

Análisis hermenéutico de algunas políticas de género y la privatización de servicios educativos en México

Rosa M.a González Jiménez*
Mercedes Palencia Villa**

Recibido: 14/11/2023

Aceptado: 15/12/2023



Resumen

No sin vencer grandes resistencias, académicas feministas, logramos iniciar programas en Estudios de Género y Educación a partir de 1997 en la Universidad Pedagógica Nacional de la Ciudad de México; cuyas orientaciones, después de un cuarto de siglo, nos parece necesario revisar. Con base en la interpretación hermenéutica de textos —propuesta por Ricoeur— hacemos un recorrido por algunas de las políticas de transversalidad de género en los programas gubernamentales dependientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como de las que competen al Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) durante los últimos tres gobiernos en México (2000–2018). A través de este análisis se logra identificar que ciertas tendencias, orientadas a la transversalidad de género en materias de interés público, embozan la progresiva privatización del sector educativo en clave de calidad empresarial, limitándola a cuestiones puramente operativas y procedimentales, con el consecuente desplazamiento de los centros de estudio de género y de las organizaciones feministas que les dieron sustento.

Palabras clave

Hermenéutica, políticas de género, privatización educativa, servicios educativos.

Hermeneutic Analysis in Some Gender Policies and the Privatization of the Educational Services in Mexico

Abstract

Not without overcoming great feminist's academic resistance, we were able to start programs in Gender Studies and Education beginning in 1997 at the National Pedagogical University of Mexico City; whose orientations, after a quarter of a century, were necessary to revise. Based on the hermeneutic interpretation of texts —proposed by Ricoeur— we take a tour by some of the transversely policies of gender in government programs depending of the Secretary of Public Education (SEP), as well as those that fall in the competence of the National Women's Institute (Inmujeres) during the last three governments in Mexico (2000–2018). Through this analysis, we are able to identify certain tendencies, oriented to gender transversely in public interest matters, mask the progressive privatization of the educational sector in terms of business quality, limiting it to purely operational and procedural issues, with the consequent displacement of gender studies and the feminist organizations, which support them.

Key Words

Hermeneutics, gender policies, educational privatization, educational services.

* Universidad Pedagógica Nacional, México. Correo electrónico: rosamaria@upn.mx

** Universidad de Guadalajara, México. Correo electrónico: mercedes.palencia@csh.udg.mx

1. Presentación

A más de un cuarto de siglo de distancia que académicas feministas, junto a centros de estudios de la mujer y de estudios de género, iniciamos en algunas universidades públicas en México, una serie de programas de posgrado en esta área de interés epistémico: Especialización en Género (Universidad Autónoma Metropolitana), Estudios de la Mujer (El Colegio de México), Programa Universitario de Estudios de Género (Universidad Nacional Autónoma de México), Especialidad de Género en Educación (Universidad Pedagógica Nacional). Dichas iniciativas académicas, al interior de estas casas de estudios superiores, se vieron reforzadas, en el ámbito público y gubernamental, por la creación del Instituto Nacional de las Mujeres en el año 2001, organismo que cuenta con personalidad jurídica, patrimonio propio y autonomía técnica y, cuyo propósito institucional, es la promoción y fomento de condiciones que posibiliten la no discriminación, la igualdad de oportunidades y el ejercicio pleno de todos los derechos de las mujeres (Carmona, 2015; Ley del Instituto Nacional de las Mujeres, 2001).

En este contexto nacional, la investigación de las políticas públicas en género y educación durante los últimos veinte años topa —sin pretenderlo— con la privatización educativa (González & Palencia, 2017), ya que al sistematizar información de los programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de los últimos tres gobiernos federales, es posible observar que, en el último de ellos, el denominado Programa Sectorial de Educación 2013–2018, se incluyen tres ejes transversales: 1) democratización de la productividad, 2) gobierno cercano y moderno y, 3) igualdad de oportunidades y no discriminación contra las mujeres. Precisamente habría que profundizar sobre el contenido y alcance de estos ejes, en cuanto éstos se nos muestran como un resto, como una duda epistémica que aguijonea, de acuerdo a lo planteado en la hermenéutica de la sospecha de Gadamer (1991).

Atendiendo a lo explicitado anteriormente, la presente investigación parte de preguntarnos, ¿qué significa para la SEP la democratización de la productividad y un gobierno cercano?, ¿qué relación tienen, efectivamente, estos ejes con la igualdad y no discriminación contra las mujeres?, ¿por qué los tres se formulan como una política transversal?

Al respecto, una primera cuestión por revisar, se remite a la expresión *gender mainstreaming* —que fue traducida al español como «transversalidad de género»— cuyo uso causó confusión en la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995) ya que, por su ambigüedad semántica, permitió establecer acuerdos entre organizaciones muy diversas, desde religiosas, financieras, humanitarias y feministas, hasta países con diferentes posiciones políticas, económicas e ideológicas. Cuando se solicitó aclararlo, en la relatoría se señaló lo siguiente: “Es una estrategia para hacer de las preocupaciones y experiencias de las mujeres y los hombres una dimensión integral del diseño, implementación, monitoreo y evaluación de políticas y programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales” (Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, 1997).

De acuerdo a ello, después de dos décadas nos volvemos a preguntar si, efectivamente, el *gender mainstreaming* representó una victoria para el feminismo en nuestra región, habida cuenta de cómo las agendas de libre mercado comienzan a vincularse con políticas de acción afirmativa para mujeres, en tanto, también es posible desarrollar “la hipótesis de que el grado de resistencia o complicidad entre la transversalización de género y el neoliberalismo está relacionado con la forma de transversalización de género (o análisis de género) introducida”¹ (Bacchi & Evelin, 2010, p. 39).

Entendemos, de acuerdo a ello, que la categoría género, al igual que otros enfoques de cambio, al pasar de su carácter transgresor a una concreción como política de gobierno

1 La traducción es nuestra.

para toda la población, está mediada por múltiples condicionamientos que desdibujan su sentido original. Justamente, en este último tiempo, se han implementado diversas políticas de gobierno en género y educación, aunque en esta investigación nos centramos, específicamente, en el programa Modelo de Equidad de Género (MEG) que se corresponde —tal como se indica en la página oficial del Gobierno de México— con “un sistema de gestión con perspectiva de género, que proporciona herramientas a empresas, instituciones públicas y organizaciones sociales para asumir un compromiso con la igualdad entre mujeres y hombre (sic)” (Inmujeres, 2015).

Especial atención, en esta línea de análisis, la tienen las reformas educativas en México que, desde finales del Siglo xx, tanto para Educación Básica —que comprende la educación preescolar, primaria y secundaria con el bachillerato—, como para la Educación Superior, han implicado transformaciones de orden legal, administrativo, curricular y cultural (Aboites, 2011; Benavides, 2015; Lozano, 2011; Rodríguez-Gómez, 2007). Diversos autores han señalado que las políticas de gobierno, respecto a las universidades públicas, se han enfocado en atender indicadores de calidad con un enfoque mercantilista, haciendo hincapié en el papel de las agencias internacionales, que colocan a las casas de estudios superiores en función de las demandas del mercado de trabajo en atención a las exigencias de los organismos multilaterales, debilitando con ello su autonomía (Rodríguez-Gómez, 2007).

En Educación Básica, el debate se ha centrado más bien, en señalar el desprestigio que las televisoras han hecho del magisterio y en cuestionar la evaluación a docentes (Rueda et al., 2016) como un proceder sesgado para mejorar la educación, en el conflicto entre grupos sindicales, especialmente entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE); en la gestión del sistema federalizado (Arnaut, 2009), y en el nuevo modelo educativo.

Considerando la falta de investigación en este ciclo educativo, nuestro trabajo se enfoca en aspectos relativos a las políticas educativas de los últimos tres gobiernos federales, específicamente en las referidas a la transversalidad de la categoría género, gobernanza y privatización educativa; para luego continuar con la justificación del abordaje investigativo. Posteriormente, revisamos tres programas que se presentan como transversales: 1) el Programa Democratizar la Productividad (PDP) de la Secretaría de Economía, 2) el Programa Gobierno Cercano y Moderno (GCM), de la Secretaría de la Función Pública y, 3) el Programa Modelo de Equidad de Género (MEG), del Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres), mediante la identificación de analogías que permitan inferir el papel del MEG en la privatización de la SEP.

2. Privatización educativa y transversalidad de género

La iniciativa privada es uno de los fundamentos del capitalismo neoliberal, cuyo predominio es la libre empresa, la gobernanza y la liberalización de los mercados; contraponiéndose con la iniciativa pública, entendida ésta como *bien común* —nueva ética pública— (Michellini, 2007) o *comunalidad*, en términos de hacer la vida en común, territorio comunal, intercambio, no negocio, compartencia; por oposición a la individualidad (Martínez, 2015).

Escalante (2015), en su estudio acerca del neoliberalismo, describe algunas de las estrategias de esta corriente política: desprestigio de las instituciones de gobierno, exigencia para que el Estado produzca, proteja y extienda los mercados y priorización de las libertades económicas sobre las libertades políticas. En el campo propio de la educación se distinguen dos tipos de privatización: *endógena* y *exógena*; refiriéndose la primera de ellas a principios teóricos, métodos y prácticas que el sector público toma del sector privado y, la segunda, a la apertura de la educación pública a la participación del sector privado con ánimo de lucro (Ball & Youdell, 2008). Al decir de estos autores, el primer tipo de privatización allana el camino del segundo, afectando profundamente el modelo educativo.

Por su parte, *género* es una categoría relativamente joven en la academia, que se está tornando cada vez más compleja, no sólo porque diferentes disciplinas y enfoques lo han retomado teóricamente —como la antropología, la psicología, la sociología, etc.—, sino también porque implica interrogantes epistémicos acerca de ¿cómo es el conocimiento?, ¿cuál es la verdad? y ontológicos, ¿cómo es la realidad?, ¿cómo es el ser?, que no presentan respuestas concluyentes (Araya, 2015; Galindo & Herrera, 2017).

El Inmujeres y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2002) definen operativamente «transversalidad de género» como un método de planeación horizontal para incluir dicha perspectiva en los procesos de diagnóstico, diseño, ejecución, monitoreo y evaluación de políticas públicas (2002). Incháustegui y Ugalde (2004) señalan que otras estrategias como, por ejemplo, «igualdad de trato», «acción positiva» o «igualdad de oportunidades», que se expresan en iniciativas vinculadas a talleres para madres y padres de familia o centros de atención al acoso y violencia contra mujeres, no logran abordar las causas profundas de la desigualdad, dejando intactas las estructuras y los procesos, a diferencia de la transversalización de género:

De ahí que las propuestas de intervención derivadas de la iv Conferencia Mundial de la Mujer, plantearán el avance hacia intervenciones que propiciarán **reformas estructurales al sistema de género. Esta nueva propuesta consiste en transformar el orden social de género establecido** (Incháustegui & Ugalde, 2004, pp. 25–26).

3. Abordaje investigativo

En el abordaje investigativo retomamos la noción de *texto*, desde la hermenéutica fenomenológica que Ricoeur propone para las Ciencias Humanas y Sociales, como abordaje investigativo referido a “la comprensión aplicada a las expresiones escritas de la vida” (Ricoeur, 2003, p. 85), en el cual se procede por preguntas, que surgen en la propia lectura del texto, en un círculo en espiral en el que se pueden conjugar la explicación y la comprensión como dos momentos del proceso investigativo (Ricoeur, 2004) que articula una dimensión diacrónica —de la historia y la voluntad humana— con la sincrónica —del texto y la metáfora viva— y avanza por preguntas que reflejan la posición e implicación de quien investiga (Ricoeur, 2001).

En segunda instancia empleamos la interpretación psicoanalítica basada en la *experiencia* de diálogo con el Otro —comprendido como el cuerpo, el semejante, la cultura, la conciencia moral e incluso el sí mismo (Ricoeur, 1996)—, que procede por indicios y *huellas* y va más allá del sentido lógico de la lectura, en cuanto se tiene presente que el lenguaje vehiculiza el *deseo* y que sin *deseo* no hay investigación plausible.

Consecuentemente, se trata de una investigación que siempre se está preguntando por lo que no sabemos —ni pensamos—, más que por lo ya conocido. Se trata de una interpretación rigurosa que, a la vez que va a la deriva, está arraigada territorialmente y sometida a una perpetua interrogación desde los márgenes. Busca ahondar hasta rehacer un recorte de ese *mundo* a que da lugar el *texto*, sin por ello perseguir una determinada conjetura ni conformarse con el primer guiño que lo reafirme (Mier, 2007).

El *a posteriori* se manifiesta en la experiencia de las autoras que participaron en momentos clave del feminismo mexicano y latinoamericano de los años 70 a 90 —previo a su institucionalización— que contiene el recuerdo, y también habría que decir el olvido, como un *archivo* más —siempre resignificado desde el presente y cargado de todo tipo de afectos—, que le imprime un sentido humano y nostálgico a la experiencia investigativa, aunque también reflexivo, crítico y autocrítico.

Un indicio de aquello nos lo dio la infidencia del 5º Informe del Inmujeres (2005), en el que se reporta el programa Modelo de Equidad de Género, en un tiempo en que el sector privado y funcionarios del gobierno —coordinados por el Poder Ejecutivo— trabajaban en la reingeniería de la Administración Pública (AP), adoptando un modelo de *planeación estratégica* que buscaba articular lo federal, estatal y municipal, puesto que:

Con la finalidad de establecer lineamientos y uniformar mecanismos de vinculación se desarrolló el procedimiento «Vinculación con instancias de la mujer en la AP, Estatal y Municipal», el cual fue incorporado en el Sistema de Gestión de Calidad y se espera que para 2006 se obtenga la certificación, el cual fue incorporado en el Sistema de Gestión de Calidad y se espera que para 2006 se obtenga la certificación en la norma ISO 9001:2000. (Inmujeres, 2005, p. 66)

Comprender a qué se refería estrictamente el documento nos llevó a muchas lecturas y relecturas de una gran cantidad de textos. También implicó asomarnos a campos disciplinares que considerábamos alternos en la educación pública, como la economía, la administración de negocios o el *merchandising*. Usualmente, las políticas en educación y género las buscábamos en documentos de la SEP o Inmujeres; al tiempo que nos percatábamos que estas políticas dejaron de ser sectoriales y pasaron a constituirse en multisectoriales, esto es, que más de una secretaría atiende un objetivo determinado.

4. Planteamientos del Programa Gobierno Cercano (PGC) 2013–2018

El PGC es un documento que orienta la planificación de la administración pública federal (APF), estatal y municipal, transversalizando la gestión por resultados. En efecto:

La presente administración reconoce la necesidad apremiante de construir un gobierno que se acerque a la ciudadanía con un enfoque moderno de innovación, por medio de una correcta Gestión para Resultados (GpR) y con una mejora de la rendición de cuentas. (Programa para un Gobierno Cercano y Moderno 2013–2018, 2013, p. 4)

El antecedente de estas modificaciones remite al *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB, 1992), con la apertura comercial y, posteriormente, al estudio que, en su momento, el presidente de la República solicitó al Banco Mundial (BM): *México: una agenda integral de desarrollo para la nueva era* (2001), que marcó la agenda de los cambios estructurales y de las políticas públicas de las dos últimas décadas. Incluye cuatro grandes temas: 1) sustentabilidad fiscal, 2) crecimiento y competitividad, 3) pobreza e inequidad y, 4) rendición de cuentas y transparencia; con 34 capítulos que desarrollan diversos aspectos, desde inequidad hasta jubilaciones y servicios. El documento habla de *empoderar* —de acuerdo al significado que le otorga la Psicología Organizacional— a grupos humanos específicos, como, por ejemplo, población indígena con perspectiva de género.

En el apartado del estudio dedicado a educación se comenta: “México está en un periodo de cambio. Estos cambios incluyen un incremento en la participación política, descentralización de toma de decisiones y una nueva relación entre lo público y lo privado”. La descentralización, en este caso, se refiere a un modelo de planeación estratégica que las empresas privadas utilizan en México, desde inicios de la década de los noventa del siglo recién pasado, para la venta de productos y servicios, cuya característica es la elaboración, desarrollo y puesta en marcha de planes operativos por parte de una empresa, con la intención de alcanzar objetivos y metas planeadas. Dentro de este modelo se plantea el logro de metas asociado al salario.

Al comparar el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1995–2000 con el PND 2000–2006 se observa que, en el segundo, se utilizó un análisis FODA para identificar fortalezas, oportuni-

dades, debilidades y amenazas, una herramienta clásica de la planeación estratégica empresarial. Se establecieron espacios de concertación intersecretarial para el seguimiento y evaluación de programas sectoriales, especiales y regionales; se configuraron originalmente cinco mesorregiones: sur-sureste, centro-occidente, centro, noreste y noroeste, en las que se instalaron representaciones del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conacyt), con el propósito de hacer contrapeso a la fuerte tradición centralista, laica y gratuita de la mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES) de la Ciudad de México.

De esta manera el Programa Gobierno Cercano privilegia una planificación por resultados que sea realizada por una *Alta Dirección* (representantes del Ejecutivo, de la Secretaría de Economía, de Hacienda y de la Función Pública) determinando objetivos, metas, estrategias e indicadores, a los cuales deben alinearse las secretarías de Estado, los gobiernos estatales y municipales y todas las entidades que reciben fondos del gobierno, como los institutos tecnológicos. Así es posible informar que la expresión «Gobierno Cercano» actúa como un eufemismo para garantizar que, desde los organismos centrales, se decida la orientación y rumbo del país y que todos persigan el mismo objetivo, en forma parecida a como se hace en una empresa privada.

Es así que el Banco Interamericano de Desarrollo (García & García, 2010) reporta que México posee una amplia experiencia en planificación gubernamental centralizada, que todos los sectores contaron con un plan sectorial basado en el PND que establece metas y objetivos para su desarrollo y que el área menos desarrollada es la dimensión operativa.

Concretamente, desde hace tres sexenios, los objetivos formulados en el Plan Nacional de Desarrollo para la Educación se han orientado primero a *competencias*, después, a *calidad* y más recientemente, a *capital humano* y *productividad*, relacionado con el segundo programa transversal: democratizar la productividad.

5. Planteamientos para la educación del Programa Democratizar la Productividad (PDP) 2013–2018

El PDP es un programa gubernamental, diseñado por la Secretaría de Economía, que determina enfoques y líneas de acción para el sistema educativo. Comienza, a modo de diagnóstico, comentando que entre 1990 y 2011 (cuando se inicia la apertura comercial) la productividad ha caído en un 8,2% en el periodo, formulando respectivamente dos preguntas: ¿qué explica el bajo crecimiento de México? y ¿qué factores inhiben la productividad?

Sobre este cometido cobra sentido recordar que la **democracia** es comprendida como una forma de organización social que atribuye la titularidad del poder al conjunto de la ciudadanía; mientras que **productividad** es un indicador de *eficiencia* que relaciona la cantidad de recursos utilizados con la cantidad de producción obtenida. La *eficacia* se asocia a la obtención de los resultados esperados y la *eficiencia* a su logro con la menor cantidad de recursos invertidos. El primer concepto es propio del campo político, el segundo del económico y los dos últimos del *management* o gestión de empresas. Por lo mismo el PDP define «democratizar la productividad» en los siguientes términos: “llevar a cabo políticas públicas que eliminen los obstáculos que impiden alcanzar su máximo potencial a amplios sectores de la vida nacional”. (2013, p. 28)

Y agrega:

En el largo plazo, los determinantes de la productividad de una economía residen en su gente: en la capacidad de sus estudiantes para adquirir nuevos conocimientos y llevarlos a la práctica; en la facilidad con la que los trabajadores puedan incorporar nuevas tecnologías e identificar oportunidades para hacer más eficientes los procesos productivos. (p. 8)

Habría que precisar que la productividad es consecuencia de diferentes factores, no sólo de los antes señalados. De acuerdo con el Banco Mundial, el avance tecnológico y la corrupción inciden directamente en la productividad (Kaufmann, 2004).

A continuación delimita una clara orientación de política educativa para «quitar obstáculos» a la productividad:

Para ello es necesario promover la inversión en el capital humano de la población a través de acciones que enfatizan el desarrollo infantil temprano, el acceso a la salud y a la protección social, la provisión de servicios educativos y de capacitación laboral de calidad, y la formación emprendedora desde los niveles básicos de educación. (p. 8)

Comenta que apenas 37% de los trabajadores en México han recibido algún tipo de capacitación, porque parece no responder a las necesidades del sector productivo:

Principalmente porque la mayoría se imparte en las aulas y tienen una duración que limita el aprendizaje efectivo de nuevas habilidades. Además, la insuficiente formación de capital humano, el bajo esfuerzo en innovación y desarrollo, el uso inadecuado de las tecnologías de información y la comunicación (TICS), y las limitaciones en la capacidad gerencial afectan su eficiencia. Atender estos problemas les permitiría a las empresas crecer, innovar, ser más productivas, y así incursionar en nuevos mercados y participaren cadenas de valor tanto nacionales como globales. (p. 8)

Y formula como una de las líneas de acción: “impulsar una cultura emprendedora y empresarial basada en la innovación, desde los niveles básicos de educación” (p. 18).

Hasta donde teníamos entendido, el propósito de la Educación Básica era formar ciudadanos responsables y comprometidos con su Nación, pero con la modificación del artículo 3º de la Constitución en 2011, la «educación de calidad» se inserta conceptualmente en la lógica mercantil.

6. Educación de calidad: iso 9001

Si bien estos planes venían de algunos años antes, a decir de la Entidad Latinoamericana de Consultoría Educativa (ENLACE), la iniciativa de crear un estándar o norma de calidad específica para educación, conocida como iso 9001, fue de la SEP: “Esta norma internacional promueve la adopción de un enfoque basado en procesos cuando se desarrolla, implementa y mejora la eficacia de un sistema de gestión de la calidad, para aumentar la satisfacción del cliente mediante el cumplimiento de sus requisitos” (Organización Internacional de Normalización [iso], 2015, p. vi).

Tiene sentido explicitar que, en el mundo industrial y comercial, hay cientos de normas o estándares que son parte del mercadeo (*merchandising*) que se presenta como una «marca» o «sello» de calidad de un producto o servicio, en la que una instancia externa certifica que se cuenta con normas y procedimientos establecidos en manuales. En educación, la certificación se da en diferentes niveles: una institución, una carrera profesional, un procedimiento administrativo o un empleado (técnico, docente o administrativo).

En Europa hay distintos modelos de gestión de calidad; el más cuestionado por vertical, costoso e ineficaz es el iso 9001, que en educación sólo se utiliza en Inglaterra y otros dos países. Su origen fue la British Standard, una iniciativa del gobierno de Margaret Thatcher en 1979, que pretendía mejorar la gestión de las empresas del Reino Unido teniendo como modelo el «milagro japonés» (Seddon, 2012).

A las organizaciones que incorporan el modelo iso 9001 y se certifican, se les otorga un distintivo que deben renovar. Hasta ahora se han reelaborado tres versiones: iso 9001:2000, iso 9001:2008, iso 9001:2015.

Evidentemente la APF retomó el iso 9001:2000 como modelo de gestión de calidad —que incluye tanto el área administrativa como académica— con base en resultados, que como ya comentamos, reportó de forma indiscreta el Inmujeres. El 27 de julio de 2004 se publica en el *Diario Oficial de la Federación* la entrada en vigencia de la norma mexicana Sistemas de Gestión de la Calidad—Requisitos y Directrices para la Aplicación de la Norma NMX-CC-9001-IMNC-2000 en educación, derivada de la adopción de la guía internacional publicada por la Organización Internacional de Normalización (iso).

El manual traducido al español estaba listo para publicarse desde 2003, y se presentaría con la denominación IWA 2:2003/NMX-CC-023:2004, aunque su prematura publicación no logró la aprobación en la Cámara de Diputados, como parte de las llamadas reformas estructurales.

En el siguiente sexenio, el presidente Felipe Calderón (2007–2012) acordó —tras negociar con la dirigencia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)— la «Alianza para la Educación», con lo cual prácticamente se entregan los servicios de educación pública a la iniciativa privada (Ornelas, 2008).

En este contexto de reformas y modificaciones estructurales representantes del BID comentan:

México es uno de los cuatro países que pertenecen al grupo con capacidades avanzadas de la GPRD. Su mayor fortaleza radica en el pilar de gestión financiera, auditoría y adquisiciones, mientras que los otros pilares están en proceso de consolidación. El área más débil es presupuesto por resultados; sin embargo, a partir de 2008 se han realizado importantes avances. Con posterioridad y antes de cumplirse un año de gobierno, todos los sectores contaron con un plan sectorial, basado en el PND. En cuanto a la gestión de los bienes y servicios y los sistemas sectoriales de información, el sector más avanzado es el agrícola, mientras que los más rezagados son el de Educación y el de Comunicaciones y Transporte. (García & García, 2010, pp. 166–167–170)

A 20 meses de su gestión, el presidente Enrique Peña Nieto consiguió por fin que la mayoría de los partidos aprobara las reformas estructurales, lo que implicó 58 modificaciones a la Constitución, el cambio de 81 leyes secundarias y la creación de la Secretaría de la Función Pública, dando luz verde a los cambios de fondo que luego darían lugar a diferentes formas de privatización.

Esta revisión nos permitió entender mejor el Modelo de Equidad de Género como parte del programa de gestión y su relación directa con los otros dos programas transversales.

7. El Modelo de Equidad de Género

Teniendo la planificación por resultados del PGC y la orientación a la productividad del PDP, el MEG: 2003 es la parte «generosa» del modelo de Gestión de Calidad de la reingeniería de la APF, el cual fue diseñado por el Grupo Banco Mundial (GBM), como documento de trabajo confidencial que “Proporciona sugerencias a los administradores de centros en el cumplimiento de su responsabilidad para asegurar la equidad de género”² (Joshi et al., 1998, p. 1).

2 La traducción es nuestra.

Para pilotear el MEG: 2003, el GBM financió al gobierno mexicano el proyecto *Gender Equity Project: Generosidad* —entre junio de 2000 a diciembre de 2005 con un monto total de 3,7 millones de dólares— cuyo organismo ejecutor fue el Inmujeres, y el porcentaje específico destinado a tres sectores se distribuyó así: administración del gobierno central (64%), asistencia histórico-social (24%), y microfinanciamientos (12%).

Llama poderosamente la atención el alto porcentaje de recursos asignado a la administración del gobierno central, teniendo en cuenta que se trata de un proyecto para generación de ingresos en áreas rurales, no agrícolas. El programa MEG —como lo reporta Inmujeres— se instituyó como un sello distintivo de calidad para las organizaciones públicas, privadas y de la sociedad civil (osc) que incorporan la transversalidad de género en el año 2003.

Como el área de personal es central para una empresa privada, en tanto define perfiles de puestos, políticas de contratación, salariales, de ascenso y clima laboral; el MEG: 2003 pasa a abordar las siguientes áreas: nombramiento y contratación; clasificación del cargo, negociación salarial y promoción. Cuando Inmujeres presenta la versión en español del MEG: 2003, el cual caracteriza como un sistema de gestión, señala, “El Modelo busca además, a través de un proceso de certificación, distinguir con un sello a aquellas organizaciones o instituciones que apoyen la reivindicación de los derechos de la mujer mediante el cumplimiento e implantación del sistema de gestión” (Inmujeres, 2007, p. 5).

El MEG: 2003 tiene un carácter *certificable*, definido como la declaración proporcionada por un organismo independiente externo que, a través de un proceso de auditoría, determina la conformidad con los requisitos respecto de una norma o modelo. Se estima que lo anterior:

permitirá, en primera instancia, visualizar las posibles brechas de género al interior de una organización y que no suelen percibirse como desigualdades. El valor agregado que ofrece a las organizaciones la adopción del Modelo de Equidad de Género se traduce en la optimización de sus recursos humanos para incrementar su eficiencia y competitividad, y contribuye al incremento de los niveles de participación de las mujeres en la vida económica, política y cultural del país. (p. 11)

En el Sexto Informe ante el CEDAW el Inmujeres comenta que:

La SEP y el INMUJERES firmaron un convenio que tiene entre sus objetivos garantizar a mujeres y hombres la igualdad de oportunidades y acceso a la plena participación en la estructura institucional, lo que se logrará principalmente a través del Sistema del Servicio Profesional de Carrera de la APF, que se verá fortalecido por las aportaciones que proporcione el INMUJERES desde el MEG y diversos esquemas. (2006a, p. 53)

Señalando, en otro documento, el reconocimiento que recibió por el MEG: 2003, “Es importante destacar que el Inmujeres recibió la más alta calificación que otorga el Banco Mundial por el desempeño «Altamente Satisfactorio» del Proyecto Generosidad” (2006b, p. 102). De esta forma el MEG: 2003 incluye tópicos que para entonces se referían legalmente al contrato de relaciones laborales entre la SEP y el SNTE; de hecho, estas negociaciones se llevaban a cabo en tiempos pactados que por años dieron lugar a toda clase de privilegios a la dirigencia sindical y beneficios electorales y económicos para los partidos en el gobierno.

Uno de los primeros requisitos para la certificación con el sello MEG: 2003 es que la organización cuente con una Unidad de Género. En este caso, desde 1995, tres funcionarias habían coordinado las diferentes acciones de género por parte de la SEP: Sofía Morales, Rosalinda Morales, del Consejo Nacional para el Fomento de la Educación (Conafe) y luego del Insti-

tuto Nacional Indigenista, y Alba Martínez, titular de la desaparecida Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio de la SEP.

Efectivamente, la SEP se reestructuró creando primero la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (UPEPE), responsable de gestionar dos procesos definidos como sustantivos: la Alianza por la Calidad de la Educación y la Unidad de Género de la SEP —que más adelante se constituyó como Dirección Adjunta de Equidad de Género—, asignando a esta última la clave presupuestal E032, con una partida de 64 millones en el 2010. Con dicha alianza se entrega oficialmente la educación con gen empresarial, la orientación en cuanto a capacitación y actualización magisterial en educación básica y media superior.

En su Balance y Perspectivas del año 2010, Inmujeres reporta actividades nacionales e internacionales en torno al MEG: 2003:

El Modelo de Equidad de Género (MEG) es una estrategia para empresas privadas, instituciones públicas y organismos sociales que desean asumir el compromiso de revisar sus políticas y prácticas internas. Hasta 2009 se contaban 305 organizaciones certificadas y 128 auditorías realizadas a las organizaciones que han obtenido el distintivo MEG durante los años 2003, 2005 y 2008.

El MEG constituye hoy día un referente para el desarrollo de esquemas de certificación similares en otros países latinoamericanos, como Chile, Argentina, Costa Rica y Uruguay. Además, se han comenzado a establecer los cimientos para crear un *sello* con reconocimiento internacional sobre equidad de género. (pp. 87–88)

Algunos años más tarde se presenta el MEG: 2012, el cual se pregunta en torno al programa: *¿Cuál es el valor legal?*, respondiendo ante ello con un discurso más bien confuso que no explicita su posición:

Es verdad que el Modelo, su sistema de gestión y programa de certificación bajo el régimen de auditoría anual conlleva un compromiso voluntario. Lo es también que el MEG: 2012 posee un valor normativo jurídico, y si bien no es obligatorio, esto no significa que sus fundamentos se sustenten en normas obligatorias del más alto nivel. El MEG: 2012 se basa en y articula normas jurídicas obligatorias. (p. 3)

Este nuevo MEG consta de cuatro dimensiones 1) planeación, 2) organización, 3) aplicación de los requisitos de Gestión de Equidad de Género, y 4) evaluación, seguimiento y mejora. Por eso estimamos que, tanto el MEG: 2003 como el MEG: 2012, se iniciaron en México con el propósito de reformular normas y procedimientos relativos a relaciones contractuales entre trabajadores y empleadores de la APF —al margen de la legislación nacional— utilizando un modelo de gestión propio de la empresa privada en el que el área de recursos humanos negocia las condiciones laborales con el sindicato (si es que lo hay) y determina las cargas de trabajo.

De hecho, en el MEG: 2012 se incluye una cláusula que se refiere, no solamente a condiciones laborales del trabajo, también a la subcontratación o formas de contratación externa:

c) En caso de que la organización utilice agencias o proveedores de servicios externos para la búsqueda y/o contratación de personal, deberá garantizar que esas agencias o proveedores utilizan procedimientos o políticas equivalentes al compromiso de no discriminación y de equidad de género. (p. 15)

Esta condición quita toda autoridad a los colegios de profesores en la decisión de contratación de nuevos docentes-investigadores, dejando toda la potestad al empleador a través del área de personal, que ahora tiene la libertad de subcontratar con base en un perfil profesional o laboral preestablecido, condicionando la orientación ideológica del contratado.

De este modo, el 30 de noviembre de ese año se reformó la Ley Federal del Trabajo legalizando la subcontratación, que desde hace muchos años practican las empresas en las siguientes áreas: a) derechos y obligaciones para los trabajadores, b) las relaciones y condiciones de trabajo, c) modificaciones en torno a la formación profesional, d) productividad, e) disolución de la relación de trabajo y, f) accidentes y enfermedades, inspección del trabajo y sanciones (Sánchez-Castañeda, 2014).

Para 2015 se acuerda unificar el MEG: 2003, el *Modelo de Reconocimiento por la Cultura de la no Discriminación*, del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) y el distintivo *Familiarmente Responsable*, de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, dando lugar a la Norma mexicana NMX-R-025-SCFI-2012 en Igualdad Laboral y no Discriminación, la cual se divide en cinco ejes: 1) igualdad y no discriminación en principios y documentos rectores de la organización, en los procesos de reclutamiento y selección de personal, en las oportunidades de ascenso, en los salarios, incentivos y compensaciones; 2) previsión social y acceso a la capacitación que favorezcan la conciliación de la vida laboral, familiar y personal; 3) clima laboral libre de discriminación y de violencia laboral; 4) accesibilidad y ergonomía para personas con discapacidad, personas adultas mayores y mujeres embarazadas y; 5) libertad sindical.

En los informes de labores de la SEP de los años 2006 al 2015, no hay ninguna referencia al ISO 9001, pero sí al MEG. En su informe de 2013 se reporta que la Dirección General del Tecnológico Nacional de México certificó 260 planteles, siendo los Institutos Tecnológicos Superiores los primeros en certificarse con la ISO 9001.

De 2003 a la fecha hay tres normas ISO 9001: 2000, 2008 y 2015 y tres MEG: 2003, 2012 y 2015, lo que nos lleva a concluir que el MEG emboza el ISO 9001, y con ello, la privatización educativa endógena referida por Ball y Youdell (2008); esto es, que los valores, normas y procedimientos de las empresas privadas rigen para la SEP y las dependencias de educación que reciben recursos de la Secretaría de Hacienda.

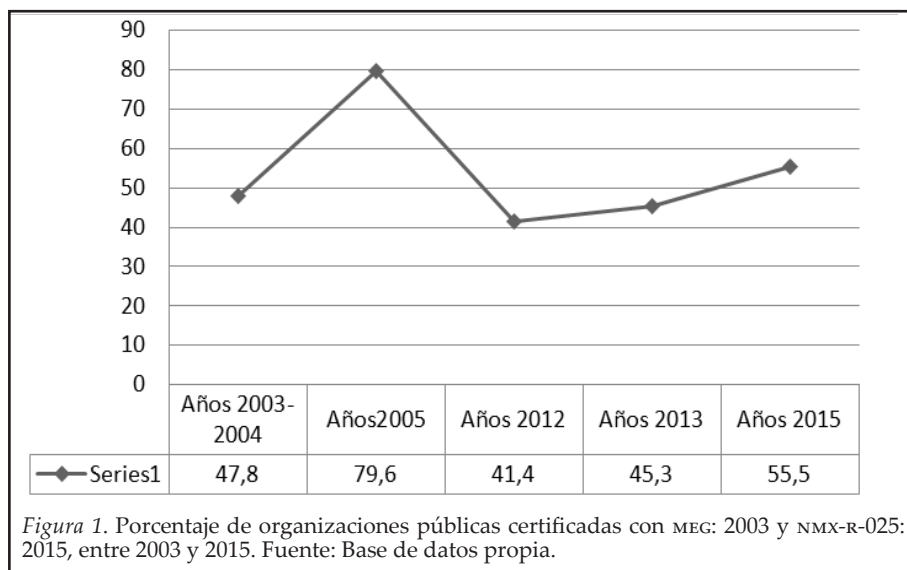
8. Las certificaciones en el MEG: 2003, MEG: 2012 y NMX-R-025: 2015

Al sistematizar la información reportada entre 2005 y 2015 por Inmujeres acerca de las organizaciones certificadas con el sello MEG: 2003, MEG: 2012 y la NMX-R-025: 2015, se puede comparar a las organizaciones públicas y las privadas, observando una proporción global mayor de públicas acreditadas, que en 2005 llegó a cerca de 80%, como se observa en la Figura 1.

Observamos, además, muchas inconsistencias a través de los años en cuanto a la cantidad y nombre de las organizaciones certificadas; hay desde empresas transnacionales (Walmart), financieras (Banamex), laboratorios (Eli Lilly), hasta organizaciones de la sociedad civil (OSC) e instituciones de asistencia privada (IAP). Para promover la certificación de empresas, se ofrecen «puntos extras» para quienes concursen por alguna licitación.

Las entidades de gobierno certificadas van desde la Secretaría de Economía, pasando por la Auditoría General del Estado de Guerrero, hasta el Tribunal de la Suprema Corte de Justicia de Tabasco.

En cuanto a instituciones de educación, en 2005 se reportan solamente una privada (Tecnológico de Monterrey) y una pública (Universidad Tecnológica de México); en 2012 se



reportan 36 públicas y 6 privadas; y entre 2013 y 2015, 24 públicas y 3 privadas. En su mayoría son instituciones de Educación Superior tecnológicas y muchas de ellas se ubican en el Estado de Puebla. Dentro de las públicas están la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla —que señala ser la primera universidad autónoma certificada por ISO 9001—, el Colegio de Posgraduados, El Colegio del Estado de Hidalgo, escuelas normales y 17 estancias infantiles ubicadas en el Estado de Tlaxcala. La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo señala en su publicidad: “Somos la primera institución educativa pública en haber implantado exitosamente el Modelo de Equidad de Género MEG: 2003. La UAEH cuenta con un Código de Ética en el que se describen las conductas que traducen los valores institucionales”.

Solamente dos secretarías de Estado que reportan haberse certificado en el 2003 continúan certificadas en 2015: la Secretaría de Economía (responsable del PDP) y la Secretaría de la Función Pública (responsable del RCC) anteriormente descritos.

Ball y Youdell (2008) afirman que la privatización endógena abre la puerta a la privatización exógena. La Secretaría de Economía fue certificada en 2006 y 2008 por Inmujeres; la certificación del 2015 para la Norma NMX-R-025 Igualdad de Género, fue realizada por Factual Services, s.c., una consultora privada, tal como se muestra en la figura 2.

Para que las IES puedan certificarse en la Norma NMX-R-2015 en Igualdad de Género deben, previamente, abrir una Unidad de Género y capacitar a los responsables de su implementación.

El Conocer —entidad paraestatal ubicada en la Secretaría de Educación Pública— es una instancia tripartita constituida por representantes de organizaciones sindicales, patronales y gubernamentales que ofrece capacitación y certificación de normas o estándares de competencia laboral de muy diferente tipo, una de ellas denominada *Prestación de Servicios para la Implementación del Sistema de Gestión del Modelo de Equidad de Género*.

Frente a ello cabe preguntarse, ¿cuál fue el costo que pagó Inmujeres por desarrollar el estándar? Si la planeación estratégica pretende optimizar recursos ¿por qué no lo solicitó a alguno de los programas de género en las universidades públicas?



Figura 2. Certificación del MEG: 2006, 2008 y 2015. Fuente: Secretaría de Economía: <http://www.economia-noms.gob.mx/noms/consultaXNormaAction.do>

En el *Diario Oficial de la Federación* del 26 de abril del 2016, por acuerdo so/1-16/13. S, se dieron de baja definitiva del Registro Nacional de Estándares de Competencia, entre otros, los siguientes programas de servicios y certificación:

- ec0080 Prestación de Servicios de Consultoría para la Implementación del Sistema de Gestión del Modelo de Equidad de Género;
- ec0148 Auditoría de Certificación del Sistema de Gestión del Modelo de Equidad de Género.

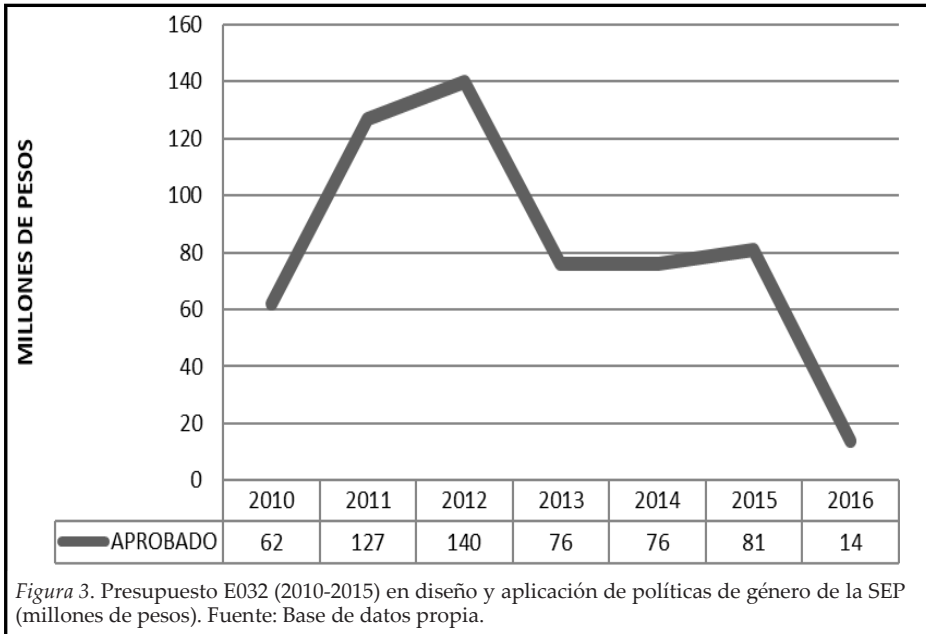
Al concluir el MEG: 2012 entra en vigencia la Norma NMX-R-025, que considera aspectos laborales y de integración por discapacidad, pero ¿cuánto se gastó del presupuesto público en todo este tiempo para crear una norma que cada cinco años debe actualizarse sólo para beneficiar a consultoras privadas con presupuesto público?

En concordancia con estas políticas, la Dirección Adjunta de Equidad de Género (DAEG) de la SEP, después de seis años de recibir presupuesto etiquetado (E032), tiene una reducción de 80% en 2016, como queda evidenciado en la Figura 3. Dicha dirección sale de la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas y pasa a depender de la Oficialía Mayor, el área de personal de las secretarías de Estado.

9. Reflexiones finales

Como en toda investigación, y la nuestra no es la excepción, quedan varios nudos por des-hacer para comprender cómo ha jugado el Modelo de Equidad de Género en el proceso privatizador del sistema educativo en el país, pero es indudable que el modelo está socavado por premisas económicas neoliberales, formando un bloque estructural con el aumento de productividad y planeación por resultados, lo que prácticamente hace funcionar a la SEP como una empresa privada.

Así es posible observar, como en el campo educativo, la creciente privatización está incorporando contenidos curriculares que respondan a *estándares universales* a demanda del cliente (Paul & Elder, 2006) y la cosificación del conocimiento, considerado un producto comercial renovable (Davenport & Prusack, 2001), cuyas claves epistémicas en el país son *calidad, competencias y certificación*.



Los antecedentes expuestos nos permiten fortalecer las críticas formuladas al nuevo estilo de gestión (*New Management*) y, en particular al sistema de certificaciones, por el notorio despilfarro de recursos de los contribuyentes para poner un *sello* de calidad a instituciones públicas (Seddon, 2012), como al hecho de que la problemática de las políticas de Estado se redujera a cuestiones operativas y procedimentales (Zurbriggen, 2007) y a la consideración de las normas como una estrategia de mercadeo solamente de papel (Verger, 2013).

Asimismo, cabe destacar el desplazamiento que han tenido organizaciones feministas vinculadas con los movimientos sociales por asociaciones de asistencia privada, con posiciones cercanas a la ultraderecha mexicana.

Vale la pena detenernos a reflexionar desde el enfoque de los programas universitarios las siguientes cuestiones: ¿qué hemos logrado?, ¿qué nuevos retos hay para los estudios de género en educación? Por ahora sólo podemos manifestar que resulta urgente recuperar la característica problematizadora de la categoría de género, cuya utopía es transformar las mentalidades y la acción política y cultural libre de todo prejuicio.

Referencias bibliográficas

Aboites, H. (2011). Los movimientos estudiantiles en México y la transformación de la educación: de la lucha por las libertades y derechos civiles a la defensa y renovación de la educación pública. *CISMA: Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, (1), 1–20.

Acuerdo Nacional para La Modernización de la Educación Básica, *Diario Oficial de la Federación* [D.O.F.], 19 de mayo de 1992, (México).

Araya, S. (2015). La categoría analítica del género: notas para un debate. *Hallazgos*, 12(23), 287–305. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2015.0023.01>

- Arnaut, A. (2009). Gestión del sistema educativo federalizado, 1992–2010. En A. Arnaut & S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas en México: T. VII. Educación* (pp. 209–230). El Colegio de México.
- Bacchi, C. & Eveline, J. (2010). Mainstreaming and Neoliberalism: A Contested Relationship. In C. Bacchi & J. Eveline (Eds.), *Mainstreaming Politic: Gendering Practices and Feminist Theory* (pp. 39–60). University of Adelaide Press. <https://doi.org/10.1017/UPO9780980672381>
- Ball, S. J. & Youdell, D. (2008). *La privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación de la Universidad de Londres.
- Banco Mundial. (2001). *México: una agenda integral de desarrollo para la nueva era*. Banco Mundial.
- Benavides, M. A. (2015). La responsabilidad social como ideología de las universidades públicas estatales en México: alcances y límites desde el análisis filosófico del concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(4), 157–187.
- Carmona, S. (2015). La institucionalización del género en México. *Revista de El Colegio de San Luis*, 5(9), 220–239.
- Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. (1997). *Incorporación de la perspectiva de género en todas las políticas y los programas del sistema de las Naciones Unidas*. Naciones Unidas. <https://www.refworld.org/es/leg/resolution/ecosoc/2012/es/19478>
- Davenport, T. & Prusack, L. (2001). *Conocimiento en acción: cómo las organizaciones manejan lo que saben*. Prentice Hall.
- Escalante, F. (2015). *Historia mínima del neoliberalismo*. El Colegio de México.
- Gadamer, G. H. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Crítica.
- Galindo, M. & Herrera, S. (2017). La categoría de género en la investigación y producción de conocimiento en enfermería en Iberoamérica: aportes para el debate. *La Ventana: Revista de Estudios de Género*, 5(46), 177–201. <https://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v5n46/1405-9436-laven-5-46-00177.pdf>
- García, R. & García, M. (2010). *La gestión para resultados en el desarrollo: avances y desafíos en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- González, R. M. & Palencia, M. (Coords.). (2017). *Veinte años de políticas de género en educación: una lectura hermenéutica*. Miguel Ángel Porrúa–Universidad Pedagógica Nacional.
- Incháustegui, T. & Ugalde, Y. (Coords.). (2004). *Materiales y herramientas conceptuales para la transversalidad de género*. Instituto de las Mujeres del Distrito Federal–Observatorio Ciudadano de Políticas de Niñez, Adolescencia y Familias.
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2005). *Modelo de un Sistema de Gestión de Equidad de Género*. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100875.pdf

- Instituto Nacional de las Mujeres. (2006a). *Sexto Informe Periódico de México*. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100831.pdf
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2006b). *Informe de Labores 2001–2006*. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100815.pdf
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2007). *Modelo de Equidad de Género–MEG: 2003*. <https://www.uacj.mx/EquidadGenero/documentos/EVIDENCIA%20%2013.pdf>
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2010). *Política Nacional de Igualdad entre Mujeres y Hombres: Balance y Perspectivas*. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101163.pdf
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2012). *Modelo de Sistema de Gestión de Equidad de Género–MEG: 2012*. <https://poderjudicial-gto.gob.mx/adjuntos/anexo14013.pdf>
- Instituto Nacional de las Mujeres. (13 de octubre de 2015). *Modelo de Equidad de Género 2003–2015*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/modelo-de-equidad-de-genero-2003-2015>
- Instituto Nacional de las Mujeres & Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2002). *ABC de género en la administración pública*. Inmujeres–PNUD. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100903.pdf
- Joshi, J., Goldberg, E., Scherr, S., & Merrill–Sands, D. (1998). *Toward Gender Equity: Model Policies*. World Bank.
- Kaufmann, D. (2004). Corruption, Governance and Security: Challenges for the Rich Countries and the World. In M. E. Porter, K. Schwab, X. Sala–I–Martin, A. Lopez–Claros (Eds.), *The World Economic Forum, Global Competitiveness Report 2004/2005* (pp. 83–102). Palgrave MacMillan.
- Ley del Instituto Nacional de las Mujeres, *Diario Oficial de la Federación* [D.O.F.], 12 de enero de 2001, (México).
- Lozano, A. (2011). *Políticas, reformas y problemáticas actuales de la educación en México y América Latina*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, J. (2015). Conocimiento y comunalidad. *Bajo el Volcán: Revista del Posgrado de Sociología–BUAP*, 15(23), 99–112. <http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/bevol/article/view/1289/907>
- Mier, R. (2007). Figuraciones inaprehensibles: Benjamin y Freud, las catástrofes de la mirada. En D. Lizarazo (Coord.), *Semántica de las imágenes: figuración, fantasía e iconicidad* (pp. 47–75). Siglo XXI Editores.
- Michellini, D. (2007). Bien común y ética pública: alcances y límites del concepto tradicional de bien común. *Tópicos: Revista de Filosofía de Santa Fe*, (15), pp. 31–54. <https://doi.org/10.14409/topicos.v0i15.7481>
- Organización Internacional de Normalización. (2015). *Norma Internacional: Sistemas de Gestión de la Calidad (iso 9001: 2008)*. Secretaría Central de iso. http://www.congresoson.gob.mx:81/Content/ISO/documentos/ISO_9001_2015.pdf

- Ornelas, C. (2008). El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 445–469. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n37/v13n37a8.pdf>
- Paul & Elder, 2006. *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and tools*. Sonoma State University–Foundation for Critical Thinking. https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf
- Programa Gobierno Cercano y Moderno 2013–2018, *Diario Oficial de la Federación* [D.O.F.], 30 de agosto de 2013, (México).
- Programa para Democratizar la Productividad 2013–2018, *Diario Oficial de la Federación* [D.O.F.], 30 de agosto de 2013, (México).
- Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género para el Ejercicio Fiscal 2011. *Diario Oficial de la Federación* [D.O.F.], 30 de diciembre de 2010, (México).
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Trotta.
- Ricoeur, P. (2003) *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2004). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez–Gómez, R. (4 de octubre de 2007). Privatización de la educación superior en México: primera parte. *Suplemento Campus Milenio* (243). <https://www.puees.unam.mx/rodriguez/index.php?seccion=articulo&idart=219>
- Rueda, M., Ordorika, I., Gil, M. & Rodríguez, R. (2016). Reforma educativa y evaluación docente: el debate. *Perfiles Educativos*, 38(151), 190–206. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.151.54924>
- Sánchez–Castañeda, A. (2014). Modificación de condiciones de trabajo en México. *IusLabor: Revista d'anàlisi de Dret del Treball*, (3), 85–92. <https://raco.cat/index.php/IUSLabor/article/view/284106>
- Seddon, J. (2012). *La eficiencia en el sector público: un enfoque sistémico*. Triarchy Press.
- Sistemas de Gestión de la Calidad–Directrices Para la Aplicación de la Norma NMX–CC–9001–IMNC–2000 en Educación, [NMX–CC–023–IMNC–2004]. *Diario Oficial de la Federación* [D.O.F.], 27 de julio de 2004, (México).
- Verger, A. (2013). Políticas de mercado, Estado y universidad: hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior. *Revista de Educación* (360), 268–291. 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-111
- Zurbriggen, C. (2007). La «falacia tecnocrática» y la reforma del Estado: A 10 años del Informe del Banco Mundial. *Nueva Sociedad*, (210), 156–172. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/3447_1.pdf