarlos por parte de otra asociación neoderechista, la Fundación IDEA. Debido a las entidades de origen de la propuesta y al recurrente maridaje entre el gobierno y determinados proveedores privados de servicios de cualquier tipo, la alianza ha despertado ciertas voces críticas que son bien conocidas incluso por la nueva derecha.

De esta forma, David Calderón explica que “un obstáculo para la creación de alianzas es el temor a la privatización de bienes públicos, un temor que en muchos casos es ideológico, pero que no deja de llamar la atención. Ha habido muchos escándalos en torno al tema, especialmente en lo que tiene que ver con infraestructura...”³⁰⁵ sin embargo, continúa Calderón con un aire relajado, “las organizaciones de la sociedad civil pueden tener un papel especialmente favorable para atraer y al mismo tiempo regular de forma no invasiva, no agresiva, la participación del sector privado. En las alianzas exitosas hay casi siempre involucrada una organización de la sociedad civil haciendo este papel de mediadora”. Es decir, según el director general de Mexicanos Primero, **la ciudadanía corporativa es el Caballo de Troya de los empresarios en la política del SEM.**

Ciertas dudas pueden surgir a partir de la formulación del FIDE: El objetivo supuesto del programa es incrementar los niveles de rendimiento educativo en escuelas marginadas en algunos estados de la república, comparativamente con el nivel nacional. Si el modelo de gestión por resultados contempla como elemento nodal de la evaluación el resultado final y no los elementos que lo constituyeron, ¿Qué garantiza que los procesos pedagógicos generados por el programa incluyan realmente prácticas dialógicas de construcción de conocimiento en lugar de prácticas indeseables como el *teaching for the test* o la exclusión de estudiantes rezagados de las pruebas?

Rivera, Lucía, “Autonomía de gestión, jaula de hierro para las escuelas”, Ponencia preparada para el 3er Congreso Internacional de Investigación Educativa-Educación y Globalización”, Universidad de Costa Rica; Rivera, Lucía, “El programa Escuelas de Calidad. Nuevas formas de exclusión y desigualdad educativa”, en Navarro, César, “La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyecto educativo del gobierno de Vicente Fox”, UPN-Miguel Ángel Porrúa, México, 2005, Primera Edición; y Rivera, Lucía y González, Roberto, “Autonomía de gestión de la escuela. Las señales del isomorfismo empresarial”, Voces de la Educación, 2016, pp.93-101

³⁰⁵ Fundación Cideal; Promotora Social México, Op. Cit., p. 100

Ahora bien, si la intervención del programa se genera en contextos de alta marginación, ¿de qué forma éste atiende las dificultades al desarrollo cognitivo que enfrentan los estudiantes aún antes de ingresar al espacio escolar, en contextos donde la miseria y/o violencia no permiten que el ejercicio educativo ocupe un lugar central y de interés generalizado en la vida de la comunidad? Además, si parte del financiamiento recibido es para destinarlo a mejoras en materiales e infraestructura, ¿de qué manera se decidirá en cada centro escolar por qué proveedor optar, ya sea en la adquisición en equipos de cómputo, en la construcción de infraestructura, o en la capacitación continua del docente? Finalmente, ¿Si partimos de su origen, forma de operación y supuestos básicos, ¿hasta qué punto FIDE representa una propuesta ciudadana de innovación educativa consensuada en un nivel amplio y recuperada por las autoridades educativas, y no un claro ejemplo de privatización endógena (y exógena) de la política educativa?

Además de las políticas RdC y las APP's en educación, la nueva derecha ha recuperado otros elementos constitutivos de la agenda del MREG; los cuales, por cierto, comparte con ciertos *think-tanks* de distinta naturaleza. Por ejemplo, la nueva derecha muestra un interés muy marcado en los conocimientos de lenguaje, matemáticas e inglés, conocimientos que, a partir de los estudios de la OCDE, se han relacionado sustancialmente al desarrollo económico de las distintas sociedades. Esta opinión es compartida por el CIDAC, al mencionar que el proceso de creación, transformación y modernización de la planta productiva del país puede ser asistido sustancialmente por el gobierno si éste desarrolla “un sistema educativo expresamente orientado a hacer posible el desarrollo de las personas en temas como matemáticas, lenguaje e inglés”³⁰⁶. La fiebre por la evaluación estandarizada es, entonces, la consecuencia programática de la máxima pedagógica que dicta que, lo que el estudiante *debe saber*, se encuentra en los contenidos matemáticos, de idiomas y del lenguaje, los cuales amplían las aptitudes y la adaptabilidad de los estudiantes para el necesario *life long learning* de los tiempos actuales.

Por otro lado, y naturalmente, el empresariado ha fomentado en la sociedad el interés por la posibilidad de innovación que el mundo de los negocios y la “sociedad civil” representan en

³⁰⁶ Rubio, Luis y Baz, Verónica; “El poder de la competitividad”, FCE-CIDAC, México, 2005, Primera Edición, 132pp. (p. 49)

materia educativa, al afirmar una y otra vez, por ejemplo, que “las escuelas públicas no son de gobierno [...] no son de la SEP, o del instituto o secretaría local, o del SNTE o la Coordinadora o algún otro grupo sindical. Son de los ciudadanos”³⁰⁷; por tanto, hay que “entrometernos en lo que es nuestro”.

A la luz de lo anterior, es preciso mencionar que la nueva derecha se ha abocado a decir que su intervención en los más distintos rubros del sistema educativo, generando propuestas en materia de formación de maestros, enseñanza del inglés, incorporación de tecnología educativa en las aulas, evaluación e incentivos, etc., mantiene la lógica de construir políticas que incentiven la competencia en el SEM para llegar, de este modo, a la calidad educativa y con ello –casi automáticamente- a cierta idea de “desarrollo” social y económico para México.

Sin embargo, a pesar de su trabajo político, no compartimos la noción de que en la *ciudadanía corporativa* haya residido el diseño, la discusión y la difusión de las recientes reformas gerenciales en el SEM; más bien consideramos que dicha alianza ha sido el sujeto de transmisión de un conjunto de principios que se han difundido en todo el mundo a partir de la acción de instancias multilaterales de educación, *think-tanks* internacionales y agencias de desarrollo internacional. Los motivos de su adaptación por parte de la nueva derecha se ubican, a nuestro criterio, en las posibilidades de maximizar su capital político, social, económico, etc.

En otras palabras, el foco de inspiración de la nueva derecha ha sido el núcleo de políticas presente en el MREG, aunque en su adaptación a las condiciones nacionales, mucho trabajo han hecho los empresarios y sus aliados. La estrecha relación con la OCDE vía Andreas Schleicher y José Ángel Gurría, o con el BM a partir de Harry A. Patrinos, pueden explicar el por qué de la adopción de tales políticas de RdC y APP’s con autonomía escolar.

Sin lugar a duda, algo que ha fortalecido las posiciones educativas del capital es el difícil despliegue de una actividad económica en nuestro país que nos encamine hacia el desarrollo; en este sentido, la educación nacional y sus productos han sido tomados como chivo expiatorio de muchas otras cuestiones relacionadas, en mucho mayor medida, con las limitantes económicas nacionales.

³⁰⁷ Mexicanos Primero (2011). *Op. Cit.*

La producción de capital humano como el *leitmotiv* educativo

Siguiendo las líneas programáticas del MREG, la nueva derecha ha sido muy insistente con el supuesto de que su agenda educativa se concentra en al ámbito de la justicia social y el desarrollo social de los estudiantes, superando los elementos economicistas del clásico discurso educativo del empresariado. Si bien esto puede observarse al revisar el contenido analítico en documentos de trabajo, no sucede lo mismo al recuperar la voz viva de sus dirigentes, para quienes la competitividad empresarial y la productividad de la economía nacional son un elemento central en la larga senda hacia el “desarrollo” seguida por nuestro país. Para los líderes del empresariado, la generación y mejora del capital humano nacional es el elemento fundamental en el proceso de transformación educativa del cual ellos son protagonistas. En este sentido, vale la pena recuperar nuevamente algunos extractos de Claudio X. González, ex presidente de Mexicanos Primero, quien ha sido el más importante difusor de dichos planteamientos, a través de distintos medios.

Según el líder empresarial, los debates sobre el desarrollo y sus formas en las distintas sociedades del mundo, es algo francamente sencillo y evidente:

“La experiencia internacional nos dice que no existe una sola nación en el orbe que se separe de esta lógica: donde hay calidad educativa, hay desarrollo —con todo lo que ello conlleva; donde no hay calidad educativa, hay subdesarrollo— con todo lo que ello conlleva. La educación de calidad es condición necesaria, indispensable, para el desarrollo de una nación. Desafortunadamente, en México no hemos entendido esta lección: el cierre de la brecha entre México y otras naciones de mayor desarrollo tiene como requisito —no único, pero sí ineludible y central— el cierre de la brecha entre sus logros educativos y los nuestros. Las desafortunadas consecuencias sociales de nuestros pobres resultados educativos son evidentes: Empleo insuficiente, baja remuneración y pobreza extendida; poca competitividad; inseguridad; corrupción; una democracia puramente electoral, no participativa; manipulación electorera; patrimonialismo y dependencia; abusos en materia de derechos humanos; insalubridad; inequidad”³⁰⁸

De esta manera, con pretendido tono doctoral, nuestro empresario hace *tabula rasa* de todos los debates sobre desarrollo-subdesarrollo, centro-periferica, dependencia, imperialismo,

³⁰⁸ Mexicanos Primero (2010)., *Op. Cit.*

articulación de modos de producción, etc., que se han realizado desde hace varias décadas en nuestra región, de los seguidores de W.W. Rostow, a Ruy Mauro Marini.

La problemática del subdesarrollo-dependencia no nos remite ya, según el empresario, a la división internacional del trabajo, ni a la concentración histórica -y violenta- de tecnología y técnica en ciertas naciones; tampoco a la transferencia de valor de unas economías a otras vía la tendencia al deterioro de los términos de intercambio en el mercado internacional. Tampoco hace referencia a la superexplotación del trabajo como norma en determinadas economías, ni a las dificultades que las políticas de liberalización representan para la pequeña industria local ante los monopolios transnacionales, etc. El origen del subdesarrollo -del desarrollo latinoamericano, incluyendo en este a México- nos dice González, es la educación, algo tan simple como eso. Pero, ¿qué rubro específico de la educación? Al parecer, nuestro déficit en generación de capital humano de calidad. En una entrevista con Sabina Berman³⁰⁹, González afirmó:

“En mi opinión, latinoamérica sigue siendo el cuerno de la abundancia, y la región del futuro, teóricamente, porque no ha preparado a su gente, y es una región que tiene un gran potencial, pero tiene también una enorme inequidad [...] y eso tiene que ver con que no funciona la educación en latinoamérica y ese es el elevador de la movilidad social.”

Lo anterior le brinda sustento a las propuestas de su organización:

“En Mexicanos Primero estamos convencidos en que solo la educación de calidad va a verdaderamente cambiar a México. Estamos convencidos de ello porque en el siglo XXI, todo va de la formación de capital humano...”

Pero González no ha sido la única voz empresarial en este sentido. En una conferencia dictada por Alejandro Ramírez en la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) en el año 2015, titulada “Innovación y Crecimiento Económico”, el actual presidente de Mexicanos Primero apuntó que, en el presente, “el capital humano es, en gran medida, lo que determina la riqueza

³⁰⁹ “Berman, Otras historias: Claudio X. González, presidente de Mexicanos Primero”, en: <https://www.youtube.com/watch?v=wnNwwz6SKzA>

de un país”³¹⁰. En ese sentido, el también presidente del Consejo Mexicano de Negocios (antes CMHN), concluyó que la gran mayoría de los problemas sociales y económicos de nuestro país, han encontrado su origen en el precario nivel educativo de la población nacional.

La preocupación por la generación de capital humano ha formado parte tanto de la agenda educativa del empresariado nacional, como de la política educativa general del Estado mexicano desde hace algunas décadas atrás. No obstante, dicho interés ha sido retomado y reformulado por el empresariado contemporáneo, en función de las necesidades actuales de competencia económica internacional e inversión en fuerza de trabajo calificada y bajamente costosa.

Las distintas concepciones sobre el capital humano han sido objeto cambio, el cual se ha construido de manera fiel a las transformaciones de la mundialización y las necesidades de los mercados de trabajo flexibilizados, en los cuales las habilidades requeridas en la fuerza de trabajo deben ser capaces de adaptarse constantemente a distintos contextos en una economía cada vez más dinámica, en un mundo que, a propósito de González, pareciera *no esperar*. Mientras la inversión de capital humano se pensaba hasta hace unas décadas en tanto la mejora de un factor determinado de producción, pensado bajo el esquema de una economía industrial en desarrollo y con un mecanismo corporativo-fordista de organización del trabajo, actualmente se concibe como la inversión a las capacidades individuales de los trabajadores, mismos que, debido a la mutación en los mercados de trabajo, se verán obligados a aprender a lo largo de su vida, durante los distintos trabajos en los cuales deban desempeñarse. Esto hace referencia a una faceta particular de lo que se ha llamado *life long learning* en los debates educativos actuales a nivel mundial.

La TCH contemporánea, según Rizvi, “sugiere que en una economía global el rendimiento se vincula cada vez más al conocimiento, las competencias de aprendizaje y la adaptabilidad cultural”³¹¹, lo anterior se debe a que, según la visión dominante, la globalización del conocimiento “requiere de trabajadores flexibles, poseedores de ciertas inquietudes

³¹⁰ Gutierrez, Laura, (17 de junio de 2015) “El capital humano determina la riqueza de un país: Ramírez Magaña”, Axópolis. Recuperado de: <http://www.axopolis.com/otros-temas/protagonistas-y-perfiles/12805-el-capital-humano-determina-la-riqueza-de-un-pais-ramirez-magana.html>

³¹¹ Rizvi, Fazal (2010). “La educación a lo largo de la vida: Más allá del imaginario neo-liberal”, *Revista española de educación comparada*, 26, 185-210, p. 198

culturales y capaces de afrontar con efectividad los cambios e innovaciones que se presenten, y que además entiendan el aprendizaje como algo esencial para su seguridad y promoción personal”³¹². De lo anterior se desprende que, bajo la influencia intelectual de importantes economistas como Eric Hanushek y el propio Gary Becker, la generación de una mejor oferta de capital humano se conciba como una condición sine qua non del desarrollo económico nacional.

Tal como se mostró líneas atrás, el interés por la generación de capital humano no es un elemento exclusivo de los dueños del capital, sino que ha sido una preocupación compartida con el propio gobierno federal, misma que ha quedado plasmada de forma constante en las intervenciones de los gobernantes en medios de comunicación y reuniones políticas de alto nivel. En octubre del año pasado, en el marco de la visita del Primer Ministro de Canadá, el presidente Enrique Peña Nieto afirmó³¹³:

“En materia educativa, coincidimos en que la mejor forma de incrementar la competitividad de nuestras economías, es fortaleciendo el capital humano de nuestras poblaciones. Y, por ello, acordamos continuar apoyando la movilidad académica, la investigación conjunta y el aprendizaje de idiomas.”

Esto ya había sido anunciado en múltiples ocasiones por Aurelio Nuño, entonces secretario de educación pública. En su intervención en la 99 Asamblea Anual de la American Chamber México, Nuño dejaría claras las líneas generales de transformación educativa propuestas por la reforma en curso³¹⁴:

“Uno de los componentes centrales, pensando precisamente en la productividad de la región, particularmente en el caso de que México, como se decía hace un momento, tenemos claramente la meta y la aspiración de pasar a ser una economía maquiladora cada vez de mayor alto nivel, pero hacer una economía del conocimiento, y en donde la educación, y ahorita lo estaremos platicando, forma parte central de la estrategia

³¹² Rizvi, Fazal, Ibid., p.187

³¹³ Gobierno Federal (12 de octubre de 2017). “Mensaje a medios de comunicación que ofreció el Presidente, Enrique Peña Nieto, en el marco de la Visita Oficial del Primero Ministro de Canadá”, Gobierno Federal. Recuperado de: <https://www.gob.mx/presidencia/prensa/mensaje-a-medios-de-comunicacion-que-ofrecio-el-presidente-de-los-estados-unidos-mexicanos-licenciado-enrique-pena-nieto-en-el-marco-de-la-visita-oficial-del-primer-ministro-de-canada?idiom=es>

³¹⁴ Secretaría de Educación Pública, “99ª Asamblea Anual de la American Chamber México”. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=wsOJNrKQNT0>

del presidente como la prioridad, porque es ahí donde está el cambio y la transformación que requiere el país”.

El interés del gobierno federal por la generación de un capital humano suficiente con respecto a los distintos proyectos económicos de desarrollo se ha expresado también a partir de la generación de estudios sobre la calidad de la fuerza de trabajo en México, mismos que han sido encargados a instancias privadas, entre ellas, Fundación IDEA.

En el documento “Estudio de la oferta de recursos humanos críticos para el desarrollo de sectores prioritarios para la economía de México: Hallazgos Generales”³¹⁵, elaborado por Lucrecia Santibañez y Giulia Salieri, y encargado por la Secretaría de Economía, puede encontrarse un panorama general de la visión dominante en torno a la producción de capital humano y desarrollo económico en nuestro país. Desde la perspectiva del *think-tank*, existen ciertas dudas sobre la cantidad de recursos humanos disponibles en el país, así como de su preparación. Se sugiere también la opción de que el gobierno genere más y mejores espacios para el diálogo y la vinculación entre instituciones educativas y el sector productivo. Además, se expresa la conveniencia de que la reforma educativa considere la adecuación de los programas y métodos educativos para el aprendizaje de habilidades transversales, particularmente la capacidad de actuar de forma independiente, utilizar instrumentos para lograr objetivos y desarrollar capacidades interpersonales.

A pesar de tener una naturaleza particular, la visión sobre la producción de capital humano como una palanca al desarrollo, forma parte de una serie más amplia de nociones sobre las políticas necesarias para alcanzar una economía y sociedad saludables. Según Jaime Ros, en esta visión de conjunto, que fue particularmente popular en los años 80’s y 90’s, “los cambios en la estructura de los incentivos económicos, la introducción de la competencia de mercado y un marco estable de política macroeconómica se iba a traducir en un alto y sostenido crecimiento”³¹⁶. La historia mostró que dichas nociones económicas se mostraban como insuficientes, o francamente, equivocadas, al no tomar en cuenta los niveles y efectos de la

³¹⁵ Santibañez, Lucrecia y Rubio, Daniela (2010). *Estudio de la oferta de recursos humanos críticos para el desarrollo de sectores prioritarios para la economía de México: Hallazgos Generales*, Fundación IDEA, México

³¹⁶ Ros, Jaime, *Op. Cit.*, .p. 18

inversión pública, o las distintas posibilidades de contribución al crecimiento por parte de la política fiscal.

El discurso sobre educación y capital humano es, en última instancia, el núcleo de las propuestas de reforma gerencial en educación, entre otras cosas, a partir de la necesidad de construcción de determinadas subjetividades en la fuerza de trabajo individualizada, asociada a las formas actuales de valorización del capital y organización de la vida social. El economicismo educativo del siglo pasado, parece haber sido recuperado en el discurso de la nueva derecha, asociado al nuevo mundo en el cual ésta se ha gestado.

4.3.- Gobernar la gobernanza educativa. La gobernanza corporativa y la “circunstancia instrumental”.

La nueva derecha no se ha organizado con el fin de constituirse únicamente como una voz con cierto peso en torno a los debates sobre el rumbo educativo del país, sino que las prácticas políticas de mediación entre sus integrantes y entre estos y organizaciones multilaterales e instancias gubernamentales, han apuntado hacia una voluntad por consolidar una posición de sólida relevancia política en los procesos de elaboración de política educativa, de debate público en los medios de comunicación y de lucha por la representación de la sociedad civil. Como hemos mencionado previamente, la existencia de entidades empresariales en el campo educativo no es un fenómeno exclusivo de nuestro país, aunque sí podemos asegurar que el caso mexicano es particularmente significativo en dicho rubro. Debido a la presencia constante de empresarios y organizaciones pro-empresariales en el campo educativo latinoamericano, la CLADE ha desarrollado el concepto de *gobernanza corporativa* del sistema educativo para designar a “la participación directa de representantes de corporaciones en la definición de la agenda de la educación pública”³¹⁷. Según la Campaña, la identificación de tal modalidad de gobernanza se construye a partir de la observación de las siguientes situaciones:

³¹⁷ CLADE, Op. Cit., p. 21

- a) Presencia y participación de las redes empresariales que actúan de manera conjunta, directamente o a través de estrategias de *lobbying* en la toma de decisiones públicas acerca del campo educativo.
- b) Presencia de programas desarrollados por empresas privadas que conforman la agenda de la política pública educativa.
- c) Presencia de empresarios/as o representantes de corporaciones en cargos públicos del ámbito educativo, configurando situaciones de conflicto de intereses.

La operativización del concepto y las situaciones descritas en función de la situación actual del SEM, nos permite comprender la profundidad con la cual los empresarios, aglutinados en la nueva derecha, han logrado penetrar en el proceso decisor sobre política educativa. Probablemente, la principal dificultad para realizar dicho análisis, sea el hecho de que los empresarios y organizaciones pro-empresariales que conforman la nueva derecha no se refieren a sí mismos como empresarios, sino como ciudadanos. Como hemos mencionado en el presente estudio, para nosotros, la *ciudadanía corporativa*, de la cual está conformada la nueva derecha, es una mutación política del empresariado, con la cual el capital hace política de una forma menos invasiva en el ámbito público. De tal forma que, las entidades que se presentan como “ciudadanas” en el debate político, contienen un profundo sentido y adscripción de clase, el cual puede ser deducido a partir de sus relaciones, programa y prácticas políticas.

A través de la *gobernanza corporativa* del sistema educativo, el empresariado ha construido una “circunstancia instrumental” del SEM, con la cual ha adquirido una relevancia política incuestionable.

La consigna

Hemos mencionado ya que la consigna mediática del empresariado ha sido lograr una educación de calidad en nuestro país. Para ello, ha adoptado por proponer la adaptación de una serie de políticas difundidas a nivel internacional que tienden a promover prácticas de competencia e instaurar valores y criterios de mercado en el campo de la educación pública.

Para poder llevar a cabo semejante programa, la *ciudadanía corporativa* ha optado por intentar cambiar las reglas del juego al interior del SEM, al considerarlas no aptas para la innovación en los procesos de deliberación educativa y de participación social en la educación, debido al lastre político representado por el SNTE y sus “facultades extra-educativas”.

El proyecto de cambio se enmarcó en los efectos generados por la promulgación de la Ley Federal de Fomento a las Actividades Realizadas por Organizaciones de la Sociedad Civil, en 2004, con la cual el foxismo dictó la responsabilidad institucional de implementar políticas públicas favorables a las osc's que realizaran actividades en diversos campos, incluyendo el educativo, a través del otorgamiento de apoyos y estímulos, incentivos fiscales y la participación de tales organizaciones en los órganos, instrumentos y mecanismos de consulta correspondientes³¹⁸. En este sentido, la apuesta por transformar los criterios de funcionamiento del SEM expresada en la premisa “el gobierno es necesario, pero ya no suficiente”, parecía tener también un respaldo constitucional.

Según los empresarios, la campaña política de transformación en el sistema educativo busca trasladar su funcionamiento de un esquema directivo “vertical” y corporativo, fundamentado en procesos burocráticos, a uno “horizontal”, cimentado en redes de colaboración entre el sector público, el sector privado y asociaciones de la sociedad civil. Es decir, **transitar del gobierno centralizado a la gobernanza educativa**, con lo cual se busca transformar las formas de relación entre la sociedad y el gobierno, impulsando así una lógica de colaboración en red entre el sector público, el sector privado, la sociedad civil y las instancias multilaterales, con lo cual, se dice, se persigue una mayor participación de los ciudadanos organizados, que resulte efectiva y relevante en el proceso de políticas, paradigma asociado a las tendencias administrativas de la NGP.

El modelo de la gobernanza supone, a decir de Kooiman, que “las líneas divisorias entre los sectores público y privado se están borrando, y los intereses so son tan solo públicos o

³¹⁸ Secretaría de Desarrollo Social (2004). DECRETO por el que se expide la Ley Federal de Fomento a las Actividades Realizadas por Organizaciones de la Sociedad Civil. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lffaosc/LFFAOSC_orig_09feb04.pdf

privados, ya que frecuentemente son compartidos”³¹⁹. Es por ello que en los procesos de gobierno deben sumarse aquellos ciudadanos u organizaciones interesados en problemas que competen a la vida en común; lo anterior genera cambios en el gobierno, en su composición y su lógica de intervención en la sociedad para resolver problemas concretos, a partir de la interacción con los ciudadanos.

Dichos cambios han producido también nuevos roles en las OSC’s en muchas partes del mundo, con los cuales éstas despliegan sus actividades en un rubro mayor de problemáticas comunes en la sociedad; a la par de ellas, grupos de interés se fortalecen, al encontrar en la propia lógica de gobierno, espacios determinados para su inclusión y/o consulta.

Hay otro elemento fundamental en el proceso de reestructuración de gobierno: según los teóricos de la gobernanza, ningún actor, ya sea público o privado (incluyendo al propio Estado) tiene el conocimiento y la información necesarios para solventar problemas complejos, dinámicos y diversificados³²⁰. Es por ello que para un programa de gobierno integral, se requiere la participación articulada de múltiples actores públicos y privados, con la cual la unidireccionalidad clásica de las acciones del poder se transforme, supuestamente, en un ejercicio bidireccional que retroalimente el proceso de políticas a través de la recuperación de las distintas voces en la sociedad.

No es difícil imaginar que dicho enfoque sería realmente novedoso en una sociedad con cuando menos ciertos criterios mínimos de desarrollo social, igualdad económica y de oportunidades que fuesen efectivos; en efecto, en una sociedad estable, los ciudadanos se ven posibilitados a organizarse, a destinar tiempo y energías para participar en procesos democráticos de creación de agenda pública, y dar seguimiento a sus iniciativas. No obstante, en la sociedad mexicana actual, con un abanico profundo de desigualdades, con una obscena concentración de la riqueza y el ingreso en un porcentaje mínimo de la población, con monopolios tan poderosos y con una participación política históricamente inducida, “dar poder al ciudadano” significa, en sus efectos concretos, abrir más espacios para que, quienes tienen más recursos sociales, materiales y culturales para incidir en la vida política nacional, se hagan ahora con espacios institucionales de otra naturaleza.

³¹⁹Véase: Kooiman, Jan (s/f). “Gobernar en gobernanza”, [en línea] [fecha de consulta: 16 de diciembre de 2017]. Disponible en: https://www.u-cursos.cl/inap/2013/2/ADP301/2/material_docente/bajar?id_material=799283

³²⁰ Kooiman, Ibíd., p. 61

Aprovechando dicha situación, la nueva derecha ha optado por lograr y consolidar su presencia política en ciertas instancias de representación ciudadana al interior del sistema educativo, de forma que con el paso del tiempo, sus integrantes se han convertido en las voces reconocidas al interior de los consejos consultivos, técnicos y de participación social, convirtiendo éstos prácticamente en un patrimonio de grupo; esto es posible ver en instancias como el CONAPASE, el CONSCEE-INEE, los Consejos Técnicos de la prueba ENLACE, etc.

La estrategia

La intención por transformar el funcionamiento del SEM y la distribución de facultades directivas en su interior, se había hecho presente desde el seminal Pliego Petitorio de la Sociedad Civil en 2007; tal posición se reformuló con más fuerza en 2010 con la aparición de la Coalición, y se expresó de forma nítida con los trabajos posteriores al documento Ciudadanos Pacto por México de 2012, en respaldo del pacto cupular con el cual inició el sexenio de Enrique Peña Nieto. No obstante, la nueva derecha sabía que anunciar su voluntad de cambio no sería suficiente y al ser el reacomodo del SEM una parte sustancial de las *batallas no silenciosas* por la educación, éste exigía la creación de las condiciones necesarias que posibilitaran la transformación deseada.

En el documento Metas³²¹, Mexicanos Primero se pregunta sobre los *factores relevantes* que han posibilitado las transformaciones escolares “necesarias” en distintos sistemas educativos del mundo. Para responder a esta pregunta, recuperan un conocido estudio del PREAL escrito por Mourshed, Chijioke y Barber y publicado en 2010, en el cual se contemplan 3 factores necesarios en los procesos de transformación educativa:

- a) La percepción social de una gran crisis, con respecto a la cual el sistema educativo no puede permanecer igual.
- b) La difusión y polémica de uno o varios reportes independientes, con el efecto de sacudir la condición complaciente y adormilada de la sociedad.

³²¹ Mexicanos Primero (2011). Op. Cit.,

- c) Un liderazgo visionario, estable y con suficiente extensión en el tiempo como para poder cerrar el ciclo de cambio congruente.

La asociación insiste, además, en que es necesaria una “tormenta perfecta” que permita observar un supuesto peligro claro y presente en la sociedad, el cual no pueda ser atendido por el sistema educativo vigente, para aportar soluciones. Una vez realizados estos pasos, se habrá logrado la victoria en la disputa por el *sentido común*, y con ello los cambios institucionales, necesarios para la educación de calidad, serán más sencillos de lograr. Visto en retrospectiva, pareciera que la política activista desarrollada por el *bloque reformista* tomó como referente los factores desarrollados en el estudio, aún antes de su publicación.

Los empresarios desataron una constante campaña en medios a partir de los magros resultados mexicanos en prueba PISA, difundiendo así la imagen de una crisis educativa generalizada, por la cual nuestro sistema educativo se estaba quedando a la zaga en los rankings internacionales comparado con sus pares en países desarrollados. La crisis se debía, en gran medida, al ordenamiento del sistema educativo; fundamentalmente a la relación corporativa entre la SEP y el SNTE, la relevancia política de la CNTE en algunos estados del país, y la consecuente displicencia en las políticas de formación y evaluación del magisterio nacional. La publicación de tales señalamientos no se circunscribió a foros académicos, conferencias o reuniones con las autoridades educativas, sino se llevó a los medios de comunicación e incluso a la pantalla grande, con la promoción del “Documental” (¿película?) “De Panzazo” en 2012.

Los efectos negativos de tal crisis eran, según los empresarios, prácticamente todos los problemas sociales del país, incluyendo el desempleo, el nulo crecimiento económico, la falta de innovación tecnológica, el déficit democrático, la corrupción, etc. Se requería, entonces, transformar la educación para transformar al país, porque, al son del lema de Mexicanos Primero, “sólo la educación de calidad cambia a México”.

Ahora bien, con el fin de discutir y generar explicaciones a la problemática en educación, el empresariado difundió una importante cantidad de estudios sobre distintos problemas del sistema educativo, presentados por personas relevantes en distintos medios: directivos de *think-tanks*, *influencers*, periodistas televisivos, académicos y funcionarios educativos de alto nivel, como puede observarse en el cuadro siguiente. Lo anterior se llevó a cabo con el fin de

dar credibilidad y cobertura mediática a sus hallazgos, así como un aura de coherencia a las soluciones propuestas. En este punto, Mexicanos Primero ha sido indiscutiblemente el actor más importante: CUADRO 5

Año	Título documento	Contenido	Presentadores
2009	Contra la Pared		Denisse Dresser, David Calderón, Federico Reyes Heróles, Sergio Sarmiento, Carlos Loret de Mola
2010	Brechas		Fernando Reimers, Sylvia Schmelkes, Denise Dresser, David Calderón
2011	Metas		Denise Dresser, David Calderón, José Ángel Gurría
2012	Ahora es Cuando		Sylvia Schmelkes
2013	(Mal) Gasto		Edna Jaime, Denise Dresser, Carlos Loret de Mola y David Calderón
2015	Sorry		Blanca Heredia, Miguel Székely, Claudio X. González
2016	Prof.		Claudio X. González, Marco Fernández
2016	Índice de Cumplimiento de Responsabilidad Educativa (ICRE)		Edna Jaime, Javier Treviño Cantú

Elaboración propia

La difusión de una visión catastrofista sobre la situación educativa del país fue acompañada por un constante activismo corporativo en la exigencia de una mayor participación “ciudadana” en el proceso de elaboración de políticas, así como en su seguimiento y evaluación. Desde la lectura empresarial, un factor que permitía y perpetuaba los defectos operativos y de desarrollo curricular al interior del SEM, era la ausencia de una participación efectiva de la sociedad civil organizada; por consiguiente, tales vicios podrían atenderse de manera correcta a partir de su inclusión paulatinamente mayor. De esta forma, a través de algunos años, la *ciudadanía corporativa* se autoproclamó como la voz representante de la ciudadanía nacional ante la problemática educativa, aprovechando sus recursos económicos, políticos y mediáticos.

Dicho liderazgo autoproclamado se fortaleció a partir de la ocupación de posiciones clave al interior del SEM por agentes del empresariado o de sus organizaciones aliadas, **aún antes de**

la constitución de la nueva derecha como bloque político, la cual se constituyó como una serie de vasos comunicantes entre las organizaciones, la sociedad y el gobierno. Esto facilitó los flujos de información y propuestas por parte de las organizaciones del *bloque* hacia los distintos niveles de gobierno educativo sin la necesidad de reformar la estructura jurídica del SEM, lo cual, por cierto, sigue siendo una exigencia constante.

Los espacios institucionales

La nueva derecha ha sido capaz de dar un uso eficaz a sus recursos políticos y económicos. Aprovechando la desorganización general de la sociedad en los temas educativos y la lucha enconada entre el gobierno federal y ciertos sectores del magisterio nacional, logró posicionarse progresivamente en espacios clave en el proceso de políticas en educación, sin generar mayor respuesta. Al fin de cuentas, la bandera ciudadana del empresariado se había mostrado sumamente exitosa para lograr consensos parciales con la sociedad, o al menos, no generar una respuesta negativa lo suficientemente fuerte como para poner en cuestión sus proyectos de transformación educativa. Mucho tuvo que ver en esto el poder de los medios de comunicación y su capacidad para influir, cuando no crear de facto, la “opinión pública” en el tema educativo. En este ambiente, el empresariado logró posicionarse más allá del debate público, en la médula institucional del SEM.

En el cuadro siguiente, mostramos cómo agentes con distintos niveles de relación, pero vinculados a las organizaciones de la nueva derecha, se posicionaron a lo largo de algunos años en algunos espacios clave dentro y con relación al SEM durante los sexenios de Fox y Calderón. Posteriormente, con la *autonomización* del INEE en 2013 y la creación del Consejo Social Consultivo de Evaluación de la Educación (CONSCEE) con la Reforma de Peña Nieto, se ampliarían los espacios de participación ciudadana formal, en los cuales la nueva derecha tendría también una importante cantidad de representantes: CUADRO 6

Año	Agente	Institución	Cargo
2001-2006)	-Lorenzo Gómez-Morín (Mexicanos Primero)	SEP	-Subsecretario de Educación Básica
-2006-2010	-Miguel Székely (Mexicanos Primero)	-SEP	-Subsecretario de Educación Media Superior
(2008-)	-Patricia Ganem Alarcón (SUMA)	-SEP	

(2009)	-Jeffrey Puryear (PREAL-Dialogue) – (Mexicanos Primero)	(CONAPASE) -SEP (Grupo asesor ENLACE)	-Consejera Técnica -Asesor
(2010)	-Consuelo Mendoza (UNPF) -David Calderón (Mexicanos Primero) -Eduardo Bohórquez (Transparencia Mexicana) -Francisco López Díaz (SUMA) -Lucrecia Santibañez (IDEA) -Sylvia Schmelkes (Mexicanos Primero)	-SEP (Consejo Técnico ENLACE)	-Consejeros
(2008-)	-Lazos, Mexicanos Primero, SUMA, Excelencia Educativa A.C. -Elisa Bonilla (Fundación SM)	-SEP (Consejo Consultivo FIDE)	-Consejeros
(-2016-)		-SEP	-Directora General de Desarrollo Curricular
(-2007)	-Gilberto Guevara (Mexicanos Primero)	-INEE (Junta de Gobierno)	-Consejero
(-2008)	-Sylvia Schmelkes (Mexicanos Primero)	-INEE (Junta de Gobierno)	-Consejera
(-2009-	-Blanca Heredia (Mexicanos Primero)	-SEGOB	-Titular de la Unidad para el Desarrollo Político
(-2006	-Leonardo García Camarena (UNPF)	-SEGOB	-Titular de la Unidad para el Desarrollo Político
(-2003/2006	-José Francisco Landero (SUMA)	-Poder Legislativo (Cámara de Diputados)	-Integrante de la Comisión de Educación y presidente de la Comisión de Educación del GPPAN
-2009-2012	-Teresa Ortuño (SUMA)	-Poder Legislativo (Cámara de Senadores)	-Presidenta Comisión de Educación del Senado.
2006-	-José Ángel Gurría	-OCDE (Mexicanos Primero)	-Secretario General de la OCDE
	-Andreas Schleicher		-Director de Educación de la OCDE

		-OCDE (Mexicanos Primero)	
--	--	---------------------------------	--

Elaboración propia

A la lista anterior se podrían sumar algunos funcionarios más, como Javier Treviño Cantú u Otto Granados Roldán, a partir de la cercana relación que ambos tienen en los ambientes empresariales regiomontanos. El primero, exvicepresidente de Comunicación y Asuntos Corporativos de CEMEX, cercano a Lorenzo Zambrano; y el segundo, durante mucho tiempo directivo del ITESM, salinista de sepa. No obstante, decidimos optar por aquellas relaciones empíricamente comprobables.

Desde el año 2004, el empresariado y sus aliados han estado presentes en distintas instancias del SEM, las cuales son particularmente relevantes en materia de política de evaluación educativa (Schmelkes, Guevara y Consejeros de ENLACE), de vinculación del gobierno con la sociedad civil (Heredia-Alarcón) y de *lobby legislativo* (Ortuño-Landeros); también dos de sus agentes han sido titulares de subsecretarías de educación (Gómez Morín- Székely).

Lo anterior, a la par de la gran y constante campaña publicitaria en medios, los eventos de movilización en las calles y la estrecha relación entre los empresarios nacionales y directivos de la OCDE interesados en educación, permite sugerir la posibilidad de que sus nociones compartidas sobre la educación se hayan plasmado en distintos rubros de la política educativa en la última década, tanto en cuestiones de contenido, como de logística.

Por ejemplo, los principios que cimentaron la ACE en 2008 ya habían sido esgrimidos a nivel nacional en el Pliego Petitorio de la Sociedad Civil, un año antes de la firma de la Alianza y el impulso a las políticas de evaluación del magisterio. Estas coincidencias se mantienen con respecto a la Reforma Educativa 2012-2013, en la cual existen importantes similitudes entre los planteamientos de la nueva derecha educativa y el multilateralismo, en comparación con las políticas impulsadas por la Reforma Educativa de Enrique Peña Nieto, como puede verse en el siguiente cuadro. CUADRO 7

Año	Organización	Documento	Contenido (Propuestas)	Comparativa RE 2012-13
-----	--------------	-----------	------------------------	------------------------

2010	OCDE	Mejorar las Escuelas	<ul style="list-style-type: none"> -Mejorar la selección docente -Abrir todas las plazas a concurso -Aumentar autonomía escolar -Evaluación docente basado en estándares -Fortalecer la participación social 	-SPD. Evaluación docente en ingreso, promoción y permanencia
2010	Coalición Ciudadana por la Calidad de la Educación	“¿Qué pasa con la calidad de la educación en México? Diagnóstico y propuestas desde la sociedad civil”,	<ul style="list-style-type: none"> -Involucrar a los ciudadanos en la planeación y gestión educativas -Cambiar proceso de ingreso y promoción del profesorado 	-Plan La Escuela al Centro. Autonomía de Gestión
2012	Mexicanos Primero	“Ahora es cuando”	<ul style="list-style-type: none"> -Recuperar la rectoría del Estado en Educación -Profesionalización docente -Uso transparente y eficiente del gasto -Mayor autonomía escolar y participación social en educación 	-INEE Autónomo. Creación del Consejo Social Consultivo de Evaluación de la Educación (CONSCEE).

Elaboración propia

Como hemos mencionado, a partir del 26 de febrero de 2013, el INEE se constituyó como un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. De ello derivó la creación de 5 órganos colegiados, entre los cuales se encuentra el CONSCEE. El Consejo es concebido como el “espacio de diálogo entre el Instituto y las organizaciones de la sociedad civil para conocer, opinar y dar seguimiento a los resultados de las evaluaciones del INEE, así como a las directrices y acciones de difusión que de ellas deriven³²². Está conformado por 11 asociaciones que se renuevan cada 2 o 3 años, las cuales son elegidas por la Junta de Gobierno del INEE. Además, el CONSCEE puede asignar hasta 4 lugares adicionales para cada sesión, destinadas a osc’s invitadas que manifiesten interés en algún tema en específico, estas son también designadas por la Junta.

El Consejo se presenta como el espacio de representación de la sociedad civil en el proceso de evaluación de la política de evaluación educativa a nivel nacional. En tal instancia suponen converger la diversidad de organizaciones interesadas en educación, las cuales, en un país

³²²Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2014). Consejo social consultivo de evaluación de la educación. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/organos-colegiados/consejo-social-consultivo-de-evaluacion-de-la-educacion>

tan grande como el nuestro, con un sistema educativo de tales dimensiones y con cierto nivel de institucionalización en investigación educativa, se esperaría fuera muy plural.

Sin embargo, en los hechos, el Consejo se ha constituido como un punto de reunión de la nueva derecha. De un total de 22 asociaciones que han conformado el CONSCEE desde el año 2014, al menos 9 de ellas mantienen relaciones con el empresariado, ya sea a partir de elementos comunes de identificación en política educativa o determinadas Iniciativas Ciudadanas (Véase cuadro 2), como se puede ver en el siguiente cuadro: CUADRO 8

Organizaciones integrantes del CONSCEE (2014-2017)	Nueva Derecha	Iniciativas	MREG
COPARMEX	●	Sí	Sí
Cultura del maestro			
Mexicanos Primero	●	Sí	Sí
Servicios a la Juventud	●	Sí	
Ririki	●	Sí	
Vía Educación			
COMIE			
Derechos Infancia	●	Sí	
ACUDE	●	Sí	Sí
Innovación y asesoría educativa			
Fundación SM	●	Sí	
Teach 4 All México	●	Sí	Sí
Alianza Nuevo León			
CRESER			
Incidencia Civil			
Mar adentro			
UNPF	●	Si	
SUMA	●	Sí	Sí
Centro para el desarrollo profesional			
Educadores somos todos			
Colectivo Albanta			

Elaboración propia

Aunado a lo anterior, vale la pena decir que, tanto SUMA como Mexicanos Primero, han sido actores constantes en las 4 asociaciones invitadas por la Junta del INEE, lo cual permite sugerir, nuevamente, que la facultad decisoria de la Junta de Gobierno podría estar influida

en cierta medida por la simpatía de algunos de sus miembros hacia las organizaciones de la nueva derecha, particularmente de Gilberto Guevara y Sylvia Schmelkes. En lo concreto, la participación ciudadana en educación se ha convertido en la acción patrimonial de un grupo determinado.

La producción política de sentido académico

Pero la acción política de la nueva derecha no se ha circunscrito a las campañas en medios, ocupación de espacios institucionales o difusión de reportes de tinte académico críticos al SEM y favorables a sus propuestas; también ha tendido puentes con ciertas instituciones o programas académicos que han fungido como “recursos intelectuales” del gobierno federal en materia educativa, específicamente el CIDE y la FLACSO México.

Hablar de una relación existente entre los empresarios y la academia es un asunto complejo, ya que, en el mundo de las ideas, las convergencias intelectuales pueden existir sin necesidad de haberse entablado previamente relaciones de corte político o programático. Sin embargo, al referirnos a los puentes tendidos entre la nueva derecha e instituciones académicas, queremos hacer hincapié en que el ideario educativo de los reformadores no ha sido “una voz en el desierto”, sino se ha encadenado con ideas y nociones desarrolladas también en otras instancias; no obstante, es particularmente llamativo que, además de la simpatía o relación personal de ciertos académicos con la nueva derecha, determinados programas educativos hayan creado un espacio constante de interpelación favorable a los empresarios.

Tanto CIDE como FLACSO han discutido y publicado diversos artículos y análisis académicos sobre el problema educativo, coincidiendo en ciertas cuestiones con las nociones empresariales, específicamente en temas como gobernanza educativa o autonomía escolar. Los vasos comunicantes más importantes entre los reformadores y la academia han sido Lorenzo Gómez Morín, exdirector ejecutivo de Mexicanos Primero y Coordinador de la Especialidad en Política y Gestión Educativa en la FLACSO, y Blanca Heredia, excolaboradora de la OCDE, coordinadora general del Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas (PIPE) del CIDE, y –según Claudio X. González Guajardo– una “guerrera aliada [de Mexicanos Primero] en el anhelo de lograr educación de calidad”³²³.

³²³ Mexicanos Primero, *Presentación reporte “Sorry”*, [en línea] [fecha de consulta: 8 de enero de 2018]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=EcG7StJgJV4>

De ambas instituciones, el CIDE se ha mostrado como la entidad más relevante en la política pública educativa.

Como parte del impulso al Nuevo Modelo Educativo anunciado por Aurelio Nuño, entonces secretario de educación pública, el CIDE colaboró con la SEP en la recopilación de las propuestas emanadas de la consulta sobre el nuevo modelo y su propuesta curricular, llevada a cabo a finales de julio de 2016, con un equipo coordinado por la propia Blanca Heredia; además, dicha institución ha firmado distintos convenios sobre evaluación educativa con el INEE. Cabe mencionar que Heredia no es la única académica del CIDE que ha mostrado simpatías con la política de reforma en educación y con el programa de la nueva derecha; a ella pueden sumarse Ricardo Raphael, integrante de la ya citada Coalición Ciudadana por la Educación, Lucrecia Santibáñez, entre otros.

Por otro lado, el PIPE-CIDE ha organizado distintos eventos académicos en los cuales los empresarios han tenido una presencia importante. En el siguiente cuadro se mencionan algunos de los eventos.

Fecha	Título	Organizador	Participantes
25 y 26 de octubre 2012	Renovar el Federalismo Educativo	CIDE, SEP	David Calderón, Marinela Servitje, Francisco López DÍAZ (COPARMEX)
8 de julio de 2014	Seminario Permanente de Evaluación de Políticas y Prácticas Educativas,	PIPE-CIDE y el Centro Regional para el Aprendizaje en Evaluación y Resultados (CLEAR Latinoamérica)	Jennifer O'Donoghue
Septiembre 2014	Symposium "México's Education System in the 21st Century"	PIPE-CIDE, Center for Mexican Studies y Columbia University	-David Calderón, Andreas Schleicher, Lucrecia Santibáñez, Miguel Székely, Blanca Heredia, Sylvia Schmelkes y Ricardo Raphael.
30 de junio 2016	Seminario "Por una educación incluyente y de calidad para los más pobres: el nuevo modelo del Conafe"	PIPE-CIDE	David Calderón, Blanca Heredia

9 de diciembre de 2017	Diplomado en Intervenciones y Políticas Educativas del CIDE (Sesión 36)	PIPE-CIDE	Jennifer O'Donoghue
------------------------	---	-----------	---------------------

Elaboración propia

El “circulo virtuoso de la nueva gobernanza”

Como se ha visto previamente, las redes de la nueva derecha se han desplegado en múltiples esferas, no solo del SEM, sino también del sistema político mexicano. Su capacidad organizativa y de movilización de recursos ha sido tal, que de manera relativamente velada ha logrado imponer su agenda paulatinamente, al ritmo del juego político nacional y la proyección mundial de sus propuestas de transformación educativa. De esta forma, cuando los empresarios se plantean reestructurar las directrices de gobernanza al interior del SEM, hacia un sentido “horizontal” y con mayor “participación ciudadana”, realmente no buscan llevar a cabo un movimiento *políticamente inocente*. Dicha reestructuración se torna más preocupante cuando es la autoridad federal quien la propone como una política esencial para la transformación educativa y la búsqueda de la calidad.

Al respecto, es particularmente interesante el contenido vertido en el VI Seminario “La Reforma Educativa: Avances y Desafíos” organizado por el INEE el pasado 25 de octubre. Tal evento llevó por título “Dilemas en la gobernanza del sistema educativo”, y tuvo como ponentes a Otto Granados Roldán y a Mauricio Dávila Morlotte, con la participación, en calidad de comentaristas, de Gilberto Guevara Niebla y Carlos Ornelas. Retomaremos lo mencionado por Otto Granados, por estar estrechamente ligados con lo que nos interesa en este punto.

En su intervención, el entonces Subsecretario de Educación Básica explicó la pertinencia de la reforma en educación impulsada por el gobierno federal en turno, por considerar que, pese a “mover intereses” o “afectar intereses” -refiriéndose implícitamente al magisterio- ofrece resultados a largo plazo. En este sentido, la reforma presentada es de carácter sistémico y estructural. Al ser una reforma de gran calado, y al desarrollarse en una sociedad muy compleja, es necesario reestructurar sus esquemas de gobernanza.

Su argumentación central fue la desarrollada previamente en el documento “Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria”, presentado por la SEP meses atrás, prácticamente en el mismo orden de exposición. Sin embargo, el subsecretario agregó a lo ya explicado una *selección* de los actores principales en el proceso de transformación educativa en nuestro país. Estos actores eran: Las esferas de gobierno, el INEE-SNEE, los padres de familia y organizaciones civiles, los administradores, el magisterio y su representación sindical y los poderes legislativos, todos ellos acompañados de un actor más, que el subsecretario denominó “otros actores relevantes”. A la conjunción de ese grupo, su sana articulación y los efectos de su trabajo, Granados los nombró el “círculo virtuoso de la nueva gobernanza”, exponiéndolo incluso gráficamente de la siguiente manera³²⁴:



Ahora bien, el paso siguiente podría ser, más allá de esta construcción abstracta o mejor dicho, a partir de ella, preguntarnos ¿qué actores, en lo concreto, conforman determinado círculo virtuoso? ¿cuáles son los proyectos político-pedagógicos con mayor posibilidad de realización en función de la interacción política de los distintos agentes? ¿Quiénes son los encargados de construir a gobernanza para la educación en el siglo XXI?

³²⁴ Imagen original, tomada de: INEE, “Sesión 6: Dilemas en la gobernanza del sistema educativo”, <https://www.youtube.com/watch?v=71TnnjPgVds&t=602s> (min. 24:43)

Echando un vistazo a la condición actual del SEM, así como a los agentes que lo integran, podemos decir que la presencia orgánica o programática de la nueva derecha permea en varios de los componentes mencionados. Ya sea en la subsecretaría de educación básica, el CONAPASE, la Junta de Gobierno del INEE o el CONSCEE, los consejos directivos en evaluación educativa o las organizaciones representantes de “padres de familia”. Los empresarios han logrado permear en múltiples instancias a través de la articulación de sus organizaciones con otras más. Su práctica organizativa ha cambiado a medida que el SEM también se ha transformado; con la nueva gobernanza, los empresarios ya no inciden en la educación como un cuerpo de clase, sino a través de engranajes sociales en forma de red.

4.4.- Las redes de la nueva derecha

La nueva derecha también ha desarrollado una particular forma de organización a través de la cual tareas específicas se distribuyen, al momento que se crean nexos de distinta naturaleza entre los miembros; dicha forma de organización se ha constituido como una *red* que ha desplegado sus actividades en distintas instancias de la vida social e institucional de nuestro país. Hemos mencionado previamente que en dicha red 4 son las organizaciones que ocupan un lugar central, tanto por su activismo social como su presencia en medios y capacidad de articulación con otras asociaciones y grupos políticos. Estas osc's son Suma por la Educación, COPARMEX, UNPF y Mexicanos Primero, la más consolidada públicamente. En torno a ellas y a los agentes que las componen, se han desarrollado una importante cantidad de relaciones que se despliegan en distintas esferas de la vida social. Tales relaciones han permitido a las organizaciones ampliar su campo de acción, lograr obtener apoyo de distinta índole y proyectar su discurso y programa de una forma cada vez más efectiva tanto en la agenda pública, como en las tareas específicas de los procesos de gobierno. La red de la nueva derecha ha logrado permear una gran cantidad de instancias fundamentales en el debate educativo.

Según Luna, las redes son “estructuras orientadas al abordaje y la solución de problemas que cruzan barreras organizativas, sectoriales, institucionales, culturales o territoriales, y

vinculan actores de diferentes entornos institucionales”³²⁵, además, poseen “un alto nivel de complejidad, que es resultado de fenómenos de diferenciación, especialización e interdependencia entre distintos sistemas sociales: el político, el social, el económico, el científico, el educativo, etc”³²⁶. Las redes se construyen a partir de objetivos o metas comunes, como un vehículo para facilitar las interacciones público-privadas en procesos políticos de cambio institucional o reforma administrativa.

El proceso de creación de redes es un fenómeno complejo, derivado tanto de la heterogeneidad de los agentes u organizaciones que estructuran dichas redes, como de la agenda común a impulsar. A propósito de ello, la misma autora explica que, en ocasiones, cuando los actores se integran a una red de trabajo con propósitos determinados, no ingresan con una agenda ya constituida, sino que tal agenda es producto de la interacción de los actores con otros más. La creación de una agenda común depende también del juego político al interior de la red, y de la capacidad de determinadas organizaciones para construir un consenso generalizado en torno a sus propuestas. En el caso de la nueva derecha, indudablemente el empresariado logró constituirse como la voz rectora de la agenda educativa, lo cual logró a partir de la asimilación de las propuestas de otras organizaciones que también tenían en su agenda la búsqueda de la calidad educativa. No obstante, los medios cambian, y con ello también los efectos sobre quienes son objetos de intervención para tal transformación.

La constitución de la red de la nueva derecha se ha realizado en distintos niveles:

a) construcción de relaciones entre osc’s de diferente naturaleza, las cuales pueden o no tomar parte del debate educativo nacional; b) generación de relaciones entre osc’s e instancias supranacionales y *think-tanks* internacionales; c) creación de relaciones entre osc’s e instancias oficiales de deliberación educativa y d) vinculación en potencia entre estas osc’s y agrupaciones de otra naturaleza con presencia a nivel nacional.

³²⁵ Luna, Matilde (2004). “Redes Sociales”, Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, Vol. 66, Número Especial, pp. 59-75, p. 66.

³²⁶ Luna, (2004). *Op. Cit.*,

Construcción de relaciones entre osc's

Indudablemente, la nueva derecha ha comprendido que, para lograr que determinada política tenga éxito, es necesario el trabajo de cuantas manos sea posible. Por ello, se ha construido, desde hace algunos años, una serie de relaciones entre osc's interesadas en educación y en materia de transparencia y RdC en al menos dos niveles: un nivel *moral*, en el cual se encuentran representadas las osc's de manera integral, y un nivel *físico*, a través del cual la articulación de tales osc's se realiza a partir de las actividades de sus agentes.

Con respecto al nivel *moral*, es particularmente claro apreciar la articulación asociativa a partir de su activismo social. Un criterio para determinar lo anterior, sería a través del análisis de ciertos comunicados públicos de carácter político impulsados por organizaciones empresariales interesadas en educación, y la cobertura que éstos tuvieron en su momento por parte de otras organizaciones. Como mencionamos en el Cuadro 1, del año 2010 a 2016, la nueva derecha publicó cuando menos 6 desplegados públicos, llamados “Iniciativas Ciudadanas”, las cuales tuvieron diferentes objetivos y causas, y fueron suscritas por una gran cantidad de organizaciones civiles de todo tipo, aunque principalmente aquellas provenientes del mundo de los negocios, con ningún interés aparente en la educación mexicana. Entre las osc's firmantes se encontraron: Mexicanos Primero, COPARMEX, Servicios a la Juventud, Derechos Infancia México, ACUDE, SUMA, UNPF, Fundación SM, A favor de lo mejor, IFIE, Enseña por México, México Evalúa, Transparencia Mexicana, UNETE, ExEB, Proeducación, etc. La coincidencia en este punto generó ciertas relaciones entre las organizaciones, las cuales potenciaron los efectos de las Iniciativas, principalmente a partir de su difusión en medios. Este elemento también se expresó en la movilización en las calles, como lo harían, principalmente, SUMA y la UNPF en septiembre de 2008 contra la organización magisterial en el marco de la ACE, en el estado de Morelos. La dinámica participativa de las osc's se constituyó como un frente político en el cual el trabajo en equipo y la cobertura política y mediática mutua, ha sido constante.

Por su parte, el *nivel físico* se ha constituido a raíz de las relaciones de los miembros de ciertas osc's con otras organizaciones, ya sea en calidad de asesores, invitados constantes a foros organizados con determinados fines, consejeros, etc. Probablemente, los casos más significativos sean los de Lorenzo Gómez-Morín, Federico Reyes Heróles, Lucrecia

Santibañez, Alberto Saracho, Claudio X. González, Consuelo Mendoza, Enrique Madero Bracho y Marinela Servitje.

Lorenzo Gómez-Morín es un “hombre fuerte” en Mexicanos Primero, pero también mantiene relaciones con Proeducación, actuando como vocal de la organización, y con Fundación SM, en calidad de Asesor. De igual forma, ha compartido mesa con Elisa Bonilla Rius, fundadora de Fundación SM México. Además, Gómez-Morín mantiene un capital social importante a partir de los eventos académicos de corte educativo a los cuales es recurrentemente invitado. Por su parte, Lucrecia Santibañez y Alberto Saracho han desarrollado su trabajo de investigación principalmente en Fundación IDEA y en Mexicanos Primero, aunque el segundo también ha colaborado con el IFIE.

Claudio X. González es uno de los agentes más importantes en la construcción de las redes de la nueva derecha, además de ser, por mucho, el actor más visible en medios, y, por ende, estar recurrentemente en el centro del debate nacional sobre educación. González es fundador de Mexicanos Primero, presidente honorario vitalicio de UNETE, cercano a la COPARMEX y un “amigo”³²⁷ de la organización Enseña por México y Erik Ramírez, su presidente.

Consuelo Mendoza es el vaso comunicante de la derecha clásica en nuestro país; expresidenta de la UNPF, también está relacionada con SUMA por la educación, probablemente a raíz de la militancia panista de sus dirigentes. Durante mucho tiempo ha sido una de las voces activas del catolicismo nacional en el debate educativo y de políticas de cuerpo, al ser, por ejemplo, vocera del llamado Frente Nacional por la Familia, una agrupación confesional de alcance nacional que busca “defender la familia tradicional”. Por su parte, Enrique Madero Bracho, presidente de ExEB, es también cercano a la COPARMEX; además, ha llevado a cabo campañas de intervención educativa de la mano de Francisco Gil Díaz y Fundación Telefónica en algunas zonas del Estado de México³²⁸.

Por último, es importante mencionar a Marinela Servitje, presidenta del IFIE, socia consejera de la organización Excelencia Educativa, “amiga”, al igual que Claudio X. González, de

³²⁷ Enseña por México, (diciembre de 2016), “1 Cena de Gala: UNA NOCHE UNIDOS POR LA EDUCACIÓN con Enseña por México”. Enseña por México. Recuperado de: <http://www.ensenapormexico.org/diciembre16>

³²⁸ Empresarios por la Educación Básica, (13 de octubre de 2015), “Unen esfuerzos Empresarios por la Educación Básica y Fundación Telefónica para brindar formación a docentes”, Empresarios por la Educación Básica. Recuperado de: <http://www.exeb.org.mx/unen-esfuerzos-empresarios-por-la-educacion-basica-y-fundacion-telefonica/>

Enseña por México y durante mucho tiempo una vocera de la COPARMEX en materia de educación.

Las conexiones entre las organizaciones mencionadas vía sus miembros, han permitido una mayor integración programática y logística. De este modo, se ha construido poco a poco un grupo que, pese a su heterogeneidad, se ha plantado de manera firme en el debate educativo, sin que sea identificado de manera plena.

Generación de relaciones entre osc's e instancias supranacionales y *think-tanks*

La nueva derecha ha fortalecido el eco de sus intervenciones al interior del SEM a partir de sus relaciones con instancias multilaterales de gobernanza mundial y *think-tanks* de carácter nacional e internacional. De esta forma, su discurso se ha visto articulado con las tendencias más importantes de reforma educativa en el mundo. En esta dimensión, Mexicanos Primero ha sido, sin duda alguna, la asociación más relevante. Miembros de su Consejo Académico, como Sylvia Schmelkes y simpatizantes políticos, como Blanca Heredia y José Ángel Gurría, han mantenido una relación constante y muy estrecha con la OCDE, asociación de la cual también otros agentes, como Andreas Schleicher, se han acercado a la organización ahora presidida por Alejandro Ramírez. A la lista de vínculos entre Mexicanos Primero y entidades multilaterales y *think-tanks*, podemos sumar a Anthony Patrinos, integrante de su Consejo Académico e importante investigador educativo del BM.

Por su parte, Lucrecia Santibañez es probablemente el agente más importante entre la osc y los *think-tanks* relacionados al proceso, al tener nexos con Fundación IDEA, RAND, el CIDE y Mexicanos Primero. A ella se suman Blanca Heredia y Jennifer O'Donoghue, agentes relacionados con Mexicanos Primero y el CIDE.

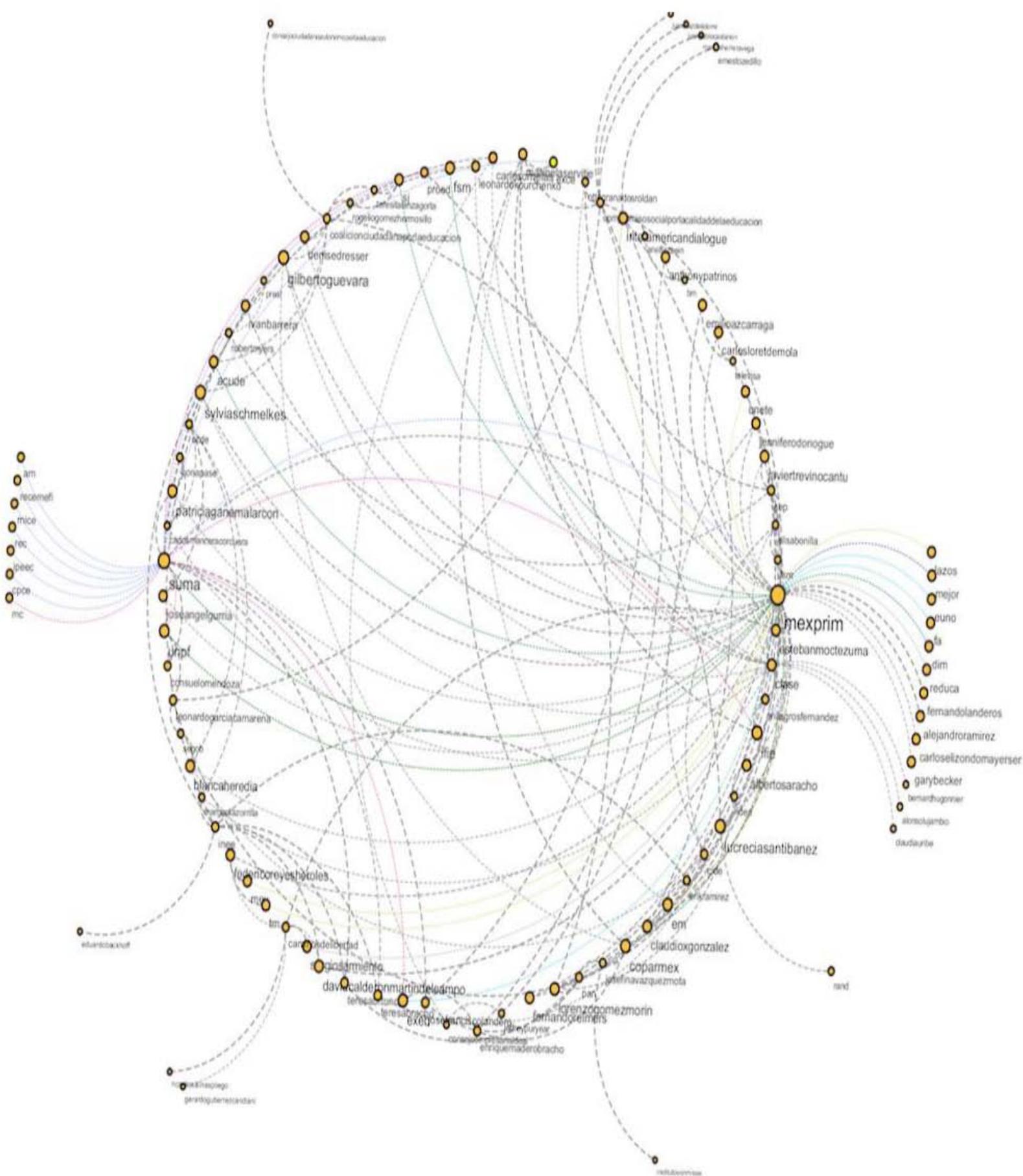
Hay un vínculo interesante entre Mexicanos Primero y el Diálogo Interamericano. Más específicamente, entre el programa educativo del Diálogo, el PREAL. Claudio X. González Guajardo es integrante del “grupo de expertos” del mismo Diálogo, mientras que Iván Barrera, junto con Robert Myers de ACUDE, ha publicado con el sello del PREAL. Por último, Jeffrey Puryear, ideólogo y fundador del PREAL, y hombre cercano al Consejo Empresario de América Latina, ha mostrado también cierta simpatía constante por el trabajo

de Mexicanos Primero. Por su parte, David Calderón es actualmente el Secretario General de la REDUCA.

Política de redes, política de clase

Como hemos visto, el *modus operandi* de la nueva derecha ha adquirido una forma que ha beneficiado la expansión de su esfera de influencia, así como la vinculación con organizaciones de distinto tipo y relevancia política nacional, regional e internacional. Su conformación como una red de trabajo ha embonado de manera precisa con la reestructuración de los procesos de gobernanza al interior del SEM, a partir de la obtención de ciertas posiciones directivas y el acercamiento con instancias cuya influencia internacional en materia educativa es evidente, como la OCDE y muy relevante aunque no tan atendida, como el Diálogo Interamericano y el PREAL.

Si hay un elemento constante que podemos encontrar al analizar la construcción de los protagonismos individuales y las capacidades colectivas de la nueva derecha, es la existencia de una marcada política de clase que, si bien por momentos se encuentra subyacente a un discurso ciudadano-universal, emerge en determinados momentos de lucha política o construcción de alianzas estratégicas. Tal es el caso de los líderes de Mexicanos Primero, el IFIE, SUMA y ExEB. El empresariado ha dado vida, de forma exitosa, a un proceso de “expropiación” privada de la representación de la sociedad civil en el debate educativo; para ello se ha hecho con los caminos abiertos por la gobernanza educativa y sus lógicas de operación, entre las cuales, las redes de colaboración y construcción de políticas pueden constituirse como una vía sumamente recomendable para construir un proyecto de cambio educativo.



Elaboración propia a partir de archivo

4.5.- La ciudadanía corporativa y el fantasma de la(s) privatización(es) educativa(s)

Un espectro ha recorrido constantemente los debates sobre la educación pública en nuestro país: el fantasma de la privatización. A él se han referido tanto el magisterio disidente como los grandes empresarios interesados en el tema educativo, tanto los universitarios que marchan y se organizan políticamente, como los medios de comunicación oficialistas o críticos al poder, tanto los académicos, como la opinión pública. A pesar de la condición diferenciada con la cual cada grupo tiende a hablar del tema, todas las perspectivas -o al menos la gran mayoría- concuerdan en un punto estratégico, mostrarse en contra de la privatización de la educación. Lo anterior no debería parecer extraño. En un país en el cual el proceso de “reconversión económica” post-crisis de la deuda, fundado en la venta de activos públicos significó la realización de un gran negocio para los amigos de los gobernantes en turno, los cuales llegaron a ubicarse entre los hombres más ricos del país y del mundo, hablar de privatización significa, forzosamente, hablar de corrupción en el imaginario social. Además, si tomamos en cuenta la situación actual del país en términos de distribución de la riqueza y el ingreso, la privatización de cualquier servicio público resulta grotesca debido a los efectos perversos que pueden generarse en el seno de la gran mayoría de la población. Mostrarse a favor de la privatización educativa sería, pues, un auténtico suicidio político.

Debido a intereses de clase, los señalamientos constantes sobre cierto interés privatizador han sido dirigidos tradicionalmente hacia los empresarios. Las organizaciones políticas del magisterio y otros grupos sociales consideran que la voluntad de intervención empresarial en educación tiene origen en el afán de control y lucro con la creación de un mercado educativo más amplio del cual puedan surgir beneficios de distinto carácter. Por su parte, los empresarios -en su mayoría- han negado el interés por privatizar la educación, argumentando que la participación del capital en términos educativos se circunscribe a la búsqueda de una mayor calidad en el servicio público. Como mencionamos líneas arriba, la privatización educativa, más que una línea de política identificada, impulsada por actores determinados al interior del SEM, se presenta como una figura fantasmagórica que se presenta de forma intermitente en algunas prácticas políticas y propuestas.

El elemento central para discutir la privatización de la educación es precisamente la forma de conceptualizarla. Como mencionamos en un apartado anterior, la noción clásica y generalizada de la privatización (incluyendo la educativa), es “transferir una empresa o actividad pública al sector privado”, lo cual correspondería a una modalidad exógena de privatización. A pesar del carácter generalizado de dicha concepción, consideramos que no es suficiente para analizar los tiempos actuales, al dejar de lado procesos importantes en el desarrollo de las actividades del sistema educativo que exceden cuestiones de provisión de infraestructura y materiales escolares, o costos directos de la educación.

La incursión de la *ciudadanía corporativa* en el panorama educativo nacional durante la presidencia de Felipe Calderón complejizó aún más el debate. Como hemos mencionado, dichas organizaciones no detentan un carácter estrictamente empresarial y, además de presentarse públicamente como organizaciones ciudadanas, han hecho alusión constante al supuesto fin de trabajar por la mejora de la educación pública en México. Ante los señalamientos de ser promotores de la privatización de la educación, sus integrantes y simpatizantes han respondido una y otra vez que lo que pretenden no es la privatización, sino su rescate de la actual situación deplorable en la que se encuentra.

En la sección de “Preguntas frecuentes” de su página web, Mexicanos Primero pregunta -y responde- retóricamente:

“¿Mexicanos Primero busca privatizar la educación? FALSO.

Estamos en contra de que un bien público, como lo es la educación, sea secuestrado para fines de beneficio personal o grupal, y por eso denunciamos la venta y renta de plazas, pago de materiales o cuotas escolares y las desviaciones de presupuesto.³²⁹”

Un planteamiento similar expone Blanca Heredia en su columna “¿Privatizar la educación pública? ¿De quién estamos hablando?” en el diario La Razón el 7 de septiembre de 2012. En el texto, la académica apoya las iniciativas de Mexicanos Primero con respecto al recorte de ciertas partidas presupuestales del SNTE, destinadas, según la organización, al pago de

³²⁹ Mexicanos Primero, “Preguntas frecuentes”, en: http://mexicanosprimero.org/index.php/9-mexicanos-primero/images/recursos/informes_anuales/2013/InformeAnual2013MP.pdf#privatizacion

“comisionados”. Debido a la respuesta del sindicato oficial hacia la organización y el señalamiento de un supuesto interés en privatizar la educación, Heredia enfatiza:

“Se necesita mucha cara dura para hacer esas acusaciones. ¿Quién ha hecho de la educación en México el mejor negocio privado imaginable? ¿Qué no es el liderazgo del SNTE? Las reformas de fondo en educación que tanto nos urgen requieren del concurso y participación activa de los maestros. Los privilegios de los que han gozado sus líderes a cambio de votos y de amenazar continuamente con desestabilizar políticamente al país, sin embargo, tienen que terminarse.”³³⁰

No sin razón responde así la académica del CIDE. Efectivamente, el sindicato oficial ha representado, en muchos sentidos, una auténtica sangría para las arcas estatales. Basta tal vez recordar el escandaloso episodio en el cual Elba Esther Gordillo, entonces lideresa magisterial, regaló 50 camionetas Hummer modelo 2009 a líderes seccionales de todo el país³³¹, con cargo, seguramente, al erario. No obstante, si bien las prácticas corruptas han sido un elemento constante en la historia del sindicalismo mexicano, esto no quiere decir que deba construirse un juego maniqueo de “buenos” y “malos” en función del juego político del SEM, práctica que la *ciudadanía corporativa* ha llevado a cabo una y otra vez, condenando al magisterio -salvo a los que ellos consideran “buenos maestros”- mientras tratan de imponer su agenda en la política educativa nacional.

A pesar de lo nebuloso que puede resultar un debate sobre privatización educativa el interior del SEM actual, consideramos que la intervención empresarial en educación por medio de figuras ciudadanas sí conserva un cariz privatizador en distintos niveles, no obstante que no sea lo suficientemente claro, o evidente. Consideramos además, que, debido a la gama de sus intervenciones, es conveniente hablar de privatización(es) en plural, ya que al analizar los efectos de su política, podemos dar cuenta de diversas facetas de privatización educativa. Además, consideramos que las asociaciones que integran el frente de la *nueva derecha* tienen

³³⁰Heredia, Blanca, (7 de septiembre de 2012) “¿Privatizar la educación pública? ¿De quién estamos hablando?”, La Razón. Recuperado de: <https://www.razon.com.mx/privatizar-la-educacion-publica-de-quien-estamos-hablando/>

³³¹ Camacho, Mónica, (16 de enero de 2009), “Rifan los secretarios del SNTE las Hummer que les regaló Elba Esther Gordillo”. La jornada de oriente. Recuperado de: <http://www.lajornadadeoriente.com.mx/2009/01/16/puebla/edu308.php>

intereses distintos, algunas apostando por la privatización exógena del sistema, otros por la endógena y algunas más por la privatización a través del proceso de políticas.

Privatización exógena

La privatización exógena en educación consiste en la promoción de la emergencia y expansión de proveedores privados en educación. Las propuestas políticas asociadas generalmente a esta veta se remiten a la liberalización del sector educativo para la inversión directa de agentes privados, con fines de lucro. Además, se busca la generación de incentivos impositivos al consumo de la educación privada, ya sea por subsidios fiscales a las instituciones privadas de educación o subsidio directo a la demanda educativa privada.

Las políticas de voucher escolar han sido un elemento constante en este modo de privatización educativa.

Este modo de privatización educativa es, en términos generales, el menos recurrente alrededor del mundo, en este sentido, el SEM no es la excepción. Por su parte, la *ciudadanía corporativa* en su mayoría no ha integrado mecanismos de privatización exógena de forma abierta en su programa de intervención educativa, lo cual no significa que dicho mecanismo no se encuentre presente.

La organización que más ha abordado políticas exoprivatizadoras en educación ha sido Caminos de Libertad, de Fundación Azteca. La asociación de Ricardo Salinas Pliego es, junto con La Fundación Friedrich Naumann para la Libertad, la principal difusora de las propuestas sobre voucher escolar en México. En el año 2014, ambas entidades publicaron de manera conjunta una obra titulada “Voucher educativo: La reforma de fondo para la educación en México”, con la participación de Eric Araujo, Armando Chacón, Alfonso Jiménez de Sandi, Santos Mercado Reyes, entre otros. El texto fue producto de un simposio sobre el voucher educativo en México realizado en agosto de ese año. Sin embargo, la idea de voucher impulsada por dichas asociaciones no ha adquirido la relevancia necesaria como para posicionarse en la agenda central de la política educativa.

Es importante tomar en cuenta que, si bien otras organizaciones no han impulsado abiertamente el voucher escolar, sí han generado nexos de trabajo consus promotores, lo cual

indica, entre otras cosas, ciertas nociones compartidas sobre lo que consideran debe ser la educación nacional. Tal es el caso de Mexicanos Primero, quien ha participado, de la mano de David Calderón, en eventos organizados por Caminos de Libertad, como en la conferencia “El valor de emprender. Competencias emprendedoras”, en la cual el Director General de Mexicanos Primero participó con una presentación sobre el panorama educativo en México.³³² Por su parte, Armando Chacón, ex director de proyectos del IMCO ha colaborado también con Mexicanos Primero, a través de la edición, por parte de la organización, de un libro titulado “Como cambiar historias. Lo que podemos hacer los individuos, las empresas y las organizaciones sin fines de lucro por la educación en México”, prologado por Gary Becker, en 2012.

Por otro lado, la participación privada en los “servicios educativos” o la provisión privada de materiales por parte de la *ciudadanía corporativa* aún no constituye una situación tan notable salvo en ciertos casos, como en la compra de libros de texto por parte de la SEP, proceso en el cual Ediciones SM, dueña de Fundación SM, ocupa un lugar importante, o en la provisión de tecnología escolar por parte de UNETE a miles de escuelas en el país.

Privatización endógena

Consiste en la introducción de normas, valores y lógicas del sector privado en los sistemas educativos, a fin de hacerlos más eficientes y competitivos. Dentro de las políticas seguidas se encuentra el pago por desempeño para docentes y escuelas, la descentralización de unidades del sistema educativo junto con la gestión basada en el centro y los programas de evaluaciones estandarizadas y elaboración de rankings. En este sentido, la creación de escuelas chárter y el impulso a la libertad de elección escolar han sido políticas continuas. Esta modalidad de privatización educativa es la más extendida en el mundo, debido principalmente a que no representa necesariamente una intervención orgánica o material de las actividades del sector privado en la provisión de servicios públicos de educación. México se adscribe a esta tendencia, particularmente a partir de la reforma educativa 2013, con la

³³² Caminos de Libertad (2011). Conferencias. Disponible en: <http://www.caminosdelalibertad.com/eventos/verEvento/2/32/#.Wn8515P1VQJ>

creación del SPD y la autonomización del INEE, políticas que, por cierto, habían sido sugeridas e impulsadas por la ciudadanía corporativa desde años antes de su promulgación constitucional.

La política de evaluaciones estandarizadas y elaboración de rankings son fundamentales para la *nueva derecha*. Ello explica la importancia vital atribuida a pruebas estandarizadas de conocimiento estudiantil como PISA y ENLACE, las cuales han resultado particularmente importantes para organizaciones como SUMA por la educación, UNPF, ExEB, Mexicanos Primero, etc. Además, dicho interés también se expresa en la exigencia de llevar a cabo un servicio civil de carrera docente fundamentado en el mérito y los resultados en evaluaciones estandarizadas continuas. Lo que se busca con dichas políticas es generar prácticas pedagógicas y de gestión orientadas a la competitividad y maximización en los resultados, como vía directa a la mejora en la calidad de la educación. Al ser concebida la educación como un servicio mercantil se considera que responderá a las mismas tendencias que ciertas escuelas económicas mantienen con respecto a la competencia y la calidad de los servicios: mayor competitividad traerá mayor calidad en el producto. El resultado de dichas pruebas es utilizado comúnmente para la evaluación de rankings educativos, como el IDEI, desarrollado por Mexicanos Primero para realizar una medición del desempeño académico de las 32 entidades federativas en un marco comparativo.

Otra veta de este tipo de privatización son las incipientes APP's educativas en México. En este sentido, es posible abordarlo a partir de la ejecución del proyecto PEC-FIDE, impulsado por Mexicanos Primero. A pesar de ser una APP, la organización proempresarial no ha intervenido en cuestiones de financiamiento educativo, por lo cual no podría expresarse abiertamente como un caso de privatización exógena. Sin embargo, la elaboración del proyecto, sus formas de evaluación del mismo, así como las prácticas pedagógicas que se buscan desarrollar con su implementación, nos remiten a la adopción cotidiana de prácticas gerencialistas en la organización educativa, y prácticas mercantiles en los procesos socioeducativos expresados en los espacios escolares. Los programas de Alianzas aún no se han generalizado en el ámbito educativo nacional, pero tal programa representa un precedente importante que no hay que perder de vista.

El núcleo de los procesos de privatización endógena es la adopción de prácticas y normatividades provenientes del sector privado en el sector educativo público. Las tensiones

a las cuales están sujetos los estudiantes y docentes a partir de la exigencia de buenos resultados en pruebas estandarizadas sin atender el proceso educativo como un conjunto de situaciones condicionantes generan la creación de personalidades individualistas, sin la intención de la cooperación y tendientes hacia el ideal meritocrático propio del capitalismo cognitivo contemporáneo. Generalmente, la privatización endógena se presenta como un paso previo a la privatización exógena. Una vez que las prácticas están adecuadas al ritmo del sector privado, su inclusión material resulta más sencilla.

Privatización a través de la política educativa

Consiste en un paulatino protagonismo adquirido de ciertos actores no-estatales en el proceso de deliberación de la política educativa, los cuales pueden ser corporaciones privadas, ONG's, firmas trasnacionales, *think-tanks*, etc. Este es un fenómeno que poco a poco ha tomado mayor importancia a nivel mundial. A medida que la política y la economía se han integrado orgánicamente; la intervención privada en la política educativa ya no se guía únicamente a partir de situaciones concretas relacionadas con la reproducción social, sino también en función de la presencia privada directa en las instancias de toma de decisiones sobre educación. El caso mexicano es particularmente significativo. Este tipo de privatización en México ha ido de la mano con el desarrollo de la “nueva gobernanza” del SEM.

Como mostramos en el apartado anterior, durante los últimos años instituciones educativas como la SEP, el INEE y el CONAPASE han sido objeto de ocupación política por parte de agentes de la nueva derecha. En este sentido, son particularmente destacables las relaciones que subsecretarios de gobierno o consejeros del INEE han entablado con Mexicanos Primero. La estructuración formal del SEM ha permitido la consolidación de estos grupos en las instancias deliberativas, además de su presencia en consejos consultivos, foros especializados, congresos, etc. La privatización a través de la política educativa es un proceso que se ha desarrollado a medida que la máxima de “recuperar la rectoría del Estado en la educación” se ha convertido en política pública exitosa. Es posible ver también, en esta instancia, una característica de clase, tanto en los efectos, como en el origen y evolución de

las políticas estatales en educación. Dicha política encarna los productos políticos de la mundialización del capital, el maridaje entre capital y gobierno, en un contexto de lucha política adverso para el mundo del trabajo.

La privatización educativa como espectro

En el debate público en México, la privatización de la educación se ha visto a través de dos polos, o bien como un hecho innegable, propio del neoliberalismo en educación y el interés empresarial en intervención educativa, o como una vaga e inocente idea acerca del funcionamiento real del sistema educativo. Llama particularmente la atención ciertas posiciones defendidas por investigadores educativos de alto nivel, reconocidos mundialmente. Tal es el caso de Blanca Heredia, quien una y otra vez ha defendido el posicionamiento de que tanto la Reforma Educativa 2013, como la agenda de la *ciudadanía corporativa*, particularmente de Mexicanos Primero, no tiene un contenido privatizador, ni en su programa, ni en sus prácticas. Pareciera ser que la mencionada académica sigue pensando los procesos privatizadores bajo un esquema clásico de traspaso directo de determinados bienes y actividades públicas al sector privado, y para ella, ni dicho traspaso, ni dicho sector privado existe.

Los intentos por privatizar la educación en México pueden parecer un espectro en el debate público y los medios de comunicación, pero al acercarnos a su estudio en lo concreto, veremos que más que un fantasma, la política privatizadora es una práctica tan viva y normalizada que, por un lado, quienes la denuncian no la toman en cuenta en su programa de “resistencia pedagógica” y política, y por otro, quienes la defienden no requieren más argumentos que la negación de su existencia.

A modo de conclusión.

Esta tesis surgió a partir del interés por estudiar la intervención de los empresarios en el debate y políticas educativas en nuestro país utilizando determinadas herramientas analíticas politológicas. Consideramos que las ciencias políticas nos brindan un marco de análisis fértil para la investigación de la interacción política entre grupos, clases, redes, etc., en determinados contextos, en los cuales se encuentra el campo educativo del México contemporáneo.

En el transcurso de su elaboración, nos dimos cuenta de que un problema que originalmente parecía ser muy claro, se tornaba cada vez más complejo a partir del análisis constante de la interacción de los distintos actores educativos entre sí y de estos con su entorno. Nos percatamos también de que toda investigación que busque realizarse a propósito de la educación en nuestro país debe observar el contexto internacional, sus actores, sus políticas, y sus construcciones ideológicas.

Acercarse a los trabajos sobre la diversidad de elementos presentes en la problemática educativa en México es toparse de frente con una gran cantidad de estudios que analizan las distintas formas y prácticas educativas contemporáneas de manera ajena al contexto en el cual se desenvuelven, como si estas no fueran el efecto de una serie de cambios históricos en distintos niveles. De esta forma, los modelos de gobernanza, los interlocutores educativos, los discursos y las propuestas parecieran presentarse como entidades autorreferentes, que pueden explicarse por sí mismas. La realidad es que el ejercicio analítico sobre distintos fenómenos político-pedagógicos sin una previa comprensión del sentido histórico en sus elementos constitutivos, es un esfuerzo que puede resultar limitado en sus efectos. No es ocioso, en este sentido, apuntar al pasado para tratar de sustraer la lógica histórica de determinados cambios, rupturas y continuidades en los discursos educativos, marcos normativos y de organización administrativa, así como en las distintas prácticas de intervención de la diversidad de actores interesados.

En este marco realizamos un análisis de la construcción de determinadas líneas internacionales de política educativa a partir de los procesos político-económicos en los cuales dichas tendencias fueron constituidas. Con ello, dimos cuenta que el MREG, actualmente dominante en la agenda educativa de una gran cantidad de países, tiene un origen

abiertamente político, expresado en un proceso en el cual las disputas de clases en el seno del debate educativo se mostraron por momentos sumamente evidentes.

A partir del mencionado análisis, investigamos la disputa política que ha tenido lugar en el campo educativo mexicano en los años recientes, así como las principales tendencias en administración educativa y prácticas pedagógicas que le han dado vida a dicha pugna. Encontramos que el MREG se encuentra notablemente presente en el programa educativo del empresariado nacional, y que su intervención educativa tiene como uno de sus fines el implementar políticas mercantiles en educación que exceden por mucho las políticas de privatización exógena. Analizamos también la logística política del empresariado y sus formas de organización y expresión de clase, con lo cual nos percatamos de un cambio cualitativo fundamental para comprender los esquemas actuales de gobernanza al interior del SEM.

En este marco, recuperaremos las hipótesis planteadas originalmente en el trabajo, relacionándolas con los hallazgos obtenidos a partir de nuestra investigación. Dichos hallazgos, si bien fueron producto de la presente investigación, se presentan como puntos de partida hacia investigaciones futuras sobre la educación, su economía y su política.

La educación como correlato

- a) Los cambios político-económicos que vieron luz en el proceso de despliegue de la mundialización generaron también cambios en la construcción de programas educativos, los cuales fueron adoptando paulatinamente valores y procedimientos de mercado en la educación pública, dando así origen al Movimiento de Reforma Educativa Global (MREG).

La educación no es un elemento autorreferencial en la historia de los pueblos. Su conformación histórica se ha constituido de manera estrechamente relacionada con los vientos de cambio que condicionan determinada sociedad. La mundialización del capital generó también un contenido educativo, del cual sus principales componentes y propuestas se constituyeron como un testimonio del cambio ideológico-estructural que aún se mantiene

vigente. El MREG se conformó como “la” opción educativa propia de los tiempos actuales, y también del futuro. Con ello, sus promotores rehusaron relacionarle con alguna perspectiva ideológica particular. Las propuestas educativas de dicho movimiento, ya no eran así elementos impulsados por determinados grupos, sino la ruta correcta –verdadera- por la cual se deberían guiar los procesos pedagógicos en el mundo contemporáneo, con miras al desarrollo, la democracia, el “globalismo”, en fin, con miras al ideario vencedor de la llamada Guerra Fría.

A través de un lenguaje técnico, “científico”, se logró que el mercado ampliara sus espacios de reproducción aún dentro de la esfera de la educación pública, con miras a transformarla de raíz, transformar sus procesos, sus efectos, sus productos, sus prácticas sociales. La educación, en este sentido, debía responder más que nunca a los procesos de valorización del capital, tanto a través de la formación de “capital humano”, como de la adopción de criterios de mercado en los procesos públicos de administración y organización.

De esta forma, políticas APP y RdC se consolidaron como *el camino* a seguir para mejorar la educación, sin ser antes necesario preguntarse nuevamente ¿educar para qué? O, mejor dicho, sin escuchar a las comunidades educativas para qué buscaban educar en sociedad. El pensamiento único había vencido, y dicho pensamiento se ha mantenido, aunque generalmente de manera velada, en el ADN del MREG. Los cambios educativos de finales del siglo pasado son, en cierto sentido, un correlato de los cambios económicos, políticos y sociales. Correlato y no reflejo, porque aún dentro de la gama de políticas privatizadoras, se conservan espacios de resistencia que deben ser aprovechados para buscar la democracia en las aulas, en la vida cotidiana de estudiantes y docentes.

¿Cómo resistir a los procesos mercantilizadores de la educación que se han impulsado en el mundo contemporáneo? Tal vez la respuesta no sea enfrentar solo al correlato educativo, sino también a sus fundamentos estructurales.

Capitalismo, educación y formas políticas del capital

- a) La intervención empresarial en la educación mexicana ha sufrido un cambio cualitativo en sus prácticas de mediación política, pasando de estar situada

primordialmente en un plano de representación corporativa, a uno de representación ciudadana, a través de la irrupción de la *ciudadanía corporativa* como figura de intervención.

- b) La agenda educativa del empresariado está nutrida por el Movimiento de Reforma Educativa Global (MREG), a partir del cual la *ciudadanía corporativa* se ha articulado, conformando así la agenda educativa de la *nueva derecha* en México.

Alguna vez Jameson escribió que nunca nadie ha visto la totalidad capitalista, ya que ni el capitalismo se presenta jamás visible como tal. Lo que podemos apreciar, según el crítico estadounidense, son únicamente los síntomas, los cuales sí son visibles³³³. A propósito de la reflexión de Jameson, considero que los síntomas son, en muchos casos, lo suficientemente transparentes como para poder comprender la lógica histórica del capitalismo a partir de sus efectos cotidianos. Un síntoma particular del capitalismo actual puede encontrarse en la educación, o más específicamente, en las políticas y prácticas educativas que, en un contexto de capitalismo mundializado, se han constituido como un correlato de la economía contemporánea. Este giro educativo ha permitido la adopción de prácticas gerenciales en los patrones de administración educativa, así como de construcción de subjetividades pro-capitalistas en sus productos, a partir, entre otras cosas, de la postulación del capital humano como imperativo pedagógico de los tiempos actuales y con ello la formación de determinadas “competencias” y “aptitudes” coincidentes con el *life long learning* del posfordismo actual. Ciertos estudios críticos y marxistas sobre educación han comprendido a ésta en tanto un dispositivo de reproducción de determinado orden social y, a la clase dominante, como la beneficiaria última de los procesos pedagógicos al interior de una sociedad capitalista, ubicando a la comunidad educativa en un papel pasivo y políticamente displicente, a través del cual el correcto funcionamiento de la estructura capitalista genera el trabajo vivo necesario para la valorización de los distintos capitales. Interpretaciones de tal naturaleza han hecho *tabula rasa* de la ingente cantidad de experiencias y expresiones de resistencia política tanto al interior de las aulas como a niveles meso y macro, en los cuales quienes integran los

³³³ Jameson, Fredric (2003). *Representar El Capital. Una lectura del tomo I*, México, FCE, Primera Edición en español, 193pp.

distintos campos educativos han reivindicado lo que consideran como prácticas humanistas y liberadoras en educación.

No obstante, al profundizar en la política del campo educativo, es posible apreciar la politicidad con la cual este se desenvuelve, y con ello comprender que la relación entre las clases sociales y la educación no es mecánica, ni completamente predecible, sino que se encuentra atravesada por conflictos políticos que dotan al proceso educativo de un nivel relativo de autonomía con respecto a las lógicas estructurales de dominio y mando propias del Estado capitalista.

Un pilar fundamental de la presente tesis ha sido intentar mostrar que el capital también hace política, y en el campo educativo su actividad política es sumamente activa. La política del capital en el ámbito educativo no se circunscribe a la simple lucha por la conservación de la hegemonía y dominio en la sociedad y los distintos aparatos de poder, como si la hegemonía política tuviera como correspondencia directa una hegemonía educativa y la reproducción social en el espacio escolar.

Los empresarios mexicanos han comprendido lo anterior cada vez más, a medida que han concebido a la escuela no solo como un espacio de reproducción de fuerza de trabajo, sino como la institución fundamental para la socialización y construcción de valores en nuestra sociedad. Para poder impulsar su capacidad de intervención educativa, los empresarios han tenido que generar ciertos cambios con respecto a sus prácticas políticas de mediación, organización interna y vinculación con otras entidades interesadas en educación. El cambio más significativo en este sentido es la mutación política que el capital ha expresado al pasar de un plano abiertamente clasista y corporativo de intervención en educación, a otro más “ciudadano” y conciliador, materializado en la *ciudadanía corporativa* representada por osc’s como Mexicanos Primero, SUMA por la educación, ExEB, COPARMEX, entre otras. La *ciudadanía corporativa* en educación es una nítida expresión del juego intrínseco entre fenómeno y esencia, un síntoma de la estructura capitalista actual en nuestro país y una forma específica de organización del capital en su campaña de intervención en el ámbito de la estructuración de las sociedades. Cuando dicha figura irrumpió en el escenario político del SEM, sorprendió a propios y extraños. Con banderas ciudadanas, pero con un profundo sentido de clase en sus prácticas políticas, la *ciudadanía corporativa* logró superar la reticencia que amplios grupos de la sociedad expresaban con respecto a la intervención

empresarial en la elaboración de la agenda educativa nacional. De esta forma, el capital transfigurado desplegó su actividad política en distintas ramas de la educación pública, actuando como un auténtico caballo de Troya que abrió a los empresarios las puertas de la educación mexicana en el nivel de deliberación sobre políticas.

La *ciudadanía corporativa* construyó sus alianzas y patrones de organización política en función de su programa de intervención educativa, dando vida así a lo que denominamos en esta tesis como *nueva derecha educativa*, cuyo programa se nutrió, esencialmente, de las políticas RdC y APP's del MREG, así como de la versión microeconómica de la TCH y de un rechazo tajante al sindicalismo magisterial de izquierdas representado por la CNTE. De esta forma, *ciudadanía corporativa* y *nueva derecha* constituyeron un binomio unitario en el cual la primera se nutría esencialmente por la segunda, mientras que la materialización de la segunda encontraba en la primera su posibilidad de realización, constituyendo así una forma específica del capital en su organización política sobre el debate educativo.

Las formas políticas del capital no son monolíticas, y han logrado adaptarse a distintas circunstancias con una capacidad de movilización de recursos, generación de consenso y presión significativa. Si el capital mantiene su atención tan constante sobre los procesos educativos en la sociedad, ¿por qué no hacerlo así movimientos progresistas de todo tipo?

La gobernanza como momento instrumental. La amenaza corporativa al “poder ciudadano”

- c) La intervención empresarial no se ha limitado a proponer cambios en la política educativa, sino que ha buscado, sistemáticamente, convertirse en una voz reconocida al interior del SEM, en un sentido político, mediático e institucional.

En tiempos recientes, las ciencias políticas y administrativas han incorporado a su lenguaje cotidiano el concepto “gobernanza”, el cual ha sido interpretado de forma amplia. La gobernanza describe cómo la dinámica y relaciones entre gobierno y grupos de la sociedad se han transformado, obteniendo así los segundos una mayor capacidad de incidencia en las políticas competentes al ámbito de lo público, en una lógica de ida y vuelta entre el gobierno y la sociedad, en la cual la esfera gubernamental no es el espacio monopolístico de desarrollo

de políticas, sino que comparte dicho ejercicio con determinados sectores sociales. En este contexto, la presencia cada vez mayor de mecanismos de participación ciudadana, como consejos consultivos, asambleas vinculantes, etc., se vuelve cada vez más común, generando así la imagen de un proceso rector de lo público con carácter democrático y plural.

Es indudable el beneficio que la ejecución de tales políticas ha traído hacia ciertas entidades no estatales como *osc's*, conglomerados corporativos, juntas vecinales, *think-tanks*, colectivos de la sociedad civil, etc. Dichas organizaciones han visto potenciada su relevancia política, expresada, entre otras cosas, en la capacidad de fiscalización a servidores públicos y de exigencia de responsabilidades políticas. Tal capacidad potenciada se ha reflejado también en la proliferación de APP's en distintos rubros de política alrededor del mundo, ya sea en el sector de la construcción, la salud o la educación.

La gobernanza es un patrón de organización político a través del cual la dirección de la sociedad se forja mediante entendimientos del sector privado con el sector público, partiendo de la premisa de que el buen gobierno necesita la cantidad suficiente de información para tomar decisiones correctas, y es la sociedad quien genera la información necesaria para el desarrollo de sus actividades cotidianas. En otras palabras, la gobernanza puede entenderse como una forma política de organización posterior a las lógicas burocráticas y centralizadoras del estado desarrollista latinoamericano.

A pesar de que en términos generales las prácticas de gobernanza han sido bien recibidas tanto por sectores académicos como por grupos políticos y *osc's*, es importante mencionar que en su ejercicio práctico, estas no se han constituido como una forma neutral de organización de lo público. La gobernanza requiere, entre otras cosas, una sociedad en la cual todos sus integrantes tengan los recursos suficientes para poder organizarse políticamente y participar de los canales de incidencia política previstos jurídicamente. En la sociedad mexicana actual, fundamentada en la desigualdad y la explotación, hablar de la “sociedad civil empoderada” nos remite, inevitablemente, a referirnos a determinados grupos que cuentan con los recursos económicos, técnicos, “humanos”, etc., para poder llevar a buen puerto sus programas de incidencia pública. El término “sociedad”, en esta dimensión, recupera de forma intrínseca un profundo sentido clasista, al cual debemos atender para comprender qué pasa con actualmente con la conducción política del SEM.

La amenaza corporativa al “poder ciudadano” consiste en la ocupación política y moral de los espacios destinados a la participación ciudadana por parte de las distintas expresiones políticas del capital, que en este caso, se cristalizan en la *ciudadanía corporativa*. Como demostramos en el trabajo, el SEM, a través de sus prácticas de gobernanza, pareciera experimentar un momento histórico en el cual sus instituciones y políticas se han constituido como un instrumento de las clases dominantes. Los espacios abiertos a la participación ciudadana, los consejos consultivos de las pruebas estandarizadas, las mismas entidades de dirección gubernamental, etc., se han visto “ahora *colonizadas*” por el poder corporativo expresado en sus organizaciones de corte “ciudadano”. La pregunta inevitable en este sentido es ¿Cómo construir una educación (y una política educativa) democráticas en una sociedad hendida por la explotación y la desigualdad?

Bibliografía

Arksey, H. and O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework, International Journal of Social Research Methodology, 8, 1, 19-32., <https://www.york.ac.uk/inst/spru/pubs/pdf/Scopingstudies.pdf>

Apple, Michael (2015). “Conocimiento, Poder y Educación: Sobre Ser un Académico/Activista. En Revista Entramados-Educación y Sociedad, Año 2, No.2, Septiembre 2015, pp. 29-39

Apple, Michael (2002). *Educación como Dios manda: mercados, niveles, religión y desigualdad*, Barcelona-México, Paídos, Primera Edición, 291pp.

Apple, Michael, (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional*, Argentina, Niño Dávila, 128pp.

Adamson, Frank; Astrand, Bjorn; Darling, Linda, (2016). *Global Education Reform: How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes*, USA, Routledge, First Published, 231pp.

Ai Camp, Roderic (1990). *Los empresarios y la política en México: Una visión contemporánea*, México, FCE, Primera Edición, 290pp.

Aguilar, Luis, (2010). *Gobernanza: El nuevo proceso de gobernar*, México, , Fundación Friedrich Naumann para la Libertad, Segunda edición, 67pp.

Anderson, Jo Anne (2005). “Accountability in education”, Education policy series-UNESCO, [en línea] [fecha de consulta: 4 de septiembre de 2017]. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001409/140986e.pdf>

Aguilar, Luis (2016). *Gobernanza y Gestión Pública*, México, FCE, Sexta reimpresión, 500pp.

Amin, Samir (2004). “Geopolítica del imperialismo contemporáneo”, en Atilio Borón (Comp.), *Nueva Hegemonía mundial. Alternativas de cambio y movimientos sociales*, Buenos Aires, CLACSO, pp 37-58

Baab, Sarah (2001) *The rise of money doctors in Mexico*, [en línea] [fecha de consulta: 8 octubre de 2017]. Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.8488&rep=rep1&type=pdf>

Ball, Stephen (2012). *Global Education INC.*, New York, Routledge, First Published, 163 pp.

Ball, Stephen; Youdell, Deborah (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*”, *Internacional de la Educación*, (Informe Preliminar).

Banco Mundial (2003). *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento*, México, Banco Mundial y Alfaomega, 152pp.

Becker, Gary (2008). “Human Capital”, in The Concise Encyclopaedia of Economics. [en línea] [fecha de consulta: 9 de septiembre de 2017]. Disponible en: <http://www.econlib.org/library/Enc/HumanCapital.html>

Bonal, Xavier, “Education, poverty and the “missing link”: The limits of the Human Capital Theory as a Paradigm for Poverty Reduction”, in: Mundy, Karen; Green, Andy; Verger, Antoni; “The Handbook of Global Education Policy”, Wiley-Blackwell, UK, 2016, First Published, 589pp.

Bovens, Mark (2009), “Analysing and Assesising Public Accountability. A conceptual” Framework, European Governance Papers (EUROGOV)

Bowles, Samuel; Gintis, Herbert (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*, México, Siglo XXI, Primera edición, 365pp.

Bowles, Samuel; Gintis, Herbert (1975). "The problem with human capital theory- A marxian critique", American Economic Review, vol. LXV, núm. 2, pp.s 74-82

Bonal, Xavier, Tarabini, Aina y Verger, Antoni (Comps.) (2007). *Globalización y educación. Textos fundamentales*, Argentina, Mino y Dávila Editores, 2007, Primera Edición, 348pp.

Bracho, Teresa (1992). *El Banco Mundial frente al problema educativo. Un análisis de sus documentos de política sectorial*, México, CIDE, Primera Edición, 79pp.

Briz, Marcela (2002). *El Consejo Mexicano de Hombres de Negocios: surgimiento y consolidación*, México, UNAM, Primera Edición, 197pp.

Carcanholo, Marcelo, (2015) "Neoliberalismo y dependencia contemporánea: la actual lucha de clases por la transformación social", en Luis Rojas (Coord.), *Neoliberalismo en América Latina*, Argentina, CLACSO, Primera Edición, pp. 263-283

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2014). *Tendencias de la privatización de la educación en América Latina y el Caribe*, Brasil, CLADE-Open Society Foundations, 94pp.

Carnoy, Martin (2007). *Economía de la Educación*, Barcelona, UOC, 2007, Primera Edición, 315pp.

CEPAL (1997). "Las mayores empresas transnacionales presentes en América Latina y el Caribe", en *Informe 1997*, [en línea] [fecha de consulta: 26 de agosto 2017]. Disponible en: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/1/4261/capIID.html>

CEPAL (2016). *La inversión extranjera directa en América Latina y el Caribe*, [en línea] [fecha de consulta: 27 de agosto de 2017]. Disponible en: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40213/7/S1600664_es.pdf

CEPAL (2002). *Globalización y desarrollo*, Archivo CEPAL, [en línea] [fecha de consulta: 27 de agosto de 2017]. Disponible en: <http://archivo.cepal.org/pdfs/2002/S2002024.pdf>

Chesnais, François (2005). *Doce tesis acerca de la mundialización del capital*, Instituto Argentino para el Desarrollo Económico, [en línea] [fecha de consulta: 28 de agosto de 2017]. Disponible en: <https://imas2010.files.wordpress.com/2010/06/chesnaisdocetesis11.pdf>

Chesnais, François (1996). “La “globalización” y el estado del capitalismo a finales de siglo”, *Investigación Económica*, Vol. 56, No. 215, pp. 233-269

Coalición Ciudadana por la Educación (s/f). *¿Qué pasa con la calidad de la educación en México?, Diagnóstico y propuestas desde la sociedad civil*, [en línea] [fecha de consulta: 10 de noviembre de 2017]. Disponible en: <https://3sector.files.wordpress.com/2011/02/porlaeducacion2.pdf>

Concheiro, Elvira (1996). *El gran acuerdo. Gobierno y empresarios en la modernización salinista*, ERA-IIEC, México, Primera Edición, 207pp.

Cueva, Agustín (1988). “El análisis “posmarxista” del Estado latinoamericano”, en *Las democracias restringidas de América Latina: elementos para una reflexión crítica*, Quito, Planeta-Lettraviva, pp. 77-97

Davies, William (2016) “El nuevo neoliberalismo”, *NLR 101*, Segunda época, noviembre-diciembre, p.135

Demos, Angela; Arcía, Gustavo (2015). *What Matters for School Autonomy and Accountability: A Framework Paper*, US, World Bank Group, p. 2

Diccionario de la lengua española, “Privatizar”, disponible en: <http://dle.rae.es/?id=UDPvsKm>

Díez, Enrique (2009). *El capitalismo académico y el plan Bolonia*, Universidad de León, [en línea] [fecha de consulta: 20 de agosto de 2017]. Disponible en: https://www.uv.es/~pla/alteritat/Bolonia_EnriqueDiez.pdf

Dieterich, Heinz (1996). “Globalización y educación: la ideología”, *Cuadernos de economía*, V. XV, n.25, Bogotá, pps. 113-140

Dos santos, Theotonio (1982). *Imperialismo y dependencia*, México, Era, Tercera edición, 491pp.

Engels, Friedrich (2000). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, Biblioteca Virtual Espartaco, [en línea] [fecha de consulta: 6 de septiembre de 2017]. Disponible en: https://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/origen/el_origen_de_la_familia.pdf

Falgueras, Ignacio (2008). “La teoría del capital humano: Orígenes y evolución”, en *Temas actuales de economía*, Volumen 2, [en línea] [fecha de consulta: 9 de septiembre de 2017]. Disponible en: <https://www.economiaandaluza.es/sites/default/files/cap544.pdf>

Fleming, Peter (2017). “The Human Capital Hoax: Work, Debt and Insecurity in the Era of Globalization”; *Organization Studies*

Friedman, Milton and Friedman, Rose (1980). *Libertad de elegir*, Barcelona. Grijalbo, 436pp.

Fuentes, Olac (1984). *Educación y política en México*, México, Editorial Nueva Imagen, Segunda Edición, 214pp.

Fundación Cideal y Promotora Social México (2013). *Alianzas Público-Privadas para el desarrollo en México: Una apuesta de futuro*, México, Cideal-Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Primera Edición, 254pp.

García Linera, Álvaro (2015). *El "oenegismo", enfermedad infantil del derechismo*, Bolivia, Vicepresidencia del Estado Plurinacional, Primera Edición, 166pp.

Gentili, Pablo (1994). *Poder económico, ideología y educación : un estudio sobre los empresarios, las empresas y la discriminación educativa en la Argentina de los años 90*, Buenos Aires, Miño y Dávila, Primera Edición, 323pp.

Gentili, Pablo (2004). *Pedagogía de la exclusión : crítica al neoliberalismo en educación*, México, UACM, Primera Edición, 451pp.

George, Susan; Sabelli Fabrizio (1996). *La religion del crédito: el banco mundial y su imperio secular*, Barcelona, Intermon, Segunda Edición, 331pp.

Gereffi, Gary (2001). "Las cadenas productivas como marco analítico para la globalización", en Problemas del Desarrollo, Vol 32, No 125.

Guerrero, Omar (2009). "El fin de la Nueva Gerencia Pública", Revista Chilena de Administración Pública, /Nº13

Giroux, Henry (1985). "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", en Cuadernos Políticos, número 44, México, D.F-, Era, julio-diciembre, pp. 36-65

González Roberto, Rivera Lucía y Guerra Marcelino (2017), *Anatomía política de la reforma educativa*, México, UPN, Primera Edición, 291pp.

Guillén Romo, Héctor (2005). *México frente a la mundialización neoliberal*, México, Ediciones Era, Primera Edición, 360pp.

Gunder Frank, André (1973). *Lumpenburguesía: lumpendesarrollo, dependencia, clase y política en Latinoamérica*, Argentina, Ediciones periferia, Primera edición, 196pp.

Hanushek, Eric, “Economic Growth in Developing Countries: The role of Human Capital”, in Mundy, Karen; Green, Andy; Verger, Antoni; “The Handbook of Global Education Policy”, Wiley-Blackwell, UK, 2016, First Published, 589pp. (p.339)

Hanushek, Eric, Woessmann and Lugger (2007). *Education, Quality and Economic Growth*, Washington, US, The World Bank, 27pp.

Henry, Miriam; Lingard, Bob; Rizvi, Fazal and Taylor, Sandra (2001). *The OECD, globalization and education policy*, UK, Emerald Group, First Published, 197pp.

Heyneman, Stephen (2007). “Historia y problemas de la creación de una política educativa en el Banco Mundial”; en Bonal, Xavier, Tarabini-Castellani, Aina y Verger, Antoni (Comps.); *Globalización y educación. Textos fundamentales*, Argentina, Mino y Dávila, Primera Edición, 348pp.

Hidalgo, Eusebio (1992). *Modernización educativa: El proyecto empresarial*, Tesis de licenciatura, UNAM,

Hirsch, Joachim (2001). *Estado nacional de competencia*, UAM, México, Primera Edición, 269pp.

Holloway, John (1982). *Fundamentos teóricos para una crítica marxista de la Administración Pública*, México, INAP, Primera Edición, 92pp.

IFIE (s/f). *La sociedad civil como palanca de la calidad educativa*, [en línea] fecha de consulta: 18 de diciembre 2017]. Disponible en: <http://ifie.edu.mx/wp-content/uploads/2015/01/1.-Completo-La-sociedad-civil-calidad-educativa.pdf>

Internacional de la Educación (2009). *Asociaciones Público-Privadas en la Educación*, Bruselas.

Jameson, Fredric (2003). *Representar El Capital. Una lectura del tomo I*, México, FCE, Primera Edición en español, 193pp.

Kaübi, Anja y Martens, Kerstin (2007). “La influencia de la OCDE en la política educativa nacional”, en: Bonal, Xavier, Tarabini-Castellani, Aina y Verger, Antoni (Comps.); *Globalización y educación. Textos fundamentales*, Argentina, Mino y Dávila, Primera Edición, 348pp.

Kenway, Jane (1993). “La educación y el discurso político de la nueva derecha. Enseñanza privada frente a enseñanza estatal”, en Ball, Stephen (Comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saberes*, España, Morata-Paideia, Primera Edición, 222pp.

Kooiman, Jan (s/f). “Gobernar en gobernanza”, [en línea] [fecha de consulta: 16 de diciembre de 2017]. Disponible en: https://www.u-cursos.cl/inap/2013/2/ADP301/2/material_docente/bajar?id_material=799283

Latapí, Pablo (1979). *Política educativa y valores nacionales*, México, Nueva Imagen, Segunda Edición, 235pp.

Laval, Christian(2004). *La escuela no es una empresa : el ataque neoliberal a la enseñanza pública*, España, Paidós, 401pp.

Lerner, Bertha (2009). *Banco Mundial: modelo de desarrollo y propuesta educativa (1980-2006)*, México, Bonilla Artigas- IIS/UNAM, 2009, Primera Edición, 453pp.

Lingard, Bob and Sellar, Sam, “The Changing Organizational and Global Significance of the OECD’s education work”; in Mundy, Karen; Green, Andy; Verger, Antoni; “The Handbook of Global Education Policy”, Wiley-Blackwell, UK, 2016, First Published, 589pp.

Luna, Matilde (1992). *Los empresarios y el cambio político. México (1970-1987)*, México, ERA-IIS, Primera Edición, 132pp.

Luna, Matilde (2004). “Redes Sociales”, Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, Vol. 66, Número Especial, pp. 59-75

Luna, Matilde y Tirado, Ricardo (1992). *El Consejo Coordinador Empresarial. Una radiografía*, México, FCPyS-UNAM, Primera Edición, 86pp.

Maldonado, Alma (1997). *La UNAM ante los movimientos de fin de siglo: Neoliberalismo, neoconservadurismo y nueva derecha*, Tesis para obtener el título de Licenciada en Pedagogía, Colegio de pedagogía, UNAM, pps. 26-30.

Mantilla, Lucía (2014). “La trascendencia del Banco Mundial en la Ley General del Servicio Profesional Docente. Elementos para el análisis”, Diálogos sobre educación, año 5, número 9, julio-diciembre. pp.1-19

Marini, Ruy Mauro (2015). *América Latina, dependencia y globalización*, México, Clacso, Primera edición, 291pp.

Marx, Karl (2009). *18 Brumario de Luis Bonaparte*, Alianza, España, Primera reimpresión, 187pp

Mazzeo, Miguel (2003). *Dioses fracasados*, Argentina, Ediciones Macchi, Primera Edición, 159pp.

Meade, Ben; Gershberg, Alec (2006). *Accountability de la reforma educativa en América Latina: ¿Cómo puede o no la descentralización aumentar la accountability?*, PREAL.

Mendoza, Francisco (Director) (2011). *Propuesta para el Desarrollo de un Sistema de Rendición de Cuentas en Educación Básica*, Fundación IDEA-IFIE

Millán, René (1998). *Los empresarios ante el Estado y la sociedad (crónica de un sujeto social)*, México, Siglo XXI, Primera Edición, 194pp.

Millán, René (1984). “El concepto empresarial de Sociedad Civil”, en Estudios Políticos, Nva. Época, Vol. 3, Núm 2, México.

Mundy, Karen (2007). “El multilateralismo educativo y el desorden global”, en Bonal, Xavier, Tarabini-Castellani, Aina y Verger, Antoni (Comps.), *Globalización y educación. Textos fundamentales*, Argentina, Mino y Dávila, Primera Edición, 348pp.

Mundy, Karen; Verger, Antoni (2016). “The World Bank and the Global Governance of Education in a changing world order”; in Mundy, Karen; Green, Andy; Verger, Antoni; “The Handbook of Global Education Policy”, Wiley-Blackwell, UK, First Published, 589pp.

Mundy, Karen; Robertson, Susan; Verger, Antoni; Menashy, Francine (2012). *Public Private partnerships in Education. New actors and Models of Governance in a Globalizing World*, UK, Edward Elgar Publishing Limited, First Edition, 298pp.

Navarro César (Coord.) (2011). *El secuestro de la educación : el sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*, México, La Jornada Ediciones-UPN, Primera Edición, 430pp.

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

OECD-CERI (1998). *Human Capital Investment, An International Comparison*, France, First Published, 13pp.

O'Donoghue, Jennifer; Ongay, Esther (2011). *Evaluación del proyecto piloto PEC-FIDE, año 3*, Fundación IDEA, Ciudad de México.

Oliver, Lucio (2016). *La ecuación Estado/Sociedad Civil en América latina*, UNAM/La Biblioteca, México, Primera Edición 203pp.

Ontiveros, Margarita (2005). *Uso de la Tecnología en Educación: Un lustro de Unete*”, México, México, Publicaciones Cruz o, Primera Edición, 129 pp.

Ornelas, Carlos (2012). *Educación, colonización y rebeldía. La herencia del pacto Calderón-Gordillo*, México, Siglo XXI, Primera Edición, 275pp

Osorio, Jaime (2014). *El Estado en el centro de la mundialización, la sociedad civil y el asunto del poder*, México, Fondo de Cultura Económica, Segunda Edición, 283pp.

Osorio, Jaime (2012). “El nuevo patrón exportador de especialización productiva en América Latina”, REVISTA Soc. Bras. Economía Política. Sao Paulo, num 31, p. 31-64

Osorio, Jaime (2016). *Teoría marxista de la dependencia*, México, UAM-X/ITACA, Primera Edición, 442pp.

Papadopoulos, George S (1994). *Education 1960-1990. The OCDE perspective*, France, OCDE, First Edition, 203pp.

Parcerisa, Lluís y Verger, Antoni (2016). “Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación; Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 20, núm. 3, Universidad de Granada, Granada, España, pp.15-51,

Patrinos, Harry Anthony (2006). *Public-Private Partnerships: Contracting Education in Latin America*, [en línea] [fecha de consulta: 16 de octubre de 2017]. Disponible en: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079934475/547667-1135281523948/PPP_contracting_edu_in_LAC.pdf

Pérez, José (2008). “La ideología de la calidad en las propuestas educativas neoliberales”; Arostegui, José y Bautista, Juan, (Coord.), *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*, Madrid, Akal-UNIA, Primera edición, 248pp.

Pereyra, Carlos (2010). *Filosofía, historia y política*, México, FCE-UNAM, Primera Edición, 648pp.

Pérez Rocha, Manuel (1983). *El desarrollo, ideología del Estado mexicano*, México, Universidad Autónoma de Guerrero-Universidad Autónoma de Zacatecas, Primera Edición, 262pp.

Poulantzas, Nicos (2005). *Estado, poder y socialismo*, México, Siglo XXI, Novena edición, 326pp.

Poulantzas, Nicos (1985). *Las clases sociales en el capitalismo actual*, México, Siglo XXI, Octava edición en español, 312pp.

Puga, Cristina (1993). *México: Empresarios y poder*, México, UNAM-Miguel Ángel Porrúa, 1993, Primera Edición, 207pp.

Puga, Cristina (2015). “Empresarios, Sociedad Civil y Esquemas de Gobernanza”, en Philip George; Meyenberg, Yolanda (Coords.), *Let's Talk About Politics And Policies in Mexico*, LSE-ITAM-UNAM, México, Primera Edición pps.

Rivera, Lucía (2014). *Autonomía de gestión, jaula de hierro para las escuelas*, Ponencia preparada para el 3er Congreso Internacional de Investigación Educativa-Educación y Globalización”, Universidad de Costa Rica. 22pp.

Rizvi, Fazal; Lingard, Bob (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*, Madrid, Morata, 279pp.

Rivera, Lucía (2005). “El programa Escuelas de Calidad. Nuevas formas de exclusión y desigualdad educativa”, en Navarro, César, *La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyecto educativo del gobierno de Vicente Fox*, UPN-Miguel Ángel Porrúa, México, Primera Edición, 324pp.

Rivera, Lucía y González, Roberto (2016). “Autonomía de gestión de la escuela. Las señales del isomorfismo empresarial”, Voces de la Educación, pp.93-101

Rizvi, Fazal (2010). “La educación a lo largo de la vida: Más allá del imaginario neo-liberal”, Revista española de educación comparada, 26, pp.185-210.

Robertson, Susan (2015). “What teachers need to know about the Global Education Reform Movement (or GERM)”, in Little, Gawain, *Global education “reform”. Building resistance and solidarity*, UK, Manifesto Press, Second Edition-digital format, 123pp.

Romero, Maria Eugenia (2016). *Los orígenes del neoliberalismo en México. La Escuela Austriaca*, México, FCE, Primera edición, 386pp.

Romero, Maria Eugenia, “Las raíces de la ortodoxia en México”, ECONOMIAunam, vol. 8, núm. 24

Ros, Jaime (2014). *Algunas tesis equivocadas sobre el estancamiento económico de México*, COLMEX-UNAM, México, 2014, Primera Reimpresión, 156pp.

Roux, Rhina (2009). “El príncipe fragmentado, México: Despojo, violencia y mandos”, en Arceo, Enrique y Basualdo, Eduardo (Comps.), *Las condicionantes de la crisis en América Latina*, Buenos Aires, CLACSO, Primera Edición, 382pp. (p- 241-275)

Rubio, Luis y Baz, Verónica (2005). *El poder de la competitividad*, FCE-CIDAC, México, Primera Edición, 132pp.

Salas-Porras, Alejandra (2001). “Corrientes de pensamiento empresarial en México (segunda parte)”, RMCP, vol. XLIV, núm 183, mayo-diciembre, pp. 227-257, UNAM, DF, México

Salas-Porras, Alejandra (2017). *La economía política neoliberal en México: ¿quién la diseñó y cómo lo hizo?*, Madrid, Akal, 207pp.

Santibañez, Lucrecia y Rubio, Daniela (2010). *Estudio de la oferta de recursos humanos críticos para el desarrollo de sectores prioritarios para la economía de México: Hallazgos Generales*, Fundación IDEA, México.

Santizo, Claudia (2005). “Escuelas Públicas con tecnología para la educación en México, en Ornelas, Carlos (Coord.), *Buenas prácticas de educación básica en América Latina, Tomo II*, México, Consejo Empresarial de América Latina-Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, 789pp.

Schedler, Andreas (2008). *¿Qué es la rendición de cuentas?* México, Instituto Federal de Acceso a la Información Pública, 45pp.

Schultz, Theodore (1961). "Investment in Human Capital", The American Economic Review, Vol. 51., No. 1, 1-17

Suárez, Daniel (2004). "El principio educativo de la Nueva Derecha. Neoliberalismo, ética y escuela pública" en Gentili, Pablo, *Pedagogía de la exclusión : crítica al neoliberalismo en educación*, México, UACM, Primera Edición, 451pp.

Tello, Carlos (2014). *La economía política de las finanzas públicas*, México, FE-UNAM, Primera Edición, 550pp.

Tello, Carlos y Cordera, Rolando (2010). *México: La disputa por la nación. Perspectivas y opciones de desarrollo*, México, Siglo XXI, Segunda Edición, 183pp.

Therborn, Göran (1979). *¿Cómo domina la clase dominante? Aparatos de Estado y poder estatal en el feudalismo, capitalismo y el socialismo* ,Siglo XXI, México, Primera Edición en español, 360pp.

Tirado, Ricardo (1997). "La cúpula empresarial en el debate educativo", en Loyo, Aurora (Coord.), *Los actores sociales y la educación: los sentidos del cambio*, Plaza y Valdés-UNAM, México, 305pp.

Torres, Carlos Alberto (2006). *Lecciones en sociología de la educación: educación, poder y conocimiento*, Editorial Laboratorio Educativo, Caracas, 120pp.

Torres, Jurjo (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Morata, Primera Edición, 255pp.

Tröhler, Daniel (2009). "Armonizar el cambio educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos a la investigación educativa", Profesorado, Vol. 13, N°2.

Verduzco, María; Tapia, Mónica (2012). *Organizaciones de la Sociedad Civil. Presentes en las escuelas, ausentes en las políticas*, México, Alternativas y capacidades, [en línea] [fecha de consulta: 16 de diciembre de 2017]. Disponible en: <http://www.alternativasycapacidades.org/educacionyOSCs>

Verger, Antoni; Fontdevila, Clara y Zancajo, Adrián (2016). *The privatization of education. A Political Economy of Global Education Reform*, New York, Teachers College Press-Education International, First Edition, 244pp.

Verger, Antoni; Moschetti, Mauro y Fontdevila, Clara (2017). *La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*, Education International.

Verger, Antoni and Kosar, Hülya (2013). “Global education reforms and the new management of teachers: A critical introduction”; in Verger, Antoni; Kosar Hülya and de Koning, Mireille; *Global Managerial Education Reforms and Teachers*, Brussels, Education International, 157pp.

Verger, Antoni; Bonal, Xavier (2012). “La emergencia de las alianzas público-privado en la agenda educativa global: Nuevos retos para la investigación educativa”, Profesorado. Revista de currículum y Formación de Profesorado, vol. 16, núm 3, septiembre-diciembre, Universidad de Granada, pp. 11-29.

Verger, Antoni; Moschetti, Mauro (2017). “Las alianzas público-privadas como enfoque para las políticas educativas: múltiples significados, riesgos y problemas”, Investigación y Prospectiva en Educación, No. 19, París, UNESCO.

Verger, Antoni; Zancajo, Adrián; Fontdevila, Clara (2016). “La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada”; Revista Colombiana de Educación, nº 70, Primer Semestre, Bogotá.

Villa Lever, Lorenza (1998). “La comisión de educación del Consejo Coordinador Empresarial”, en Puryear, Jeffrey, *Socios para el progreso: la educación y el sector privado en América Latina y el Caribe*, Sociedad de las Américas, Diálogo Interamericano y Consejo Empresario de América Latina, Segunda Edición, 102pp.

Wright, Erik (1994). *Clases*, Madrid, Siglo XXI, Primera Edición en español, 375pp.

Zavaleta, René (1985). “El Estado en América Latina”, Revista de Economía, FE-UNAM, Junio.

Otros documentos:

Gobierno Federal (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. Disponible en: www.oei.es/historico/pdfs/alianza_educacion_mexico.pdf

Gobierno Federal (2006). *Plan nacional de desarrollo 2007-2012*. Disponible en: <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>

Salinas de Gortari, Carlos (1989). *Primer Informe de Gobierno*. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/re/RE-ISS-09-06-17.pdf>

Salinas de Gortari, Carlos (1992). *Cuarto informe de Gobierno*. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/re/RE-ISS-09-06-17.pdf>

Secretaría de Desarrollo Social (2004). *DECRETO por el que se expide la Ley Federal de Fomento a las Actividades Realizadas por Organizaciones de la Sociedad Civil*. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lffaosc/LFFAOSC_orig_09feb04.pdf

Secretaría de Educación Pública (1999). *Diario Oficial de la Federación*. Disponible en: http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/248/2/images/acuerdo_260_constitucion_funcionamiento_participacion_social.pdf

Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Disponible en: www.oei.es/historico/quipu/mexico/Plan_educ_2001_2006.pdf

Gobierno Federal (2002). *Compromiso social por la calidad de la educación*. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/35617282/compromiso-social-por-la-calidad-de-la-educacion>

Secretaría de Educación Pública (2007). *Mensaje de la Secretaria de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota, en la ceremonia de presentación del Programa Piloto Fondo de Inversión Directa a las Escuelas "FIDE", Juntos por la Educación, con las Fundaciones Lazos y México Unido, en el Salón Emperador del Hotel Marqués Reforma, en la Ciudad de México.* Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/88979/1/MensajeJVM130907.pdf>

Fuentes de internet:

Mexicanos Primero (2010). *Brechas*, , [en línea] [fecha de consulta: 15 de noviembre de 2017]. Disponible en: <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/como-esta-la-educacion/estado-de-la-educacion-en-mexico/brechas-2010>

Mexicanos Primero (2012). *Ahora es cuando*, [en línea] [fecha de consulta: 15 de noviembre de 2017]. Disponible en: <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/como-esta-la-educacion/estado-de-la-educacion-en-mexico/ahora-es-cuando-metas-2012-2024>

Mexicanos Primero (2011). *Metas*, [en línea] [fecha de consulta: 15 de noviembre de 2017]. Disponible en: <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/como-esta-la-educacion/estado-de-la-educacion-en-mexico/metas-2011>

Mexicanos Primero (2017). *Premio ABC*, [en línea] [fecha de consulta: 15 de noviembre de 2017]. Disponible en: <http://mexicanosprimero.org/index.php/actua-se-parte-del-cambio/por-los-buenos-maestros/premio-abc>

Ministerio de Educación Nacional, *Colegios por concesión, un modelo para fortalecer la calidad*, Ministerio de Educación, [en línea] [fecha de consulta: 20 de octubre de 2017]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/printer-153912.html>

Página oficial de Caminos de la libertad, [en línea] [fecha de consulta: 20 de octubre de 2017]. Disponible en: <http://www.caminosdelalibertad.com>

Página oficial Empresarios por la Educación Básica, [en línea] [fecha de consulta: 20 de octubre de 2017]. Disponible en: <http://www.exeb.org.mx>

Página oficial de Fundación IDEA, [en línea] [fecha de consulta: 19 de noviembre de 2017]. Disponible en: <http://www.fundacionidea.org.mx>

Página oficial de Fundación SM, [en línea] [fecha de consulta: 20 de noviembre de 2017].
Disponible en: <http://www.fundacion-sm.org.mx/node/1>

Página oficial de Hacia una Cultura Democrática, [en línea] [fecha de consulta: 20 de noviembre de 2017]. Disponible en: <http://acude.org.mx>

Página oficial Inter-american Dialogue, [en línea] [fecha de consulta: 20 de noviembre de 2017]. Disponible en: <https://www.thedialogue.org/experts/>

Página oficial de Mexicanos Primero, [en línea] [fecha de consulta: 6 de agosto de 2017].
Disponible en: <http://www.mexicanosprimero.org>

Página oficial de Suma por la educación, [en línea] [fecha de consulta: 20 de noviembre de 2017]. Disponible en: <https://www.sumaporlaeducacion.org.mx>

Página oficial de la Unión Nacional de Padres de Familia, [en línea] [fecha de consulta: 20 de noviembre de 2017]. Disponible en: <http://unpf.mx>

Hemerografía

Camacho, Mónica, (16 de enero de 2009), “Rifan los secretarios del SNTE las Hummer que les regaló Elba Esther Gordillo”. La jornada de oriente. Recuperado de: <http://www.lajornadadeoriente.com.mx/2009/01/16/puebla/edu308.php>

Camacho, Zósimo, (13 de noviembre de 2016), “Concertación SEP-Mexicanos Primero”, Contralínea. Recuperado de: <http://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2016/11/13/la-concertacion-sep-mexicanos-primero/>

Empresarios por la Educación Básica, (13 de octubre de 2015), “Unen esfuerzos Empresarios por la Educación Básica y Fundación Telefónica para brindar formación a docentes”, Empresarios por la Educación Básica. Recuperado de: <http://www.exeb.org.mx/unen-esfuerzos-empresarios-por-la-educacion-basica-y-fundacion-telefonica/>

Enfoque noticias (16 de marzo de 2017), “Modelo educativo debe poner a los alumnos al centro: Madero Bracho”, Enfoque noticias. Recuperado de: <http://www.enfoquenoticias.com.mx/emisiones/modelo-educativo-debe-poner-los-alumnos-al-centro-madero-bracho>

Enseña por México, (diciembre de 2016), “1 Cena de Gala: UNA NOCHE UNIDOS POR LA EDUCACIÓN con Enseña por México”. Enseña por México. Recuperado de: <http://www.ensenapormexico.org/diciembre16>

Bigio, Jessica, Corona, Liiana, Estañol, Adrián, et al., (1 de octubre de 2017), “Los 100 empresarios más importantes de México”, México, Revista Expansión.

Gobierno Federal (12 de octubre de 2017). “Mensaje a medios de comunicación que ofreció el Presidente, Enrique Peña Nieto, en el marco de la Visita Oficial del Primer Ministro de Canadá”, Gobierno Federal. Recuperado de: <https://www.gob.mx/presidencia/prensa/mensaje-a-medios-de-comunicacion-que-ofrecio-el-presidente-de-los-estados-unidos-mexicanos-licenciado-enrique-pena-nieto-en-el-marco-de-la-visita-oficial-del-primer-ministro-de-canada?idiom=es>

González, Guajardo, Claudio, (7 de diciembre de 2016) “PISA, adelante la reforma”, Diario Reforma. Recuperado de: <http://www.reforma.com/aplicacioneslibre/editoriales/editorial.aspx?id=102725&md5=4366642297503b6d199bd3ee67300967&ta=0dfdbac11765226904c16cb9ad1b2efe>

Gutierrez, Laura, (17 de junio de 2015) ““El capital humano determina la riqueza de un país: Ramírez Magaña”, Axópolis. Recuperado de: <http://www.axopolis.com/otros-temas/protagonistas-y-perfiles/12805-el-capital-humano-determina-la-riqueza-de-un-pais-ramirez-magana.html>

Heredia, Blanca, (7 de septiembre de 2012) “¿Privatizar la educación pública? ¿De quién estamos hablando?”, La Razón. Recuperado de: <https://www.razon.com.mx/privatizar-la-educacion-publica-de-quien-estamos-hablando/>

Martínez, Nurit, (21 de mayo de 2008), “Crean consejo ciudadano para vigilar pacto SEP-SNTE”, El Universal. Recuperado de: <http://archivo.eluniversal.com.mx/notas/508668.html>

Poy, Laura, (28 de septiembre de 2008), “Provocación, anuncio de que hoy habrá clases en Morelos: maestros”, La jornada. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2008/09/29/index.php?section=sociedad&article=045n1soc>

Notimex, (8 de diciembre de 2013). “Calidad educativa en México, obstáculo para crecimiento: CEESP”, MVS Noticias. Recuperado de: <http://www.mvsnoticias.com/#!/noticias/calidad-educativa-en-mexico-obstaculo-para-crecimiento-ceesp-507>

Petras, James, (8 de agosto de 2000), “Las dos caras de las ONG”, La Jornada. Recuperado de: <http://www.jornada.com.mx/2000/08/08/008a1gen.html>

Presidencia de la República, (23 de enero de 2008), “El presidente Calderón se reúne con el creador de la prueba pisa de la OCDE, Andreas Schleicher”, Presidencia de la República. Recuperado de: <http://calderon.presidencia.gob.mx/2008/01/el-presidente-calderon-se-reune-con-el-creador-de-la-prueba-pisa-de-la-ocde-andreas-schleicher/>

Unión Nacional de Padres de Familia, (7 de diciembre de 2017), “Organizaciones educativas piden al nuevo secretario de educación, alcanzar metas de la Reforma Educativa”, UNPF. Recuperado de: <http://unpf.mx/sala-de-prensa/boletiness/166-organizaciones-educativas-piden-al-nuevo-secretario-de-educacion-alcanzar-metas-de-la-reforma-educativa>

Archivos audiovisuales:

Anunciación, “Suma por la educación”, [en línea] [fecha de consulta: 8 de enero de 2018]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=BKh4TH-YARM>

Berman, “*Otras historias: Claudio X. González, presidente de Mexicanos Primero*”, [en línea] [fecha de consulta: 8 de enero de 2018]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=wnNwwz6SKzA>

Dr. Claudio X. González Guajardo, Panel "Educación y Formación Ciudadana", [en línea] [fecha de consulta: 8 de enero de 2018]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=haZ0E7YziPc>

Mexicanos Primero, “¡De Panzazo! una película de Mexicanos Primero” [en línea] [fecha de consulta: 8 de enero de 2018]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=a1DbM9WOX9Y>

Mexicanos Primero, “Presentación reporte “Sorry”, [en línea] [fecha de consulta: 8 de enero de 2018]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=EcG7StJgJV4>

Mexicanos Primero, “Alcanzar las metas en educación es posible para México – OCDE” [en línea] [fecha de consulta: 8 de enero de 2018]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=xnYhGNNPITk>

Secretaría de Educación Pública, “99ª Asamblea Anual de la American Chamber México”, en: <https://www.youtube.com/watch?v=wsOJNrkQNT0>