

# LA DESIGUAL GESTIÓN DE RECURSOS Y LA EXTINCIÓN DE LA GRATUIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA: LA EXPERIENCIA DE CUATRO PRIMARIAS EN LA CIUDAD DE MÉXICO

**MARÍA ELENA GÓMEZ TAGLE MONDRAGÓN**  
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**TEMÁTICA GENERAL:** EDUCACIÓN DESIGUALDAD SOCIAL, INCLUSIÓN, TRABAJO Y EMPLEO

## RESUMEN

La presente ponencia es el resultado de la investigación realizada como parte del proceso formativo de la Maestría en Ciencias en la Especialidad Investigaciones Educativa. Tuvo como foco de interés el tema de la gratuidad de la educación y se realizó a partir de un estudio con un enfoque etnográfico a fin de documentar la vida cotidiana de cuatro planteles de la Ciudad de México en relación a su sostenimiento y su relación con la gratuidad del servicio. La investigación se ubica en un momento histórico político caracterizado por reformas a los marcos legales en diversos ámbitos del país y por el cuestionamiento a los resultados de tales iniciativas dada la creciente desigualdad social. Los hallazgos de la investigación ponen de manifiesto el financiamiento selectivo a los planteles escolares, los mecanismos de diferenciación hacia las escuelas y las tensiones existentes en el ejercicio del derecho pleno a la educación por parte de los niños de nuestro país.

**.Palabras clave:** Derecho a la educación, gratuidad, autonomía escolar, financiamiento

## Introducción

Esta ponencia es el resultado de mi investigación desarrollada en la maestría del Departamento de Investigaciones Educativas. El estudio lo realicé en torno de la gratuidad de la educación en cuatro primarias públicas del Distrito Federal bajo un enfoque etnográfico.

En principio al hablar de gratuidad, me refiero no sólo al pago de la cuota voluntaria de inscripción, sino a aquellos gastos y erogaciones de las familias para apoyar la operación de la primaria donde se encuentran estudiando sus hijos.

En la Constitución de 1917 aparecieron los primeros visos sobre el tema. Sin embargo, un siglo después, existen retos importantes para garantizar la gratuidad en los servicios impartidos por el Estado; por el contrario, las autoridades de diversas instancias del Estado parecen dar pasos hacia atrás.

La revisión del Estado del Arte sobre el tema mostró la estrecha relación existente entre el proyecto educativo estatal y los esfuerzos de la población circundante a la escuela. Los trabajos de Elsie Rockwell (2007) y Alicia Civera (2008) muestran cómo el proyecto de escuela básica o normal requirieron de una clara participación de autoridades locales y la población. Así autoridades y comunidad se involucraron activamente en la edificación y operación.

Ruth Mercado (1997) encuentra en los años 80 que las comunidades más pobres y lejanas poseían servicios educativos más precarios y les costaba más el sostenimiento de los mismos. Por el contrario, en zonas de mejor nivel socioeconómico y más cercanas al entorno urbano se encuentran escuelas mejor equipadas a cargo del Estado.

De forma paralela realicé un rastreo inicial en campo para delimitar el problema, ahí identifiqué, en voz de docentes y padres, condiciones financieras adversas para el trabajo escolar. Esas circunstancias se asociaban con tensiones al interior de las familias porque debían apoyar económicamente a los planteles, diluyendo la gratuidad de los servicios. Un padre señaló:

Yo pienso que [la escuela] no [es gratuita] porque me están cobrando \$380.00 por la *cuota voluntaria* de inscripción y \$500.00 que de clases extracurriculares, que [...] inglés y computación [...] entonces no le veo que sea gratuito. Es una escuela de gobierno, el gobierno le tiene que estar proporcionando lo que es la escuela, lo de los maestros o la mejora de la escuela, pero el Municipio ha hecho muy poco por la escuela, prácticamente nada. [...] Está bien difícil, tuve que pedir mis vacaciones pagadas por adelantado para pagar los útiles, la mochila y las mentadas cuotas. (Entr. 1, Ab.Oct. 2014)

Encontré que tales circunstancias estaban asociadas a las transformaciones en las formas de hacer y ejercer la política pública por parte del estado en los últimos 30 años. Según Gilberto Fuentes (2009) desde finales de los años ochenta se implementó gradualmente un modelo económico mixto (mercado y gobierno componentes complementarios), denominado neoliberalismo.

En dicho modelo se incluyó al sector educativo, particularmente respecto del financiamiento de los servicios. Ciertamente, el porcentaje del PIB destinado al sector se ha mantenido (e incluso

mostró aumentos) sin embargo, el monto neto aplicado ha disminuido, además se promovió el sostenimiento selectivo de los planteles desde programas federales.

Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2015) nuestro país “gasta un porcentaje del PIB en Educación similar al de otros países de la OCDE, pero el gasto por estudiante es bajo en términos absolutos” (p. 3). El análisis de Emir Olivares (2015) sobre dicho documento destaca: “En 2012 [...] México invirtió 2 mil 600 dólares por estudiante de primaria [mientras] el promedio de la OCDE [...] fue de 8 mil 200”. (Olivares, p. 31)

Fueron significativas las reflexiones de Alejandro Márquez (2012) en torno de los costos de la escolaridad en México, pues reconoce que la desigual distribución del ingreso está íntimamente asociada a las posibilidades de los hogares para destinar recursos en la educación de sus hijos: para las familias más pobres resulta más caro sostener a sus hijos en la escuela.

Por eso el objetivo de la investigación fue conocer y comprender los mecanismos cotidianos de algunas escuelas primarias de la Ciudad de México para la obtención de recursos económicos, y sobre todo las repercusiones de dicha obtención en la gratuidad de la educación pública. En estas relaciones entre pobreza y escolaridad gratuita debe ser revalorada, sobre todo por la condición de pobreza en que se encuentran 53.3 millones de personas (CONEVAL, 2014).

Las preguntas guía del trabajo buscaron rastrear en las escuelas: ¿de dónde obtienen recursos las escuelas públicas?, ¿quién sufraga la atención de necesidades en el plano de la infraestructura?, ¿de qué manera resuelven el mantenimiento y la operación diaria?, y ¿qué implicaciones poseen esas formas de financiamiento para la gratuidad de la educación?

## Desarrollo

Para comprender y significar las circunstancias presentes en torno de la gratuidad me apoyé de miradas sobre el estado y lo político de Joel Migdal (2011), quien se aleja de la imagen del estado homogéneo, articulado y congruente. Para el autor el estado es un hecho histórico, susceptible de entenderse en estudios empíricos a partir de dos componentes: imágenes y prácticas.

La imagen supone percepción de quienes se encuentran dentro y fuera del territorio desde cual actúan y los induce a percibir los componentes del Estado “como si estuvieran genéricamente integrados y actuaran en conjunción entre sí” (Migdal, 2011, p. 35). Por su parte las prácticas de sus organismos y actores pueden consolidar o vulnerar la imagen del Estado y no siempre existe coherencia o unidad entre la imagen y las prácticas. Esta es una aportación central para mi investigación porque Migdal señala que mientras la imagen del Estado supone “una moralidad singular, una manera estándar” (Migdal, 2011, p. 39), las prácticas “denotan múltiples tipos de desempeño” y agrega Migdal, “probablemente, algo de controversia” (Migdal, 2011, p. 35).

La revisión de Migdal ayuda a comprender por qué los directores deben hacer frente a programas federales ejecutados por funcionarios que aplican criterios movibles, a veces discrecionales o inusitados para la asignación de fondos. Los directores son partícipes de negociaciones, juegos de poder, relaciones o “contactos” para buscar la inclusión de sus instituciones de los recursos públicos.

Este análisis se complementa con el realizado por Das y Poole (2008) respecto de los márgenes del Estado. Ellas, junto con otros investigadores, cuestionan la idea de Estados débiles o vulnerables producto de las recientes reformas políticas y económicas. Las autoras señalan la existencia de prácticas políticas y reguladoras ejercidas desde los grupos de poder que generan márgenes movibles del Estado. Así los márgenes no son las fronteras físicas o territoriales sino las relaciones entre “centro y periferia, lo público y lo privado, lo legal y lo ilegal” (p.1). Ello también está detrás de la selección de escuelas a ser consideradas en un programa con financiamiento, el cual posee criterios a menudo discrecionales. Los criterios y los “márgenes” constituyen relaciones siempre fluctuantes.

Por otro lado, su mirada anclada en la biopolítica muestran los resultados de las prácticas políticas en la vida de las personas y para ello recuperan la noción del *homo sacer* de Giorgio Agamben, desde donde definen la pérdida de la membresía no por estar fuera, sino por ser atravesados por la práctica política: “la nuda vida como la excepción dirige la atención a un sentido de márgenes que nosotros empleamos aquí, sitios que no están fuera del Estado sino que, como los ríos atraviesan todo su cuerpo” (Das y Poole, 2008, p. 8). Esta última consideración la utilizo más adelante para nombrar “escuelas prescindibles” a un conjunto de instituciones.

Desde ahí me fue profundamente importante el diálogo con John Smyth (2001), quien analiza los significados y tensiones derivados de la política denominada *self managing school* en el seno de gobiernos abiertamente neoliberales como Inglaterra y Australia. De este modo, para el autor la tan anunciada autonomía de las escuelas en realidad supone “una oportunidad para que las escuelas gestionen recursos económicos menguantes en el marco de unas políticas centralistas y rígidas sobre currículum y evaluación” (Smyth. 2001, p. 10). En lugar de abrirse espacios efectivos de participación y toma de decisiones se produce en las escuelas una lógica de trabajo con tintes gerencialistas donde los criterios de peso son la jerarquía, la competencia individual y la entrega de resultados.

Para Smyth esta política hacia la autonomía ha sido muy conveniente para que el estado abandone su responsabilidad por proveer educación para todos, ello acentúa las desigualdades porque no todos los entornos socioculturales “disponen del capital financiero y cultural” suficiente para sustituir al Estado.

Mi último referente fue de gran importancia para significar las alternativas buscadas por las escuelas en la obtención de fondos públicos son las nociones de táctica y estrategia de Michel de

Certeau (2000), quien utiliza ambos términos para nombrar distintas formas del hacer asociadas a procesos de resistencia y poder, una en oposición de la otra, con igual presencia en lo cotidiano en el marco de procesos de dominación, de disciplina o de orden.

Para el autor los sujetos no son pasivos y en cierta forma las estrategias del poderoso siempre poseen un grado de insuficiencia o ineficacia para delimitar el actuar de las personas; entonces dan pie a la aparición de pequeñas resistencias—tácticas—como otra forma de poder. Las tácticas son producidas por los débiles en la vida cotidiana para mermar el poder en algún sentido. En cierta forma De Certeau las identifica como constitutivas de la cultura, no dependientes a una exterioridad (autoridad), son profundamente significativas porque surgen y accionan en “el terreno que le impone y organiza la ley” (De Certeau, 1996, p. 87).

Por otra parte, siguiendo a De Certau, las estrategias son mecanismos provenientes de instituciones para orientar las maneras de hacer en un tiempo y lugar específico (De Certaeau, 1996). Promueven marcos normativos con fines de organización colectiva apoyadas en la historia compartida.

Tanto tácticas como estrategias forman parten de un entramado de acciones y significados, complementarias y presentes en la vida cotidiana. Dichas nociones me ayudaron a comprender las múltiples respuestas de las escuelas para la obtención de recursos por cuenta propia.

Para mirar y buscar comprender la vida cotidiana de las escuelas me así del enfoque etnográfico como una vía de acceso para el rastreo de indicios dispersos en la vida cotidiana (Rockwell, 2009). Por ello, la obtención de información (y su posterior proceso de análisis) se dio a partir de la estancia prolongada en una primaria de tiempo completo en la Delegación Iztapalapa, donde además se realizaron entrevistas al supervisor, director, maestras, madres y padres de familia. La información obtenida sirvió de eje para contrastarla con otros planteles de jornada regular donde se realizó el mismo número de entrevistas, aunque no con estancia prolongada.

Para la detección de los planteles se procedió por *bola de nieve*. Las instituciones todas recibieron fondos de programas federales, aunque de manera diferenciada como se ve en la siguiente figura:

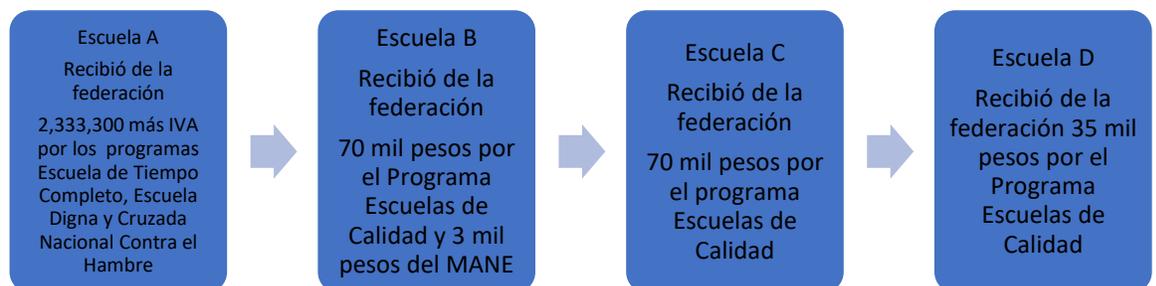


Figura 1. Descripción de la muestra

Como parte del trabajo de campo, asistí a sesiones de actualización donde realicé algunas entrevistas grupales o diálogos y obtuve información de diversas estrategias de sostenimiento ejecutadas en otras primarias. También implicó la historización del rasgo de gratuidad en el Sistema Educativo y los cambios en política pública.

De forma paralela a la obtención y análisis de la información se me hizo evidente la necesidad de indagar en niveles superiores a la escuela por ello entrevisté a autoridades federales y locales relacionados con la operación de los programas federales relacionados con el financiamiento.

Una fuente más de carácter empírico es la investigación documental de los programas federales, marco normativo, informes de evaluación realizados por diversos niveles de gobierno, entre otros. El trabajo de campo se desarrolló entre el 12 de octubre de 2014 y el 2 de febrero de 2016.

## Conclusiones

Para el ciclo escolar 2014 – 2015 en las escuelas donde realicé el trabajo de campo se hizo evidente la presencia y las consecuencias de una política de financiamiento selectivo bajo la nominación de Programas Sujetos a Reglas de Operación.

Esa política comenzó con el Programa Escuelas de Calidad (2002), pues fue el primero en canalizar recursos directamente de la federación hacia los planteles. Más tarde aparecieron otros como Escuela Segura, Escuelas de Tiempo Completo.

Es un primer hallazgo y conviene resaltarlo. *La implementación de estos mecanismos de financiamiento institucionalizó una nueva forma de sostenimiento a la educación. Transformó la obligación del Estado por sostener las escuelas a fondos federales que deberían ser ganados por los planteles a condición de cumplir diversos requisitos. Es decir, las escuelas han de competir para ganarse el financiamiento.* Una clara consecuencia es que las escuelas de entornos más precarios tienen menores condiciones para acceder a los fondos federales.

Esos requisitos están en el origen de procesos de mayor diferenciación, marginación y competencia porque las escuelas ganadoras deben poseer ciertos atributos para ser ganadoras de los fondos federales. Atributos que algunas escuelas por su contexto, historia y condiciones pueden no alcanzar nunca, se encuentran bajo “a la acción de las fuerzas del mercado” (Ferrer, 2002, 48).

Por ello utilicé la metáfora de las puertas y candados para hablar del financiamiento federal a los planteles públicos. Los programas son puertas con montos dispuestos para su aplicación, pero, y este es un segundo hallazgo, *ningún programa federal asegura al 100% la satisfacción de las necesidades operativas y de mantenimiento de un plantel. Las escuelas pueden recibir fondos públicos*

*por un PSRO y aun así tener que conseguir fondos adicionales para atender necesidades no consideradas en los marcos normativos de los programas.*

De forma adicional, esas puertas poseen candados diversos porque poseen requisitos sensibles de ser modificados intempestivamente por las autoridades locales responsables: *los directores escolares en su búsqueda por fondos federales deben además afrontar los criterios movibles, impredecibles, espontáneos que las autoridades educativas federales y locales les determinan, a veces de manera discrecional o implícita, como tercer hallazgo.*

Para significar este aspecto fue de gran importancia el reconocimiento del Estado como construcción histórica concretado en imágenes y prácticas (Migdal, 2011), desde ahí pude explicar el proceso de apropiación de los marcos normativos y su consecuente concreción en criterios operativos, manifestado por los funcionarios de diverso orden.

De estos datos emergió otra constante: *son las instancias centrales del Estado las que, aún sin proveer los fondos, deciden por las escuelas en qué rubros han de requerir los recursos, la manera en que deben ser empleados y comprobados frente a la federación.*

Ello genera en el mejor de los casos, ilógicos procesos de gasto de los fondos federales y acentúa la diferenciación y marginación entre instituciones, pues, aunque un plantel presente enormes necesidades por la instalación de puertas y ventanas debe volver a colocar un piso sobre otro recién estrenado. En el peor, la política atropella el gasto de las familias, el trabajo de los maestros y reclama el control de las acciones y la rendición de cuentas como presupuesto público.

Por otro lado, los criterios movibles, impredecibles o espontáneos que los directores afrontan, me llevó a reflexionar sobre los márgenes del Estado (Das y Poole, 2008), concepto relacionado no con las fronteras físicas sino a los juegos de poder, con las fisuras del aparato administrativo estatal y a las formas de relación que los directores deben saber sortear si desean acceder a los fondos federales.

En los hechos, los actores buscan salidas, realizan negociaciones para (Migdal, 2011) garantizar el funcionamiento de sus planteles en condiciones donde parece no haber salida. Una directora lo nombró como “saberse mover”, pero en estricto sentido ninguna escuela pública debería depender de ello para garantizar su operación.

Ello me llevó a evocar “la excepción” o la “pérdida de la membresía” de Das y Poole pues conduce al reconocimiento de sujetos “asesinables” (Das y Poole, 2008, 28). En su caso, las autoras citan a Agamben y su *homo sacer* para referirse a personas a quienes no es correcto matar pero quien lo haga no será castigado por hacerlo.

Al transferir este concepto al contexto de la educación básica, yo denomino de manera atrevida “*escuelas prescindibles*” *aquellas sin cabida en los programas federales, las que sí*

*desaparecen por falta de recursos, por falta de instalaciones o por falta de mantenimiento pueden simplemente dejar de operar sin que nadie en la estructura del Estado sea responsable o sea castigado. Quiero ser enfática. Al utilizar esta categoría quiero señalar: para el sistema, los prescindibles son los niños y los maestros de esas escuelas.*

Mi estudio describe las condiciones de cuatro planteles; sin embargo, debe tomarse en cuenta la existencia de miles de escuelas en nuestro país no visibles para las autoridades educativas federales (como las escuelas multigrado) con condiciones más adversas a las de mi muestra.

Esa pérdida de *la membresía* en el sistema educativo parece estar asociada a la condición de autonomía de gestión nombrada por primera vez en PEC y después extensiva a todas las escuelas públicas de educación básica con el Acuerdo 717.

Para los directores entrevistados dicha autonomía es una forma sutil de llamar a la nueva situación donde ellos deben buscar por sus propios medios las soluciones a problemas y necesidades, sobre todo de orden financiero.

Así, las escuelas están impedidas para tomar determinaciones sobre otras prioridades en la Ruta de Mejora, sobre llevar o no el Nuevo Modelo Educativo, sobre gastar o no los fondos en lo que dice el programa federal. En cambio, sí deben mostrar el ejercicio de dicha autonomía para resolver por sus propios medios las necesidades generalmente están asociadas a la operación cotidiana y al mantenimiento de la infraestructura.

Para las escuelas visitadas, en un siguiente hallazgo, *la llamada autonomía de gestión se traduce en los hechos en dedicar tiempo de trabajo a la obtención de recursos propios a costa del trabajo educativo*. En todas las escuelas parte de la muestra los maestros debieron concentrarse en organizar una kermés, un cinito, una minidisco, la venta de semillas a costa del trabajo con contenidos.

De este modo, *las escuelas de los contextos más precarios enfrentan un escenario cíclico de deterioro y desigualdad*. Por un lado, su rezago adquiere carácter acumulativo: a la chapa descompuesta, se le anexan los focos fundidos, los pisos levantados, los vidrios rotos, los sanitarios fuera de servicio, la pobreza del material didáctico. Por otro lado, sus esfuerzos por garantizar la operación del plantel les lleva a distraer tiempo de enseñanza para la obtención de recursos propios impactando en los procesos de aprendizaje de los niños. En conjunto ello les hace estar cada vez más lejos de los fondos federales, sus resultados no les permiten cubrir los requisitos señalados por lo que docentes y padres de familia intentan contrarrestar sin éxito la ausencia de fondos público y así sucesivamente.

En resumen: *los directores y docentes generaron, según su contexto socioeconómico, espacios dentro la institucionalidad para obtener fondos a través de ferias de libros, cinitos, recreos largos, venta de semillas y otros mecanismos*. En esta búsqueda de soluciones se ponen en práctica

de diversas tácticas frente a las estrategias (De Certeau, 2000) de las autoridades en torno de la obtención de recursos.

Las acciones identificadas como fuente de recursos implicaron una fuerte participación de los padres de familia, al suministrar tiempo, dinero y bienes en la medida de sus posibilidades y, cabe decirlo, de su valoración por la escuela. El respaldo al funcionamiento de las primarias se lleva a efecto a costa del gasto privado, y en los casos más comprometidos, a costa de la permanencia de los niños en la escuela.

El caso de la escuela D es el mejor ejemplo, su lógica de trabajo demuestra la genuina preocupación de un director por mantener la escuela operando, pero desconfía de los fondos federales y opta por recargarse en el trabajo y aportaciones de la comunidad. De este modo, como lo señaló Alejandro Márquez (2012), para las familias más pobres es más cara la educación de sus hijos.

En voz del director de ese plantel es una forma exigua pero muy real de “privatizar la educación”. Coincido en esa perspectiva: *los padres de familia deben pagar por el servicio educativo en términos de fondos económicos, tiempo, trabajo o especie*. Encontré que a mayores fondos públicos menores contribuciones realizaron los padres de familia, a menores fondos públicos más amplia fue la erogación del gasto familiar.

Finalmente es necesario destacar la enorme importancia de los docentes en su compromiso y empatía por los niños como medida de equidad. Fue un hallazgo de la investigación pues, fue sorpresivo identificar la magnitud de su gasto para proveer de material didáctico, de limpieza, hacer composturas en el plantel y hasta para proporcionar alimentos a sus alumnos.

En este contexto de descalificación al magisterio por sus faltas—de compromiso, de control grupal, de liderazgo—*resulta profundamente necesario reconocer su sensibilidad para a las condiciones del entorno y tomar postura en medio de una política que los acusa y les exige extraordinariamente, para sobreponerse a la situación y seguir trabajando cotidianamente*.

En conclusión: *encontré indicios suficientes para reconocer mayores tensiones en torno del derecho a la educación asociadas a la gratuidad*. Es decir, las familias destinatarias de un servicio público deben realizar gastos o aportaciones para garantizar el sostenimiento de los planteles donde estudian sus hijos, su funcionamiento, su mantenimiento, la adquisición de material didáctico y otros aspectos. Ello vulnera en muchos sentidos el acceso y permanencia de los niños en la escuela.

Es verdad, la gratuidad ha estado siempre en debate y nunca se ha cumplido del todo. También es cierto que hoy más que nunca parece incluso cuestionarse si es deseable. No obstante, las consecuencias del abandono gradual de la gratuidad de la educación pública son muy graves, pues de ella depende que los niños y jóvenes de los sectores más vulnerables permanezcan en la escuela.

## Tablas y figuras

Figura 1. Descripción de la muestra.

## Referencias

- Agamben, G. (2010) Estado de excepción. Argentina. Adriana Hidalgo Editores.
- Civera, A. (2008) La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México. 1921 – 1945. Estado de México, México, El Colegio Mexiquense.
- CONEVAL (2014), Evolución de la pobreza por la disminución en el ingreso 1992 – 2014. Recuperado de: <http://www.coneval.org.mx/Medicion/EDP/Paginas/Evolucion-de-las-dimensiones-de-la-pobreza-1990-2014-.aspx>
- Das, Veena; Deborah Poole (2008). El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. Cuadernos de Antropología Social, Junio, (27) 19-52. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180913917002>
- De Certeau, M. (2000) La invención de lo cotidiano. 1 Las artes de hacer. México, UIA. Recuperado de: <http://www.minipimer.tv/txt/30sept/De%20Certeau,%20Michel%20La%20Inventio%20n%20de%20Lo%20Cotidiano.%201%20Artes%20de%20Hacer.pdf>
- Fuentes, G. (2009) Reglas de operación de los programas del Gobierno Federal: Una revisión de su justificación y su diseño. México. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. Recuperado de: [file:///C:/Users/Mar%C3%ADa%20Elena%20G%C3%B3mez/Downloads/Reeglas\\_Operacion\\_docto%2071.pdf](file:///C:/Users/Mar%C3%ADa%20Elena%20G%C3%B3mez/Downloads/Reeglas_Operacion_docto%2071.pdf)
- Gómez Tagle, María (2017) La extinción de la gratuidad en la educación básica, la desigual gestión de recursos para las escuelas públicas. Tesis de Maestría. México. Departamento de Investigaciones Educativas, del CINVESTAV del IPN.
- Márquez, A. (2012). El costo de estudiar en México. Perfiles educativos, XXXIV (136), 190–194. Disponible en: <http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/rrodriguez/CreditosEducativosEnMexicoNo.pdf>
- Mercado, R. (1997) La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana. México. DIE.

- Migdal J. (2011) Estados débiles, estados fuertes. México, FCE.
- OCDE, (2015) Panorama de la Educación 2015. Nota país. México. OCDE. Recuperado de:  
<https://www.oecd.org/mexico/education-at-a-glance-2015-mexico-in-spanish.pdf>
- Olivares, E. (24 de noviembre de 2015). Registra México bajo gasto público en educación. La Jornada. Pp. 31. Recuperada de: <http://www.jornada.unam.mx/2015/11/24/politica/003n1pol>
- Robertson, Susan (2001) La política de la delegación, autonomía y postfordismo en las escuelas. En: J. Smyth La autonomía escolar: una perspectiva crítica. pp. 139 – 161. España, Ediciones Akal.
- Rockwell, E. (2007) Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala. México, El Colegio de Michoacán/CIESAS/CINVESTAV.
- Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- SG / INFAED (2015) Guía del Catálogo de Programas Federales. México. Secretaría de Gobernación / Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. Recuperado de:  
[http://www.inafed.gob.mx/work/models/inafed/Resource/435/1/images/Catalogo\\_de\\_Programas\\_Federales\\_2015.pdf](http://www.inafed.gob.mx/work/models/inafed/Resource/435/1/images/Catalogo_de_Programas_Federales_2015.pdf)
- Smyth, J (2001) La autonomía escolar: una perspectiva crítica. Madrid, España, Ediciones Akal.
- Tiana, F. Alejandro (2002) La educación hoy: una mirada a las políticas de mercado en educación. En Aurora Ruiz (Coord). La escuela pública. El papel del Estado en la educación. Pp. 49 – 70. Madrid Biblioteca Nueva.