

“LA ESCUELA ES NUESTRA”: VIVENCIAS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

María del Rosario Castañeda-Reyes

Maestra en Enseñanza Superior. Docente del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Ecatepec. pasearacasiopea@gmail.com

Recibido: 15 de agosto 2023

Aceptado: 10 de septiembre 2023

Resumen

El propósito del artículo es contribuir al análisis de la puesta en marcha del programa federal “La Escuela es Nuestra” (LEEN), como parte de la política educativa de la Cuarta Transformación (4T). Una de las preguntas que guió la investigación fue ¿Cómo vivieron la práctica del programa LEEN quienes participaron en ella? El análisis está centrado en la aplicación del programa durante el ciclo escolar 2022-2023. Como parte de lo metodológico se realizaron 9 entrevistas a algunos/as de los/as integrantes de los Comités Escolares de Administración Participativa (CEAP), así como a observadores/as externos al CEAP, ya fueran padres, docentes o directivos. Los/as entrevistados/as fueron de una primaria del Estado de Guerrero; y de una primaria y 3 secundarias de el Estado de México. De la referencia empírica elaborada

interesa detenerse en tres hallazgos provisionales: 1) Las condiciones para la práctica de la democracia. 2) El conflicto entre lo experto y las capacidades de cualquiera. Y, 3) El deseo producido fuera del sujeto desde el capitalismo de nuestro tiempo. Algunas de las herramientas teóricas con las que se analiza/interpreta son las conceptualizaciones de democracia, experto, capacidades de cualquiera de Rancière; deseo de Lacan; subjetividad relacionada con el deseo y el capitalismo con Deleuze y Guattari.

Palabras clave: Política educativa, democracia, escuela, capitalismo.

Abstract

The purpose of the article is to contribute to the analysis of the implementation of the federal program “The School is Ours” (LEEN), as part of the educational policy of the Fourth Transformation (4T). One of the questions that guided the research was: How did those who participated in the LEEN program experience? The analysis focuses on the application of the program during the 2022-2023 school year. As part of the methodological aspect, 8 interviews were carried out with some of the members of the School Committees for Participatory Administration (CEAP), as well as with observers external to the CEAP, whether they were parents, teachers or directors. The interviewees were from a primary school in the State of Guerrero; and one primary and 3 secondary schools in the State of Mexico. From the empirical reference prepared, it is interesting to dwell on three provisional findings: 1) The conditions for the practice of democracy. 2) The conflict between the expert and anyone’s capabilities. And, 3) The desire produced outside the subject from the capitalism of our time. Some of the theoretical tools with which it is analyzed/interpreted are Rancière’s conceptualizations of democracy, expert, anyone’s capabilities; Lacan’s desire; subjectivity, desire and capitalism of Deleuze and Guattari.

Keywords: Educational policy, democracy, school, capitalism

Motivos

La investigación nació de tres necesidades. La primera fue observar si lo dicho por el ejecutivo federal sobre la inversión en la estructura física de las escuelas de nivel básico, en México, se estaba realizando y bajo qué formas. Lo segundo fue encontrar las razones por las cuales las escuelas básicas con las que tengo contacto, por medio de familiares, parecen no estar incluidas en el programa LEEN. Y lo tercero fue mirar retrospectivamente mi propia relación con la escuela básica, como niña (después adolescente) que tenía que cooperar, con mi tutora, para la construcción y mantenimiento de alguna parte de la escuela. Y como profesora, también de educación básica, tuve que participar, en alguna ocasión, con inversión de esa misma naturaleza en solidaridad con madres, padres y tutores. Sin omitir que, como docente de bachillerato, y ahora de posgrado en el Estado de México (EdoMéx), también las necesidades de infraestructura de la institución, nos ha llevado a colaborar con gestiones y dinero en su construcción y mantenimiento, en algunas ocasiones.

El anuncio del ejecutivo federal me llevó a pensar en que las condiciones de las escuelas cambiarían sin que se continuara colocando, al menos en el Estado de México, a madres, padres y tutores como las principales fuentes proveedoras del recurso para este tipo de mantenimiento. Como niña, y después adolescente, pensé que la gratuidad de la educación en México consistía en dos aspectos: el pago a los docentes por parte del gobierno en turno y la distribución de los libros de textos, tan polémicos desde su nacimiento. Aunque son, paradójicamente en nuestros tiempos, a veces, el único material para inquietarnos sobre la lectura a algunos sectores de la población.

Ahora, con esta investigación, confirmo la lentitud con la cual se ha pretendido modificar esa forma de inversión en las escuelas, no sólo con el pago, además, a equipos técnicos, administrativos, según las jerarquías de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y sus acciones derivadas de los programas sexenales. No se muestra a la mirada de la comunidad escolar, al menos en varios lugares de el Estado de México, presupuestos permanentes para el mantenimiento de las escuelas (edificio y servicios). Se continúa sin un salario para el personal de limpieza

(tan poco de vigilancia del inmueble) y de apoyo administrativo. Incluso para docentes de actividades complementarias para la formación de niños, niñas y adolescentes. Aunque algunos/as supervisores/as escolares insistan en que ya no debe haber docentes de apoyo formativo, pagados por las cuotas voluntarias de madres, padres y tutores.

Este estado de cosas ha mantenido la permisibilidad, en los distintos niveles de gobierno, hacia las cuotas voluntarias y otras actividades lucrativas en las escuelas, metamorfoseadas entre necesidades de las prácticas y la fuga de recursos económicos. No queda claro hacia dónde se van, en algunos periodos y comunidades. Hay dificultad para llevar un seguimiento de presupuestos, gastos, planes de mejora y resultados de los mismos. Cuesta trabajo documentar, tener archivo de este tipo de prácticas en las escuelas. Esto se presta a la discrecionalidad en la rendición de cuentas o auditorías, en varios casos.

Coordenadas y mirada metodológica

Una vez que se tienen motivos personales y profesionales para investigar, y para no perderse en tal indagatoria, me guío por la pregunta: ¿cómo vivieron el programa LEEN los integrantes de los CEAP y algunos observadores miembros de la escuela, al menos durante el ciclo escolar 2022-2023? Y me propongo analizar/interpretar estas vivencias que nos ayuden, en algún periodo, a convertirlas en experiencias, para encontrar las formas de mantenimiento de la infraestructura de las escuelas, como parte de los presupuestos gubernamentales de manera permanente.

La sospecha es: hay formas de cuidar las prácticas de mantenimiento de la infraestructura de las escuelas, en beneficio de lo comunitario, si consideramos memoria y experiencias colectivas. Por esta razón, la dimensión técnico instrumental de la investigación requirió del diseño de entrevistas, como una forma de documentar la palabra de las vivencias de al menos algunos/as integrantes de los CEAP, así como de docentes, madres, padres de familia, y desde luego directivos. Estos últimos constituyen la figura de la autoridad escolar en el Acuerdo para las Reglas de Operación del programa LEEN, que se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2022).

La entrevista que diseñé permitió que los/as interesados/as platicarán ampliamente lo que vivieron durante el desarrollo del programa, sin embargo, hubo quienes no se explayaron. Se buscaron docentes que tuvieran conocimiento sobre la participación de la escuela donde laboran (primaria o secundaria) que hubieran participado en el programa durante el ciclo escolar 2022-2023. Para elegir a los/as participantes se requirió que estuvieran interesados en platicar sus vivencias sobre el desarrollo del programa.

Los primeros dos docentes contactados fueron quienes ayudaron a invitar a alguno/a integrante de los CEAP para esta indagatoria. Un docente del estado de Guerrero se interesó en la investigación y por ello ayudó a realizar las entrevistas en esa entidad federativa. Con la finalidad de facilitar la participación de los/as entrevistados, se les preguntó sobre el medio para realizarla, por esta razón se realizaron 7 entrevistas grabadas en audio (por medio de WhatsApp) y 2 escritas en papel. De ahí que en la tabla 1, y también útil para citar, se anotan el tiempo total de la misma en audio, o las páginas totales, según sea el caso.

También es importante mencionar que, con respecto al Estado de Guerrero, la escuela primaria está localizada en la región de la Costa Grande, en el municipio de Coyuca de Benítez. Las escuelas de el Estado de México, tres secundarias y una primaria, se localizan en la zona Oriente (municipios de Ozumba, Chimalhuacán y Texcoco) y una en la zona Nororiente (municipio de Acolman). Aunque la experiencia laboral personal la he tenido, sobre todo en los municipios de Ecatepec y Tecámac, también pertenecientes a esta zona.

Tabla 1: Entrevistados/as.

No. / Tiempo	Clave	Función	Sexo	Ocupación	Nivel/Lugar
1. 19:68 min.	1TPG	Tesorerera	F	Comerciante	P/Gro.
2. 7:58 min.	2OPG	Padre observador externo	M	Comerciante	P/Gro.
3. 17:35 min.	3APG	Autoridad escolar	M	Director	P/Gro.

4. (2 p.)	4DPG	Docente observador	M	Docente	P/Gro.
5.(6 p.)	5DPG	Docente observador	M	Docente	P/Gro.
6. 48:02 min.	6VSM	Vocal de transparencia	M	Comerciante	S/Edo.Méx.
7 1:02:28 min.	7APM	Autoridad escolar	M	Director	P/Edo.Méx.
8. 20:07 min.	8DSM	Docente observadora externa	F	Docente	S/Edo.Méx.
9. 42:48 min.	9SeSM	Secretaria técnica	F	Docente	S/Edo.Méx.

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas, de la uno a la cinco, por el Mtro. Víctor Manuel de la Vega Díaz en el Estado de Guerrero. Y la ayuda para contactar a entrevistada/o 6 y 7, por el Mtro. Javier Pérez Muñoz en el Estado de México.

De la anterior tabla es importante señalar que, la clave para citar las palabras de los/as entrevistados/as, significa lo siguiente: el número inicial indica más o menos el orden en que fueron entrevistados/as, aunque hubo entrevistas que se realizaron el mismo día, pero en el Estado de Guerrero. La letra mayúscula siguiente indica la función: T (Tesorera), que de acuerdo al Manual (SEP, 2022) preferentemente debe ser una mujer, madre de familia. La letra O indica observador externo al comité, pero padre de familia. La letra A se refiere a la autoridad educativa, que fueron principalmente directores de primaria.

La letra D se refiere a docentes, ya sea masculino o femenino, que no eran integrantes del comité, pero que les interesó comentar sobre el tema y de alguna manera también fueron observadores del programa. La letra V se refiere a la figura del comité llamada Vocal de transparencia. Y para el caso de Se, se refiere también a otra de las figuras del comité, la Secretaria técnica, que podría ser un/a docente de la escuela. La siguiente letra de la clave es la P, de primaria o la S de secundaria, que alude al nivel. Por último, se colocó la inicial de la Entidad federativa, G, para Guerrero y M, para el Estado de México.

Algunas de las herramientas teóricas para el análisis/interpretación son la distinción entre vivencia y experiencia, que permitirá argu-

mentar porqué la decisión, y la suerte de posible secuencia. Desde la fenomenología de Husserl hasta Dilthey, después Gadamer y el mismo Schutz se han venido utilizando ambos términos, que no significan lo mismo: la *Erlebnis* (vivencia) y la *Erfahrung* (experiencia). La vivencia es la unidad de lo dado a la conciencia. Me atrevo a pensarla como acontecimiento. Mientras que la experiencia pasa por lo reflexivo, hasta lo que pudiera pensarse como mecánico, que ya se domina. Ambas maneras de pensarla, ofrecen amplias reflexiones y discusiones. Por ahora son útiles para mi objetivo.

Los desarrollos teóricos de la fenomenología social de Schutz, inicialmente privilegiaban la vivencia, posteriormente da un giro hacia la experiencia, lo que se observa en la conceptualización que hace de sentido:

[...] el sentido no es una cualidad inherente a ciertas experiencias que surgen dentro de nuestro flujo de conciencia, sino el resultado de una interpretación de una experiencia pasada contemplada desde el Ahora con una actitud reflexiva. Mientras vivo *en* mis actos, dirigidos hacia los objetos de dichos actos, estos no tienen ningún sentido. Se vuelven provistos de sentido si los capto como experiencias circunscriptas del pasado; por lo tanto, en retrospectión (Schutz, [1945] 2008: 199).

Es posible observar, en lo escrito por Schutz, que se requiere de lo vivido, de las vivencias para convertirlas en algún momento en experiencias y elaborar sentido. Argüelles (2013) retoma la distinción entre vivencias y experiencias, siguiendo la tradición alemana. Y otorga un gran peso a las vivencias para mirarlas desde una perspectiva estética. En el caso de esta investigación, los integrantes de los CEAP y algunos de los/as observadores externos, se mueven entre las vivencias y las experiencias, como lo iré analizando/interpretando en el apartado de hallazgos.

Otra herramienta teórica es la con conceptualización, precisamente de práctica/s, siguiendo a Kant ([1793/1977]1986: 3) en su análisis de la relación teoría práctica, dice:

Se denomina *teoría* incluso a un conjunto de reglas prácticas, siempre que tales reglas sean pensadas como principios, con cierta universalidad que hayan sido abstraídos de la multitud de condiciones que concurren necesariamente en su aplicación. Por el contrario, no se llama *práctica* a cualquier manipulación, sino sólo a aquella realización de un fin que sea pensada como el cumplimiento de ciertos principios representados con universalidad.

En este caso, las prácticas realizadas por los integrantes de los CEAP estuvieron condicionadas a la permisibilidad entre ellos, la comunidad escolar, la autoridad educativa, y la observancia de las Reglas de operación del LEEN (DOF, 2022). Desde ahí es posible leer este rasgo de universalidad relacionada con los constituyentes del programa y comunidad escolar.

Éstas son las dos herramientas teóricas que atraviesan el análisis/interpretación. Hay otras que se irán aprovechando en cada uno de los subapartados del desglose de hallazgos.

Hallazgos provisionales

La sistematización de la información aportada, vía las entrevistas, constituye un material valioso para analizar/interpretar las vivencias que tuvieron los integrantes de los CEAP, así como otros miembros de la comunidad escolar. De tal información he decidido delimitar, para este artículo, tres hallazgos que considero requieren seguirse trabajando para el replanteamiento de estas prácticas, asociadas al programa LEEN y a otros de naturaleza semejante.

Los tres hallazgos están articulados, sin embargo, para los fines analítico/interpretativos habrá que separarlos, aunque en varios momentos se vuelva a mostrar su vinculación. Uno de los hallazgos está asociado a seguir pensando sobre la práctica de la democracia en las escuelas, para la toma de decisiones que afectan a lo comunitario. El segundo tiene que ver con las implicaciones sobre quienes deben realizar los trabajos que requiera la comunidad, es decir, el conflicto entre

lo experto y aquellos que no lo son, pero podrían realizar tales tareas. Y lo tercero está asociado a las formas en que se muestra el capitalismo de nuestro tiempo, como deseo, y que aquí sostengo, se manifiestan en el desvío de los recursos.

1. Condiciones para la práctica de la democracia

Las 9 entrevistas aportan elementos para pensar la práctica de la democracia al menos en tres aspectos que desarrollaré en este subapartado. A) La realización de la convocatoria y primera Asamblea. B) La decisión sobre quiénes integran los CEAP. C) El seguimiento y resultados.

A) La convocatoria y realización de primera Asamblea

El manual de operaciones para la constitución de los CEAP señala que la autoridad escolar deberá colocar las convocatorias en lugares visibles, para realizar las Asambleas con los integrantes de la comunidad escolar, los cuales son: alumnado, madres, padres de familia o tutores, docentes y autoridades escolares, y miembros de la comunidad donde se sitúa geográficamente la escuela (SEP, 2022: 5) Incluso menciona que podrán realizarse tantas Asambleas como sean necesarias para el seguimiento del desarrollo del programa.

Es importante señalar que de las 2 primarias y 3 secundarias referidas en esta investigación no señalaron los/as entrevistados/as que participara algún/a alumno/a, pese a que la convocatoria dice que a partir de 4º grado de primaria podría ser vocal un/a alumno/a. Sólo la entrevistada 9SeSM, docente, fue elegida por los/as alumnos/as de una secundaria como Secretaria técnica. Esta docente señaló la importancia de que algún/a estudiante estuvieran en el comité, pero no se consideró su palabra.

En otra de las secundarias en la que labora la entrevistada 8DSM, así como en la primaria donde se entrevistó a la tesorera, 1TPG, no se convocaron a los/as docentes, sólo estuvo la autoridad educativa (directivo, administrador o un docente cercano a los dos primeros). En

otras entrevistas (6VSM y 7APM) se deja ver claro que también ofrece dificultad el que todas/os las/os madres de familia, padres y tutores acudan a las Asambleas, y no se diga otros integrantes de la comunidad donde se encuentra la escuela.

Tal parece que las actividades, que en su cotidianeidad lleva a cabo la escuela, junto con las que como sociedad realizamos, nos rebasan para la participación en este tipo de convocatorias. Y en algunas ocasiones, para resolver en términos de trámites, se solicita a los/as alumnos/as, que pidan a quien corresponda de su familia, presentarse a firmar para continuar con la formalidad de este programa, como lo señaló la docente observadora 8DSM.

B) La decisión sobre quiénes integran los CEAP

Uno de los entrevistados, 3APG, señaló la confusión que tuvieron en el ciclo escolar 2021-2022 sobre quiénes integrarían los CEAP, porque en ese periodo no participaron docentes. Aunque para el ciclo escolar 2022-2023 el Manual (SEP, 2022) sí los considera, pese a ello no fueron citados a la Asamblea según lo dicho por 1TPG, y 8DSM, con excepción de lo dicho por la docente 9SeSM que resultó electa Secretaria técnica.

Es importante resaltar que, en términos de experiencia por la reflexión llevada a cabo por años sobre la formación de equipos de trabajo con madres, padres y tutores, se permitió la auto propuesta para ser tesorera del Comité, a una madre de familia no conocida por la comunidad escolar. La medida tomada por la Autoridad educativa fue cuidar las formas de uso de la tarjeta para los retiros de efectivo, y llevar el seguimiento respectivo para cumplir con lo planeado, según la entrevista realizada a 7APM.

En otro de los casos, la entrevistada 6VSM se convenció, a instancias de la Autoridad escolar, de participar en el comité por ser conocida por el apoyo que muestra a la escuela, sin objeción por parte de la Asamblea. Estas formas de intervenir en la organización de los CEAP favorecen la agilidad para la marcha de la instalación formal, por un lado, por el otro podrían ser contraproducentes, si no se observa correspondencia de los planes de trabajo con los resultados, como lo señaló la docente 8DSM.

C) El seguimiento y resultados.

Como ya lo señalé, resulta difícil la participación en estas actividades que demanda la escuela y sus programas. Se está atrapado en la dinámica laboral, de subsistencia, de tiempo dedicado a otros asuntos que nos aquejan. Y bien lo señala el Manual (SEP, 2022) no se obtendrá ningún pago por este servicio, y sí se dejarán de hacer otras actividades de índole personal o para otras colectividades como es la familia misma.

A pesar de los imponderables señalados, los comités de las escuelas de esta investigación trabajaron, pese a los jaloneos al interior de los mismos. En algunos casos me compartieron fotografías para dejar testimonio de lo dicho. No pude acceder a sus expedientes. Con respecto a ellos dice el Manual (SEP, 2022: 6):

La Tesorera entrega el expediente de actividades original a la Autoridad Escolar (AE) mediante acta entrega recepción, el cual deberá ser resguardado en el plantel por un plazo de cinco años. Se sugiere que el resguardo sea físico y digital.

Es importante que cada escuela conserve en archivos su memoria, su historia. Nos hace falta pensar cómo hacerlo. Y con ello vuelvo a la relación vivencia y experiencia. Hay un supuesto de que se aprende de la experiencia, y ésta está relacionada con estas formas de documentar la memoria. También nos remite a las implicaciones de los procesos de elección, de quienes deciden o no participar activamente en estas tareas. Y también en analizar los porqués, quienes se interesan en participar, no se permite se escuche su palabra y tendrían que crearse las condiciones para tal escucha.

Ahora es relevante recordar a Rancière sobre su postura con respecto a la democracia, palabra utilizada en el Manual (SEP, 2022) y en las Reglas de Operación del LEEN (DOF, 2022). Incluso en algunas palabras de los/as entrevistados/as. En varios de los desarrollos teóricos de este filósofo francés insiste en ella en tanto un *dèmos* de los que no tienen nada, de los sin parte. De ahí que una de sus conceptualizaciones es:

La democracia es [...] un espaciamiento verbal y espacial al mismo tiempo. No es el tejido continuo de una adherencia común. Es un tejido lacunario y evolutivo que incorpora «espaciadores» nuevos que hacen que ciertas palabras pasen de un registro a otro (Rancière, 2011: 167).

Como ya he descrito, con dificultades, se conformaron los CEAP en las escuelas aludidas en las entrevistas. En algunas de ellas hubo correspondencia entre las necesidades, el plan de trabajo, el desarrollo del programa y los resultados. Se luchó por un ejercicio democrático que no necesariamente es evolutivo como señala Rancière, más bien lo pienso como discontinuo, aunque él dice que lacunario. Donde hay momentos en que se pueden dar la articulación de demandas por los sujetos que están ahí, y como señala Rancière incorporan nuevos espacios y registros de palabras, agrego, acciones, actos. En este caso se lograron resolver algunas de las necesidades de infraestructura y equipamiento de las escuelas.

2. El conflicto entre lo experto y las capacidades de cualquiera

He interpretado que Rancière (2011) no está de acuerdo en que sea el experto el llamado para resolver los problemas que tenga una comunidad. Considera que la comunidad misma puede resolver sus problemas porque sabe de ellos. Estas ideas están en el marco de la discusión sobre la lucha por la igualdad de las capacidades, lo que el filósofo plantea como universalizar las capacidades, la inteligencia de aquellos considerados los sin parte.

En esta investigación se encontraron las dificultades de ver de manera antagónica estas ideas porque aparecen algunos rostros del capitalismo de nuestro tiempo en ambas posibilidades, que esbozaré en el hallazgo tercero. Por ahora organizaré en tres subaspectos este hallazgo del conflicto.

A) La comunidad en la búsqueda de sus expertos en su interior

El Manual para los CEAP (SEP, 2022: 4) clasifica las acciones de infraestructura en mayores y menores. Estas últimas las pueden realizar

los comités con ayuda de los integrantes de la comunidad que ejerzan algún oficio. Incluso para contribuir a la generación de empleos temporales. De esta manera la Tesorera entrevistada (1TPG) comentó que el trabajo de herrería, para proteger puertas y ventanas, fue otorgado a integrantes de la comunidad, que incluso aprovecharon una herrería que la escuela ya tenía y se reutilizó. De esta manera tuvieron un ahorro de material y hubo calidad en el trabajo realizado.

En otra de las vivencias, el comité contrató a albañiles, para hacer la barda que en el sismo de 2017 se cayó, y la docente entrevistada (9SeSM) les insistió que le faltaban cimientos a esa barda, de lo contrario se volvería a caer. Este comité de madres de familia no escuchaba a esta docente. Fue hasta un integrante de la Sociedad de Padres de Familia, les reiteró que la barda se caería, cuando suspendieron la obra.

Situación semejante ocurrió con la compra de pupitres de mala calidad y nada cómodos para los adolescentes. Así como con la adquisición de computadoras, a un padre de familia, que se facturaron como si fueran originales, pero eran, también de poca capacidad de memoria y velocidad. En el caso de este CEAP, parece que tenía una relación con la dirección que le permitía estas acciones, nada favorables para la transparencia del desarrollo del programa. Tan fue así que organizó rifas y kermeses para completar la construcción de la barda.

B) La llegada de los expertos a la comunidad

En una de las secundarias decidieron construir una cisterna por el problema que tienen con el agua, así como accesos para los estudiantes. Esta secundaria se encuentra en un cerro. La entrevistada (6VPM) comentó que el trabajo lo realizó una constructora que ya conocían en la escuela. En estas dos obras se fue el recurso; los 600 mil pesos asignados.

Comenta el entrevistado 5DPG que en el ciclo escolar 2021-2022 la escuela también fue beneficiada con el programa, y que las constructoras llegaron y negociaron con el CEAP que se formó, excluyendo a los demás integrantes de la comunidad, incluso a docentes y directivo. No se rindieron cuentas y la escuela no obtuvo ningún beneficio.

C) Más allá de los expertos y las capacidades de cualquiera

No es discusión menor, ya en las prácticas, a quien se le encomienda un trabajo. Queremos garantía de que se hará bien, y decididamente nos pueden interesar los expertos en tal o cual materia, según lo necesitemos. He aquí la relevancia del planteamiento de Rancière (2011) al pensar al experto como aquel que ha tenido las condiciones para adquirir ese conocimiento. En tanto condiciones, no cualquiera las tiene para conquistar el conocimiento, para desarrollar sus capacidades.

La Tesorera entrevistada, 1TPG, comentó que hubo necesidad de colocar aire acondicionado a los salones, y cambiar el que tenía la oficina del director. Este es el conocimiento que tiene la generalidad de la población, en lugares con climas de calor extremo. Cuando lo platicué con un colega, Enrique Pacheco Reynoso, ingeniero químico, me comentó que el problema se resuelve con una serie de materiales, que se colocan en la parte exterior de los techos, para que, al interior de los salones, ya no se padezcan esas temperaturas. Y de esta manera tener un ahorro en la energía eléctrica.

Siguiendo a Rancière (2011) cualquiera podría tener este conocimiento, sin embargo, el capitalismo que vivimos nos lleva a consumir en exceso, y no conocimientos de circulación restringida. Además, en el caso de las escuelas y comités de esta investigación, no hubo garantía ni del experto, ni de la población con sus capacidades de tener el total éxito del programa porque, en varios de los casos, insisto, no importa la condición sociocultural y económica del sector, apareció el deseo producido desde afuera del sujeto.

Con ello no quiero decir que, en algunos de los casos, los comités no trabajaron con honestidad para cambiar algunas de las condiciones precarias de la infraestructura escolar, dedicando dos o tres veces a la semana de su tiempo para donarlo a la escuela. Resistiéndose ante el capitalismo (Castañeda-Reyes, 2023). Esto fue observado en las entrevistas de 2OPG y 4DPG, que comentaron como los niños podían estar en los salones de clase más atentos a las mismas, y no padeciendo el calor durante la jornada.

3. El deseo producido fuera del sujeto desde el capitalismo de nuestro tiempo

De entre varias maneras de pensar el deseo en Lacan ([1966], 2009), una de ellas, es que el deseo es deseo del otro/Otro. En los desarrollos teóricos de Deleuze y Guattari ([1972] 1985) se avanza en la concepción de las maquinas de producción del deseo. Veamos como estas categorías ayudan a reflexionar parte de las dinámicas en algunos de los CEAP.

En la mayoría de las entrevistas hubo comentarios que aludieron a que, en otro momento, en otros comités, incluso en el cercano, hubo fuga de dinero. En algunos casos docentes y directivos quedaron excluidos porque los comités tuvieron una relación con las empresas o constructoras que llegaron con los Facilitadores Autorizados, figura que intervenía como medio entre el gobierno federal y las comunidades escolares. En estos casos la escuela no se vio favorecida con el programa, solo las negociaciones, insisto, entre estas tres instancias: Facilitadores Autorizados, las empresas que se enteraban donde habría el recurso, y los CEAP que llegaron a excluir a directivos y docentes.

En un voto de confianza, la Tesorera entrevistada, 1TPG, comentaba que se requería de la ayuda de los profesores para orientarse sobre las decisiones a tomar, ya que estas personas que llegaban con el Facilitador Autorizado, las hostigaban ofreciendo el servicio con grandes sumas de dinero. Hubo CEAP que lograron evadir a estas empresas y utilizar el recurso para el beneficio de la escuela.

Cierto fue que en otros casos no se contrataron a empresas, sino a integrantes de la misma comunidad donde se ubica la escuela, sin embargo, tampoco fue garantía de que el recurso se aprovechara de la mejor manera. La Secretaria Técnica entrevistada, 9SeSM, observó manejos no transparentes del recurso con el resto del comité: se compraron pupitres de mala calidad e incómodos, computadoras con poca memoria y velocidad, pantallas de mala calidad, y no a empresas. Estas acciones se dieron con el comité y la dirección escolar. Incluso se realizaron actividades para recaudar 60 mil pesos para terminar la barda que estaban construyendo mal.

Situación semejante ocurrió en otra secundaria donde se volvió a reparar el sistema de energía eléctrica, ya por al menos dos ocasiones, y sigue sin funcionar. Se cambió el azulejo de los sanitarios y las llaves sin que fuera necesario. En lugar de construir más sanitarios y comprar tubería de plomería, y llaves, de calidad, según la entrevista a la docente 8DSM.

En el caso de estas dos secundarias, las entrevistadas se enteraron de manejos nada transparentes por parte de directivos y algún docente, y de conocimiento de la comunidad escolar. Incluso un directivo llegó a recibir a sus acreedores en la institución, y estos a evidenciarla por medio de mensajes al personal.

Históricamente se ha discutido que los salarios no alcanzan a ningún trabajador, y desde luego que no, porque la carrera desventajosa entre estos salarios y lo que ofrece el mercado, produciendo deseo para consumir, lleva a cualquier trabajador, a la lucha por alcanzar ese bienestar que le promete el mercado, si logran alcanzar tal o cual objeto, aunque éste termine muy pronto en la basura, como bien lo ha documentado Dannoritzer (2010).

No importa la situación sociocultural o grupo socioeconómico al que se pertenezca, la edad, el capital cultural que tengamos: no estamos exentos de caer en las máquinas productoras de deseo. Y hasta nos constituimos en máquinas deseantes, es decir, somos productoras de deseo para el otro. Algunas de las consecuencias de estos deseos ya han sido abordados por la cinematografía y se han convertido en escándalo¹. Y si se piensa en que afectan a estos programas, habría que al menos estar advertidos/as, como lo señaló la entrevistada 8DSM al decir que, puede constituirse en un problema, tener ciertas cantidades de dinero, que es para un bien público, sin que existan formas de vigilancia para su uso.

Continuidad/discontinuidad horizontal

La Escuela es Nuestra, nombre del programa al que me he aproximado en esta investigación, reafirma el origen de un buen número de escuelas básicas en México: cimentadas gracias a la donación de terrenos

por ejidatarios o particulares. Los jaloneos que nos ha tocado vivir, en la política educativa de la 4T, han intentado contribuir a la mejora de la infraestructura de los edificios escolares. Hay romanticismo si se considera que los sin parte, como dice Rancière, están exentos del deseo que influye para el desvío de los recursos asignados para el programa. Y los expertos, esos que tuvieron las condiciones para construir conocimiento, no necesariamente lo pondrán al servicio del bienestar social, porque también, no están exentos de caer en las maquinas productoras del deseo del mercado.

En los casos anteriores, el problema es difícil y entonces convocamos a la ética. Y todavía tendríamos que preguntarnos a cuál ética. ¿Habría alguna ética fuera del mercado productor del deseo? Tendríamos que seguir trabajando a la par: en la búsqueda de prácticas y al mismo tiempo de reflexiones sobre las mismas que nos lleven a formas de vida, eso: vivibles. Que subviertan el deseo, es decir, el deseo por ir a una escuela agradable, cómoda, sin seguir lacerando el poco salario de madres, padres y tutores, con sus dificultades administrativas, por la superposición del deseo de a quienes se les atribuye el saber de administrar mejor: los expertos, en este caso mostradas como figuras escolares, educativas y gubernamentales.

No reconocer los esfuerzos por algunos de los integrantes de los CEAP, que tuvieron la confianza en compartirme sus vivencias, sería quedarnos en el extremo pesimismo. En estas vivencias/experiencias hay posibilidades de una esperanza que trabaja, confía en las posibilidades de seguir luchando por lugares/espacios agradables para nuestras niñas, niños y adolescentes. Y en seguir buscando las formas de documentar estas memorias individuales y colectivas, insistiendo en tenerlas presentes, como posibilidad de trabajar con los errores cometidos.

Referencias bibliográficas

Argüelles, G. (2013). “De la vivencia a la experiencia estética. Aproximación a una distinción conceptual con base en su traducción de la lengua alemana”. En Mandoky, K. y Marcovich, A. (compi-

- ladoras). *Incógnitas y desciframientos de la estética actual*. Asociación Mexicana de Estudios en Estética. PP. 86-97. En <https://www.estetica.org.mx/publicaciones/>
- Castañeda-Reyes, M. R. (2023). Prácticas de consumo en docentes: configuraciones y resistencias. *Educ@rnos* 50, 79-100. En <https://da11f6.a2cdn1.secureserver.net/wp-content/uploads/2023/07/educarnos50.pdf>
- Dannoritzer, C. (Dir. 2010). *Comprar, tirar, comprar. Obsolescencia programada*. En <https://www.youtube.com/watch?v=uGAghAZRMyU>
- Deleuze, G. y Guattari, F. ([1972] 1985). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.
- DOF. (2014). Acuerdo número 19/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad para el ejercicio fiscal 2015. Secretaría de Gobernación. En https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5377404&fecha=26/12/2014#gsc.tab=0
- (2022). Acuerdo número 05/02/22 por el que se emiten las Reglas de Operación del programa la Escuela es Nuestra para el ejercicio fiscal 2022. Secretaría de Gobernación. En https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5643991&fecha=28/02/2022#gsc.tab=0
- Kant, E. ([1793/1977] 1986). *Teoría y Práctica*. Madrid: Tecnos.
- Lacan, J. ([1966] 2009). *Escritos 2*. México: Siglo XXI.
- Rancière, J. (2011). *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*. Barcelona: Herder.
- Schutz, A. ([1945] 2008). “Sobre las realidades múltiples”. En Schutz, A. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SEP. (2022). *Manual 2022. La Escuela es Nuestra*. En https://laescuelaesnuestra.sep.gob.mx/storage/recursos/2022/03/loiks-ka01c-19_Manual%20LEEN%202022.pdf

Nota

¹ Véanse por ejemplo las películas *Los olvidados* de Buñuel y *Dancer in the Dark* (Bailando en la obscuridad, para México) del cineasta danés Lars von Trier, sólo por citar algunas.