



**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS
SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

En cuerpo y alma

**El Programa de Liderazgo de Enseña por México y la precarización
docente en la Zona Metropolitana de Monterrey, Nuevo León**

TESIS

QUE PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRO EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

PRESENTA:

ALDO HUERTA ALDERETE

DIRECTOR DE TESIS

DR. ALEJANDRO MARTÍNEZ CANALES

Monterrey, Nuevo León, México; Diciembre de 2020



**CENTRO DE INVESTIGACIONES
Y ESTUDIOS SUPERIORES
EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL**



**MAESTRÍA EN ANTROPOLOGIA SOCIAL
SURESTE-NORESTE
PROMOCIÓN 2018-2020**

COMITÉ DE TESIS

Título: *En cuerpo y alma*. El Programa de Liderazgo de Enseña por México y la precarización docente en la Zona Metropolitana de Monterrey, Nuevo León.

Alumno: Aldo Huerta Alderete



DIRECTOR: Dr. Alejandro Martínez Canales

LECTORES:

Dr. José Luis Escalona Victoria

Dra. Linda Susan Street Naused

Dra. Veronika Sieglin Suetterlin

CIESAS

*A Mayela Álvarez
A quienes no han regresado a casa,
hasta encontrarlos.*

A Wolf meeting a Lamb astray from the fold, resolved not to lay violent hands on him, but to find some plea, which should justify to the Lamb himself his right to eat him. He thus addressed him: "Sirrah, last year you grossly insulted me". "Indeed", bleated the lamb in a mournful tone of voice, "I was not then born". Then said the Wolf, "You feed in my pasture." "No, good sir", replied the Lamb "I have not yet tasted grass." Again said the Wolf, "You drink of my well." "No", exclaimed the Lamb, "I never yet drank water, for as yet my mother's milk is both food and drink to me." On which the Wolf seized him, and ate him up, saying, "Well! I won't remain supperless, even though you refute every one of my imputations."

The tyrant will always find a pretext for his tyranny.

A Wolf, having a bone stuck in his throat, hired a Crane, for a large sum, to put her head into his throat and draw out the bone. When the Crane had extracted the bone, and demanded the promised payment, the Wolf, grinning and grinding his teeth, exclaimed: "Why, you have surely already a sufficient recompense, in having been permitted to draw out your head in safety from the mouth and jaws of a wolf."

In serving the wicked, expect no reward, and be thankful if you escape injury for your pains.

The Fables of Æsop

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) Unidad Noreste por brindarme la oportunidad de formarme académicamente en una institución de gran tradición intelectual, que en sí misma es historia. Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca de manutención que me permitió subsistir mientras materializaba este proyecto de desarrollo profesional. Este trabajo de investigación no habría sido posible sin el esfuerzo colectivo de las personas que reiteradamente me ofrecieron sus muestras de apoyo a lo largo de estos dos años.

Expreso mi profundo agradecimiento al Dr. Alejandro Martínez Canales, mi director de tesis, por su acompañamiento en semejante empresa; por su orientación para no desviarme en un camino de meras elucubraciones, por el voto de confianza. Asimismo, agradezco a mi comité de tesis, integrado por la Dra. Susan Linda Street Naused, la Dra. Veronika Sieglin Suetterlin y el Dr. José Luis Escalona Victoria; sin duda, sus agudas observaciones y su crítica enriquecieron este trabajo.

Deseo dar mi reconocimiento a los profesores investigadores adscritos a CIESAS-Noreste por sus valiosos comentarios y por el acompañamiento durante esta etapa de aprendizaje. Las y los doctores Alberto Barrera, Alejandro Mesa, Cecilia Sheridan, Efrén Sandoval, José Juan Olvera, Libertad Chávez, Séverine Durin, Shinji Hirai; mi profundo respeto y admiración. Agradezco también al personal administrativo de la unidad que facilitó las condiciones para mi estancia en el centro de trabajo fuese amena. Claudia, Griselda, Jorge, Juan Carlos, Maye, Sra. Juani, Sra. Lucy ¡muchas gracias!

Mi gratitud hacia mis compañeros de generación cuya retroalimentación contribuyó a la materialización de esta tesis. Asael, Eugenia, Jessica, Minerva, Mónica, Raúl, Saulo. De ellos he aprendido mucho. Estoy especialmente agradecido con Esteban y Fusca que hicieron más liviana mi condición de foráneo en Monterrey.

La colaboración de los Profesionales de Enseña por México (PEM) del Equipo Regional Noreste fue crucial para realizar este trabajo de investigación. Les estoy profundamente agradecido por regalarme parte de su tiempo y de su espacio además de permitirme la entrada a las instituciones educativas que abrieron sus puertas al Programa de Liderazgo.

Este paso en mi vida profesional no habría sido posible sin el apoyo de mis seres queridos en Puebla. A todos ustedes, familia y amigos, infinitas gracias.

RESUMEN

En cuerpo y alma

El Programa de Liderazgo de Enseña por México y la precarización docente en la Zona Metropolitana de Monterrey, Nuevo León

Aldo Huerta Alderete

Esta investigación analiza al Programa de Liderazgo (PdL) de Enseña por México (ExM), filial de la red global *Teach For All* (TFA), desde la perspectiva de Isabel Lorey (2016) sobre la precarización como gubernamentalidad neoliberal. El argumento es que el PdL es un ensamblaje de técnicas de gobierno extensivas al ámbito educativo, específicamente en el trabajo docente. En su implicación estructural funge como un instrumento que ensambla ordenamientos de poder, permitiendo el flujo y aplicación de políticas para la gestión de la población, equilibrando un umbral tolerable de inseguridad social, sostenido en connivencia con instituciones heredadas del Estado de Bienestar. En el plano de la experiencia individual torna indisociable la vida privada de la esfera laboral, institucionalizando formas voraces de trabajo (Coser, 1971) al demandar la entrega absoluta de los Profesionales de Enseña por México (PEM) en el cumplimiento del ideal organizacional. El objetivo consistió en conocer cómo estos sujetos corporizan la gubernamentalidad que los incardina en ordenamientos de poder; formados por heterarquías o redes sociales y políticas en las que convergen instituciones educativas estatales, Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) y el sector empresarial, entre otros (Olmedo *et al*, 2013). Para la concreción de este estudio fue necesaria la realización de observación participante durante el trabajo de campo con los miembros del equipo regional de Enseña por México en la Zona Metropolitana de Monterrey y la ciudad de Saltillo durante el periodo agosto-diciembre de 2019.

Palabras clave: *precarización, gubernamentalidad, trabajo docente, gestión de la población. Programa de Liderazgo, Organizaciones de la Sociedad Civil.*

INDICE

| | |
|--|-----|
| INTRODUCCIÓN | 11 |
| Enseña por México y la Reforma Educativa 2013 | 13 |
| El trabajo docente ¿está precarizado? | 16 |
| Del objeto de estudio..... | 19 |
| <i>Teach For...</i> y la gobernanza educativa global. | 20 |
| La precarización como gubernamentalidad biopolítica neoliberal | 29 |
| Estrategia Metodológica..... | 37 |
| Estructura de la tesis..... | 41 |
| | |
| CAPÍTULO I ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL ¿NUEVO PARADIGMA DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN MÉXICO? | 44 |
| Centralización de la enseñanza y absorción del magisterio | 48 |
| El normalista-misionero y la expansión del Estado | 51 |
| Fisura en la relación magisterio-Estado | 55 |
| Fractura de la relación magisterio-Estado..... | 57 |
| La presencia del sector privado en el sector educativo | 59 |
| La docencia como una profesión regulada por el mercado..... | 61 |
| Reforma Educativa 2013 y la Sociedad Civil | 64 |
| <i>Teach For All</i> -México..... | 68 |
| Aproximación autoetnográfica..... | 70 |
| Conclusiones | 75 |
| | |
| CAPÍTULO II “TRASFORMANDO VIDAS” ENSEÑA POR MÉXICO COMO INSTITUCIÓN VORAZ | 77 |
| La institución voraz..... | 79 |
| Formas de trabajo voraces..... | 81 |
| Acreditación individual..... | 86 |
| El Instituto de Verano (InVe)..... | 88 |
| “Los motores de la organización” | 93 |
| Inmersión colectiva en el Programa de Liderazgo | 96 |
| Técnicas de poder: Co-investigación y Plan de Mejora..... | 101 |
| Conclusiones | 105 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO III “EN CUERPO Y ALMA” LA PRECARIZACIÓN DE SÍ | 107 |
| Del doble virtuosismo como precarización de sí | 109 |
| Contingencia a nivel organizacional | 113 |
| Incertidumbre a nivel individual | 117 |
| Vivir con plenitud una vida limitada..... | 119 |
| Ambigüedad instrumentalizada: trabajo y voluntariado | 123 |
| De cómo el individuo describe su relación con la organización..... | 127 |
| Funciones dentro de las escuelas y las situaciones conflictivas..... | 132 |
| Sobre el desarrollo de la resiliencia | 136 |
| Conclusiones | 140 |
| | |
| CAPITULO IV “IMPULSAMOS EL CAMBIO SISTÉMICO” HETERARQUÍAS | 143 |
| Gubernamentalidad y gobernanza educativa | 146 |
| Nuevo Modelo Educativo de la reforma del año 2013 | 149 |
| Gobernanza y leyes de educación | 152 |
| <i>Lobby</i> y el proyecto educativo nacional..... | 156 |
| <i>Network</i> : alianzas estratégicas | 160 |
| <i>Networking</i> : circulación de capitales | 163 |
| Distrito Tec y <i>Project Amplify</i> | 166 |
| Emprendimientos <i>Alumni</i> | 170 |
| Colofón..... | 174 |
| | |
| CONCLUSIONES | 176 |
| | |
| ANEXOS | 181 |
| | |
| BIBLIOGRAFÍA | 192 |

INDICE DE TABLAS

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Valoraciones en los discursos de los PEM..... | 128 |
| Tabla 2. Proyectos, iniciativas y organizaciones Alumni..... | 172 |

INTRODUCCIÓN

Esta tesis presenta un análisis de la transfiguración de las subjetividades asociadas al trabajo docente como efecto de la incursión del Programa de Liderazgo (PdL) de Enseña por México (ExM) en el sistema educativo mexicano. Enseña por México es una organización filial de la red global *Teach For All* (TFA) con presencia en más de cincuenta países¹. Cada filial es parte de una red local de “aliados estratégicos” en la que participan empresarios, políticos, activistas, funcionarios educativos, entre otros; cuyo objetivo radica en lograr una “transformación sistémica” de las instituciones educativas. Para estas organizaciones “transformar” consiste en mejorar la prestación de este servicio, así como “expandir las oportunidades de desarrollo para todos los niños y niñas, y con ello, brindarles las herramientas para que puedan asegurarse un futuro mejor para sí mismos y para su entorno”.² Para “expandir oportunidades” plantean necesaria la incursión de la filantropía y de actores privados en la elaboración de propuestas pedagógicas “innovadoras” que formen estudiantes capaces de hacer frente a determinadas circunstancias sociales y económicas.

Enseña por México se presenta a sí misma como una Organización No Gubernamental (ONG) sin fines de lucro, “comprometida” con erradicar la inequidad educativa; la cual, señala con tono de alarma, es un grave problema del país³. En consonancia con el propósito de eliminar este “grave problema”, ofrece como solución la introducción de un programa destinado a desarrollar habilidades de liderazgo para que individuos con ciertas características se enfrenten a la brecha educativa que amenaza el futuro de “todos los niños y niñas”. Consistente con este ofrecimiento, esta ONG se jacta de atraer “al mejor talento profesional”, compuesto de “jóvenes egresados de las mejores universidades del país, con fuerte sentido de contribución social, perseverancia, resiliencia y pensamiento crítico”, es decir, “profesionistas creativos con perfil de liderazgo transformacional”⁴.

Este grupo de individuos recibe el nombre de Profesionales Enseña por México (PEM) y al graduarse del Programa de Liderazgo adquieren el estatus de *Alumni*. En ambos casos se trata de hombres y mujeres, con profesiones, identidades, creencias y prácticas sexuales diversas. Personas predominantemente solteras en transición a la vida adulta, que

¹ <https://teachforall.org/>

² Ibidem

³ www.ensenapormexico.org

⁴ Véase anexo 1.

inician una trayectoria profesional y laboral, así como su independencia económica respecto de sus grupos domésticos. Individuos cuya formación y experiencia pedagógica depende de su adscripción a la organización.

ExM plantea que el PdL les “ofrece una experiencia de vida transformadora en la que durante dos años el PEM profundiza en las causas de las desigualdades educativas y sociales”.⁵ En este periodo, imparten clases “liderando, motivando, e inspirando” a estudiantes para que logren “metas ambiciosas de crecimiento académico y socioemocional”. “Colaboran” con maestros, directores y padres de familia en la elaboración proyectos de impacto social que “resuelvan problemas en el entorno escolar”. Participan en “diversas experiencias y oportunidades diseñadas para impactar en su desarrollo profesional y personal, como líder y agente de cambio, comprometido con la transformación social”. El valor agregado de esta experiencia, así lo refiere la organización, es que las competencias de liderazgo que desarrollan son trasferibles a cualquier ámbito profesional.

En la retórica organizacional el PdL se fundamenta en los tres ejes de la Teoría del Cambio: Transformación Personal, Educativa y Social. Primero, “desarrollando el liderazgo consciente enfocado en el autocontrol”, segundo, “creando las condiciones necesarias para que la comunidad educativa logre su máximo potencial” y tercero, “enfocándose en el desarrollo de la empatía y la consciencia social”⁶. Este mecanismo permitirá reducir la “brecha” y materializar la visión de todas las filiales de TFA: “Un día todas las niñas, niños y jóvenes de [...] tendrán una educación que les permita desarrollar su máximo potencial, sin importar su origen”⁷.

El discurso institucional evocado en esta introducción permite apreciar la implicación estructural de este programa, como efecto de una acción colectiva y política, así como la constricción y la inducción de experiencias individuales. La implicación estructural refiere al cambio de lógica en el funcionamiento de las instituciones heredadas del Estado de Bienestar. En lo que respecta al sistema educativo, la acción colectiva impone la percepción de una obsolescencia que es reversible si se actúa sobre los individuos, específicamente sobre las subjetividades, para recomponer la marcha de los aparatos estatales. En el nivel de la

⁵ En la plataforma YouTube, puede observarse un video promocional del PdL de ExM <https://www.youtube.com/watch?v=Ju5ESyVu3dw>

⁶ <https://www.ensenapormexico.org/pdl>

⁷ <https://www.ensenapormexico.org/>

vivencia personal, ilumina una disyuntiva ante la cual los sujetos deben elegir entre dos proyectos de vida.

Por un lado, estos sujetos pueden inclinarse por una trayectoria profesional a largo plazo buscando un empleo que posiblemente les garantice cierta protección social. Por otro lado, y esta es la opción que representa el PdL, pueden decantarse por una actividad remunerada a corto plazo y sin garantías de protección social (dar clases como voluntario) mientras definen un plan posterior. Lo que incidirá en esta decisión probablemente no sea el deseo de seguridad social o estabilidad económica (obtener una plaza como docente), sino la satisfacción personal por dedicarse a una labor altruista “transformando la educación” (ser un agente de cambio).

Considerando ambas opciones en conjunto, esta disyuntiva hace evidente una contingencia en la que los sujetos eligen libremente qué hacer frente a un futuro incierto, que no necesariamente valoran como negativo. Pero ¿cuán libre es esa decisión? ¿Dicha contingencia es un hecho meramente individual o es socialmente compartida? Si es un hecho social, ¿es algo autogestado o condicionado por determinadas circunstancias, sean políticas, sean económicas? Estas preguntas, que incitan a la reflexión, plantean la necesidad de conocer cómo este programa para convertir a una persona en líder se ancló el contexto educativo local y se posicionó como una opción “viable” de desarrollo profesional para universitarios recién graduados.

Enseña por México y la Reforma Educativa 2013

El modelo pedagógico ensamblado en el PdL de *Teach For All* no llegó a México por sí solo. La propuesta fue “traída” por una red de universidades privadas, empresarios y activistas que realizaron *lobby* para el diseño y aplicación de la Reforma Educativa promulgada en el año 2013. En ese mismo año ExM inició actividades en el estado de Puebla logrando insertar a los PEM en distintos planteles de educación básica y media superior, y a partir del siguiente año inició un proceso de expansión hacia otros estados de la república. Durante el ciclo escolar 2019-2020 ya se había consolidado en Baja California Sur, Ciudad de México, Coahuila, Estado de México, Guanajuato, Jalisco, Nuevo León y Yucatán, transitando sin éxito por Chihuahua y Chiapas. Para el periodo escolar 2020-2021 proyecta abrirse paso por Tamaulipas y Oaxaca. Esta extensión no ha sido únicamente geográfica ya

que los PEM tienen presencia en centros educativos públicos y privados, así como estancias infantiles y jardines de niños.

La Reforma Educativa de 2013 representó una coyuntura política marcada por enfrentamientos entre el gobierno federal y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, (CNTE), ala disidente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (Gil, 2018). Las modificaciones a los artículos 3° y 73° constitucionales (de educación y trabajo), acusadas de precarizar las condiciones laborales de docentes sindicalizados y no agremiados, se erigieron como el motivo de los enfrentamientos. Organizaciones magisteriales señalaron que el deterioro en el estatus docente fue propiciado por la inclusión de mecanismos de control y coerción que condicionaban su permanencia en los planteles educativos (Gil, 2018). El criterio de exclusión se basó en el resultado alcanzado en los exámenes de ingreso y permanencia, que fueron establecidos en la Ley General de Servicio Profesional Docente⁸ (Sánchez y del Sagrario Corte, 2015).

Mientras los enfrentamientos se tornaban cada vez más violentos⁹, Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) y la iniciativa privada alimentaron la retórica que justificó las acciones del gobierno federal con respecto al magisterio (Eckerly-Goss, 2018). Ambas instancias fueron participes de la estigmatización y el descredito de los maestros (Gil, 2018). Muestra de ello es el papel que jugó Mexicanos Primero (MP), asociación civil que “apadrinó” a Enseña por México. Esta OSC circuló la representación social sobre la mala capacitación de los maestros como causa del fracaso educativo en el país¹⁰, dando al magisterio el atributo de “negligente”.

Estas instancias integraron las nociones de “calidad” y “eficiencia” a un discurso orientado a redefinir el perfil docente; también insertaron producciones ideológicas como

⁸ Artículo 1. La presente Ley es reglamentaria de la fracción III del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, rige el Servicio Profesional Docente y establece los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio. Ley General del Servicio Profesional Docente publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre de 2013.

⁹ 20 de junio de 2016. Un enfrentamiento entre manifestantes y la Policía Federal en la zona de Nochixtlán, Oaxaca, dejó como saldo seis muertos, así como 55 policías heridos, 43 civiles lesionados y 21 detenidos, confirmó el gobierno del estado. El choque se dio en un tramo de la carretera que va de Huajuapán de León a Oaxaca, en Nochixtlán, donde docentes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y simpatizantes de ese grupo mantenían el bloqueo como parte de las protestas por la detención de dos de sus principales dirigentes (<https://www.animalpolitico.com/2016/06/desalojo-en-oaxaca-provoca-enfrentamiento-entre-policias-y-maestros-hay-al-menos-6-heridos/>)

¹⁰ Algunos de los informes elaborados en el sexenio anterior (2006-2012) y financiados por la iniciativa privada sirvieron de argumentos para legitimar una visión empresarial sobre la educación pública en México *Contra la pared: Estado de la educación en México* (2009), *Brechas: Estado de la Educación* (2010). *Metas: Estado de la Educación* (2011) y *Ahora es cuándo: Metas 2014-2020* (2012) son documentos que expresan la visión de este sector.

“liderazgo” y “emprendimiento”. Además, circularon representaciones de la práctica docente como una actividad equivalente a “tomar el liderazgo en las aulas” para “proporcionar una educación de calidad” y “explotar el máximo potencial de los estudiantes”, etc. Dichas representaciones pugnar por imponer una nueva subjetividad asociada a la enseñanza, ya no más como una profesión de Estado, con garantías de seguridad o protección social, sino como un proyecto individual de realización profesional. Para estas organizaciones “enseñar” no implica atender a las demandas sociales de un proyecto nacionalista sino a las demandas sociales subordinadas a dinámicas económicas (la sociedad global). “Educar” consiste en fomentar en los estudiantes el espíritu de la “competitividad”, la “eficiencia” y la “eficacia” (económicas). Proponen que cada alumno es un potencial “emprendedor”

Muestra de la circulación de este discurso, que mermó la imagen del gremio, es la declaración del CEO y fundador de Enseña por México, Erick Ramírez Ruiz, durante una entrevista a los medios de comunicación. Expresó que “jóvenes profesionistas recién egresados de las mejores universidades públicas y privadas del país toman el liderazgo en las aulas para combatir el rezago educativo y con ello brindar una educación de calidad a todos los niños y niñas de México”. En el contexto de la llegada de ExM y la aplicación de la reforma, esta afirmación denota que basta un grupo de individuos sin preparación pedagógica y con el mero talento profesional para resolver los problemas generados por el magisterio.

En este contexto, la incursión de *Teach For All*-Enseña por México, en tanto OSC, representó el amalgamamiento entre la visión de la iniciativa privada (la clase social promotora de los valores de la Reforma Educativa) y las metas de la administración en turno. El objetivo común es la disminución deliberada de la acción estatal para dar cabida a otras instancias en la gestión interna de los aparatos educativos. Desde ambos frentes existió una puesta en común para regular los mecanismos de ingreso y permanencia de los docentes encontrando justificación en el argumento de brindar el acceso a la educación de calidad “para todos los niños y niñas”. De tal manera que la coyuntura política de esta reforma legitimó a la “sociedad civil” como el nuevo actor con el poder para definir quién tiene permitido enseñar y en qué condiciones.

Esta facultad no es necesariamente vinculante con el derecho de otorgar “plazas” o realizar contratos laborales apegados al derecho colectivo. Refiere a la capacidad de abastecer de personal a las instituciones educativas sin que se sometan al compromiso de brindar éstas dos formas de protección social; inclusive si se trata de establecimientos gubernamentales.

Por otra parte, tampoco limita la participación de actores privados en las escuelas públicas, no como gestores sino como inversores con especulación de algún tipo de ganancia.

La perspectiva sobre la llegada del PdL a México permite observar que la contingencia que se hace evidente para estos jóvenes egresados, frente a la disyuntiva de elegir una trayectoria profesional, es políticamente inducida. En la medida en que las acciones políticas buscaron regular el acceso de personal a los salones de clase con el diseño de nuevo perfil de trabajador de la educación, también sentaron las bases para definir nuevas condiciones de la práctica. Más que estar marcadas por formas de trato degradante, como denunciaron grupos magisteriales, a estas condiciones laborales se adhirió un margen de incertidumbre ya que la permanencia en la profesión está constreñida al desempeño mostrado por cada individuo. De tal manera que el escenario de la reforma educativa evidencia posicionamientos relacionales de contingencia e incertidumbre asociados a esta profesión. Teniendo en cuenta estas consideraciones, es preciso atender a cómo se ha caracterizado a la docencia.

El trabajo docente ¿está precarizado?

De la Reforma Educativa de 2013 se desbordó una producción de literatura académica enfocada a “denunciar” que su efecto fue la precarización intencional del trabajo docente. Intelectuales simpatizantes con la CNTE, como Manuel Gil Antón (2018) y Alejandro Ramírez (2017), señalaron que la docencia comenzó a ser vista por el Estado como una profesión más que debe sujetarse a la lógica del mercado. Desde la perspectiva de Gil Antón, dicha valoración introdujo un cambio en la relación entre el magisterio y el Estado, influido por la presión de instancias internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Gil, 2018).

Ambos autores coinciden en que la instrumentación de esta reforma buscó el mantenimiento de un orden sociopolítico en medio de las tensiones entre el sindicalismo y el aparato burocrático estatal, derivando en algunos casos en el uso de la violencia física por parte de la administración gubernamental. Gil Antón, de manera específica, menciona que en este contexto los mecanismos de evaluación (para el ingreso y la permanencia) fungieron como medios de coerción y control social. Para académicos como Sánchez y del Sagrario (2012, 2015), la profesionalización del trabajo docente, objetivo de estas políticas educativas,

es un proceso de racionalidad y control en la enseñanza que degrada a los profesores en su condición profesional y social (Sánchez y del Sagrario, 2012). En el caso de docentes de educación básica, las modificaciones constitucionales tienden a imponer mecanismos de diferenciación salarial cuyo efecto es la ruptura de la homogeneidad de este grupo ocupacional (Sánchez y del Sagrario, 2015). De esta manera, se crea una brecha meritocrática dentro del magisterio (sea o no, normalista y sindicalizado) que, además de distribuir inequitativamente el ingreso salarial según el mérito logrado, pone en riesgo la permanencia de los individuos en la profesión y frustra las expectativas de realizar una carrera a largo plazo.

Intelectuales, como Horacio Radetich (2013), señalan que una de las formas en que se ha degradado el trabajo docente, preexistentes a la promulgación de la reforma, es a través de la proliferación de cargas de trabajo no proporcionales con el ingreso salarial. Esta desproporción se justifica en el incremento de la matrícula estudiantil, que sobrepasa las capacidades de la infraestructura educativa (Radetich, 2013). De hecho, para este autor, una de las causas de tales condiciones “degradantes” es la incapacidad del Estado para atender el proceso de expansión de la escolarización en la población como efecto de su crecimiento.

Esta supuesta falta de capacidad del Estado se expresa en la carencia de presupuesto para la contratación de personal que se asocia a otros problemas. Maldonado-Maldonado (2016), al analizar la situación de profesores universitarios, encuentra formas de contratación, por “hora-clase” que representan una pérdida de poder adquisitivo y de derechos laborales, por ejemplo, la imposibilidad de generar antigüedad en el puesto de trabajo. Estos esquemas de contratación son complementarios a la burocratización de la profesión (Narodowski, 2017) toda vez que someten a los docentes a la cultura de la generación de evidencias (de trabajo) a través de portafolios, práctica que se ha erigido como un criterio de recontractación.

La falta de presupuesto, las formas de contratación y la burocratización de la práctica, expresiones de “la incapacidad” o “la negligencia del Estado”, también son causas y justificación de la intensificación en la carga de trabajo, expresión de esa degradación paulatina de la profesión. Estos factores tienen efectos en la vivencia de los docentes, tales como el desequilibrio en el tiempo que disponen para actividades de su vida personal y sus compromisos laborales. También tienen afectaciones a la salud. Estudios, como el de Aris (2009) en España, muestran una tendencia al desarrollo de *born out* en docentes de nivel básico como efecto de la intensificación de actividades. Al deber destinar más horas a cumplir

con las actividades escolares y dedicar más energías a la consecución de éstas, los docentes están siendo absorbidos por formas de trabajo “voraces”.

No obstante, esta voracidad, como característica del trabajo docente, no forma parte de las denuncias sobre la incapacidad gubernamental, ni como reclamo a la instrumentación de la reforma educativa. En parte, porque las demandas se fundamentan en la narrativa del abandono de las escuelas públicas por parte del Estado, proferida tanto por el magisterio disidente como por la red de organizaciones civiles a la que pertenece Enseña por México. Aunque relacionalmente se sitúan en el mismo frente, ambos segmentos persiguen diferentes propósitos; los primeros, la garantía de protección social para la profesión (“plazas”, “bases”, derechos laborales etc.); los segundos, la oportunidad para incursionar de manera autónoma en las escuelas públicas.

Esta reforma propició las condiciones en que interactúan los PEM y los docentes de cada plantel educativo que recibe al Programa de Liderazgo, trátase de organismos descentralizados o federales, escuelas primarias o bachilleratos, etc. Ambos sujetos sociales se desempeñan en las condiciones anteriormente descritas con independencia de los mecanismos que les permitieron el ingreso a los salones de clase (examen de oposición, apoyo del sindicato, etc.). No obstante, en este contexto cada individuo asimila las condiciones en que se lleva a cabo la práctica docente de manera distinta; para unos, puede tratarse de una imposición que viola sus derechos laborales y para los otros de una oportunidad para “transformar la educación”. Asimismo, las motivaciones que los llevaron al aula posiblemente sean diferentes: los docentes pueden hablar de una forma de ganarse la vida, mientras que los PEM pueden encontrar un acto de “retribución social”.

Pero, dependiendo del caso, una de las diferencias significativas es la cobertura de seguridad social para unos y su ausencia para otros. Este elemento influye en la valoración de la docencia y en la manera de representarse a sí mismos. La presentación institucional del Programa de Liderazgo fundamentado en la Teoría del Cambio permite inferir que los PEM, como docentes alternos, se desempeñan en condiciones de trabajo endebles que son “libremente” elegidas. Además, promueven “voluntariamente” estas prácticas al asimilarlas como un acto de autodeterminación y de “altruismo” en aras de materializar “una causa con sentido social”. Esta actitud estoica, frente a las condiciones ocasionadas por “la negligencia del Estado”, se erige como el modelo que deben seguir los docentes con una relación laboral-contractual definida.

Del objeto de estudio

Sería muy aventurado afirmar que la reforma educativa fue la condicionante que permitió la aparición de *Teach For All* en México, más bien es parte del contexto. Por otra parte, la señalada intensificación de las cargas de trabajo es sólo una expresión más de la precarización de la docencia. Este proceso apunta, en primer lugar, en el “cambio de relación entre el Estado y el magisterio” indicado por Gil Antón. Este cambio puede entenderse como un “desamparo” frente a la falta de garantías de protección social; aspecto fundamental que será analizado desde la perspectiva de Isabel Lorey (2016). Este marco analítico preliminar permite colegir que dicho “desamparo” tiene un carácter racional y deliberado complementado con formas de subjetivación *ad hoc* para regular conductas frente a un escenario social sin garantías de seguridad.

La implementación de la reforma, y la introducción de esta organización en el escenario nacional, no es un tsunami¹¹ formado por la presión de instancias internacionales, como la OCDE, para arrasar con el sistema educativo. Actores y grupos locales forman estructuras de poder y redes que captan las capacidades de organizaciones como Enseña por México, “capitalizando” los recursos que éstas pueden ofrecer. En este sentido, la llegada de *Teach For All*, sólo fue posible mediante el ensamblaje de dichas estructuras. A nivel local existe una “cultura del emprendimiento” con sus propias lógicas que se vale de esta organización como instrumento aplicable en el ámbito institucional.

Por lo tanto, para los entes en torno al PdL, el cambio de relación Estado-magisterio refleja a una “oportunidad” y “libertad” para posicionarse como instancias que permiten lograr a los sujetos la realización profesional, es decir, la docencia como “liderazgo”. En este sentido, los PEM representan una expresión más de sujetos precarios dentro una profesión heterogénea que en su interior establece diferenciaciones. Esta diferenciación no es exclusiva de las condiciones materiales de la práctica, también implica formas vivenciales de asumirla y definirla.

En lo operativo, el Programa de Liderazgo de Enseña por México -que es el axis de la investigación- es un ensamblaje de técnicas de gobierno (gubernamentalidad) que en el

¹¹ Tomo prestada esta expresión del planteamiento de David Harvey (2007). El autor propone esta analogía para explicar que el Neoliberalismo, como si fuese un tsunami, arrasa macroestructuras sociales proponiendo cambios totalizantes en una sociedad a través de políticas de desregulación y desposesión que someten distintas esferas de la vida social a la dinámica de mercado.

plano de la experiencia individual torna indisociable la vida privada de la esfera del trabajo, en este caso, del ámbito educativo. En lo respectivo a su institucionalización, el PdL funge como un instrumento que ensambla estructuras de poder que permiten el flujo y la aplicación de políticas laborales y educativas que despojan de valor al trabajo docente. Esta aseveración se fundamenta en señalamiento a la proposición hecha por la organización de que “jóvenes talentosos (y sin preparación pedagógica) toman el liderazgo en las aulas”. Este programa también representa nuevas formas de mercantilización a la formación docente echando mano de complejos mecanismos.

El hecho de que los PEM asuman “libremente” estas formas voraces de trabajo, sin garantías de protección social, no los coloca en la posición de “víctimas de esta reforma”, ya que actúan acorde a la capacidad de agencia que se les permite en un asimétrico campo de fuerzas. Estos sujetos, según los escenarios y las circunstancias, asumen diferentes posicionamientos sobre su relación con la organización, “capitalizando” las condiciones existenciales, laborales y económicas que ésta pone sobre la mesa. Esta consideración abre la interrogante sobre qué es aquello, por el momento oculto, que posibilita esta forma de actuar.

Por esta razón, el objetivo de este trabajo es conocer cómo estos sujetos corporizan (encarnan) la gubernamentalidad que los incardina en ordenamientos de poder en torno al Programa de Liderazgo. Dos cuestionamientos dan forma a este objetivo. El primero se relaciona con el modo en cómo la asimilación que los PEM realizan del discurso organizacional fija las pautas para la experiencia en la docencia como una actividad precarizada y, por lo tanto, a la forma de vida que eligen al decantarse por este programa. La segunda interrogante es en qué medida la asimilación de este discurso, subyacente a organizaciones como Enseña por México, contribuye en los PEM a una representación de sí mismos y de su entorno. De otro modo, cómo esta valoración inducida abona a la creación de una identidad individual y colectiva en tanto conlleva a la creación de sentidos.

Teach For... y la gobernanza educativa global.

Para realizar la aproximación al Programa de Liderazgo de Enseña por México como un ensamblaje de gubernamentalidad parto de dos referentes. El primero corresponde a la abundante literatura académica sobre *Teach For America* (TFA) creada en 1989. El segundo

concierno a los recientes debates sobre la red global *Teach For All* (TFALL) fundada en 2007¹²; así como de las organizaciones filiales que, a partir de 2008, comenzaron a proliferar (América Latina, Europa y Asia). En TFA y TFALL se encuentra la génesis y el desarrollo de los dispositivos y técnicas de poder ensamblados en el PdL de ExM. No obstante, las relaciones de fuerza alrededor de la definición de las políticas, que han buscado modelar cómo funcionan los diferentes sistemas educativos nacionales, son preexistentes a ambas instancias. La revisión de literatura muestra que estos actores sólo se han sumado a estos procesos asumiendo roles como intermediarios.

La literatura disponible sobre TFA y TFALL es prolífica y con una tendencia creciente que señala la naturaleza polémica y controversial de estas instancias; ambas son vinculadas a movimientos de reformas neoliberales que buscan nuevas formas de privatización de la educación (Brewer y Cody, 2014; Darling-Hammond 1994; Elliot, 2018; Labaree, 2010). En este sentido es señalado el contraste entre el *casus belli* de luchar por educación de calidad con el desplazamiento de maestros veteranos y afrodescendientes en distritos educativos de Estados Unidos (Heilig y Jez, 2010; White, 2016) como efecto del arraigo de este programa en los espacios receptores. A este *corpus* se adhieren las apoloéticas excepciones que legitiman las acciones organizacionales. Por un lado, exalta la implementación de estrategias empresariales para la gestión de recursos humanos, como lo es la señalada rigurosidad en el proceso de reclutamiento y asignación de personal en escuelas (Alfonso, *et al* 2010; Alfonso y Santiago, 2013; Cumsille y Fiszbein, 2015). Además, promueven estrategias para la expansión de la red a través de la identificación de actores clave (*stakeholders*) que lubriquen el proceso de arraigo (Gatzemeier 2013).

En Estados Unidos *Teach For America* fue vista en sus inicios como un programa alternativo y emergente de formación para educadores (Popkewitz, 1998), que en su momento contribuyó a paliar la escasez de maestros durante las décadas de 1980 y 1990 (Stevens y Dial, 1993). Por esta razón una porción considerable de las investigaciones sobre TFA es producida desde los programas de formación para docentes (*Teacher Education Programs* TEP). Estos debates se sintetizan en la interrogante de si es realmente importante la educación para maestros, en discrepancia con los postulados de TFA. Además de desdeñar los programas de formación docente tradicionales, es decir, adscritos a instituciones

¹² TFALL se presenta como una iniciativa global resultado de la colaboración de TFA y *Teach First United Kingdom* (fundada en 2002). Este hecho, es interpretado como la expansión del modelo pedagógico neoliberal gestado en E.U.

gubernamentales, esta organización (y las filiales en otros países) apuesta por el talento individual de sus reclutas (Darling-Hammond *et al*, 2005; Schorr, 1993).

En estos debates sobre el *performance* docente¹³ se analiza los efectos y la efectividad de los *Corps Members* (CM) de TFA a través de estudios comparativos que equiparan su desempeño con el de profesores tradicionales, así como docentes de otros emergentes programas de certificación (Goldhaber y Brewer, 2000; Raymond, Fletcher y Luque, 2001). Los resultados obtenidos por estos estudios cuantitativos son divergentes. Unos muestran que el desempeño de los CM es mejor que el de los maestros tradicionales (Glazerman y Decker, 2006), mientras que otros plantean una situación inversa (Darling-Hammond *et al*, 2005; Laczko-Kerr y Berliner, 2002); un tercer resultado indica que los CM tienen mayor eficacia en áreas como matemáticas, mientras que los maestros tradicionales son mejores en lenguaje (Penner, 2016).

No obstante, el hecho de que estos resultados no sean homogéneos no ha restado fuerza a las críticas sobre la laxitud del entrenamiento de los participantes del programa a causa del deficiente desarrollo de herramientas y habilidades pedagógicas (Darling-Hammond, 1994; Schorr, 1993). Inherente a esta falta de homogeneidad de estos estudios ha surgido la interrogante de por qué empeñarse en discutir sobre el impacto de las organizaciones *Teach for...* si en números redondos tienen una cobertura irrisoria en los centros educativos, ya que la porción de los *Fellows*¹⁴ es diminuta respecto al volumen de profesores adscritos a los sistemas de educación oficiales (Heilig y Jez, 2010)¹⁵. Esta observación ha llevado a señalar que el impacto de estas organizaciones no está significativamente cimentado en el logro de los sistemas educativos, cuantificable en el resultado que obtienen los estudiantes en pruebas estandarizadas, sino en el soporte de actores políticos que alientan la definición de agendas públicas para la promulgación de reformas

¹³ Uso esta expresión para englobar aspectos cualitativos de la actuación del profesor como lo es la interacción con el estudiante en términos de relación social, así como cuantitativos concernientes al establecimiento de parámetros para medir el desempeño de sus funciones y sus roles sujetos a evaluación de resultados y procesos bajo categorías como eficacia; efectividad, calidad etc.

¹⁴ Cada filial ha buscado de intencionadamente que los participantes del PdL se desmarquen de la figura docente incitando a que se identifiquen con otras etiquetas 'más ejecutivas' como *Assosiated*, *Ambassador*, PEM, etc (Crawford-Garrett y Thomas,2018). En este sentido *Fellow* es el genérico para referirse a estos sujetos no como parte de la filial sino como parte de TFALL. Por otra parte, con estos términos se cosifica la experiencia como el placer de enseñar como retribución social a lo más necesitados, la ganancia no es económica, es la felicidad se saberse virtuoso.

¹⁵ Heilig y Jez (2010) señalaron que en Estados Unidos los *Corps Members* eran sólo el 0.2 de 3.5 millones de maestros durante el 2009. Situación que en México es similar considerando que Enseña por México introdujo a su primera generación de profesionales en el año 2013 y que ninguna cohorte al superado la cifra de 150 elementos.

educativas. Además, se asevera que la fuente de poder de la organización descansa en el apoyo de donadores y otros aliados vinculados a los grandes capitales del sector privado (Brewer y Matsui en entrevista para Jacobin 2015). Labaree, (2010) señala que TFA es “una maravilla del marketing” y que la narrativa organizacional es otra fuente de éxito que se basa en el manejo de relaciones públicas.

Este elemento ha generado otro importante debate que se condensa en la pregunta: ¿quién está detrás de la red de *Teach for All*? Dos polos delimitan esta discusión. El primero vincula a estas organizaciones con actores cuyo poder les permite sentar las bases de un discurso en pro de reformas orientadas a redefinir los criterios para la contratación de maestros (Miner, 2010). El componente central de dicha retórica establece que el desempeño de los docentes, medido en el logro de los estudiantes, incidirá en la asignación de recursos para los distritos educativos (en el contexto de Estados Unidos) implicando una desventaja para los *TEP*'s y sus equivalentes en otros países al incentivar la desinversión de Estado para la subvención de estas instituciones (Darling-Hamond, 1994; White, 2016).

Dichos estudios han señalado al *Clinton's National Service Program* (CNSP) (Schorr; 1993) y la *Clinton Global Initiative* (CGI) (Labaree, 2010) como la génesis de *Teach For America*. Ponen énfasis en la naturaleza privatizadora de la organización cuya utilidad primaria se encuentra, como mencioné anteriormente, en la necesidad de terminar la escasez de maestros. Señalan que los espacios en los que se ha arraigado el *Leadership Development Program* tienen dos características principales: la primera que son distritos escolares históricamente carentes de maestros bien preparados debido a que las condiciones de contratación son poco estimulantes para realizar una carrera a largo plazo. La segunda es que se trata de comunidades vulnerables, en desventaja o *low-income*, cuyo componente poblacional está atravesado por la interseccionalidad de la clase, la etnia y la raza, (Hadley, 2017) de manera tal que en Estados Unidos dichas comunidades son afrodescendientes, hispanas, rurales, etc. En suma, son comunidades socialmente distanciadas del ciudadano blanco de clase media alta. Con crudeza se ha afirmado, esta iniciativa permite el contacto entre dos formas de vida sustancialmente distintas: la del blanco privilegiado urbano (del *elite college*) que lleva una educación al individuo en condición de vulnerabilidad (Labaree, 2010).

El segundo polo de análisis se enfoca en los componentes operativos de la organización y su impacto en la subjetividad de los *Fellows*, así como de las poblaciones que

atiende. Resalta el análisis del discurso institucional (de TFA y TFALL) que da cuenta de los componentes ideológicos neoliberales de estas instancias que producen una cultura del logro y alientan un sistema meritocrático y credencialista promotor de una ética basada en el productivismo cuyos valores son asimilados como medios y métodos de competencia económica (Brewer y Cody, 2014; Elliott, 2018; La Londe *et al*, 2015). Dicha asimilación es posible a través del desarrollo de un marco discursivo común (liderazgo, transformación, voluntariado, etc.) que exagera una distancia social entre los participantes del programa y los estudiantes induciendo un proceso de *alterificación* (Popkewitz, 1998)¹⁶. Este proceso crea diferenciaciones de estatus en la interacción entre de tipos de sujetos: “los exitosos y privilegiados” presentados por la organización como “*the best and the brightest*” (los mejores y los más brillantes) en relación con “los vulnerables y necesitados”. Para Ahmann (2016), esta construcción de “los otros” requiere que los *Fellows* se identifiquen como miembros de un grupo elite toda vez que socializan a través del lenguaje y se apropian del argot organizacional.

Price y McConey (2013) observan que las estrategias organizacionales producen una nueva subjetividad al lograr que los *Fellows* piensen, sientan y observen a partir de la idiosincrasia de TFA. Una estrategia consiste en contar narrativas de redención -*storytellig* - cuya estructura argumentativa sugiere la existencia de un problema con efectos (emocionales) en los individuos y cuya solución depende de la creatividad y el esfuerzo individual (Ahmann, 2016). Los CM aprenden a contar su propia narrativa como protagonistas que contribuyen a solucionar el problema. El carácter de redención se debe al mito de la crisis de los sistemas educativos que necesitan de salvadores (individuos comprometidos por un ideal)¹⁷(Price y McConey 2013). Resalta el hecho de que esta narrativa acerca del fracaso de las instituciones educativas es parte del marketing que ha permitido a TFA (y las filiales) colocarse como actor clave en la arena por definir políticas públicas.

El proceso de asimilación de nuevos valores, a través de contar historias de redención, se presupone concurrente con el arquetipo de los *Corps Members de TFA* o *Fellows de*

¹⁶ Barnes et al (2016), apoyándose en la teoría crítica de la raza, evidencian patrones de racismo endémico en el discurso institucional de TFA y su impacto en las comunidades de color en E.U.

¹⁷ Ahmann (2016) sostiene que la organización tiene sus propios ritos de paso, uno de ellos es el Instituto de Verano o capacitación intensiva, en los que lleva a cabo la narración de historias de redención. Esto ritos tienen sus propios patrones de lenguaje que condensados en estas historias cumplen dos funciones, primero, reforzar la membresía del sujeto a la organización y segundo, crear un sentido de identidad. Por lo tanto, dichas estrategias forman parte de la socialización a través del lenguaje condicionadas por la organización.

TFALL. Straubhaar y Gottfried (2014) y Modesto (2018) documentaron a través de entrevistas que los participantes de estos programas refieren tener una ética compatible con los valores de la institución aún antes de incorporarse al PdL. Elemento que incluyen como motivación para ser parte de la organización, ya que reitera el compromiso preexistente de ayudar a otros (efecto de su virtuosismo) sin que esto contravenga la expectativa de un beneficio social como el estatus o nuevas oportunidades de crecimiento profesional.

Otra estrategia ligada al *storytelling* descansa en la apropiación individual de la máxima organizacional “*relentless pursuit*” o “la búsqueda implacable” del logro (Thomas y Lefebvre, 2017). Establece parámetros de éxito que deben ser perseguidos a toda costa por los participantes de estos programas, el principal indicador de éxito se define a través del logro académico de los estudiantes pensado como resultado exclusivo de las acciones individuales de los miembros de las filiales de *Teach For All*. Dicha estrategia sobreestima la responsabilidad del docente como único factor de influencia en el desempeño del alumno a la vez resta importancia elementos de la historia individual-familiar o del contexto social-comunitario del educando. La implicación en la subjetividad de los *Fellows* se expresa en la reconfiguración de la vida social de estos sujetos al priorizar el aspecto profesional-laboral sobre la vida privada.

La sobreestimación de la responsabilidad del docente representa otra estrategia organizacional llamada *Hyper-Teacher-Accountability* (Brewer, 2014). La hiperresponsabilización de los profesores, asimilada por los CM, no sólo contribuye al sentido de las prácticas, es decir, la idea de que realizan una retribución social, sino que genera comportamientos nocivos para la salud en estos individuos. Brewer (2014) documenta el desbalance de horarios de trabajo y descanso en detrimento de relaciones interpersonales y la aceleración de problemas como *burnout*, tabaquismo o alcoholismo moderado. Por su parte, McAdam y Brandt (2009) consideran estos elementos como indicativos del distanciamiento de estos individuos con respecto a una vida cívica (inclusión en actividades altruistas como voluntariados) al concluir su participación en el Programa de Liderazgo. Adema, señalan que la disminución de la participación en actividades de retribución social es un elemento discordante con la presuposición de TFA acerca de que sus egresados están comprometidos con un cambio social.

La aproximación teórica a estas estrategias ha sido a través de la noción de violencia simbólica de Pierre Bourdieu. Estas investigaciones aseveran que el discurso organizacional

introyecta categorías de pensamiento en los *Fellows* y los estudiantes (ser exitoso), cuyas expectativas, al no empatar con la realidad cotidiana, les generan sentimiento de culpa por no cumplir con el estándar organizacional (Anderson, 2013; Thomas y Lefebvre, 2017). El marco teórico de TFA niega las realidades externas en los estudiantes y maestros además de que permite que estos sujetos destinen sus energías a un proyecto que es imposible de materializar (Brewer, 2014).

La consolidación de *Teach For All* mediante la proliferación de organizaciones hermanas en distintas regiones del mundo a partir de 2008 inauguró un debate sobre las nuevas formas de gobernanza educativa global (Olmedo, 2013; Saura, 2016; Crawford-Garret y Thomas, 2018). La premisa de estas investigaciones atiende a las nuevas formas de hacer política y de gobernar a la población mediante la incursión de la filantropía en los sistemas educativos y su incorporación a la esfera del mercado. Señalan que es propósito de estas formas gobernanza elevar la competitividad de las instituciones educativas gracias a la participación de los grandes capitales cuyos efectos se materializarán en la mejora de las condiciones de vida para la población. Olmedo *et al* (2013) ponen de manifiesto que en la argumentación detrás de esta gobernanza se esconde una racionalidad biopolítica cuyos soportes descansan en la reconfiguración del docente a través del Programa de Liderazgo. El resultado es un sujeto neoliberal que se asume como líder capaz de conducir conductas (Friedrich, 2014) a través de la promoción del emprendimiento o emprendedurismo como un encuadre para la acción. En este sentido, esta gobernanza se desprende de una gubernamentalidad neoliberal toda vez que introduce un nuevo conjunto de dispositivos para regular las conductas de los sujetos (Friedrich *et al*, 2015) mediante una actitud y guía pastoral.

La redefinición de la figura del maestro como agente de cambio repercute en la elaboración de la imagen que los participantes del PdL tienen de sí. Como parte de las actividades de este programa se alienta una desidentificación como docentes y una adopción de representaciones tales como el trabajo de voluntariado, misionero o concebirse como ingenieros sociales (Elliot, 2018; Crawford-Garret y Thomas, 2018). Esto se debe a la participación de las empresas en la instalación de un conjunto de valores, perspectivas y creencias pedagógicas durante el proceso de capacitación para estos sujetos, los cuales se erigen como el fundamento para la producción del docente como un sujeto neoliberal (Olmedo *et al*, 2013)

En el marco de estos debates la expansión de TFALL ha sido interpretada como una forma de imperialismo y colonización que exporta modelos pedagógicos neoliberales (La Londe *et al*, 2015) los que son selectivamente adaptados a los países receptores. Friedrich *et al* (2014) documentan la transferibilidad del programa considerando las adaptaciones que surgen del contexto local. Su análisis de las practicas discursivas organizacionales muestra que la universalización de nociones es un recurso que descontextualiza las particularidades locales y torna eficaz una visión global de la narrativa. Por ejemplo, el argumento de luchar contra las desigualdades sociales e inequidades educativas¹⁸ legitima la invasión de capitales privados en los sistemas de educación pública a través de esquemas de Asociación Público-Privada (Saura, 2016). Otro elemento es el empleo “cultura del dato”¹⁹ que consiste en el uso retórico de “los números” para legitimar o convencer sobre ciertas prácticas, por ejemplo, el alarmismo generado cuando se mencionan las (abrumadores) cifras de rezago académico o los (alentadores) indicadores del desempeño de los *Fellows*.

Como parte de estas nuevas formas de gobernanza, TFA, TFALL y las filiales como ExM, constituyen redes de organizaciones intermediarias (*Networking Intermediate Organization*) que permiten la injerencia del sector privado y otras instancias de la sociedad civil en el flujo de políticas públicas (La Londe *et al* 2015). Los estudios de caso en países como India (Blummenreich y Gupta, 2015; Vellanki, 2014), Nueva Zelanda (Crowford-Garret, 2017), Bangladés (Wisseman y Lingard, en imprenta) o China (Lam, 2017) etc., conciben a la red y su programa como instrumentos de una agenda global que persigue dos objetivos. El primero es dismantelar y desregular los sistemas de formación para docentes y el segundo consiste en promover nuevos contenidos en los currículos insertando una "cultura del logro" que produzca un sujeto flexible a las condiciones impuestas por el mercado.

La literatura disponible para el caso mexicano, como parte de la discusión sobre *Teach For All*, se erige como un punto y aparte. La revisión de las investigaciones sobre la red muestra como tendencia que los *Alumni* de las distintas filiales problematicen sobre organización o realicen una apología. Lo que las investigaciones disponibles sobre Enseña por México presentan como hallazgos es el resultado del modo en que fue cosificada y

¹⁸ La exploración en los sitios web de cada una de las filiales da cuenta del sentido genérico de ésta y otras aseveraciones; adaptadas a contextos disímiles sin atender a sus especificidades ni procesando una revisión crítica de las causas locales los supuestos problemas.

¹⁹ Referida por el autor como es uso del *Data* y *Data speak*.

asimilada la experiencia de los autores en tanto miembros de la filial, en detrimento de un ejercicio analítico.

Modesto (2018) analiza la participación en Enseña por México como un estudio de caso sobre la construcción de la experiencia del voluntariado intenso en organizaciones de la sociedad civil. El autor presenta la figura del participante del PdL como voluntario que hace una retribución social contribuyendo a paliar la crisis del sistema educativo mexicano. Su argumentación da cuenta de la vinculación estructural de las OSC como instancias destinadas a paliar las incapacidades u omisiones del Estado para garantizar la cobertura de ciertos derechos y servicios a la población.

Con base en la propuesta de Ahmann (2016) afirmo que la argumentación desarrollada por Modesto (2018) contribuye a una “narrativa de redención” empleada por la organización (llenar el vacío estructural del Estado) que niega la condición docente para sustituirla por la imagen de un sujeto virtuoso, el PEM, dispuesto a realizar actividades con la mínima retribución económica a cambio de la mera satisfacción personal de contribuir a un bien colectivo. El trabajo desarrollado por el autor adquiere un carácter apologético al justificar la presencia de la organización en el sistema educativo nacional.

Vargas (2020), a través del concepto *immediacy*, analiza el desarrollo de vínculos emocionales y el arraigo de relaciones interpersonales entre los *Fellows* y los Tutores de Enseña por México. La autora, también *Alumni* de la filial, argumenta que dicho vínculo es efecto del desarrollo de habilidades socioemocionales, contenido en la propuesta pedagógica de estas instancias, que se presupone beneficioso para los estudiantes. Con este concepto sugiere la pertinencia de lo afectivo como componente esencial en el proceso de aprendizaje de los alumnos; además, que es responsabilidad del docente convertirse en un sujeto que fundamenta su práctica en el afecto.

Desde la perspectiva de Brewer (2014) la tesis de grado presentada por Vargas (2020) contribuye a una hiperresponsabilización de los docentes. La autora sobreestima las formas de comunicación verbal y no verbal, por ejemplo, el modo en que un docente saluda a un alumno, como elementos que tienen mayor capacidad de determinar el desempeño académico en detrimento de las propias condiciones de existencia del educando. Además. Realiza una apología de la propuesta pedagógica de la organización al presuponer que un docente afectivo es un docente “exitoso”.

La tesis que presento contribuye en dos maneras al *corpus* sobre el Programa de Liderazgo de las filiales de *Teach For All*. En primer lugar, documenta etnográficamente, y de manera amplia, éstas y otras estrategias organizacionales, las cuales permiten que los participantes del PdL “piensen, sientan y observen a partir de la idiosincrasia de TFA”, como señalan Price y McConey (2013). La aproximación que realizo a Enseña por México, considera las particularidades del contexto local y observa dichas estrategias organizacionales como dispositivos y tecnologías de poder desde la perspectiva de Foucault (2018) retomada por Lorey (2016). La segunda contribución consiste en reorientar teóricamente las interpretaciones sobre este *Programa de Liderazgo* como gubernamentalidad neoliberal (Friedrich, 2014; Olmedo 2013; Saura2016) a partir de la propuesta analítica de Isabel Lorey sobre la precariedad como instrumento de gobierno. Este aporte cobra sentido en el contexto en que *Teach For All* proliferó en México: en el marco de la reforma educativa del año 2013, acusada desde diferentes instancias de precarizar intencionalmente el trabajo docente.

La precarización como gubernamentalidad biopolítica neoliberal

La coyuntura de la reforma educativa de 2013 fue analizada en términos estrictamente laborales (Sánchez y del Sagrario, 2015; Ramírez, 2017; Gil, 2018). Esto se debe en parte a que la (des)ocupación y el (des)empleo fueron temas ampliamente estudiados desde postrimerías del siglo XX hasta el presente (Pacheco, de la Garza y Reygadas, 2011; Guadarrama, Hualde y López 2014). Este campo de investigaciones ha absorbido a la práctica docente como objeto de indagación.

Ha sido en este contexto que la proliferación de nociones como *precario*, *precariedad* y *precarización* se han tornado palabras de uso común más que categorías analíticas; y su utilización se encamina a menudo a la denuncia de situaciones socialmente percibidas como *anomias*; victimizando a sujetos y grupos poblacionales, en este caso a un sector del magisterio. Además, se asemeja *precariedad* con pobreza y marginalidad, o bien, se torna como símiles *precarización* con empobrecimiento económico. En otras palabras, dichas denuncias sugieren un proceso de empobrecimiento, desclasamiento, pauperización y/o proletarización intencional del trabajo docente (Donaire, 2012) como efecto de unas políticas gubernamentales.

Otro elemento importante para señalar es que esta acepción de *precarización* se ha analizado partiendo del supuesto de que existe una forma de trabajo “normal”. Guadarrama *et al* (2014) concibe que la *precariedad* representa una condición de inestabilidad e inseguridad en el trabajo, que a su vez obedece a una condición estructural con posibilidad de reversión. En tanto “forma atípica”, según el planteamiento de estos autores, no es una externalidad autogestada en el vacío sino el producto de decisiones políticas tomadas en el más alto nivel. En un escrito previo, Guadarrama *et al* (2012) postularon que la *precarización* se entiende como una doble institucionalización de la inestabilidad laboral legitimada en el eufemismo de la “flexibilidad”. Sugirieron, además, que una de sus formas más acuciantes es aquella que se expresa en la terciarización o subcontratación. Este esquema, también llamado *outsourcing*, difumina toda posibilidad de consolidar una relación contractual con responsabilidades mutuas entre un empleador y un trabajador.

El foco de análisis de estos autores, puesto en la heterogeneidad del mundo de trabajo, empalma dimensiones objetivas y subjetivas (Guadarrama *et al*, 2014). Lo objetivo radica en la caracterización del empleo según criterios de temporalidad, organizacionales, económicos y sociales, mientras que lo subjetivo alude a los sentidos y significados asociados al empleo. La interrelación entre ambas dimensiones permite elaborar la representación de un empleo precario²⁰ como eventual, de bajo ingreso salarial, que no goza de protección social y cuyas condiciones de trabajo son diferenciadas en función del género o edad. A este paquete se adhiere la valoración del individuo sobre tal actividad como un medio legítimo de ganarse la vida.

La limitación de esta perspectiva, aparte de ceñirse a lo estrictamente laboral, subyace en la formulación dicotómica que opone “las formas de trabajo atípico” (como la informalidad) al “trabajo estándar” (asalariado y cubierto de protección social). De la Garza (2011) menciona que el trabajo típico o “es aquel que fue considerado en la teorización e investigación empírica como la línea principal de evolución del trabajo -en tanto actividad productiva sujeta a una serie de regulaciones- por lo que sería más pertinente llamarlo

²⁰ La metodología acorde a este planteamiento teórico requiere de un análisis de las trayectorias laborales para dar cuenta de la *precariedad* biográfico-social que en la narrativa de las personas articula sentidos y experiencias en el ámbito del trabajo y su traslape en lo doméstico. Esta estrategia analítica, según los autores, permite una diferenciación de la precariedad por ocupación, región y género atendiendo a un carácter histórico-biográfico del fenómeno y en el plano subjetivo detecta ambigüedades desde el punto de vista del sujeto. El análisis de las trayectorias permite entrelazar indicadores de la precariedad en un nivel macro y microestructural.

“clásico” (p.52). En esta perspectiva hay un marcado reconocimiento de que el trabajo asalariado se sobrepuso a la definición de trabajo en la modernidad considerando que la industria y la empresa manufacturera jugaron un rol preponderante en la creación de este constructo social.

Michel Denning (2010) en su estudio sobre “la vida sin salario”, sugiere descentrar el trabajo asalariado (típico o estándar) de nuestra concepción de la vida bajo el sistema económico capitalista. El autor parte de que la vida sin salario es considerada como una situación de falta, como el espacio de la exclusión a donde son arrojados los *desempleados*, y el sector *informal*, es decir, la vida desnuda. Para Denning (2010) el fundamento del capitalismo es que el imperativo de “ganarse la vida” y no la realización del contrato de trabajo. Al criticar “fetichismo del salario” menciona que éste es la fuente de las ideologías capitalistas de libertad e igualdad. Denning (2010) argumenta que la condición de desposesión de medios de subsistencia es el reverso en la narrativa del «trabajo libre y asalariado». Esto nos permite aseverar que el empleo con garantías de protección social no escapa a esa “vida desnuda” como condición ontológica de *precariedad* preexistente; punto que desarrollaré con base en la perspectiva de Lorey (2016).

El autor ofrece una genealogía del desempleo y del sector informal, como representaciones que nombraron y, en su momento, buscaron regular “la vida sin salario” a partir del siglo XIX. Cabría preguntarse, si la conceptualización del trabajo precario en el siglo XXI reproduce esta lógica. Al señalar que desempleo e informalidad preceden histórica y conceptualmente al empleo y sector formal, lo que muestra es que el concepto moderno de desempleo, e inclusive el de trabajo atípico o precario, depende de la normalización del empleo asalariado (y las practicas asociadas).²¹ Así, el resultado fue la creación un sujeto normal: el que gana un salario²². En lo que respecta al “descubrimiento” del sector informal, al autor menciona, que su principal característica fue la relación con el Estado; ya que éste dependió de los aparatos estatales del trabajo formal²³.

²¹ Referente ello es la conceptualización del desempleo como un riesgo que puede ser asegurable y su reconceptualización (keynesiana) como indicador económico sujeto al ajuste macroeconómico. Por otra parte, el autor señala que la normalización del empleo se erige como la base de las técnicas implementadas durante la formación de los Estados de Bienestar; las cuales buscaron “contener el espectro de la vida sin salario”.

²² La vida sin salario no era un accidente temporal contra el que uno pudiera asegurarse, tampoco un fracaso macroeconómico de la demanda agregada; parecía ser el principal modo de existencia en una economía separada (p.83).

²³ Es decir, del establecimiento de salarios mínimos, horarios máximos; seguro de desempleo y seguridad social.

En grosso modo: el “trabajo-empleo asalariado” es una construcción histórico-social de la vida en la modernidad y su normalización es fruto de la intervención del Estado que incentivó el establecimiento de relaciones contractuales a través de una política laboral. Cabe preguntarse cuál es el sentido de pensar *precariedad* y *precarización* en términos estrictamente laborales si contemplamos que la “vida desnuda” preexiste a formaciones históricas de producción como el capitalismo. Partiendo de esta interrogante, a continuación, desarrollaré el planteamiento teórico de Isabell Lorey (2016) para introducir una perspectiva analítica que nos posibilite comprender las implicaciones del Programa de Liderazgo de Enseña por México, filial de *Teach For All*, en el escenario educativo y político a local, más allá de ceñirse relaciones laborales-contractuales sobre el trabajo docente.

En el prefacio a la obra de Lorey, Judith Butler destaca las contribuciones más importantes, entre ellas, el señalamiento de que “la precariedad se ha convertido en un modo hegemónico de ser gobernados y gobernarnos a nosotros mismos” (p.13). Señala que la perspectiva de Lorey, abrevando en Foucault, da cuenta de la precariedad en tanto lugar denso de poder en la formación del sujeto y de las relaciones imaginarias consigo mismo (p.13) y que, por lo tanto, la precariedad de la vida misma no es separable de la organización social y económica de las necesidades ni de la producción de inseguridad (p.15). Asimismo, esta nueva forma de regulación utiliza el ideal de soberanía como forma de subjetivación y como instrumento de control y autorregulación que “acumula poder dentro del Estado y de las instituciones empresariales a la vez que produce un nuevo sujeto” (p.15). En concreto:

El sujeto soberano es marcadamente singular y debe ser distinguido de las masas mediante su individualización; y, sin embargo, la relación del sujeto con su propia vida está claramente gestionada por formas de regulación social y política a gran escala que este ha adoptado y que cultiva en tanto que propia práctica de autoformación. De hecho, cuanto más se regula el sujeto a sí mismo/a, mejor funciona la forma general del trabajo de regulación, cobrando la forma de un modo de autogestión que da por supuesta la individualidad (y la necesidad de cultivar lo individual) que es, de suyo, su instrumento. (Butler en Lorey 2016:15)

El planteamiento de Lorey es que la precarización “se ha tornado en un instrumento de gobierno y en un fundamento de la acumulación capitalista al servicio de la regulación y el control social. (p.1.7). Para esta filósofa, la precarización implica “vivir con la contingencia” (p.17) entendida como “el miedo a lo que no es calculable” del cual “derivan técnicas de gobierno y subjetivación que desembocan en una cultura desmesurada de medir lo que es inconmensurable” (p.18). Esta forma de gobierno de carácter neoliberal se

fundamenta en la regulación del mínimo de protección social generando un estado de incertidumbre creciente (p.18). Esto quiere decir “que el grado de la precarización no puede traspasar un determinado umbral, no puede poner seriamente en peligro el orden existente” (p.18). Por lo tanto, “el arte de gobernar consiste en equilibrar ese umbral” (p.18).

Lorey señala que el gobierno [liberal] de lo precario (la vida misma) se fundamenta en las transformaciones del poder pastoral que es visto por Foucault como la génesis de las prácticas de gobierno occidentales y como preludio de la gubernamentalidad moderna. La base de este poder pastoral, y la garantía de su obediencia, está en individualización. La autora comenta lo siguiente:

Individualización significa aislamiento y en esa compartimentación se trata, en primer lugar, de constituirse con arreglo a relaciones imaginarias consigo mismo, con el «propio» interior, y, solo en un segundo lugar y en menor medida, con arreglo a relaciones con los demás. Sin embargo, esa interioridad, esa autorreferencialidad, no es ninguna expresión de independencia, sino el elemento decisivo de la relación de obediencia pastoral (Lorey, 2016: 19).

La autora menciona que esta práctica de gobierno consiste “en ser conducidos en el propio comportamiento a través de otros, en la precisa medida en que éste corresponde a relaciones consigo mismo que [...] serán percibidas como independencia y autonomía” (p.19). La transformación del poder pastoral implicó un cambio de lógica introducida por la naciente burguesía en el siglo XVII en el sentido de que el individuo no debe someterse a las leyes dictadas por instituciones como la monarquía o la iglesia sino a las que son dictadas por la razón del individuo. Lorey encuentra que esta modalidad de subjetivación coloca al individuo en una ambivalencia entre autodeterminación y sometimiento, libertad y servidumbre, (p.20) actualizada por el neoliberalismo como la ambivalencia entre el hetero y autogobierno. La autora lo expresa con claridad cuando menciona que:

Para el ciudadano moderno rige lo siguiente: en la medida en que las circunstancias sociales y políticas, así como la propia vida, son percibidas como maleables e influenciadas por las propias (co)decisiones, los ciudadanos —al creer en la soberanía, la autonomía y la libertad colectivas y, por ende, también en la propia— se someten voluntariamente a las circunstancias sociales. (Lorey; 2016:20)

Para Lorey lo precario, compuesto de “inseguridad y vulnerabilidad, de incertidumbre y amenaza”, contrapuesto a “la protección política y social contra lo percibido como amenaza” (p.26), consta de tres dimensiones. La primera, la *condición precaria* “designa una dimensión socio-ontológica de la vida y de los cuerpos [...] es algo en todo momento

relacional y por lo tanto compartido *con* otras vidas precarias” que refiere a “la vulnerabilidad de los cuerpos compartida existencialmente” (p.27). Esta condición es la expresión de la fragilidad de la existencia humana que acogemos, inmunizamos y dotamos de seguridad a través de la creación de lo que Sloterdijk (2003) llamó *esferas*, como metáforas del espacio de lo vivido. En este punto resulta interesante destacar la compatibilidad de este planteamiento, que Lorey retomó de Butler, con la reflexión que este filósofo alemán quien menciona:

A la pregunta de inspiración gnóstica *¿dónde estamos cuando estamos en el mundo?* Es posible darle una respuesta actual competente. Estamos en un exterior que sustenta mundos interiores. Con la tesis de la prioridad del exterior ante los ojos ya no hace falta proseguir con las ingenuas indagaciones acerca del posicionamiento en el cosmos. Es demasiado tarde para volvernos a soñar en un lugar bajo caparazones celestes, en cuyo interior fueran permitidos sentimientos de orden hogareño. Para los iniciados ha desaparecido el sentimiento de seguridad dentro del círculo máximo y, con él, el viejo cosmos mismo, acogedor e inmunizante. Quien quisiera todavía dirigir su vista afuera y hacia arriba se internaría en un ámbito deshabitado y alejado de la tierra para el que no hay contornos relevantes. [...]. Por eso tiene hoy más sentido que nunca la indagación de nuestro «dónde», puesto que se dirige al lugar que los hombres crean para tener un sitio donde poder existir como quienes realmente son. Ese lugar recibe aquí el nombre de *esfera*, [...] La esfera es la redondez con espesor interior, abierta y repartida, que habitan los seres humanos en la medida en que consiguen convertirse en tales. Como habitar significa siempre ya formar esferas, tanto en lo pequeño como en lo grande, los seres humanos son los seres que erigen mundos redondos y cuya mirada se mueve dentro de horizontes. Vivir en esferas significa generar la dimensión que pueda contener seres humanos. Esferas son creaciones espaciales, sistémico-inmunológicamente efectivas, para seres estáticos en los que opera el exterior (Sloterdijk; 2003:35).

Esta tesis acerca de que “habitar significa formar esferas” para contenernos e inmunizarnos de un mundo exterior amenazante, lo que no implica la desaparición de sentimientos de inseguridad, conlleva a la segunda dimensión de lo precario establecida por Lorey. Esta alude a “una categoría ordenadora que designa los efectos políticos, sociales y jurídicos de una condición precaria generalizada” (p.27). La precariedad, por lo tanto, se traduce en “el reparto de la condición precaria con arreglo a relaciones de desigualdad, a la jerarquización del «co-ser» asociada a los procesos de alterificación (p.27). Este reparto, que implica la creación de esferas como “creaciones sistémico-inmunológicamente efectivas” [...]. Es decir, se trata de “posicionamientos sociales diferenciales en la inseguridad” (p.27).

La tercera dimensión, la *precarización* como gubernamentalidad, obedece a la implementación de técnicas de gobierno neoliberales orientadas a conducir las conductas de los sujetos a partir de nuevas formas de subjetivación. Estas descansan en la asimilación de ideales como *soberanía, libertad, autogobierno* y/o *dominio de sí* frente a la incertidumbre y

lo contingencia como modo de vida; efecto de un reparto diferenciado de inseguridad social. La autora no emplea estos términos necesariamente como categorías de análisis, de hecho, problematiza en cómo estos “viejos” contendores de significación son apropiados como envoltorios que recubren “nuevas” condiciones que se posan sobre el sujeto. El lenguaje no sólo es un canal a través del cual se expresa una experiencia o se le constriñe, también es un medio inserto en mecanismos de dominación. El neoliberalismo “juega” con esas significaciones como instrumentos para producir o reformular una nueva subjetividad.

Lorey indica que en tanto categoría analítica *la precarización* permite problematizar complejas interacciones de un instrumento de gobierno con relaciones económicas de explotación y modos de subjetivación en sus ambivalencias: sumisión y empoderamiento. Éste último no debe entenderse como emancipación ya que alude a la creación de un “sí dócil” que se autogobierna y un “ser gobernable” que se imagina autodeterminado (p.28) al creer en la potestad de su futuro y de sus propias condiciones.

Bajo la consideración, retomada de Foucault, acerca de que a partir de los siglos XVIII y XIX “la conservación de la vida de todos y cada uno de los individuos de una población” se erigió como el centro del gobierno dando nacimiento a la biopolítica, Lorey posiciona en este espectro a la precarización. Señala que, la conservación de la vida “para el fortalecimiento del Estado y al servicio de la productividad de la economía capitalista” demandó de técnicas de gobierno liberales orientadas a la protección del cuerpo social mediante el aseguramiento del empleo, por ejemplo, así como la promoción de subjetividades políticas mediante el entrelazamiento de las ideas de libertad y de autodeterminación democrática (p28).

En su crítica a Robert Castell, Lorey señala el error de oponer precariedad como amenaza en oposición a protección y seguridad, emanadas del Estado social. Plantea que esta formación histórica, política y social no se encaminó a desaparecer o eliminar la precariedad o vulnerabilidad del individuo, de grupo sociales o de la sociedad misma. “El estado de social no existe nunca de la misma manera para todos” (Lorey, 2016:68); “inmuniza” frente a determinadas amenazas internas dentro de esta formación, como la propia idea de la desintegración social. De esta manera el Estado (en la alegoría del Leviatán) que ofrece seguridad a cambio de subordinación establece una distribución de la precariedad a través del encasillamiento con base en relaciones sociales de desigualdad.

No obstante, la precarización gubernamental biopolítica neoliberal, al gobernar mediante la regulación del mínimo de seguramiento ha introducido, a través del autogobierno y el cuidado de sí, formas de subjetivación que descansan en la auto- responsabilidad del sujeto por la propia conservación de la vida, privatizando de esta manera el riesgo y la amenaza de lo contingente.

Esta gubernamentalidad es neoliberal, precisamente, porque el neoliberalismo se ha erigido como el modo en que entendemos e interpretamos el mundo²⁴. Se trata de una lógica de inversión/ganancia que abre a la economía de mercado todas las esferas de la vida (educación, salud, vivienda, etc.) a través de un proceso de mercantilización (Harvey, 2007).

Dicho proceso representó la introducción de una nueva lógica sobre los constructos sociales del Estado de Bienestar confiriéndoles nuevas significaciones; de tal manera que derechos humanos universales se han convertido en bienes explotables de los que podemos obtener una ganancia. Por ejemplo, en el *Real Estate* americano el derecho a la vivienda carece de sentido cuando existe un mercado inmobiliario en el que una casa es un bien comercializable y explotable. Se le invierte dinero en mejoras para aumentar su valor y así obtener futuros rendimientos. Ante un inminente retiro sin garantías de protección social al trabajo esta lógica ofrece la posibilidad de solventar individualmente una jubilación.

Este proceso es inherente al señalamiento de Lorey (2016) acerca de que “en el curso de la demolición y reorganización del Estado del bienestar, así como de los derechos asociados al mismo, se ha conseguido establecer, gracias también a la proclamación de una supuesta ausencia de alternativas, una forma de gobierno basada en un máximo de inseguridad” (p.18).

²⁴ Dos metáforas han creado una representación del neoliberalismo en tanto formación histórica, política, económica y social. Primero, como la imagen de un tsunami que arrasa todo a su paso; es decir, como una condición estructural dominante que proyecta cambios sociales totalizantes a través de una nación (Ong, 2007). La segunda, tomando prestada la analogía del Banco Mundial, asevera que éste, al igual que el conocimiento, es como la luz: sin peso e intangible, puede viajar a través del mundo fácilmente, iluminando la vida de la gente (ibid.). El sentido de esta expresión indica que el neoliberalismo consiste en un conjunto de tecnologías de gobierno sobre sujetos libres que coexiste con otras racionalidades políticas. En tanto modo de gobernar a través de la libertad, requiere de individuos libres y capaces de autogestionarse mediante el cálculo de riesgos a la vez que sugiere nuevas relaciones entre gobierno; autogobierno y el espacio de administración. El problema fundamental del neoliberalismo es el de responder estratégicamente a la gestión de la población y el espacio para óptimos beneficios en ganancias (ibid).

Durante un periodo determinado en la elaboración de este escrito resultó interesante incluir estas referencias a estas perspectivas ya que permiten ubicar la obra de Lorey dentro de un debate más amplio sobre la definición del neoliberalismo. La intención consistió en ilustrar los alcances de la obra de esta filosofa, no obstante, su incorporación ha implicado un distanciamiento del propósito centra de este apartado. Si el lector desea profundizar al respecto cfr. Ong, (2007).

El planteamiento de Lorey permite apreciar que la incursión en el sistema educativo por parte Organizaciones de la Sociedad Civil, vinculadas al sector empresarial, como lo es Enseña por México, no persiguen como objetivo principal, degradar las condiciones del trabajo docente, aunque sea uno de sus efectos. Más bien son parte de una propuesta gubernamental que consiste en cambiar la lógica con la que debe funcionar el sistema, contemplando la participación de actores no estatales en el mantenimiento de un umbral tolerable como efecto de ese mínimo de aseguramiento calculado. En este sentido, la narrativa del fracaso del Estado en el sostenimiento de la escuela, como institución que produce a los sujetos a conveniencia de las necesidades sociales, y su legitimación en una supuesta falta de alternativas, otorga vigor a estas técnicas de gobierno que terminan por corresponsabilizar a los individuos sin que esto sea valorado de manera negativa.

Los modos de subjetivación introducidos por esta gubernamentalidad, como el liderazgo y el emprendimiento, reelaboran el perfil del docente como alguien que asume y privatiza el riesgo sobre el fracaso o el éxito de las instituciones educativas. Aspecto que ha sido ampliamente documentado las investigaciones sobre *Teach For All*. No obstante, el alcance de estas técnicas de gobierno escapa a la constitución del docente como sujeto social para trascender a la experiencia misma de socialización de estudiantes y de otros actores en el escenario escolar. Unos de estos actores son los profesionistas que asimilan el liderazgo como parte constitutiva de su ser para asumir las responsabilidades por el éxito de las instituciones. La condición de posibilidad para la materialización de este proyecto político descansa en la capacidad de auto regularse para regular a otros.

Estrategia Metodológica

Estudios sobre *Teach For América*, *Teach For All* y organizaciones hermanas como *Teach First United Kingdom* han recurrido al análisis del discurso (Anderson, 2013; Anham, 2016; Barnes et al 2016; Blummenreich y Gupta, 2015; Elliot 2018; La Londe et al 2015). Parten de la recopilación de una gama de textos producidos institucionalmente e integran las narrativas de los participantes con la finalidad de identificar componentes ideológicos organizacionales o patrones discursivos que encubren diferentes tipos de relaciones o agendas políticas. Otros estudios sobre *TFALL* y su reciente expansión hacia otros países (Bangladés, España, India) se han valido de la *Network ethnography* (Olmedo et al 2013;

Saura, 2016; Vellanki, 2014, Wiseman y Lingard, en imprenta) para analizar a estas organizaciones como intermediarias de las políticas públicas educativas. Dicha metodología es una mixtura entre el análisis de las redes sociales, que requiere una exploración del ciberespacio, combinado con métodos de la etnografía tradicional (entrevistas y observación participante). Con una aproximación más etnográfica otros estudios se han interesado por conocer las experiencias de los participantes de filiales como Enseñá Argentina o Enseña por México (Brewer, 2015; Friedrich, 2014; Modesto, 2018; Thomas y Lefebvre, 2017) en algunos casos dando una prospección fenomenológica (Crawford-Garret, 2017) a través de entrevistas estructuradas.

Dichos trabajos han sido de utilidad para esta investigación al aportar nociones para una aproximación a los participantes en este estudio. No obstante, es necesario aclarar que en este trabajo no es un *bricolaje* de estas herramientas. Respecto a la *network ethnography* (NE), es de resaltar que los testimonios y relatos o el discurso de los participantes en el ciberespacio (redes sociales) están condicionados por el tipo de interacción en el que se realiza el proceso comunicativo (institucional, organizacional etc.). En este sentido, los comentarios vertidos por los sujetos, al ser premeditados, están alineados consistentemente con el marco discursivo de estas instancias. Esto representa una limitante para captar de manera genuina la percepción y la experiencia de esos individuos. De manera similar, el proceder con entrevistas como recurso principal, si no único, para centrarse en lo que el individuo dice desde su experiencia subjetiva, además de implicar el mismo sesgo, impide captar la intersubjetividad generada en la interacción cotidiana de los participantes entre sí, y no sólo con el investigador.

Atendiendo a estas cuestiones, la manera en que procedí en esta investigación consistió en la triangulación de discurso institucional propio de la organización en cuanto instancia, así como el de los sujetos (condicionado por distintos elementos). Para esta labor procedí (antes, durante y después de la inmersión en campo) a la exploración del ciberespacio a sugerencia de la NE. Consulté los sitios web y las redes sociales oficiales (Facebook, Twitter, Instagram) así como otras plataformas administradas por el *staff* de Enseña por México, por ejemplo <https://medium.com/@exm>, donde PEM y *Alumni* comparten historias y reflexiones concordantes con el discurso organizacional.

Resultado de esta exploración fue la identificación de tópicos recurrentes que de manera directa e indirecta aluden a la experiencia de vida de los sujetos. Entre ellos resalta

la transformación personal como efecto de su participación en el Programa de Liderazgo, seguido de las afirmaciones del cambio social (transformación del entorno) al que contribuyen al ser parte de la organización. También las relaciones percibidas que mantienen con otros actores (estudiantes, profesores, etc.) así como las definiciones de sus propias condiciones de vida al elegir la práctica docente no como una carrera a largo plazo sino como una actividad provisional justificada de distintas maneras. De tal modo, que estos cuatro temas recurrentes, categorizados como (1) producción del sujeto, (2) subjetivación de producciones ideológicas (3) percepción de la realidad y (4) creación de sentidos sirvieron como una guía flexible para el diálogo y la observación durante el trabajo de campo. La estrategia me permitió visualizar cómo circula el discurso institucional y cómo interactúa en determinados espacios, además de identificar las grietas en ese discurso mediante los cambios de posicionamientos de mis informantes con respecto a la organización.

Como parte de esta inmersión realicé acompañamientos a los PEM y *Alumni* de la Zona Metropolitana de Monterrey, Nuevo León y Saltillo, Coahuila. En conjunto con otros miembros del *staff* integran al equipo de la región noreste de Enseña por México, sumando un total de 42 integrantes. Además, establecí comunicaciones con ex participantes del programa en otras ciudades como Puebla y a la Cd. de México. El trabajo de campo requirió la visita a las escuelas en las que opera el programa en la región para observar a los sujetos impartir clase; y dialogar con estudiantes, maestros y directivos sobre sus valoraciones respecto a los “profes de Enseña”. La red de centros educativos está integrada por 4 estancias infantiles y 2 jardines de niños, 3 escuelas secundarias y 3 bachilleratos (2 técnicos y una preparatoria privada). Asimismo, acudí a sesiones de capacitación mensual y a los encuentros coordinados con socios y aliados estratégicos de Enseña por México. Además, asistí a las convivencias informales de los PEM. También acompañé a algunos de ellos en sus actividades personales fuera de toda influencia organizacional.

El haber pertenecido a la organización (durante 2014-2016) implicó algunas facilidades de acceso al grupo; como reza el lema “una vez scout, siempre scout”. Este factor incidió en mi desenvolvimiento en campo toda vez que me permitió entender los códigos comunicativos de mis interlocutores, así como sus esquemas de interpretación. No obstante, también representó algunas dificultades de desenvolvimiento en lo colectivo. Al restablecer vínculos con la asociación de manera involuntaria a través del grupo *Alumni*; fui reintegrado

la red de intercambio de dones y contra-dones²⁵. De esta manera, en junio previo, fui invitado, por quien sería mi informante-portero, a colaborar en un campamento de liderazgo que los PEM de la región habían organizado para que sus estudiantes realizaran proyectos de impacto social; mi función consistió en ser mentor de un grupo de alumnos. Con independencia de que en un par de meses el resultado de ese esfuerzo colectivo terminase en un fracaso rotundo (algunos mentores y estudiantes “se esfumaron en el aire”), ese contra-don me permitió un acceso relativamente fácil a la comunidad.

Las relativas dificultades iniciaron justo en el momento que fui presentado con el resto del equipo en la segunda sesión de capacitación mensual en los primeros días de mi periodo formal de campo. Pese a explicar que se trataba de mi tesis de maestría y que había reestablecido un vínculo gracias a mi portero, fue inevitable que la mayoría del equipo me viera como un espía del *staff*, situación que al principio representó retrasos en las visitas a los planteles por cancelaciones de última hora. Esto se revertió por el efecto de bola de nieve. Mi portero me facilitó, vía su propio mapa de actores, el acceso con sus compañeros allegados y éstos, a su vez, hicieron lo propio hasta que afiancé vínculos con la mayoría del equipo.

En mi condición de *Alumni*, era consciente de que al interior de la organización funciona una forma de comunicación que circula información no verificada; y en ocasiones involuntariamente distorsionada. Aunado a ello, me percaté que en ese mismo periodo comenzó un conflicto interno derivado del cambio de estatus fiscal de Enseña por México, el cual repercutió en los PEM y que mantuvo tensa la relación con el *staff*. Dicha situación se prolongó hasta después de que terminé mi estancia en campo en diciembre de 2019. Contemplando este escenario asumí frente a los PEM una postura neutra y de confidencialidad para no contribuir a la tensión ni a la información no verificada. Además de responder a las preguntas que ellos solían hacer sobre mi experiencia en la organización y tratando de responder sin influir en su valoración; me deshice de la grabadora y la cámara del teléfono celular, que sólo utilicé cuando tuve su autorización expresa. También utilicé cuadernillo de notas frente a ellos sólo cuando no sentían que la información que me brindaban fuese comprometedor. Por esta razón he utilizado nombres ficticios para proteger

²⁵ Marcel Mauss, uno de los precursores de la sociología clásica, planteó que el Don es una gracia, favor o prestación (material, simbólica, etc.,) que obliga a quien la recibe a corresponder con otra gracia de mayores proporciones (un contra-Don). En *El ensayo sobre el Don*, originalmente publicado en 1925, se estipula que este acto de reciprocidad es la base de un sistema de intercambio no comercial o mercantil que permite el establecimiento de relaciones sociales, y por lo tanto, formas de cohesión social, entre individuos o grupos sociales.

la identidad de mis informantes y mantener el acuerdo de confidencialidad. Este acuerdo, además del empleo de seudónimos, implica no proporcionar información adicional que los vuelva identificables, tales como formación profesional, lugar de procedencia, etc.

Estructura de la tesis

Para realizar una aproximación etnográfica hacia esta precarización como gubernamentalidad neoliberal divido esta tesis en cuatro capítulos. En el primero realizo una delimitación histórico contextual del fenómeno observado teniendo como guía el cuestionamiento de si las organizaciones de la sociedad civil que incursionan en el sistema educativo nacional representan un nuevo paradigma sobre el que debe ejercerse la docencia. Dos cuestionamientos sirven de soporte. Primero, cómo y en qué momento se establece el vínculo entre las OSC y la iniciativa privada en el sistema educación pública y, segundo, cómo ha sido la consolidación de la *precarización* como gubernamentalidad biopolítica extensiva al sistema educativo.

Este supuesto paradigma obedece a una apropiación y resignificación del perfil docente por parte de estos organismos. “Perfil” o “figura” alude a la representación social de lo que debe ser el trabajo docente pensado en función de su vinculación con un proyecto político de amplio espectro. Puede tomarse como muestra de estas representaciones la imagen idílica del magisterio normalista al servicio de la patria durante los regímenes emanados de la revolución mexicana y los rasgos distintivos del agente de cambio al servicio de la sociedad global que actúa desde lo local para incidir en lo supranacional. En ambas figuras subyace un sujeto históricamente producido como encarnación de estos proyectos políticos cuyo papel consiste en fungir como *gestor* y como intermediario entre el Estado y la población (o ciertos estratos de la población) bajo el supuesto de “incidir” para elevar o mejorar la calidad de vida. Pero ¿qué significa incidir? En ambos contextos esta noción se asocia a que el docente debe ser transmisor, con su ejemplo, de valores y de una ética que guíe a los sujetos en un proyecto y estilo de vida; siempre ligado al papel que ocupan en el mercado (la nueva alegoría de la vida social).

En el segundo capítulo realizo una descripción de los dispositivos institucionales que coadyuvan a la producción de las nuevas subjetividades inherentes a estas organizaciones. Dicha descripción pretende responder al cuestionamiento sobre cuáles son las estrategias

organizacionales para la captación de personal, es decir, de los profesionistas recién egresados de carreras universitarias cuyas orientaciones iniciales no están directamente vinculadas al trabajo docente. En qué radica la eficacia de estas estrategias para retener a sus miembros es la interrogante complementaria.

Abordar estas estrategias requiere indagar acerca de cómo se encarna el “liderazgo” y “el emprendimiento” en tanto producciones ideológicas al servicio de los fines que persiguen estas organizaciones. Traducida la interrogante al planteamiento de esta tesis, la pregunta es cómo se gesta la precarización de sí en tanto proceso inducido que requiere de un andamiaje institucional. Este capítulo muestra la naturalización de formas de trabajo voraces que se diluyen en la vida personal como efecto de una gubernamentalidad que no precariza al trabajo sino al sujeto. En un sentido metafórico, dichas formas voraces convierten a los sujetos en baterías desechables que una vez agotadas son reemplazadas por otras. Ahora bien, este proceso parte de la eficacia que tiene el uso racional de las emociones de los sujetos como estrategia de control y cohesión interno.

Si el segundo capítulo documenta la inducción ideológica de los profesionistas que entran al PdL, el capítulo tercero muestra cómo ésta se constituye en el eje identitario a lo largo de la permanente vivencia desde y en la precariedad de sí. También presenta el abanico de subjetividades de los profesionales de Enseña por México. Los cuestionamientos que trazaron la guía apuntan a cómo los PEM interpretan los eventos de su vida cotidiana; cuál es la imagen que tienen de sí mismos y cómo subjetivan la contingencia y la incertidumbre como forma de vida adoptada.

La precarización de sí se manifiesta en los relatos de los sucesos cotidianos, así como en los posicionamientos que los sujetos guardan frente a hechos imprevistos. Subyace una ambigüedad instrumentalizada por la organización en distintas esferas de acción y vivida por los sujetos en el mismo modo. Esta sección constata que la imagen de sí mismo como líder concentra una diversidad de significados que mantienen en un umbral tolerable su condición precaria frente a un escenario contingente normalizado. Bajo tales condiciones, la resiliencia, vista en la organización como la capacidad que deben desarrollar los PEM para sobreponerse a lo negativo resultado de lo impredecible, es crucial para el desenvolvimiento pleno en las formas de vida.

El cuarto capítulo consiste en desvelar a Enseña por México, y en general todas las organizaciones de la red filial de *Teach For All* como la expresión de formas alternativas de

relación entre el Estado y la población. El concepto que da forma a este capítulo es el de heterarquías propuesto por Olmedo et al (2013) para documentar al entramado de actores heterogéneos que convergen en el flujo de la gubernamentalidad neoliberal. La interrogante que da sentido al capítulo es en qué medida la precarización gubernamental obedece a formas de gestionar a la población mediante la incorporación de actores diversos.

En este capítulo se observa de qué manera las políticas gubernamentales legitiman la privatización de riesgos respecto al funcionamiento de los sistemas educativos estableciendo condiciones mínimas operativas. Estas políticas se apoyan en los ideales como autonomía y autogestión y en la incentivación de la participación ciudadana para exaltar el autogobierno de los sujetos. Además, las formas de acción estatal diseñan las reglas del juego para que las organizaciones de la sociedad civil, como Enseña por México, se dediquen a mantener las condiciones de normalidad de lo mínimo.

Esta tesis cierra con un apartado de conclusiones en el que argumento que las propuestas de “gobernanza educativa” desde la sociedad civil son una forma de responder a la pregunta (sugerida por Lorey) de cómo gobernar desde la precariedad.

CAPÍTULO I

ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL

¿NUEVO PARADIGMA DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN MÉXICO?

Este es nuestro primer día de clases y tenemos que ser muy buenos amigos para hacer más liviano el cumplimiento del deber de cada uno. Vengo a enseñarles lo poco que sé para que mañana sean hombres y mujeres útiles y puedan luchar por la regeneración de Río Escondido, de México y del mundo. Cada letra y cada número que aprendan será un escalón en el camino que habrá de llevarlos a la verdadera libertad; la libertad del miedo de la miseria y la extorsión. En Río Escondido y en todos los pueblos de México hay fuerzas oscuras que tienen hundido al de abajo en un sueño de esclavo; pero la más fuerte, la más decisiva de todas esas fuerzas es la de la ignorancia que pesa sobre ustedes y les pone en los ojos y en el corazón una venda impenetrable. ¡Vamos a arrancar esa venda de los ojos de México para que pueda levantarse y enfrentarse a su destino! No es imposible la lucha contra las fuerzas bárbaras de México ni es una quimera su regeneración...

(Rosaura Salazar. Río Escondido. 1948)

En el documental *The Pervert's Guide to Cinema* (2006), Slavoj Žižek sentencia que el cine es un arte “perverso” en el sentido de que no ofrece objetos de deseo, sino que enseña cómo desear. Esta cinta ofrece una explicación didáctica de la ideología implementando las herramientas del psicoanálisis sobre algunas producciones *hollywoodenses*; además, es una muestra del potencial político y pedagógico del cine. Este arte permite la transmisión de ideas a amplios sectores sociales y vuelve inteligibles abstracciones inherentes a la visión del mundo de un extracto social.

El epígrafe que inicia este capítulo es una muestra de ese potencial. En una escena de la cinta Río Escondido (1948), Rosaura Salazar, una maestra en su primer día de clases en una escuela rural, pronuncia un solemne discurso frente a un grupo de niños. El mensaje alude al papel que la educación y la escolarización desempeñan dentro de un proyecto de nación: mejorar las condiciones de vida para amplios sectores de la población en circunstancias de pobreza y vulnerabilidad. Lo *perverso* de esta película es que “enseña” qué es un buen maestro.

Esta cuestión fue uno de los temas recurrentes en las conversaciones que tuve con los Profesionales Enseña por México. Durante las visitas que en calidad de observador realicé a las escuelas en que estaban desempeñándose, regularmente me vi comprometido a dar una respuesta a esta pregunta. Según lo pude observar, y constatar, ésta era una inquietud que se desprendía de las interacciones que los PEM tenían con los docentes de sus centros de trabajo;

con los que en ocasiones establecían una clara diferenciación entre “nosotros” y “ellos”. Aunque en algunos casos hablaban de la armonía entre compañeros, en otros no podían eludir las tensiones que se presentaban de manera cotidiana, acompañadas de las críticas de “nosotros” hacia “ellos” por la manera de ejercer su práctica. Observé que en el trasfondo de la crítica PEM sobre lo que es un maestro “ejemplar” subyace el aprendizaje adquirido en Enseña por México respecto a lo que significa ser “un líder en el aula”.

Ante la insistencia de la pregunta y mi incapacidad para dar una respuesta argumentada, eché mano de lo observado en el trabajo de campo, de las pláticas que tuve con algunos estudiantes, de la bibliografía que había consultado, así como de mi experiencia como profesor en la que escuché opiniones de otros maestros. Estos elementos me hicieron considerar -y en su momento me permitieron responder a mis interlocutores- que la figura del buen maestro y la profesión docente son constructos histórico-sociales. Ambos son moldes vacíos en los que diversos grupos de actores vierten sus expectativas haciendo converger intereses compartidos o en franca discrepancia. El bosquejo de estos constructos no puede pensarse como independiente del diseño de un proyecto de Estado-nación, del interés de una clase en particular o de la voluntad de grupos que anteponen sus creencias religiosas, etc. La elaboración social de esos moldes establece los rasgos ideales que definen a la profesión y los parámetros para dictaminar si un maestro es “bueno”.

La reflexión, derivada de lo observado en campo, me lleva a establecer una serie acotaciones histórico-contextuales que iluminen los hitos sobre los que se han construido los moldes del docente ejemplar. Constructo que las organizaciones de la sociedad civil y la iniciativa privada se han apropiado y resignificado. Estas delimitaciones dan sentido al factor que ha permitido la entrada de *Teach For All*-Enseña por México y que torna sostenible su presencia. Por esta razón, el presente capítulo contempla las regulaciones que el sistema educativo mexicano, desde su formación y sus transformaciones, ha posado sobre esta profesión. Esta sección parte del supuesto de que las políticas educativas en materia de formación docente están orientadas a la atención a la población en general. Desde la propuesta teórica Lorey-Foucault, observamos en este objetivo un carácter biopolítico. La intención de mostrar el modo en que estas instancias se han abierto espacio en la agenda pública para influir en el rediseño de la praxis docente, como parte de un relativamente nuevo proceso hegemónico, permite dilucidar en qué momento es posible observar una precarización gubernamental dentro del sistema educativo mexicano.

La primera sección del capítulo discute, con base en Lorey (2016), cómo la formación del magisterio implicó la creación de diferencias clasificadoras y discriminadoras fragmentando a la profesión docente. Diferenciación que garantizó, mediante variados mecanismos, la protección y seguridad social para un sector del gremio a expensas de la exposición de otros individuos. Los referentes del reparto de la condición precaria en la docencia son el proceso de centralización de la enseñanza y la absorción del magisterio, así como la eventual fisura en la relación Estado-magisterio seguida de su posterior fractura. Pongo énfasis en cómo la utilización política del maestro en aras de la expansión del Estado requirió de ciertas concesiones.

El segundo segmento analiza el momento en que el mercado absorbe a la profesión y la entrada de organizaciones de la sociedad civil. Estos hitos no se fundamentan en una precariedad jerarquizadora (Lorey, 2016) sino en la introducción de técnicas de gobierno que paulatinamente abrevan en nuevas significaciones de la práctica docente, específicamente sobre su formación. Las relaciones de fuerza en torno a la instrumentación de la reforma educativa del año 2013 son un referente, no único, de la introducción de nuevas subjetividades como mecanismos de control social sobre la profesión docente y de la población en general. En este apartado realizo una aproximación autoetnográfica para iluminar el modo en que Enseña por México, participe de una precarización gubernamental, se enraizó en la Zona Metropolitana de Monterrey.

El tratamiento del presente capítulo no debe entenderse como un revisionismo de la historia de la docencia en el México del siglo XX. Es una discusión sobre las externalidades, o mecanismos de poder, inherentes al perfil del maestro. Para efectos de esta tesis recalco que este actor es políticamente producido y, en tanto sujeto, tiene un margen de maniobra que le permite (re)formular su interioridad en concordancia con los vaivenes políticos que envuelven el sistema educativo.

Antes de abordar la precarización de sí y su implicación estructural en tanto “gobierno de un Estado” con “técnicas de autogobierno que centran el poder sobre los sujetos de la población” es necesario detenerse en el análisis de Lorey (2016) sobre la conexión entre la primera y la segunda dimensión de lo precario; en otras palabras, la relación entre la condición precaria existencial y la precariedad como relación de desigualdad (p.31). Para la autora, que abrevia en Butler, la vida en general como condición precaria refiere a la

vulnerabilidad individual (del cuerpo) que se busca proteger en tanto está sometida a circunstancias sociales que son amenazadoras para la vida.

Lorey (2016) plantea que el esfuerzo colectivo de proporcionar una protección a esa fragilidad existencial, extensiva a todo ser viviente, crea una diferencia relacional. Esta afirmación indica que la protección frente a lo amenazador conlleva a una relación de desigualdad en la medida en que no todos los sujetos de una sociedad son (ni pueden ser) protegidos. Dicha relación de desigualdad lleva a una “precariedad jerarquizadora” que nos expone a los demás, ya sea a través del cuidado o de la violencia. La autora menciona que la condición precaria, que es ontológicamente compartida, está fragmentada por esa diferencia relacional. A esa fragmentación, vista como un encasillado diferencial, le llama precariedad. Por lo tanto, se trata de “un efecto funcional de las regulaciones políticas y jurídicas que deberían proteger de la condición precaria general” (Lorey; 2016:35). De manera clara expresa que “el dominio significa la tentativa de protección de algunos frente a la condición precaria, al mismo tiempo basa ese privilegio del amparo en un reparto diferencial de la precariedad entre todos aquellos que son considerados diferentes y menos merecedores de protección” (Lorey; 2016:35).

Sobre el concepto de Estado, Darío Melossi (1992) plantea que es equivocado atribuir a éste la función de definir o delimitar los mecanismos y las estrategias de control social. Señala que este concepto se utiliza reflexivamente con el fin de “hacer” Estado (p.14). El autor sugiere una “idea del Estado como mecanismo (o múltiples mecanismos) de unidad en la sociedad civil, dividida y desigual” (Melossi, 1992: 15). Aun la versión más oficialista de la historia de México permite entrever que la consecución de la unidad social-nacional ha desplegado una gama de mecanismos entre los que se encuentra la coerción y la negociación en aras de dar un margen de estabilidad al proyecto nacional.

No es intención de este capítulo sumarse a la discusión sino trazar una guía para discutir la evolución de una política educativa mexicana de larga duración. Específicamente sobre la formación de cuadros profesionales que sean parte de la dirección, bajo un mismo mando, de grupos poblacionales diversos. Mencionado lo anterior, es momento de discutir cómo se fue produciendo la idoneidad de la figura de docente en tanto elemento preponderante de la política educativa mexicana.

Centralización de la enseñanza y absorción del magisterio

Esta sección se nutre de la obra de Alberto Arnaut Salgado (1998) sobre las transformaciones del gremio de maestros de educación primaria en México durante el periodo 1887-1994. Esta obra presenta un análisis de los rasgos que caracterizan a la profesión y de las actitudes gubernamentales hacia el gremio. En el primer rubro engloba elementos como el sistema de reclutamiento, movilidad y permanencia, la escolaridad, los problemas dentro del servicio, estratificación y agrupamiento etc. El segundo aspecto que desarrolla se ciñe a los efectos que han tenido las políticas laborales en la profesión; referentes al reclutamiento o el escalafón salarial, así como la formación y capacitación del personal en el marco de la relación gobierno-magisterio.

El autor menciona que aun durante la Guerra de Reforma y la República Restaurada, la enseñanza era una “profesión ejercida por cuenta propia a la que se ingresaba mediante la autorización gremial o municipal y la contratación privada de sus servicios” (Arnaud; 1998: 16). Esta relativa libertad se debía a que “la educación elemental estaba a manos de particulares, corporaciones civiles y órdenes religiosas que tuvieron la facultad de expedir licencias para el establecimiento de escuelas de primeras letras” (Arnaud; 1998:19). Casos emblemáticos de estos actores no estatales, facultados para autorizar y reglamentar la docencia, fueron la Compañía Lancasteriana y la Fundación Vidal Alcocer (Arnaud, 1998). La primera contaba con su propio sistema de enseñanza,²⁶ y la segunda, dedicada a la beneficencia en favor de niños de escasos recursos, con sus propias escuelas normales

En este escenario, de la docencia como una actividad “libre” e “independiente”, surge uno de los primeros hitos sobre la profesión. Arnaut (1998) señala que el régimen porfirista (1876-1911) introdujo una serie de regulaciones sobre la enseñanza básica las cuales pugnarón por hacer de ésta una profesión de Estado. El objetivo de esta política educativa fue la centralización de la enseñanza elemental bajo el mando de un solo aparato gubernamental para volverla accesible a la población mediante dos mecanismos. Primero, relegando a los actores particulares y segundo, integrando a los municipios y a los estados a la federación. Iniciado este proceso, la docencia en el nivel básico se consolidó como “una

²⁶Bajo este sistema pedagógico los estudiantes más avanzados podían dedicar tiempo en el apoyo de sus compañeros para que el maestro pudiera dedicarse a la atención de los más rezagados; esto permitía la atención de grupos considerablemente numerosos. Éste fue considerado de especial utilidad en los primeros años de la república independiente por la urgente necesidad de educar a la población.

profesión a la que se ingresaba después de recibir y acreditar una formación especial en las escuelas normales creadas para este fin; sostenidas, autorizadas o acreditadas por el Estado y ya no como una fuente de empleo para grupos semiilustrados” (Arnaut, 1998: 24).

La centralización implicó cambios en los procedimientos y criterios de reclutamiento e ingreso. Es decir, las licencias anteriormente otorgadas a las corporaciones se convirtieron en el medio para que los ayuntamientos contrataran profesores egresados de las escuelas normales del régimen y el control municipal para el ingreso a la profesión se combinó con la necesidad de especialización (la formación docente) (Arnaut, 1998). Con independencia de las condiciones laborales o del ingreso salarial, que pudiese ser diferencial según el grado de especialización, este proceso implicó una primera jerarquización dentro del gremio: aquellos adheridos a la federación con ciertas concesiones (los normalistas) de los autónomos, dependientes de los arreglos entre particulares (grupos semiilustrados, por ejemplo). Este tipo de concesiones se expresa en el hecho de que “el magisterio aceptaba, [y] promovía, la intervención del Estado en la instrucción pública, [...] hasta donde le permitiera preservar su autonomía profesional. Autonomía que a finales del siglo significaba la creación de órganos de dirección educativa especializados que quedasen a cargo de los profesionales de la educación primaria” (Arnaut; 1998: 29).

Pese a los esfuerzos políticos del porfiriato, la absorción del magisterio no fue un proceso homogéneo, armonioso ni acabado. Arnaut (1998) señala que, aunque se pusieron en marcha escuelas normales pensadas para la formación y especialización de los profesores, en lo cotidiano, hubo maestros no certificados por dichas instancias que continuaron dentro de los salones de clase. La coexistencia entre normalistas y “no certificados” da cuenta de ese reparto diferencial de protección social, en el sentido de que el Estado establece quien es acreditado y acreedor de concesiones. Las demandas de autonomía del naciente magisterio, bajo la consigna de “salvar a la educación de la política”, dieron pauta a una serie de exigencias para garantizar una protección social al gremio en formación, entendidas, en este contexto, como un margen de independencia respecto al aparato burocrático estatal (Arnaut, 1998: 38).

Por otra parte, Elisa Ramírez (2006) destaca que el proceso educativo de centralización y absorción de la profesión corrió paralelo al problema político (y económico) sobre cómo integrar a la población indígena a un proyecto de nación. La autora destaca que la integración de estos grupos poblacionales es un asunto pendiente desde la consumación de

la independencia nacional que estuvo presente durante los regímenes revolucionarios. Además, señala que “el problema de la integración de los indios, cuya ignorancia era vista como un lastre para la modernización del país”, demandaba “ciudadanizar a la masa de indios empobrecidos e iletrados” lo que implicaba “la necesaria conversión de estos seres en individuos útiles y productivos” (Ramírez, 2006:77). Para alcanzar el progreso deseado, dicha tarea requirió la reestructuración de la escuela elemental y de primeras letras lo que planteó la necesidad [desde el régimen porfirista] de centralizar la enseñanza básica (Ramírez, 2006:77). No obstante, pese a que la educación elemental adquirió el carácter de obligatoriedad y el Estado asumió la rectoría para proporcionar este derecho a la población, la administración de Porfirio Díaz destinó poco presupuesto para este nascente rubro (Ramírez, 2006:114). Críticas a este proyecto educativo señalan que “el modelo imaginado de escuela estaba pensado para una clase media urbana o semiurbana, dejando parcialmente olvidados a los sectores rurales” (Ramírez, 2006: 114).

Lo señalado por Ramírez (2006) sobre la finalidad que persiguió la política educativa el régimen porfirista, influida por pensamiento ilustrado y el positivismo, apunta a que este hito educativo preconizó la imagen del maestro como el sujeto que “iluminaría a las masas iletradas con la luz de la ciencia” (Ramírez, 2006: 77). ¿Cómo entender la expresión “Iluminar a la masa iletrada”? Desde la propuesta analítica de Lorey (2016) como lectora de Foucault, desarrollada en esta investigación, esta expresión da cuenta una racionalidad biopolítica: incidir en las condiciones de vida de la población para el fortalecimiento del Estado. A partir de este punto, la escuela no sólo se convirtió en una de las instituciones encargadas de materializar el lema del porfirato: “orden y progreso”.

En medio de este “progreso” económico impulsado por la incipiente industrialización del país, la política educativa es la génesis de un sujeto (el maestro normalista) capaz de producir a otros sujetos productivos (los ciudadanos). Este sujeto es parte del engranaje de una política que entre sus objetivos buscó la integración de varios sectores de la población al proyecto nacional. Esta aseveración se entiende mejor cuando se colige que “integrar” fue parte del intento de “hacer productivo”.

El normalista-misionero y la expansión del Estado

Los regímenes revolucionarios no rompieron del todo con las lógicas del Porfiriato, ya que en su proceso de expansión consolidaron a la docencia como una profesión de Estado. La creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921, por José Vasconcelos respondió a la necesidad de una política centralizadora de la enseñanza primaria (Arnaut, 1998). También estuvo en la mesa de discusión la cuestión de cómo integrar a las poblaciones indígenas en el proyecto de nación. Sin embargo, más que “ciudadanizar al indio” en esta etapa se trató de mexicanizarlo. Al igual que la naciente antropología indigenista, la escuela rural, integrada al proyecto centralizador de Vasconcelos, vislumbró un potencial político para materializar estos objetivos, orientándola a la “gestión” de dos tipos de población: campesina e indígena, encapsuladas en la esfera de lo rural (Ramírez, 2006). En este sentido, la docencia estuvo ligada a la gestión de estos sectores a través de la educación, como parte de los intentos por homogeneizarlos y unificarlos con el argumento de mejorar sus condiciones de vida.

En la formación de las instituciones del Estado de Bienestar se hace evidente otro hito sobre la práctica docente. Sobre la precariedad jerarquizadora, que permitió el nacimiento de un gremio fragmentado, entre los reconocidos por el Estado y los que permanecen al margen, se desarrolló una subjetividad eminentemente política. Este nuevo sujeto reclamó para sí la cobertura de protección social caracterizada no sólo por la creación de plazas sino por la atribución de derechos laborales so pretexto de contribuir al proyecto de nación. El desarrollo de esta subjetividad es parte de las técnicas de poder que se erigieron sobre el normalista de escuela rural.

El andamiaje institucional en torno a las misiones culturales muestra cómo esos sujetos fueron alentados a identificarse como instrumentos al servicio del aparato gubernamental. En este sentido son ilustrativas las recomendaciones que Fernando Ramírez, jefe de las oficinas de las misiones culturales, hizo al maestro de escuela rural “para el cumplimiento de su misión”:

... debes tener mucho cuidado a fin de que tus niños no solamente aprendan el idioma castellano como Dios manda, [...] sino que también adquieran nuestras costumbres y formas de vida que indudablemente son superiores a las suyas. Es necesario que sepas que los indios nos llaman “gente de razón” ... la función tuya como maestro de una comunidad netamente indígena no consiste meramente en “castellanizar” a la gente sino en transformarla en “gente de razón”. Al hablarte así no me estoy refiriendo a las criaturas sino a la comunidad entera

(Fernando Ramírez, jefe de las oficinas de las misiones culturales, citado en Ramírez Castañeda, 2006:140).

Estas recomendaciones son una reiteración de los efectos de las políticas educativas desde el porfiriato. En el entendimiento de que “la misión” consiste en “transformar en gente de razón” (nuevo tipo de ciudadano) a “esos indios”, se hace evidente la creación de instituciones (escuelas rurales y misiones culturales) que producen sujetos capaces de producir a otros sujetos.

Ramírez (2006) encuentra que una de las implicaciones del potencial político del maestro normalista fue que el educador de escuela rural relegó a un plano secundario los aspectos pedagógicos. Más que la alfabetización de las poblaciones campesinas e indígenas, la intención fue organizarlas para integrarlas a la política nacional (Ramírez 2006). Es decir, “aparte de enseñar a leer y escribir debían participar con la comunidad en calidad de gestores, promotores, defensores y voceros de demandas campesinas y populares. La función como intermediarios y como freno del caciquismo local requería, por parte de los normalistas, “plena conciencia y entrega a su tarea”. (Ramírez; 2006:132).

Las memorias de José Vasconcelos son reveladoras respecto a dos cuestiones. Además del molde en la subjetividad del maestro normalista (“gente de razón” que transformará a “los sin razón”) resalta que el proyecto educativo es eminentemente una extensión de la gubernamentalidad biopolítica. El fundador de la Secretaría de Educación recuerda lo siguiente:

Y nació así el misionero de tipo moderno, por lo común un maestro normalista que hacía de jefe de grupo de educadores y convivía con los indios, ayudándolos a levantar la escuela con los recursos locales, y enseñando los rudimentos de la pedagogía a los jóvenes de cada localidad que en seguida quedaban encargados de la incipiente enseñanza. Detrás de este iniciador llegaba la misión escolar con sus peritos de agricultura y de oficios y artes. También recorría los lugares el lector que en la plaza pública divulgaba capítulos de historia y geografía, leía los diarios y proyectaba cintas cinematográficas culturales. [...]
Tarea tan distinguida requería talento de primera calidad. Para obtenerlo hicimos de los misioneros los más bien pagados entre todos los maestros de la Secretaría. No contentos con usar lo mejor del normalismo lanzamos una convocatoria que cualquiera pueda ver en las publicaciones del ramo, invitando a los jóvenes poetas, a los artistas, a los hombres de letras y talento de todo el país, para que nos dieran su colaboración, como quien presta servicio militar de la cultura. Uno o dos años les pedíamos se dedicasen a visitar las zonas indígenas y convivir en ellas con los indios [José Vasconcelos en Ramírez Castañeda, 123: 2006]

La exaltación de la figura del maestro normalista-misionero como agente del Estado no es exclusiva de José Vasconcelos, la industria del cine contribuyó a enaltecer a este sujeto.

Cintas como *Río Escondido* (1948), *Maclovía* (1948), *Simitrío* (1960) o *El Profe* (1971) mostraron al público de la época qué es un buen maestro a través de historias de personas jóvenes caracterizadas por una ética llena de estoicismo. El personaje de Rosaura Salazar, referido en la introducción de este capítulo, delinea el perfil del maestro rural y “ejemplar” como alguien libre de ataduras familiares, desarraigado y “dispuesto a ir a los lugares más recónditos de la patria para servir a los intereses de la nación”. *Río Escondido* ofrece el retrato del maestro rural como alguien que da lo mejor de sí aún en las condiciones más frágiles y vulnerables.

En la narrativa de este tipo filmes la misión como maestro de escuela rural es la de liberar a las comunidades oprimidas por el yugo de villanos caciques que atentan contra la dignidad de cada ciudadano al despojarle de los medios para satisfacer sus necesidades humanas. Además, dichas cintas contienen referencias a la valoración que tuvo la escolarización como un medio de ascenso social y como canal para el reforzamiento de los derechos de ciudadanía, inherentes al orden social emanado de la Revolución Mexicana (1911-1917). El mensaje contenido en estas narrativas vislumbra la idea de que esta gestión garantizaba (o al menos ese parecía ser su cometido) la protección social para la comunidad rural vía su “empoderamiento”²⁷.

Este enaltecimiento del normalista rural, que formó parte de los discursos que se posaron sobre la profesión, justificó una serie de regulaciones. Entre ellas, la suspensión de la integración de escuelas estatales y la progresiva apertura de escuelas federales en los municipios (Ramírez, 2006). Alberto Arnaut (1998) menciona que la difusión de la escuela rural fue el eje de expansión del sistema educativo federal sin absorber los sistemas escolares de los estados y los municipios, a contrapelo del normalismo decimonónico heredado del porfiriato. Este proceso no sólo tuvo efectos en la relación del gremio con el Estado, sino que representó otra serie de cambios en el interior de la profesión. Entre ellos el establecimiento de nuevos mecanismos de formación e ingreso, en el que era requisito indispensable (no el

²⁷ El empoderamiento es un paradigma que puede discutirse desde diferentes perspectivas. No obstante, la acepción en esta tesis es apreciada desde las técnicas de autogobierno y de precarización de sí. Lorey (2016) sostiene que “las prácticas de empoderamiento no funcionan en absoluto de un modo automáticamente emancipatorio, sino que han de entenderse, desde una perspectiva de gubernamentalidad, como algo marcadamente ambivalente. Pueden traducirse en modalidades de autogobierno que constituyen una formación del sí dócil, una autodeterminación acomodada que resulta extraordinariamente gobernable. Ahora bien, las prácticas de empoderamiento también pueden interrumpir y rechazar las invocaciones al autogobierno” (p.28-29)

único, ni determinante) evidenciar una capacidad de “liderazgo” necesaria para el trabajo fuera de los centros urbanos (Arnaut, 1998).

De esta política resultaron más bifurcaciones en la profesión diversificándose el perfil de los docentes. En esta precariedad jerarquizadora coexistió el normalismo decimonónico con los maestros rurales, normalistas egresados de instituciones federales, estatales, de carácter privado, etc., todas ellas alineadas a la SEP como aparato centralizador. Arnaut (1998) menciona que la apertura de los estudios secundarios, efecto del crecimiento poblacional y de la expansión de la escolarización, implicó la apertura de un campo de disputa dentro del magisterio al que se sumó la invasión de otras profesiones.

Frente a esta bifurcación las actitudes gubernamentales en términos de política laboral trataron de paliar problemas derivados del crecimiento en la matrícula en todas sus direcciones: escuelas, estudiantes, maestros e instituciones formadoras. Por ejemplo, se promulgaron acuerdos y leyes escalafonarias con fines de diferenciación salarial y de inamovilidad a través de la creación de plazas (Arnaut, 1998). Dichas actitudes garantizaron la protección social diferida y el goce de un poder adquisitivo para el magisterio sindicalizado durante los gobiernos revolucionarios. Sin embargo, éstas “conquistas” paulatinamente fueron debilitándose pese a los esfuerzos de las administraciones en turno; además, la profesión se enfrentó a otros problemas como el bajo estatus de la carrera considerada de menor grado que los estudios universitarios (subprofesional). (Arnaut, 1990)

El sindicalismo, que fue una concesión del Cardenismo (1934-1940), dotó al gremio de una subjetividad altamente politizada que cada vez más exigiría el cumplimiento de derechos laborales y la atención a sus demandas profesionales (Arnaut, 1990). Éste jugó un rol importante en la normalización de las relaciones entre magisterio y el Estado vía la SEP (Arnaut, 1998). Resultado de ello fue el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), creado en 1945, que eventualmente se convertiría en un actor político con el poder suficiente para incidir en la agenda política transexenal.

Armando Peraza Guzmán (2010) sostiene que del sindicalismo se desprendió un mecanismo de relación Estado-Magisterio basado en un modelo clientelar-corporativo que permitía al Sindicato el uso discrecional de las plazas y le daba una capacidad de injerencia en la toma de decisiones políticas. Para el autor, ésta es una de las razones del fracaso educativo, resultado de políticas educativas ineficientes. No obstante, esta relación clientelar

fue la garantía de protección para el gremio sindicalizado y del mantenimiento de la estructura de poder político de los regímenes revolucionarios.

Fisura en la relación magisterio-Estado

La obra Arnaut (1998) muestra que el ensanchamiento del magisterio y su sindicalización tuvieron costos políticos y económicos que el Estado debió asumir. Indicadores del deterioro en la relación fue el creciente desarraigo de las escuelas rurales entre los propios normalistas alentado por la búsqueda de espacios en los centros urbanos y su incapacidad para imponerse en el campo de la educación secundaria; invadida por docentes no normalistas (Arnaut, 1998). El cese de las misiones culturales es otro indicativo de la fisura en la relación entre ambos actores (Ramírez, 2004).

Pese al intento de enaltecimiento del maestro de escuela rural, son conocidas las dificultades experimentadas por los normalistas-misioneros que “enfrentaron la hostilidad de caciques, autoridades locales y en ocasiones a las comunidades mismas” (Ramírez, 2006:125). Una de las críticas dirigidas a este proyecto educativo, emanada de los propios normalistas, es que “ni las misiones culturales ni las escuelas rurales estaban adecuadamente integradas ni financiadas” y que “los misioneros, al final del día terminaron por imponer una educación occidentalizada e impositiva” (Ramírez, 2006:125). Además, comenzaron a radicalizarse las demandas del magisterio por mejores condiciones laborales para una profesión, que fuera del proyecto revolucionario gozaba de poco prestigio social (Arnaut,1998).

Dichos factores, aunados al sindicalismo y su modelo clientelar, contribuyeron al debilitamiento de la SEP como órgano regulador de la relación con el magisterio (Arnaut, 1998). Sin embargo, el costo político más fuerte fue la radicalización de grupos normalistas. Estos llegaron a incurrir en acciones guerrillas²⁸ y fueron considerados por la administración de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) como el germen del movimiento estudiantil de 1968 (Arnaut, 1998). El miedo al comunismo y a las ideas marxistas contribuyó a la

²⁸ La movilización del Movimiento Revolucionario del Magisterio que en 1958 convocó a huelgas generales, que involucraba a los sindicatos de otros sectores productivos puede entenderse como el antecedente de grupos guerrilleros como la Federación de Estudiantes Socialistas Campesinos de México y el Grupo Popular Guerrillero. <https://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2014/11/12/normalistas-rurales-los-primeros-estudiantes-guerrilleros/>

Véase también <https://www.nexos.com.mx/?p=3249>

estigmatización este sector disidente del magisterio la que fue capitalizada por grupos conservadores-reaccionarios en sus esfuerzos por suprimir la educación socialista a la que habían mostrado su abierto rechazo (Arnaut, 1998).

En este escenario comienza a gastarse otro hito que se caracteriza por el paulatino cambio de estatus del magisterio. De tener un potencial político para la expansión del Estado el gremio magisterial encarnó el miedo a la amenaza para la estabilidad del régimen. A este elemento se adherirán en lo consecutivo dos ideas más: la de la incapacidad gubernamental frente al ensanchamiento y la del fracaso educativo que representaron las políticas públicas. Sobre este aspecto, Felipe Tirado Segura (2005) menciona que desde la década de setentas “ya se sabía de los pobres resultados que se logran en el sistema educativo” (p.609). En este escenario parece pertinente la necesidad de una reforma educativa bajo el argumento de adecuar los planes y programas de estudio a las necesidades sociales del momento.

La política que seguirá el Estado mexicano a partir del sexenio de Luis Echeverría (1970-1976) apostará por “reconocer la soberanía de los estados y a su vez otorgar un margen de autonomía a las instituciones formadoras de educadores” lo que implicó el inicio de la descentralización progresiva del sistema educativo (Arnaut, 1998). En este sentido, se presentó una fisura en la relación magisterio-Estado cuya implicación fue un paulatino desentendimiento respecto al gremio, dejando la responsabilidad en las entidades estatales²⁹. En otras palabras, el gobierno federal les delegó la obligación de solventar los costos de los subsistemas educativos, incluyendo el de las escuelas formadoras de maestros, y se adjudicó la facultad de evaluar y certificar a las instituciones educativas (Besson y Sánchez, 2010).

Peraza (2010) acusa que esta política descentralizadora “sólo incorporó a un nuevo actor en la problemática, [...] los gobiernos de los estados se encontraron ante la oportunidad de fortalecer su propio espacio de apoyo clientelar mediante el uso discrecional de recursos y plazas, en arreglos cupulares con las secciones locales del Sindicato de Maestros [...] (Peraza, 2010:10). El viraje de este hito representa la adopción de una nueva lógica de gobernar que se consolidará eventualmente. El modelo de Estado ya no demandará obediencia y subordinación para la profesión fragmentada a cambio de seguridad, sino que tenderá máximos de inseguridad que no encasillarán únicamente a los sectores del gremio no alineados a las regulaciones estatales.

²⁹ Para un análisis más detallado consulte la fuente de referencia: *Arnaut, (1998) pág. 139 y sigs.*)

En este cambio de dirección, la profesionalización del magisterio, demanda histórica de los propios educadores, fue sólo una manera de solventar el costo de su ensanchamiento y radicalización. Ejemplo de estas medidas es la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1979 y de programas de licenciatura para la formación docente. Esta regulación introdujo mecanismos de diferenciación salarial y de movilidad dentro de la pirámide escalafonaria (Arnaut, 1998). Pese a las intenciones de mejorar las condiciones laborales a través de la profesionalización y capacitación, estas políticas dejaron sin resolver el problema referente al estatus subprofesional del magisterio además de que el poder adquisitivo del gremio eventualmente se estancaría.

Fractura de la relación magisterio-Estado

La revisión de las obras de Arnaut (1998) y Ramírez (2006) muestra que para el porfiriato y los regímenes revolucionarios la política centralizadora se presentó como un instrumento para cohesionar, integrar y homogeneizar a la población. No obstante, el efecto no deseado representó una pérdida en la capacidad de control del Estado (el de la revolución institucionalizada) sobre múltiples sectores de la población (campesinos, obreros, estudiantes, etc.). Por lo que respecta al sector educativo, específicamente sobre el trabajo docente, la profesionalización y la descentralización representaron aparentes soluciones políticas a bajo costo. Aparentes porque el SNTE en la actualidad continúa siendo un actor con bastante capacidad de injerencia. Arnaut (1998) refiere que los conflictos con la SEP resultaron en el paulatino desplazamiento de las clases políticas: los líderes sindicales ya no ocupaban puestos directivos dentro de la Secretaría.

Elementos que caracterizan el panorama previo a la fractura de la relación magisterio-Estado son los siguientes. Por un lado, el estancamiento de la pirámide salarial no disminuyó y en cambio se hizo más evidente la aparición de educadores egresados de instituciones privadas que se incorporaron a la masa de aspirantes a un puesto de trabajo como maestro (Arnaut 1998). En términos de un incipiente mercado de trabajo propio de la profesión, nació un problema relacionado con la oferta y la demanda de trabajadores de la educación en relación con los recursos disponibles del aparato burocrático para garantizar la cobertura de este derecho a toda la población. Por el otro lado, continua la “invasión” de extraños a la profesión, referida a la presencia de profesionistas de otros perfiles dedicados a la enseñanza

en nivel secundario mencionado por Arnaut (1998). Además, está presente el desmantelamiento de escuelas rurales y el déficit de plazas para estas zonas, factores a los que se suma el cambio del perfil demográfico del gremio, predominantemente rural en los años treinta y mayormente urbano en los setenta (Tenti y Steinberg, 2011).

Frente a este panorama, la Carrera Magisterial (1989) surgió como una solución para poner fin la crisis que estos factores gestaron en el interior de la profesión. Ratificada en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB-1992) entre el SNTE, la SEP y los gobiernos de los estados, sus objetivos incluyeron evaluar los servicios educativos, aumentar la calidad, establecer un currículo flexible y fomentar el emprendedurismo, entre otros (Eckerly-Goss, 2018). Si bien en la mesa de discusión estuvo la posibilidad de reestructurar el sistema educativo mediante modificaciones a los planes y programas de estudio, de fondo estuvo la introducción de otro sistema escalafonario que permitiría mantener las relaciones entre el magisterio y el Estado en “buenos términos” (Arnaut, 1998). Este sistema se apoyó no sólo en los años de antigüedad, sino que tomó en cuenta la formación, la capacitación, el conocimiento y el desempeño de los maestros reconociendo los esfuerzos de mejora continua (Arnaut, 1998).

A partir de este momento los docentes debieron asumir la responsabilidad no sólo de su formación sino de sus propias condiciones de trabajo bajo el entendimiento de que los incrementos salariales estuvieron condicionados a la evidencia de mejora (Arnaut, 1998). La Carrera Magisterial, desde la perspectiva de la precarización de sí, representa la introducción de nuevas técnicas de autogobierno centradas en los sujetos y orientadas a responsabilizar a los docentes de sus propias condiciones laborales, aunque, en este periodo, apoyados por los recursos de las instituciones del Estado de bienestar.

Lorey (2016) menciona que “en el curso de la demolición y reorganización del Estado del bienestar, así como de los derechos asociados al mismo, se ha conseguido establecer, gracias también a la proclamación de una supuesta ausencia de alternativas, una forma de gobierno basada en un máximo de inseguridad” (p.18). Esta forma de gobierno es posible mediante la incorporación de actores no estatales en la tarea de sostener el aparato educativo para atender a las demandas poblacionales. Pese a que las obras citadas en este capítulo se centran en la educación de carácter público, es importante notar que las concesiones a particulares proliferaron paulatinamente para ampliar la injerencia estatal en las regulaciones a la profesión.

La presencia del sector privado en el sector educativo

Sería un error pensar que el porfiriato y los gobiernos revolucionarios tuvieron éxito en el intento de relegar a los particulares de la impartición de la educación elemental. Las tensiones irresueltas con grupos conservadores se trasladaron de la esfera política a la educativa pugnando por definir la naturaleza de la enseñanza ¿Debería ser pública, laica y gratuita? En este sentido el impedimento para que miembros del clero y otras agrupaciones religiosas se desempeñaran como maestros (regulación impuesta a la práctica que apostaba por la impartición de conocimientos de carácter científico) siguió siendo motivo de conflicto y negociación aun después de haberse consolidado el Estado Postrevolucionario (Arnaut, 1998). Ya en la década de los cuarentas, en pleno auge de los regímenes revolucionarios, la ahora llamada iniciativa privada ocupó un lugar preponderante en las presiones por reglamentar las condiciones de trabajo y el ejercicio de la profesión y trazar los rasgos que definen a la figura del maestro. Así lo muestra la “literatura popular” de la década de los sesentas, que atesta una sátira a las escuelas particulares, ya abundantes en estos años³⁰.

En la colección de ilustraciones del *monero* Rius (anexo 1) se caricaturiza el funcionamiento de los centros educativos privados, puestos en marcha con la importación de personal extranjero: principalmente sacerdotes europeos o norteamericanos que serían certificados como maestros. Esta colección de imágenes es una denuncia social a los empleadores que pagaron bajos salarios a su plantilla docente; desecharon contenidos científicos del modelo socialista y mostraron un abierto rechazo por la historia oficialista, además de apostar por modelos pedagógicos de mediados del siglo XVIII. Estas caricaturas retratan la participación del empresariado, banqueros, industriales, el clero católico y grupos protestantes frente a la política educativa del cardenismo. Referentes de estos actores son la

³⁰ Las obras del caricaturista Eduardo del Río (*Rius*) resultan bastante ilustrativas al respecto. En *El fracaso de la educación en México* (1987); recopilación de la revista “Los Agachados”, que incluye los números 124 y 161 del año 1968, la caricaturización de las escuelas de monjas, auspiciadas por órdenes religiosas, y de los colegios privados, camuflajeados por medio de prestanombres, retrata como ejemplo paradigmático del “negocio de la educación privada” (de mediados del siglo XX) a los Legionarios de Cristo, que con “ayuda” capital extranjero crearon varias instituciones educativas privadas en la república mexicana, entre ellas el Instituto Cumbres, Universidad Anáhuac, *Irish Institute* y el Instituto Irlandés de Monterrey.

Dos *críticas-denuncias* que podemos inferir a través de estas obras son: primero, que se concibió que el costo de las escuelas particulares limitaba el acceso a la población que no podía pagarlo (indígenas y campesinos de las zonas rurales atendidas por normalistas, así como los trabajadores y obreros de las urbes en vías de industrialización) resultando elitistas, clasistas discriminatorias y antidemocráticas y; segundo, que sus sistemas pedagógicos “retrogradados” (aludiendo a los lasallistas) promulgaban una ética económica basada en el individualismo y la legitimación de las desigualdades sociales.

Fundación Ford, Fundación Jenkins, la OEA, NESTLE, entre otros, que participaron en la fundación de la Universidad Autónoma de Guadalajara.

Cabe preguntarse si este escenario respondió únicamente a las presiones de actores privados o se respondió a meras concesiones estatales, sujetas a un proceso de tensión y negociación. Esta educación, privada, religiosa, y a costo, expresó la visión de un sector social y ha estado en manos de la estructura de poder formada por la alianza entre banqueros, industriales, el clero y otros grupos protestantes, para atender sus necesidades de clase. Como lo menciona Arnaut (1998), a este tipo de instituciones asistieron los hijos de los funcionarios “defensores de la revolución”. Sus egresados comenzaron a ocupar posiciones en los peldaños más altos de los aparatos burocráticos del gobierno. ¿Es esto suficiente para señalar quiénes fueron los que eventualmente desplazaron a los líderes sindicales de los puestos directivos en la Secretaría de Educación Pública?

Esta estructura de poder se asemeja al referente empírico que sustenta la noción de heterarquía sugerida por Olmedo *et al* (2013) en torno a la red *Teach For All*. La propuesta alrededor de este concepto discute la gobernanza educativa global sugiriendo la existencia de nuevas redes de actores heterogéneos que establecen alianzas para la promoción de políticas en materia de educación. No obstante, la lógica subyacente a la integración de actores no estatales en la política educativa obedece a un proceso histórico de larga duración. El cuarto capítulo documenta cuáles son los mecanismos actuales de vinculación entre la población, estas estructuras y el Estado.

Señalar al sector privado es con la intención de mostrar que la eventual entrada de las Organizaciones de la Sociedad Civil (y la formación de heterarquías) es una continuidad en los procesos de conflicto y negociación que atañe a la regulación de la docencia en sus altibajos con el Estado. De esta manera, las reformas que afectan a los sistemas educativos y que necesariamente inciden en las condiciones laborales de los docentes son parte del abanico de instrumentos estatales para mantener mecanismos de control sobre la población. También da cuenta de las distintas formas en las que el propio Estado se ha reconstituido a través de distintas épocas.

El recorrido por estos hitos muestra que los esfuerzos por garantizar protección a un segmento del gremio magisterial a través de su fragmentación, además de pretender asegurar las condiciones de vida por encima de lo que es mínimo, ha tenido efectos no esperados, como la radicalización del magisterio y otros sectores. Frente a este escenario, la “alternativa”

de regular a partir de lo que es mínimo para la subsistencia del sistema educativo, y de sus agentes, se ha presentado como una solución aparentemente viable mediante la inclusión de otros actores que asumen la labor de cumplir con las funciones de este ente. Las organizaciones de la sociedad civil se adjudican una vinculación estructural paliativa con el Estado como soportes en el compromiso de atender a la población y contribuir a su desarrollo (Modesto, 2018).

La docencia como una profesión regulada por el mercado

La década de los setenta representó el fin del llamado Estado de Bienestar y la consolidación del modelo neoliberal, importado a América Latina (Puiggrós, 1996). La crisis económica mundial de 1973, derivada de la caída de los precios del petróleo entre otros factores, requirió la reestructuración del modelo económico capitalista (Hermida, 2000) y con ello la reestructuración de otros sectores, como el educativo. Pero la llegada del neoliberalismo a México no se desprendió de la participación de acuerdos internacionales como el GATT (1986), el TLCAN (1994) y el GATS (1995)³¹. Para Ong (2007), el neoliberalismo, más que ideología de clase que ataca al Estado de Bienestar, implicado un cambio estructural en las relaciones entre naciones y agencias transnacionales, corresponde a una lógica de gobernar que migra y que es selectivamente tomada en diversos contextos.

La liberación de restricciones arancelarias al comercio, el cambio en las regulaciones laborales y la implementación de reformas educativas (para adecuar los programas a las necesidades del mercado global), firmadas en estos acuerdos, resultaron del entendimiento entre grupos empresariales locales y actores políticos de más alto nivel (Eckerly-Goss 2018). El empresariado y la élite política local “capitalizaron” la crisis económica para introducir cambios en la política y la estructura económica del país y finiquitar la apertura del sector educativo al mercado, obteniendo grandes réditos políticos de ello.

Para Massé y Arzate (2009), la consolidación del mercado como mecanismo de autorregulación del sistema económico y como conductor del modelo de Desarrollo implicó un cambio de lógica en los sistemas de salud y educación. En este sentido, se ha puesto en la mesa de discusión la necesidad de adecuar los programas y planes de estudio, principalmente entre las instituciones de educación media superior, para atender las demandas del mercado

³¹ General Agreement on Tariffs and Trade (GATT); General Agreement on Trade in Services (GATS)

de trabajo (de Ibarrola, 2014). Estos planteamientos son consistentes con el señalamiento de Ong (2007) acerca de que las políticas neoliberales son “una recalibración de la capacidad de los grupos con relación al dinamismo del mercado global” y, por el otro, de que las estrategias neoliberales responden a los problemas “del gobierno mediante el mercado” (p.4)

La Revolución Educativa del expresidente Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) es una muestra de esta recalibración para gobernar mediante el mercado. En el discurso, esta “revolución” buscó elevar la calidad educativa mediante la formación docente, utilizar los recursos de forma más eficiente y racional, ampliar la cobertura de servicios educativos a los sectores vulnerables, vincular la investigación científica con la educación y descentralizar la educación superior (Guevara González, 2002 citado en Eckerly-Goss, 2018). En la práctica, se tradujo en una disminución de la inversión en el ramo educativo que desencadenó disminuciones salariales del personal docente y una fuerte caída del gasto per cápita (Eckerly-Goss, 2018).

En este sexenio se inauguraron también mecanismos de Asociación Público-Privado (APP) y de Proyecto de Prestación de Servicios (PPS) permitiendo la legítima cooperación entre el Estado y el sector privado. Sólo hasta el año 2012, durante el sexenio del expresidente Felipe de Jesús Calderón Hinojosa (2006-2012), las APP y los PPS obtuvieron de un marco jurídico-legal que reglamentó su existencia a través de la Ley de Asociaciones Público Privadas, reformada en el año 2018³². La APP engloba una diversidad de esquemas de inversión, donde participan los sectores público y privado: desde las concesiones que se otorgan a particulares hasta los proyectos de infraestructuras de largo plazo (Jiménez Gómez Tagle, 2014, p. 3 citado en Eckerly; 2018). Dichos esquemas “normalizan” las relaciones entre instituciones de ambas instancias bajo el supuesto de que permiten el desarrollo de todos los sectores económicos a la vez que disminuyen costos operativos (Sada y Sada, 2014). Por su parte, el PPS, que se desprende de la APP, permite que los proyectos públicos

³² La modificación del 15/06/2018, publicada en el DOF establece: Artículo 2. Los proyectos de asociación público-privada regulados por esta Ley son aquellos que se realicen con cualquier esquema para establecer una relación contractual de largo plazo, entre instancias del sector público y del sector privado, para la prestación de servicios al sector público, mayoristas, intermediarios o al usuario final y en los que se utilice infraestructura proporcionada total o parcialmente por el sector privado con objetivos que aumenten el bienestar social y los niveles de inversión en el país. ...

Artículo 3. [...] Con el propósito de promover el desarrollo de estos esquemas de asociación se constituirá un Fondo para Inversiones y Desarrollo Tecnológico en términos del Capítulo IV, Sección IV de la Ley de Ciencia y Tecnología. El objeto de este Fondo será impulsar los esquemas de asociación público-privada a que se refiere este artículo. Al efecto, podrá preverse anualmente la asignación de recursos destinados a este Fondo en los términos previstos en dicha ley, a fin de que el mismo cumpla con su objeto.

delineados en el Plan Nacional de Desarrollo sectorial sexenal se cumplan con mayor eficiencia al incorporar la prestación de servicios públicos subcontratados para entidades privadas (tercerización). El servicio público sigue siendo responsabilidad última del gobierno, pero su prestación puede ser delegada a particulares (Sada y Sada, 2014).

En el rubro educativo, esta modalidad se orienta por la implementación de modelos gerencialistas con lógica empresarial y responde a la visión de que la educación no debe estar exclusivamente en manos de un gobierno y la postura de que el sector privado puede proporcionar servicios de una forma más eficiente y eficaz. (Eckerly-Goss, 2018). Actualmente, las APP y los PPS son los mecanismos que permiten la entrada de las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) a los sistemas educativos, tanto en el nivel de implementación de proyectos como en el cabildeo para la elaboración de políticas públicas; como parte de esquemas de gobernanza educativa. A su vez permiten que empresas mexicanas y extranjeras participen en la toma de decisiones educativas. El Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE), creado por la SEP en 2014, es sólo una muestra del modo en que organizaciones empresariales como el CCE y la COPARMEX tienen injerencia (ibid.) en la elaboración de políticas públicas.

El estatus de “donataria autorizada” es una característica que permite el ingreso de una ONG educativa en los diferentes subsistemas de educación pública. Las empresas, como parte de su “responsabilidad social”, y en un esquema de APP, pueden contratar los servicios de estas organizaciones para la consecución de proyectos de desarrollo social. Este mecanismo permite a particulares recibir recursos, donarlos a las asociaciones y deducir impuestos.

El trabajo de Eckerly-Goss (2018) sobre dos universidades tecnológicas en San Luis Potosí ilustra los impactos de esta “revolución educativa”. La autora evidencia cómo los esquemas de APP permitieron la creación de las universidades locales en términos de infraestructura y logística para “garantizar el derecho a la educación media superior”. Eckerly-Goss (2018) problematiza cómo el margen de autonomía a estas instancias permite a estas instituciones diseñar planes de trabajo “flexibles” que preparen a sus educandos para la dinámica económica local; y les faculta para dictaminar condiciones “flexibles” para el trabajo docente que se traducen en condiciones mínimas de seguridad social frente a contingencias como enfermedad, paros o accidentes laborales, por ejemplo. Los docentes en

estas condiciones no son más precarios que el magisterio sindicalizado, sino que tienen otras posiciones dentro de una precariedad jerarquizadora.

Por su parte, los mecanismos de APP son el precedente de las dinámicas que organizaciones de la sociedad civil implementaran para sumarse a las estrategias gubernamentales para la gestión del servicio educativo. La cuestión no radica tanto en cómo posicionar a los sujetos en una precariedad diferenciadora sino en la introducción de técnicas de poder que resultan en una precarización de sí.

Reforma Educativa 2013 y la Sociedad Civil

La imagen que José Vasconcelos retrata del maestro normalista como “misionero moderno” tiene su correlato en el “agente de cambio” de las instancias que se adscriben a la Sociedad Civil. Muestra de ello está en Enseña por México y Vía Educación, que han incursionado con éxito en escuelas públicas, valiéndose de la retórica de “luchar por un cambio sistémico en la sociedad a través de la educación”. Ambas organizaciones alientan a sus subordinados a cumplir funciones similares a las del normalista misionero. Estos individuos, en calidad de “voluntarios” o “promotores”, están en cargados de “empoderar” a las comunidades escolares y promover el “desarrollo comunitario” alrededor de las escuelas a través de proyectos de impacto social.

Sus actividades se encaminan en dos direcciones. Ya sea a través de la capacitación al personal docente para que éste sea capaz de “promover ambientes que incentiven el aprendizaje de los estudiantes”, o bien, relevándolos en sus funciones. El recurso a *la crème de la crème*, “ese talento de todo el país que colabora como quien presta servicio militar de la cultura”, es la precuela del “líder transformacional”, convalidada en el discurso del emprendimiento que da sentido a la presencia de estas organizaciones. El emprendimiento en las escuelas persigue que estos “agentes de cambio” y los estudiantes realicen proyectos que posean alguna dimensión económica cuya utilidad práctica pueda ser “potenciada” por el sector privado local. La cadena de televisión alemana *Deutsche Welle* produjo un documental para presentar qué hace Enseña por México en ciertas regiones de la república. La cinta ofrece un panorama general de la vinculación estructural de las OSC para pailar las

ausencias del aparato gubernamental y cómo los “emprendimientos” son elementos clave en la mejora del tejido social³³.

La diferencia entre el normalista misionero y el agente de cambio radica en la relación con el Estado. Mientras que los primeros eran instrumentos políticos para su expansión, los segundos son intermediarios con la población en la medida en que están vinculados a los intereses del sector privado. A diferencia del normalismo, las OSC no denuncian a las estructuras de poder locales en conflicto con el aparato estatal, como el cacicazgo durante los regímenes revolucionarios. Estas instancias han redirigido sus señalamientos apuntando a las instituciones heredadas del Estado de bienestar. Desde la narrativa de organizaciones como Enseña por México o Mexicanos Primero, son las autoridades educativas, los funcionarios de gobierno y otros actores estatales los responsables del fracaso social de la escuela; mensaje que es contradictorio en la medida que apuesta a que estos funcionarios sean “aliados de la transformación”.

Bajo la perspectiva propuesta en este capítulo, la reforma educativa de 2013 fue un paso más en el proceso, ya histórico, de privatización del sistema educativo nacional constituyendo un nuevo hito sobre la docencia. La diferencia es que no necesariamente todas las escuelas públicas del país pasen al sector privado. Sin dejar de ser administradas por el Estado o las entidades estatales, se acoplan a la dinámica del capital.

El referente de este proceso está en el ideal de las Escuelas Autogestivas, por las que tanto pugnan organizaciones como Mexicanos Primero (MP). Bajo este modelo las escuelas son imaginadas como comunidades educativas con la suficiente autonomía normativa y financiera³⁴ que les permite orientarse a la resolución de problemas internos. Además, tienen la facultad para elaborar sus propios programas de estudio mediante la autogestión de recursos propios a través del “liderazgo” de directivos y de la colaboración de otros “agentes de cambio”, sean ONG o actores empresariales. En la práctica se trata de que los subsistemas descentralizados tengan mayor margen de independencia respecto a la Secretaría de Educación Pública y que las escuelas federales tomen el ejemplo. A este modelo de Escuela Autogestiva la reforma le brindó como ventaja competitiva que el SNTE ya no aparece como

³³ Enseña por México: Combatiendo el rezago educativo Disponible en <https://www.dw.com/es/ense%C3%B1a-por-m%C3%A9xico-combatiendo-el-rezago-educativo/av-49103768?maca=es-Facebook-sharing&fbclid=IwAR1HtG38j60KCs8K13lmpMOPJFEBmNI9JvvcrlQojhgKKCU7WDSV32TV08>

³⁴ <http://mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/nuestra-opinion/item/federalizacion-educativa-y-responsabilidad-estatal>

el garante de la protección social del gremio. De hecho, como señaló Gil Antón (2018), el Sindicato es un ente político, clientelar y burocrático aliado del Estado. Esta reforma quitó la inmunización política a la precariedad que un sector del gremio había gozado por lo que la relación contractual entre docentes e instituciones educativas públicas se asemeja a una relación entre particulares.

Durante el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012), Mexicanos Primero realizó *lobbying* con el fin de intervenir en la definición de políticas educativas del país (Eckerly-Goss, 2018) y fungió como grupo de presión para promover la agenda educativa definida en el Pacto por México, de la cual se desprendió la Reforma Educativa 2013. Esta organización fue creada en 2005 por el empresario Emilio Azcárraga, propietario de Televisa, y otros actores del mundo empresarial como Pablo González Guajardo (Hermano de Claudio X. González), consejero de Kimberly Clark México, o Alejandro Ramírez Magaña, Director de Grupo Cinépolis, entre otros.³⁵ Instituciones educativas privadas como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) también fueron participes de su fundación. Eckerly-Goss (2018) documenta que esta organización, emanada del movimiento internacional llamado Nueva Gestión Pública³⁶, en tanto OSC vinculada a la iniciativa privada, jugó un papel importante en el descredito de los docentes mediante su estigmatización. Además, contribuyó en el disciplinamiento implementado por el gobierno federal.

Eckerly (2018) sostiene que:

Teniendo como plataforma comunicativa los noticieros de Televisa, manipuló la percepción de sus televidentes sobre los maestros, proyectando diariamente imágenes de protesta y manifestación violentas y actos vandálicos supuestamente perpetrados por los miembros del SNTE, informando sobre los pobres resultados de evaluaciones estandarizadas aplicadas a estudiantes de primaria y en general divulgando una panoplia de imágenes y datos relativos a un sistema educativo en crisis (p.68).

Además, en el documental *De Panzazo* (2012), producto de la colaboración entre MP, Televisa y Cinépolis, aparece el conductor de televisión Carlos Loret de Mola ofreciendo al espectador imágenes alarmistas acerca del “desastre de la educación en México”. En las

³⁵ <https://www.mexicanosprimero.org/quienes-somos>

³⁶ La Nueva Gestión Pública es un movimiento iniciado en 1990 cuyo objetivo persiguió la redefinición en los mecanismos de administración de las instituciones del sector público. Eckerly-Goss (2018) menciona que este movimiento fomentó la mercantilización del sector educativo, arrojándola hacia el corporativismo y la privatización.

escenas se pueden apreciar las aulas (de escuelas públicas, por supuesto) en detrimento, donde maestros con un “mal desempeño” (que piden memorizar y repetir sin analizar) dan la clase frente a grupos de alumnos rezagados. El mensaje es claro: “por generaciones ellos dejarán secuelas a lo largo de la vida de los estudiantes”, situación que se puede revertir si se evalúa y capacita a los maestros y se permite la vigilancia y escrutinio de la sociedad civil, etc., que apela al discurso de ciudadanizar el poder del Estado.

Como parte de este asedio la “propuesta cultural de Televisa” a través de producciones cinematográficas circuló la representación social de la enseñanza como una actividad que cualquiera con buena voluntad puede realizar. *No Manches Frida*, (2016) recrea la historia de un exconvicto analfabeta, protagonizado por el comediante Omar Chaparro, que azarosamente termina dando clases en una escuela particular sin contar con las credenciales legales para tal cometido. Después de descubrir dentro de sí la vocación por la enseñanza, el personaje logra un mejor desempeño que el resto de los maestros al elevar el rendimiento de sus alumnos a través de la motivación (elemento que se propone como la panacea para el rezago académico). Como parte de la trama, este individuo es capaz de asegurar la continuidad de la institución garantizando de esta manera la posibilidad de recibir financiamiento que puede gestionar de manera autónoma.

La alusión a estos productos visuales permite observar que estas representaciones, emanadas de la sociedad civil y la iniciativa privada, están entrelazadas con la visión de *Teach For All*. Crawford-Garret (2017) respecto a *Teach First New Zealand* señala que “tomando prestado el modelo de *Teach For America*, el elevado enfoque en el proceso de selección evoca la idea de que gente sin formación pedagógica o en el campo de la educación; pero con un buen desempeño académico y una pasión demostrada por el cambio, posee lo que es necesario para enseñar” (p.10).

Este señalamiento es válido también para la filial en México que además de apostar por profesionistas sin experiencia pedagógica, los alienta a no generar arraigo por la profesión docente. De hecho, el discurso institucional asevera que el Programa de Liderazgo de Enseña por México está diseñado para que estos individuos no permanezcan más de dos años impartiendo clase y después de este periodo se inserten en otros espacios laborales. No obstante, en el caso de que continúen “trabajando por la educación en México”, lo realicen desde puestos directivos dentro de las instituciones educativas para facilitar el arraigo del programa.

La reforma encasilló a los diferentes fragmentos, que integran el gremio magisterial, en una contingencia políticamente inducida al no garantizar el mínimo de protección social a la profesión como lo es la certeza de la permanencia a largo plazo. Por su parte, las OSC que participaron en el diseño de la reforma se encargaron de introducir un nuevo conjunto de técnicas de poder orientadas a consolidar formas de subjetivación que convalidaron esta dispersión de una precariedad jerarquizadora. La eficacia de estas formas radica en la auto responsabilización del trabajador de la educación, propuesta que se inauguró desde la apertura de la Carrera Magisterial.

Lorey (2016) menciona que “la precarización significa más que puestos de trabajo inseguros, más que una cobertura social insuficiente dependiente del trabajo asalariado”: “significa vivir con lo imprevisible, con la contingencia” (p.17). Por lo tanto, la precarización como forma de subjetivación “es una técnica de manejo del mínimo en el umbral de la vulnerabilidad social que es apenas tolerable” (p.76). Esta tolerancia es posible a través de una ambivalencia: los individuos asimilan la autodeterminación como un ideal que los insta a someterse a estas condiciones definidas estructuralmente. De tal manera los agentes de cambio de las OSC, con base en estos ideales, deben precarizarse a sí mismos en la medida en que se asumen participes de la transformación del sistema educativo aun a costa de condiciones de trabajo endebles.

Teach For All-México

Enseña por México-*Teach For All*, que se acreditó como Asociación Civil en la ciudad de México en el año 2011, fue parte del juego de alianzas que se suscitaron en la implementación de la reforma 2013. Se constituyó “como donataria autorizada que recibe financiamiento público-privado, indicando que mantiene como socios estratégicos del sector público y privado nacional e internacional” (Modesto, 2018:100)³⁷

³⁷ ExM es una organización [...] donataria autorizada según consta en el directorio de donatarias autorizadas actualizado al 2016 según los registros del Servicio de Administración Tributaria (SAT), publicados en el Diario Oficial de la Federación (D.O.F) el 15 de julio de 2016 bajo la razón social Teach 4 All México A.C radicada en la ciudad de México desde el año 2013 bajo los fines autorizados C. y M. que establecen:

C. Organizaciones civiles y fideicomisos para la investigación científica o tecnológica (artículo 79, fracción XI de la Ley del ISR)

M. Organizaciones civiles y fideicomisos autorizados para recibir donativos deducibles en los términos del Convenio para Evitar la Doble Imposición e Impedir la Evasión Fiscal en Materia de Impuesto sobre la Renta, [...] (artículo 82 de la Ley del Impuesto sobre la Renta, vigente a partir del 1 de enero de 2014, antes artículo 70-B y regla 3.10.8. de la Resolución Miscelánea Fiscal para 2016). (SHCP, 2016).

En medio de las tensiones logró consolidarse a lo largo del sexenio gracias a la transferencia de capitales (sociales, económicos y simbólicos) de red de apoyo tendida por MP y otras OSC. Pese a las dificultades tendidas por la actual administración, “se mantiene en la lucha” gracias a esa suma de capitales.

Asumiéndose como un “movimiento transformador”, la primera generación de “agentes de cambio” trabajó en distintas escuelas primarias, secundarias y bachilleratos estatales de las zonas rurales e indígenas de la Sierra Norte del estado de Puebla. El ingreso fue posible mediante convenios establecidos con autoridades de la Secretaría de Educación Pública de esa entidad durante la gestión de Rafael Moreno Valle del Partido Acción Nacional (PAN). Uno de los factores que propiciaron la apertura de estos centros escolares para la ONG tuvo que ver con el problema generado por el desarraigo histórico de los profesores en las zonas rurales; intensificado por la falta de personal docente para cubrir esas vacantes³⁸. De esta manera, la participación de ExM se pensó como un apoyo de la sociedad civil para paliar dicho problema³⁹.

En el año 2014, Enseña por México se expandió a la Zona Metropolitana de Monterrey, Nuevo León (NL) y a otros lugares. En Monterrey los PEM fueron recibidos por el Centro Extra-Académico de Alfa Fundación, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y la Comunidad de Aprendizaje Polígono Edison (CAPE)⁴⁰. CAPE fue la réplica fallida en México de *Knowledge Is Power Program* (KIPP), recibiendo especial financiamiento de Fomento Empresarial Mexicano S.A. (FEMSA) a través de su cadena de tiendas Oxxo.

En el siguiente ciclo escolar se sumaron Prepa-UDEM de Universidad de Monterrey y la Escuela Secundaria Profesor Antonio Coello (estatal) con financiamiento de Ternium. También la Escuela Primaria Primero de Mayo (federal) con apoyo económico de Fundación

Con el objeto social autorizado por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP, 2016) de que:

[...] estará dedicada [...] a fomentar la investigación científica y/o tecnológica en la juventud nacional y se encontrará inscrita en el Registro Nacional de Instituciones Científicas y Tecnológicas. (...) la Asociación estará organizada y tendrá por objeto llevar a cabo obras y/o servicios públicos que deban efectuar la Federación, Entidades Federativas y/o Municipios para lograr mejorar las condiciones de subsistencia y desarrollo para los niños y adolescentes de México. (SHCP, 2014). (Modesto; 2018:100)

³⁸ Esta situación ha sido documentada en el documental de *Deutsche Welle* mencionado anteriormente.

³⁹ El Programa de Atención Intensiva (Verano PAI); curso de regularización intensiva para las 200 escuelas con los peores resultados de la prueba ENLACE, es otro de los mecanismos para “paliar” la carencia de personal, recurriendo a un esquema de asociación entre la secretaria y la SC. <http://www.i-m.mx/ensena/PAI/pai.html>

⁴⁰ Este proyecto de FEMSA, además del rubro educativo, implementó una agenda trabajo “comunitario” orientada a “la reconstrucción del tejido social” en varias colonias aledañas a las oficinas generales de Oxxo en la colonia Talleres en el centro de esta mancha urbana. Dicha zona fue nombrada “Polígono Édison”.

Carolina. En el año 2017, mediante un convenio con el ITESM, como parte del proyecto “Distrito Tec”, se abrieron espacios para los PEM en CBTIS” y “Prepa Tec”, campus Eugenio Garza Sada. En el mismo periodo, Ternium amplió su cobertura a otras dos secundarias estatales en el municipio de Pesquería, NL. Durante el ciclo escolar 2018-2020 Enseña por México extendió su presencia a estancias infantiles y jardines de niños. Los mecanismos que permitieron la conexión de la organización fueron mediante esquemas de Asociación Público-Privada con el argumento de que dichos espacios correspondían a zonas vulnerables y tenían una carencia de maestros.

Aproximación autoetnográfica

En el año 2014 postulé con varios compañeros del Colegio de Antropología a la convocatoria de Enseña por México. Fui aceptado e ingresé al programa, aunque no tenía claro de qué se trataba con exactitud, sólo que daría clases en la Sierra de Puebla. Valía la pena entrar mientras esperaba tener el dictamen aprobatorio para presentar mi tesis de grado y después de ello “saltar” a la siguiente convocatoria de maestría; proceso que, según mis cálculos, tardaría poco más de 8 meses a partir de julio de aquel año.

Sin embargo, a través de ésta ONG fui colocado en un plantel del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, en Monterrey, en el que además de desempeñarme como docente, realicé actividades relacionadas con proyectos de “impacto social”. Desarrollé las mismas actividades de los profesores: planeación para clase, revisión de trabajos, asesorías, tutorías, proyectos interdisciplinarios, etc. Parte de “mi proyecto” consistió en establecer vínculos entre el Club de Rotarios de Monterrey y la Fundación Destellos de Luz A.C. para ayudar a un alumno a conseguir una prótesis ocular y solventar los gastos de la cirugía. Como parte del programa de preceptorías de esta institución, fui asignado, sin oficio de nombramiento y sin preparación, como tutor-sombra de un estudiante con dependencia al consumo de narcóticos, que, pese a mi buena voluntad, terminó abandonando la escuela.

Durante el semestre febrero-julio 2015 recibí una carga horaria de 31 horas con dos asignaturas que no eran afines a mi perfil, química y biología. Debí asistir a la escuela en horarios matutino, vespertino y nocturno debido a la distribución del horario. Técnicamente mi horario fue de 9:00 am a 8:00 pm a lo largo de ese periodo. Aunque no había acuerdos escritos sobre las cargas de trabajo, de manera verbal se estipulaba que el tiempo frente grupo

no debía exceder las 20 horas-clase por semestre, en el entendimiento de que el desarrollo de proyectos requería un horario extraescolar. En mi lógica era natural protestar por tales condiciones argumentando que el plusvalor del programa estaba en dichos proyectos y que los PEM debían dominar el contenido del área de conocimiento que impartían, condiciones que no se estaban cumpliendo.

Esta situación se tornó muy tensa al grado de requerir una reunión entre la coordinadora regional del programa y los directivos del plantel para discutir mi caso: Yo me había vuelto muy problemático. Después de la reunión entre ambas autoridades la coordinadora se reunió conmigo para hablar de mi situación y los convenios a los que habían llegado. Después de decirme, en tono de regaño, “Conalep paga, y como paga te tienes que aguantar”, me informó de los acuerdos: reducirme la carga horaria para el próximo semestre y darme materias afines a mi perfil profesional. Así sucedió.

Lo discutido en aquella plática, por un lado, me llevó a reflexionar sobre la permanencia en la ONG y, por el otro, a “percatarme” de que Enseña por México funcionaba como una empresa especializada en ofrecer servicios educativos. Además, al convivir con otros PEM y con docentes de aquel plantel, durante los dos años del PdL, de manera reiterada fue motivo de curiosidad para mí conocer el impacto “real” de estas organizaciones en el sistema educativo. Francamente, yo no me asumía como el agente de cambio que la organización decía y tampoco veía en mis compañeros a semejantes figuras. En algún momento, la conclusión a la que llegué era que, lejos de solucionar el problema de rezago académico, como lo sugería ‘Enseña’, sólo contribuía a paliar, en el mejor de los casos, dicho problema. Para mí era evidente que no cambiaban en nada los escenarios de la enseñanza, principalmente de infraestructura, de logística y de acceso a los recursos, así como los contextos inmediatos de las escuelas. Sin embargo, en ese momento no cuestioné la preponderancia que tienen las condiciones laborales para “sobrevivir” en esta profesión.

Sólo tiempo después de terminar la relación con la ONG, supe que la situación que enfrenté no era atípica. En ocasiones que tuve la oportunidad de conversar con excompañeros en otros de los centros educativos en los que operaba el programa, me informaron que era constante la reproducción de este tipo de situaciones. Algunos de ellos también tuvieron cargas de trabajo excesivas e impartieron asignaturas no afines a su perfil. Otros, inclusive, realizaron labores de intendencia. Otros más recibieron tratos hostiles por parte de directivos cuando había desacuerdos manifiestos. Supe de un caso “extremo” de una compañera que

había sufrido un accidente en el transcurso de su casa a la escuela, a quien el seguro (particular) no le cubría los gastos médicos ya que sus lesiones, al ser menores, no excedían un monto establecido. Sin embargo, al igual que yo, la mayoría concluyó los dos años que dura el programa. ¿Estas condiciones de trabajo eran “voluntariamente” elegidas?

Posterior a la conclusión de mi relación con Enseña por México, ingresé como docente en el Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla (COBAEP) a través del examen de oposición por el Servicio Profesional Docente, establecido en la Reforma Educativa del año 2013.

En esta ocasión dejaron de ser prioritarios los egresados de las escuelas normales y de otras instituciones creadas por el Estado para la formación de los docentes. En cambio, se dio cabida a cualquier profesionista que tuviera un título universitario al momento de aplicar para una plaza vacante como maestro. No hubo restricciones en cuanto al subsistema (federal o descentralizado) ni al nivel (básica o media superior). Además, la preparación para el examen de oposición fue opcional, puesto que la SEP ofreció guías de estudio en formato digital por lo que no fue necesario tomar asesorías ni cursos propedéuticos.

Al igual que otros profesionistas que conocí, realicé el examen de oposición. Concurse para una plaza en secundaria y bachillerato, ambos estatales. Aunque tuve resultados aprobatorios en los dos subsistemas, fui obligado por personal de las oficinas de la Secretaría a renunciar a la plaza de secundaria. Fue mi falta de conocimiento sobre el funcionamiento de la burocracia en las oficinas lo que me puso en tal escenario. Alguien cercano a mí me explicó que en el caso de haber aceptado la plaza pude arreglarme con el director del plantel para que otra persona cubriera mi lugar mientras arreglaba la situación en Cobaep.

En esta institución educativa, tras obtener la plaza, mi situación laboral como profesor de nuevo ingreso equivalió a una carga horaria oficial de 21 horas-clase; repartidas entre 7 grupos, en dos turnos, con un total de 350 alumnos. A este paquete se incluía, sin remuneración económica, una hora de asesoría, una hora de tutoría equivalente a un grupo de 54 alumnos, más tiempo acumulado dedicado a actividades de programas para el desarrollo de habilidades socioemocionales: Construye-T, Proyecto Interdisciplinario, etc.

Durante el año que presté servicio como profesional docente, fui invitado de manera insistente a formar parte del sindicato de trabajadores del subsistema que me contrató. A cambio de proteger mis derechos como trabajador, los representantes sindicales me invitaron

recurrentemente a asistir a marchas, asambleas y mítines para apoyar a un candidato durante un proceso electoral. Si aceptaba afiliarme al sindicato recibiría más horas clase para el próximo ciclo lectivo en el caso de que hubiese disponibles. Frente a mi constante negativa, en una ocasión recibí un llamado de atención y me volví objeto de escrutinio; se preguntaba a los estudiantes cuál era mi desempeño; se pidió al personal administrativo que informara de mi carga de trabajo y, por medio de los representantes sindicales, “estuve al tanto” de que el sindicato “estaba al tanto”.

Maestros sindicalizados con los que platicué del tema me alentaron a no afiliarme al sindicato. Su argumento fue que legítimamente gané la plaza y que podría acceder a mejores condiciones por los mecanismos establecidos por la reforma: más concursos para ganar horas. Inclusive, me volví el “asesor” de otros tantos que estaban motivados a realizar el examen de oposición. Después de estar varios años en el sindicato sin obtener una plaza o una basificación, para ellos valía la pena explorar esta opción.

En mi negativa de afiliación recibí respaldo por parte del director del plantel quien aseguró que me ayudaría a “aprobar” la primera evaluación de permanencia establecida por el Servicio Profesional Docente. Para tal efecto es necesario que los directores envíen un reporte aprobatorio a las autoridades correspondientes. A cambio de su ayuda yo debía mantener mi compromiso como docente para apoyar, con diferentes estrategias, a los estudiantes para no reprobar mi asignatura y de este modo presentar buenas estadísticas de aprobación. Estos resultados serían buenos para la escuela, para la institución y para mí.

Al concluir el año en servicio renuncié a la plaza para dedicarme a otros planes profesionales, teniendo la certeza de que eventualmente podría repetir el proceso de admisión. Pese a los consejos de compañeros maestros con mayor antigüedad, que me advertían que podría arrepentirme de abandonar esa “muy buena plaza”, para mí resultó poco atractiva ya que me resultó nula posibilidad de movilidad dentro de la carrera en el servicio docente. En aquel entonces debía esperar dos años más para obtener la definitividad y otros cinco para ingresar a un programa quinquenal de estímulos salariales. Sólo después de ese periodo tendría la oportunidad de ver un incremento sustancial en mi bajo ingreso salarial; situación que para mí resultaba poco alentadora, sin obviar que “descubrí” mi falta de vocación para el servicio docente.

Mi intención al iniciar las relaciones laborales con la ONG y con Cobaep no fue la de generar arraigo institucional, ya que el plan en mente era ingresar a una maestría. Tal

distanciamiento con ambas instancias estuvo acompañado del cuestionamiento a las motivaciones de mis compañeros para incluirse en estas dinámicas. En Cobaep existían mecanismos de coerción por parte de la institución y del sindicato. Aunque pertenecer a este organismo blindaba a los maestros de algunos actos punitivos de la institución, algunos se hacían partícipes de tales dinámicas: realizaban actividades extracurriculares no remuneradas, etc.

Además de esta postura, mi propia inconformidad por la carga de trabajo y el trato recibido por los directivos, del cual mis compañeros también eran objeto, acrecentó el interés por conocer las motivaciones de estos para “soportar” semejantes condiciones. En las pláticas con maestros próximos al retiro supe que situaciones como la insistencia del sindicato o el respaldo del director se suscitan de manera cotidiana. A partir de sus experiencias, amablemente me ofrecían consejos para hacer frente a esas eventualidades y me sugerían elegir otra alternativa a la docencia, pues, en la perspectiva de ellos, ésta se había vuelto un trabajo mal retribuido al que no valía la pena dedicarle una vida.

Mi vivencia como docente de Cobaep adquirió sentido a raíz de lo evocado sobre mi experiencia en Enseña por México. No obstante, lo vivido en ExM-CONALEP en Monterrey fue repensado y resignificado mediante las experiencias como maestro en Puebla. Analizando en retrospectiva mi situación, encuentro que una de las diferencias entre haber sido PEM y haber sido docente consistió en la narrativa construida en torno a cada posición. En el primer caso, lo que daba sentido a las actividades era el carácter “transformacional” del movimiento de Enseña por México: acabar con el rezago generado por los malos maestros. Mientras que en COBAEP estas actividades tenían sentido como requisitos para cumplir un proceso de evaluación apegado al programa de recontractación y permanencia que incidía en los estímulos salariales de la institución.

Puede que mi situación particular no sea una muestra que describa con amplitud las condiciones generales de la docencia, por lo menos en el Sistema Nacional de Bachilleratos. Tuve compañeros que laboraban en dos o tres planteles y con mayor carga horaria, inclusive quienes no tenían horas basificadas y vivían con la incertidumbre de no saber si tendrían horas para el próximo periodo. Mi experiencia en conjunto con la de mis excompañeros permite vislumbrar las condiciones en que actualmente se encuentra el gremio docente en México que en el proceso prolongado de degradación de las condiciones de trabajo no ve aires de cambio.

Conclusiones

La privatización del sistema educativo corrió paralela a un proceso de descentralización apoyado en reformas y acuerdos promovidos para la creación de programas educativos. La consigna de “atender las necesidades sociales del momento” es reflejo de los intentos por paliar las recurrentes crisis de una profesión que el Estado absorbió mientras era útil en su expansión y relegó al consolidarse. La reforma educativa de 2013 representó un golpe más al magisterio y al sindicalismo como formaciones del estado de Bienestar, y pretendió tornarlos obsoletos a través de la introducción de nuevas formas de subjetivación.

Antecedentes de este proceso se encuentran en la sustitución de Ley de Educación Pública de 1941 por la Ley Federal de Educación de 1973 y en La modificación al Artículo 3° Constitucional en 1980. La implementación de Programa para la Modernización Educativa de 1989 y el Programa de Desarrollo Educativo de 1995 son otros de los referentes del mismo proceso. Estas formas de reglamentación son muestras de los esfuerzos por redefinir los componentes de la profesión asociados al cambio en la subjetividad docente, amparados en objetivos de carácter curricular o pedagógico. Debemos recordar que el normalista-misionero asumió una postura subversiva, resultado de una mentalidad politizada por efecto de la sindicalización, por lo que fue necesario para las administraciones del Estado consolidado dar cabida a perfiles poco politizados.

De esta manera, la privatización de la educación en México no es sólo un proceso jurídico-administrativo de reestructuraciones en el Sistema Educativo Nacional (Besson y Sánchez, 2010). Fue efecto de la reestructuración del Estado influida por la tensión entre grupos con intereses antagónicos que aun en los regímenes revolucionarios tuvieron influencia. Por ello, no se debe pasar por alto la presencia de particulares, empresarios y religiosos que siempre pugnaron por un modelo de escuela privada con planes y programas de estudio alejados de la esfera de influencia del Estado.

Esta descentralización inauguró “la lógica de la disminución de las responsabilidades del Estado” (Puiggrós, 1996) respecto a la formación, capacitación, retención y regulación de los docentes. Además, consolidó un mercado de trabajo a costa del cumplimiento de derechos laborales y la ausencia de garantías de protección social. Por otra parte, la descentralización, dio paso a un proceso de *precarización*, no del magisterio sino del sistema en sí mismo, encarnado en el individuo.

Esto no debe obligarnos a ignorar que nunca se ha podido garantizar la entera protección social al magisterio ni al cuerpo social. Por esta razón (hipotética) se permitió la sindicalización para los trabajadores de la educación a cambio de la sumisión y la falta de autonomía, demandadas desde la formación del gremio. Lo que a la postre veremos como solución a través de la profesionalización y el reconocimiento de la soberanía e independencia, obedece a la formación de relaciones contractuales con este sector que alternen la renuncia “voluntaria” a los derechos colectivos en aras de la autosuficiencia profesional.

El protagonismo de sociedad civil en la última reforma me lleva a cuestionar qué tanto “las nuevas regulaciones” se han desprendido de la lógica en que el Estado acredite quién ingresa a la docencia y bajo qué mecanismos. Por otra parte, no todo el gremio del magisterio ha sido un actor pasivo frente a las transformaciones que inciden en sus condiciones laborales que repercuten en sus condiciones de vida. A lo largo del sexenio de Enrique Peña Nieto, algunos bloques de maestros llevaron a cabo acciones de resistencia y jugaron “al ajedrez político” estableciendo alianzas con partidos y militando activamente para tratar de revertir los efectos de esta reforma. Esta situación es contrastante con los profesionistas que recién concluyeron sus estudios para sumarse a las filas de esta organización civil con una visión empresarial. Cual misioneros, aceptan de buen modo laboral en las condiciones laborales denunciadas. Este señalamiento abre la pregunta sobre cuáles son los mecanismos desplegados por la organización para que los “agentes de cambio” trabajen de buen modo en estas circunstancias.

CAPÍTULO II

“TRASFORMANDO VIDAS”

ENSEÑA POR MÉXICO COMO INSTITUCIÓN

VORAZ

¿Hay algún trabajo que regule tu comportamiento aún fuera de la oficina?

Samuel, Profesional Enseña por México

El presente capítulo documenta la inducción ideológica de los Profesionales Enseña por México (PEM) a través del despliegue de las técnicas y los dispositivos de poder organizacionales que inducen a una precarización de sí. El conocimiento de estas estrategias permite comprender cómo estos sujetos son incardinados en el entramado interinstitucional de la red *Teach For All*-México. El capítulo anterior documentó cómo el encasillamiento políticamente inducido con base en relaciones de desigualdad, segunda dimensión de lo precario propuesta por Lorey (2016), es consustancial a la profesión docente y a la formación del gremio. Como lo hace saber la autora, lo distintivo en la condición precaria es la diferenciación entre los que gozan circunstancialmente de cierta protección a su vulnerabilidad de aquellos que son excluidos de toda posibilidad de inmunización siendo esta la posición para los PEM y otros fragmentos del gremio. Toca el turno de mostrar cómo se desarrollan las formas de subjetivación para que estos individuos aprendan a vivir y ser productivos en la precariedad.

Investigaciones sobre *Teach for America* y *Teach for All* (Labaree, 2010; La Londe *et al*, 2015; Olmedo *et al*, 2013) han documentado la participación de las empresas durante la capacitación de estos nuevos profesores. En el proceso formativo han encontrado la instalación de un conjunto de valores, perspectivas y creencias pedagógicas que reproducen la lógica empresarial. Sin embargo, esta no es una situación exclusiva de organizaciones como Enseña por México. La transmisión de valores de una cultura proempresarial permea el funcionamiento de las propias instituciones estatales. Escuelas, hospitales, centros de investigación y otras dependencias gubernamentales también se rigen por estándares de calidad, esquemas de competitividad y evaluaciones de rendimiento con base en metas y objetivos.

En concordancia con Fernández (2008), el diagnóstico apropiado para esta transferencia de valores descansa en la hegemonía del libre mercado, lo que ha implicado la consolidación de la empresa no sólo como su institución central sino como modelo para otras instancias. Este autor es compilador de una serie de investigaciones adscritas a los Estudios Críticos de la Gestión Empresarial (*Management Critical Studies*), en auge durante los años noventa y la década del 2000. La premisa de estos estudios es que la cultura organizacional del mundo corporativo ha exportado sus estrategias de gestión como nuevas formas de dominación ideológica capitalista.

La compilación presentada por Fernández (2008) muestra que el control psicológico de los empleados (como estrategia de gestión) permite afianzar su compromiso con la empresa a través de la promoción de principios como la obediencia y la competitividad. Estas técnicas estimulan la individualización de las relaciones laborales legitimando formas de control de la empresa sobre el sujeto. Los estudios críticos plantean que la nueva etapa del capitalismo (el neoliberalismo) ha logrado una superposición del trabajo sobre otras esferas de la existencia como la vida privada. El resultado es “algo totalizador que termina por asfixiar al sujeto” (Fernández, 2008).

Las técnicas de gestión empresarial (*management*) han trascendido hacia dos ámbitos distintos. Por un lado, se orientan hacia la gestión política de la población en general y por el otro a modelar el espacio doméstico. La revisión de estos estudios críticos evidencia la integración de las ideas liberales en economía (la autorregulación, la competencia, la libertad, etc.) en los valores en la esfera familiar y social (Fernández, 2008).

Si nos preguntamos hacia dónde se encamina este sistema productivo, que ha absorbido al sector de la sociedad civil en contubernio con instituciones estatales, ciertos indicios parecen señalar que el adjetivo que mejor describe el destino es “la voracidad”. En el entramado interinstitucional alrededor de Enseña por México (empresas financiadoras del PdL e instituciones educativas receptoras) los PEM y otros individuos subordinados son empleados hasta agotar sus energías en el proceso de “transformar la educación en México”. Como si de pilas se tratase, son desechados y reemplazados por otras baterías para repetir el proceso.

Enseña por México despliega técnicas de gestión de recursos humanos como la asimilación de principios éticos para elevar el compromiso de los PEM con el ideal organizacional. El efecto resultante es una preocupación central que se erige como un

pensamiento constante en la vigila y el ensueño: a saber, qué tanto las acciones individuales están conectadas con el discurso institucional.

Al prestar atención en el control de la organización sobre los sujetos surgen un par de cuestionamientos. Primero ¿cómo es que un individuo termina siendo absorbido por un sistema del que se piensa autónomo? Segundo ¿en qué radica la eficacia de la organización para captar y retener individuos pese a que públicamente puedan expresar rechazo?

Este capítulo está dividido en tres secciones. La primera parte presenta un diálogo teórico entre la propuesta de Isabel Lorey (2016) (como lectora de Foucault) con la perspectiva analítica de Lewis Coser (1971). Esta sección desarrolla el vínculo entre la institución voraz como instancia que interviene en la precarización de sí. El punto de articulación descansa en las formas de trabajo voraces que demandan entrega absoluta de los PEM en el cumplimiento de un ideal.

El segundo apartado desarrolla el primer momento en la producción los PEM como “agentes de cambio”. Refiere a la acreditación como “líder” mediante un proceso de selección que establece las pautas para desarrollar una nueva subjetividad. Los referentes etnográficos están en el despliegue de dispositivos de poder durante el Instituto de Verano (InVe) como periodo formativo. Destacan los “motores de la organización” como los fundamentos éticos que (auto)regulan al PEM.

La tercera sección documenta la inmersión colectiva de estos sujetos en los entramados institucionales, en tanto se asumen como miembros de un “movimiento transformador”. Referentes etnográficos de esta etapa de “transformación personal” son los espacios de capacitación y su rol en la estabilidad y coherencia interna del PdL. Prácticas de *managerialización* que destacan son la “Co-investigación” como estrategia de escrutinio y el “Plan de Mejora” como medida correctiva para realinear el comportamiento del participante cuando éste se desvía de los parámetros organizacionales. El capítulo finaliza con una reflexión sobre los hallazgos realizados.

La institución voraz

Lewis A. Coser (1974) definió a la institución voraz como aquella que “demanda la adhesión absoluta de sus miembros y pretende abarcar toda la personalidad dentro de su

círculo; [...] es voraz, por cuanto exige la lealtad exclusiva e incondicional [...] de aquellos a quienes desea asimilar por completo” (p.14) ⁴¹.

Según Coser (1970), “en la sociedad moderna el individuo vive en el cruce de muchos círculos sociales que se entrelazan en su propia persona en virtud de su afiliación a ellos”(p.11). Para que sea posible la existencia de un equilibrio en esa intersección, dicha “multiplicidad de exigencias es controlada y encauzada mediante una serie de regulaciones y preferencias normativas” (p.12). Éstas hacen viable la estructura segmentaria de la sociedad “en la medida en que las pautas concomitantes de las prioridades normativas sean asignadas a las demandas de lealtad de tal suerte que existan pocas alternativas a la elección de los individuos” (p .13). Por lo tanto, “en el curso de diferenciación social, los conflictos y las tensiones se presentarán precisamente ahí donde no se ha establecido aún un nuevo patrón normativo para regular la distribución diferencial de tiempo y energías (p.13).

La ruptura de ese equilibrio normativo implica el despliegue de “eficaces mecanismos de motivación que aseguran la fidelidad de los miembros aun frente a las demandas de lealtad de los demás grupos e instituciones que compiten por su adhesión” (p.11).

Para esclarecer la relación entre estas instituciones voraces y la precarización de sí, recuperamos tres señalamientos de Isabel Lorey (2016). En primer lugar, la *precarización en tanto gubernamentalidad neoliberal*, “representa nuevas formas de trabajo que abarcan la totalidad de la existencia, el cuerpo y la subjetividad” (p.17). Segundo, la “conducción de las conductas de los otros mediante su individualización es la condición y efecto del sujeto moderno derivado de una multiplicidad de técnicas de gobierno y subjetivación que podríamos llamar autogobierno” (p.19).⁴² Tercero, a partir de ese autogobierno, se espera de los individuos “que se adapten y que modulen activamente sus vidas a partir del mínimo de aseguramiento reiteradamente rebajado que, de tal suerte, se hagan gobernables” (p.79).

⁴¹ A diferencia de la Institución Total de Irving Goffman que destaca las condiciones físicas del aislamiento (el encierro) así como las medidas de coacción externa; las instituciones voraces recurren a otros mecanismos como el establecimiento de barreras simbólicas para separar a sus miembros de los profanos y echan mano de la adhesión voluntaria y mecanismos de motivación para activar la lealtad y la adhesión de sus miembros (Coser; 1971:15).

⁴² Del análisis de Foucault (2018) sobre la pastoral cristiana (donde acuña la noción de “gubernamentalidad” como el “arte de gobernar sobre personas y no objetos ni territorios”) la autora retoma que la obediencia pastoral, en tanto gubernamentalidad, resulta de la autorreferencialidad e interioridad del sujeto; aislado en relaciones imaginarias consigo mismo, en detrimento de las relaciones con los demás.

Lorey (2016) señala que “esta forma moderna, humana y burguesa de la soberanía exigía modalidades de subjetivación colocadas en la ambivalencia entre autodeterminación y sometimiento, entre autoformación y obediencia, entre libertad y servidumbre” (p.20)

Formas de trabajo voraces

El PEM Samuel se encuentra realizando su segundo año en el Programa de Liderazgo. Durante el trabajo de campo fungió como mi contacto de acceso a la organización y como intermediario con los demás miembros del equipo regional de Enseña por México. En calidad de foráneo, sus momentos de esparcimiento y de socialización son principalmente con otros de sus compañeros. Como la mayoría de los Profesionales de Enseña por México es joven y con estudios universitarios, sin embargo, es de los pocos que antes de ingresar al PdL ha tenido experiencia laboral en otros espacios.

Constantemente recibe reprimendas de sus compañeros porque le es imposible no hablar de 'Enseña', aun en las convivencias informales, cuando está fuera del horario de trabajo. En la ocasión que nos reunimos con Brenda y Zaid, se presentó una discusión sobre lo que ella nombró "las prácticas sectarias de Enseña por México durante el Instituto de Verano". Los continuos reproches de Brenda, también PEM y pareja sentimental de Samuel, enfatizaron en que tales prácticas "además de absorbentes, te vulneran exponiendo tus emociones para hacerte más afectivo y obediente". Esta persona hizo alusión a las actividades de integración grupal implementadas durante la capacitación que se valen del reconocimiento de emociones con el fin de generar empatía hacia los futuros estudiantes, etiquetados por la organización como sujetos vulnerables.

Si bien el pretexto de la reunión era celebrar el fin de cursos semestrales, en realidad hacía tiempo que Samuel me había ofrecido la posibilidad contactarme con su excompañero de generación y conocer "de viva voz" el testimonio sobre la ruptura con 'Enseña'. Este fue el momento propicio para que Zaid compartiera su experiencia, calificándola como "desagradable" por tratarse de "un despedido injustificado y poco claro". Sólo recibió el aviso de destitución sin notificaciones previas que advirtieran de su desempeño y ni siquiera fue enviado a Plan de Mejora para enmendar sus errores.

Durante la conversación esta persona comentó que una de las causas fue su personalidad "poco expresiva". Zaid asegura que no es el tipo de individuo "de los que le gusta estar siempre sonriendo" en contraste con el entusiasmo de sus compañeros y de la imagen de la organización. Otro factor fue el escaso interés para integrarse a las actividades con el *staff* fuera de su horario escolar. Mencionó que tenía suficiente con la carga de trabajo "muy demandante como para dedicarse a otras actividades". Adujo que para sus superiores

esto fue tomado como evidencia de que a él “no lo movían los motores de la organización”; por este motivo, no tenía sentido que continuara “colaborando”.

Pese a señalar que Enseña por México “es una secta que intenta convertirte en algo que no eres”, él no quería irse realmente. Ser PEM es el mejor trabajo que ha tenido. Esta afirmación se fundamentó en el gusto que tenía por trabajar con los estudiantes y el buen ambiente de trabajo que se formó con el equipo: “se sentía como una nueva familia a la que te integrabas lejos de casa”. A esta valoración sumó “los aprendizajes obtenidos de esta experiencia”.

Algo que sobresalió en esta plática, además de la crónica de un despido injustificado, y los constantes reclamos al carácter demandante y absorbente de ‘Enseña’, fue la pregunta de Samuel enunciada como contrarréplica a sus interlocutores: “¿Hay algún trabajo que regule tu comportamiento aún fuera de la oficina?” Para él, tenía validez el despliegue de estas prácticas, ya que “se ha comprobado que el aprendizaje requiere de experiencias emocionales significativas”.

Aunque Samuel recibe las reprimendas, para el resto de sus compañeros es imposible no pensar en ‘Enseña’. No les es fácil dejar hablar de ella fuera del ámbito del trabajo. De hecho, pese a los reclamos, les es difícil distanciarse de la organización como ha quedado patente en el relato anterior. En las reuniones informales, a las que asistí, fue común que los PEM polemizaran sobre la situación de la organización.

He retomado la alusión a las prácticas sectarias de la organización, señaladas por Brenda, para aproximarme al ordenamiento de Enseña por México como una institución voraz “que demanda la adhesión absoluta de sus miembros” (Coser, [1974]1978). Parto del supuesto de que esta organización produce sujetos que “aprenden a precarizarse” mediante la reformulación de su subjetividad⁴³, la percepción de su entorno y de sí mismos a través de mecanismos que los vuelven (auto)governables (Lorey, 2016).

Formas ‘voraces’ de trabajo engullen a los PEM en redes interinstitucionales al grado de tornar indisociable su vida privada de la esfera del trabajo. Esta voracidad conlleva el surgimiento de una nueva forma de subjetividad asociada al trabajo docente durante la inmersión en el Programa de Liderazgo. Diseñada para que el *Alumni* no elimine su vínculo

⁴³ Daniel Friedrich (2014) para el caso de Enseña por Argentina parte del presupuesto de que este tipo de iniciativas buscan la formulación de la subjetividad profesor como sujeto neoliberal que se abre su práctica a la lógica de la inversión-ganancia.

con la organización y continúe “comprometido con los motores de Enseña por México, impactando significativamente en el sistema educativo”.

Pese a las quejas que ocasionalmente suelen proferir sobre sus propias condiciones de trabajo, las que definen como precarias, los PEM no abandonan sus responsabilidades con ‘Enseña’ y su red de aliados. La razón expuesta por la mayoría de ellos se debe al compromiso con los estudiantes, ya que, al final del día, ellos son el motivo de estar aquí⁴⁴. Detrás de este compromiso existe una vocación que se descubre como resultado de un proceso inducido a través de los dispositivos implementados por la organización y de la asimilación del discurso institucional que coloca al estudiante vulnerable como significante principal.

A esas demandas de energía y fidelidad se suma la experiencia de las propias condiciones precarias que forman parte de la vivencia cotidiana. También se integra la incertidumbre, la que se incrementa cuando el PEM se enfrenta al escenario del inminente fin de su participación en el PdL. Esta incertidumbre no debe pensarse en términos negativos; se normaliza como un escenario de nuevos retos: el principal es conseguir una nueva fuente de ingresos sin desprenderse del vínculo con ‘Enseña’.

Sobre este punto, el testimonio de Anel Hernández, *Alumni* 2013, es ilustrativo. En el rol de *Alumni*, que comparte sus vivencias para motivar a potenciales candidatos, menciona lo siguiente:

Al egresar de ExM ya no podía dar marcha atrás, bien lo preguntaban en la entrevista ¿Eres capaz de dejar todo atrás por dar clases durante dos años en una comunidad? así fue, los amigos ya no eran los mismos, los pensamientos ya no coincidían, ni los intereses, ya me había sumergido al mundo de la educación, sin embargo, solo sabía que quería seguir incidiendo en el desarrollo de habilidades de los jóvenes.⁴⁵

Al ser elegido, el profesionista es absorbido por esta institución voraz mediante “efectivos mecanismos de motivación” que pueden entenderse como dispositivos de poder los que permean la relación asimétrica con el *staff* y los directivos de las demás instituciones para las que trabajan. “¿Eres capaz de dejar todo atrás por dar clases durante dos años en una comunidad?” Para la mayoría de los PEM esta pregunta tiene un sentido literal.

Uno de los requisitos para adherirse al PdL es la disponibilidad para cambiar de residencia. Por el distanciamiento físico con los lugares de origen, la suspensión temporal de

⁴⁴ (Friedrich, 2014)

⁴⁵ Publicado en <https://medium.com/alumni-exm>

vínculos con amistades, familiares o compañeros de otros espacios, este sujeto termina siendo un “desarraigado”. El desarraigo es una de las condiciones estructurales que propician el empleo de personas como instrumentos del poder político que, al carecer de raíces en el cuerpo social al que son arrojados, dependen por completo del gobernante al que sirven (p.20). Coser (1971) explica este proceso mediante la figura del eunuco político, condición aplicable para los PEM.

Pese a la formación de nuevas relaciones con alumnos, maestros, personal administrativo y directivos, etcétera, los PEM permanecen parcialmente aislados por varias razones respecto de la comunidad escolar. Una de ellas es que realizan funciones en condición de eventuales, hecho del que pocas veces son conscientes. Además, en calidad de agente externo, los PEM sólo son partícipes de los procesos internos de las escuelas en la medida en que asimilan que sus acciones están directamente orientadas a la materialización de la visión de Enseña por México. Otra razón descansa en la diferenciación que establecen entre “ellos” (los maestros tradicionales) y “nosotros” (los líderes transformacionales). Esta barrera simbólica se construye sobre la percepción de que el PEM forma parte de una comunidad de “agentes de cambio” (Enseña por México).

En una de las visitas que realicé a Samuel me habló de las bondades del programa. Este Profesional de Enseña por México explicó:

“La diferencia entre lo que hace un PEM y lo que hacen los profesores tradicionales es que, mientras los profes sólo dan su clase y se van, el PEM trasciende el aula involucrándose más con la comunidad estudiantil a través de proyectos extraescolares. Otra virtud del programa es que los PEM tienen la capacidad de incidir en la reconstrucción del tejido social, al menos en la comunidad afuera de la escuela”.

Las afirmaciones de este sujeto sobre las diferencias entre los maestros y los PEM, que niegan su condición como docentes, viene a tono con las acusaciones de Brenda sobre el carácter sectario de Enseña. A este respecto, rescato el análisis de Coser (1971) sobre los grupos integrados por individuos que se consideran los “elegidos” y dotados de un tipo especial de cualidades personales especiales:

Estos erigen rígidas barreras entre sus miembros, es decir, entre los depositarios de la verdad y las múltiples irredentas que carecen de las virtudes especiales que los sectarios se atribuyen a sí mismos. Exigen la adhesión absoluta de la persona y jamás se contentan con un compromiso parcial, están dedicados en cuerpo y alma a su grupo. [...]. Las organizaciones de tipo sectario tienden a exigir un compromiso radical y sin reservas de parte de sus miembros. A diferencia de los monjes, no se les pide que se aparten del

mundo perverso en una reclusión total o parcial; por el contrario, se les exige que se incorporen activamente al mundo en una acción concertada y disciplinada. [...]. Deben estar dispuestos a dejarse asimilar completamente por la organización y a ofrendar a ésta su personalidad hasta el grado de renunciar a todo derecho a un juicio personal. (Coser, 1971:23)

En los descansos dentro de las capacitaciones del PdL los PEM suelen expresar el malestar ocasionado por sentirse más conectados con las instituciones educativas, a las que están asignados, que con la propia organización. El sentido de pertenencia, que desarrollan fundado en un vínculo afectivo con sus respectivos centros de trabajo, es incorporado a la narrativa de su identidad profesional. Por su parte, 'Enseña' suele trabajar este tipo de sentimientos recurriendo a diferentes estrategias: algunas consisten en presentar videos (auto)motivacionales realizados por PEM de generaciones anteriores, en las que advierten que "es normal la presencia de sentimientos de frustración, estrés y descontento con la escuela y la organización". Para revertir estas sensaciones y "dar el cien a pesar de ello", las personas de las grabaciones comparten consejos, como buscar otros PEM que pasan por situaciones similares para desahogarse y para "recordar que no estás solo". Estas estrategias establecen un equilibrio entre los "sentimientos encontrados" de estos sujetos. Frente a la percepción de que son arrojados al mundo por una institución que les da el mensaje "cuenta con nosotros, pero arréglatelas tú solo", entienden que "la mística del programa" no es pertenecer a la organización o dar clases sino "la vivencia" creada por la interacción entre una diversidad de sujetos.

Es pertinente regresar al testimonio de Anel Hernández. En su relato quedó ausente la mención a que "dejarlo todo atrás" implicó trabajar para una organización que se mueve en la contingencia entre el voluntariado y el trabajo formal (desregulado); y que no garantiza protección social alguna en la relación contractual de los profesores becarios con Enseña, ni con los respectivos sistemas escolares. Este mínimo aseguramiento estructural cobra sentido en el modo en cómo cada individuo argumenta sobre lo que significan sus mínimos indispensables, es decir, decantándose por ciertas actividades económicas y profesionales de superación, en virtud de un mejor futuro laboral o personal. No obstante, esta elección no representa independencia o autonomía, sino un acatamiento de las condiciones que se le presentan.

Acreditación individual

En el proceso de selección comienzan las demandas de entrega total aun sin pertenecer a Enseña por México. Las campañas de reclutamiento transmiten mensajes que preparan al aspirante para dirigir sus energías hacia la materialización de la visión institucional.⁴⁶ La presentación del Programa de Liderazgo usa una retórica subversiva (Friedrich, 2014) que posiciona a *Teach For All* como un “movimiento que busca la transformación sistémica de la sociedad a través de la educación”. La organización se presenta como “apolítica” pero participa en *lobbies* para definir políticas educativas (Crawford-Garrett 2017).

La propaganda que circula en redes sociales y en la página oficial de Enseña por México transmite el mensaje de que la organización “impulsa un movimiento de líderes agentes de cambio que junto con la comunidad educativa se comprometan a mejorar la educación”. Darling-Hammond y Holtzman (2005). Labraree (2010), Penner (2016) y Crawford-Garret (2017) insisten en que la red de *Teach For All*, particularmente *Teach for America*, capta a egresados de universidades “altamente selectivas” para incorporarlos a un programa “altamente selectivo”. Enseña por México hace lo propio a circular la representación de que su bajo índice de captación se refiere a la alta selectividad y no a la insuficiencia de recursos. A su vez, exalta una misión que requiere del mayor compromiso por parte de sus participantes bajo el supuesto de que su contribución será a través del trabajo voluntario y filantrópico.

El proceso de reclutamiento y selección forma parte del primer ensamblaje de mecanismos afectivo-motivacionales que comienzan a devorar las energías de los PEM. Simultáneamente establecen las bases para reelaborar su subjetividad. Dichos mecanismos comienzan por inducir el compromiso y la vocación para dedicarse de tiempo completo a la visión de ‘Enseña’. También propician que estos individuos estén en condiciones de entregar su fuerza de trabajo con plena conciencia de la ambigüedad en la relación laboral, que se instrumentaliza para mantener en un umbral la estabilidad y control internos de la organización.⁴⁷

⁴⁶<https://www.youtube.com/watch?v=VGYFV95FzgE> “México cambia con tu ejemplo, no con tu opinión es la frase con la que termina el video publicitario.

⁴⁷ El lector puede tomar un primer ejemplo de esta ambigüedad en el relato de mi aproximación autoetnográfica. En el capítulo I, pág. 27 y sigs., narro la situación límite (umbral) en que mi continuidad en el programa estuvo sujeta a las decisiones entre el *staff* y los directivos. La escena vislumbra la ambigüedad entre voluntariado y

El primero de estos filtros consiste en ofrecer a los reclutadores la imagen de un profesionalista destacado y exitoso. Más allá de transmitir las motivaciones para pertenecer a la organización, en función de las capacidades que se pueden aportar, es requisito compartir información sobre los proyectos de impacto social en los que el aspirante ha participado. El postulante debe dar cuenta de los logros para establecer el precedente de que la organización está tratando con un líder en potencia. Modesto (2018) plantea que una de las características que busca la OSC es que los voluntarios expliciten un fuerte sentido de contribución social. Straubhaar y Gottfried (2014) dan cuenta de un arquetipo de los participantes del PdL, caracterizado por una ética compatible con los valores de la institución y que, además del compromiso de ayudar, tienen la expectativa de un beneficio social (el estatus). Alfonso y Santiago (2013) aseguran que el riguroso proceso de selección delinea el prototipo de “líder” esperado por la organización y funge como filtro para captar a la persona ideal.

El segundo filtro consta de una prueba de actitudes y aptitudes para corroborar que el solicitante posee las habilidades mínimas para afrontar situaciones cotidianas asociadas a la práctica docente en un contexto vulnerable. En esta etapa se debe dejar constancia de que el sujeto posee, entre otras virtudes, “la flexibilidad” y “proactividad” para tomar decisiones y asumir riesgos. Aunque la prueba actitudinal se mantuvo vigente durante las convocatorias 2013, 2014 y 2015, en los últimos años la organización ha optado por la aplicación del Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota (MMPI-2 por sus siglas en inglés). Dicho instrumento permite identificar y clasificar el perfil de la personalidad con el fin de detectar posibles psicopatologías de los postulantes.

No obstante:

“el resultado de esta prueba no puede ser un determinante en la elección de un candidato; debido a que por sí sola no es suficiente ya que requiere de la observación y evaluación complementaria de un psicólogo o psiquiatra para interpretar correctamente los resultados arrojados. ‘Enseña’ no contrata psicólogos para realizar dicha tarea, por lo tanto, al no cumplir con estos elementos sólo queda en el registro de meros datos, sin embargo, puede usarse para evidenciar el perfil de los participantes a raíz de problemáticas surgidas en generaciones pasadas: casos de depresión, estrés, ansiedad, y otros comportamientos problemáticos” [comunicación telefónica con *Alumni* 2014].

Después de superar este filtro, la siguiente fase consiste en acudir a una sede, prestada por una institución educativa (privada) aliada de la red. El postulante imparte una

trabajo que es instrumentalizada por la organización, situación que profundizaré en capítulo III a partir del diálogo con los PEM.

clase muestra exprés, dónde el performance del aplicante debe mostrar las competencias necesarias para “estar frente a grupo”, según los parámetros de Enseña por México. En este centro de reclutamiento “se realizan actividades de evaluación individual y en equipo mediante juegos de rol” (Modesto, 2018). La convocatoria 2020 ha presentado una modificación en este aspecto, estableciendo que los postulantes participen como asistentes en un Taller de Impacto Creativo

El evaluador de la etapa es un miembro del *staff* que cumplió exitosamente el PdL. Al igual que la mayoría de los miembros de la red *Teach For All* es egresado de una carrera universitaria cuyo perfil no contempla la docencia como opción principal. En su condición de *Alumni* tiene la oportunidad de postular para una vacante como Coordinador de Liderazgo y Aprendizaje y fungir como guía para nuevos PEM. Además, tiene la posibilidad de acceder a puestos en áreas administrativas de la organización, como el departamento de reclutamiento y selección. Este “reciclaje” de personal dentro de la red obedece a ciertas lógicas que desarrollaremos en el siguiente capítulo.

La última fase es la entrevista con los reclutadores. Ellos se encargarán de corroborar la información vertida en la solicitud y asegurarse de que el aspirante responda de la misma manera que Anel Hernández: “dejar todo atrás para sumergirse en el mundo de la educación”. Así, al haber superado los filtros de Enseña por México el individuo estará acreditado como un líder que pertenece “al mejor talento profesional comprometido para resolver el problema de la inequidad educativa en el país”, y con ello iniciar su participación en el Programa de Liderazgo.

El Instituto de Verano (InVe)

El InVe es la “capacitación intensiva” que Enseña por México proporciona a los nuevos reclutas⁴⁸. Éstos son llevados a un encierro parcial en un “campamento” de cuatro

⁴⁸ Modesto (2018) comenta “Los postulantes deben realizar una capacitación “intensiva” presencial durante 4 semanas llamada Instituto de Verano (INVE) en la cual se les comunica, capacita y prepara en temas relacionados con sus funciones instrumentales como planificaciones de clase y evaluaciones rigurosas; y en cuestiones expresivas como el trato hacia los estudiantes y las mentalidades esperadas durante su participación en ExM, se realiza de la misma forma una emulación de lo que serán sus actividades como parte de la organización mediante su participación en cursos de verano impartidos en escuelas públicas cercanas a la ubicación del INVE donde los postulantes imparten clases de distintas asignaturas, los costos de alimentación, transporte y hospedaje durante el INVE son cubiertos por la organización en su totalidad” (p.104).

semanas en el mes de julio, previo al nuevo ciclo escolar. Su objetivo es potenciar las “habilidades de liderazgo” necesarias para afrontar las situaciones que vivirán en las escuelas. En un video promocional del Instituto se muestra como uno de sus atractivos la expectativa de “aprender estrategias y herramientas para la ejecución de clase de manera efectiva”. El valor agregado de esta experiencia descansa en “la oportunidad de conocer a personas con intereses diversos, pero con objetivos en común” y en la certeza de que el participante “descubrirá qué tipo de oportunidades puede ofrecer a los estudiantes para que logren alcanzar su máximo potencial.⁴⁹

Esta capacitación intensiva también es la inmersión a una “experiencia transformadora”. El InVe persigue dos objetivos: primero, “dotar al PEM de las herramientas pedagógicas innovadoras de la organización”; y segundo, “desarrollar las habilidades de liderazgo para que este individuo impacte significativamente en la comunidad escolar”. El resultado del encierro es el cambio en la percepción del entorno que se torna pesimista acompañada del anhelo optimista de “cambiar sistémicamente la realidad educativa del país”. Dicha modificación es resultado de los esfuerzos institucionales para que el PEM personifique los preceptos éticos que a partir de este momento deberán regir sus acciones.

El modo más eficaz de lograr este resultado es a través de la asimilación de la visión de Enseña por México. En el dialogo mantenido con los PEM durante el trabajo de campo fue común escucharlos evocar el ideal de la organización como elemento que daba sentido y coherencia a sus propias condiciones laborales. Esta evocación justificó muchas de las acciones que cotidianamente llevan a cabo dentro de sus escuelas asignadas, entre ellos, los conflictos con autoridades educativas o el personal docente.

Desde la primera semana del InVe los PEM asisten como espectadores a pláticas “inspiracionales” que generan una sensación de alarma enfocada en el fracaso del sistema educativo y de cómo éste repercute en las desigualdades sociales y económicas. En estas charlas motivacionales se proyectan emotivos videos que representan una versión de la realidad que viven los estudiantes y sus familias.

Uno de estos videos inicia aportando cifras: “de los 122 millones de mexicanos 53 millones viven en pobreza”. Una emotiva voz menciona que “el abandono escolar es un problema sistémico”. En escena aparecen los PEM compartiendo relatos sobre las situaciones de sus estudiantes: “algunos han llegado con hambre”. Frente a la cámara el CEO menciona

⁴⁹ <https://vimeo.com/311528639>

que el PEM es un agente de cambio que involucra a más actores dentro de la escuela, que es un líder que lleva a otros a empoderarse y a transformar a México. Las imágenes incluyen a los familiares de los alumnos haciendo referencia a las oportunidades de ascenso social que se abren con la escolarización. Este material audiovisual retrata el “contexto vulnerable” de los estudiantes y muestran cómo han impactado los proyectos de los PEM. En medio de las imágenes alarmantes aparece la figura esperanzadora del PEM, como agente de cambio no sólo transmitirá conocimientos a sus alumnos, “transformará” a estos estudiantes en situación vulnerable, en individuos capaces de hacerse responsables por sus propias condiciones de vida⁵⁰.

Otro video⁵¹ explica los conceptos centrales de la jerga empresarial a través de animaciones. Con este material el PEM aprende a identificar “la zona de control”, “zona de aprendizaje”, “impulso creativo”, “impulso emotivo” etc. como elementos que debe incorporar a su ética. Por ejemplo, la zona de control alude a formas de “ser-en-el-mundo” de las cuales se transita a partir de la toma de riesgos para ampliar el “mundo-circundante” a través del dominio de lo que es “no-circundante”. La referencia visual de este video escenifica la lógica subyacente a la forma de vida que van a asumir al ingresar al PdL como una indigencia que es inducida-elegida dentro del entorno en el que *satelita* Enseña por México. A través de un desplazamiento semántico, la incertidumbre (derivada de la precarización) se transforma en un paquete de retos y oportunidades que es pertinente asumir para lograr una transformación personal y desarrollar el liderazgo.

La información vertida en estos videos y charlas se sustenta en indicadores estadísticos proporcionados por instancias nacionales, internacionales y de otras organizaciones no gubernamentales. Destacan el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Mejora tu escuela⁵²; México ¿cómo vamos?⁵³ y México Evalúa⁵⁴. En estas sesiones son invitados otros actores (activistas y emprendedores) posicionados como líderes de opinión. Muestran la magnitud del problema y ofrecen casos de éxito mediante iniciativas tomadas por grupos como Mexicanos Primero. Estas charlas alientan a los reclutas “a ser parte de la solución, no del problema”.

⁵⁰ Puede consultarse el video en https://www.youtube.com/watch?v=bCQIJFe_ZGI

⁵¹ Video disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=RSUykLfEmVE>

⁵² <http://www.mejoratuescuela.org/>

⁵³ <https://www.mexicocomovamos.mx/?s=seccion&id=29>

⁵⁴ <https://www.mexicoevalua.org/>

Para dimensionar la importancia de estas sesiones motivacionales semejantes a las prácticas de *coaching*, podemos rescatar las ideas desarrolladas por Foucault (1993) en el “Curso del 14 de enero de 1976”. El filósofo mencionó que

“Las relaciones de poder no pueden dissociarse; ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso. No hay ejercicio de poder posible sin una cierta economía de discursos de verdad que funcionen en, y a partir de esta pareja. Estamos sometidos a la producción de la verdad desde el poder y no podemos ejercitar el poder más que a través de la producción de la verdad (p.140).

En este sentido, la estrategia del InVe es engullir vorazmente a los sujetos con una verdad producida. Se trata de la narrativa en torno a la inequidad educativa y social. Dicha verdad circula en otros espacios como la plataforma comunicativa en torno a la implementación de la reforma del año 2013, por ejemplo.

Los espacios de capacitación en el InVe están diferidos por el nivel educativo de los centros escolares y el área del conocimiento. Estas sesiones representan una inmersión en las bases pedagógicas extraídas de los contextos en que opera la red, uno de ellos es el modelo de enseñanza *Learning One to One (L1to1)* nacido en Colombia⁵⁵. Apoyados en este modelo los PEM aprenden a elaborar sus “guías pedagógicas” (cuadernos de actividades) con apego a los contenidos de cada unidad temática acorde con el plan de estudios correspondiente a su asignatura. Durante las clases, los estudiantes trabajan de manera autónoma sus “guías L1to1” y los *agentes de cambio* fungen como “facilitadores” para el aprendizaje del alumno, dedicándose únicamente a orientar y resolver dudas. Este modelo, según los miembros de la organización, cambia la lógica de la enseñanza: “ya no se trata de que el maestro sea el transmisor, sino que los estudiantes construyan su propio conocimiento”.

Los PEM mencionan que la planeación didáctica *L1to1* contiene estos elementos: indagación, que consiste en elaborar un breve diagnóstico de lo que los estudiantes saben y explorar sus habilidades previas a lo que será aprendido en clase. Investigación: en este momento de la sesión el PEM funge como mediador de los conocimientos y habilidades que el estudiante va a desarrollar y proporciona los materiales necesarios para que los estudiantes investiguen y se apropien del conocimiento. El tercer elemento es el desarrollo de habilidades, que es el momento en que el alumno trabajará de manera autónoma. Posteriormente esta la Relación, que implica que el alumno aplicará sus habilidades para

⁵⁵ <https://fontan.edu.co/sistema-fontan-2-2/>

resolver un problema específico. Finalmente, la sustentación, consiste en examinar que “efectivamente el alumno haya desarrollado el aprendizaje a través de una pequeña prueba.

Miembros de la organización mencionan que este modelo está pensado para grupos no mayores a 20 personas, lo que permite tener un acercamiento personalizado con cada estudiante. Sin embargo, después del InVe, las escuelas a las que ingresan tienen grupos de cuarenta estudiantes en promedio, lo que se traduce en la falta operabilidad del *Learning*. Por esta razón, hay dos alternativas de solución: modificar la planeación, o bien, optar por el modelo “tradicional”. Los PEM comentan que “se compensa” esta falla porque el programa también busca el desarrollo de habilidades socioemocionales y el crecimiento personal de los alumnos.

A partir de la segunda semana de capacitación, los PEM acuden de mañana a las escuelas públicas que les fueron asignadas para poner en práctica los nuevos conocimientos adquiridos y para desarrollar sus habilidades. Por las tardes regresan a las pláticas motivacionales y a las sesiones de capacitación para recibir retroalimentación sobre su desempeño en la clase. En estos espacios aprenden a generar estrategias de control de grupo, medición de resultados, (entendidos como logros de aprendizaje) elaboración de planeaciones de clase, etc.

El InVe contempla otras actividades de integración grupal pensadas para que la convivencia entre los PEM, mediada por el *staff*, permita la cohesión interna de la organización a través de la sólida adhesión de cada uno de los miembros. Estas actividades trabajan directamente sobre las emociones de los PEM. La intención es generar empatía hacia las personas con las que en el futuro inmediato convivirá. Esta “sensibilización” requiere en ocasiones de los testimonios de estudiantes (vulnerables) de las escuelas (vulnerables) beneficiados por el programa.

Al final del InVe, se habrá logrado la formación de una agrupación que eventualmente llegará a considerarse como una nueva familia. La nueva identidad profesional está asociada a la pertenencia a “un movimiento transformador”. El encierro parcial de cuatro semanas demanda un trabajo intensivo conlleva un desgaste físico, mental y emocional. El InVe exige aprender a lidiar con la presión por la carga de trabajo y el estrés generado. De tal modo que discursos como el que a continuación plasmo expresan el sentir de la nueva generación:

Nunca ha tenido tanto sentido la frase más famosa de los tres mosqueteros: “todos para uno y uno para todos”, ya que en este momento, ya no importan las diferencias que nos separan, ahora lo más valioso son las coincidencias que nos unen pues, es mediante la suma de los sueños de cada uno de nosotros que podemos aspirar a transformar la vida, a generar un cambio sistémico, a pesar de que el desánimo y los descalabros no faltarán, será el temple, la fortaleza, los lazos que tejimos en estos días, los que nos inyectarán de las fuerzas necesarias para poder salir adelante. Sé de qué somos capaces, fui testigo del esfuerzo, del desgaste, las horas en vela, del amor puesto en cada día, que se vieron pagadas por las sonrisas de nuestros alumnos, por las muestras de cariño, por el aprendizaje adquirido. Quiero que sepan, que de ahora en adelante nuestra causa es una sola y nuestra bandera ondea en la misma plaza, los niños y jóvenes de México son el motor que nos impulsa. Debemos tener claro que a partir de hoy somos un movimiento, somos parte de una familia que nos inspira a transformar, aunque es cierto, la utopía que nos planteamos, a veces se antoja lejana cada acción que hagamos, cada paso que demos es distancia ganada en contra de una brecha que se dibuja abismal. Así como el ingenioso Hidalgo, nosotros también luchamos contra gigantes, sin vacilar ni un momento. (Ricardo Méndez Hernández, PEM 2019, Discurso de clausura del Instituto de Verano).

Así como el ingenioso Hidalgo, los PEM luchan contra gigantes imaginarios fruto de su percepción “distorsionada de la realidad”. Los mecanismos afectivos desplegados por la institución han permitido la formación de una identidad colectiva en tanto se asumen parte de un grupo. Como resultado están en condiciones de dar lealtad absoluta a la institución.

“Los motores de la organización”

La voracidad institucional de organizaciones como Enseña por México y su eficacia para la captación y retención de personal se cimenta en el “asedio” a los individuos basado en preceptos éticos. De hecho, el éxito del InVe depende de cómo los PEM han interiorizado ciertos valores morales “para lograr la transformación personal, social-educativa y colectiva”. A partir de esta “experiencia transformadora”, “los motores de la organización” delinearán el modo en que estos sujetos deben conducirse dentro y fuera de la esfera de influencia de Enseña por México. Estos motores son dispositivos de poder que inducen a nuevas formas de subjetivación consistentes con los objetivos de Enseña por México, al pretender que estas personas “dejen todo atrás” para materializar una visión que inicialmente no es propiamente suya.

Enseña por México y las demás filiales de *TFA* disponen de una rúbrica para medir qué tanto han sido asimilados dichos preceptos. La rúbrica establece los parámetros para ponderar el desarrollo del liderazgo transformacional en cada uno de los PEM prestando especial atención en “el cambio de mentalidad”. Dicho instrumento de medición también se emplea para clasificar a los miembros según su desempeño. A través del (auto)escrutinio,

apoyado en la orientación del Coordinador de Aprendizaje, el PEM puede asumirse como un “líder-novato” o un “líder transformacional”. Con esta clasificación, el coordinador informa al *staff*, respecto del crecimiento personal y profesional de los participantes.

El ordenamiento de estos principios se engloba en tres rubros. (véase anexo 1). El primero refiere al “aprendizaje continuo” y establece como indicadores la reflexión y la humildad. El primero “como herramienta para aprender de sí mismo, de otros y de situaciones”; mientras que el segundo consiste en “mostrarse vulnerable consigo mismo y con las situaciones que vive, siendo capaz de reconocer sus fortalezas y áreas de oportunidad sin sentirse superior a otros”.

El rubro posterior se compone de dos “sentidos” característicos de la red. Uno es el “sentido de posibilidad”, que requiere de una “adaptabilidad al cambio, mostrando flexibilidad ante situaciones imprevistas, para buscar soluciones desde su *locus de control*. Con este sentido es capaz de preguntarse ¿qué puedo hacer yo? sin poner excusas”. El otro es el “sentido de urgencia” e indica que el individuo “reaccionará de forma rápida e informada frente a situaciones imprevistas, involucrando a otros cuando sea necesario”.

El último rubro, condensado en el imperativo moral de “hacerse cargo”, consta de dos acepciones. La primera, “compromiso y responsabilidad”, implica “ser proactivo en emprender acciones y proyectos que maximizan el impacto de la organización”. La segunda, el “espíritu de colaboración”, menciona que el PEM: “siente que estamos todos juntos en esto. Contribuye a crear movimiento trabajando con los demás, no compitiendo”.

Los motores de Enseña por México permiten reflexionar en lo que Foucault (1993) desarrolló sobre “la capilaridad del poder”. El filósofo menciona que el poder se encuentra en “el núcleo mismo de los individuos, alcanza su cuerpo, se inserta en sus gestos, sus actitudes, su aprendizaje, su vida cotidiana” (p.89). De la serie de textos que integran *La microfísica del poder*, algunos de ellos entrevistas, sobresale el comentario al nacimiento de la biopolítica. Si bien el término no aparece explícitamente, los argumentos esgrimidos hacen clara referencia a éste. Foucault (1993) mencionó que en el siglo XVII el cuerpo del rey era una realidad política necesaria para el funcionamiento de la monarquía en tanto sistema político. Pero, con las transformaciones del siglo XVIII fue “el cuerpo de la sociedad es el que se convirtió, a lo largo del siglo XIX, en el nuevo principio y realidad

política al que le protegerá de una manera casi médica” (p.103). El autor reiteró este argumento mencionando que “es la materialidad del poder sobre los cuerpos mismos de los individuos lo que hace aparecer el cuerpo social” y que “el dominio sólo es posible mediante la ocupación del cuerpo por el poder (p.104).

Esta “materialidad del poder” encuentra un referente en la rúbrica de los motores de Enseña por México. Este dispositivo alberga la visión y los valores de la empresa sobre lo que es un individuo “aceptable” en tanto es “reflexivo y humilde”. Los motores coadyuban a la producción de sujetos que “reconocen su vulnerabilidad” y son adaptables a situaciones imprevistas actuando con “responsabilidad” y “compromiso” de manera “proactiva” y no reactiva, etc. La asimilación de estos valores es posible en la medida en que asumen como verdadero el discurso organizacional que crea una narrativa en torno al fracaso educativo y los peligros que representa para el cuerpo social (las comunidades escolares, etc.). En la medida en que adoptan estos valores como parte de su ser son serviles a la causa organizacional. En consonancia con Coser (1971) es posible afirmar que estos principios éticos se erigen como nuevos patrones normativos para los PEM, los cuales aseguran su fidelidad absoluta hacia la organización frente a las demandas de lealtad por parte de las instituciones educativas.

Lorey (2016) en su análisis de Foucault recupera la premisa del poder pastoral como fundamento de la gubernamentalidad neoliberal enfatizando que éste produce individuos (auto)governables mediante relaciones imaginarias consigo mismo. Con base en esta relectura es posible señalar que “capilaridad del poder” es consustancial a nuevas formas de subjetivación que inducen a los sujetos a normalizar relaciones laborales voraces. Por lo tanto, entregar sus energías o “hacer sacrificios personales” a cambio de la mera satisfacción personal y a expensas de la inestabilidad económica es visto como algo loable y aconsejable.

Los discursos sobre “el liderazgo transformacional” asimilados por estos jóvenes recién graduados cobran sentido a raíz de dos factores. Primero, en la autorreferencialidad (inducida) a través del cambio de percepción de sí mismo al interiorizar los preceptos éticos. Segundo, en el anclaje a cuerpos sociales como “el movimiento de agentes de cambio”, “la comunidad escolar” etc., a los que se debe proteger de una amenaza percibida: el rezago educativo como raíz de la pobreza, la violencia y la vulnerabilidad asociadas al entorno en el que están las escuelas y los estudiantes. Estos discursos emanan de la visión propia de un extracto social (la élite empresarial) acerca del “deber ser” del sistema educativo. Este grupo

alimenta los reclamos de equidad y justicia social que dan forma a la visión institucional pese a que sean los más beneficiados de las desregulaciones laborales y de políticas poco provechosas para otras capas sociales.

Durante el trabajo de campo los PEM me reconocieron como alguien del grupo debido a mi estancia en Enseña por México durante los años 2014-2016, pese a expresarles insistentemente la inexistencia de vínculos entre la organización y yo. Al verme de esta manera, trataban de involucrarme en los debates sobre sus preocupaciones del momento. En una ocasión, durante un rato de convivencia fuera de la influencia organizacional, me pidieron dar mi valoración respecto a los logros de 'Enseña' en el cumplimiento de su visión y a lo que concibieron como el gran problema del rezago educativo. La pregunta concreta era "¿crees que se está cumpliendo?" No vacilé en mostrar escepticismo y para acentuar la polémica del debate sugerí la duda de que fuesen genuinas las motivaciones de los directivos de 'Enseña'. En aquel momento sólo escuché en tono de regaño "¡Ay, Aldo! ¿dónde está tu sentido de posibilidad?"

Inmersión colectiva en el Programa de Liderazgo

El InVe no termina con la célebre frase "y vivieron felices para siempre". Una semana antes de finalizar el encierro se realiza el proceso de asignación de escuelas en los estados donde opera el programa, también llamado *placement*. Este proceso resulta de los acuerdos logrados entre el *staff* y directivos de la organización con las autoridades de los subsistemas educativos receptores del programa. La negociación consiste en solventar la carencia de personal docente en las escuelas y atender sus necesidades específicas a cambio de apoyos para la organización.

Para los PEM el *placement* abre momento de incertidumbre alimentada por el desconocimiento sobre el lugar al que serán enviados. Con el traslado a las comunidades educativas inicia el proceso de acompañamiento continuo "de la mano" del Coordinador de Aprendizaje y del *staff*. Para Enseña por México este acompañamiento tiene el propósito de "apoyar al PEM en su crecimiento dentro y fuera del salón de clases" a la vez que le permite vigilar su desempeño.

Para prolongar el efecto de esta inmersión colectiva Enseña por México despliega estrategias que mantienen la cohesión de los miembros haciendo compatibles

sus intereses con los del Programa de Liderazgo. Durante los dos años que dura el programa, los PEM están comprometidos a asistir mensualmente a sesiones de capacitación, participar en encuentros organizados por “aliados de la red”, asistir a reuniones de trabajo para tratar asuntos exclusivamente relacionados con su vivencia cotidiana en las escuelas, entre otros. Los Tutores Académicos, asumiendo sus roles como “acompañantes” visitan a los PEM en sus centros de trabajo, observan su desempeño, lo retroalimentan y, si la situación lo requiere, “elaboran un riguroso plan que ayude al PEM a dar lo mejor de sí”.

El primer sábado de cada mes los miembros de Enseña por México se reúnen para tener el “Encuentro Regional”, descrito por el *staff* como una “experiencia transformadora”. Las reuniones se llevan a cabo en instalaciones prestadas por los aliados locales ya que la organización no posee infraestructura propia. Con frecuencia el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad Regiomontana (U-ERRE), CONALEP, y organizaciones como Alianza Educativa o Vía Educación facilitan su infraestructura para que los PEM participen en “las experiencias transformadoras”. En casos excepcionales los encuentros pueden realizarse en espacios públicos como el Parque Fundidora.

Los encuentros regionales suelen dividirse en varias secciones dependiendo de cuatro criterios generales. El primero descansa en los objetivos específicos del PdL que deseen trabajarse (Rubrica de Motores) mientras que el segundo se enfoca en la cohorte en particular (PEM de primer o segundo año). El tercer criterio corresponde al nivel educativo de las escuelas (básica o media superior) y el cuarto parámetro refiere la elaboración de proyectos. Estas sesiones cumplen con tres elementos esenciales: seguimiento a la visión; transmisión de herramientas pedagógicas y seguimiento al crecimiento personal.

Durante los encuentros el primero de los bloques, llamado “Momento PEM”, consiste en una *storytelling*. De manera voluntaria los PEM comparten historias sobre logros o acciones que los “llenen de orgullo” por “lo bien que hacen el trabajo con sus alumnos”. Los *Alumni*, describen su experiencia durante su proceso formativo o comparten lo que aprendieron en el trabajo con otras organizaciones. En este espacio también discuten actividades pendientes para el equipo regional. Durante este momento algunos miembros del equipo aprovechan la oportunidad para reprochar al resto de los miembros “no estar cumpliendo del todo con la visión”. Algunos individuos no reportan evidencias de

actividades que contribuyan a las iniciativas colectivas “que pondrán en lo alto el nombre Enseña en la región”.

El Momento PEM también da espacio a invitados especiales. Regularmente acuden otras organizaciones no gubernamentales para compartir resultados de los “emprendimientos” que realizan en zonas vulnerables de la ciudad. Estas personas comparten “acciones que transforman positivamente” para invitar a los PEM a sumarse en un futuro a este tipo de iniciativas, ya sea durante su estancia en el PdL o al concluirlo.

Otra sección del Encuentro Regional se enfoca en la revisión de la misión y sus componentes. El objetivo es recordar a los PEM que sus acciones en las escuelas deben cumplir con el propósito de “brindar una educación de calidad”. Enseña por México diseña esta sección utilizando los *trackers* como dispositivos de poder; son formatos elaborados por el *staff* para medir el rendimiento del personal en las escuelas a través de evidencias (material audiovisual). En el momento en que el grupo trabaja los formatos se asoma la reticencia de algunos miembros pues alegan que sólo se trata de más carga de trabajo. No obstante, “se sabe que los que más se quejan son los que más cumplen”.

El trabajo por subgrupos concentra la mayor parte de las energías invertidas en la jornada. La fragmentación del equipo regional permite aligerar el tedio generado por las quejas de los PEM motivadas por la saturación de formatos y otras razones, que se acrecientan cuando todos los miembros están aglutinados durante un tiempo prolongado. Mientras el trabajo con un subgrupo se enfoca a la socialización de estrategias de control dentro del salón de clases, otro se concentra en el diseño de actividades de aprendizaje y de *trackers* como instrumentos de medición en el aula; otros más a la revisión de aspectos concretos del modelo pedagógico *L1to1*.

Las reuniones mensuales incluyen momentos para “concientizar a los PEM” de su crecimiento personal y de la condición de vulnerabilidad en la que están sus estudiantes. En esencia se pide que “hagan una reflexión colectiva” y que hablen de sus experiencias personales, mas *storytelling* (Brewer, 2014). Algunas estrategias que imperan a lo largo de la jornada son los “juegos” que “estimulan al buen ambiente y la reflexión”, así como ejercicios de meditación que aseguran que el PEM este totalmente inmerso en “la experiencia transformadora”.

En uno de los Encuentros Regionales una Coordinadora de Aprendizaje dividió al quipo regional en tres bloques. Tras la fragmentación, cada agrupación ocupó un área

asignada dentro del recinto. La actividad para el grupo al que fui integrado consistió en un juego nombrado “el cerebro del niño” en la que construimos estructuras verticales usando popotes y limpiapipas. La dinámica se llevó a cabo de la siguiente manera: en cada ronda, 7 en total, cada equipo recibió tres cartas al azar. Cada carta contenía una situación hipotética valorada en “sentido positivo” como sinónimo de apoyo social, o bien, “sentido negativo” equivalente a “eventos tóxicos”. Si la carta tenía de sentido positivo, el equipo era acreedor de popotes; y si obtenía sentido negativo, recibía limpiapipas. Según los materiales que íbamos recibiendo, los participantes “tuvimos el libre albedrío” para elegir cómo armar la estructura. En las rondas quinta, sexta y séptima, recibimos argollas para añadir peso a la estructura y someter a prueba su resistencia.

Terminadas las rondas, vino el momento de la reflexión grupal “acerca de la importancia de la crianza y responsabilidad en el cuidado de los niños”. Una PEM, tras reflexionar, comentó que “es malo recibir muchas cosas positivas porque no sabrías qué hacer en un momento de dificultades y que las cosas negativas, en cierta forma, te preparan para afrontar situaciones duras”. Miembros del *staff* señalan que estas actividades están diseñadas para que los PEM modifiquen su comportamiento y la manera de relacionarse con los directivos, alumnos y padres de familia, incluso con donadores. De hecho, se invita a los sujetos a replicarlas en donde les sea posible, inclusive, la Coordinadora de Aprendizaje, que moderó la actividad, indicó que los PEM tienen la libertad para replicarlas en el salón de clases.

Otras de las estrategias para “concientizar al PEM” durante las reuniones mensuales es la “Pausa Consciente”. Esta actividad los lleva a “reflexionar sobre su crecimiento personal” en determinada etapa del PdL. En el marco de esta “Pausa”, durante uno de los encuentros regionales uno de los Coordinadores de Aprendizaje moderó la realización de la Ventana de Johari.

Precedida por un ejercicio de meditación esta actividad inició con la invitación a “desprenderse del presente inmediato”. El Coordinador pidió a los PEM cerrar los ojos, inhalar y exhalar lenta y profundamente repetidas veces para alcanzar un estado de relajación. Mientras los PEM permanecían de esta manera, sus pensamientos y su imaginación fue dirigida por este individuo. Les instruyó a visualizar su color preferido y con éste teñir un objeto deseado; luego, asociar escenarios con el color y el objeto; finalmente, regresar al “aquí y ahora” como indicación para dedicar su atención exclusivamente a la actividad de la

Ventana de Johari. Cuando los PEM abrieron los ojos, les pidió que cada uno hablara de lo que descubrió de sí y cómo esto le hizo sentir. Lo importante -según las convenciones implícitas del grupo- estuvo en anclar esta experiencia en la relación con los estudiantes.

Después del ejercicio para anclar a los individuos a la dinámica grupal, el guía de la actividad presentó al grupo la herramienta que les permitirá llegar al autoconocimiento. Explicó que la Ventana de Johari se integra de una serie de preguntas sobre los componentes de la personalidad que median en las interacciones con los demás y que son usados para resolver situaciones problemáticas. Dio las instrucciones de lo que debían hacer de manera individual, antes modeló la actividad para que fuese replicada por el grupo.

Cada uno de los PEM gozó del tiempo necesario para realizar la encomienda. Parte importante de la reflexión fue que estos individuos verbalizaran cuál es la proporción de esos componentes que mantiene oculta para los demás. Al igual que en la reflexión anterior, cada uno tuvo la oportunidad de compartir el producto de su elucubración individual con el resto del grupo. Los PEM terminaron hablando de sus emociones, pensamientos, sensaciones y de lo poco o mucho que ocultan de sí para otra gente. El sentido general de sus participaciones se orientó a indicar quién y cómo puede tratarlos, evidenció las tensiones que mantienen con los Coordinadores de Aprendizaje, cuando les dan una retroalimentación, no es de su agrado. El hablar de las emociones y discutir sobre las formas de comunicación que tienen con los coordinadores de aprendizaje dejó fuera de la reflexión el “crecimiento” que han tenido los PEM. En cambio, expusieron lo que descubrieron de sí. Algunos reconocieron que esta actividad “les hizo sentido” y que buscarían replicar en el salón de clases.

El tiempo, el modo y el orden de las participaciones resultó en una dispersión con respecto al objetivo y por momentos llevaron al grupo a una desorientación generalizada; en parte porque las instrucciones no fueron bien comprendidas por los PEM y algunos señalaron al moderador de carecer de claridad en sus explicaciones. Por su parte, el Coordinador de Aprendizaje preguntó al grupo: “¿cómo transitar hacia conversaciones más auténticas?” Pregunta que puso fin a la discusión que se estaba dando. Dicho cuestionamiento también sugería que cada uno debía reconocer que “su comportamiento no es el esperado por la organización”, por lo que en adelante deberán hacer lo necesario para hacerlo compatible. Al finalizar el moderador realizó una sentencia: es necesario tener una “comunicación asertiva” (bajo los parámetros de Enseña por México).

Los encuentros regionales (de capacitación) abren espacios para la (re)formulación de la subjetividad PEM echando mano de dinámicas de integración grupales. Con instrumentos proporcionados por la psicología (organizacional y/o cognitiva, entre otras disciplinas), Enseña por México, a través del moderador en turno, se adentra en la interioridad de estos sujetos. Los vuelca al conocimiento de sí guiándolos en el reconocimiento de sus emociones y llevándolos al encuentro con el objeto de sus motivaciones. Los sensibiliza según el modelo de persona deseado por la institución. El resultado de estas dinámicas es una persona inclinada a apropiarse del modelo actitudinal sugerido.

Técnicas de poder: Co-investigación y Plan de Mejora

La cohesión de los PEM dentro del Programa de Liderazgo y su control por parte de la organización requieren de otras técnicas que deben implementarse dentro y fuera del espacio escolar. La vigilancia al desenvolvimiento de estos sujetos sólo es posible cuando acceden “de buen modo” a exponerse a sí mismos frente a otros y autorregularse en la ausencia de representantes de la organización. Enseña por México llama a esta capacidad de autorregulación “locus de control interno” que se desarrolla cuando el individuo potencia sus habilidades de liderazgo. Concibe que este desarrollo se logra durante los dos años del PdL como resultado del acompañamiento del director.

La Co-investigación consiste en una visita que el Coordinador de Aprendizaje realiza al PEM en una fecha previamente acordada. El objetivo consiste en observar y (co)evaluar y retroalimentar su desenvolvimiento en clase. Los lineamientos establecidos por el PdL indican que ser tres reuniones por semestre son suficientes para llevar un seguimiento del crecimiento personal y profesional de estos individuos. También para medir el desempeño de este “agente de cambio”.

El proceso de co-investigación establece que el profesor becario debe enviar anticipadamente su planeación didáctica para la clase para que el Coordinador tenga un parámetro observará y retroalimentará. En algunas ocasiones el PEM podrá recibir una retroalimentación para modificar su planeación y asegurar un mejor desempeño. Durante la visita, el observador puede adoptar diferentes roles según su criterio y conveniencia; de modo que el escrutinio sea confiable. Durante la clase, y aun fuera de ella, puede interactuar con los estudiantes para obtener información sobre la valoración que tienen de su joven profesor.

Después de la clase el observador y el PEM se reúnen para conversar sobre el desempeño del PEM. En este espacio el Coordinador-Observador realiza preguntas que “invitan a la retrospectiva y reflexión”. Este individuo evitará elaborar juicios; proceder de esta manera ayudará a que el PEM encuentre la luz por sí mismo. Puntos importantes para discutir en la reunión son las emociones experimentadas por el PEM, el escrutinio de las situaciones que vive en la escuela y que afectan su desempeño dentro de salón. La entrevista de la co-investigación está estructurada en tres secciones de preguntas para que el profesor-becario reconozca los aciertos y las equivocaciones cometidos en clase.

La primera parte, de asuntos generales, se detona con las preguntas “¿Cómo te ha ido? ¡cuéntame! ¿cómo has estado?” El sujeto observado da cuenta de las emociones, situaciones, inquietudes e interacciones con terceros que inciden en su desempeño y en la manera de valorar su estancia. El Coordinador puede dar una réplica y algún consejo acerca de lo que el PEM puede hacer “opcionalmente”. Si el profesor becario da cuenta de situaciones conflictivas en la escuela que afectan su desempeño, el observador puede sugerir que se “autogestione” para resolver los problemas, pensando en estrategias para hacer frente a las situaciones (tener una comunicación más efectiva).

El segundo bloque inicia con preguntas como “¿cuál fue el momento más significativo que tuviste durante la clase del día de hoy?” “¿hay alguna otra cosa (actividad) que te haya gustado el día de hoy?” “¿Qué crees que pudo haber salido mejor el día de hoy?” En este momento, el Coordinador no expresa comentarios de lo que observó en la clase o de lo que escuchó de los alumnos; en cambio, insiste en que el PEM “sea capaz de reflexionar y reconocer sus deficiencias y fortalezas en el momento del salón de clase”. Por su parte, el interrogado profundiza en situaciones problemáticas con los estudiantes que suceden en ausencia de observadores externos.

Después de que el PEM habla de lo que cree que salió bien (o mal) en su clase el Coordinador comenta sobre determinadas situaciones que observó durante la actuación. Puede expresar lo siguiente: “vi a muchos estudiantes con carencia de habilidades para realizar las actividades ¿Cómo compensar este rezago implementando estrategias? ¿Qué estrategias se te ocurren? ¿Qué estrategia puedes implementar para resolver esa situación y ganar la atención de los estudiantes? Recuerda estrategias del InVe”. Aunque las respuestas del PEM sean diversas, su sentido general refuerza una apología de las “buenas prácticas” que en otros momentos ha implementado. Por su parte, el (co)evaluador puede dar más

consejos recurriendo a experiencias de otros participantes, o bien, sugerir que el (co)evaluado aplique un principio de gradualidad en sus tácticas.

El tercer fragmento se desencadena con las preguntas “¿Qué crees que es lo que hay que trabajar? ¿Cuáles son los próximos pasos que te gustaría implementar? ¿A partir de cuándo van a empezar a suceder estas acciones?” En este momento, el sujeto debe pensar en las tareas que debe implementar para sus próximas clases sin necesidad que sean observadas por el tutor. Los “próximos pasos” marcan el fin del diálogo. Con base en lo hablado el PEM se compromete a enviar un documento explicando cuáles son las acciones que a partir de ese momento le ayudarán a “mejorar” su desempeño. A su vez, dicho escrito sirve como punto de partida en una próxima (co)investigación.

El Plan de Mejora (PdM) es un mecanismo que se activa cuando el PEM tiene un desempeño deficiente y sus actitudes se desvían de “los motores de la organización”. Los estatus de Enseña por México establecen que el Coordinador de Aprendizaje puede idear un plan en colaboración con el *staff* para que el profesor-becario eleve su rendimiento y reafirme su compromiso con los ideales de la institución. Este plan es una medida coercitiva que la organización implementa para disciplinar a los elementos disidentes. Es una estrategia para corregir el comportamiento de los PEM, mejorar su desempeño en la escuela y alentar la buena participación en las actividades de la red.

Durante el despliegue de este mecanismo, el profesional está sujeto al escrutinio de su superior inmediato (Coordinador de Aprendizaje), quien, a su vez, procede por edicto de su jefe inmediato (coordinador regional). Para ambos basta con monitorear (vigilar) el cumplimiento de los compromisos que el sancionado deberá adquirir. Mientras tanto, el agente de cambio diseña su propia ruta de mejora y estipula cuáles serán las medidas necesarias para corregir su conducta y mejorar su desempeño. Como parte de su PdM el PEM define las actividades a realizar, los plazos y los modos gestionando su propio escarmiento.

Esta estrategia para la corrección de las conductas se gesta en el conceso de los coordinadores de ExM y directivos de las instituciones educativas acerca de una situación que se define como problemática: la conducta del PEM. Se le comunica al profesional cuál es la situación en el modo en que ha sido consensuada; posteriormente, se le induce a que asuma toda la responsabilidad para eliminar la raíz del problema: su descontento por las condiciones en que realiza su práctica. La alternativa a este proceso es abandonar el

programa: difícil decisión que implica ser percibido por los demás como alguien carente de convicciones para asumir el compromiso social de un cambio sistémico.

Andrea es una PEM de nueva generación que ha estado en PdM. Su situación se ha creado por una variedad de factores que se ocultan en el constante señalamiento a su comportamiento “tan negativo”. Por ejemplo, la relación entre Ternium, Enseña por México y las escuelas secundarias, en la que trabaja esta persona y varios de sus compañeros, se ha cargado de fricciones generadas por un desfase entre las expectativas puestas en el proyecto en común y los resultados que éste ha dado. En palabras de la PEM: “el gato por liebre que es el Taller de Robótica”.

Este taller aglutina contenidos básicos de asignaturas como español y matemáticas para estudiantes en su mayoría rezagados que presentarán examen de admisión para la escuela Roberto Rocca de Ternium. Andrea refiere que “el propio diseño del taller incidió en los resultados”. En conjunto con los expertos pedagogos de la empresa, los PEM elaboraron un plan de trabajo cuya aplicación “es del todo imposible” por dos razones. El tiempo disponible dentro de las escuelas “es muy poco” y los temas a revisar “son demasiados”. Una agravante de esta situación es el antecedente de esta relación entre Enseña por México y Ternium caracterizada por un par de “fracasos rotundos”. Para la PEM es claro que “si falla Robótica”, es seguro que finalice el patrocinio de Ternium para Enseña por México.

Frente a este escenario, Andrea no se ha guardado su inconformidad. Además de tener que lidiar con el desfase de tiempo-contenido en robótica, no escapa a las tensiones con directivos y docentes de la escuela asignada. Con independencia de que la alianza interinstitucional está transfiriendo las responsabilidades del fracaso anunciado a los PEM, ella se queja porque no está de acuerdo con el modo en que se dan las cosas dentro de las escuelas respecto a la implementación del proyecto. Las emociones negativas frente a esta situación, como el enojo, le han llevado a tener comportamientos poco cordiales con sus superiores. Ha gritado a la coordinadora regional en reuniones privadas y ha regañado a su Coordinador de Aprendizaje “por incompetente”. Para ella, estas son unas de las acciones que le ha llevado al plan de mejora.

En su interpretación de los hechos piensa que su figura se ha vuelto totalmente incómoda para el *staff*. Se asume como una persona con una postura crítica que no agrada al posicionamiento de la organización. Por esta razón afirma que el plan de mejora es sólo el pretexto para poderla despedir (in)justificadamente. No espera que la despidan, ni se piensa

ir del programa porque le gusta lo que hace, “el contacto con los niños”, etc. Concibe su vínculo con Enseña por México como una relación de dependencia en la que pierde más la organización si ella se va, ya que “le implicaría problemas con Ternium”. Pese a su posicionamiento “crítico” ha decidido cumplir con la formalidad del Plan de Mejora.

Conclusiones

Para cerrar este capítulo cito una obra clásica en el estudio de la “cultura de la empresa”. Bien puede responder a las preocupaciones de todo personal de recursos humanos para lograr que los empleados sean más productivos con el mismo o menor sueldo. Enseña por México funciona y está jerarquizada de manera similar a una empresa que ofrece servicios de *outsourcing*. Es intermediaria entre instituciones educativas y otras instancias del “ecosistema emprendedor” (habría que mencionar que *TFA* es una corporación global con prósperas franquicias alrededor de mundo).

Gideon Kunda (2006[1952]), en su estudio con ingenieros en una empresa tecnológica en Estados Unidos, cuestionó provocadoramente porqué la gente trabaja tan duro y clama por disfrutarlo (p.3). Para responderla argumentó que el perfil de los sujetos (independientes y ambiciosos, en su caso de estudio) a menudo es incompatible con los intereses de la empresa. Entonces, lograr que quieran trabajar por dichos intereses requiere educar a los empleados sin que lo sepan.

Una “fuerte cultura de la empresa” ofrece la solución creando una cuasi religión a través de dispositivos, (la presentación de proyectos) y *mensajes*, (sobre las expectativas de lo que deben hacer) que presentarán el “objeto de deseo” (expectativas de estabilidad económica, etc.) a los empleados transformando ideas y mensajes en actividades cotidianas. Esto permite que el funcionamiento interno de la empresa sea exitoso mediante mecanismos de control disciplinar sobre los empleados logrando que internalicen ciertas ideas que los capaciten para gobernarse a sí mismos, autogestionarse. A esto llamó técnicas de *managerialización* (autogestión) fundadas en un control narrativo; con éste, los empleados internalizan la idea de “hacer lo que es correcto”. Resta obviar la similitud entre los hallazgos de Kunda (2006) con el planteamiento que se ha realizado en este capítulo. A partir de los postulados de Foucault (2018) retomados por Lorey (2016) es posible afirmar que la

managerialización es la corporeización de técnicas y dispositivos de poder que moldean la subjetividad de los individuos.

De manera complementaria, Eckerly-Goss (2018) menciona que el *managerialismo* (como dispositivo de poder y saber de una ética capitalista y neoliberal) opera bajo una paradoja: el empleado se autogestiona al grado desaparecer la necesidad de gestión de un supervisor, pero precisa de una mayor gestión por parte de éste para alcanzar dicho fin (p.245). Por otra parte, los dispositivos *manageriales* no sólo regulan las conductas de los trabajadores dentro del espacio laboral, sino permean también las demás dimensiones de su vida cotidiana hasta llevar principios de gestión y eficiencia al mismo hogar (p246).

Esto nos conecta con la pregunta realizada por Samuel en la viñeta de esta sesión ¿Hay algún trabajo que regule tu comportamiento aún fuera de la oficina? Podríamos aventurarnos a afirmar que esta es una tendencia general paralela a la proliferación de instituciones voraces, participes de un proceso de *precarización* como instrumento de gobierno neoliberal. Esto no pretende la erradicación de las instituciones, sino que el individuo sea el soberano de sí mismo y sus intereses sean compatibles con los de estas.

En el caso de Enseña por México, esta *managerialización* obedece a una transacción de gubernamentalidad que va del ámbito empresarial (el consejo honorario proviene de este extracto social) al educativo; y de la esfera del trabajo (la docencia es una profesión que pasa por un proceso de redefinición) a la vida privada. Lograr la compatibilidad entre los intereses personales y organizacionales requiere de la “capitalización” de ciertas emociones incorporadas a su control normativo, el “hacer lo que es correcto de acuerdo con los motores de la organización”. De ello que dispositivos como la visión, el InVe o las capacitaciones, incluido el plan de mejora, anclan emocionalmente a los PEM en una ambigüedad instrumentalizada entre el trabajo y el voluntariado. El referente estos anclajes a las formas de trabajo voraces el recurso que la organización toma de la “empatía” y el “amor por los otros” (percibidos por los PEM como más vulnerables) para dar sentido a las formas de vida elegidas con el ingreso a la organización. De este punto profundizaré en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III

“EN CUERPO Y ALMA”

LA PRECARIZACIÓN DE SÍ

Los precarios no pueden ser ni unificados ni representados, sus intereses son dispares, las formas clásicas de organización corporativista no funcionan. La mirada de precarios está dispersa en las relaciones de producción y entre distintos modos de producción que absorben y engendran subjetividades, despliegan su explotación económica y multiplican las identidades y los lugares de trabajo. Lo precario y disperso no es solo el trabajo, sino también la vida. (Isabel Lorey, 2016:24)

Este capítulo presenta el abanico de subjetividades de los Profesionales Enseña por México (PEM). Indaga cuál es la imagen que han formado de sí mismos una vez que han asimilado los valores organizacionales. Además, muestra cómo interpretan los eventos de su vida cotidiana toda vez que subjetivan la contingencia y la incertidumbre en la forma de vida adoptada.

Para fundamentar etnográficamente este capítulo recurro a las observaciones realizadas dentro y fuera de los espacios de trabajo de estos sujetos. Intercalo testimonios recopilados en entrevistas estructuradas con diálogos reconstruidos en el diario de campo⁵⁶. Es metodológicamente importante realizar esta aclaración ya que en algunos casos el empleo de la grabadora impedía, parafraseando a mis interlocutores, “el tránsito hacia conversaciones más auténticas”, situación que hizo notorias contradicciones que forman parte de los discursos vertidos por los PEM, cuya razón explicaré más adelante. Por el momento es suficiente mencionar que el sentido de esos diálogos giró en torno a lo que denominan “la experiencia de vida que significa estar en Enseña por México”. Resta aclarar que *estar*, refiere a ser parte de la organización en tanto se trabaja subordinadamente para ella.

Para fundamentar teóricamente el material etnográfico, retomo un punto discutido por Lorey (2016) respecto de la precarización de sí como gubernamentalidad biopolítica. La autora menciona que en tanto categoría analítica “permite problematizar complejas interacciones de un instrumento de gobierno con relaciones económicas de explotación y modos de subjetivación en sus ambivalencias: sumisión y empoderamiento” (p.28). Éste

⁵⁶ Por esta razón, a lo largo del capítulo serán usadas las comillas inglesas (“”) para enfatizar que se trata de una expresión vertida por los informantes en el caso de parafrasearlos.

último no debe entenderse como emancipación en un sentido marxista, sino como un juego de lenguaje que alude a la creación de un individuo dócil (autogobierno) que actúa con base en decisiones propias (autodeterminación) que lo vuelven un ser gobernable.

Lorey (2006) pone en duda la creencia de que “las incertidumbres y la falta de continuidad bajo condiciones sociales establecidas se eligen en gran medida de forma consciente” para analizar “las formas en que las ideas de autonomía y libertad están conectadas con los modos hegemónicos de subjetivación en las sociedades capitalistas occidentales” (p.1). En este sentido, la autora aborda en “qué medida la precarización «elegida para sí» contribuye a producir las condiciones que permiten convertirse en parte activa de las relaciones políticas y económicas neoliberales”.

El orden del capítulo inicia con la recuperación del trabajo de Luis Alberto Modesto Torres (2018)⁵⁷, brevemente desarrollado en el estado de la cuestión y referenciado en el apartado anterior. Este segmento establece un desmarque entre perspectivas respecto a la subjetivación de la experiencia en el programa que incidió en la aproximación intelectual. En este sentido, no se persigue una confrontación sino colocar al autor en calidad de informante y recuperar su tesis como un testimonio que ayude a profundizar en el abanico de subjetividades resultantes de la interacción con la organización.

La siguiente sección expone cómo la contingencia, como condición estructural políticamente inducida, delinea el quehacer de estas instancias y desemboca en el despliegue de estrategias de supervivencia cuyos efectos recaen en la constitución del sujeto. Da cuenta de cómo estas tácticas naturalizan una incertidumbre en el plano de la experiencia individual mediante la asimilación de técnicas de autogobierno. El apartado documenta cómo es vivir, para los PEM, en una situación de contingencia e incertidumbre mediante una precarización de sí.

El segmento posterior expone cómo opera la ambigüedad instrumentalizada que permite el control y la cohesión interna de la organización en contubernio con las instituciones educativas que adquieren los servicios de estos profesionales. También, documenta el modo en que los sujetos definen su relación contractual con la organización, influida por dicha ambigüedad. Esta sección muestra las tensiones y conflictos de los PEM derivadas de una falta de claridad sobre sus roles en las escuelas. Posteriormente, en el

⁵⁷ Idónea Comunicación de Resultados titulada *La construcción de la experiencia del voluntariado intenso en Organizaciones de la Sociedad Civil: Un estudio de caso de “Enseña por México” 2013-2016.*

desarrollo de la resiliencia como una cualidad deseable en el sujeto y como una forma de encubrir una relación de explotación a través de la transferencia de riesgos.

El capítulo concluye con una reflexión sobre la preponderancia de aspectos no formales de “la experiencia de vida que representa estar en Enseña por México”. Esta sección discute la eficacia de la organización como productora de sujetos precarizados. En concreto cómo el ideal de autodeterminación permite a estos individuos aceptar condiciones de trabajo endebles.

Del doble virtuosismo como precarización de sí

Para Modesto (2018), “el voluntariado [...] desde las OSC ha cobrado relevancia por sus contribuciones al desarrollo social de los países”, ya que “dichas prácticas tienen el objetivo de [...] brindar ayuda a ciertos sectores vulnerables de manera solidaria” (p.4). Si bien tiene el acierto de concebir que se trata de un fenómeno social vinculado estructuralmente con las dinámicas económicas y políticas que inciden en la vida social, piensa que esta vinculación obedece a que dichas acciones cubren los vacíos dejados por el Estado. Interpreta que el voluntariado cumple una función paliativa y supletoria respecto a problemáticas sociales de mayor envergadura. Incluso, valida esta postura mediante el testimonio de uno de sus informantes quien menciona que “el gobierno debería aprender de nosotros, a cómo organizar gente” (Modesto; 2018:187).

Respecto a la caracterización del “voluntariado intenso”, Modesto (2018) sugiere “una reconstrucción de la experiencia del voluntariado mediante un estudio de caso de los participantes en la OSC Enseña por México” (p.4). Afirma que esta organización realiza prácticas “propias del voluntariado intenso”. Usa esta categoría para describir la experiencia de vida que se asume al ser parte del programa y que se caracteriza por el volumen y la densidad de las actividades que demandan la energía de los sujetos (Modesto, 2018). No sólo hace referencia al tiempo corto para realizar una saturación de actividades sino a la modificación en las dinámicas de vida que experimentan estos sujetos. Si bien, no lo define en el sentido que cito a Coser (1971), respecto que las instituciones voraces exigen la adhesión absoluta de sus miembros demandando la entrega total de sus energías, la definición de “voluntariado intenso” sugiere la existencia de prácticas voraces de por parte de las OSC.

Además de siempre referirse a los PEM como voluntarios, al grado de usar ambos términos de manera indistinta, Modesto (2018) sugiere “la existencia de identidades colectivas relacionadas al desarrollo de este rol”. El autor plantea que:

Se asume por [...] los informantes, que sí existen identidades que se forjaron por medio de su participación en Enseña por México, [...] donde se expresan las formas de actuación y valores de la organización [...] compartidos por los voluntarios. También se plantean visiones y objetivos en común a favor de terceros en el ámbito educativo, lo que crea vínculos que generan cierto sentido de pertenencia [...]. Otro aspecto [...] creador de identidad voluntaria [...] es cuando comienzan a ser identificados o nombrados como PEMs. [...] Identifican su participación [...] como una identidad que se vive intensamente durante los dos años de participación, que generan grupos sólidos de identificación que perduran una vez que culmina su participación voluntaria, [...] mediante esta red se ofrecen apoyo entre ellos en la búsqueda de oportunidades de desarrollo profesional o empleo como una vinculación que los diferencia en la sociedad de otros individuos que no comparten esta experiencia de vida (176-177).

Los datos recabados en el trabajo de campo para esta investigación no sugieren la pertinencia de hablar de sentido de pertenencia a una colectividad para el caso de los PEM. Estos sujetos, pese a estar congregados por un propósito que ha tenido repercusiones en sus vidas profesionales, están individualizados o fragmentados como efecto del andamiaje institucional. En efecto, en la retórica organizacional se defiende la idea de “hacer comunidad” como una expresión que pretende el desarrollo de vínculos afectivos por parte del sujeto respecto a la organización. Sin embargo, en las prácticas cotidianas Enseña por México individualiza las acciones de estos sujetos y privatiza el riesgo del fracaso de la organización (cuando lo hay). El eslogan “hazte cargo” persigue que sea el individuo quien asuma la responsabilidad que corresponde a las instituciones que se relacionan con Enseña por México.

La postura de Modesto (2018) respecto a los argumentos organizacionales y dinámicas institucionales que tuvo oportunidad de conocer lleva a naturalizar estas acciones con su argumentación. Para él, la constante del voluntariado es su ‘fin benéfico’, ‘su propósito virtuoso’, de ahí que su normalización cuenta con elementos suficientes para su permanencia y desarrollo. El autor relaciona la presencia del voluntariado con mejores oportunidades de “desarrollo político, económico y social de los países”, en unas ocasiones sustituyendo al Estado, en otras, operando de manera orgánica a través de ONG y otros organismos que sustentan parte de su funcionamiento. Ya sea mediante la obtención de recursos públicos mediante convocatorias o aprovechando la legislación en favor de donaciones (Modesto, 2018)

La lógica expresada por el autor particulariza las bondades de lo que en esta tesis se identifica como precarización de sí en tanto gubernamentalidad que permite a estas instancias proveerse de un tipo de voluntario, colaborador, becario. Modesto (2018) fundamenta su apología de las OSC en la percepción de que los voluntarios, en el caso de Enseña por México, consolidan una ética de solidaridad hacia el otro. Además, presupone un arquetipo en los valores de estos sujetos compatibles con los de la organización como condición que posibilita su participación.

Los datos recopilados en campo muestran que la consolidación de este arquetipo descansa en un proceso de alterificación (*othering*), la construcción de un otro percibido como más vulnerable. La consolidación de la ética de solidaridad, como cualidad especial buscada por la organización, evidencia la paradoja de la gubernamentalidad biopolítica comentada por Lorey (2016) en el sentido de que los seres humanos aprenden a considerarse a sí mismos como sujetos únicos, al mismo tiempo que se los unifica como “masa de población amorfa y estandarizada”.

Desde la óptica de la gubernamentalidad, el voluntariado es una vía normalizada para la gestión de los sectores “vulnerables”, “empobrecidos”, etc., que no pretende erradicar tales condiciones sino hacerlas tolerables. La *alterificación*, como proceso gubernamental, incluye acciones que son enaltecidas y presentadas como deber ser ciudadano ante la imposibilidad que tienen algunos individuos o grupos poblaciones para salir de su condición precaria percibida como pobreza, atraso, violencia, etc.

El doble virtuosismo como precarización de sí deriva de la presentación del individuo en la vida cotidiana como un ser lleno de cualidades destacadas. Sobresale del compromiso de ayudar al prójimo desinteresadamente; de ahí que entregue su fuerza de trabajo en cuerpo y alma sin esperar remuneración monetaria alguna. También deriva de que el producto de la capacidad y la fuerza de trabajo no puede dissociarse del productor.

Esta imposibilidad de dissociar al producto del productor en las actividades como voluntario en las OSC se da en el marco de la indistinguibilidad entre la colectividad y la individualidad, entre lo público y lo privado: fenómeno analizado por Paolo Virno y retomado por Lorey (2016):

“A Virno le interesan los modos de producción que se tornan hegemónicos, basados en capacidades comunicativas y cognitivas, con un alto grado de flexibilidad en la utilización de la fuerza de trabajo, en el trato permanente con lo impredecible, con la contingencia. Estos modos de producción son un desafío para la personalidad entera, su intelecto, su

pensamiento, su capacidad de hablar, sus afectos. A juicio de Virno, esto conduce al final de las segmentaciones del trabajo (en el sentido de la división del trabajo) y a considerables dependencias personales; estas ya no se establecerían respecto a reglas y normas, sino a personas individuales en la relación laboral, así como respecto a las redes, al objeto de conseguir el siguiente empleo cuando sea necesario (p. 82).

La aproximación al “voluntariado intenso” ofrecida por Modesto (2018) ofrece indicios de una forma de producción que se torna hegemónica y que tiene como plataforma a las Organizaciones de la Sociedad Civil. La idea de la formación de una identidad colectiva como efecto de la experiencia asociada a la participación en la organización presenta una segmentación del trabajo.

La precarización de sí se manifiesta en la descripción que el PEM elabora de su relación con la organización en la que subyace una ambigüedad instrumentalizada. Samuel, de quien he dado cuenta en el capítulo anterior, ofrece un testimonio que ilumina rasgos característicos del modo en que los Profesionales de Enseña por México subjetivan la precarización elegida para sí como un efecto derivado de una decisión personal:

En la licenciatura estuve formado por el marxismo; y el análisis marxista me ha permitido identificar que uno de los impactos de Enseña por México en el sistema educativo es que está contribuyendo a la precarización de la docencia. Hay varios modos en que el trabajo docente se ha precarizado, por lo que no es toda la responsabilidad de la organización, sino que [ésta] ha contribuido sólo en una manera... [pero] pese a todo lo negativo que se le pueda encontrar a Enseña, hay algo positivo por lo que merece la pena estar aquí, el cambio personal que uno experimenta. Yo fui docente antes, y en ese entonces era un mal docente; no tenía el tacto para hablar con los estudiantes, simplemente llegaba a impartir cátedra y me salía. Ahora tengo la oportunidad de impactar significativamente. [...]No tengo idea de la manera en que pueden reaccionar si les comentas que tu proyecto habla de que Enseña precariza el trabajo. Te sugiero que tengas cuidado ya que algunos PEM pueden echarte de cabeza, si de eso depende ganar puntos en la organización. Los tutores, que son *Alumni* y fueron PEM, tal vez pueden ser empáticos y no ser renuentes a esas ideas, pero ahora tienen otro tipo de compromisos con la organización, por lo que es probable que lo valoren en otros términos. Muchos de mis compañeros pueden ser conscientes de que Enseña precariza el trabajo y pueden criticarlo abiertamente, siempre y cuando no haya una autoridad presente; pero en eventos públicos actuarán con condescendencia. Es eso o salirse a un mercado laboral empobrecido. Es preferible ganar diez mil pesos sin prestaciones que buscar un trabajo de seis mil al mes, y eso sí, cuando lo encuentran. Al menos Enseña les da la esperanza, de que después de los dos años podrán aspirar a un puesto como coordinadores (conversación mantenida el 27/09/2019).

Los sujetos toman como base cuestiones estrictamente laborales-contractuales para dar significado a su experiencia mientras que el planteamiento de esta investigación parte de que ellos han asimilado producciones ideológicas integradas a una gubernamentalidad biopolítica productora de inseguridad e incertidumbre que los vuelve gobernables. La riqueza de este relato es que muestra la ambivalencia en que somos encasillados como sujetos que

oscilan entre sometimiento y el desacato, fundamentada en la percepción de la autodeterminación frente a circunstancias que escapan a nuestra volición.

Contingencia a nivel organizacional

Esta sección da cuenta de la transición a la maestría en Liderazgo y Educación como referente de un nuevo escenario contingente, pero no único, para la organización en sí misma. La transición fue vista como un hecho excepcional. No obstante, exacerba una normalidad contingente la cual no es necesariamente percibida PEM, *staff* ni los mandos directivos. La intención de documentar este hecho sin precedentes es para documentar cómo la gubernamentalidad biopolítica precarizante es la condición estructural que encasilla a los sujetos de manera relacional en una posición precaria y a su vez se erige como la condición de posibilidad para el funcionamiento de Enseña por México.

Durante el periodo que realicé el trabajo de campo, Enseña por México experimentó una transformación abrupta en cuanto a su condición fiscal y jurídica. Un miembro del *staff* expresó que fue resultado de “la transición hacia la 4T”. Según lo refirió, la política del gobierno federal, encabezado por el presidente Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) ha sido la de limitar el flujo de las donaciones que las Organizaciones de la Sociedad Civil reciben de las empresas. El objetivo de esta política es que éstas últimas realicen mayores contribuciones fiscales a través del pago de impuestos, y con ello incrementar el presupuesto federal destinado a programas sociales⁵⁸.

⁵⁸ La tensión con las OSC inicia desde la presentación de Plan Sexenal de Desarrollo que establece que “la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, por medio de la Unidad de Inteligencia Financiera, combatirá la evasión fiscal y se abstendrá de conceder exenciones, créditos y otros beneficios que solían otorgarse en forma consuetudinaria a los causantes mayores” (p.49). En la conferencia matutina del 7 de febrero de 2019, el Presidente López Obrador mencionó que “los apoyos a programas sociales no se van a entregar a ninguna organización social, de la sociedad civil o no gubernamentales” (<https://www.jornada.com.mx/2019/02/16/politica/005n2pol>), declaración ratificada en la CIRCULAR UNO del 14 de Febrero de 2019 (<https://www.jornada.com.mx/2019/02/16/politica/005n2pol>) donde indica a los Miembros del Gabinete Legal y Ampliado del Gobierno de la República que se ha “tomado la decisión de no transferir recursos del Presupuesto a ninguna organización social, sindical, civil o del movimiento ciudadano” (s/p). Rubén Aguilar Valenzuela de Cadena Política (<http://cadenapolitica.com/2019/09/20/donatarias-autorizadas/>) presenta en números el crecimiento de las OSC y de los donativos de empresarios durante el periodo 2012-2019. El autor concluye que “en el sector de la sociedad civil organizada hay incertidumbre y desconcierto por los ataques frontales y sistemáticos del presidente López Obrador. No comprenden por qué lo hace. Ahí está su historial de servicio a la comunidad y la transparencia con lo que han manejado sus estados financieros”.

Animal Político publicó el 26 de febrero de 2019 el pronunciamiento de 92 OSC en desacuerdo con las declaraciones del presidente López Obrador. Dicho comunicado menciona: “le solicitamos que reconsidere sus disposiciones administrativas, pero sobre todo sus juicios, para que las OSC tengamos certezas y contemos con

Para el *staff* de Enseña por México esta actitud gubernamental fue percibida como una amenaza que limita los ingresos para el funcionamiento del Programa de Liderazgo.⁵⁹ Al estar constituida como donataria autorizada con la facultad para expedir deducibles de impuestos, se vio expuesta a una situación excepcional. En este escenario se hizo evidente la posibilidad de su eventual extinción como efecto de su vulnerabilidad financiera.

Como respuesta a estas condiciones, en septiembre 2019, Enseña por México celebró repentina y públicamente que había obtenido el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) emitido por la Secretaría de Educación Pública. Con este comunicado anunció que de ser una Organización No Gubernamental sin fines de lucro se convirtió oficialmente en una Institución Educativa de carácter privado. La justificación dada por el *staff* a los PEM fue que este movimiento garantiza su permanencia mediante la venta de productos y servicios educativos asegurando ingresos económicos. También le garantiza la posibilidad de acceder a recursos federales destinados para las instituciones de educación superior.

Este cambio implicó que el Programa de Liderazgo se haya integrado a la Maestría en Liderazgo y Educación⁶⁰. El estatus de los PEM también cambió: dejaron de ser profesionistas que reciben un estipendio por su labor voluntaria para convertirse en estudiantes de un programa de maestría que reciben una beca para realizar sus estudios. Bajo este nuevo esquema la organización les ha hecho el planteamiento de que ahora “la experiencia Enseña por México” -refiriéndose a la relación de subordinación entre los sujetos y la organización- tiene dos componentes. El primero concierne a la parte teórica: comprende los Encuentros Regionales y el cumplimiento de actividades en línea a través de una plataforma digital. El segundo componente es la parte práctica del aprendizaje: corresponde a las funciones que ya han estado realizando antes de la transición a la maestría.

recursos para el desarrollo de nuestros proyectos y procesos a favor de las causas por las que nos hemos movilizad^o. (<https://www.animalpolitico.com/2019/02/amlo-osc-reclamo-organizaciones-sociedad-civil/>)

⁵⁹ En el directorio de donatarias autorizadas 2020 de la Secretaría de Acción Tributaria y de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, correspondiente a la publicación del anexo 14 de la resolución miscelánea fiscal en el diario oficial de la federación de 13 de enero de 2020, Enseña por México aparece como IAP registrada en el Estado de México en dos rubros.

A. Organizaciones civiles y fideicomisos asistenciales (artículo 79, fracción VI de la Ley del ISR)

M. Organizaciones civiles y fideicomisos autorizados para recibir donativos deducibles en los términos del Convenio para Evitar la Doble Imposición e Impedir la Evasión Fiscal en Materia de Impuesto sobre la Renta, suscrito por el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el Gobierno de los Estados Unidos de América (artículo 82 de la Ley del Impuesto sobre la Renta, vigente a partir del 1 de enero de 2014, antes artículo 70-B y regla 3.10.8. de la Resolución Miscelánea Fiscal para 2020).

⁶⁰ acreditada con el RVOE 20193184/2019-07-31 (www.ensenapormexico.org)

Aunque el estatus de adscripción institucional ha cambiado, el monto que reciben por concepto de beca es el mismo que tomaban por concepto de estipendio. A través del *staff*, la organización informó a los PEM que la maestría tiene un costo muy elevado que ellos no pagan. La beca se divide en dos conceptos: uno para cubrir las cuotas y otro para solventar los gastos de manutención. Bajo el argumento de que la transición ofrece plusvalía para el perfil profesional de estos sujetos, toda posibilidad de relación laboral se truncó unilateralmente.

Esta situación excepcional generó una serie de fricciones entre algunos de los becados (PEM) y los asalariados (*staff*). Más que el cambio de estatus sin previo aviso, los reclamos de los primeros se enfocaron en que el aumento en las tareas encomendadas por la organización absorbe más tiempo y energías. La maestría se tradujo en un incremento en las actividades que deben realizar sin verse reflejado un aumento en su estipendio; a las horas de trabajo frente a grupo y las dedicadas a los proyectos tienen que sumar horas frente al computador para hacer tareas.

También argumentaron que durante el InVe se les forzó a firmar una carta compromiso que los obliga a devolver un porcentaje del dinero recibido si abandonan el programa antes del primer año. Dicha carta fue evocada en el entendimiento de que la maestría establece que los becarios deben mantener un promedio mínimo en sus calificaciones. De no cumplir esta condición serán expulsados y estarán obligados a pagar el porcentaje establecido. La preocupación por mantener el promedio se desprendió del notorio desbalance de demandas entre las instituciones educativas y las de la propia organización.

La incompatibilidad de intereses personales con los de la institución se utilizó como otro argumento para convalidar los reclamos. Algunos expresaron que en sus proyectos de vida no estaba realizar una maestría o que ya se encontraban cursando una. Al no haber tenido la opción de elegir, señalaron que se trataba de una clara imposición.

Algunos PEM pusieron en duda la calidad de la maestría señalando que no hay catedráticos o figuras equivalentes impartiendo las asignaturas y que, en cambio, son los Coordinadores de Liderazgo y Aprendizaje quienes fungen como “facilitadores”. Los becarios enfatizaron en que las trayectorias profesionales de estas personas no les brindan las facultades para esta labor. Para los PEM es una situación delicada si se tiene en cuenta que los Coordinadores cursan la maestría con una semana de antelación y que el hecho de ser

parte del *staff* se convierte en una formalidad que les faculta para retroalimentar, evaluar y acreditar si los PEM aprueban las materias.

Como consecuencia de los reclamos continuos la tensión escaló al grado de entorpecer las actividades del programa. Algunos PEM que realizaban su primer año amenazaron con no regresar a sus centros de trabajo para el siguiente semestre (enero de 2020) pese a la preocupación por devolver el dinero. La amenaza se fundamentó en la percepción de una relación perder-perder con la organización; la renuncia de varios becarios implicaría que Enseña por México incumpliese sus compromisos con escuelas y donadores poniendo en riesgo futuros financiamientos. Proceder de esta manera era viable aun a costa de lo estipulado en la carta compromiso.

Para normalizar las relaciones fue necesario que el *staff* generase un consenso a través del diálogo con los becados mediante una estrategia llamada “Restablecimiento de la Funcionalidad”. Dos ideas fueron el eje de la negociación. Primero, por tratarse de una situación excepcional ajena a la voluntad de la organización no se obligaría a los PEM a devolver el dinero. Quien quisiera irse, era absolutamente libre de hacerlo. Segundo, la maestría es un proyecto por el que se había luchado desde tiempo atrás y por el cual generaciones pasadas clamaron. Por lo tanto, es un regalo que da valor agregado a la experiencia en el PdL. Los becarios son libres de tomarlo o no, pero asumiendo la responsabilidad que implica: comprometerse a cumplir con las obligaciones establecidas por Enseña por México y las escuelas.

Algunos PEM se mostraron a favor de la transición a la maestría porque les asegura un aval a la experiencia adquirida durante el Programa de Liderazgo. Uno de ellos mencionó en una ocasión: “vivimos en una cultura del papel y es mediante la obtención de un papel validado por la SEP que sumamos puntos en el currículum vitae”. Otro argumento esgrimido fue que dicha transformación no cambia en nada el compromiso que tienen con los estudiantes, ya que la relación con el programa se desprende del compromiso social (el virtuosismo) de los participantes.

Alumni activos⁶¹ y PEM de segundo año se reservaron el derecho de no expresar su opinión en público. En las conversaciones privadas, uno de ellos mencionó: “yo soy de los de la idea de que la haga quien la quiera hacer”. Estas personas asumieron que en la medida de lo posible cumplirían con las tareas de la maestría hasta que terminasen su estancia en el

⁶¹ Esta denominación refiere a sujetos que por diversas circunstancias realizan un tercer año en el PdL.

programa. Para los PEM de segundo año la decisión de concluir el programa de maestría que les ofrece Enseña por México dependerá de si obtienen un empleo u otra ocupación de manera inmediata tras finalizar su estancia en el PdL.

Pese a la amenaza de deserción colectiva ante la inconformidad, todos los PEM reanudaron actividades el semestre posterior. Un PEM hizo evidente el cambio de actitud: de la franca insubordinación a la abierta colaboración. Esta persona compartió a través de sus redes sociales una fotografía en compañía de sus compañeros becarios. La imagen tenía escrita la frase: “reafirmando el compromiso por los estudiantes”.

La contradicción en la postura de estos sujetos, referente al cambio su estatus influido por la transición a la maestría adquiere sentido en la superación de las tensiones del individuo consigo mismo y con el marco de adhesión a la organización. Dicha superación no refiere a una solución contundente sino al modo en que aprende a vivir con la situación. No debe perderse de vista que estas tensiones son efecto del modo en que la organización pone en marcha sus propias estrategias de supervivencia concentradas en la instrumentalización de una ambigüedad en la relación contractual con los sujetos.

Incertidumbre a nivel individual

La contingencia organizacional pone de manifiesto cómo es vivir con un umbral de incertidumbre. Para los PEM, la relación con uno-mismo, efecto de la puesta en marcha de los dispositivos institucionales, da forma al modo en que es interpretada la vida cotidiana. Condiciona el modo de interactuar con otros sujetos en un marco de contradicciones normalizadas, inherentes a “la experiencia Enseña por México”. Esta frase alude a la forma de vida adoptada por los sujetos a partir de su adhesión a la organización bajo el supuesto de asumir una identidad colectiva; en el sentido mentado por Modesto (2018).

Aunque “la transición a la 4T” haya exacerbado que Enseña por México no tiene garantizada su permanencia, la organización se ha visto con anterioridad en situaciones contingentes por dos factores: el primero, al no recibir los recursos que sus donadores ya han garantizado y, el segundo, por la cancelación de colaboraciones con autoridades educativas que de última hora han impedido el acceso de los PEM a los centros escolares. En el capítulo I he mencionado que ExM transitó sin éxito por el estado de Chiapas. El motivo del fracaso se debió a cambios dentro del aparato administrativo en la secretaría de educación estatal

influido por presiones de la CNTE. Esta situación implicó la reubicación de personal en otros estados.

Lo que sucede a nivel organizacional, como efecto de un proceso estructural contingente, más que tener repercusiones es un reflejo de lo que también sucede en el plano individual. Esta situación se manifiesta no necesariamente con la misma intensidad para cada uno de los miembros, ni es percibida del mismo, tampoco es valorada en términos estrictamente negativos en parte por la preparación que estos sujetos recibieron en el InVe para ser capaces de “salir de la zona confort” y “asumir riesgos”.

Cuando me contacté por primera vez con Samuel, se encontraba en un periodo de espera durante el cual no tenía asegurada su permanencia en el plantel en donde venía trabajando desde hacía un año. El margen de incertidumbre que tenía en aquel momento se desprendió de dos factores. Primero, del conocimiento sobre el proceso para la renovación del acuerdo. “El Tec”, mencionó, evaluaría su desempeño como representante de Enseña por México y decidiría la continuidad del financiamiento a la organización. El segundo, la promesa realizada por la coordinadora regional de ‘Enseña’ de que tenía asegurado su lugar en otra escuela dentro de la Zona Metropolitana de Monterrey o en otro de los estados donde opera el Programa de Liderazgo si es que no se lograba la renovación del convenio.

Situación similar vivieron dos de sus compañeras PEM que repentinamente se vieron en la necesidad de cambiar su residencia de la Ciudad de México a Monterrey. En agosto de 2019 se rompió el acuerdo entre los directivos de estancias infantiles administradas por el gobierno de la Ciudad de México y Enseña por México. La causa fue percibida por las PEM como efecto colateral de las acciones de la administración del presidente López Obrador que estableció que el recurso económico, que se destinaba a las guarderías, a partir de este momento se distribuiría directamente a los padres de familia⁶². La consecuencia fue la desaparición del presupuesto para el estipendio de las PEM. La alternativa implementada por la organización consistió en ofrecerles espacios disponibles en jardines de niños de la ZMM.

Un escenario idéntico se replicó en la ciudad de Chihuahua en el año 2016. Enseña por México no logró renovar el acuerdo con las instituciones educativas que la recibieron ni con el grupo de donadores. La solución que encontró consistió en disolver el equipo estatal (PEM y *staff*) para reintegrarlos en otras regiones. Uno de los *Alumni* activos en Monterrey,

⁶²<https://politica.expansion.mx/mexico/2019/02/02/la-austeridad-recorta-recursos-a-estancias-infantiles-y-desata-protestas>

quien vivió esa ruptura, se llama Humberto. Tras perder su lugar en Chihuahua, la organización le ofreció la oportunidad de reubicarse en Baja California Sur y al año siguiente trasladarse a Monterrey para hacer un tercer año como PEM. Él mismo comentó una vez que, sin ser consciente de ello, ese tercer año se prolongó hasta un quinto año. Sus compañeros rumoran que a menos que el *staff* le congrese como Coordinador, como ha sucedido con otros PEM en otros estados, continuará con un sexto año.

Es importante mencionar los casos de las personas quienes viajaron de la ciudad de México a Monterrey y de Humberto, ya que ofrecen una proyección de la trayectoria que pudo haber tomado Samuel si “el Tec” hubiese decidido no renovar el convenio. De hecho, mudarse de improviso de ciudad en ciudad es una posibilidad para todos los miembros de Enseña por México. Lo que podría llamarse “La vida *Alumni*”, está marcada por este patrón.

Las convocatorias del Tercer Año PEM desempeñan una función importante en el mantenimiento de los vínculos organizacionales. Este mecanismo se implementa, cuando en la primera etapa de colocación de PEM quedan vacantes en los planteles, o bien, cuando suceden casos de deserción durante los primeros meses. Una primera alternativa consiste en llamar a personas “de confianza” avaladas por los coordinadores para cumplir la tarea. La segunda vía procede mediante la publicación de una convocatoria para el tercer año. En este caso es necesario realizar un proceso de selección cuyo requisito principal es la disponibilidad de movilidad inmediata; aunque se prefiere la cercanía con el lugar en que está la escuela.

Las situaciones relatadas muestran que la vida profesional y laboral de estos sujetos se desenvuelve en una inestabilidad institucionalizada. Por efecto de estas condiciones estructurales, Enseña por México implementa formas de trabajo que no permiten separar la vida privada del plano profesional. Cabe preguntar entonces cómo es vivida esta inestabilidad institucionalizada.

Vivir con plenitud una vida limitada

Si la vida en el plano profesional está definida por un umbral de incertidumbre manejable como efecto de una condición estructural, en el plano personal también se expresa cierto grado de contingencia. La expresión “vida limitada” no remite necesariamente a una existencia en situación de pobreza económica o de carencias materiales, sino a una forma de

“ser-en-el-mundo” a partir de lo que es mínimo y necesario para subsistir temporalmente mientras se da el próximo paso en la trayectoria profesional y laboral. Vivir una vida limitada implica para los PEM el desprendimiento como aprendizaje y como mecanismo de adaptación a lo circundante: suspender vínculos afectivos, relaciones interpersonales y asimilar el desarraigo como modo de ser. Implica revalorar las relaciones sociales en función del capital social y simbólico que éstas les puedan aportar en el futuro inmediato.

Esta forma de “ser en el mundo” es el correlato de un proceso social puesto en marcha por la adopción de la precarización de sí como instrumento de gobierno. El desprenderse de la zona de confort, que se asocia a la garantía de un nivel de seguridad para el individuo al mantener vínculos sociales primarios, no debe pensarse precisamente como el drama de la libertad humana que consiste en ser arrojados al mundo sin que nadie nos diga cómo vivir. Estos sujetos no conciben esta forma de vida como un hecho trágico. Uno de los modos en que es subjetivada la experiencia en el Programa de Liderazgo apunta a la percepción de una aventura con claroscuros cuyos obstáculos se traducen en aprendizajes y cuya meta es la transformación del individuo que a su vez será capaz de transformar su mundo compartido a voluntad.

Durante el trabajo de campo fue común escuchar a un par de sujetos hablar acerca de la vida limitada que adoptaron al integrarse en el programa. El resto de los miembros, al narrar sobre su experiencia también ofrecieron elementos para caracterizar dicha vida como contingente y llena de incertidumbre respecto a los recursos, las expectativas y las oportunidades que les son desconocidas o que permanecen fuera de su control.

Me percaté del modo en que Samuel asimila de esta forma de vida en la primera reunión informal que tuvimos. Le pregunté si se había adaptado a Monterrey y respondió que si me refería a si lloraba en las noches; que no era así. Pero que el clima es algo que le resultaba incomodo; los efectos del calor, que le ocasionan estar sudoroso y pegajoso, le resultan chocantes. Le agrada estar en esta ciudad, salvo por el sueldo que percibe y que, a su parecer, es poco: \$10,000. Cuando vivía en la Ciudad de México, ganaba el doble y radicaba en casa de sus padres; vivía mejor, pero tampoco le rendía el dinero. Estar así en estos momentos, lejos del confort del hogar, le ha llevado a aprender muchas cosas. La principal es darse cuenta de que puede vivir con realmente poco; de que hay muchas cosas materiales que son innecesarias. Vivir lejos de su casa le ha hecho revalorar las relaciones familiares y sus amistades.

Me comentó que estar en 'Enseña' era como estar en un limbo. "En cierta parte es como estar en la universidad" en el sentido de no saber qué planes hacer para el futuro. Confesó que le resulta difícil responder a la pregunta: "¿qué quieres hacer después?" Para validar su afirmación contrastó su situación actual con la de varios de sus conocidos caracterizada por la falta de certeza para definir su futuro. Algunos de sus amigos ya han contraído matrimonio, tienen trabajos estables y planes definidos. Conforme nos íbamos adentrando en la conversación, me planteó la opción de investigar los aspectos laborales de Enseña por México. "Muchos de los PEM, en algún momento, terminan quejándose de las condiciones de trabajo en las que están". "Les resulta complicado definir si se trata de un voluntariado, un trabajo o algo más".

Como complemento a los testimonios de Samuel sobre la "vida limitada" que se adopta al decantarse por Enseña por México como opción para iniciar una trayectoria profesional, presento el testimonio de la PEM Paz. También es foránea y atravesó por un proceso adaptativo a esta forma de vida contingente. Ella comenta:

"Yo sí vine buscando un trabajo. Anteriormente estaba trabajando, pero tenía las ganas de impartir clases. Cuando me enteré fue por mi hermana; ella conoció a una *Alumni* que estaba aquí. Y pensando en un futuro, porque mi carrera es Ingeniería, ésta era la forma de entrar a dar clases para obtener experiencia y después alcanzar una plaza. Apenas tenía seis meses de haber terminado mi tesis y de haber egresado; no tenía experiencia para trabajar. Fue por esto por lo que entré, aunque sabía que, tal vez, el dinero era poco. Cuando me aceptaron fue un cambio muy fuerte. Ya había estado afuera de mi casa, pero esta vez tuve muchas complicaciones porque entré teniendo una deuda muy grande. Cada mes sentía ansiedad y estrés porque el sueldo que recibimos en realidad es muy poco comparado con la vida que se lleva aquí. Tenía que medir muy bien el dinero para ahorrar y pagar mi deuda. Sí, me sobra un poco, pero siendo muy tajante con las cosas que hago, con lo que compro y con lo que uso. El año pasado viví con mucho estrés por esa situación y con muchas ganas de huir del programa porque aquí, en el plantel de esta institución, me exigían estar las ocho horas diarias. Si tuve permiso de faltar fue por cuestiones de salud, teniendo que presentar la receta médica; a veces ni siquiera quería pagarla; trataba de economizar. Fue muy duro mi primer año porque sentía que este lugar no era para mí, sufrí mucho por eso. A lo mejor es muy feo porque sí, mi vida es así, venir a trabajar a la escuela, regresar a mi casa, descansar, preparar comida, dormir; y al día siguiente hacer lo mismo. Es como que debes entregar, casi, cuerpo y alma a la institución. Siento que no puedo hacer otra cosa porque todo mi tiempo debo dedicarlo a sus actividades; esto se debe, en parte, porque yo lo dejé que pasara. Pero ahora, manejo mejor la situación..."

El testimonio de Paz ofrece los indicios de la fórmula adjudicada a las OSC para atracción y retención efectiva de personal: dar trabajo poco o mal remunerado a cambio de obtener experiencia para ser más rentable en un mercado laboral futuro. En segundo lugar, de manera implícita muestra cómo la personalidad y las energías del sujeto son devoradas

por la organización cuando éste acepta entregarse en cuerpo y alma para lograr la visión institucional, aun cuando sus intereses no sean del todo compatibles. Este proceso es posible recurriendo al virtuosismo de la persona expresado en la convicción de ayudar al otro a salir de su condición y en el descubrimiento de la vocación por el trabajo docente. En tercer lugar, el relato deja entrever que la situación vivida, por muy difícil que se perciba, cobra un sentido positivo cuando se referencia al fortalecimiento del individuo y, por ende, a su transformación con el apoyo del aparato organizacional. En este testimonio está implícita una forma de subjetivación incrustada en una ambivalencia entre la autodeterminación y el sometimiento

Otro modo de subjetivar esta vida contingente es la opinión que Fermín tiene de sí. Este PEM, al igual que la mayoría de sus compañeros, es foráneo. Siendo crítico consigo mismo se reprocha por defender mucho a Enseña por México de los reclamos que ocasionalmente sus compañeros expresan. Para él, la experiencia en el PdL dista bastante de ser el sendero de dificultades. Cuando dialogamos me comentó que en su ciudad ¿natal? tenía un muy buen trabajo como programador y que el sueldo que recibía era bueno. Sin embargo, no se sentía pleno con ese estilo de vida porque no ayudaba a nadie; no hacía algo por los demás y ‘Enseña’ le dio esa oportunidad.

En su relato reconoció que antes de entrar a la organización era otro tipo de persona. Sus hábitos no le permitían ser “alguien productivo”; no ahorra parte de su salario, mucho más alto que el de ‘Enseña’; lo malgastaba en cosas que ahora le parecen inútiles. Con la organización ha aprendido a tener una existencia limitada. Ahora es ahorrador y sabe administrar la beca para adquirir las cosas que son realmente útiles y necesarias para subsistir.

Recuerda que al llegar a la ciudad de destino había rentado un departamento caro pensando que el dinero acumulado de su anterior trabajo le sería suficiente para mantener ciertas comodidades durante su estancia en el PdL. Conforme fueron pasando los meses, se percató de que tenía que cambiar sus hábitos si deseaba que el dinero le rindiese hasta el fin de mes. El primer paso consistió en mudarse a un lugar más austero y dividir la renta del nuevo departamento con un compañero de la organización. Algo similar ocurrió con los gastos de alimentación y con las salidas a centros de recreación; comenzó a preparar su comida y a aprovechar la que brindaba la institución. Disminuyó las salidas los fines de semanas para quedarse en casa viendo series televisivas en internet, o bien, para aprovechar y avanzar con cursos en línea que ha estado realizando.

Para Fermín, esta experiencia “ha valido la pena”. ‘Enseña’ le ha dado muchas oportunidades, por ejemplo, salir del país para asistir a los encuentros de *Teach For All*. La más importante ha sido la de poder hacer algo para transformar la vida de sus estudiantes. Se ha vuelto un experto en postular a convocatorias relacionadas con la aplicación de proyectos con impacto social que se traduzcan en oportunidades y experiencias para los alumnos.

La precarización de sí desde una perspectiva relacional pretende identificar grados de precariedad, en el sentido de hablar de un encasillamiento políticamente inducido. Samuel afirma que sus compañeros docentes laboran en condiciones precarias, no sólo por el bajo sueldo sino por la historia de vida de cada uno. Contó el caso de un maestro que se encontraba agobiado porque el salario que percibe es insuficiente para solventar los gastos médicos de su hija enferma y con apremio necesitaba obtener ingresos extras. Por esta razón el docente se mostraba estresado e indiferente con los alumnos. El PEM reflexionó sobre la situación del profesor y concluyó que, en tales condiciones, “cuando el maestro debe preocuparse por sus propios problemas, no puede esperarse que sea empático con los alumnos”.

La valoración de Samuel estableció un desmarque entre sus condiciones de vida y las de su compañero docente, al grado de percibir como “más precario” al maestro. A su vez, se imagina independiente de esas condiciones por las posibilidades que le ofrece Enseña por México. Para él, es claro que no estará por más de dos años en esa escuela y que en cualquier momento puede abandonar el espacio. Además, afirma que tiene la oportunidad de acceder a mejores oportunidades laborales como resultado de la experiencia que ha ganado en la organización. Mientras que considera limitadas las posibilidades del profesor de acceder a mejores oportunidades.

Ambigüedad instrumentalizada: trabajo y voluntariado

La ambigüedad como instrumento de control interno se expresa más claramente en la oscilación entre voluntariado y trabajo, a la cual se ha sumado la escolarización de la experiencia del Programa de Liderazgo. A su vez, esta oscilación repercute en la imagen que los PEM forman de sí. Este sujeto puede verse como un profesionalista que se desarrolla como voluntario y, a la vez, como un estudiante que realiza prácticas o “una especie de servicio social”. Sin importar cuáles puedan ser las contradicciones aparentes y lo conflictivo que ello

pueda resultar, estas contradicciones cobran sentido y armonía en la imagen inducida del “agente de cambio”.

Desde la óptica de la precarización gubernamental presenciamos la legitimación de relaciones de explotación. Se hace evidente un andamiaje discursivo que se engancha en la idea de que estas situaciones son resultado de sacrificios personales gratificantes, anclados a la labor filantrópica de todo un movimiento que tiene como trinchera a las Organizaciones de la Sociedad Civil. Estas instancias adoptan como *casus belli* la creencia en la torpeza del Estado; que en su incompetencia ha dejado vacíos en su labor de cumplir sus obligaciones respecto a la población.

Para complementar este análisis es necesario tener presente el “gatopardismo” de Enseña por México. Dependiendo de las circunstancias a las que se enfrente para lograr alianzas con las diversas instituciones educativas, buscará la mejor forma de presentarse: como asociación civil, organización no gubernamental, institución educativa etc. Con independencia de estos revestimientos, opera como una empresa que presta servicios educativos a través de estrategias como el *outsourcing* o subcontratación, y su principal mercancía es la capacidad de trabajo de los PEM. Teniendo esto en cuenta, la ambigüedad instrumentalizada, desde otro tipo de debates respecto a los estudios sobre el trabajo, puede asemejarse a una expresión de la violencia laboral⁶³.

Para Serrano (2016) esta forma de violencia se entiende como “una acción ejercida en el ámbito del trabajo que manifiesta abuso de poder del empleador o del empresario sobre el trabajador, quien puede realizar actividades en condición de ilegalidad (p.1). Una expresión consiste en “trabajar gratuitamente a cambio de un certificado de experiencia laboral, ya sea en forma de becario o de voluntario” (p.2). Serrano concibe que la prestación de servicios como “falso autónomo” o “falso voluntario” encierra formas de trabajo ilegal, “no declarado” (p.2). La autora sostiene que ésta forma de trabajo, al escapar del control del Estado y de cargas constitutivas y fiscales, es el más grave pues rompe el principio de igualdad de acceso al mercado y crea una desigualdad mayor entre trabajadores y empresarios (p.5)⁶⁴.

⁶³ Bourdieu (1998) en “la dominación masculina”, Galtung (2003) en “violencia cultural” o Žižek (2008) en “Sobre la violencia, seis reflexiones marginales”; desde distintos enfoques, coinciden en que existe una dimensión de la violencia que no es percibida por los sujetos, y por lo tanto no puede ser denunciada. En el contexto de investigación lo referido como violencia laboral puede ser percibido por los sujetos (sin que sea un hecho generalizable a casa situación particular) como una “oportunidad” para el desarrollo profesional.

⁶⁴ La discusión, que la autora nos presenta, parte de un análisis de la Ley de Emprendedores, producto de la Reforma Laboral española de 2013. Según lo señala, ésta última tuvo como objetivo incorporar al mercado

Respecto al “voluntariado” como un fenómeno que encubre formas de trabajo ilegal resalta una fórmula cuya lógica indica que “la aceptación del voluntariado es igual a la adquisición de experiencia profesional certificada, lo que implica facilitar el acceso al mercado de trabajo asalariado” (p.5). De tal manera, el voluntariado deja de ser una vía de participación social de carácter solidario y se vuelve un instrumento de la administración para abaratar las obligaciones del Estado a través de actividades formalmente voluntarias, lo que implicaría un uso perverso de la participación ciudadana. Serrano (2016) se pregunta si la prestación de servicios de dudosa voluntariedad es un fenómeno nuevo, o bien, se trata de una función original en las reglamentaciones de trabajo. Su respuesta es que las acciones enmarcadas en el voluntariado están fragmentadas e individualizadas en contraposición de procesos comunitarios y alteran el sentido de este.

Referente a la participación de las organizaciones no gubernamentales y sin fines de lucro⁶⁵, la autora menciona que lo no lucrativo se traduce en la obtención de subvenciones y desgravaciones fiscales; por lo tanto, las ONG pueden verse como empresas disfrazadas (p.9). Para enfatizar el problema que involucra la relación entre ONG y voluntarios, Serrano (2016) introduce el factor de la dependencia en las relaciones laborales identificándola como “la posición de subordinación del trabajador al empresario, quien posee un poder de dirección del trabajo” por lo que tiene la capacidad de determinar su contenido y su calidad. De esta manera, el voluntariado es visto como la continuación de la formación (preparación para el empleo) no reglada [informal] y como un trabajo asalariado precario (en forma de becas). Finalmente, la autora se pregunta “¿en qué medida, detrás de un voluntario, formalmente dicho, no existe un trabajador precario?” (p.10).

laboral a los trabajadores más jóvenes [y menos calificados] a través del emprendimiento. El cuerpo de esta ley tomó como base el apoyo al emprendedor, el estímulo al crecimiento y la creación de empleo. Sin embargo, dicha ley “no ofrece protecciones sociales a los colectivos o individuos frente a las empresas y no crea empleo, sino que sustituye a trabajadores del Régimen General por otros del Régimen Especial del Trabajador Autónomo”. Al respecto, lo que la autora denomina “falso autónomo” o “emprendedor” -según la ley promulgada-, consiste en una transfiguración del “antiguo autónomo” -que esconde a un verdadero trabajador asalariado- o trabajador “por cuenta propia”; el cuál se ha convertido en un trabajador sin derechos y desvalorizado ubicándolo fuera del paraguas del Estatuto de los Trabajadores. (Serrano; 2017:6)

⁶⁵ La calificación de una relación de trabajo como “voluntaria” sólo debería realizarse cuando se haya excluido la “laboralidad” de dicha relación, para ello no bastará con que este trabajo se desarrolle en el marco de una entidad sin ánimo de lucro, dado que existe un segmento de organizaciones e iniciativas de objeto social que se ubican por completo en —o se aproximan a— la esfera lucrativa del mercado. [...] Se trata de empresas enmascaradas de ONG formadas, en realidad, por profesionales que al elegir esta forma organizativa pueden acceder a subvenciones de la Administración pública y a las correspondientes desgravaciones fiscales (Serrano;2017:1).

Durante las visitas que realicé al PEM Jaime en su centro de trabajo, tuve la oportunidad de cuestionarle si estar en Enseña por México obedecía a un trabajo formal o se trataba un voluntariado; si el dinero que recibía por concepto de estipendio se desprendía de una beca o de un salario. En una ocasión aseguró que sus compañeros ya habían discutido anteriormente este aspecto, para él era claro que se trata de un trabajo formal que en el discurso se maneja como un voluntariado.

Argumentó esto aludiendo a que los PEM generan valor con su trabajo y ese valor genera el dinero para los muy altos salarios del *staff*, quienes, según su interpretación, están en una situación laboral claramente definida. Agregó que es un tema complejo y que requiere analizarse desde una perspectiva jurídica porque, para él, una parte de la experiencia en 'Enseña' concierne a asuntos estrictamente laborales. Presupone que la discusión sobre este tema es delicada porque él y sus compañeros tienen compromisos y obligaciones con la organización definidos unilateralmente.

Jaime planteó que la existencia de esas obligaciones da cuenta de una relación laboral precaria en el sentido de que dentro de la organización no tienen el derecho a la sindicalización, reciben un bajo salario, no tienen prestaciones, no están asegurados. Además, tienen cargas de trabajo excesivas. "Si uno no está de acuerdo con laborar en esos términos, hay una salida: renunciar a Enseña por México". Mencionó que una manera en que esto no sucede emana de la presión de los compañeros de trabajo que no tienen reparos en acusar a quien cuestiona estos aspectos, de ser alguien carente del compromiso con los pretendidos ideales de la organización. Sin embargo, al igual que el resto de sus compañeros, mencionó que, pese a todo lo negativo que le pueda encontrar a 'Enseña', hay algo positivo por lo que merece la pena estar ahí. Para él, es evidente el cambio personal que experimentó.

Como otra faceta de la ambigüedad podemos recuperar la situación vivida por Andrea referente al Plan de Mejora (capítulo II). El despliegue de este dispositivo se derivó del comportamiento problemático de la PEM, motivado por su inconformidad la cual fue causada por la transferencia hacia los PEM de las fricciones entre ExM y Ternium. Estos profesores becarios fueron responsabilizados por el inminente fracaso del Taller de Robótica, razón de la alianza interinstitucional. Cabe señalar que la tensión fue estimulada por el recuerdo de colaboraciones pasadas poco exitosas que en aquel momento amenazaban la cooperación entre las instancias participantes. Andrea subjetivó esta situación como un asunto personal, de tal manera que veía en este PdM un pretexto para su despido injustificado. Al concebir

una relación de dependencia con la organización (perder-perder), consideró seguro su lugar ya que asumió que su salida del programa tendría severas consecuencias. La más importante sería el fin del financiamiento de Ternium.

A partir del proceso reflexivo al que le obligó esta situación, Andrea fue consciente de que tenía una relación poco clara con la organización. Le causaba confusión. Firmó un contrato que no le parece estrictamente laboral, pero que la somete a una serie de obligaciones con tres instancias: la escuela, la empresa y la organización. Hasta donde sabe tiene un trabajo en el que es estudiante de una maestría. Se percató que hasta cierto punto su permanencia en la escuela no depende tanto de su voluntad ni de la de Enseña por México, ni siquiera de los directivos de la propia escuela, sino de la voluntad de la empresa que hace el patrocinio.

De cómo el individuo describe su relación con la organización

Enseña por México implementa estrategias de sobrevivencia en una situación contingente e incierta cuyos efectos recaen en todos sus miembros de manera diferenciada y relacional. La principal es la instrumentalización de una ambigüedad en la relación contractual con el sujeto, encasillada en la ambivalencia entre trabajo formal o un voluntariado, y se caracteriza por la conveniente falta de claridad acerca de obligaciones mutuas. Como efecto de esta instrumentalización el sujeto se define a sí mismo como colaborador y trabajador subordinado de manera simultánea, imaginando como horizontales las relaciones verticales.

La precarización de sí se manifiesta en los relatos de los PEM sobre sucesos cotidianos en el marco de su vivencia en el Programa de Liderazgo. La precarización es observable en el modo en que cada uno describe la relación que guarda con Enseña por México y en el posicionamiento frente a hechos que afectan la estabilidad interna de la organización, propios de su carácter contingente; por ejemplo, la integración del programa de maestría. La pertinencia de plantear que una de las expresiones de la precarización de sí corresponde a dichos posicionamientos obedece a las contradicciones en las valoraciones que los sujetos tienen de ExM y de sí mismos.

El siguiente cuadro muestra los principales cambios en el discurso vertido por los PEM al momento de describir la relación con Enseña por México. Expone oscilaciones que están condicionadas por la presencia de interlocutores diversos, de escenarios alternos entre lo público y lo privado de la vida organizacional, y el modo particular de precarizarse. Tales

elementos delimitan la intención comunicativa de los PEM y redefinen la imagen que pretenden mostrar de sí. Dependiendo del escenario y los interlocutores presentes en el momento de la enunciación lo que el sujeto dice de sí mismo y la manera en que se asume varía sustancialmente.

Cuadro 1: Variaciones en los discursos de los PEM.

| | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|
| Afirmación | “Yo trabajo con Enseña por México” | “Enseña por México explota” | “Esto es por amor al arte” | “Yo sé aprovechar las oportunidades que da ExM” |
| Se asume como | Colaborador | Víctima | Mártir | Soberano |
| Condicionantes de su discurso | Espacios de interacción mediados con actores de la red TFA y la organización. | Interacción entre actores dentro de la misma organización y de la institución vinculada | Interacción en reuniones informales con actores dentro y fuera de la organización, pero no mediadas por ésta. | Interacción en lo privado que involucra actores cuya relación se basa en la confianza |
| Subyace | Inmunización (encubrimiento de la relación de explotación) | Contingencia e incertidumbre (percepción de vulnerabilidad y carencia de protección social) | Inmunización y precarización de sí (encubrimiento de las relaciones de explotación) | Precarización de sí (Creencia de que las circunstancias son maleables) |

Elaboración propia 2020

En espacios organizados por Enseña por México y su red de contactos los PEM suelen decir de sí mismos que trabajan *con* Enseña por México. Asumen que la relación contractual que tienen con la organización los posiciona como colaboradores; es decir, como iguales. Generalmente esta enunciación es expresada frente a actores percibidos con mayor estatus, como potenciales donadores o autoridades educativas, representantes de otras OSC.

El énfasis en el conector ‘con’ se debe a que los PEM son muy cuidadosos en el uso de las preposiciones que denoten algún tipo de asimetría en sus relaciones con otros individuos. Al asumirse como miembros de una organización “horizontal”, en el sentido de percibir relaciones igualitarias entre miembros dentro de una jerarquía interna, procuran que el modo de dirigirse o referirse a los demás no dé vestigios de superioridad o autoridad. Este razonamiento es utilizado para describir la naturaleza de las funciones que realizan dentro de las escuelas.

Durante una reunión que el equipo regional de Enseña por México mantuvo con otra organización afín presencié un debate entre los PEM acerca de la necesidad de sustituir la expresión “yo trabajo en comunidad” por la sentencia “yo trabajo con la comunidad”. El esquema argumentativo ofrecido por uno de ellos es que la primera enunciación quiere decir,

en palabras de este individuo, que el PEM es el personaje central, activo y superior dentro de la comunidad escolar e implica que ello relega a esta entidad a una condición de pasividad. Mientras tanto, el segundo enunciado coloca a este sujeto como un mero animador social cuya función es “empoderar” a los actores del entorno escolar para que “sean ellos los que tengan un rol activo” y prevalezca una condición equitativa.

Como parte de este debate, la argumentación proporcionada por este individuo recibió la réplica de uno de sus pares, quien apuntaba a que estos términos debían entenderse en el sentido inverso. Es decir, que la expresión “en comunidad” da cuenta de relaciones horizontales mientras que la expresión “con la comunidad” implicaba un distanciamiento entre el PEM y el grupo de atención. No obstante, la primera interpretación fue mejor recibida por el resto del *staff* durante la capacitación.

Al tratarse de espacios de interacción reglamentados por la organización el discurso de los PEM debe ser “políticamente correcto”, es decir, consistente con “los motores de Enseña por México”. Lo “correcto” es una legitimación de relaciones de poder y dominación soportada en discursos basados en la alterificación como identificación de potenciales amenazas externas que Lorey (2016) llama inmunización. Los PEM cosifican a los estudiantes como actores “vulnerables” expuestos a un doble riesgo: la deserción escolar y a partir de ésta ser condenados a reproducir formas de vida enmarcadas en un escenario de pobreza, marginación y violencia. Esta cosificación los lleva a suponer que la ayuda de la filantropía y la labor voluntaria les permitirá salir de tales condiciones de existencia.

Lo que subyace al discurso políticamente correcto es el encubrimiento de la relación de explotación que lleva a cabo la organización al apropiarse de la fuerza de trabajo de estos individuos; proceso que es posible cuando las energías de los individuos se encausan a materializar la visión de *Teach for All* - México. La labor filantrópica justifica que actores privados usen a conveniencia las capacidades de estos individuos.

Al estar frente a sujetos cuyo estatus es percibido como igual, sean sus compañeros o los Coordinadores, los PEM pueden decir de sí mismos que son explotados por Enseña por México y asumirse víctimas. Estos escenarios pueden ser los encuentros de capacitación que permiten momentos para que estos individuos liberen tensión. Cada individuo tiene su propia acepción de “ser explotados”. Por ejemplo, para Jaime consiste en generar valor (dinero) con su trabajo; en el caso de Paz, el carácter voraz de la institución que requiere al sujeto en cuerpo y alma. Para otro PEM significa trabajar sin recibir algún tipo de prestación salarial

ni gozar de un contrato colectivo de trabajo que garantice el derecho a la sindicalización o algunas otras prestaciones.

Estos individuos vierten un reclamo generalizado por las condiciones de trabajo establecidas por los directivos de las escuelas. Evidencian las tensiones con compañeros y con el personal docente. Expresan la necesidad por recibir un reconocimiento por el desempeño que tienen en las escuelas. Este reclamo no es expresado con connotaciones negativas, sino alude a la presentación del sí mismo en la vida cotidiana como un ser virtuoso, cuya característica principal es ayudar a otros a mejorar su condición a cambio de prestigio social y de habilidades para empleos futuros.

En escenarios no mediados por la institución los PEM se asumen como mártires. Frente a personas de confianza expresan que trabajan en esas condiciones “por amor al arte” y por voluntad propia. Siendo estos espacios de convivencia netamente informales, propicios para descargar la tensión sin preocuparse por ser políticamente incorrectos, dan muestras de una precarización de sí a través de la afirmación “yo me exploto” jactándose de tener la capacidad romper los vínculos con la organización en cualquier momento. Lorey (2016) ha referido a la creencia en el dominio soberano de sí mismo y de la creencia del individuo acerca de que posee la potestad sobre su futuro inmediato como condiciones de posibilidad para el sujeto servil. En este sentido, la consciencia para tomar la decisión de trabajar por voluntad propia en tales condiciones se fundamenta en la creencia de que su circunstancia es maleable y de que en el momento en que lo decidan pueden dedicarse a otra cosa mejor pagada, pero menos gratificante que la sonrisa de los estudiantes. Como demostraré más adelante esta sensación de empoderamiento se ve confrontada con el temor expreso frente a la falta de certeza con relación a la inserción en el mercado de trabajo.

El verse como víctima o mártir es concomitante a la subjetivación de la contingencia e incertidumbre estructurales. Lorey (2006) preguntó de manera sarcástica si “¿acaso no aceptamos de buen grado un trabajo más o menos bien pagado que, sin embargo, abandonamos cuando sentimos que ya no nos viene bien? Al menos nos habrá dado un poco de dinero que nos sirva para llevar adelante un nuevo proyecto con más sentido, seguramente peor pagado, pero más satisfactorio” (p.1). En este caso, la promesa de un sentido profesional trascendente, de una experiencia y mejor futuro laboral son los ejes que sostienen la voracidad de la organización, así como el modelo de autogobierno precario.

La alternancia entre ser colaborador, víctima o mártir es complementada por la idea del sí mismo como soberano; como un sujeto independiente de la organización. En el espacio privado el PEM dice de sí mismo que es alguien que sabe aprovechar las oportunidades que da Enseña por México. No sólo se explota a sí mismo, sino que aprovecha las cualidades de la organización como plataforma para impulsar su trayectoria profesional mediante el acrecentamiento de su capital social. Da muestras de capitalizar su propia condición como sujeto precario (en el sentido que lo interpretan, como trabajadores de bajo costo).

En este punto es prudente redactar un suceso en campo que, más allá de lo anecdótico, permite ilustrar cómo se expresa esa soberanía imaginada. En una reunión informal a la que fui invitado por el equipo regional, un *Alumni*, quien en ese momento ya no tenía vínculos formales con la organización más que las relaciones de amistad con algunos PEM, aconsejaba a uno de los novatos qué decisión tomar para solucionar un problema dentro de su plantel que alimentaba su deseo de abandonar el programa. Su consejo consistía en lidiar con la situación el mayor tiempo posible, mientras se encuentra una mejor oportunidad. Este alumni expresó de manera contundente “Enseña por México me usó y se aprovechó de mí [víctima]; ahora yo me aproveché de ella [soberano]”. Cabe aclarar que este sujeto realizó los dos años del PdL en el estado de Puebla y llegó a Monterrey por medio de una convocatoria para un tercer año como PEM que no concluyó, pues encontró una mejor oportunidad laboral en una institución educativa privada aliada de Enseña por México. Con independencia de su distanciamiento formal, sigue colaborando en los proyectos de sus excompañeros. Esto da sentido a la afirmación de Lorey (2016) acerca de que con la introyección de noción burguesa de soberanía el individuo no se somete a las instituciones sino a las reglas aparentemente dictadas por sí mismo (p.22).

Para los PEM asumir oportunidades y riesgos se suscita debido a la confrontación con la contingencia en una posición menos vulnerable que de las personas con las que tienen interacción en las escuelas. Tiene cabida entonces el modelo de vida creado a partir del autogobierno: participar en un fin noble que implica no solamente la propia emancipación, sino la liberación de alguien más (los estudiantes, la escuela). Dicho modelo es producto de una iniciativa personal que demanda sacrificio y, desde luego, el empoderamiento de los fines de Enseña por México.

Lo anterior no se trata de una auténtica posibilidad de elección entre ser participe o no de las políticas y entramados del Estado a través de estos organismos. Iniciativas como la

de Enseña por México pretenden significar un escenario en el cual “realmente” se elige entre un modo de vida anquilosado, desventajoso en cuanto a que te somete a la ortodoxia de un trabajo sin más perspectiva que crear antigüedad y/o experiencia, y otro cuyo atractivo es la trascendencia a partir del esfuerzo individual volcado al bien solidario. Éste termina siendo colectivo (de manera precaria) mientras se forma parte del cometido de Enseña.

Funciones dentro de las escuelas y las situaciones conflictivas

La interacción entre Enseña por México y las diferentes instituciones educativas que reciben al PdL condiciona la experiencia del individuo, la percepción de sí mismo y de las relaciones que mantiene con otros. Esta condicionante interinstitucional eventualmente genera fricciones entre los PEM, dentro y fuera de la escuela y hace de éstas elementos constitutivos del Programa de Liderazgo. Algunas de estas tensiones y fricciones son efecto de la conveniente falta de claridad en los acuerdos establecidos por la organización, y son parte del proceso formativo del “líder transformacional”.

En una ocasión Jaime relató un problema recurrente en la mayoría de los planteles que han recibido a los PEM, derivado de la falta de criterios comunes sobre sus funciones dentro de la escuela. Mencionó que Enseña por México diseñó una carta compromiso en la que se especificaba expresamente a los directores cuáles son las funciones de los PEM, sin embargo, estos acuerdos no se cumplen porque cada director actúa según su conveniencia. De alguna manera, en ello le encuentra sentido al horario de 40 horas semanales que obligatoriamente pasa dentro de la escuela pese a que la carga de trabajo frente a grupo sea de 8 horas-clase por semana. No obstante, esta situación no le causa mayor conflicto ya que le gusta permanecer ahí, aunque no se muestra de acuerdo con estos criterios pues afirma que “se puede hacer más por lo estudiantes que estar cumpliendo funciones administrativas”.

La falta de criterios claramente definidos para los PEM eventualmente genera situaciones conflictivas con docentes y personal administrativo con las que aprenden a lidiar estos jóvenes profesionistas. Este tipo de situaciones se expresan el caso de Andrea, que estuvo sometida a Plan de Mejora (capítulo II) y su compañera Xenia⁶⁶, integrantes del

⁶⁶ Xenia también es foránea y realiza su primer año en el programa. Como el resto de los PEM, atraviesa un proceso adaptativo a la forma de vida que eligió al decantarse por iniciar una trayectoria profesional en Enseña por México.

subgrupo PEM que trabaja en las escuelas secundarias que colaboran con Ternium, en el municipio de Pesquería. Ambas PEM funcionan como asistentes de una profesora “tradicional” en una materia “especial” que refuerza contenidos matemáticas y español.

La clase se lleva a cabo con ciertas complicaciones. La profesora refiere que sólo está en el salón para fungir como auxiliar en el grupo y que las PEM son las titulares de la asignatura. Su función es apoyarlas “manteniendo de la disciplina de los alumnos”. Aclara que la situación es así porque a diferencia de las PEM no está capacitada para dar esta clase especial. Pero como tutora de grupo debe permanecer durante la sesión. Los directivos de la escuela, señala, han tomado parte de las horas que por ley le corresponden para que las PEM realicen su función. Situación que el sindicato de trabajadores desaprueba, aunque no ha tomado acciones formales al respecto.

Las PEM son renuentes a tomar la responsabilidad por los resultados del grupo, aseguran no haber recibido una capacitación especial de Enseña por México, ni de Ternium. Reclaman que en los Encuentros Regionales no vieron contenidos particulares ni estrategias didácticas afines a esta materia. El hecho de que estén ahí “es meramente circunstancial”. Las autoridades de la escuela no tenían un rol definido para ellas y optaron por incorporarlas a la asignatura como sugerencia de los directivos de la empresa

Esta situación particular permite abrir un paréntesis para recuperar elementos valiosos del trabajo de Modesto (2018). El autor también proporciona indicios sobre las discrepancias en los centros educativos como efecto de la ambigüedad en los roles de los PEM. El autor señala que:

La figura del PEM en las instituciones de educación [...] es [...] un tanto ambigua [...]. Para los alumnos y padres de familia constituye [...] un profesor nuevo, joven, inexperto y con “ganas”. Para [algunos] profesores [...] ha representado [...] una afrenta más del gobierno contra los sindicatos magisteriales [...] y sus derechos laborales. [...]; funcionan como espías del gobierno, subprofesores que vienen a monitorearlos, evaluarlos y despojarlos de sus empleos; como una estrategia privatizadora más de la reforma educativa del gobierno de Peña Nieto, [...]. Existen por otra parte, profesores que asumen a los PEMs como apoyos escolares o apoyos a la comunidad educativa, una especie de prácticas profesionales o servicio social de jóvenes que ayudarán especialmente en alguna asignatura o con los estudiantes que se encuentran con mayores rezagos educativos en estas escuelas (p.147).

La descripción ofrecida por el autor, sobre las diversas maneras de representar la figura de un PEM, permite señalar que esta variedad es uno de los efectos de la ambigüedad instrumentalizada por Enseña por México en cuanto a la delimitación de acuerdos interinstitucionales. La ausencia de una definición unívoca por parte de actores externos a la

organización, aquellos que son objeto de intervención, implica que la falta de claridad en cuanto al establecimiento de funciones y responsabilidades para los PEM es conveniente para la Enseña Por México ya que blinda su permanencia en las escuelas sin generar una resistencia frontal de individuos que podrían verse afectados de manera directa. Es decir, resta fuerza a la resistencia generada por el personal docente que ve en estos individuos a potenciales agentes del gobierno y diluye toda posibilidad de crítica de aquellos docentes que perciben a estos jóvenes profesionistas como personas que hacen un servicio social.

La ambigüedad en las relaciones contractuales toma otros cauces más allá de la interacción de los PEM con los docentes. En complemento con la contingencia a nivel organizacional se generan fricciones entre los mismos miembros de la organización. Estos desencuentros entre compañeros PEM pueden estar alentados por un espíritu de competitividad; por una diferencia generacional o por un deseo de mantenerse “especiales”, porque así se asumen. La expresión cotidiana de estas fricciones se aloja en las descalificaciones mutuas entre compañeros de trabajo y en el menoscabo del desempeño entre colegas.

Estos roces dan cuenta del modo en que algunos PEM han asimilado la ética organizacional. La frase “el que está aquí es por amor al arte” establece un desmarque entre dos perfiles dentro del equipo regional de Enseña por México. Uno corresponde a los que asumen que tienen las habilidades y capacidades profesionales para actuar con base en los ideales de la organización, y por esa razón se mantienen estoicos frente a situaciones difíciles. El otro perfil corresponde a “los quejumbrosos”, forma peyorativa en la que es percibido un conjunto de PEM “poco competitivos” “que actúan con base en intereses mundanos”. Por ejemplo, aquellos que su estímulo para estar en el programa es el ingreso salarial.

El carácter ambiguo que define las responsabilidades de los PEM en la escuela, causando fricciones entre compañeros de la organización, también es subjetivado como una característica en la convivencia cotidiana. Uno de los modos en que es definida esta dinámica de trabajo se encuentra en la perspectiva de la PEM Quetzally, de segundo año. Esta se desempeña en el sistema Conalep y que se ha vuelto “experta” en el PdL pues transitó con facilidad su proceso adaptativo como foránea y enfrenta una nueva contingencia al tener que definir un plan para su salida del programa. Ella comenta que el ambiente de trabajo en Enseña por México es tóxico. Señala:

El ambiente tóxico puede ser dependiendo del lugar donde estés. [En este plantel] se respira un buen ambiente de trabajo. Pero ellos sí tuvieron muchos problemas [...] Tito tuvo muchos problemas con esa directora que ahora está aquí. Jaime tuvo muchos problemas con su excompañera PEM. [...]

Bueno, es que el año pasado [los PEM de] la generación 2017 generaban mucha rivalidad entre [ellos] mismos. Por ejemplo, yo nunca pude tener una buena convivencia con mi compañera Lilith porque un día me decía: ¿Tú crees que haya competencia entre nosotros? Y yo le dije: yo no puedo competir contigo, yo acabo de llegar y no tengo idea ni de qué. Pero ella lo sentía así, [...] [Cuando] llegué hicimos una composta porque yo daba química; entonces, ella vino, hizo un “live” en Instagram y a todos los maestros les decía que era ella, y en Enseña por México decía lo mismo “estoy haciendo un huerto, en el huerto esto...” Pero aquí nunca trabajaba ni nada.

[...]Yo sí tuve una rivalidad con ella, no me molestaba que dijera eso, [refiriéndose al huerto] pero nunca me tomaba en cuenta para otras cosas y así pasó también con Jaime. Ellos sí se pelearon en la escuela, casi se jaloneó con su compañera. Lilith [y yo] también nos gritamos frente a la dirección, [...] yo pensaba que tenía que escucharla, porque ya tenía más tiempo aquí pero un día me cansé y ya, discutí.

Problemas con los directores, rivalidad entre los PEM, jaloneos, etc., más que representar situaciones atípicas son sucesos cotidianos en las escuelas. Es común que los PEM no tengan certeza sobre las funciones que deben desempeñar ya sea que se enfoquen en elevar el rendimiento de los estudiantes en las clases o hacer proyectos. Esta duda es compartida por los directivos u otros actores. Si bien Enseña por México establece que los emprendimientos no son obligatorios entre los PEM, existe una presión por hacer el proyecto más destacado para gozar de más prestigio dentro de la organización. Detrás de estas situaciones se esconden las expectativas que la institución posa sobre los sujetos. El ambiente “tóxico” descrito por Quetzally es apenas una grieta en el proceso de la organización para inducir formas de subjetivación en estos individuos que los torne autogobernables.

Lejos de pensar estas situaciones de manera negativa y asumir que son abrumadoras para el sujeto, debemos reconocer que a partir de éstas es que ellos reafirman su ideal de soberanía y autodeterminación al pensar que asumen riesgos (conflictos dentro de la escuela) por decisión propia. En estos momentos se muestra la eficacia de las tácticas de autogobierno con las cuales ha sido asediado el sujeto a través de una serie de dispositivos, cuya eficacia radica en que hayan hecho propios los valores de la organización. No obstante, por regla general existen momentos cuya tensión escala hasta un punto en que ha trascendido el umbral de lo que es tolerable en un escenario contingente. En el siguiente segmento daremos cuenta de tales momentos.

Sobre el desarrollo de la resiliencia

A lo largo de estos años, desde que inició operaciones Enseña por México, no han sido pocos los que han desertado. Diversas son las razones que los han llevado a tomar esta decisión; entre ellas, que esta experiencia “no cumple con las expectativas de crecimiento”, “la necesidad de buscar mayor estabilidad económica” o que simplemente “en otros lados encontraron mejores y más satisfactorias oportunidades”. Sin embargo, un hecho “excepcional” es el colapso experimentado por esos sujetos el que los orilló a tomar esta decisión. Según los relatos ofrecidos por los testigos y cronistas de estos quiebres anunciados, la causa inmediata obedeció a una acumulación de emociones y sensaciones negativas que no encontraron apropiadas “válvulas de escape”.

Thomas y Lefebvre (2017) mencionan que la interiorización de una ética orientada a la búsqueda implacable de resultados (*relentless pursuit results*) genera comportamientos nocivos en los participantes de los *Fellows* de *Teach For América*. Dichas actitudes tienen impactos en la salud mental y representan un factor que incide negativamente en su estancia en el programa. Por su parte, Brewer (2014) documentó que la hiper responsabilización del trabajo docente (*Hyper-Teacher-Accountability*) del PdL contribuye a una aceleración de *burnout* en los *Corps Member* siendo un elemento importante para la deserción. Menciona que entre el 12 y el 14% de los participantes no terminan los dos años.

Modesto (2018), asegura que una de las motivaciones para participar como “voluntario de ExM” se arraiga en el compromiso de ayudar a personas vulnerables a salir de su condición. Cuando los PEM se percatan de que su esfuerzo individual para cumplir este propósito tiene resultados intrascendentes, comienza un conflicto interno que les orilla a la deserción. Una PEM menciona que este momento inicia “cuando te das cuenta del monstruo que es la educación y que poco puedes hacer si los demás no quieren cambiar, básicamente los directivos, los estudiantes y su familia”.

El cúmulo de emociones negativas se gesta en el desfase de expectativas que los sujetos posaron sobre sí mismos al asimilar los valores del liderazgo transmitidos por la organización. Este proceso requiere, en terminología de la institución, “hacer un *check list* y ver qué tanto se está cumpliendo con la meta”. Para los desertores, la frustración se acrecienta al verse a sí mismos alejados de esta figura de “líder transformacional” y saberse incapaces

de afrontar situaciones conflictivas cuya resolución escapa enteramente a “su capacidad de agencia”.

La PEM Paz ofrece una muestra del cúmulo de emociones asociadas a la idea de no cumplir con la expectativa organizacional. Menciona:

Creo que no lo estoy cumpliendo y a veces me hace sentir muy mal. Yo sabía que no estaba cumpliendo las expectativas que justamente tenemos aquí en el *check-list* de lo que se debe hacer en una clase. Yo me culpaba a mí misma de la forma en que yo estaba dando la clase [...]. Hay muchas cosas que influyen para [...] no suceda como exactamente [lo planeas] y a veces, [...] puedes lograrlo y hay días en los que no. Entonces creo que no se está cumpliendo al cien por ciento.

No debemos centrarnos únicamente en el desfase de expectativas como la causa de deserción, ya que esto nos haría privatizar el riesgo de fracaso colectivo (organizacional) y de esta manera negar el proceso que induce a tal escenario. Un ejemplo de cómo se induce la decisión es la situación descrita en la sección anterior acerca de las fricciones cotidianas de los PEM como efecto de la “falta de claridad” en sus funciones dentro de los planteles. Propicia el uso “discrecional” que las autoridades de las escuelas hacen de las capacidades de estos sujetos. La expresión alude al criterio implementado por los directivos para determinar cuál es la utilidad práctica de estos sujetos.

Es una situación recurrente que participantes de este programa en algún momento hayan pensado más de una vez en abandonar el camino. Sin embargo, los que estuvieron a punto de hacerlo, es decir, quienes expresaron por la vía formal su intención y determinación, fueron apoyados por el *staff* y “lograron” rectificar. Este convencimiento para retractarse se soporta en el reconocimiento de que el detonante de estas situaciones “siempre es emocional”: una combinación de frustración, insatisfacción, desencanto y tristeza que sería entera responsabilidad del sujeto; y por lo tanto descansa en él la obligación de tratar con ellas. Además, se le enseña al PEM que esta situación también es un aprendizaje del que puede salir “fortalecido”.

Quienes se retractaron, fundamentaron su decisión en el hecho más relevante para ellos: la experiencia y los aprendizajes. Estos individuos se dieron cuenta de lo aprendido durante su participación en el PdL les dará las habilidades “socioemocionales” para manejar las situaciones problemáticas en beneficio propio y en cualquier escenario. En el fondo subyace la fórmula aludida por Serrano (2016) respecto al voluntariado: la obtención de experiencia a cambio de trabajo no remunerado.

La PEM Wendy estuvo a punto de abandonar el programa. En la charla que mantuvimos cuando visité su plantel, dejó en claro que estaba desencantada de la organización. Por esta razón, se había decidido a sólo cumplir con las mínimas obligaciones hasta que culminase su tiempo en Enseña por México. En aquel periodo, su única preocupación consistía en terminar “sin pena ni gloria” este ciclo de su vida profesional sin dar más por una institución “que no lo amerita” (el Conalep).

En el momento de la charla, afirmó que ya no creía que sus pequeñas acciones “transformen de manera sistémica”, ni que a través de su práctica logre cambiar la vida de sus estudiantes. Tampoco que sea necesario que la organización reclute más gente y aumente el volumen de profesionales por salón de clase. Dijo estar segura de que es un aparato burocrático-administrativo el que impide que las cosas funcionen bien; pero ello no deslinda los docentes de sus responsabilidades; no les da justificación para actuar de manera incorrecta “incompetente y despreocupada”. Asumió que “las cosas dichas por Enseña” fueran verdades de “dientes para afuera”, ya que se percató de que el *staff* no estuvo preocupado por el crecimiento personal y profesional de los PEM, ni de su impacto, sino, únicamente, de que la organización logre perpetuarse.

Este desencanto es resultado del momento de quiebre que tuvo en la etapa final del ciclo escolar pasado. Estuvo al borde del colapso emocional por el mal trato del personal directivo de la institución, la carga excesiva de trabajo; por la “las incongruencias de un discurso de excelencia académica siempre desplazado por una permisividad institucional”. Desde su punto de vista, Enseña se ha acoplado bastante bien al sistema Conalep, en el sentido de que los estudiantes se volverían números y estadísticas que abonarían a su supervivencia. La convivencia con los maestros del plantel fue otro de los factores que contribuyó su malestar. “Tan quejumbrosos” y sin intención de cumplir sus amenazas de abandonar la institución cuando su descontento por la situación laboral es incontenible. La situación cargó “emociones negativas” en Wendy, que la desanimaron.

Este momento crucial fue superado por dos factores. Primero, entendió que su realidad y, por ende, su condición es diferente a las de los docentes. Tomó la decisión de bloquear los mensajes negativos de descontento generalizado para autodeterminarse y actuar con independencia de criterios respecto a sus compañeros de trabajo. “Si están en desacuerdo que actúen, yo no pertenezco a la institución, mi arreglo es con Enseña”. Segundo, al expresar públicamente su decisión, “llegó la carrocería pesada” al plantel. La coordinadora regional y

su tutora hablaron con ella y a “través del poder de la palabra” le hicieron recordar su compromiso por el cambio social.

Su tutora le entregó la carta que escribió para sí misma en el InVe. Ahora ve algo de perversión en ese hecho, pero en aquel momento las lágrimas brotaron de sus ojos, señal de que había conectado con sus emociones y éstas con su convicción de hacer algo por la educación en este país. De manera paralela, la coordinadora negoció otras condiciones más amigables para Wendy; algunas se cumplieron, otras no. Sin embargo, la relación fracturada entre la joven profesional y los directivos de la escuela permaneció así.

Wendy cree que tal vez por ello es más reflexiva respecto a su entorno inmediato y a la manera en que la visión de ExM incidió en su percepción. Se pregunta qué puede hacer ella por cambiar la vida de estudiantes con hogares fracturados; se sabe satisfecha con darles un poco de espacio para ser escuchados. Pese a esta incapacidad para cambiar vidas, asume que es suficiente la mera existencia de la oportunidad, la que puede ser aprovechada o no, para salir de ese contexto. Se ve a sí misma como la proveedora de las oportunidades.

Para esta joven su incorporación involuntaria al programa de maestría es otro factor que incide en su decisión de permanecer dentro de la organización. Para ella, esta transición es significativa ya que desvela la entrampada situación de los PEM: son capaces de soportar todo por el trabajo con sus estudiantes, quienes son el motivo para estar en el programa de liderazgo. Desarrollan un vínculo afectivo con la comunidad estudiantil; la cadena autoimpuesta para vivir y “colaborar” con una organización que le absorbe las energías a cambio de condiciones de trabajo endeble. Como a la mayoría de sus compañeros, no le es ajena la idea de un grupo en el *staff* que tiene intenciones empresariales, pero ello no entra en conflicto con la concreción de sus convicciones. De alguna manera se puede tener provecho de la inmersión en el programa: la experiencia laboral que la hará más rentable en un mercado de trabajo y ahora con la maestría dispondrá de un papel que avalaría dicha experiencia.

A través del relato de Wendy se vislumbra el desarrollo de la resiliencia como una expresión de la precarización de sí mediante andamiajes institucionales que inducen formas de subjetivación vinculadas a técnicas de gobierno con relaciones de explotación como lo señala Lorey (2016). La PEM, al igual que sus compañeros, se jacta de ser consciente de las condiciones de trabajo endeble y de la vida con limitaciones que adopta voluntariamente al ser parte de Enseña por México. Si bien valora su experiencia en el programa como algo que

en algún momento puede tornarse desmotivante, asimila la situación de tal manera que sea algo tolerable. Ser conscientes de su situación no implica el deseo de erradicarla, su preocupación se orienta a cómo hacer llevadera esa forma de vida acorde a los nuevos valores que ha aprendido de la organización.

El desarrollo de la resiliencia es la corporeización de las producciones ideológicas que han enseñado a estos sujetos a ser productivos desde la precariedad. Cobra sentido entonces la instrumentación de ideales como autodeterminación, empoderamiento o autonomía en tanto instrumentos de gobierno. Los PEM son capaces de aceptar tales condiciones en la medida en que piensas que las circunstancias a las que están expuestos son maleables acorde a su determinación: permanecer en el programa o abandonarlo en el momento en que se considere conveniente.

Conclusiones

Si una frase debiera ponerse a este capítulo, sería “la experiencia la haces tú”, ya que proporciona mayor sentido a la secuencia seguida. Fue pronunciada por Quetzalliy en una de las charlas que mantuvimos durante las visitas que realicé a su escuela. En aquella ocasión fue ella quien asumió el rol de entrevistadora para cuestionarme acerca del desarrollo de mi trabajo de investigación. No tuvo reparos en preguntar cuáles habían sido mis avances.

En aquel instante resumí que los PEM hablaban apegados al discurso institucional de Enseña por México sobre una estructura burocrática que mantiene el “estatus quo” del sistema educativo con la cual la organización “ha sabido entenderse”. Describían el estatus como la condición de rezago académico generalizado en los subsistemas donde trabajaban; ocasionado por el abandono o negligencia de sus respectivas autoridades. Mencionaron que las acciones de la organización tenían poca injerencia y que lejos de cumplir la visión reproducía “los vicios” de estas instituciones.

Le comenté que algunos de sus compañeros me habían hablado de las condiciones laborales endeble en las que se encuentran los docentes y los PEM; de la vida solitaria y desarraigada de la mayoría, pues pocos son de Monterrey. También le mencioné la acusación de algunos de sus compañeros acerca de que Enseña por México “reproduce las mismas prácticas que denuncia”. Agregué que había una situación generalizada en la que pocos estaban a gusto con la organización y que, después de un punto de quiebre en el que pensaron

desertar, terminaron por apearse más al programa. Exclamé que no entendía por qué los PEM, pese a ser conscientes de su situación y la del programa o las escuelas, continuaban colaborando con la organización.

La réplica que mis observaciones recibieron por parte de Quetzally fue que “la situación allá afuera está muy difícil y da miedo pensar en ella”, porque “el mercado laboral está muy limitado”. Por esta razón “algunos prefieren navegar en ‘Enseña’ a la espera de algo mejor”. Ella me explicó que el sentido de la vida PEM está arraigado a la idea de brindarle más oportunidades a los alumnos en situación de desventaja “con la promesa de un futuro mejor” y que “al final de día, la experiencia la haces tú”.

Para explicitar el sentido de esta frase relató el caso de un *Alumni* que, tras realizar un balance de su experiencia en Enseña por México, se percató de que “salió perdiendo [económicamente]”. El estipendio que recibió no era suficiente para cubrir sus gastos de manutención, además, de que la institución educativa para la que trabajó no le facilitaba algunos de los materiales didácticos que necesitó para cumplir sus funciones. En muchas ocasiones “puso de su bolsa” para solventar gastos que la misma organización no quiso costear. Además, de manera cotidiana estuvo expuesto a fricciones con personal de la institución educativa.

Sin embargo, la pérdida económica y los momentos desagradables se compensaron con los aprendizajes obtenidos durante el tiempo estuvo en el PdL. A lo largo de dos años desarrolló bastante experiencia y estableció relaciones suficientes con personas importantes: elementos que le abrieron otras oportunidades y buenas opciones de empleo. Inclusive acumuló capital social suficiente para materializar su propio emprendimiento y, en colaboración con sus compañeros de generación, creó su propia organización. Al pensar en estas ganancias rectificó y valoró que después de todo “valió la pena” pasar por semejantes situaciones durante su estancia en Enseña por México. El consejo de este *Alumni* a la PEM fue que ella tenía que decidir cómo vivir el PdL, ya sea en forma negativa, centrándose en los errores de la organización como mantener el “estatus quo”, o bien, enfocarse en las cosas positivas que ofrece la experiencia. Le recomendó que por los alumnos no debía preocuparse ya que “se hace lo que se puede”.

Si bien este capítulo dio cuenta del modo en que la condición precaria en el nivel estructural es experimentada de manera relacional y diferenciada entre la organización y los individuos, lo sustancial radica en el modo en que esta contingencia es subjetivada por los

PEM. Aunque hay puntos en común en este modo de asimilar la experiencia en el PdL, por ejemplo, como un aprendizaje para la vida (laboral y personal), se exhibe un abanico de posibilidades en el modo entender la situación. Estos modos en que los sujetos experimentan su vivencia también están condicionados por las situaciones particulares que cada uno vive en los planteles.

El desarrollo de la resiliencia, exacerbada en los momentos de quiebre, definido por el deseo expresado de abandonar la organización, es el resultado de la experiencia inherente a la transformación en el Programa de Liderazgo. Es decir, las situaciones conflictivas en el ámbito cotidiano son apreciadas por los PEM como obstáculos que tienen que superar para llegar a la mejor versión de sí mismos para los demás. Este proceso de transformación inducida por el programa articula a los estos sujetos a formas de gobernanza en tanto se asumen representantes de la acción política para el beneficio de otros.

CAPITULO IV

“IMPULSAMOS EL CAMBIO SISTÉMICO” HETERARQUÍAS

Este capítulo discute la relación entre gubernamentalidad y gobernanza educativa atendiendo al papel de las Organizaciones de la Sociedad Civil en la formación de heterarquías⁶⁷. Concretamente, discute el rol de Enseña por México como organización intermediaria (La Londe *et al*, 2015) entre el Estado y otros sectores en la implementación de políticas para la gestión de sectores poblacionales. El argumento de este apartado propone que el Programa de Liderazgo es un ensamblaje de tecnologías de gobierno heterárquicas y precarizadoras. Es un conjunto de tecnologías móviles replicado en las organizaciones filiales de *Teach For All* y reapropiado por instituciones estatales. Esta aseveración se fundamenta en el análisis de Ong, (2017) sobre el neoliberalismo como una lógica de gobierno selectivamente tomada y resignificada, que viaja entre regiones y países contextualmente diversos para definir nuevas políticas orientadas a la gestión de la población.

El apartado documenta el flujo de la precarización de sí como gubernamentalidad heterárquica cuya condición de posibilidad es la creación de entornos pauperizados. Estos entornos no son resultado de la ausencia de Estado sino de la disminución deliberada y calculada de la protección social que garantiza su cobijo, legitimada en aras de la materialización de un proyecto político que se fundamenta en ideales como la democratización y la incentivación de la participación ciudadana. Lorey (2016) plantea que la precarización introduce nuevas formas de subjetivación entrelazadas con relaciones de auto explotación. Con base en este señalamiento, este capítulo muestra que el ideal de autogestión educativa promovida por las OSC es un instrumento de gobierno desplegado por el Estado en su cometido de atender a diversos sectores poblacionales mientras permite la acumulación de poder en el sector privado.

El primer bloque de este capítulo discute la relación entre gubernamentalidad y gobernanza como parte del proceso estructural que condiciona las prácticas de los sujetos adscritos a Enseña por México., al igual que de los individuos y organizaciones que forman

⁶⁷ Olmedo *et al* (2013) definen las Heterarquías como “estructuras políticas caracterizadas por ataduras de interdependencia entre individuos y organizaciones heterogéneos cuya forma resultante es una telaraña de *network* (redes de contactos) políticas y económicas que son interdependientes”. (p.493).

parte de la red de actores heterogéneos en torno a un “ecosistema emprendedor”: término que alude a la existencia de una plataforma pensada para la transacción de capitales simbólicos, culturales, sociales y económicos. La red de relaciones sociales que integran dicho ecosistema permite a los individuos asegurar recursos materiales e inmateriales que faciliten la realización de un emprendimiento, entendido como una acción, iniciativa o plan de intervención sobre un objeto o problema social cuya solución equivale a la obtención de un beneficio, trátase de la mera satisfacción personal. La adhesión de los PEM en el ecosistema emprendedor depende de la capacidad para poner en marcha su propio capital social acumulado durante su permanencia en el PdL

Esta sección aborda el papel de las heterarquías en la elaboración de las políticas públicas en materia de educación. Analiza el boceto del modelo educativo emanado de la reforma educativa del año 2013 así como las modificaciones a la Ley General de Educación de 1993 durante el gobierno del expresidente Enrique Peña Nieto (2012-2018). Contempla las adecuaciones a la Ley Educación del Estado de Nuevo León del año 2000 para armonizarse con las reglamentaciones federales. Muestra cómo Enseña por México, en alianza con otras OSC y actores políticos a nivel federal, fue participe del *lobbying* para la redacción de la Ley Federal de Educación de 2019.

Dichos elementos son discutidos desde la perspectiva de Lorey (2016) sobre el gobierno desde la inseguridad social. Esta forma de gobernar no implica la desaparición de las instituciones del Estado de Bienestar, sino que introduce técnicas de gobierno orientadas a la normalización de lo mínimo para la subsistencia. El referente de esta propuesta analítica es el proyecto político que introdujo en la infraestructura social de la Secretaría de Educación Pública y en el gremio magisterial técnicas de gobierno encubiertas en los ideales de autonomía e independencia.

El segundo bloque documenta cómo esta condición estructural se refleja en las prácticas cotidianas de los PEM y de las instituciones educativas colaboradoras de Enseña por México. Toma como referentes el emprendimiento institucionalizado mediante proyectos escolares y su vinculación con el sector privado bajo la suposición del beneficio circular para la población (estudiantes, agentes de cambio, las empresas) a través de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE). Las observaciones en campo permiten inferir que la RSE es un dispositivo de poder que permite al sector privado ejercer presión a través de la filantropía, para obtener diferentes grados de ganancia. La condonación de impuestos es el referente de

los beneficios esperados por el sector privado. Sin embargo, en el contexto en que se realiza esta investigación la lubricación de procesos de gentrificación en la Zona Metropolitana de Monterrey es una muestra de los beneficios obtenidos por las empresas mediante la RSE.

Los proyectos PEM-Estudiantes muestran de qué manera las nociones de autonomía y ciudadanía están integradas a la formación de nuevos sujetos a través del autogobierno. La alusión al desarrollo comunitario o la regeneración de tejido social como resultado de los emprendimientos vincula formas de subjetivación con relaciones de explotación. Muestra de ello es que el desarrollo de habilidades socioemocionales se ha erigido como el paradigma pedagógico y “el caballo de troya” que permite la articulación de los grandes capitales, las instituciones del Estado de bienestar y la sociedad civil.

La última sección muestra el rol que desempeñan los proyectos *Alumni* en la reproducción y expansión de las formas de gobernanza educativa. La creación de organizaciones civiles y la generación de iniciativas sociales por parte de los egresados del PdL son acciones promotoras de nuevas formas de política educativa. Dichos emprendimientos están orientados a desarrollar habilidades en los docentes, mediante un cambio de mentalidades. La proactividad de los *Alumni* que no rompieron vínculos afectivos con Enseña por México evidencia que la experiencia de dos años resultó en la corporeización de las producciones ideológicas institucionales (liderazgo, emprendimiento). Muestra, asimismo, la eficacia para incardinar a los individuos en estructuras de poder como prolongación de la gubernamentalidad heterárquica que fluye de la organización hacia sus proyectos individuales.

Las reflexiones finales ponen en perspectiva la utilidad de la precarización como categoría analítica para estudiar estos fenómenos vinculados al proceso educativo. La consigna de organizaciones como Enseña por México, acerca de lograr un cambio social sistémico como añoranza de tener un margen de libertad respecto a las determinaciones de los aparatos burocráticos del Estado, es el correlato de la precarización de sí. Esta sección expone cómo la noción de liderazgo es parte de un marco discursivo común a las organizaciones que se rigen mediante la idea de atender a la población a través de proyectos que exigen la no intervención de las autoridades.

Gubernamentalidad y gobernanza educativa

Lorey (2016) expone que la precarización como gubernamentalidad de las sociedades neoliberales “gracias a la proclamación de una supuesta ausencia de alternativas se ha conseguido establecer una forma de gobierno basada en un máximo de inseguridad” (p.18). Por su parte, la gobernanza como categoría analítica describe los modos alternos que el Estado tiene de relacionarse con los distintos sectores de la población a través de la participación de actores diversos mediante variados mecanismos de vinculación (Vigil, 2013; Sevilla, 2014; Argüello, 2015). Esta forma de interacción requiere de la formación de estructuras políticas heterárquicas. Olmedo *et al* (2013) sostiene que éstas “implican una reorganización de las existentes relaciones de poder y una reconfiguración de los niveles y estrategias a través de los cuales la adquisición y acumulación de capitales (económico, cultural, social y simbólico) puede ser ideada por una variedad de diferentes actores (comerciales, corporativos, filantrópicos, emprendedores sociales, e individuos) (p.493).

A nivel de actores sociales, la gobernanza refiere al conjunto de acciones orientadas a la consecución de un fin práctico. Su objetivo consiste en modelar y regular las acciones de los aparatos burocráticos, incentivando la participación de la ciudadanía a través de instancias de la OSC. Una manera concreta de entender este punto se encuentra en el llamado *lobbying*. El proceso de cabildeo para promover políticas públicas consiste en la apertura de un marco legal acompañado de intervenciones directas sobre el objeto de especulación e interés político por parte de estos grupos (emprendimiento o proyecto).

Las alianzas entre actores estatales (funcionarios) y particulares en el nivel institucional se concretan mediante la inclusión de la ciudadanía. Este término adquiere una connotación políticamente correcta (*polite*) bajo un esquema neoliberal que integra a los individuos a regímenes de trabajo desregulado en forma de voluntariado. Estos términos *polite* aluden a la condición de empleado en calidad de promotor, animador social o agente de cambio; categorías en las que es encasillado el Profesional Enseña por México que no se ve a sí mismo como un trabajador subordinado sino como un aliado de estas formas de hacer política. La aceptación de este estatus parte de la percepción de que Enseña por México es un movimiento transformador y reformador del sistema educativo desde la base social, cuya organización interna se basa en la existencia de relaciones horizontales.

En su acotado margen de acción, efecto de la alianza institucional, los agentes de cambio encaminan sus energías a materializar proyectos personales o ajenos que son vinculantes de las propuestas de *lobbying*. Por añadidura, estos emprendimientos surgen de la necesidad experimentada de los agentes por resolver, o, en su defecto, paliar lo que perciben como una problemática social: necesidad que se reafirma cuando dicha problemática se define como una amenaza a un determinado grupo poblacional, trátase de violencia, pobreza, marginación, rezago, etc.

Para poner en contexto esta afirmación recurro al foco de la precariedad como una condición relacional contenida en la propuesta teórica de Lorey (2016). Los PEM como equivalentes de promotores o animadores sociales perciben como más vulnerables o precarios a los sujetos que son beneficiarios de estos emprendimientos. Para unos el rezago académico es la potencial amenaza que conlleva ciertos peligros, mientras que para los otros es percibido como algo normalizado en el contexto escolar. En este sentido, la necesidad experimentada de combatir el rezago académico está más arraigada en la experiencia de los PEM como profesores becarios de la organización que en los estudiantes. Es probable que en ambos sujetos el rezago ocupe diferentes posiciones en la jerarquía de sus preocupaciones.

El argumento que justifica estas intervenciones sobre grupos poblaciones, al menos para el sector vinculado a la sociedad civil promotora de cabildeos, incluida Enseña por México, descansa en la falta de acción del Estado, ya sea por incapacidad o negligencia (Modesto, 2018). No obstante, para los entes estatales esta lógica se fundamenta en un verdadero ejercicio de inclusión y democratización de la participación ciudadana. Bajo esta perspectiva es viable delegar, en un determinado margen, un cúmulo de responsabilidades a la ciudadanía (SEP, 2017). Como parte de este proceso la necesidad de esas poblaciones deviene en virtud de otros sectores cuando ideales como el éxito a través del mérito, las resistencia y resiliencia se asocian a la dignificación de estas condiciones sociales.

La gobernanza del sistema educativo mexicano, bajo la premisa de que el Estado debe brindar una educación de calidad mediante la inclusión de la ciudadanía, es el *leitmotiv* que apertura esquemas de vinculación entre diversos actores, incluido el sector productivo (otro término *polite* para referir al empresariado). Esta forma de gobernanza educativa, de la que es parte Enseña por México, busca un cambio en las mentalidades de los sujetos. La lógica que se pretende inculcar a los estudiantes es que sean capaces de asumir riesgos de manera planificada (la proactividad) para obtener beneficios, (la formación de su propio capital

social). Busca que los estratos de la población que son objeto de estos emprendimientos demanden menor atención por parte de los aparatos de Estado.

La capacidad de autogestión se piensa como soberanía e independencia. En este sentido, organizaciones como Enseña por México son parte de la exigencia de que sean las poblaciones las que de manera autónoma resuelvan las problemáticas de su entorno con el apoyo de los agentes de cambio. No sólo refiere a la infraestructura y servicios básicos sino a la logística (organización de los recursos humanos), así como la gestión de las variables que inciden en el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, el tipo de complementos de los programas de estudio y los currículos.

Las observaciones en campo muestran que tales esquemas de vinculación tornan la escuela en incubadora de emprendimientos y emprendedores que serán absorbidos por el mercado creado por los actores del sector productivo. Se busca que los proyectos de los PEM como voluntarios o animadores sociales se guíen en la lógica de la rentabilidad medida por el nivel de impacto social que los vuelva acreedores de apoyos y estímulos económicos. Para el sector productivo, a través de la Responsabilidad Social Empresarial de la cual se apoyan estas iniciativas, el impacto en la comunidad alrededor de la planta productiva equivale a la atracción de recursos humanos mediante la captación de “talento”.⁶⁸

Mientras tanto, el aparato educativo reduce costos y funciona con el gasto mínimo operativo sin que represente necesariamente una amenaza de extinción. Al contrario, garantiza su funcionamiento mediante la implementación de tecnologías de tele-gobierno. Este modo de gobernar alienta a que sean los individuos quienes asuman como propio el compromiso por el funcionamiento de los aparatos educativos. Esta forma de gobierno alberga una ambivalencia expresada en el deseo de tener garantizadas ciertas condiciones para el desarrollo del cometido educativo con la intervención mínima de los aparatos administrativos estatales.

⁶⁸ El entrecomillado busca recuperar expresiones de esta jerga de liderazgo que guardan en sí una connotación ambigua. Ya que el sentido mentado por los actores a menudo esconde relaciones sociales de subordinación, dominación y explotación en las que la verticalidad no es percibida ni por unos ni por otros dentro de esa relación asimétrica.

Nuevo Modelo Educativo de la reforma del año 2013

En el año 2017, la Secretaría de Educación Pública de México presentó el “Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad”⁶⁹, resultado de varios foros en los que participaron “más de 1,000 representantes de distintos sectores”, incluida la sociedad civil y el sector productivo. Este documento delinea los criterios para “la reorganización del sistema educativo y de sus políticas públicas”. La propuesta presentada por la SEP se fundamenta en la necesidad de brindar mayor calidad en la educación para que ésta “se convierta en una plataforma para que los niños, niñas y jóvenes de México triunfen en el siglo XXI”; es decir, que sean educados para “la libertad y la creatividad”.

En este escrito se presume que dicho modelo educativo es resultado de “una auténtica revolución de la educación” impulsada por el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018). Menciona que con dicha reforma se “elevó a rango constitucional la obligación del Estado de garantizar una educación de “calidad” a la población”. Además, “es mucho más que una política gubernamental, [es] un verdadero proyecto nacional”.

Tres tópicos de este modelo aportan materia de discusión sobre la gobernanza educativa como alternativa para la gestión de la población a través de la modelación de su conducta, mediante la introducción de un nuevo esquema de valores. Como ha quedado expuesto en esta tesis, nociones como la proactividad, la autosuficiencia, autonomía, independencia y un largo etcétera son resignificadas e introducidas en la mentalidad de los sujetos a través de eficaces mecanismos emotivos como los que están ensamblados en el PdL. Esta reelaboración de significados guarda relaciones de auto explotación en beneficio del sector productivo o del mercado (de ahí la preponderancia de los emprendimientos), normalizando una precarización de sí como forma de ser en el mundo. Esta vía echa mano de las capacidades logísticas de las OSC como Enseña por México y del contacto directo que tienen con las poblaciones con las que generalmente actúan por una convicción de incidir en el entorno social percibido como precario y empobrecido.

⁶⁹ Dicho documento está plagado de expresiones lingüísticas comunes a las empleadas por las instancias del ecosistema emprendedor (organizaciones de la sociedad civil vinculadas a intereses empresariales). A lo largo del texto se emplea la noción de liderazgo como una característica que se pretende asociar a las acciones del personal docente y de los directivos de todos los centros escolares; otras expresiones son “trabajo colaborativo” y “corresponsabilidad”, que de igual modo trata de renombrar otro tipo de prácticas en el entorno escolar. De igual manera el lector puede percatarse que la frase “que los estudiantes desarrollen su máximo potencial”, es bastante repetitiva en los discursos de ExM, así como de la red global TFA. Esto denota el arraigo de producciones ideológicas en los actores endógenos de las instituciones educativas.

El primero de los tópicos contenidos en el modelo educativo diseñado en el sexenio del expresidente Peña Nieto concierne a la consideración de “la escuela como una comunidad con autonomía de gestión” (SEP, 2017). Propone que los recursos económicos sean directamente distribuidos a los planteles educativos; sin intermediación de otras instancias burocráticas gubernamentales y que estos sean libres de decidir cómo administrarlos. Dicho documento plantea que “el Modelo Educativo abre nuevas posibilidades de participación en la educación, al otorgar a las escuelas mayor autonomía y flexibilidad para la toma de decisiones” (SEP, 2017; 116).

Para que esta libertad de decisión sea posible, es necesaria la formación de fuertes vínculos entre diferentes actores que intervienen en el entorno escolar: padres de familia, directivos, estudiantes y docentes (SEP, 2017). Como parte de estas libertades los planteles pueden relacionarse con el sector productivo (empresas) u otros actores, según lo consideren conveniente, en aras de brindar a los estudiantes una formación para la libertad que les permita triunfar en el siglo XXI. El texto no expresa de manera clara si a este paquete de libertades viene asociada aquella de establecer los parámetros para elegir al personal docente que podrá desempeñarse en las aulas, considerando las sugerencias de los otros sectores.

Como complemento de esta autonomía de gestión y de la libre elección, el modelo educativo incentiva la participación social en la educación que incluye la incorporación de empresas en el desarrollo de currículos y programas de estudio (SEP, 2017). Cabe preguntarse si éstas también tienen la facultad de decidir a quién contratar, y en qué condiciones, para generar ambientes idóneos de aprendizaje. Una muestra de esta vinculación, so pretexto de la participación social en la educación, es la puesta en marcha del *Modelo Mexicano de Formación Dual* (MMFD) que establece que la formación del estudiante se lleva a cabo mediante una trayectoria curricular mixta, es decir, combina actividades de aprendizaje realizadas en la escuela, en una primera etapa de la trayectoria escolar, con actividades prácticas dentro de las empresas en la etapa final de su formación.

En la Zona Metropolitana de Monterrey el proyecto en común Nemark-Conalep, de formación dual, es una muestra de la vinculación entre las instituciones educativas y el sector empresarial, impulsada por las formas de gobernanza del modelo educativo. El modelo dual ha dado legitimidad a mecanismos de vinculación a través de esquemas de Alianza Público-

Privado (APP). Estos esquemas han permitido a Conalep establecer convenios con empresas como JP Morgan, la iniciativa *New Employment Opportunities*⁷⁰ (NEO) y Enseña por México.

El segundo tópico concierne a la propuesta sobre la formación docente asociada a la noción de calidad apuesta por una lógica de medición de procesos y resultados a través de indicadores establecidos según los criterios de las autoridades educativas de cada subsistema educativo a nivel estatal. Estos criterios pueden ser definidos en consenso con padres de familia y otros representantes de la sociedad (incluidas las empresas). La idea de la capacitación y la preparación del docente, como parte de un proceso de profesionalización, establece dos mecanismos generales. El primero es que esta mejora continua se logrará por una vía institucionalizada en la que participan, por efecto incluyente del Estado, las instituciones de formación docente como las Escuelas Normales en vínculo con las universidades (SEP, 2017). La otra vía, por la que más apuesta este modelo educativo, se refiere a la capacitación a través de la práctica dentro del salón de clases. El sentido de esta vía de profesionalización conlleva de manera implícita una autocapacitación del docente recargando en él la responsabilidad de su formación. En suma, la manera de observar que estas dos vías cumplan con su cometido es a través de la evaluación que abrió un marco legal, el de la Ley General del Servicio Profesional Docente, para la intervención de otros actores en la tarea de la formación de los docentes⁷¹.

El tercer tópico refiere propiamente a la gobernanza tal como es entendida por los arquitectos de este modelo. Los redactores del entonces nuevo Modelo Educativo plantearon la necesidad de “modificar la gobernanza tradicional” por un esquema más flexible y horizontal, con el mismo argumento de lograr que niñas y niños tengan una educación de calidad. Esta forma alternativa consiste en “el aprovechamiento de las relaciones dentro y fuera del aparato gubernamental”.

En el marco de este modelo, la descentralización⁷², vista como una transformación exitosa del sistema educativo que dio como resultado una pluralidad de actores, debe dar

⁷⁰ En el siguiente enlace se puede consultar más información del programa NEO: <https://www.iyfnet.org/initiatives/new-employment-opportunities-neo>. Es importante mencionar que esta iniciativa aglutina a actores heterogéneos (sector privado, social etc.) y refuerza la tendencia adecuacionista en educación: adaptar los programas de estudio a las necesidades de la economía (el mercado).

⁷¹ La retórica que da sentido a este conjunto de consideraciones gubernamentales es que “Los docentes dejan de ser considerados como simples transmisores de conocimientos prescritos en un currículo cerrado a la creatividad, y se conciben como profesionales con la capacidad de concretar el currículo acorde a las características heterogéneas de su entorno y sus estudiantes”. (p.171)

⁷² Como quedó establecido en el capítulo I, este proceso, iniciado en la década de 1970’s, implicó que la federación delegará a las entidades estatales la responsabilidad de solventar los costos de los subsistemas

paso a la generación de “mecanismos de cooperación y colaboración con esa pluralidad” (SEP, 2017). Ya que “en la medida en que se logre una mejor relación entre los diferentes órdenes de gobierno y la interoperabilidad de recursos y capacidades de los distintos actores del sistema educativo y de la sociedad en general, crecerá la capacidad de transformar la educación, y mejorar los aprendizajes de las niñas, niños y jóvenes (SEP;2017:170).

Dicha interoperabilidad de recursos no obedece únicamente a la colaboración entre diferentes niveles de gobierno. Además de las agrupaciones sindicales y de padres de familia se concibe necesaria la inclusión de legisladores en los congresos federal y estatales, pues ellos aprueban el presupuesto al rubro educativo. (SEP, 2017) También son incorporados organismos públicos autónomos como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) cuya función consistió en generar información del desempeño de los subsistemas educativos para su beneficio (SEP, 2017).

Una propuesta de esta forma de gobernanza fue la del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE) articulado en distintos niveles (estatal, municipal y escuela). Se concibió como un “espacio de deliberación que congrega a autoridades educativas, padres de familia y representantes de la sociedad civil” (SEP, 2017). A través de éste se incluyen a las organizaciones de la sociedad civil, grupos intelectuales y la iniciativa privada. El ejemplo más claro de ellos fue Mexicanos Primero, que desde el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012) tuvo las capacidades suficientes para incidir en el diseño de las leyes de educación.

Gobernanza y leyes de educación

La gobernanza requiere de un proceso de adecuación de las leyes en materia de educación, fruto del cabildeo desde instancias de la sociedad civil. Abre un marco jurídico para legitimar la interacción directa OSC y de la iniciativa privada. Un referente de la gobernanza educativa se aprecia en las modificaciones a la Ley General de Educación de 1993⁷³, realizadas durante el gobierno de Enrique Peña Nieto. (Véase anexo 1).

educativos, así como la autoridad para decretar planes y programas de estudio. Como resultado de este proceso, en el nivel de educación media superior fueron creados varios bachilleratos orientados a la capacitación para el trabajo para atender las demandas del sector productivo. Unos de estos organismos públicos descentralizados son el Conalep y los Colegios de Bachilleres y Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS).

⁷³ Promulgada durante el mandato del expresidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994)

Los artículos 32, 33, fracciones I, X y XI y artículo 36 del capítulo III, titulado la equidad en la educación, establecen que es obligación del Estado brindar educación de “calidad” a los individuos y garantizar mayores condiciones de “equidad educativa”. Estos artículos establecen que las medidas institucionales para lograr tales cometidos están dirigidas a grupos y regiones que enfrentan situaciones de vulnerabilidad, reiterando que las poblaciones objeto de esta ley están en las escuelas “en localidades aisladas, zonas urbanas marginadas o comunidades indígenas” a las que serán asignadas los “elementos de mejor calidad”. Entre las competencias de las autoridades educativas para garantizar las condiciones de acceso a una educación de calidad están las de otorgar estímulos a las organizaciones de la sociedad civil y “promover una mayor participación de la sociedad, así como el apoyo de los particulares al financiamiento”, de manera tal que cada nivel de gobierno podrá “celebrar convenios para coordinar las actividades a que el presente capítulo se refiere”.

El artículo 45 de la sección 1; “de los tipos y modalidades de educación”; del Capítulo IV, “sobre el proceso educativo”, establece que la formación para el trabajo debe permitir a quien la recibe “desarrollar una actividad productiva demandada en el mercado”. Además, que la Secretaría de Educación Pública “determinará los lineamientos generales para la definición de aquellos conocimientos, habilidades o destrezas susceptibles de certificación, así como de los procedimientos de evaluación correspondientes”⁷⁴, acreditados por instituciones públicas y particulares. Dicho artículo también estipula que “las autoridades competentes establecerán procedimientos que permitan considerar las necesidades, propuestas y opiniones de los diversos sectores productivos.”

Los artículos 68, 69 incisos a), b), h), i), l) y m); 70 incisos a), g), l), m), 72 y 73 de la sección 2, sobre “los consejos de participación social” (CPS), establecen lo siguiente: “las autoridades educativas promoverán, de conformidad con los lineamientos que establezca la autoridad educativa federal, la participación de la sociedad en actividades que tengan por objeto fortalecer y elevar la calidad de la educación pública, así como ampliar la cobertura de los servicios educativos.” Las escuelas deben formar su propio CPS con la facultad

⁷⁴ Es importante no perder de vista este punto, ya que los nuevos criterios para certificar los programas de estudio se han volcado al desarrollo de las “habilidades socioemocionales” siendo este el nuevo paradigma pedagógico sobre el que organizaciones e instituciones educativas han encontrado su punto de articulación bajo el supuesto de que el manejo apropiado de las emociones en situaciones complejas es crucial para un correcto desenvolvimiento en el mercado de trabajo. Aunado a este presupuesto, los requisitos de contratación establecen perfiles de personas que cumplan estas características integradas al paquete de habilidades de liderazgo.

suficiente para opinar sobre asuntos internos del plantel, dar seguimiento a las acciones de los docentes, conocer sus perfiles y promover actividades que contemplen su formación. Dichos consejos tienen la facultad para opinar sobre asuntos pedagógicos y realizar acciones para el mejoramiento de la escuela, así como vincularse con otros actores (gubernamentales y no gubernamentales) de su entorno inmediato.

Estos CPS podrán integrarse a nivel municipal con la misma lógica que los consejos escolares además de que “podrán incidir en el mejoramiento de la escuela” y tendrán las atribuciones de procurar “la obtención de recursos complementarios para el mantenimiento físico y para proveer de equipo básico a cada escuela pública”. Así como “proponer acciones que propicien el conocimiento de las actividades económicas locales preponderantes e impulsen el desarrollo integral de las comunidades”.

Esta ley contempla la creación del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE) con las mismas atribuciones que los otros niveles de gobierno. El CONAPASE también incluye a “organizaciones de la sociedad civil cuyo objeto social sea la educación” y a los sectores social y productivos también interesados en la educación. Este consejo también podrá proponer “políticas para elevar la calidad y la cobertura de la educación”, pero absteniéndose “de intervenir en los aspectos laborales de los establecimientos educativos y no deberán participar en cuestiones políticas ni religiosas”.

La Ley General de Educación ha sido homologada en algunos aspectos con las leyes estatales. En el caso de Nuevo León, la Ley Estatal de Educación ha recibido una serie de modificaciones para armonizarse con la federación. Publicada en el año 2000, su última reforma ha sido en marzo de 2020. En dicho documento se encuentra lo siguiente:

La fracción XXIII (reformada en 2019) del artículo 7 (reformado 2014) del Capítulo I, de “disposiciones generales”, permite a las instituciones educativas (descentralizadas, públicas y particulares) promover el establecimiento de acuerdos con el sector productivo. La finalidad consiste en “impulsar las prácticas profesionales que permitan a los alumnos adquirir aptitudes, capacidades y experiencia de calidad para [...] mejorar sus oportunidades de desarrollo profesional”. Asimismo, la fracción VII del artículo 22 (reformado en 2017) del Capítulo II; “de la distribución de la función social educativa”; permite a las autoridades educativas estatales “impulsar el desarrollo de la enseñanza y la investigación científica y tecnológica vinculándolo con el sector productivo y social”.

En el capítulo III, “del sistema educativo estatal”; sección 3, “del financiamiento de la educación”; los artículos 40 y 41 bis (adicionado, en 2014) fracción III, establecen que la autoridad estatal podrá “gestionar la obtención de fondos financieros alternos en beneficio de la educación”. Establece que las autoridades municipales “promoverán con acciones la autonomía de gestión de las escuelas”, “entendida como el conjunto de acciones que permite a estas tomar decisiones para su mejor funcionamiento”. Dicha autonomía refiere a la administración “en forma transparente y eficiente [de] los recursos que reciba para mejorar su infraestructura; propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta”. Sin embargo, “no implica la privatización de las escuelas públicas ni de elemento alguno del sistema educativo estatal”.

Por su parte, el artículo 46 (reformado en 2011) de la sección 4; “de la educación inicial, la básica y la especial”, establece que las escuelas de educación básica de la entidad podrán integrar “alianzas estratégicas entre los sectores público y privado para lograr una educación y salud integral de alta calidad y cobertura estatal”. El artículo 56 de la sección 6, “de la educación superior”; menciona que las escuelas, “se vincularán académicamente con los distintos tipos y niveles que conforman el sistema educativo estatal, así como con el entorno social y productivo en sus ámbitos local, nacional e internacional”.

En el Capítulo V, de “la participación social en la educación”; sección 3, “de los consejos de participación social”, los artículos 99, 100 (reformado en 2014) y 101 establecen el mismo principio para la creación de los consejos de participación social a nivel municipal y estatal. En estos espacios están incluidos los “representantes de organizaciones sociales cuyo objeto social es la educación” y serán órganos de consulta y gestión para contribuir a la mejora de la calidad y de la cobertura educativa sin intervenir en aspectos políticos y laborales.

Estas modificaciones no deben tomarse como “cosas del pasado”, ya que la Ley General de Educación publicada el 30 de septiembre de 2019 reconoce la participación de estas instancias. También les otorga discretas concesiones a las organizaciones de la sociedad civil en educación inicial. Como parte del proceso de armonización, la Ley de Educación del Estado de Puebla publicada en marzo de 2020 permite a estas instancias ofrecer alternativas para fomentar una cultura de la educación inicial.

Como se puede observar, a través de las modificaciones el marco jurídico requerido para esta forma de gobernanza más flexible legitima la disminución deliberada y paulatina de las acciones estatales respecto a la cobertura de este servicio de manera diferencial. Da fuerza a la precariedad como una categoría estructural de ordenación (Lorey, 2016) políticamente inducida que establece diferenciaciones entre sectores de la población. Lorey (2016) plantea que “el modo de gobernar liberal produce precariedad a través de relaciones económicas, sociales y jurídicas de desigualdad, mediante categorizaciones y jerarquizaciones sistemáticas con arreglo al cuerpo y la cultura” (p.50).

Las relaciones jurídicas delineadas por estas reformas a la Ley orientan los esfuerzos de los aparatos burocráticos a delinear poblaciones prioritarias, zonas indígenas y urbanas marginales, mientras que para otros sectores respeta su margen de autonomía para proponer soluciones creativas, como la obtención de financiamiento de los particulares. Aunque pareciera que las últimas modificaciones pretenden una regulación más estricta de las organizaciones de la sociedad civil, en el trasfondo está una normalización de sus capacidades operativas para cumplir con funciones paliativas manteniendo dentro de un margen estable las condiciones de los sistemas educativos.

Lobby y el proyecto educativo nacional

En el capítulo anterior se ha hecho alusión al gatopardismo de la organización. Esto refiere a las formas en que Enseña por México se presentará frente a distintos actores con la finalidad de establecer alianzas consistentes con sus propósitos; lo mismo sucede al interior. Su organigrama ha presentado una serie de cambios. El más importante es la desaparición de la Asamblea que refería, entre otras cosas, a los puestos otorgados al *CEO* y los cofundadores. No obstante, la capa más alta de la jerarquía es el Consejo Honorario de Enseña por México, como el órgano que toma las decisiones importantes. En la página web oficial de la organización se indica que: “el Consejo funge como supervisor de las acciones generales de Enseña por México, además de apoyar, impulsar y ejecutar las solicitudes de desarrollo de planes y proyectos de la organización [...] con el fin de lograr la correcta administración y operación del objeto de Enseña por México”.

A este órgano están adscritos individuos que pertenecen a grandes consorcios empresariales. Destacan Fomento Empresarial Mexicano S.A. (FEMSA); Grupo Coppel-

BanCoppel, Puerto de Liverpool, NarrativeTech, Continuum, Cerralvo Capital, organizaciones como el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO), Mexicanos Contra la Corrupción y la Impunidad (MCCI). También fundaciones privadas como Futuro I.A.P. y la *U.S.-Mexico Foundation* además de sociedades anónimas promotoras de inversión de capital variable (S.A.P.I. de C.V.) como Talisis.

Es “secreto a voces” entre *Alumni* que desarrollaron vínculos con miembros del Consejo Honorario, que Claudio X. González Guajardo es uno de los artífices de Enseña por México. Este individuo, ligado a Mexicanos Primero, fue un promotor destacado de la reforma educativa del Pacto por México y ha sido opositor a las políticas de la actual administración federal. Su vínculo con el sector empresarial es a través de relaciones familiares, ya que la familia X. González es accionista mayoritaria de la subsidiaria de Kimberly Clark en México.

El nexos de personas como Claudio X. González con Enseña por México es un tema de debate entre los PEM y se resume en la existencia de dos capas dentro de la organización: los que luchan por el cambio social al que se adscriben estos sujetos; y los que buscan lucrar con estas iniciativas sociales señalando a miembros del *staff* y del Consejo Honorario. En una charla con varios PEM, uno de ellos aseveró ser consciente de que “Enseña por México está asociado a intereses de derecha y conservadores, lo que no importa si se trata de luchar por una educación de calidad”. Para algunos PEM como Jaime, la forma de lidiar con el hecho de “colaborar con una organización que en el discurso público lucha por la justicia social y la equidad educativa mientras que sus acciones caminan en un sentido opuesto”, era expresando lo siguiente: “ellos pueden hacer lo que quieran mientras nos dejen hacer lo que creemos”.

La exposición de la conformación de Enseña por México y de “las dos capas” que la integran, aporta un referente etnográfico de la noción de heterarquía y su vinculación en los procesos de *lobbying* o cabildeo para impulsar políticas educativas. Esta descripción evidencia la articulación de intereses y objetivos dispares entre empresarios, activistas y filántropos, y muestra la diversidad de capitales (económico, social, cultural y simbólico) que circulan en estas redes. La constitución misma de Enseña por México es una heterarquía que sirve a los fines de una gobernanza, cuya lógica pretende la disminución deliberada de la acción estatal en el sector educativo en pro de la participación de otros sectores sociales incluida la ciudadanía misma.

Esta categoría permite dimensionar cómo es que Enseña por México tiene alcance en la definición de políticas educativas como parte de esta alternativa de gobernanza local. La organización participó junto con sus compañeras de lucha (Vía Educación, por ejemplo) en el foro realizado por Mexicanos Primero para incidir en el diseño del modelo educativo actual, así como su marco jurídico. Una muestra de ello se expone en la nota publicada por el periódico El Universal titulada: “CNTE participa en laboratorio educativo con Mexicanos Primero”, del 8 de octubre de 2019. Su contenido aporta una riqueza para el análisis de la gobernanza:

Aunque desde hace años enarbolan posiciones contrarias y hacen acusaciones de corrupción y desvío de recursos, este lunes participaron en el mismo evento la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y la organización Mexicanos Primero.

El escenario fue el salón Hispanoamericano de la Secretaría de Educación Pública en la presentación del proyecto Laboratorio de Educación Méxicos Posibles de las organizaciones Aspen Institute México, Méxicos Posibles y Pennington de Reos, donde participaron otras organizaciones y empresas como el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y grupo Alsea.

El programa, dijo el titular de la Secretaría de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, reúne “a personas que casi [en] ninguna circunstancia se llega a comunicar”. [...] “Felicitación a todos mis compañeros de este grupo y felicitarme a mí mismo por pertenecer a este grupo tan diverso y tan plural, con situaciones de un pensamiento diferente y que pudimos confluir en todo caso para buscar una situación en común”.

[...]El proyecto Méxicos Posibles Laboratorio Educación surgió en 2018 como un espacio que reúne a actores públicos, sociales y del sector privado para compartir experiencias, dialogar, aprender y probar ideas por separado o colectivamente. (Diario El Universal, 8 de octubre de 2019).⁷⁵

La riqueza de esta nota es que, además de ilustrar dos procesos vinculados a Enseña por México a través de la gobernanza educativa y la articulación de heterarquías, permite observar otras dimensiones del fenómeno. Esta fuente hace evidente que las esferas educativa y laboral, desde hace décadas, se difuminan cada vez más en el desarrollo de modelos económicos vinculados a proyectos y procesos políticos que requieren de una base jurídica sobre la cual sostenerse. Por un lado, en esta alterna forma de relación del Estado con estos actores descansa el principio de gestión de la población mediante un conjunto de tecnologías de gobierno basadas en ideales como autonomía y autogestión que esconden la deliberada omisión calculada de la intervención estatal para definir umbrales tolerables de inseguridad social. La “gestión” alude a la intención racional de tornar productivo el comportamiento de

⁷⁵Puede consultarse la nota completa en <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/cnte-participa-en-laboratorio-educativo-con-mexicanos-primero>

individuos cuya subjetividad es producida con ayuda del andamiaje institucional que proveen los sistemas educativos conectados en una sociedad global.

Dos acotaciones son importantes. La primera es que inseguridad social no debe entenderse únicamente como una falta protección policiaca de un grupo o sector social contra el crimen, sino a la ausencia de garantías por parte del Estado para mantener un nivel o estilo de vida que esté blindado contra las incertidumbres (lo que no se es capaz de predecir). En segundo lugar, se busca que los gobernados se conviertan en “gestores de riesgos”, es decir, individuos capaces de manejar la incertidumbre en el modo de vida. En este sentido, deben ser capaces de tomar decisiones propias basados en expectativas sobre beneficios a corto o largo plazo para definir resultados futuros sobre un margen de incertidumbre.

Esta nota no menciona en ningún momento la participación de Enseña por México en este evento. No obstante, el CEO se encargó de anunciar la presencia de la organización en este espacio a través de la red social Facebook (Véase anexo 2). Si bien él no asistió en persona, sí estuvo presente el actual director general de la organización. Pese a que la postura pública de ExM respecto a las políticas y los pronunciamientos de la actual administración federal ha sido discrepante en varios puntos, es evidente la disponibilidad a colaborar mediante la adaptación a los nuevos requerimientos.

Sin embargo, el *lobbying* de la organización no inició en este espacio. De hecho, se acentuó con su adhesión a mediados de junio de 2019 al colectivo Pacto por la Primera Infancia (conformado por más de 400 ONG). El objetivo común fue ejercer presión sobre la Cámara de Diputados respecto a la aprobación del Plan Sexenal de Desarrollo (2018-2024). El motivo de la movilización es que se excluyó a la participación ciudadana de la elaboración de dicho documento, además del inminente recorte presupuestal para estancias infantiles como efecto de la asignación de recursos a los beneficiarios y no a las instituciones. El argumento es que la eliminación de los intermediarios “pone en riesgo a la primera infancia”. Durante esta movilización, Enseña por México invitó a PEM y *Alumni*, a través de correo electrónico, a ubicar a los diputados de sus respectivas localidades o distritos para contactarlos y presionarlos con la intención de no aprobar dicho plan sexenal.

Network: alianzas estratégicas

Este apartado documenta la colaboración que Enseña por México mantiene con otras organizaciones no gubernamentales como un referente del flujo de la gubernamentalidad mediante la articulación de heterarquías a través de formas alternas de gobernanza. Somos el Cambio A.C. (SEC)⁷⁶ es uno de los diversos actores con los cuales Enseña por México mantiene estrechos vínculos en las regiones donde opera el Programa de Liderazgo, particularmente en la Zona Metropolitana de Monterrey. El marco discursivo común en ambas instancias se fundamenta en el principio de que los individuos deben pasar por un proceso de transformación personal para desarrollar el liderazgo como el medio para solucionar los problemas que enfrenta el sistema educativo.

Somos el Cambio es una organización presidida por “Poncho Romo” (Alfonso Romo Garza Lagüera), hijo de Alfonso Romo Garza, Jefe de Oficina de la Presidencia de la República del gobierno de México (2018-2024). Esta OSC fue formalizada en el año 2010 mediante la colaboración entre Fundación EducarUno (también presidida por Poncho Romo) y *Riverside School* (India). Incursionó en el sector educativo mexicano con el apoyo de Fundación Azteca en el año 2011, entonces presidida por Esteban Moctezuma Barragán, actual secretario de educación.

Este dato evidencia la existencia de relaciones familiares características del nicho emprendedor en que el padre es el empresario-político mientras el hijo es el activista de causas en pro de justicia social. Destaca el papel del parentesco en la conformación de redes sociales que permiten la transacción de capitales sociales, simbólicos, culturales y económicos. La modificación de estatus en que el empleado de fundaciones privadas asume un cargo como autoridad en un puesto público, muestra cómo la conformación del Estado no establece límites ni separaciones entre la sociedad política, la sociedad civil ni el sector privado, como lo propone Lorey (2016) respecto a la constitución del Estado neoliberal.

SEC se presenta como el emprendimiento social más grande a nivel mundial. Esta organización menciona que “a través de una sencilla metodología, niños, jóvenes y adultos son capaces de crear un cambio positivo en su comunidad y convertirse en personas autosuficientes, con buena autoestima y una actitud positiva” además de “demostrarse a sí

⁷⁶ Anteriormente llamado Diseña el Cambio A.C.

mismos que el cambio es posible al adaptar la ideología “Yo puedo”⁷⁷. Dichos proyectos están orientados a que la población supla las funciones del Estado respecto a la cobertura de servicios mínimos para el funcionamiento de las instituciones educativas

La colaboración entre Enseña por México y Somos el Cambio es posible al compartirse el *know-how* y el *expertise*. Esta cooperación se basa en la circulación y el flujo de capitales sociales a través de diferentes mecanismos que aseguran la entrada de la filantropía vinculada al sector empresarial. En algunos casos, ambas instancias promueven públicamente iniciativas políticas acorde con la visión de este sector. De hecho, SEC también se presenta a sí misma como una empresa social.

Enseña por México se ha apropiado de la metodología de Somos el Cambio para el diseño de emprendimientos en los centros educativos que reciben a los PEM. El llamado marco lógico, que es la guía para la elaboración de proyectos, consta de cuatro etapas: Siente, Imagina, Haz, Comparte. El proceso consiste en que los alumnos de manera consensuada: a) sientan una problemática prioritaria de su entorno e, b) imaginen soluciones planificadas que deberán c) hacer desde su escuela y posteriormente d) compartir los resultados del proyecto o emprendimiento⁷⁸.

Para poner en marcha estas iniciativas, los docentes, cuando lo consideren pertinente, convierten una sesión-clase en una sesión-taller. Ésta tiene por objetivo sensibilizar a los estudiantes sobre las problemáticas de su escuela como complementos del desarrollo de aprendizajes. Desde que Enseña por México llegó a la ZMM, cada cohorte recibe en los Encuentros Regionales (sesiones de capacitación) este conjunto de estrategias para que los PEM elaboren sus propias intervenciones en las escuelas que les han sido asignadas.

En la primera visita que realicé al plantel de Samuel me ofreció un recorrido por sus instalaciones. Con orgullo me contó de los emprendimientos basados en la metodología de SEC que se habían realizado en el ciclo escolar anterior (2018-2019), justo en su primer año en el PdL. Estas intervenciones lograron la rehabilitación de espacios deteriorados dentro y fuera de la escuela. Uno de los proyectos más significativos fue la limpieza y reforestación de un lote baldío contiguo al recinto y la elaboración de un gran mural de contenido ambientalista realizado por los alumnos. El cúmulo de basura arrojada por los habitantes de

⁷⁷ <https://www.somoselcambio.com/>

⁷⁸ El siguiente video contiene la presentación en sociedad de Somos El Cambio; así como de la metodología que implementa a través de los testimonios de estudiantes, padres de familia, docentes y directivos. Este material audiovisual aporta referentes la noción de heterarquías <https://www.youtube.com/watch?v=QAFUFke8VK8>

la colonia, además de expedir malos olores y brindar una estética grotesca a las instalaciones, propiciaba, según el testimonio del PEM, un ambiente poco confortable y amigable. Para el PEM tales “proezas” no hubieran sido posibles sin la colaboración de los empleados del área de Responsabilidad Social Empresarial de CEMEX, del club de estudiantes emprendedores (llamado “embajadores 99”) y de otras empresas que donaron insumos como pintura.

Samuel comentó que la mayoría de los proyectos escolares reciben un capital semilla o un algún fondo similar. A menudo dichas iniciativas están orientadas a la mejora del entorno escolar en aras de promover una sana convivencia. Uno de estos emprendimientos, que más le causaron orgullo y tiempo después decepción, fue la rehabilitación de la biblioteca escolar que antes de su llegada se encontraba prácticamente abandonada. Con el apoyo de un grupo de estudiantes se dio a la tarea de conseguir donaciones de libros y otros insumos necesarios para el funcionamiento de este espacio. Por si fuera poco, ellos mismos se encargaron de brindar el servicio a los estudiantes. Sin embargo, al cambiar la estética del lugar, el personal directivo comenzó a utilizarlo como sala de juntas para recibir a invitados importantes obstaculizando el uso de la biblioteca como espacio para el beneficio de la población estudiantil.

Lo colorido de los murales dentro y fuera de la escuela contrasta con el estado de detrimento que presentan las aulas y el plantel en general. Estos espacios deteriorados contienen sillas, mesas y pizarrones destrozados; algunos salones tienen cristales rotos. Los sanitarios para los estudiantes carecen de recursos necesarios como agua y jabón para mantener la higiene.

La situación en el plantel de Samuel es similar a varios de los recintos donde se desempeñan otros PEM. Lo observado y dialogado con estos sujetos permite inferir que los donativos recibidos para los proyectos y los emprendimientos en general, además de paliar el problema del detrimento de las instalaciones, compensa una falta de inversión institucional para la mejora de la infraestructura. Paliar no consiste en disminuir o mitigar directamente las condiciones de deterioro, sino volverlas tolerables.

Por otra parte, estas metodologías emprendedoras se traducen en la implementación de prácticas que forman subjetividades políticas-apolíticas que dan forma a una ambigüedad en cuanto a las relaciones con los aparatos estatales, no sólo en los PEM sino en los estudiantes. Esta ambigüedad en la formación de los estudiantes requiere la (re)formación del personal docente y directivo a través de la promoción de un cambio en las relaciones entre

ciudadanos (gobernados), instituciones y Estado. Sus acciones inducen a un nuevo marco de actitudes mediante la revaloración del ejercicio de la ciudadanía en contraposición de las capacidades y voluntades de los aparatos burocráticos. Instancias como SEC rechazan lo que perciben como formas de acción paternalista del Estado para promover la proactividad y empoderamiento ciudadano.

Una frase que escuché de uno de los sujetos con los que interactuaron los PEM fue: “no queremos limosna, sino que se nos apoye para que nosotros lo hagamos”. Estas palabras captan el sentido de la precarización de sí, promovida institucionalmente, al exigir la no intervención del Estado en cuanto a la cobertura de servicios básicos. Incita a que sean los sujetos (PEM y estudiantes), a través de acciones que se funden en lo colectivo, quienes generen soluciones mediante proyectos que involucren las dádivas del sector productivo. Por lo tanto, la precarización como instrumento de gobierno en el sistema educativo no debe entenderse únicamente a la luz de medidas impositivas que privan de recursos a los sujetos para llevar a cabo el cometido educativo. Consiste en el enraizamiento de formas ideológicas amparadas en el ideal de autonomía y en el esfuerzo institucionalizado de volverlas una condición deseable, tornando como alternativa viable la formación de estas redes heterárquicas.

Networking: circulación de capitales

La creación y el mantenimiento de alianzas estratégicas que aseguren la subsistencia de Enseña por México requiere la transacción constata de capitales sociales, culturales simbólicos y económicos. El manejo de las relaciones con otros individuos del ecosistema emprendedor, sean activistas, funcionarios públicos o individuos con capacidad de influencia en la opinión pública es indispensable para reducir el margen de incertidumbre para la organización. Estos capitales permiten su expansión dentro de los diferentes subsistemas educativos y ofrecen respaldos ante la posibilidad de incursiones fallidas.

Enseña por México no tiene un área específica dentro del organigrama dedicada al establecimiento de relaciones con otros actores, sean individuos o instituciones públicas y privadas. Delega esta responsabilidad a varios puestos dentro del *staff*, entre ellos, directores regionales, coordinadores de reclutamiento y selección y los coordinadores liderazgo y aprendizaje. Estos individuos deben asumir dentro de sus responsabilidades el compromiso

de “tocar puertas” con las instituciones educativas, posibles donadores del programa y socios estratégicos⁷⁹. Otra vía no formal es la circulación de los capitales sociales de los miembros del Consejo Honorario y de los fundadores de la organización. En algunos de los casos, estas personas tienen relaciones de paridad con mandos directivos de cada subsistema educativo y con autoridades estatales de la Secretaría de Educación Pública.

Uno de los miembros del *staff*⁸⁰ refiere que la estrategia organizacional consiste en conectar el *grassroot* con el *top level*. Al “tocar puertas” en los diversos subsistemas educativos los integrantes de Enseña por México realizan trabajo en comunidad dialogando con maestros, alumnos y padres de familia para conocer las necesidades del entorno escolar; a este conjunto de acciones le llaman “conectar con la base social” (*grassroot*). El *top level* refiere a los mandos directivos de las instancias educativas. A estas personas les presentan las cualidades del programa y las características de los profesionales Enseña por México, señalando la utilidad que tienen estos individuos para que las autoridades escolares lleven a cabo una buena gestión de las escuelas que les han sido delegadas

Esta persona menciona que el manejo de buenas relaciones, especialmente con individuos de posiciones con mayor jerarquía, es crucial para la entrada de la organización en los sistemas educativos. Como ejemplo menciona que “el punto es venderles la idea a los exrectores, exdirectores y otros actores clave [de lo que puede hacer un PEM], para que una vez que la compren, poder tener entrada con los directivos en turno”. En otro contexto donde se aplica similar estrategia Gatzemeier (2013) recomienda a la filial alemana de *Teach For All* la identificación de actores clave (*stakeholder*) para lubricar el establecimiento de relaciones sociales con las instituciones educativas. Esta estrategia permite que la organización instrumentalice los capitales de estos individuos y su capacidad de influir en las decisiones de los funcionarios educativos. El testimonio presentado por esta persona del *staff* y la recomendación de Gatzemeier (2013) permiten señalar que el éxito de la organización depende de los capitales individuales de cada actor y de la eficacia de estas personas para adquirir influencia en las decisiones de los actores clave.

La estrategia de Enseña por México diseñada para el constante acrecentamiento de relaciones sociales y la circulación de capitales se le llama *Networking*, aunque no es

⁷⁹ Aunque estos últimos no cuentan con el capital económico para el financiamiento del programa poseen otros capitales sociales y simbólicos que facilitarán el establecimiento de las relaciones mediante la transmisión de estrategias, el *Know How*, para lograr un abordaje con dichas instancias (educativas y empresariales).

⁸⁰ Por razones de anonimato no proporciono datos que especifiquen su perfil y ni sus funciones

exclusiva de la organización. Ésta requiere que sus miembros asistan a eventos públicos y privados (desayunos, cenas, foros etc.) con la finalidad de establecer nuevos contactos, incrementar su red individual de potenciales colaboradores y acumular capital social para la organización. Mientras que para la institución el incremento de capital abre nuevas posibilidades de incursión en nuevos espacios, para los PEM o *staff* asegura beneficios futuros como la obtención de un empleo o el apoyo en emprendimientos posteriores si desean terminar su vínculo con el Programa de Liderazgo.

La forma de *networking* predilecta de la organización es la cena de gala; promocionada con el eslogan “Una noche unidos por la educación”. La persona del *staff* anteriormente referida menciona que:

“La cena que organiza Enseña por México es un evento para conseguir financiamiento. Se venden las mesas para conseguir dinero. Algunos como Claudio X. González ponen de su propio bolsillo y los de FEMSA, inclusive, compran la mesa más cara. Vale \$250,000. Pero nadie va; ni siquiera mandan representantes. Eva Fernández [Garza] y Georgina [López Guerra] Larrea son financiadoras activas. Ambas pertenecen al consejo directivo de la organización [y provienen del extracto empresarial de México]; Eva es familiar directo [del empresario] Eugenio Garza y la Georgina pertenece a la familia propietaria de Grupo México”.

Aunque “La Gala” está pensada, principalmente, para recaudar los fondos que necesita la organización para solventar costos, permite a los PEM y *Alumni* que asisten en calidad de auxiliares acrecentar su propio capital social, si se lo proponen. La PEM Wendy, cuya situación en Enseña por México se ha detallado en el capítulo anterior respecto a la situación conflictiva que experimentó, recordando su participación en galas pasadas, señaló que “los PEM son *hostess* durante esa noche”. La función de estos individuos consiste a acompañar durante toda la velada a los potenciales donadores haciéndoles pasar un momento ameno. Los PEM pueden contar a los asistentes un poco de lo que hacen en las escuelas y cuáles son las bondades del Programa de Liderazgo, compartir su historia personal, sus gustos, sus motivaciones para colaborar con la organización etc.

Wendy encuentra que las particularidades de la cena se derivan de la informalidad del evento y de la falta de protocolos rígidos para dialogar con los benefactores del PdL. Para la PEM es significativo el hecho de que durante la velada los donadores tengan tanta confianza para acercarse a los PEM y hacer preguntas que evidencian la intriga por la vida privada de éstos. Más que el qué hacen en las escuelas, el por qué lo hacen asedia a los jóvenes profesionistas. Ella recuerda que, la primera vez que asistió, en el año 2018, para dar

respuesta a estas interrogantes, no sólo acudió a las bitácoras imaginarias del día a día sino a los principios morales de la organización; a hacer explícito que las motivaciones que sostienen el por qué lo hacen se encuentran en la compatibilidad de las convicciones personales con la visión organizacional.

Los donadores no sólo se limitan a preguntar, también tienen la libertad de hacer observaciones. Para Wendy, la más contundente de estas observaciones es que el impacto real del programa no está en el cambio de los estudiantes sino en la experiencia vivida por los PEM. El comentario de uno de estos benefactores del programa es que los PEM viven la transformación personal y gozan del acceso a oportunidades que ofrece la red delineándose un futuro profesional prometedor. El dinero donado va acompañado de visitas a las escuelas después de la Gala. Para la PEM, estos filántropos “ejercen su derecho a conocer de primera mano a qué le están apostando”.

La persona del *staff* aludida en esta sección encuentra la justificación para que las empresas sean partícipes del PdL en el hecho de que “hacen un bien al donar para todos estos proyectos, y buscan un beneficio circular”. Con sus donaciones contribuyen a emprendimientos que “mejoran las condiciones de vida de la población a sus alrededores, elevando su nivel de ganancia o reduciendo su nivel de pérdida”. La idea subyacente es que, mediante este tipo de intervenciones de Enseña por México y las OSC en general, “la gente debe vivir bien, para consumir bien, y nosotros [empresarios] ganar bien;”.

Distrito Tec y *Project Amplify*

Este subcapítulo documenta el papel que desempeñan los proyectos o emprendimientos como dispositivos aglutinadores en la formación de las heterarquías y en la materialización de nuevas formas de gobernanza en educación. Para que las instituciones educativas acepten la participación de las ONG financiadas por actores privados es necesaria la previa construcción de un objeto de intervención problemático cuya solución demande todo un andamiaje interinstitucional. Estas abstracciones son cosificadas como rezago académico, convivencia escolar violenta, pobreza económica en la matrícula estudiantil o detrimento del contexto inmediato de los planteles educativos. Frente a estas problemáticas surgen los emprendimientos como iniciativas institucionalmente legitimadas.

La lógica detrás de los dispositivos aglutinadores es consistente con el planteamiento de Lorey (2016). La autora menciona que “la gubernamentalidad actual consiste en tender a

un máximo de precarización correlativa a un mínimo de aseguramiento y en hacer que el mínimo no caiga en ese umbral” (Lorey, 2016:75). El Estado, valiéndose de organizaciones civiles educativas, establece diversos modos de equilibrar ese umbral en el sistema de educación pública, privada de recursos, así como a las concesiones a particulares.

Los proyectos “Distrito Tec” y *Proyect Amplify* son referentes etnográficos de los emprendimientos como dispositivos aglutinadores han sido impulsados mediante la plataforma que vincula al Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) con Enseña por México, *Teach For All* y otras OSC internacionales como *High Resolves*. Pese a que estos proyectos tienen orientaciones diferentes, el común denominador es que son implementados en las escuelas y otro tipo de instituciones públicas que han recibido al PdL para probarse como pilotos que serán rediseñados y replicados en otros contextos.

En el sitio oficial del Distrito Tec se menciona que se trata de “una iniciativa de regeneración urbana” que será aplicada en la zona alrededor del campus del ITESM. Su objetivo “busca integrar una comunidad dinámica, segura e inspiradora que atraiga y retenga talento, e impulse el [...] posicionamiento de Monterrey como ciudad de innovación, emprendimiento y sustentabilidad”⁸¹. Las acciones de este proyecto tienen repercusiones más allá de los espacios aledaños de la universidad y se extienden a otras colonias ubicadas en su área de influencia como lo son “La Campana” y “Altamira”.

se ha considerado necesario realizar intervenciones en estas colonias para regenerar el tejido social y elevar la calidad de vida. Si bien se trata de asentamientos no aledaños al campus, su intervención se justifica con el argumento de que son fuente de potenciales amenazas para la seguridad de la institución (la población estudiantil, personal docente, académico etc.). La representación social, que se posa sobre estas zonas, reproduce estigmas sobre la forma de vida de sus habitantes, vistos como seres violentos y propensos a la criminalidad al vivir en espacios deteriorados por la pobreza y la marginalidad.

Este razonamiento, compartido por mis informantes en campo, encuentra fundamento en la rememoración de amargas experiencias vividas por el ITESM durante la etapa de mayor violencia en la Zona Metropolitana de Monterrey. Durante los años 2010-2012, la ciudad presenció de manera cotidiana enfrentamientos en la vía pública entre células delictivas del crimen organizado y grupos castrenses, en algunos casos cobrando la vida de

⁸¹ <http://distritotec.itesm.mx/proyectos/plan-maestro-del-campus/>

civiles. La raíz de este escenario de inseguridad se atribuye directamente a la llamada guerra contra el narco, efecto de la estrategia de seguridad adoptada por el expresidente de Felipe Calderón (2006-2012).

La mixtura de la representación social asociada a la experiencia de semejantes hechos apunta a que colonias como “La Campana” y “Altamira” fueron el semillero del crimen organizado⁸² que puso en riesgo la población estudiantil y los lugares aledaños al campus. Esta situación desembocó en la necesidad de realizar intervenciones directas en las colonias para, además de regenerar el tejido social, pacificarlas. Para lograr tales cometidos fue necesario poner en marcha una serie de alianzas interinstitucionales que vincularan a las organizaciones de la sociedad civil y a antes del sector privado a través de la RSE.

Como parte de estas intervenciones, en materia de salud y vivienda, se incluyó el rubro educativo. De esta manera, fueron contratados los servicios ofrecidos por Enseña por México para intervenir en las colonias a través del CBTI’s y dos estancias infantiles. En el caso del bachillerato técnico, el criterio de contratación no radicó tanto en el trabajo en aula para elevar el rendimiento académico de los estudiantes, como lo presupone la organización, sino en la elaboración de emprendimientos para regenerar el tejido social. Para tal cometido fueron contratados dos PEM que, además de fungir como docentes, se desarrollaron en calidad de animadores sociales.

Por su parte, las estancias infantiles atienden a hijos de mujeres indígenas provenientes de otros estados de la república mexicana⁸³. Estas mujeres, según lo refieren las PEM, a menudo son madres solteras que laboran como trabajadoras domésticas en el municipio de San Pedro. Ante la carencia de familiares dentro de la ZMM que les ayuden al cuidado de sus hijos, optan por acudir a los servicios de estas instituciones.

Las PEM deben hacer compatibles sus intereses y expectativas de desarrollo profesional con el trabajo de estas instancias las cuales están reguladas (certificadas y evaluadas) por el Departamento de Integración Familiar (DIF) y la SEP estatal. Ellas asumen que su labor voluntaria en estas instituciones consiste en realizar trabajo como asesoras

⁸² El documental *Hasta los dientes* (2018), presenta la reconstrucción de los trágicos hechos en que estudiantes del ITESM fueron asesinados por elementos del ejército mexicano durante un enfrentamiento con miembros del crimen organizado y que tras los hechos fueron presentados como presuntos sicarios en un acto de manipulación de evidencias para exonerar de cargos a los elementos castrenses. La utilidad para el tema que nos convoca es que en dicha cinta se ofrece un retrato de estas colonias señaladas como fuentes de amenazas potenciales por ser el lugar de residencia de presuntos delincuentes, y que a su vez albergan planteles educativos que reciben al PdL. Puede consultarse dicho material en <https://www.youtube.com/watch?v=QoPS9RkP4BU>

⁸³ Generalmente de Chiapas, Guerrero, Oaxaca, San Luis Potosí y Veracruz

pedagógicas a la vez que realizan los cuidados pertinentes para los niños. *Grosso modo*: deben observar las prácticas realizadas por el personal de estas instancias para, según lo mencionó una de ellas, “proponer estrategias innovadoras adecuadas a las necesidades de los niños”.

*Project Amplify*⁸⁴ (PA) es una iniciativa global donde convergen el Banco Mundial, firmas consultoras de Estados Unidos (Boston Consulting Group) y Fundación Cinépolis. El proyecto es coordinado por *High Resolves* (HR) y *Teach For All*. Para adentrarse en el contexto local ha sido necesaria la colaboración de Enseña por México, Conalep y CBTI’s. El marco discursivo de HR, similar al de las filiales de *Teach for All*, es que trabaja por lograr un cambio sistémico a través del liderazgo de sujetos que han pasado por un proceso de transformación personal para incidir en las dinámicas de los aparatos educativos.

La metodología de *High Resolves* requiere que los estudiantes produzcan cortometrajes que aborden temáticas específicas (identidad, diversidad, tolerancia) que pasan por el filtro de las habilidades socioemocionales. La organización presupone que dicha actividad es un acelerador de emprendimientos que resuelvan problemáticas de los estudiantes. El PA propone que el trabajo con los estudiantes sea a través de la proyección de películas comerciales para generar un diálogo sobre su contenido y que los alumnos identifiquen las reacciones de las personas frente a determinadas circunstancias. El resultado de esta estrategia les permitirá elaborar programas de intervención para trabajar en el desarrollo de dichas habilidades.

El interés de Fundación Cinépolis para apoyar esta iniciativa, en palabras de uno de sus representantes, se encuentra en la posibilidad de armar una pedagogía basada en el cine. Esta persona parte de la afirmación de que “se ha comprobado que el cine tiene un potencial mayor que la televisión, y las redes sociales, para la transmisión de mensajes, ya que crea experiencias significativas que inciden en el cambio de actitudes de las personas. Dicho potencial se traduce en un movimiento de transformación social completo desde esta industria para tener una generación futura más consciente.” Por esta razón, una de las motivaciones de Cinépolis para integrarse al *Project Amplify* está en el millaje⁸⁵ del proyecto. Además de ajustarse a su modelo de negocios, “pues el cine tiene mayor tasa de recaudación

⁸⁴ <https://highresolves.org/project-amplify/>

⁸⁵ El representante de Fundación Cinépolis menciona que para tal efecto la empresa dispone en números redondos de 6000 salas y 1 millón de butacas en la república mexicana a las que acuden, en un periodo regular, treinta millones de personas por semana. Esto equivale al 67% del mercado nacional. Además, posee dos franquicias a nivel global.

que la televisión por el tipo de contenido que se oferta, más natural”, está inmerso en los valores de la corporación, ya que la fundación no es una organización lucrativa sino promotora de responsabilidad social.

Una de las razones para que en Monterrey se lleve a cabo el proyecto piloto es por el trabajo previo que Conalep y CBTI’s han realizado en lo referente al desarrollo de habilidades socioemocionales. Estas instituciones educativas han aterrizado a sus planes de estudio los contenidos del Programa Construye-T⁸⁶ cuyo propósito consiste en el desarrollo de estas habilidades. Conalep específicamente se ha apoyado en el Programa de Oportunidades para Desarrollo y Evitar Riesgos (PODER)⁸⁷ con el objetivo de reducir la deserción escolar dentro de su plantilla. Como parte de la estrategia también enfatiza en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Estas iniciativas adoptadas por la SEP propician las condiciones idóneas para la entrada de otros actores y organizaciones internacionales.

Ambos programas se han enraizado en estos subsistemas al punto de conceder un grado de obligatoriedad a su implementación. Los PEM han sido incorporados a estas acciones institucionales como coordinadores, supervisores y, en ocasiones, como capacitadores de los docentes. Enseña por México argumenta que el crecimiento personal es un complemento del desarrollo académico en los alumnos justificando que los PEM encausen sus energías para trabajar las habilidades socioemocionales como complemento de los objetivos de la organización.

Emprendimientos *Alumni*

Las formas de gobernanza educativa también se conectan con Enseña por México a través de las iniciativas *Alumni*. No son contados los casos en que estos sujetos forman sus propias organizaciones con proyectos educativos que son el resultado de su experiencia en el Programa de Liderazgo. Factor importante es la vinculación con otros actores del ecosistema emprendedor donde desarrollan iniciativas a las que pretenden darle continuidad. Unas de

⁸⁶ Dicho programa ha sido elaborado por la SEP federal en convenio con el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). ⁸⁶ Construye-T está “dirigido a estudiantes de educación media superior y su objetivo es desarrollar las habilidades socioemocionales de las y los jóvenes a través de actividades didácticas, deportivas y culturales para elevar su bienestar presente y futuro”.

⁸⁷ <https://programapoder.com/>

ellas son el Programa Nuevo Maestro (PNM) y Ayuda Educativa Integral, por citar un par de “casos de éxito”.

Al concluir el Programa de Liderazgo se abre un abanico de posibilidades en la vida laboral y la vida personal de los *Alumni*. El individuo puede continuar su trayectoria profesional en forma de voluntariado en otra organización, obteniendo un empleo formal dentro de su área de formación o ingresando por la vía formal en el servicio profesional docente. No obstante, por parte de Enseña por México se espera que la mayoría de los egresados no rompa sus vínculos (afectivos)⁸⁸. De hecho, se desea y alienta a que el graduado del PdL incursione como un emprendedor que pone en marcha su propia asociación civil orientada al trabajo en sistema educativo (véase cuadro 1).

La mayoría de estas iniciativas se perfilan por el trabajo con docentes con el objetivo de mejorar su desempeño mediante la adquisición de nuevas habilidades pedagógicas. La mayor parte de las veces se trata del desarrollo de habilidades socioemocionales. Con un discurso un tanto subversivo las iniciativas *Alumni* pretenden erradicar el modelo del maestro “tradicional” argumentando que este tipo de profesor repite acríticamente los planes de estudio por su falta de creatividad y su renuencia a nuevas formas de ejercer la profesión.

Los emprendimientos *Alumni* desean proyectar un cambio en las mentalidades de estos profesionales de la educación. Plantean que el docente deber ser un emprendedor, un individuo resiliente, creativo y proactivo; sobre todo, esta persona debe tener las capacidades para desarrollar las habilidades emocionales en los estudiantes. La propuesta pedagógica basada en las emociones reproducida por los egresados del PdL es vinculante con la tendencia impulsada tanto por las organizaciones internacionales como por las propias instituciones educativas; por ejemplo, el *Project Amplify*, *Construye-T* y *PODER*.

⁸⁸ Es prioritario que el *Alumni* se encuentre disponible para futuras colaboraciones en el caso de que Enseña por México lo requiera. La convocatoria de Tercer año PEM es un mecanismo para enfrentar situaciones contingentes que ponen en riesgo la alianza con instituciones educativas. A menudo la deserción de PEM representa el incumplimiento de acuerdos interinstitucionales que implican el debilitamiento de las relaciones que mantiene la organización. En otro de los casos los aliados estratégicos reclutan personal a través de Enseña por México.

Por lo tanto, los *Alumni* ven en el vínculo con Enseña por México la posibilidad de acceder a una bolsa de trabajo en forma de voluntariados, que a menudo permite a estas instancias el abastecimiento en de personal para proyectos de corta o larga duración.

Cuadro 2. Proyectos, organizaciones e iniciativas Alumni

| Nombre | Orientación | Enlace |
|---|---|---|
| SerEs | Trabajo con docentes y habilidades socioemocionales | https://www.facebook.com/pg/ComunidadSerEs/posts/?ref=page_internal |
| Juntos por la paz | Proyecto PEM-Alumni y Estudiantes de Conalep para la prevención de la discriminación de género. | https://www.facebook.com/juntosxlapaz/ |
| “Yo Enseño por Nuevo León” (YoExNL) | Plataforma que articula emprendimientos de estudiantes y a actores de sector social y productivo Plataforma que impulsa proyectos realizados por PEM | https://www.ensenapormexico.org/yoexnl?fbclid=IwAR0iAvnhKL6rNPoaCUYePtR-zIF29jkZHRqWBTjV4GXZ_TKQEn-o1J7gKVE |
| Inspirarte Campamento de liderazgo | Campamento que funge como incubadora de proyectos estudiantiles | https://www.facebook.com/CampamentoInspirate/ |
| Ayuda Integral Educativa | Trabajo con docentes y desarrollo de habilidades socioemocionales | https://www.aeintegral.com/nosotros.html |
| Sociedad Mexicana de Intervención Educativa y Psicológica | Trabajo con docentes, alumnos y padres de familia | https://www.facebook.com/siepmex/ |
| Global Initiative | Evaluación de OSC | https://www.globalgiving.org/equipo-evaluacion-mexico/ |
| Programa Nuevo Maestro | Trabajo con docentes | https://www.proyectonuevomaestro.org/ |

Fuente: Elaboración propia (2020)

La justificación para estas iniciativas es que los *Alumni*, durante los dos años que se desempeñaron en las escuelas, se dieron cuenta de que las necesidades reales de los estudiantes están en el desarrollo de su inteligencia emocional. El argumento subyacente es que un estudiante que tiene bien desarrollado el *locus* de control interno y que es capaz de autorregularse, será un estudiante exitoso. En este sentido, se presupone como responsabilidad de los docentes trabajar el fortalecimiento de las emociones.

El Programa Nuevo Maestro (PNM), que ha sido una de las iniciativas catalogadas como caso de éxito, ha recibido el respaldo de Enseña por México en cuanto a recursos humanos, el *Know-How* y el *expertise* para la formación de sus propios capitales. Gracias a esta transacción de capitales, esta iniciativa *Alumni* ha sido recibida en las diferentes secretarías estatales de educación en las que opera el PdL abriendo la posibilidad de colaboraciones con distintas instituciones educativas. Si los PEM de ExM desempeñan funciones como docentes, los agentes del PNM se enfocan a capacitarlos.

En su sitio *web* oficial, el PNM menciona que “brinda a nuestras niñas, niños y adolescentes de México una educación de excelencia que les permita transformar su

futuro”.⁸⁹ Su estrategia de trabajo, consiste en “el interés genuino de escuchar, aprender qué hacen y cómo lo hacen [los docentes]” para elaborar un plan base con las necesidades que la misma escuela manifiesta”. Esta metodología les permite “crear talleres para detonar el cambio en su escuela, los docentes, los alumnos y padres de familia”.

La fundadora de la iniciativa, que es una *Alumni* de la primera generación de Enseña por México (2013-2015), describe la experiencia de esta manera⁹⁰:

Durante los meses de febrero y marzo del presente año hemos tenido la oportunidad de compartir espacios de co-creación para innovar en los salones de maestras y maestros comprometidos con estudiantes, padres de familia, colegas y la gente que integra a toda su comunidad educativa.

Hemos aprendido mucho de esta experiencia. De profesores que dan más de su tiempo y espacio para compartir sus historias de aula y mejorar sus habilidades. De auténticos líderes que convierten los obstáculos de la vida en oportunidades para mejorar la educación de sus estudiantes y que se envuelven y se hacen con la comunidad.

Desde San José del Cabo, [...] trabajamos aprendiendo de los profesores de Educación Básica de Baja California Sur.

Aprendemos también del equipo de Proyecto Nuevo Maestro: staff itinerante y PEM que se unen y colaboran en la labor de formación continua, ofreciendo su experiencia en Enseña por México y su tiempo para darle cuerpo al Programa de Liderazgo en el Aula en Baja California Sur. [...]

Así es como Proyecto Nuevo Maestro se conecta con todos los agentes de la educación. Desde lo horizontal y construyendo a la par.

Esta iniciativa, al igual que otras más de la comunidad *Alumni*, replica las formas de subjetivación introducidas en OSC como Enseña por México y se adhiere al cometido educativo de las nuevas formas de gobernanza. En el plano operativo aterrizan las metodologías “innovadoras” orientadas al desarrollo de emprendimientos que “empoderan” a los actores del escenario escolar (estudiantes, padres de familia, directivos, docentes, etc.) para que se responsabilicen por el funcionamiento de las instituciones educativas. Respecto a la práctica docente promueven la naturalización de formas de trabajo voraces al elogiar a los “profesores que dan más de su tiempo y espacio para [...] mejorar sus habilidades”. El cambio en la mentalidad de estos sujetos y la imagen que tiene de sí mismos como “auténticos líderes que convierten los obstáculos de la vida en oportunidades” es el efecto deseado de las técnicas de gobierno que permiten la acumulación de poder del sector privado y prolongan su capacidad de injerencia en el sistema educativo.

⁸⁹ <https://www.proyectonuevomaestro.org/>

⁹⁰ <https://medium.com/enero-2018/porque-los-maestros-tambi%C3%A9n-hacen-el-cambio-ca53d1522b8c>

Colofón

Hubiese sido una tarea carente de sentido registrar cada uno de los proyectos PEM en la región debido a la diversidad de contenidos y de problemáticas que pretenden trabajar. Es común entre estas iniciativas encontrar el huerto escolar, el club de cine debate o los talleres de danza que en la mayoría de los casos no logran “trascender”. Inclusive, proyectos más ambiciosos pierden fuerza en la medida en que los PEM van acumulando sus decepciones con el Programa de Liderazgo, de ahí que sólo las iniciativas *Alumni* puedan considerarse como casos de éxito. No obstante, es importante mencionar las características con las que se llevan a cabo estas actividades escolares.

La primera particularidad es que los proyectos nacen más de la historia personal y la formación académica (*background*) de los PEM que de las necesidades “reales” de las escuelas. Los estudiantes se integran a las iniciativas en la medida en que desarrollan empatía con estos profesores becarios y no como sujetos empoderados con la ideología del “Yo Puedo”. La segunda característica es que para ser validado institucionalmente (por la escuela y por la organización), más que atender a una problemática del entorno escolar el proyecto debe lograr el financiamiento de algún donador. El beneficio equivale a oportunidades para que los estudiantes continúen con su formación académica por la vía del emprendedurismo, aunque no se vea reflejado un beneficio inmediato para la escuela. La tercera peculiaridad se comprende mejor con la frase de uno de los PEM: “No se puede erradicar el problema cuando el que te patrocina es quien lo genera”.

CEMEX es una cementera destacada por ser de las empresas más contaminantes de la Zona Metropolitana de Monterrey. Desde hace varios años, medios de información locales, nacionales e internacionales han dado cuenta de la depredación al medio ambiente y el impacto a la calidad del aire perpetrados por la corporación⁹¹. Reporte Índigo, con base en los datos del Análisis de la Contaminación por PM2.5 en la ciudad de Monterrey 2019, realizado por el Centro Mario Molina, señala que usuarios del transporte público y la población de la Universidad Autónoma de Nuevo León, cuya ubicación la expone a las emisiones de las partículas tóxicas por encontrarse en zonas aledañas dentro de la ciudad,

⁹¹ Para el contexto local y nacional véase <https://d.elhorizonte.mx/nacional/demanda-a-cemex-por-contaminacion/759345> y <https://www.jornada.com.mx/2013/08/11/politica/013n1pol> Para el contexto internacional <https://www.telesurtv.net/multimedia/CEMEX-Depredacion-Social-y-Ambiental--20141106-0062.html>

están en riesgo de enfermedades respiratorias por la exposición elevada a las partículas PM2.5. El reportaje señala que la cementera y otra empresa productora de vidrio emiten el 24.8% del total de estas partículas.

Esta empresa también es una financiadora activa de los proyectos de estudiantes dirigidos por los PEM, enfocados al rescate del medio ambiente. De hecho, aporta recursos para los huertos escolares que se implementan en las instalaciones de Conalep. Al igual que la cementera, otras empresas se han vuelto donadoras constantes de este tipo de proyectos a través de la Responsabilidad Social Empresarial. Basados en el hecho de que estos actores privados contribuyen a las actividades de Enseña por México, algunos PEM reconocen que sus iniciativas difícilmente contribuirán a erradicar las amenazas que ponen en riesgo a los estudiantes. Piensan que ante esta circunstancia lo que estos profesionistas pueden hacer “es contribuir a un cambio sistémico a partir de pequeñas acciones. Cambio que se logrará algún día...”

El señalamiento sobre la imposibilidad de solucionar problemas sociales a partir de proyectos financiados por las empresas causantes de tales problemas conecta con la discusión sobre gubernamentalidad y gobernanza desde lo vivido por los sujetos. Como parte de una política de alto nivel se pretende cambiar las condiciones de vida de las poblaciones esperando que los individuos adopten el emprendimiento como forma de ser, a la vez que se omite la responsabilidad de las instituciones del Estado para brindar los elementos necesarios. En este sentido, la consigna de acabar con el rezago escolar pasa por una situación similar al tratamiento de la pobreza económica de ciertos grupos poblacionales: el objetivo no es erradicarla sino mantenerla en un umbral soportable. Además, este modelo de gestión del sistema educativo mediante las formas alternas de gobernanza permite la expansión del capital a través de la filantropía (Saura, 2016).

CONCLUSIONES

En mayo del presente año, Fomento Empresarial Mexicano S.A. (FEMSA) se vio obligado a pagar 8 mil 790 millones de pesos a la Secretaría de Administración Tributaria (SAT) por concepto de contribuciones atrasadas. Además, debió asumir el compromiso de “finalizar las diferencias de interpretación que existían sobre impuestos pagados en el extranjero sin recurrir a instancias federales”⁹². A mediados de septiembre, *Deutsche Bank* fue señalado como “una de las instituciones bancarias comprometidas en el lavado de dinero, [en] un nuevo escándalo financiero”⁹³. *Deutsche Welle* documenta que uno de los antecedentes de actividades ilícitas cometidas por este banco data del año 2015, cuando “aceptó una multa de 258 millones de dólares por violar las sanciones impuestas por Estados Unidos, porque había transferido un total de casi 11.000 millones de dólares entre 1999 y 2006 de clientes iraníes, libaneses, sirios, birmanos y sudaneses”. La agencia de noticias menciona que se trata de “transacciones de compensación no transparentes para encubrir posibles infracciones de las sanciones por parte de sus clientes”.

FEMSA y *Deutsche Bank* desempeñan un rol medular en el funcionamiento de Enseña por México. Mientras que miembros de este consorcio empresarial forman parte del Consejo Honorario, el banco más grande de Alemania es un financiador activo de iniciativas como ésta. Las multas exorbitantes que estos actores pagaron contrastan con la suma anual que Enseña por México necesita para operar, entre 62 y 96 millones de pesos, según aseveraciones de miembros del *staff*. Por otra parte, FEMSA, propietario de la filial embotelladora de Coca-Cola en México y de la cadena comercial Oxxo, es constantemente señalada de negar o violar los derechos laborales de sus empleados⁹⁴.

Estos hechos resultan llamativos ya que los socios benefactores de organizaciones de la sociedad civil como *Teach For All*-México constantemente presumen de posibilitar un cambio sistémico. Se jactan de combatir las inequidades educativas e injusticias sociales que mantienen en condición de pobreza a amplios sectores de la población. Entre las múltiples

⁹² <https://www.jornada.com.mx/2020/05/30/economia/021n1eco>

⁹³ <https://www.dw.com/es/archivos-de-fincen-deutsche-bank-es-sindicado-de-permitir-lavado-de-dinero/a-55002711>

⁹⁴ Diarios como La Izquierda Socialista, Regeneración, La Izquierda Diario y Noticias Tampico han denunciado prácticas que violan la integridad y los derechos de los empleados de este consorcio empresarial. Para profundizar en una revisión hemerográfica es posible consultar los enlaces en el anexo de esta sección.

consignas vertidas por estas instancias se presupone que una educación de calidad mejorará las oportunidades (de empleabilidad) para quienes la reciban y que, en complemento con el esfuerzo y el mérito individual, podrán mejorar sus condiciones de vida.

Se hace evidente el contraste entre el discurso de la sociedad civil vinculada al sector privado y las prácticas de sus instituciones. La discordancia se agudiza cuando se pone el énfasis en la reiterada “invitación” para que organizaciones como Enseña por México se autofinancien buscando el donativo (deducible de impuestos) de individuos filántropos y altruistas. Aunque en algunos casos el financiamiento proviene de las partidas presupuestales de gobiernos federales o estatales.

Cabe preguntarse si el interés del sector privado para colaborar con el sector social es un juego de ganar-ganar para el capital, los gobiernos y los sectores de la población. Parece clara la necesidad de los consorcios empresariales de que sus capitales no vean interrumpidos su ciclo reproductivo por el pago de impuestos a las instancias de gobierno correspondientes. Para lograr esto contribuyen a la creación y al sostenimiento financiero de organizaciones civiles que sean donatarias autorizadas con la facultad de expedir deducibles de impuestos. Así el capital-dinero donado regresa a su flujo de circulación mediante las deducciones y/o condonaciones de impuestos o bien, es mínimo el monto del que se deben desprender.

Pero, por otra parte, ¿cuáles son las razones para que las administraciones de gobierno federal o estatal sean *co*-participes de este esquema, en algunos casos validado mediante Asociaciones Público-Privada que contemplan la prestación y el acceso a servicios como educación, salud y vivienda? Una respuesta a esta incógnita se encuentra en la propuesta de Lorey (2016) quien indica que el problema, al que se enfrentan estas instancias, subyace la cuestión de cómo gobernar a los individuos de la población.

Cobra sentido la aseveración de Lorey (2016) acerca de que la precarización tiene una vinculación estructural con el gobierno de un Estado y el despliegue de técnicas de autogobierno. Esta lógica obedece a la consigna de desplegar la mínima acción estatal para garantizar el aseguramiento social a cambio de “respetar” la soberanía de los ciudadanos, evitando incurrir, de esta manera, en todo tipo de acciones que se piensen como exceso de “estatismo”. El resultado es un sujeto que aprende a vivir sin garantías de seguridad social como condición de posibilidad para el ejercicio de su capacidad para autodeterminarse.

Encontramos entonces que la premisa de gobernar consiste en gestionar, administrar, organizar, de manera diferenciada a los sectores poblacionales. Bajo este principio el aparato

estatal disipa un mínimo-suficiente de garantías que definen un umbral tolerable, por lo tanto, la acción de gobierno consiste en mantenerlo mediante acciones que “empoderen” a la ciudadanía. Bajo esta lógica parece viable permitir que las OSC, (subvencionadas por el sector privado) a través de supuestos vacíos legales y burocráticos (como las regulaciones al trabajo) se desenvuelvan en los aparentes huecos dejados por el Estado. Así, éste, al autorizar el funcionamiento de las ONG, y si es necesario, contratar sus servicios, puede cumplir con su cometido y gestionar a sectores de la población manteniéndolos en ese umbral.

La narrativa que dio sentido y cobijó la llegada de *Teach For All* a México se fundamentó en la premisa de una crisis del sistema educativo originada por la incapacidad o negligencia de las instituciones del Estado para garantizar la calidad en la cobertura de este derecho. Las repercusiones de este paroxismo trascendieron a la esfera macroeconómica aludiendo a la falta de “competitividad” de cualquier institución en el mercado y con ello repercutiendo en las condiciones de vida de la población. Expresado de manera prosaica, esta narrativa introyectó la siguiente asociación de ideas: somos pobres por incompetentes y somos incompetentes porque no recibimos educación de calidad; no recibimos educación de calidad porque no tuvimos buenos maestros y no tenemos buenos maestros porque las instituciones del Estado han fallado. Este curso de acciones estatales permite que organizaciones como Enseña por México puedan arraigarse en los diferentes subsistemas educativos en detrimento de las instituciones dedicadas a la formación de maestros.

Estas narrativas no sólo delinear aspectos operativos: OSC solventadas por el sector privado para trabajar en instituciones públicas brindando servicios educativos. También reproducen un componente ideológico que vuelve gobernables a los sujetos toda vez que logra una autorregulación aprendida mediante innovadoras propuestas pedagógicas. Dichas propuestas se sustentan en el desarrollo de habilidades socioemocionales cuya materialización se expresa en individuos flexibles que pueden adaptarse a todo tipo de situaciones laborales.

Lorey (2016) menciona que

“las modalidades de autogobierno no solo sirven para «hacerse gobernables a sí mismo y a los demás». De ellas surge también la capacidad de no ser gobernado conforme a los modos existentes e incluso de ser cada vez menos gobernado. En el análisis del gobierno mediante la inseguridad, el gobierno de los precarios se trata de entender la actualización de esa doble ambivalencia de la gubernamentalidad bajo las condiciones neoliberales: la ambivalencia entre hetero y autogobierno, así como la ambivalencia en el autogobierno: entre el «hacer gobernable» servil y los rechazos que apuntan a un dejar de ser gobernados de esa manera. (p.20):

La modalidad de autogobierno emanada de las OSC se fundamenta en el componente ideológico del emprendedurismo. Implica la adopción de una ética que desdeñe las acciones estatales, mas no gubernamentales, en la consecución de objetivos orientados a definir condiciones de existencia. Ciertos emprendedores tienen las capacidades para crear una empresa que funcione como ONG o viceversa. Esto les asegura recursos que devolverán en especie (la fuerza de trabajo de los voluntarios) al sector privado y al Estado. Para ello necesitan encubrir una relación de explotación mediante mecanismos varios como el voluntariado institucionalizado.

Los sujetos adheridos a estos esquemas laborales a diferencia de las grandes corporaciones están desposeídos de medios de subsistencia y son carentes de experiencia acorde a los lineamientos establecidos por el mercado de trabajo. En estas condiciones acceden a ser parte del juego ganar-ganar en el que participan empresas, administraciones de gobierno e instituciones educativas mediante intercambio de recursos (donaciones, exención de impuestos, fuerza de trabajo. Además, los sujetos se “capitalizan” a sí mismos en aras de ver una ganancia futura: la expectativa de desarrollo de experiencia laboral, por ejemplo. Para los individuos y las instituciones es crucial la normalización de un estado de contingencia definida por la incapacidad para trazar un plan a futuro que no va más allá de lo inmediato. También es decisiva la creencia en que son dueños de sus propias circunstancias difuminando la incertidumbre en el modo de vida como efecto del carácter contingente de estas formas de trabajo, soportadas en anhelo de un futuro mejor.

En este sentido, la máxima de los cursos de *coaching* “dale valor a tu vida y tu persona” cobra un sentido literal. Este valor agregado en la adhesión a mecanismos de explotación como el voluntariado está orientado a la adquisición de experiencia laboral necesaria para sujetarse a un lugar en el mercado. No obstante, no nos hemos dado cuenta de que, al ser partícipes de esquemas como el voluntariado en las OSC, ya estamos insertos en el mercado que ha establecido claramente cuáles son las reglas. En resumen, “¡todos ganan!”

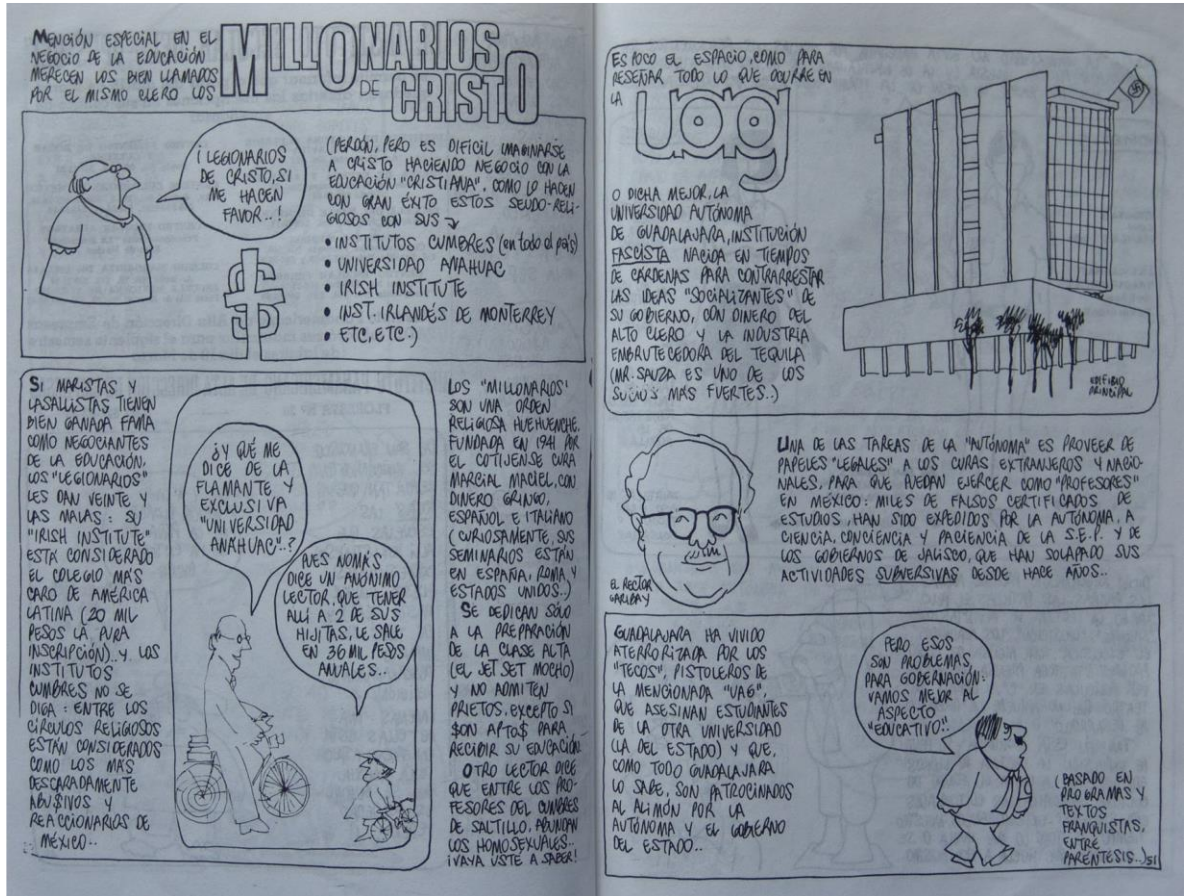
ANEXOS

Introducción



Fuente: www.enseñapormexico.com

Capítulo I



Fuente. Del Río, Eduardo [RIUS] (1987) *El fracaso de la educación en México* (recopilación de la revista "Los Agachados", que números 124 y 161 del año 1968)

Capítulo II

| COMPROMISO-MOTORES EN TODA LA ORGANIZACIÓN (e) | | 1 falta de aprendizaje | 2 aprendizaje limitado | 3 aprendizaje básico | 4 aprendizaje significativo | 5 aprendizaje transformacional |
|--|---|--|---|---|--|---|
| | | No hay aspectos presentes | Algunos aspectos presentes y no integrados | Todos los aspectos presentes, pero no integrados | Todos los aspectos presentes y algunos integrados | Todos los aspectos presentes e integrados |
| APRENDIZAJE CONTÍNUO | Reflexión: Utiliza la reflexión como herramienta para aprender de sí mismo, de otros y de situaciones. | No reflexiono sobre mi experiencia ni busco las retroalimentaciones de otras personas. | Reflexiono únicamente sobre las experiencias que dan cuenta de mis fortalezas. | Reflexiono y en ocasiones me muestro vulnerable sobre las evidencias que se refieren a mi experiencia y a la de los demás. | Reflexiono de forma vulnerable sobre mi experiencia, las situaciones que vivo, mis fortalezas y áreas de oportunidad. | Constantemente reflexiono de forma vulnerable sobre mi experiencia, las situaciones que vivo, mis fortalezas y áreas de oportunidad. |
| | Humildad: Se muestra vulnerable consigo mismo y con las situaciones que vive. Es capaz de reconocer sus fortalezas y áreas de oportunidad sin sentirse superior a otros. | No soy capaz de reconocer mis fortalezas y/o áreas de oportunidad. | Ocasionalmente implemento lo aprendido en mi trabajo. | Implemento lo aprendido en mi trabajo de forma habitual. | Busco retroalimentación de los demás. | Busco con propósito la retroalimentación de los demás. |
| SENTIDO DE POSIBILIDAD / URGENCIA | Sentido de posibilidad: Se adapta al cambio, mostrando flexibilidad ante situaciones imprevistas. Busca soluciones desde su locus de control. Se pregunta "¿qué puedo hacer yo?". No pone excusas. | No me muestro flexible ante situaciones imprevistas. | Me cuesta mostrar flexibilidad ante situaciones imprevistas, y adaptarme al cambio. | Suelo mostrar flexibilidad ante situaciones imprevistas, adaptándome al cambio. | Constantemente muestro flexibilidad ante situaciones imprevistas, adaptándome al cambio. | Constantemente muestro flexibilidad ante situaciones imprevistas, adaptándome al cambio positivamente. |
| | Sentido de urgencia: Reacciona de forma rápida pero informada frente a situaciones imprevistas, involucrando a otros cuando sea necesario. | No busco soluciones frente a situaciones difíciles, y no mantengo mi locus de control, pongo excusas. No muestro sentido de urgencia en mi trabajo. | Busco soluciones, aunque me cuesta mantener mi locus de control y no poner excusas. Raramente muestro sentido de urgencia en mi trabajo. | Ocasionalmente busco soluciones, aunque me cuesta mantener mi locus de control y no poner excusas. Frecuentemente muestro sentido de urgencia en mi trabajo. | Busco soluciones, manteniendo mi locus de control y sin poner excusas. Siempre muestro sentido de urgencia en mi trabajo. | Soy proactivo en la búsqueda de soluciones, manteniendo mi locus de control y sin poner excusas. Siempre muestro sentido de urgencia en mi trabajo. Esta urgencia se refleja en mis estudiantes, aumentando el impacto de mis esfuerzos. |
| HACERSE CARGO | Compromiso y responsabilidad: Su compromiso y responsabilidad le llevan a ser proactivo en emprender acciones/proyectos que maximizan el impacto. | No cumplo/ a veces cumplo con la expectativa que se tiene de mi trabajo. | Cumplo con la expectativa de mi rol sin proponer/iniciar acciones/proyectos que maximicen el impacto. | Cumplo con la expectativa de mi rol y propongo/inicio acciones/proyectos que busquen maximizar el impacto. | Cumplo con la expectativa de mi rol y propongo permanentemente acciones/proyectos vinculados a la misión que busquen maximizar el impacto. | Voy más allá de la expectativa de mi rol y propongo permanentemente acciones/proyectos para maximizar el impacto. |
| | Espíritu de colaboración: Siente que estamos todos juntos en esto. Contribuye a crear movimiento trabajando con los demás, no compitiendo. | No colaboro con los demás. | Colaboro con los demás cuando es requerido. | Colaboro con los demás ocasionalmente. | Colaboro con los demás de forma habitual. | Busco inspirar e involucrar a otros con mis acciones. Colaboro activamente con los demás para juntos crear un Movimiento. |

Fuente: Proporcionado por informante con acuerdo de confidencialidad

Capítulo IV

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993

TEXTO VIGENTE

Última reforma publicada DOF 19-01-2018

CAPITULO III

DE LA EQUIDAD EN LA EDUCACION

Artículo 32.- Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos.

Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual, creencias religiosas o prácticas culturales, en términos de lo dispuesto en los artículos 7o. y 8o. de esta Ley.

Artículo reformado DOF 17-04-2009, 11-09-2013, 22-03-2017

Artículo 33.- Para cumplir con lo dispuesto en el artículo anterior, las autoridades educativas en el ámbito de sus respectivas competencias llevarán a cabo las actividades siguientes:

I. Atenderán de manera especial las escuelas en que, por estar en localidades aisladas, zonas urbanas marginadas o comunidades indígenas, sea considerablemente mayor la posibilidad de atrasos o deserciones, mediante la asignación de elementos de mejor calidad, para enfrentar los problemas educativos de dichas localidades;

Fracción reformada DOF 02-07-2010

...

X.- Otorgarán estímulos a las organizaciones de la sociedad civil y a las cooperativas de maestros que se dediquen a la enseñanza;

Fracción reformada DOF 28-01-2011

XI. Promoverán mayor participación de la sociedad en la educación, así como el apoyo de los particulares al financiamiento y a las actividades a que se refiere este capítulo;

...

Artículo 36.- El Ejecutivo Federal, el gobierno de cada entidad federativa y los ayuntamientos, podrán celebrar convenios para coordinar las actividades a que el presente capítulo se refiere.

CAPITULO IV

DEL PROCESO EDUCATIVO

Sección 1.- De los tipos y modalidades de educación

...

Artículo 45.- La formación para el trabajo procurará la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas, que permitan a quien la recibe desarrollar una actividad productiva demandada en el mercado, mediante alguna ocupación o algún oficio calificados. Esta educación incluirá un capítulo especial dirigido a personas con discapacidad.

Párrafo reformado DOF 01-06-2016

La Secretaría, conjuntamente con las demás autoridades federales competentes, establecerá un régimen de certificación, aplicable en toda la República, referido a la formación para el trabajo,

conforme al cual sea posible ir acreditando conocimientos, habilidades o destrezas -intermedios o terminales- de manera parcial y acumulativa, independientemente de la forma en que hayan sido adquiridos.

La Secretaría, conjuntamente con las demás autoridades federales competentes, determinarán los lineamientos generales aplicables en toda la República para la definición de aquellos conocimientos, habilidades o destrezas susceptibles de certificación, así como de los procedimientos de evaluación correspondientes, sin perjuicio de las demás disposiciones que emitan las autoridades locales en 21 de 74

atención a requerimientos particulares. Los certificados, constancias o diplomas serán otorgados por las instituciones públicas y los particulares que señalen los lineamientos citados.

En la determinación de los lineamientos generales antes citados, así como en la decisión sobre los servicios de formación para el trabajo a ser ofrecidos, las autoridades competentes establecerán procedimientos que permitan considerar las necesidades, propuestas y opiniones de los diversos sectores productivos, a nivel nacional, local e incluso municipal.

Podrán celebrarse convenios para que la formación para el trabajo se imparta por las autoridades locales, los ayuntamientos, las instituciones privadas, las organizaciones sindicales, los patrones y demás particulares.

La formación para el trabajo que se imparta en términos del presente artículo será adicional y complementaria a la capacitación prevista en la fracción XIII del apartado A) del artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Sección 2.- De los consejos de participación social

Artículo 68.- Las autoridades educativas promoverán, de conformidad con los lineamientos que establezca la autoridad educativa federal, la participación de la sociedad en actividades que tengan por objeto fortalecer y elevar la calidad de la educación pública, así como ampliar la cobertura de los servicios educativos.

Artículo 69.- Será responsabilidad de la autoridad de cada escuela pública de educación básica vincular a ésta, activa y constantemente, con la comunidad. El ayuntamiento y la autoridad educativa local darán toda su colaboración para tales efectos.

La autoridad escolar hará lo conducente para que en cada escuela pública de educación básica opere un consejo escolar de participación social, integrado con padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros y representantes de su organización sindical, quienes acudirán como representantes de los intereses laborales de los trabajadores, directivos de la escuela, exalumnos, así como con los demás miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la propia escuela.

Párrafo reformado DOF 11-09-2013

Este consejo:

a) Opinará sobre los ajustes al calendario escolar aplicable a cada escuela y conocerá las metas educativas, así como el avance de las actividades escolares, con el objeto de coadyuvar con el maestro a su mejor realización;

Inciso reformado DOF 09-05-2016

b) Conocerá y dará seguimiento de las acciones que realicen las y los educadores y autoridades educativas señaladas en el segundo párrafo del artículo 42 de la presente ley;

...

h) Conocerá los nombres de las y los educadores señalados en el segundo párrafo del artículo 56 de la presente ley;

i) Estimulará, promoverá y apoyará actividades extraescolares que complementen y respalden la formación de los educandos;

...

l) Opinará en asuntos pedagógicos y en temas que permitan la salvaguarda del libre desarrollo de la personalidad, integridad y derechos humanos de las y los educandos;

m) Contribuirá a reducir las condiciones sociales adversas que influyan en la educación; estará facultado para realizar convocatorias para trabajos específicos de mejoramiento de las instalaciones escolares;

...

Artículo 70.- En cada municipio operará un consejo municipal de participación social en la educación integrado por las autoridades municipales, padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros distinguidos y directivos de escuelas, representantes de la organización sindical de los maestros, quienes acudirán como representantes de los intereses laborales de los trabajadores, así como representantes de organizaciones de la sociedad civil cuyo objeto social sea la educación y demás interesados en el mejoramiento de la educación.

Párrafo reformado DOF 28-01-2011, 11-09-2013

Este consejo gestionará ante el ayuntamiento y ante la autoridad educativa local:

a) El mejoramiento de los servicios educativos, la construcción y ampliación de escuelas públicas, tomando en cuenta las necesidades de accesibilidad para las personas con discapacidad, y demás proyectos de desarrollo educativo en el municipio;

Inciso reformado DOF 01-06-2016

...

g) Podrá opinar en asuntos pedagógicos;

...

l) Procurará la obtención de recursos complementarios para el mantenimiento físico y para proveer de equipo básico a cada escuela pública,

Inciso reformado DOF 20-04-2015

m) Proponer acciones que propicien el conocimiento de las actividades económicas locales preponderantes e impulsen el desarrollo integral de las comunidades, y

Inciso adicionado DOF 20-04-2015

...

Será responsabilidad del presidente municipal que en el consejo se alcance una efectiva participación social que contribuya a elevar la calidad y la cobertura de la educación, así como la difusión de programas preventivos de delitos que se puedan cometer en contra de niñas, niños y adolescentes o de quienes no tienen capacidad para comprender el significado del hecho o para resistirlo.

Párrafo reformado DOF 19-08-2010

...

Artículo 72.- La Secretaría promoverá el establecimiento y funcionamiento del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación, como instancia nacional de consulta, colaboración, apoyo e información, en la que se encuentren representados padres de familia y sus asociaciones, maestros y su organización sindical, quienes acudirán como representantes de los intereses laborales de los trabajadores, autoridades educativas, organizaciones de la sociedad civil cuyo objeto social sea la educación, así como los sectores social y productivo especialmente interesados en la educación. Tomará nota de los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas, conocerá el desarrollo y la evolución del sistema educativo nacional, podrá opinar en asuntos pedagógicos, planes y programas de estudio y propondrá políticas para elevar la calidad y la cobertura de la educación.

Artículo reformado DOF 28-01-2011, 11-09-2013

Artículo 73.- Los consejos de participación social a que se refiere esta sección se abstendrán de intervenir en los aspectos laborales de los establecimientos educativos y no deberán participar en cuestiones políticas ni religiosas.

En caso de que el consejo aprecie la probable comisión de un delito en agravio de las y los educandos, solicitará como medida preventiva a las autoridades educativas del plantel, la suspensión temporal de las actividades del personal docente o administrativo que se encuentre presuntamente involucrado, hasta en tanto se aclare por la autoridad correspondiente dicha participación, previa audiencia a las partes involucradas. Dicha suspensión no afectará las prestaciones laborales que le correspondan.

Párrafo adicionado DOF 19-08-2010

Capítulo II

Del tipo de educación básica

...

Artículo 38. En educación inicial, el Estado, de manera progresiva, generará las condiciones para la prestación universal de ese servicio.

Las autoridades educativas fomentarán una cultura a favor de la educación inicial con base en programas, campañas, estrategias y acciones de difusión y orientación, con el apoyo de los sectores social y privado, organizaciones de la sociedad civil y organismos internacionales. Para tal efecto, promoverán diversas opciones educativas para ser impartidas, como las desarrolladas en el seno de las familias y a nivel comunitario, en las cuales se proporcionará orientación psicopedagógica y serán apoyadas por las instituciones encargadas de la protección y defensa de la niñez.

Artículo 39. La Secretaría determinará los principios rectores y objetivos de la educación inicial, con la opinión de las autoridades educativas de las entidades federativas y la participación de otras dependencias e instituciones públicas, sector privado, organismos de la sociedad civil, docentes, académicos y madres y padres de familia o tutores.

Artículo 40. Los principios rectores y objetivos estarán contenidos en la Política Nacional de Educación Inicial, la cual será parte de una Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia.

La Política Nacional de Educación Inicial integrará y dará coherencia a las acciones, programas y modalidades que distintos agentes desarrollan en materia de educación inicial bajo la rectoría de la Secretaría, con el objeto de garantizar la provisión de modelos de este nivel educativo adaptables a los distintos contextos y sensibles a la diversidad cultural y social.

Artículo 41. La Secretaría, en coordinación con las autoridades del sector salud, así como los sectores social y privado, fomentarán programas de orientación y educación para una alimentación saludable y nutritiva que mejore la calidad de vida de las niñas y niños menores de tres años.

Capítulo X

Del educando como prioridad en el Sistema Educativo Nacional

Artículo 83. La formación para el trabajo deberá estar enfocada en la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, que permitan a la persona desempeñar una actividad productiva, mediante alguna ocupación o algún oficio calificado. Se realizará poniendo especial atención a las personas con discapacidad con el fin de desarrollar capacidades para su inclusión laboral.

La Secretaría, establecerá un régimen de certificación referido a la formación para el trabajo en los términos de este artículo, aplicable en toda la República, conforme al cual sea posible ir acreditando conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades -intermedios o terminales- de manera parcial y acumulativa, independientemente de la forma en que hayan sido adquiridos.

La Secretaría, conjuntamente con las demás autoridades federales competentes, determinará los lineamientos generales aplicables en toda la República para la definición de aquellos conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes susceptibles de certificación, así como de los procedimientos de evaluación correspondientes, sin perjuicio de las demás disposiciones que emitan las autoridades locales en atención a requerimientos específicos. Los certificados serán otorgados por las instituciones públicas y los particulares señalados en estos lineamientos, en cuya determinación, así como en la decisión sobre los servicios de formación para el trabajo que sean ofrecidos, las autoridades competentes establecerán procedimientos que permitan considerar las necesidades, propuestas y opiniones de los diversos sectores productivos, a nivel nacional, estatal o municipal.

Podrán celebrarse convenios para que la formación para el trabajo se imparta por las autoridades locales, los ayuntamientos, las instituciones privadas, las organizaciones sindicales, los patrones y demás particulares. La formación para el trabajo que se imparta en términos del presente artículo será adicional y complementaria a la capacitación prevista en la fracción XIII del Apartado A del artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Ley de educación del estado de NL

LEY DE EDUCACIÓN DEL ESTADO

ÚLTIMA REFORMA PUBLICADA EN EL PERIÓDICO OFICIAL # 37 DEL 25 DE MARZO DE 2020.

Ley publicada en el Periódico Oficial, el lunes 16 de octubre de 2000.

CAPÍTULO V

DE LA PARTICIPACION SOCIAL EN LA EDUCACIÓN

...

SECCIÓN 3

DE LOS CONSEJOS DE PARTICIPACIÓN SOCIAL

...

(REFORMADO, P.O. 14 DE MARZO DE 2014)

Artículo 99.- En cada municipio operará un consejo municipal de participación social en la educación, integrado por las autoridades municipales, padres, madres de familia o tutores y representantes de sus asociaciones, maestras y maestros distinguidos, directivos de escuelas, representantes de la organización sindical del magisterio, así como representantes de organizaciones sociales cuyo objeto social sea la educación y demás interesados en el mejoramiento de la educación.

...

Será responsabilidad del Ayuntamiento que en el consejo se alcance una efectiva participación social que contribuya a elevar la calidad y la cobertura de la educación, así como la difusión de programas preventivos de delitos que se puedan cometer en contra de niñas, niños y adolescentes o de quienes no tienen capacidad para comprender el significado del hecho o para resistirlo.

(REFORMADO, P.O. 14 DE MARZO DE 2014)

Artículo 100.- En la entidad funcionará un consejo estatal de participación social en la educación como órgano de consulta, orientación, apoyo e información, en el que se encuentren representados madres y padres de familia, representantes de sus asociaciones, docentes y representantes de su organización sindical, instituciones formadoras de maestras y maestros, autoridades educativas estatales y municipales, organizaciones de la sociedad civil cuyo objeto social sea la educación, así como los sectores social y productivo de la entidad especialmente interesados en la educación. Este consejo promoverá y apoyará entidades extraescolares de carácter cultural, cívico, deportivo y de bienestar social; coadyuvará a nivel estatal en actividades de protección civil y emergencia escolar; sistematizará los elementos y aportaciones relativos a las particularidades de la entidad federativa que contribuyan a la formulación de contenidos estatales en los planes y programas de estudio; podrá opinar en asuntos pedagógicos; conocerá las demandas y necesidades que emanen de la participación social en la educación a través de los consejos escolares y municipales, conformando los requerimientos a nivel estatal para gestionar ante las instancias competentes su resolución y apoyo; conocerá los resultados de las evaluaciones que efectúen las autoridades educativas y colaborará con ellas en actividades que influyan en el mejoramiento de la calidad y la cobertura de la educación.

Artículo 101. Los consejos de participación a que se refiere esta sección se abstendrán de intervenir en los aspectos laborales de los establecimientos educativos y no deberán participar en cuestiones políticas ni religiosas.

CAPÍTULO I

DISPOSICIONES GENERALES

(REFORMADO, P.O. 14 DE MARZO DE 2014)

Artículo 7.- La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

(REFORMADA, P.O. 05 DE JUNIO DE 2019)

XXIII.- Implementar programas de orientación vocacional y promover el establecimiento de acuerdos entre instituciones educativas y el sector productivo para impulsar las prácticas profesionales que permitan a los alumnos adquirir aptitudes, capacidades y experiencia de calidad, reforzar el aprendizaje del aula, identificar los intereses de especialización para el efecto de mejorar sus oportunidades de desarrollo profesional; y

CAPÍTULO II DE LA DISTRIBUCIÓN DE LA FUNCIÓN SOCIAL EDUCATIVA

...

(REFORMADO, P.O. 20 DE DICIEMBRE DE 2017)

Artículo 22. Adicionalmente a las atribuciones exclusivas a que se refiere el artículo anterior de esta Ley, a la autoridad educativa estatal y de manera concurrente con la autoridad educativa federal, le corresponde el ejercicio de las siguientes atribuciones:

...

VII.- Impulsar el desarrollo de la enseñanza y la investigación científica y tecnológica vinculándolo con el sector productivo y social;

CAPÍTULO III DEL SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL

...

SECCIÓN 3 DEL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN

...

Artículo 40. El Ejecutivo Estatal podrá gestionar en beneficio de la educación, la obtención de fondos financieros alternos, procedentes de organismos locales, nacionales e internacionales, con el objeto de apoyar programas de desarrollo educativo e investigación.

Artículo 41. Son de interés social las inversiones que en materia educativa realicen el Estado – Federación, Entidad federativa y Municipios-, sus organismos descentralizados y los particulares.

(ADICIONADO, P.O. 14 DE MARZO DE 2014)

Artículo 41 BIS.- La autoridad educativa estatal y la autoridad educativa municipal, en el ámbito de sus atribuciones, deberán ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas. En las escuelas de educación los programas se efectuarán de conformidad con los lineamientos que expida la autoridad educativa federal.

Los programas de gestión escolar, tendrán como objetivos:

I.- Usar los resultados de la evaluación como retroalimentación para la mejora continua en cada ciclo escolar;

II.- Desarrollar una planeación anual de actividades, con metas verificables y puestas en conocimiento de la autoridad y la comunidad escolar; y

III.- Administrar en forma transparente y eficiente los recursos que reciba para mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta.

La autoridad educativa estatal deberá incluir en el proyecto de presupuesto que someta para aprobación, los recursos suficientes para fortalecer la autonomía de la gestión escolar.

Las escuelas públicas tendrán autonomía de gestión entendida como el conjunto de acciones que permite a estas tomar decisiones para su mejor funcionamiento, conforme a las disposiciones legales aplicables; y deberán administrar en forma transparente y eficiente los recursos que reciban, con base en su planeación anual de actividades.

La autonomía de gestión no implica la privatización de las escuelas públicas ni de elemento alguno del sistema educativo estatal.

...

SECCIÓN 4

DE LA EDUCACIÓN INICIAL, LA BÁSICA Y LA ESPECIAL

(REFORMADO P.O. 05 DE AGOSTO DE 2011)

Artículo 46.- En las escuelas de educación básica de la entidad se ofrecerán y ampliarán de manera complementaria, programas de informática, lengua extranjera, actividades artísticas, culturales, de educación física y deportes, de salud integral, así como orientación a una alimentación sana y nutritiva y otros programas educativos adecuados a las condiciones y necesidades de las regiones donde están ubicadas las escuelas.

(ADICIONADO, P.O. 05 DE AGOSTO DE 2011)

Los programas de Salud integral que se mencionan en el párrafo que antecede, deberán desarrollarse en apoyo con las autoridades estatales en materia de salud, así como con instituciones privadas, los cuales tendrán como principales objetivos los siguientes:

...

II.- Integración de alianzas estratégicas entre los sectores público y privado para lograr una educación y salud integral de alta calidad y cobertura estatal.

SECCIÓN 6

DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

...

Artículo 56. Las instituciones de educación superior, respetando su autonomía, se vincularán académicamente con los distintos tipos y niveles que conforman el sistema educativo estatal, así como con el entorno social y productivo en sus ámbitos local, nacional e internacional.

Conclusiones

Seguimiento hemerográfico

| Medio | Título y Fecha de la nota | Enlace |
|-------------------------|---|---|
| La Izquierda Socialista | OXXO: acaparamiento y explotación laboral 13 de Sept 2019 | https://marxismo.mx/oxxo-acaparamiento-y-explotacion-laboral/ |
| Regeneración | FEMSA-OXXO, explotación laboral y bajos salarios acusa el diputado Diego del Bosque 14 de junio de 2020 | https://regeneracion.mx/femsa-oxxo-explotacion-laboral-y-bajos-salarios-acusa-el-diputado-diego-del-bosque/ |
| La Izquierda Diario | FEMSA/OXXO: bajos salarios, explotación y precarización de sus trabajadores 16 de junio de 2020 | http://www.laizquierdadiario.mx/FEMSA-OXXO-bajos-salarios-explotacion-y-precarizacion-de-sus-trabajadores |
| La Izquierda Diario | FEMSA explota a sus trabajadores: esto es lo que gana un cajero de Oxxo 11 de enero de 2018 | http://www.laizquierdadiario.mx/FEMSA-explota-a-sus-trabajadores-esto-es-lo-que-gana-un-cajero-de-Oxxo |
| Noticias de Tampico | Oxxo: Tráfico de Influencias, Explotación Laboral y Negocio de unos cuantos 15 de Sept 2018 | https://www.noticiasdetampico.mx/local/oxxo-trafico-de-influencias-explotacion-laboral-y-negocio-de-unos-cuantos/ |

BIBLIOGRAFÍA

- Ahmann, C. (2016) "...And that's why I Teach for America": American education reform and the role of redemptive stories. *Text & Talk*, Volume 36, Issue 2, Pages 111–131, ISSN 1860-7349, ISSN 1860-7330, DOI: <https://doi.org/10.1515/text-2016-0006>.
- Alfonso, M. y Ana Santiago (2013) *Selection into Teaching: Evidence from Enseña Perú*. Banco interamericano de Desarrollo. Repositorio ministro de educación Perú. Disponible en línea: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1171?show=full>
- Alfonso, M. *et al* (2010) *Estimating the Impact of Placing Top University Graduates in Vulnerable Schools in Chile*. Banco Interamericano de Desarrollo: Disponible en línea en: <https://publications.iadb.org/en/publication/11471/estimating-impact-placing-top-university-graduates-vulnerable-schools-chile>
- Anderson, A. (2013). "Teach for America and symbolic violence: A Bourdieuan analysis of education's next quick-fix". *The Urban Review*, 45(5), 684–700.
- Argüello Castañón, J. (2015) "La noción de gubernamentalidad de Foucault para analizar los derechos humanos". *El Cotidiano*, núm. 194, noviembre-diciembre, 2015, pp. 79-88 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco México
- Arnaut, A. (1998) *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México SEP. Biblioteca normalista. 246 págs.
- Barnes, M. *et al* (2016). "Teach for America's long arc: A critical race theory textual analysis of Wendy Kopp's works". *Education Policy Analysis Archives*, 24(14). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2046>
- Blumenreich M. y Amita Gupta (2015) "The globalization of Teach for America: An analysis of the institutional discourses of Teach For America and Teach for India within local contexts". *Teaching and Teacher Education*. Volume 48, May 2015, pages 87-96 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.017>
- Besson, E & Sánchez, J. (2010) "Transformaciones y continuidades en la formación de los maestros de educación primaria en Nuevo León". Palacios Hernández, L., Contreras Delgado, C., Zúñiga, V., Bloss, T., Mercer, D., Baby-Collin, V., & Sheridan, C. (2010). *Cuando México enfrenta la globalización: permanencias y cambios en el*

- área Metropolitana de Monterrey. Monterrey, NL: Tijuana B.C: UANL, Colef. 482pp.
- Brewer, T. (2014) "Accelerated Burnout: How Teach For America's Academic Impact Model and Theoretical Culture of Accountability Can Foster Disillusionment Among its Corps Members", *Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association*, 50:3, 246-263, <https://doi.org/10.1080/00131946.2014.907163>
- Brewer, T. y Anthony Cody (2014) "CHAPTER FOUR: Teach For America, the Neoliberal Alternative to Teacher Professionalism". *Counterpoints* Vol. 447, EFFECTIVE OR WISE? Teaching and the Meaning of Professional Dispositions in Education (2014), pp. 77-91
- Brewer Jameson y Sarah Matsui (2015) "Taking on TFA. Disillusioned Teach for America Alumni are striking back at the organization's neoliberal narratives". Interview by Shawn Gude. *Jacobin* <https://www.jacobinmag.com/2015/10/tfa-wendy-kopp-corporate-education-reform-new-orleans>
- Coser, L. A. (1978) *Las instituciones voraces*. Fondo de Cultura Económica. México. p11-38.
- Crawford-Garrett, K. (2017) "The problem is bigger than us": Grappling with educational inequity in Teach First New Zealand". *Teaching and Teacher Education* 68 (2017) www.elsevier.com/locate/tate
- Crawford-Garrett, K. y Matthew A.M. Thomas (2018) Teacher Education and the Global Impact of Teach For All Education, Change, and Development, *Educational Politics and Policy*, Globalization, Economics, and Education Online Publication Date: Jun 2018 <https://doi.org/10.1002/cca.1891>
- Darling-Hammond, L. (1994) Who Will Speak for the Children? How 'Teach for America' Hurts Urban Schools and Students. *The Phi Delta Kappan* Vol. 76, No. 1 (Sep., 1994), pp. 21-34 <https://www.jstor.org/stable/20405253>
- Darling-Hammond, L. et al (2005). "Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness". *Education Policy Analysis Archives*, 13(42). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n42/>
- Del Río, E. (1995) *El fracaso de la educación en México*. Editorial Posada. México. Pp.130

- Eckerly-Goss, J. A. (2018) *“Brincando como chapulines”*: Imaginarios y prefiguraciones profesionales de jóvenes formados en los nuevos modelos de educación tecnológica universitaria en San Luis Potosí. Tesis de doctorado no publicada. Págs.396.
- Elliott, J. (2018). “Teach First organizational discourse: What are Teach First teachers really being trained for?”. *Power and Education*, 10(3), 264–274. <https://doi.org/10.1177/1757743818771393>
- Ellis, V. et al (2016) “Teaching other people’s children, elsewhere, for a while: the rhetoric of a travelling educational reform”, *Journal of Education Policy*, 31:1, 60-80, <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1066871>
- Fernández, C. J. (2007) *“Vigilar y Organizar”*: Introducción a los Management Critical Studies. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires p. 339-390
- Foucault, M, (1993) *La microfísica del poder*. Ediciones La Piqueta. Madrid. p200
- Foucault, M., 2018. *Seguridad, territorio, población*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gil, M. (2018) La Reforma Educativa. Fracturas estructurales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 23, núm.76, enero-marzo, 2018 pp.303-321
- Friedrich, D. (2014) “Global Microlending in Education Reform: Enseñá por Argentina and the Neoliberalization of the Grassroots”. *Comparative Education Review* Vol. 58, No. 2 (May 2014), pp. 296-321
- Friedrich, D. et al (2015). Making all children count: Teach for All and the universalizing appeal of data. *Education Policy Analysis Archives*, 23(48). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1797>
- Gatzemeier, A. et al (2013) “Teach First Deutschland: Overcoming Limits to Growth - Maximizing Equity in Education. A Roadmap E-1039 - *Managing Strategic and Organizational Change*.
- Glazerman, S., Mayer, D., y Decker, P. (2006). “Alternative routes to teaching: The impacts of Teach for America on student achievement and other outcomes”. *Journal of Policy Analysis and Management*, 25(1), 75–96.
- Goldhaber, D. y Brewer, D. (2000). “Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement”. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(2), 129–146.

- Hadley Dunn, A. (2017) Refusing to be co-opted: revolutionary multicultural education amidst global neoliberalisation, *Intercultural Education*, 28:4, 356-372, <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1345275>
- Heilig, J. y Jez, S. (2010). “Teach for America: A review of the evidence”. *East Lansing*, MI: Great Lakes Center for Education Research & Practice.
- Kunda, G. (2006) *Engineering Culture: Control and commitment in a High-Tech corporation*. Philadelphia, Temple University Press. p.307
- La Londe, P. *et al* (2015). “Teach For America and Teach For All: Creating an intermediary organization network for global education reform”. *Education Policy Analysis Archives*, 23(47). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1829>
- Labaree, D. (2010). “Teach for America and Teacher Ed: Heads They Win, Tails We Lose”. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 48–55. <https://doi.org/10.1177/0022487109347317>
- Laczko-Kerr, I., y Berliner, D. (2002). “The effectiveness of "Teach for America" and other under-certified teachers on student academic achievement: A case of harmful public policy,” *Education Policy Analysis Archives*, 10(37). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n37/>
- Lam, S. (2017) “Teach For America Goes to China: Teach For China, Educational Equity, and Public Sphere Participation in Education”. *ProQuest LLC*, Ph.D. Dissertation, The University of Wisconsin – Madison <https://search.proquest.com/docview/2131436413>
- Lorey, I. (2006) *Gubernamentalidad y precarización de sí. Sobre la normalización de los productores y las productoras Culturales*. Texto en línea disponible en https://transversal.at/transversal/1106/lorey/es_consultado_25/06/2020
- _____ (2016) *Estado de Inseguridad. Gobernar la precariedad*. (pp. 16-35) Disponible en https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Estado%20de%20inseguridad.%20El%20gobierno%20de%20la%20precariedad_Traficantes%20de%20Sue%C3%B1os.pdf
- McAdam, D. y Brandt, C. (2009). “Assessing the Effects of Voluntary Youth Service: The Case of Teach for America”. *Social Forces*, 88(2), 945-969. Retrieved August 20, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/40645829>

- McConney, A., *et al.* (2012). “Fast Track Teacher Education: A Review of the Research Literature on "Teach For All" Schemes”.
- Melossi, Darío (1992) *El Estado del control social*. Siglo XXI, México p. 231-255
- Miner, J. (2010) “Looking past the spin: Teach For America”. *Rethinking the schools magazine*, Volume 24, No.3. Disponible en <https://rethinkingschools.org/articles/looking-past-the-spin-teach-for-america/>
- Modesto, L. A. (2018) *La construcción de la experiencia del voluntariado intenso en Organizaciones de la Sociedad Civil: Un estudio de caso de “Enseña por México” 2013-2016*. Idónea Comunicación de Resultados (Tesis de maestría no publicada) Universidad Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco.
- Olmedo, A. *et al* (2013). To Infinity and beyond ...: Heterarchical Governance, the Teach for All Network in Europe and the Making of Profits and Minds. *European Educational Research Journal*, 12(4), 492–512. <https://doi.org/10.2304/eej.2013.12.4.492>
- Ong, A. (2007). *Neoliberalism as a Mobile Technology*, Transactions of the Institute of British Geographers, 32, 3-8. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1475-5661.2007.00234.x>
- Penner E. (2016) “Teaching for All? Teach For America's Effects Across the Distribution of Student Achievement”. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9:3,259-282, <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1164779>
- Popkewitz, Th. (1998) *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher*. New York, NY. Teacher College Press pp. 1-7
- Price, A., y McConney, A. (2013). “Is ‘Teach for All’ knocking on your door?”, *Journal of Pedagogy*, 4(1), 98-110. doi: <https://doi.org/10.2478/jped-2013-0006>
- Puiggrós, A. (1996) “Educación neoliberal y quiebre educativo”. *Nueva Sociedad* No. 46 noviembre-diciembre 1996, pp 99-101
- Ramírez, E. (2006) *La educación indígena en México*. México. UNAM p97-158.
- Ramírez, J. A. (2017) “Racionalidad, comunicación y gestión política del gobierno federal en las Reformas Educativas de 1993 y 2013”. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 24, enero-junio 2017 pp125-153
- Sada Correa, H. C. & Ingrid Fabiola Sada Correa (2014) “Evolución y análisis institucional del esquema de Asociaciones Público-Privadas en México: Recommendations to improve the Public-Private Scheme of Partnership in México”. *Iberofórum*. Revista de

- Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana. Año IX, No. 117. Enero-Junio de 2014. pp. 28-72. ISSN: 2007-0675. Universidad Iberoamericana A.C., Ciudad de México. www.uia/iberoforum
- Saura, G. (2016) “Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global *Teach For All* en España”. *Revista de la Asociación de sociología de la educación RASE*. Vol. 9, n°2.
- Schorr, J. (1993). “Class Action What Clinton's National Service Program Could Learn from 'Teach for America'” *Phi Delta Kappan*, 7(4), 315-318.
- Sánchez, M. y del Sagrario Corte, F. M. (2015) “La OCDE, el Estado y los maestros de la CNTE: un estudio de la reciente reforma laboral”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XLV, núm4,2015 pp 121-156
- Secretaría de Educación Pública (2017) *Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*.
- Serrano García, Juana María (2016) El abuso empresarial que supone la prestación de servicios como “falso autónomo” o como falso voluntario. Publicado en línea en <http://www.1mayo.ccoo.es/nova/>
- Sevilla Buitrago, Álvaro (2014) “Hegemonía, gubernamentalidad, territorio. Apuntes metodológicos para una historia social de la planificación” *EMPIRIA*. Revista de Metodología de Ciencias Sociales. No 27, enero-abril, 2014, pp. 49-72. ISSN: 1139-5737 <http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/viewFile/10862/10969>
- Stevens, C., y Dial M. (1993) “A Qualitative study of alternatively certified teachers”. *Education and Urban Society*, Vol, 26 No 1, November 1993 63-77 Sage Publications, Inc.
- Straubhaar, R., y Gottfried, M. (2014). “Who joins Teach for America and why? Insights into the ‘typical’ recruit in an urban school district”. *Education and Urban Society*, 48(7), 627–649.
- Thomas, M. y Elisabeth E. Lefebvre (2017): “The dangers of relentless pursuit: teaching, personal health, and the symbolic/real violence of Teach for America”. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, <https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1311298>
- Vargas-Flores G. (2020) *Construcción de vínculos pedagógicos y desarrollo de habilidades socioemocionales en Coordinadores de Liderazgo y Aprendizaje y profesores*

Profesionales del Programa de Enseña por México. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Tesis de Maestría no publicada.

- Vellanki, V. (2014). “Teach For India and Education Reform: Some Preliminary Reflections”. *Contemporary Education Dialogue*, 11(1), 137–147. <https://doi.org/10.1177/0973184913509759>
- Vigil, José Ignacio (2013) “Gobernanza y gubernamentalidad: el poder en la construcción de los espacios regionales. el caso argentino”. 52 DRd – *Desenvolvimento Regional em debate*. Año 3, n. 1, mayo 2013.
- White, T. (2016). “Teach For America’s paradoxical diversity initiative: Race, policy, and Black teacher displacement in urban schools”. *Education Policy Analysis Archives*, 24(16). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2100> This article is part of EPAA/AAPE’s Special Issue on *Teach For America: Research on Politics, Leadership, Race, and Education Reform*, Guest Co-Edited by Dr. Tina Trujillo and Dr. Janelle Scott.
- Wisseman, R. y Bob Lingard (en imprenta). “Teach for Bangladesh as a de facto enterprise: what is it and where is it going?” en *Examining Teach for All. International perspectives on a growing global network*. Editado por Mathew A. M. Thomas, Emilee Rauschenberger y Katherine Crawford-Garrett. Ed New York NY. Routledge. 23 págs.

**En cuerpo y alma. El Programa de Liderazgo de Enseña
por México y la precarización docente en la Zona
Metropolitana de Monterrey, Nuevo León**



2020