

Ser maestro en los márgenes

Trabajo docente y violencia criminal
en la Tierra Caliente
de Michoacán



Alberto Colin Huizar



Ser maestro en los márgenes

**Trabajo docente y violencia criminal
en la Tierra Caliente de Michoacán**

Alberto Colin Huizar

El CIESAS y la Universidad de Guadalajara han dado origen a la Cátedra Jorge Alonso que, entre sus actividades, otorga un premio anual a la mejor tesis de doctorado en las temáticas de la cátedra. El premio lo decide autónomamente un jurado plural e interinstitucional que indica las modificaciones que se tienen que hacer a la tesis ganadora para que se convierta en libro. La presente publicación es producto de ese proceso.

Primera edición en español (GE), 2024

Alberto Colin Huizar

Ser maestro en los márgenes. Trabajo docente y violencia criminal en la Tierra Caliente de Michoacán

México: GE, 2024; 451 p.; 21x14cm

(Sección de Obras de Ciencias Sociales).

ISBN_digital: 978-607-8696-87-1

Dewey 301

Primera edición: 2024

Ser maestro en los márgenes. Trabajo docente y violencia criminal en la Tierra Caliente de Michoacán

Cátedra Interinstitucional

Universidad de Guadalajara-CIESAS-Jorge Alonso

D.R. © 2024 Alberto Colin Huizar

D.R. © 2024 Cátedra Jorge Alonso

Calle España 1359 / C.P. 44190 / e-mail: occte@ciesas.edu.mx

D.R. © 2024 Cooperativa Editorial Retos

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México

Correo electrónico: gtcuter2016@gmail.com

Facebook: Retos Nodo Chiapas

Teléfono: +52-967-6749100

La presente publicación cuenta con una lectura de pertinencia avalada por el Comité Editorial de la Cátedra Jorge Alonso, que garantiza su calidad y relevancia académica. El responsable técnico de esta publicación es Jorge Alonso Sánchez.

Para una lectura óptima y un mejor funcionamiento de ligas externas y notas al pie de página, usar el programa Acrobat Reader (acceso gratuito en: <https://get.adobe.com/es/reader/>).

Coordinación editorial general: Jorge Alonso Sánchez

Ilustración de portada: Itzel Velazco / invierno azabache

Diseño de la colección y diagramación de interiores: Postof

Corrección: Grafisma

ISBN_digital: 978-607-8696-87-1

Impreso y hecho en México

Printed and made in Mexico

Para Berta, mi inspiración todos los días

Índice

Agradecimientos	11
Prólogo	13
Introducción. La difícil tarea de educar en los márgenes	17
Rutas para entender las violencias en el campo educativo mexicano	25
Claves conceptuales para interpretar el trabajo docente en contextos de violencia	32
¿Qué podemos encontrar en el libro?	38
Capítulo 1	
Violencias criminales y comunidades escolares en Michoacán	47
Escolarización, docencia y seguridad en Michoacán	50
La otra vida en las escuelas. Inseguridad en entornos escolares	57
¿Escuelas Seguras? Respuestas estatales ante la violencia	66
La escuela bajo amenaza: afectaciones a las comunidades educativas	73
Balceras y enfrentamientos en entornos escolares del Valle de Apatzingán	79
Diferentes contextos, problemas similares	92
Violencia policial y sus efectos sobre el trabajo docente	97
Masacres y víctimas escolares	102
Los maestros en la política local. Los casos de Cherán y Ostula	108
El magisterio y la seguridad comunitaria	119

“El Profe” y el narcotráfico como forma de vida	122
Desafíos emergentes para el trabajo docente	128

Capítulo 2

Orientaciones teóricas para entender el problema

de la violencia, el Estado y la escuela en los márgenes	133
Aproximaciones teórico-conceptuales de la(s) violencia(s)	135
Las dimensiones de las violencias	139
<i>Continuum</i> , interfaces y cadenas: una ruta de análisis	142
Estudiar las violencias cotidianas desde el acontecimiento	148
Escuelas y estrategias docentes ante nuevas violencias	151
Observaciones analíticas sobre el problema del Estado	165
La cuestión de los márgenes. Contribuciones de la antropología política	169
Una mirada al funcionamiento de los márgenes en América Latina	172
Construcción regional del Estado y soberanía disputada en Michoacán	177
Pistas para la comprensión del trabajo docente en condiciones de inseguridad y violencias múltiples.	
Tendencias en América Latina	186

Capítulo 3

Precariedad y desplazamiento: el magisterio ante nuevas violencias

El fenómeno del desplazamiento forzado.	207
Breve panorama regional	215
Trabajadores de la educación en condición de desplazamiento forzado interno	219
“Tienes 48 horas para irte del pueblo”.	
Docentes en riesgo en Tepalcatepec	232
Comunidades escolares desplazadas forzosamente.	
La escuela primaria de Gabón	244
“La verdad no me gustaría regresar”.	
El profesorado desplazado en Apatzingán	265

Vivir el conflicto. Narrativas de un educador exiliado de Aguililla	280
Capítulo 4	
Educación en escuelas precarias. Estrategias docentes ante la violencia criminal	301
Experiencias docentes contra la criminalidad en Apatzingán	306
Hacer escuela en El Aguaje. Impartir clases y aprender a sobrevivir	331
Las maestras en la Tierra Caliente. Aprender a educar entre “topones”	342
Desbordes de la victimización y problemáticas del profesorado en Uruapan, Nueva Italia y La Huacana	373
“Aquí la maña es el Estado”. Desafíos del sindicalismo magisterial michoacano	398
Conclusiones. Repensar la educación en el México violento	413
Bibliografía	431

Agradecimientos

Este libro es resultado de un trabajo de muchas voluntades, personas, colectivos y redes de colaboración. Agradezco profundamente a los maestros y maestras sindicalistas de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) de Michoacán. Gracias a sus experiencias es posible conocer los bordes de este país y tocar los corazones de otras personas que queremos aportar a la justicia y la paz. Mi reconocimiento para Leco, Camilo, Greta, Macaria, Javier, Lorena, Jacobo, Héctor, Pedro, Mariano, Rodrigo, Candelaria, Olimpia, Lalo, Charly, Salomón, Ramón, Noelia, Ana, Paulina, Yolanda, Juan, Placido y Samuel.

En mi familia está una gran parte de mi historia, de quién soy y de dónde vengo. Por eso, siempre mi amor es para Bertuchis, Don Tomás, Sandra, Ale, Caletto, Cuauh, Saúl, Canek y André. Gracias a mis suegros Rosa y Juan. Agradezco a mis compas que se fueron forjando en la resistencia: Pau, Sandra, Yisus, Raúl, Yunuen, Tsitsiki, Harry. A los colectivos *Regeneración Radio*, *La Coa Ediciones* y *La Otra*. Ferr, mi compañera de vida, muchas gracias por guiarme y enseñarme a resistir desde el cuidado y el cariño. Te amo.

En general, estaré siempre agradecido con las amistades en Xalapa, Veracruz, ciudad que me hospedó por siete años y donde escribí la mayoría de este libro. Gracias Loni e Ingrid, ustedes están siempre en mi corazón. Gracias Meriene por tus correcciones, por tu cariño como mamá xalapeña. A Gilberto López y Rivas y Alicia Castellanos, quienes son el faro político que me ha orientado en mis andanzas. A Francisco y Carolina que siempre creyeron en mí y me contagiaron con la calidad de su trabajo, el compromiso y la

dedicación por hacer de las ciencias sociales una herramienta de lucha. Gracias Adriana por tu amable lectura. A Juan José Estrada Serafin, por su trabajo fotográfico que ilustra la portada y el contenido del libro.

Agradezco todos los comentarios y críticas de varios colegas: Alfredo Zavaleta, Bruno Baronnet, Susan Street, Gunther Dietz, Antonio Fuentes, Ernesto Treviño, Rocío Moreno, Beatriz Calvo y Elizabeth Castillo. Agradecido siempre por los aprendizajes en mi formación como antropólogo. Agradezco a la Cátedra Jorge Alonso, a su comité dictaminador y a todas las personas involucradas en el Premio porque constituyen una plataforma de lucha y persistencia del pensamiento crítico que abona a la difusión de trabajos comprometidos que, a veces sin este tipo de apoyos, no podrían ser distribuidos ampliamente.

Prólogo

Alberto Colín, en esta investigación, se acercó a las maestras y maestros de Michoacán con una mirada humanista e integral, que con su lente bifocal le permitió la observación desde el rigor científico de la antropología y, al mismo tiempo, la empatía política con las rebeldías del sindicalismo disidente y las autonomías indígenas en las que estaba involucrado el magisterio como parte de su naturaleza histórica.

Entre asambleas, mítines, escuelas, talleres, caravanas culturales y otros espacios de la cotidianidad escolar o sindical, fue tejiendo historias, intentando comprender raíces, razones y experiencias de las alternativas educativas; sin embargo, al recorrer los inevitables e inhóspitos caminos de la violencia criminal, se produjo en Alberto, más que ruptura, la imperiosa necesidad de entender lo subyacente en aquellas otras narrativas que le fueron develadas en confianza y solidaridad por las y los docentes, pero que no solían aparecer desde su discursividad política y pedagógica en la vida pública.

Los casos de violencia no eran aislados, se entrelazaban y se volvían más comunes en la Tierra Caliente, especialmente en la región conocida como Valle de Apatzingán; no siempre las maestras y los maestros se percibieron dentro de una problemática de violencia estructural y, menos aún, en medio de conflictos geopolíticos del capitalismo donde el Estado privatiza el monopolio represivo a los grupos de narcoviencia para favorecer el desplazamiento poblacional, facilitar la superexplotación del

extractivismo, el control social ante la depredación ambiental y laboral de los monocultivos.

Las memorias de maestras y maestros ayudaron a reconstruir una mirada diferente a la gubernamental sobre la historicidad y territorialidad de la violencia criminal, sentida y vivida en carne propia. Memorias que recordaban a flor de piel su docencia bajo el fuego cruzado de cárteles en disputa, habitando, en momentos distintos, los mismos edificios escolares que hacían de bases logísticas improvisadas, lo mismo del ejército que para el narco; intentando construir aprendizajes en aulas bombardeadas con drones; interpellando jefes de plaza para sostener la protesta social en carreteras custodiadas por bandas criminales; exiliadas y obligados al abandono residencial frente al constante acoso sexual, amenazas de muerte y de privación de la libertad por los sicarios.

Además de estos contextos de políticas fallidas del Estado, complicidades para crear ambientes propicios a la militarización y, paradójicamente, al crecimiento permisible de economías ilegales, los maestros imparten clases en ausencia de medidas pedagógicas oficiales para atender y enseñar a niñas y niños en climas de violencia. Iniciativas como el Programa Nacional Escuela Segura y otros, no fueron pensados en educar para la paz, sino funcionales a las medidas de acotación de libertades y criminalización de la niñez y juventud.

No obstante, en las trayectorias escolares situadas, individuales o colectivas, se dibujan intencionalidades que prefiguran estrategias alternativas y de autonomía curricular exitosas para educar en la paz social; de ahí que este libro sea una posibilidad de diálogo para comprender la complejidad en la que operan algunas escuelas en México, en la actualidad y atender de manera profunda el origen estructural de la violencia criminal, en donde los maestros y maestras, sobre todo aquellos sensibles a las desigualdades sociales, tienen un papel fundamental en la reconstrucción de los tejidos comunitarios, aunque esto resulte muy complicado en este momento histórico.

Estas líneas que estoy concluyendo, no pretenden de ningún modo reseñar la metodología, las categorías teóricas o la organización capitular que contiene el libro. Escribo desde el respeto y agradecimiento hacia Alberto Colin, por la cercanía que hemos tenido a través de los años en que compartió, con maestras y maestros de los bordes y las regiones marginales, utopías de una educación comprometida con los sectores más vulnerables y olvidados por el capitalismo. El libro constituye una provocación para comprender la inseguridad en clave del pensamiento crítico, en clara posición distante de las narrativas golpistas, que no se ostentan con rigor científico, y menos aún, parten de iniciativas de sensibilidad social.

LEV MOUJAHID VELÁZQUEZ BARRIGA
Maestro de telesecundaria
e integrante de la Coordinadora Nacional
de Trabajadores de la Educación.

Introducción

La difícil tarea de educar en los márgenes

“Somos maestros, no disparen”, gritaron un conjunto de profesores al ser interceptados en su vehículo por al menos siete personas armadas con AK-47 a bordo de una camioneta que circulaba por una carretera en el estado de Guanajuato, en el bajío mexicano. Para fortuna de los trabajadores de la educación, nadie resultó herido, pero todos fueron notablemente traumatizados por el suceso. En realidad, se trató de una aparente confusión. En esta región opera un grupo delincuencia que controla el tráfico de drogas y el robo de hidrocarburos. En sus actividades de vigilancia y control territorial, asumieron que el automóvil conducido por maestros de primaria era “sospechoso” y por ello decidieron detenerlos e interrogarlos¹. Escenas como esta, difundidas por la prensa, son cada vez más frecuentes en diferentes partes del México contemporáneo. La impunidad con la que se presenta sintetiza la capacidad de los actores armados para imponer condiciones soberanas en territorios rurales y urbanos en los márgenes del Estado. En estos sitios, la estatalidad se representa como ambigua e inestable y las instituciones que tienden a ser socavadas por actores privados, dibujan una zona gris donde la población está sometida a esquemas de dominación social y política.

En el año 2019, al inicio de esta investigación sobre el fenómeno de la violencia criminal contra comunidades escolares y especialmente contra el profesorado, casi no estaba documentado

¹ “No disparen”: Sicarios encañonan a profesores en Guanajuato (10 de diciembre del 2022). *24 Horas. El diario sin límites*. Recuperado de: <https://www.24-horas.mx/>

en la literatura latinoamericana especializada sobre el tema y tampoco en la prensa a excepción de varios registros documentados por corresponsales locales que no encontraron eco en el ámbito nacional. Noticias esporádicas daban cuenta de las repercusiones de los conflictos armados en escuelas públicas y en la labor educativa. Esto no significa que haya sido un proceso inexistente, sino que estaba poco reconocido como una problemática sistemática que permea en las condiciones de enseñanza-aprendizaje de cientos de escuelas de todos los niveles y en el trabajo docente que se ejerce en varios países del continente. A lo largo de cinco años de investigación, la situación cambió de forma destacada en el caso de México. En la actualidad, son más visibles los episodios de victimización de sujetos educativos, los cuales pueden ser entendidos como secuelas de una política securitaria, la “guerra contra las drogas”, impuesta por el Estado mexicano y continuada con distintos matices por todos los gobiernos desde hace 18 años. Esto produjo un interminable conflicto regional que ha resultado en una espiral de violencia letal que parece no concluir.

Este libro busca aportar al limitado campo de estudios de las violencias criminales y sus repercusiones en la educación y en el desarrollo de estrategias de los educadores. Desde una perspectiva socioantropológica, el presente trabajo se propone escudriñar las implicaciones y los efectos de la violencia criminal derivada del circuito de las economías ilegales en los entornos de escuelas públicas del Valle de Apatzingán, Michoacán. El libro se centra en la perspectiva de maestras y maestros de educación básica del nivel primaria y telesecundaria que forman parte de la organización sindical llamada Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Con el propósito de comprender el trabajo docente y el ámbito escolar en el suroeste michoacano, se opta por entender dichos procesos en un marco contextual social y político determinado donde están inmersas las instituciones educativas que fueron observadas a lo largo de la indagación. Asir el fenómeno a partir de la especificidad social y política de la denominada región Tierra Caliente implica documentar aquellas experiencias

personales y colectivas de victimización y, de forma paralela, los discursos y prácticas que emplean los sujetos educativos (docentes, directivos, estudiantes y familias) en condiciones de riesgo y vulnerabilidad, para colocar el foco de atención en la capacidad de agencia de los sujetos que resisten o se autoprotegen ante procesos concatenados de violencia.

A partir de mi experiencia de diez años de trabajo de campo etnográfico con sujetos educativos en escuelas públicas de Michoacán, principalmente en ámbitos rurales e indígenas, he podido *etnografiar* procesos educativos en instituciones situadas en territorios donde tienen presencia distintos actores armados; es decir, grupos delincuenciales dedicados al narcotráfico, la tala inmoderada o el control de monocultivos, entre otras actividades económicas legales e ilegales. Aunque no era el centro de mis estudios, en estas observaciones y trabajos previos con pueblos indígenas organizados y movimientos magisteriales noté que los sujetos educativos que se desenvuelven en estas circunstancias a menudo relatan en sus narrativas las agresiones que ejercen dichos actores privados y que se manifiestan en la cotidianidad del trabajo escolar, con distintas consecuencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la subjetividad y en la labor del profesorado. Me llamó la atención que en cada uno de estos casos, existen respuestas a modo de disposiciones de resistencia, afrontamiento, negociación o adaptación de los educadores a nivel individual y colectivo para la autoprotección frente a tipos específicos de violencia.

Las historias de docentes victimizados de distintas formas se acumularon en mi registro etnográfico. Sus narraciones eran parte cotidiana de las conversaciones en los patios escolares o en el tránsito por las carreteras de camino a algún sitio. Intuí que se habían convertido en una preocupación constante en sus memorias, pues penetró profundamente en sus dinámicas y de alguna manera modificó su subjetividad en torno a los grupos armados y la cuestión estatal. Sus vivencias en los márgenes develaban relevantes síntomas de un complejo conflicto que produjo un proceso de violencia regional inusitado en sus trayectorias

profesionales. Derivado de esta experiencia antropológica nació en mí una curiosidad epistemológica por explorar más finamente esta problemática a partir de la colaboración con el magisterio michoacano. Con esta premisa, se responde a la pregunta: ¿Cómo los docentes de educación básica son afectados por la violencia criminal y de qué forma desarrollan e implementan estrategias político-pedagógicas a nivel individual y colectivo para hacer frente a dichas problemáticas en torno a las escuelas públicas en el Valle de Apatzingán, Michoacán? El interés central se ubicó en problematizar cómo los sujetos educativos en dicha región experimentan el despliegue de un repertorio de violencias consecuencia del conflicto armado en los márgenes del Estado, y cuáles son aquellas estrategias sociales de protección, adaptación o resistencia de los profesores y profesoras que trabajan en estos complejos territorios.

Para realizar este trabajo, se utilizó una metodología cualitativa mediante un abordaje etnográfico de la escuela y de las narrativas del profesorado para ahondar en la dimensión experiencial del conflicto. Este estudio se basó principalmente en tres técnicas de investigación implementadas de maneras discontinuas a lo largo del trabajo de campo durante varios meses del 2020 al 2022. En un primer momento, la observación de la escuela y del contexto donde se inserta fue esencial para determinar y analizar las condiciones reales de los sujetos donde desarrollan sus prácticas habituales y poder describir una continua carga de información a través del diario de campo, de dibujar con palabras sus trayectos diarios y los paisajes sociales donde se inscriben sus testimonios, experiencias laborales y de vida.

Esta primera aproximación etnográfica me sirvió para “leer” de manera presencial las problemáticas realmente existentes que a menudo se relatan en los testimonios. Sin embargo, el acceso a estas localidades tuvo un componente de riesgo, pues “algunos territorios pueden resultar inaccesibles para la investigación social, las personas pueden optar por no hablar o hacerlo coartadas por el miedo, y los investigadores pueden sufrir amenazas que

condicionen su desempeño” (RED CONOSE, 2018, p. 5), tal como alerta el Protocolo Técnico para Investigaciones de Campo en Contextos de Violencia². Tomando en consideración la apuesta por el trabajo de campo en algunas regiones de Michoacán donde los combates entre actores armados son frecuentes, se pensó en la viabilidad de dicho estudio sin poner en riesgo la vida de los docentes y aprender de las formas que ellos aplican para inducir el comportamiento propio ante la probabilidad de estar presente en acontecimientos violentos (Ascensio, 2018). De esta manera, se optó por breves estancias en estos sitios, pues la inseguridad fue un problema sistemático para la labor investigativa en el terreno a lo largo de los años.

En un segundo momento, se implementaron entrevistas semiestructuradas con los docentes como una técnica de intercambio y construcción de datos sobre temáticas específicas previamente elaboradas a partir de un guion temático. El guion estaba compuesto de tres elementos: una presentación de la persona que incluye cuáles son los episodios de violencia que han vivido los profesores, cómo les afecta en lo cotidiano la violencia criminal y qué estrategias llevan a cabo para lidiar con estos problemas en sus espacios escolares. Estas entrevistas fueron emanadas de un intercambio reflexivo entre las voces de los propios educadores respecto a sus motivaciones y cuestionamientos que emergieron a medida que recordaban sus vivencias traumáticas en las conversaciones. Durante mi estancia de campo en el ámbito escolar, he optado por el uso de entrevistas semiestructuradas para aprovechar los momentos cotidianos y dialogar con el profesorado acerca de aspectos generales y específicos que me permitieron comprender las situaciones más complejas que develan sus historias en los contextos más hostiles, con lo cual pude construir

² Este documento orientador tiene el propósito de “mantener un patrón ético en la conducta investigativa y para minimizar los problemas metodológicos que la violencia impone, resguardando al mismo tiempo la integridad física y moral de todos los involucrados en el proceso” (RED CONOSE, 2018, p. 7).

datos emergentes desde la enunciación de los mismos sujetos. En total se realizaron 23 entrevistas semiestructuradas con maestros de educación básica, con una distinción de género de siete mujeres y dieciséis hombres, en su mayoría adscritos al nivel de primaria y telesecundaria, distribuidos en instituciones educativas en once municipios distintos de la entidad.

En un tercer momento, la sólida relación con los profesores permitió realizar algunas preguntas desde un enfoque de biograma, con la idea de profundizar en las narrativas de ciertos sujetos que se consideraron principales para los fines de la investigación. Los biogramas en tanto relatos de historias de vida, generaron materiales ilustrativos y ofrecieron datos definibles en términos operativos para abrir intuiciones interpretativas. En este sentido, estos relatos informaron “a menudo con todo lujo de detalles, de amplios sectores de la realidad que hemos dado en llamar objetiva (una realidad, vale decir, a la que es difícil acceder por otras vías): prácticas sociales, estructuras institucionales, eventos concretos, comportamientos íntimos y públicos, usos y costumbres” (Feixa, 2018, p. 77). Así, la interpretación tiene un lugar central en tanto diálogo intersubjetivo, porque permite canalizar la atención sobre el pensamiento de los sujetos sobre un hecho concreto que han reflexionado.

Dadas las características particulares que componen el espacio social michoacano donde se desplegó esta indagación, el aparato metodológico estuvo necesariamente asociado a un ejercicio reflexivo sobre el trabajo etnográfico en contextos específicos donde se desarrollan procesos de violencia, inseguridad y criminalidad (Nordstrom y Robben, 1996; Ferrándiz, 2011; Maldonado, 2014). No obstante, vale la pena aclarar que este libro no tiene en su centro el análisis propio de la violencia como objeto de estudio, sino más bien pone énfasis en cómo se expresa dicho fenómeno en múltiples dimensiones y prácticas que determinan una cierta agencia de los sujetos en un entorno particular: la escuela. Agudo, Castro y Salazar (2019) establecen una diferenciación teórico-metodológica para entender el papel que se le puede asignar a la violencia en el marco de una investigación social, pues si se trata

de un estudio realizado en un contexto donde se desenvuelven distintos actores que producen violencias que afectan al propio etnógrafo y a los sujetos con quienes se relaciona, como en este caso, no es apropiado denominarlo estrictamente una etnografía de la violencia, porque “cuando ésta última interviene en la producción del contexto espacio-temporal en el cual –a pesar del cual– se lleva a cabo el trabajo etnográfico [...] estaremos refiriéndonos más bien a una etnografía en la violencia” (p. 13). Sucede algo similar con la idea de escenarios de violencia, ya que dichos enunciados presumen ideas preconcebidas del campo social, una especie de prejuicio de la violencia, cuando en realidad lo que se espera es examinar con detalle el despliegue de las violencias y comprender su integración en el terreno concreto (Blazquez, 2019).

El interés por reflexionar sobre la relación entre etnografía y violencia como una condición metodológica particular en el trabajo de campo, pretende develar las lógicas de acción de los sujetos frente a este problema; es decir, cómo las personas se posicionan ante ello y qué sentidos proveen sus testimonios para la comprensión antropológica de sus experiencias (Goldstein, 2014). En este caso concreto, la finalidad de acercarse a las comunidades escolares michoacanas busca “comprender muy atentamente los procesos o fenómenos que están bordando la producción de la violencia y cómo los actores sociales la están procesando” (Maldonado, 2014, p. 71). En consonancia, el objetivo de hacer explícitas estas premisas metodológicas tiene la intención de no pasar desapercibidas las manifestaciones de la violencia que forman parte de las relaciones sociales que se construyen en la vida cotidiana de los sujetos y que también afectan de alguna u otra forma en el quehacer del etnógrafo. Este elemento resalta la naturaleza reflexiva de la práctica etnográfica, pues cuando esta se adopta en los estudios de la violencia y se convierte en una toma de consciencia etnográfica del investigador, como un ejercicio de interrogarse y cuestionar su vulnerabilidad en el campo, es más factible que se comprendan las formas en que las personas y sus relaciones con otras son afectadas por las violencias (Castro, 2019).

Esta suerte de posicionalidad del investigador; es decir, hacer consciente y explícita la reflexividad ético-política sobre las implicaciones de la investigación social con víctimas³, es un elemento insoslayable en una etnografía en la violencia, una postura que Jimeno, Varela y Castillo (2011) llaman “investigador ciudadano”. Esto incluye aceptar la construcción de lazos de afectividad que involucran a los sujetos y al etnógrafo de formas particulares, muchas veces guiados por la empatía y la solidaridad, no solo para elaborar un libro sino también para denunciar la opresión y la injusticia social en otros campos de la vida (Scheper-Hughes, 1997; Ferrándiz, 2011). Esto no quiere decir que se elimina la perspectiva crítica. Hay que tener presente que el mandato de la etnografía crítica sigue siendo vigente:

Ponernos a nosotros y a nuestra disciplina directamente del lado de la humanidad, la salvación y la reparación del mundo, aunque no siempre estemos seguros acerca de exactamente lo que esto significa o lo que se nos pide en un momento determinado. En el análisis final, solo podemos esperar que nuestros métodos consagrados de testimonio empático y comprometido, de ‘estar con’ y ‘estar allí’, por más cansados que puedan parecer estos viejos conceptos, nos proporcionen las herramientas necesarias para que la antropología emerja como una pequeña práctica de liberación humana. (Scheper-Hughes y Bourgois, 2004, p. 27).

En mi experiencia, lo anterior se expresa en los lazos de colaboración que he forjado durante una década con el magisterio michoacano integrado en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación y las distintas iniciativas regionales de educación popular que han emprendido. En este libro se hace un explícito reconocimiento al trabajo docente que padece los agravios de las

³ Desde el punto de vista metodológico, la ausencia de un “posicionamiento ante hechos atroces puede ser incluso contraproducente, en la medida en que es percibida como una actitud no genuina o que no refleja la identidad real del investigador” (Rojido y Cano, 2018, p. 67).

violencias criminales con la finalidad de visibilizar las complejidades que enfrenta dicha actividad laboral en una región históricamente azotada por las espirales de violencia producto de la disputa entre proyectos de soberanía. En este caso, hacer investigación en condiciones políticamente abiertas, en complicidad con un actor colectivo movilizado como el magisterio sindicalista, fue el motor para construir una visión posicionada sobre el fenómeno estudiado.

Al mismo tiempo, este acompañamiento recíproco redujo notablemente los riesgos de acudir a las localidades y, aunque es cierto que “los sitios aportan al estudio, no lo definen” (Nordstrom, 1996, p. 138), realizar observación y entablar conversaciones en las aulas rodeadas de dibujos de la niñez o sobre paisajes calurosos y ventanas sin cristales, son rasgos pequeños pero significativos en la comprensión de la enunciación de los sujetos, de sus dolores y de las formas en que narran su sobrevivencia. En estos lugares entendí que “la ontología de la violencia –la experiencia concreta de la violencia– y la epistemología de la violencia –las formas de conocer y reflexionar la violencia– no están separadas. La experiencia y la interpretación son inseparables de los perpetradores, las víctimas y los etnógrafos por igual” (Nordstrom y Robben, 1996, p. 3). Este argumento es la brújula del libro a partir de una aproximación etnográfica hacia la vida laboral de los educadores en contextos de violencias criminales, poniendo especial atención en sus narrativas acerca de las experiencias que han vivido y de cómo asimilan los procesos de inseguridad que rodean las instituciones educativas.

Rutas para entender las violencias en el campo educativo mexicano

Para tratar de responder al cuestionamiento central sobre las estrategias de los docentes frente a una serie de problemáticas ligadas a entornos con acumulación de conflictos y diferentes formas de violencia es necesario precisar algunas dimensiones de análisis que permiten describir con detalle las particulares condiciones donde se desenvuelven los sujetos. Este propósito

pretende también responder a otras preguntas más particulares de la investigación, puesto que “el uso de descripciones precisas y específicas de las conductas en contexto permite, finalmente, desplegar una verdadera interpretación sociológica empíricamente fundamentada” (Lahire, 2006, p. 38). De esta forma, para describir la realidad social en toda su complejidad, se proponen tres dimensiones de análisis a partir de un enfoque socioantropológico de la educación y del Estado.

La primera dimensión tiene que ver con el tipo de subjetividad que produce la violencia en la práctica docente en estos territorios en los márgenes del Estado. En este sentido, vale la pena preguntarse: ¿qué tipo de educadores trabajan en los entornos violentos?, ¿qué tipo de sujeto social produce la violencia en las localidades de estudio?, ¿cómo asimila o resignifica el profesorado la violencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje?, ¿en qué medida la violencia criminal en la escolarización ha mermado el pleno desarrollo del trabajo docente? Con estas preguntas se busca orientar al lector en una problematización más profunda sobre los procesos de subjetivación de la violencia, con la idea de matizar cómo ha influido en sus prácticas educativas; es decir, un enfoque social que indague las múltiples formas de opresión a través de la subjetividad de los sujetos.

La segunda dimensión se refiere a lo que denomino en este estudio como estrategias político-pedagógicas de los educadores. Una probable definición podría asumir que constituyen prácticas concretas donde es posible visibilizar tanto el posicionamiento ético-político del maestro frente a los conflictos, así como su reflexividad y las formas en que articula su trabajo docente para contribuir a protegerse y resguardar de las violencias a otros sujetos educativos, en este caso, los educandos. Por ello, es relevante cuestionar sobre: ¿qué estrategias individuales o colectivas han impulsado los profesores de las escuelas de educación básica para hacer frente a la violencia en sus territorios?, ¿cuál es el papel del trabajador de educación básica en dichas acciones?, ¿en qué medida se ha reflexionado sobre la violencia en el currículo? Estas

preguntas buscan examinar la heterogeneidad de las respuestas de los sujetos, de las instituciones educativas en general y de la organización sindical para tratar la violencia. Esta dimensión tiene el objetivo de rastrear la praxis del docente, cómo se establece, cuáles limitaciones encuentra, qué papel juega el género y qué margen de acción tiene respecto a su posición en la escuela o en la comunidad.

La tercera dimensión aborda las condiciones sociales y políticas donde se desarrolla la educación, la vida cotidiana y los actores sociales que se desenvuelven en los entornos escolares. El propósito es pensar la relación entre el valor social de la educación y la producción de violencias a partir de la comprensión de los factores externos al ámbito escolar. Algunas preguntas que guían esta dimensión son: ¿cuáles son los principales conflictos sociales, políticos y educativos que comparten los municipios del Valle de Apatzingán?, ¿qué coyunturas políticas y de inseguridad son relevantes para comprender la composición actual en las localidades de la Tierra Caliente?, ¿cómo caracterizar el contexto de escolarización en la región de estudio?, ¿cuál es el papel de la escuela en la conformación sociocultural del territorio y qué lugar ocupa en la vida social de las localidades? Esta caracterización de los contextos sociohistóricos y su relación con la escuela puede brindar mayor comprensión sobre la existencia e importancia de la escuela pública en las localidades y las formas en que dicha institución convive con dichas problemáticas que históricamente repercuten en su valoración social.

Las tres dimensiones de la investigación se entienden de forma interrelacional. Esto significa que no son vistas de forma aislada una de otra, ni son valoradas de forma diferenciada, sino que son parte de un análisis de la compleja realidad social donde habitan los sujetos que prioriza este estudio. En ese entramado de relaciones sociales, políticas y educativas de los sujetos al ras del terreno, también se presta particular atención a la estatalidad. Esto quiere decir que no se pierde de vista la forma que asume el Estado en el territorio, tanto sus instituciones como sus actores, y cuáles

políticas educativas trata de generar para abordar el problema de la violencia en las escuelas, aunque generalmente solo atiende aquellas que se producen en el interior de los centros escolares. En ese sentido: ¿existen iniciativas institucionales por parte de los gobiernos federal, estatal o local hacia las escuelas para la atención de la violencia criminal?, ¿cómo se aplican y a partir de qué criterios?, ¿existe alguna experiencia concreta que haya aplicado a cabalidad dichos proyectos gubernamentales para la prevención o protección de la violencia y cuáles son sus resultados? Estos cuestionamientos intentan problematizar la acción de las instituciones estatales sobre el tema de la violencia y su impacto en la escolarización, en la enseñanza-aprendizaje y en el resguardo de la vida de los trabajadores de la educación.

El desarrollo de la investigación fue realizado con la colaboración de educadores identificados con nombres sustitutos para salvaguardar sus identidades, así como de las localidades donde laboran, para cuidar su integridad debido a la inseguridad. Cada uno de ellos se ubica en escuelas primarias y telesecundarias en el Valle de Apatzingán, una región que agrupa los municipios de Aguililla, Apatzingán, Buenavista, Churumuco, Gabriel Zamora, La Huacana, Nuevo Urecho, Parácuaro y Tepalcatepec. Además, se recuperan experiencias de los municipios de Los Reyes y Uruapan, ambos centros urbanos asignados a la región aguacatera constituida en su mayor parte por un paisaje serrano. Ambas geografías se caracterizan por una alta producción agroindustrial que alimenta la exportación internacional. En el caso de Apatzingán, la alta producción de cítricos resulta favorecida por el valle árido de clima caluroso que constituye un significativo motor de la economía regional (Maldonado, 2010); y en Los Reyes y Uruapan ha proliferado el monocultivo de árboles de aguacate, lo anterior demuestra la imposición del enclave agroexportador como eje de la vida campesina, que elimina el sistema de producción maicero local (Velázquez, 2019). El suroeste de Michoacán está compuesto por una población sociocultural mayoritariamente mestiza en las cabeceras municipales dedicada a la ganadería, al comercio o a

alguno de los rubros de la producción del limón o del aguacate. En las rancherías, hay un grueso de población dedicada al trabajo agrícola y en muchas ocasiones, también son parte de distintas actividades ilegales en el negocio del narcotráfico; ya sea que se ocupen en la siembra, el transporte de mercancía o la ocupación de puestos de *halcón* (informante). En estos territorios, las drogas y la producción agroindustrial son las dos principales fuentes de ingreso de la población (Maldonado, 2010; Fuentes, 2018).

La determinación de este recorte espacial de la investigación se justificó en la medida que se seleccionaron aquellas localidades con una acumulación de conflictos y violencia históricamente documentada (Guerra, 2022). Al menos desde la década de 1980, “las políticas de desmantelamiento del Estado posrevolucionario, junto con el deterioro de las economías regionales y la ausencia del general Cárdenas, se articularon con dos procesos significativos que desencadenaron el empoderamiento del narcotráfico regional de grandes dimensiones” (Maldonado, 2018, p. 43). El primero fue la aplicación de políticas antidrogas que en América del Sur y Estados Unidos comenzó a tener auge, por lo que el mercado de drogas en México obtuvo el ingreso a circuitos que antes no poseía, colocándose como un fuerte productor de marihuana y amapola ante la decadencia de sus competidores comerciales (Bourgeois, 2015). El segundo corresponde a la pérdida de capital vinculado al campo mexicano y los pocos insumos estatales, los cuales beneficiaron solo a cacicazgos locales y empresas privadas que ampliaron la brecha de desigualdad entre clases sociales en los ayuntamientos (Maldonado, 2010). Ambos procesos terminaron por beneficiar a grupos criminales que se implantaron en Michoacán, particularmente en el Valle de Apatzingán y “establecieron un orden paraestatal que desempeñaba funciones regulatorias en términos de un gobierno privado indirecto, con para-fiscalización de las actividades comerciales, control social, ocupación e influencia en las estructuras municipales” (Fuentes, 2018, p. 157), lo que terminó por configurar las relaciones sociales en un ámbito de nuevas violencias.

En este contexto, la escolarización parece tener poca presencia histórica en la región en comparación con la amplitud del proyecto de la educación rural en otras regiones de la entidad a inicios del siglo XX (Reyes, 1993). Incluso la organización sindicalista del magisterio jugó un papel poco trascendente en la vida comunitaria de las localidades, puesto que a mediados del siglo pasado no existía tanta infraestructura y había menor cantidad de puestos de trabajo para esta zona (Aguirre, 1995). Actualmente, el número de escuelas ha ido en aumento (a excepción de las cabeceras municipales que siempre han tenido un número considerable de escuelas) y poco a poco las comunidades rurales comenzaron a exigir a las autoridades servicios educativos de nivel preescolar, primaria y telesecundaria, aunque aún existen pocas escuelas de nivel medio superior. La infraestructura escolar aún es precaria, a lo que se suma un nivel pronunciado de "rezago educativo"⁴ en las regiones rurales y una alta tasa de deserción escolar en las juventudes terracalentananas (Zepeda, 2017), lo que configura un complejo terreno para la labor social de la escuela pública:

Michoacán representaba entre 2008 y 2012 el primer lugar nacional en índice de deserción escolar, con un aproximado de más de cien mil jóvenes que abandonan el nivel bachillerato. La cobertura educativa es muy escasa y está muy desproporcionada territorialmente, además de que la calidad ha sido muy cuestionable. En las inmediaciones de la Sierra, por ejemplo, sólo hay escuelas rurales de nivel primaria, pero, debido a la dispersión territorial de las comunidades, es imposible asistir a la escuela o que los maestros acepten el trabajo, por la distancia, el aislamiento y la violencia criminal. En la mayoría de los casos los maestros estaban sujetos a las decisiones de los traficantes lugareños, quienes decidían su permanencia. (Maldonado, 2018, p. 46).

⁴ Hernández, R. (14 de abril del 2016). Tierra Caliente, la región con mayor rezago educativo de Michoacán. *Agencia Quadratin*. Recuperado de: <https://www.quadratin.com.mx/>

Derivado de esta complejidad se realizó un primer ejercicio de ubicación escolar por medio de información de la propia Secretaría de Educación en el Estado (SEE), el cual reveló que tan solo en la cabecera municipal de Apatzingán existen alrededor de 50 escuelas primarias públicas y 21 escuelas telesecundarias, con casi tres mil profesores que laboran en la región, pero suele haber confusiones en torno a la estadística precisa de escuelas en las localidades más alejadas. El portal digital *escuelamex* detalla la existencia de al menos 296 instituciones educativas de nivel básico en Apatzingán y sus localidades anexas. Sin embargo, la elección de escuelas donde se realizó el trabajo de campo etnográfico no obedece a argumentos estadísticos o de parámetros específicos por institución educativa, sino por la indicación de los contactos previamente establecidos, lo que permitió multiplicar las voces de los sujetos educativos y mostrar la heterogeneidad de condiciones, experiencias y estrategias docentes frente a los diversos conflictos.

La temporalidad de la investigación se acotó en documentar experiencias que abarcan desde el año 2006 al 2021. La decisión de considerar este amplio periodo de tiempo nació de dos perspectivas. La primera surge a partir de algunos puntos de vista de los propios sujetos educativos, principalmente los educadores. Ellos consideraron que durante este periodo la espiral de violencia se convirtió en un problema más intenso en la vida cotidiana, derivado de la intensificación de las disputas territoriales a causa de una crisis multifactorial recientemente agravada por la pandemia por Covid-19. La segunda perspectiva tiene que ver con que esta visión coincide con el inicio del Operativo Conjunto Michoacán, a finales del 2006, primer momento de la estrategia política y securitaria antidrogas que trajo consigo una fuerte militarización de la entidad y un incremento de los enfrentamientos entre grupos criminales y fuerzas armadas en el suroeste michoacano (Maldonado, 2018). Considerar este periodo permite tener un margen considerable para observar los acontecimientos más relevantes para comprender los procesos de violencia, el papel de las instituciones estatales y, por supuesto, las estrategias y percepciones de los profesores

organizados en la región a partir de las nuevas modalidades de dominación que afectan directa o indirectamente la lógica de la escolarización.

Claves conceptuales para interpretar el trabajo docente en contextos de violencia

El tema central de este apartado tiene que ver con el trabajo docente frente a nuevos desafíos que representan las violencias como resultado de procesos sociales y políticos complejos que exceden la especificidad de relaciones en el campo escolar. Según Rockwell (2018), en distintos momentos históricos de México, la educación escolarizada ha estado marcada por "tiempos de guerra". Por ejemplo, en la época revolucionaria de inicios del siglo pasado, la práctica docente y las instituciones educativas fueron interpeladas de distintas maneras frente a los procesos sociales que transcurrían en el país. Las escuelas fueron cerradas de manera masiva y en algunos casos fueron señaladas como "semilleros de zapatistas" o donde "la vida de los maestros peligraba" (p. 853). Sobre el papel de los maestros mexicanos en los conflictos posrevolucionarios, Raby (1968) muestra que las motivaciones de la violencia contra escuelas y docentes estaban orientadas por al menos dos elementos. Primero, los maestros rurales tenían un rol preponderante en la organización social, como una suerte de "agitadores sociales" en las filas de corrientes socialistas y, por ello, su presencia era vital en la política local. Segundo, aunque en menor medida, esa violencia era detonada por el accionar de los docentes en "sus tendencias laicas o antirreligiosas" (p. 215). En este contexto, los profesores tomaron posiciones diversas, algunas veces participaron activamente en las revueltas y en otras ocasiones se mantuvieron al margen. El hecho principal es que su materia y espacio de trabajo no era un ente aislado del ámbito cultural de las localidades y de las condiciones de violencia social que subyacen en la composición socioterritorial de ciertos momentos históricos.

Si bien considero que no resulta adecuado conceptualizar las hostilidades actuales como “tiempos de guerra”⁵, pues una lectura así puede ser funcional al Estado que legitima sus prácticas de excepción y su lógica bélica en la vida social (Calveiro, 2019), sí es necesario problematizar las distintas y renovadas violencias que hoy emergen en los entornos escolares a través de procesos histórico-sociales que tienen relación directa o indirecta con la práctica educativa y el trabajo docente (Conde, 2014). Es evidente que hoy en día resulta “imposible abordar la cultura y la educación sin considerar este hecho” (Rockwell, 2018, p. 812) porque es necesario romper la ilusión de lo “normal”, cuando las escuelas están en medio de graves disyuntivas, “expuestas en un mundo conflictivo, cruzadas por violencia simbólica, económica, policiaca, militar y de todo tipo, [donde el trabajo de ser maestro] se encuentra atravesado por estos conflictos, así como por intereses políticos, económicos y militares constantes, que provienen de todas partes” (Rockwell, 2018, p. 861). Desde una visión socioantropológica de la educación es vital dilucidar aquellos “planos de conflicto, de correspondencia y de influencia mutua entre las prácticas culturales que ocurren en las escuelas y aquellas que caracterizan los entornos locales y los flujos globales” (Rockwell, 2018, p. 391); es decir, cómo la experiencia escolar y las circunstancias sociales se relacionan e interactúan de manera constante.

Para atender este fenómeno asumo una serie de herramientas teóricas y conceptuales para reflexionar los procesos sociales y educativos en relación con las manifestaciones de las violencias. En su acepción más consensada ésta puede ser entendida como una construcción social que implica “una práctica que daña la dignidad e

⁵ Es útil reconocer que estas “conceptualizaciones tienen la virtud de advertirnos el futuro del conflicto, si no diseñamos una agenda pública basada en evidencia empírica, pero nos ahorran la observación empírica de procesos de violencia regionales. Los conflictos pueden desencadenar más violencia, la misma guerra o el estado de excepción legal. Por ahora, hablar de conflicto y no de guerra nos ayuda a comprender la naturaleza de la violencia en nuestra sociedad” (Zavaleta, 2018, pp. 21-22).

integridad de las personas, los grupos y las instituciones estatales” (Zavaleta, 2018, p. 23). Si se entiende la violencia en tanto fuerza racional para imponer condiciones en el otro corresponde así a una forma de disciplinamiento y sostenimiento de un tipo de orden social por aquellos que detentan el poder. Este planteamiento coincide con Arendt (2008) para quien la violencia tiene un carácter instrumental, responde a guías, justificaciones y es en sí misma la tecnología del poder; es decir, un medio por el cual se perpetúa la dominación en el marco de una relación asimétrica que se acentúa con las desigualdades sociales.

No obstante, Ferrándiz y Feixa (2004) advierten que el concepto “no se trata de un término cómodo con una demarcación clara. Muy al contrario, la violencia es un fenómeno de múltiples caras y anclajes en las distintas realidades históricas y sociales. Para descifrar su complejidad, no hay más remedio que segmentarla en modalidades significativas” (p. 159). En efecto, sumado a una perspectiva general sobre el estudio de este hecho es necesario realizar una acotación específica a un campo cultural, en este caso la educación, con una historia particular a partir del estudio singular de contextos escolares específicos y donde ciertos sujetos, para este estudio los educadores, realizan acciones determinadas a través de su vida cotidiana. Auyero y Berti (2013) subrayan la relevancia de estudiar las violencias en su integralidad sin separarlas en campos segmentarios de la sociedad. En su trabajo en los barrios del conurbano de Buenos Aires, Argentina, muestran que las violencias que son parte de un entorno social están encadenadas y se manifiestan de distintas formas en la escuela, en la familia y en el barrio, como si se derramaran por los campos de la vida social. Sostienen que la violencia es usada por ciertos actores y tiene un efecto expansivo que se manifiesta en la vida cotidiana. Su argumento sugiere otra forma de explorar los sentidos que los sujetos otorgan a dichas interacciones violentas en espacios sociales determinados, pero analizados en su conjunto, para integrar así el análisis sociológico de los procesos de violencia en la perspectiva de los sujetos educativos.

Esta posición teórica es útil para observar y analizar la relación entre educación y violencia a través de casos empíricos de territorios en los márgenes del Estado. La idea de márgenes estatales alude que “son simultáneamente sitios en donde la naturaleza puede ser imaginada como salvaje y descontrolada y donde el estado está constantemente redefiniendo sus modos de gobernar y de legislar” (Das y Poole, 2008, p. 24). El propósito de esta visión consiste en despojar del carácter idealizado y formal del Estado y observar cómo opera la relación entre las instituciones estatales y los sujetos a nivel micro, “porque facilita la observación de encuentros entre funcionarios y ciudadanos en torno al problema de la violencia” (Zavaleta, 2018, p. 16). El estudio de comunidades escolares en Michoacán que enfrentan estos conflictos en un área donde prevalece una estatalidad limitada o soberanía disputada (Agudo y Estrada, 2017), los cuales se recrudecen con la presencia de actores armados o grupos delincuenciales, muestra cómo los sujetos en torno a la escuela perciben las violencias en sus localidades, en el barrio y en la familia de maneras más directas con efectos aún inciertos en sus trayectorias sociales.

El profesorado michoacano que habita en el Valle de Apatzingán, sea oriundo o no de la región, se enfrenta de manera cotidiana a diversas problemáticas que afectan de forma directa o indirecta a la lógica escolar: disputas entre grupos delincuenciales locales (balaceras o enfrentamientos) que genera constantes intermitencias en el curso de los ciclos escolares, imposición de controles de tránsito sobre puentes y caminos (retenes), involucramiento de los estudiantes en redes de tráfico de mercancías ilegales, control del mercado de producción agro-industrial, delincuencia, acoso, violencia de género, robo de vehículos y, en algunos casos, redes de corrupción con las autoridades policiales y gubernamentales a nivel local (Lemus, 2015). Cada uno de estos episodios genera repercusiones más o menos evidentes en todos los sujetos educativos que lo padecen de formas diversas (Conde, 2011; Fierro, 2017).

Esta forma de expresión de las violencias en entornos escolares afecta la lógica del trabajo docente y, por supuesto, la dimensión pedagógica, pues pone en riesgo la propia vida de profesores, directivos y estudiantes (Solano y Trujillo, 2021; Calvo y Pastrana, 2022). Estos ejemplos a partir de localidades con acumulación de conflictos y violencia criminal en el Valle de Apatzingán permite reflexionar sobre cómo las escuelas padecen los estragos de una sociedad históricamente capturada por la militarización, el narcotráfico y la economía ilegal, donde el mismo gremio y los estudiantes ponen en riesgo su vida por el hecho de acudir a la escuela. Asimismo, permite también cuestionar las prácticas estatales, su intervención diferenciada en la atención de la violencia y en las tensiones con las comunidades escolares. En este sentido, la orientación conceptual sobre la violencia como una manifestación cultural resulta fundamental para un acercamiento analítico específico tanto a la educación, como a la cultura y a las formas en que los sujetos sobreviven y resisten (Ferrándiz y Feixa, 2004).

Por estas razones recurro al concepto de estrategia, utilizado por Rockwell (1985), en torno a aquellas prácticas individuales, a veces colectivas, que se usan y adaptan a partir de los recursos personales y profesionales, potenciados por medio de instancias de organización política y sindical, que los educadores utilizan en su materia de trabajo para impulsar diversas respuestas ante dichos procesos de violencia. También alude a una discusión antropológica sobre las acciones que selecciona, usa y adapta el docente en la cotidianeidad escolar, las cuales forman parte del curriculum oculto, pues constituyen “estrategias motivadas individualmente, orientadas culturalmente y adaptadas en la interacción con otros. También son ajustadas conforme la situación; los recursos utilizados por los maestros están fuertemente condicionados por las circunstancias bajo las cuales trabajan” (Woods, 1985, p. 122). Agrego a esta visión sobre las estrategias, la cuestión política-pedagógica porque explica el posicionamiento frente a las diversas situaciones enfrentadas en la práctica cotidiana más allá del aula.

Esta suerte de disposición, entendida como “una propensión o tendencia para creer, pensar, ver, sentir, apreciar o actuar de cierta manera” (Lahire, 2019, p. 7), revela el particular *locus* de enunciación o pasado incorporado de dichas prácticas contextualmente situadas de los educadores michoacanos.

Entender la complejidad de la violencia y el conflicto desde la dimensión del trabajo docente, entendido como “el conjunto de prácticas que realizan los profesores como educadores para apropiarse de la materia de trabajo” (Street, 2000, p. 185), permite comprender la profesión magisterial en vinculación con procesos de apropiación e identificación del ámbito de la escolarización y lo educativo. Con ello, esta pesquisa ha de superar la concepción del trabajador de la educación restringido al ámbito áulico, para enfatizar en la cultura e identidad del educador en una visión más amplia, como un actor social en conexión con los educandos y con el propio territorio que comparten. Esta visión enfatiza que el maestro no está desconectado de las condiciones políticas de las comunidades donde se ubican las instituciones educativas, sino que reconoce la naturaleza precaria y las problemáticas locales y, en ocasiones, por medio de la organización sindical o de disposiciones individuales busca coadyuvar en la resolución de los conflictos.

En suma, este estudio busca abonar a la comprensión de problemáticas locales derivada del análisis regional del Valle de Apatzingán en una determinada temporalidad histórica, lo que contribuye a dilucidar múltiples lógicas de las violencias a partir de las distintas experiencias de maestras y maestros de educación básica. En este sentido, el objetivo general que se persigue es interpretar y comprender las distintas formas en que los educadores construyen e implementan estrategias político-pedagógicas a nivel individual y colectivo frente a las violencias en los contextos donde tienen presencia las instituciones educativas. Los objetivos particulares se pueden precisar a partir de tres puntos: 1) Describir históricamente las problemáticas históricas y emergentes en el contexto michoacano donde se desarrolla el trabajo docente ante complejos procesos de violencia; 2) Analizar las distintas categorías

conceptuales que aborda la agencia de sujetos educativos que resisten y se organizan en torno a conflictos y violencias en los entornos escolares y; 3) Examinar el material empírico orientado teóricamente que posibilite el reconocimiento de las diferentes realidades educativas en contextos de violencia y las estrategias de los sujetos educativos.

¿Qué podemos encontrar en el libro?

El libro está dividido en cuatro capítulos que condensan diferentes tipos de información y discusiones, pero que se articulan a una columna vertebral analítica basada en las experiencias empíricas de victimización y la agencia docente en el marco de la escuela pública. Cada capítulo explora con mayor detalle diferentes aspectos de las dimensiones anteriormente explicadas, para dar respuestas a las preguntas que guían la observación del problema de investigación. El primer capítulo titulado "Violencias criminales y comunidades escolares en Michoacán", ofrece un registro histórico-social de la violencia criminal y sus efectos sobre las comunidades escolares. Se describen con detalle una serie de episodios de victimización en la escala nacional, estatal y regional, los cuales han sido relevantes para caracterizar la problemática de estudio. Con ello, se explica cómo se han instalado como fenómenos habituales en la vida cotidiana del Valle de Apatzingán, con énfasis en las repercusiones en el ámbito socioeducativo, en la rutina escolar y en el trabajo docente.

Esta acumulación de conflictos y violencias que afectan la vida de las personas y particularmente de los educadores, se desprende de un arraigo histórico y cultural del narcotráfico en la región de la Tierra Caliente y de la escasa relevancia de la escuela como proyecto social. En las últimas dos décadas, el tráfico de drogas ha aumentado sus vasos comunicantes a otros mercados legales e ilegales que amplían su presencia en varios campos de la vida social. Esta dinámica propia de la expansión capitalista del negocio de estupefacientes produce un aumento de agrupaciones

delincuenciales que buscan monopolizar las economías ilegales. A su vez, no se ignora la interrelación que guardan con agentes de las estructuras estatales que otorgan cierto marco de impunidad para el desarrollo de actividades ilícitas que benefician económicamente a diversos actores, entre ellos, al propio Estado. Se revela que aunque existe una serie de políticas e iniciativas institucionales en materia educativa para el tratamiento de la “violencia escolar”, poco tiene que ver con el problema aquí descrito y tampoco aporta a la solución integral del resguardo de los sujetos ante la violencia criminal.

En este marco de relaciones sociales donde actores públicos y privados disputan el mercado de drogas, el control territorial y poblacional se expone cómo el profesorado percibe la inseguridad como un elemento constante en su vida diaria, tanto en los trayectos hacia la institución educativa, en las interacciones al interior del aula, en la convivencia con la propia comunidad escolar como en su acción pedagógica, lo cual dificulta el pleno desarrollo profesional de su trabajo. En este capítulo, refiero eventos de clases donde son frecuentes las balaceras o enfrentamientos armados en inmediaciones escolares, masacres que ocurren a escasos metros de las instituciones educativas, acosos y hostigamientos por parte de cuerpos policiales y militares, secuestro de educadores, desaparición de colegas del gremio, robos constantes en escuelas y, en general, un clima de hostilidad por la presencia continua de grupos armados. La revisión de estos episodios sirve para comprender dónde se inserta la acción docente; es decir, ante qué problemáticas específicas se enfrenta el magisterio michoacano para desarrollar su trabajo.

Con este ejercicio analítico, el capítulo primero también remarca el rol social del educador en las localidades de estudio. Su aparición como *cultural broker* en las comunidades donde tiene presencia la escuela pública, los posiciona como sujetos imprescindibles en el entendimiento del problema de estudio, ya que son ellos quienes habitan el territorio y están en constante relación con las infancias, juventudes y familias. Por ello, entiendo al profesorado como un sujeto que tiende a vincularse de forma

más cercana a la cultura local y a la acción política, a partir de su involucramiento en proyectos políticos de autogobierno, autodefensa y organización comunitaria, pero también su irrupción en el narcotráfico, ejemplificado con el mediático caso de un dirigente criminal michoacano apodado “El profe”. Este apartado busca destacar la pluralidad de formas en las que interviene el magisterio en la vida colectiva, así como los matices en sus marcos identitarios. Todos estos insumos ilustran los desafíos del trabajo docente en los márgenes del Estado; en otras palabras, se exponen los componentes del contexto donde los profesores sindicalistas educan y tratan de sobrevivir, ante riesgos que exceden su propia capacidad de resolución y, a la vez, los orienta a crear otras formas de lidiar con la violencia.

En el segundo capítulo “Orientaciones teóricas para entender el problema de la violencia, el Estado y la escuela en los márgenes” se establecen los principales conceptos que guían la articulación analítica del libro. A partir de organizar una discusión en torno a dos temáticas presentes en el estudio, la violencia y el Estado, se apunta primero una suerte de piso conceptual sobre aquello que se entiende por cada uno de estos ejes. Este ejercicio recupera en buena medida una literatura especializada desde la sociología y la antropología de finales del siglo pasado, la cual ha aportado otras miradas hacia la comprensión de los procesos de violencia en las sociedades latinoamericanas y algunos enfoques alternativos sobre el problema del Estado. Asumo la comprensión de la violencia como un fenómeno cultural, un proceso que adquiere múltiples sentidos que se asignan por diferentes sujetos sociales y siempre está determinado por una relación de poder. El enfoque socioantropológico de la violencia se orienta a la observación del campo cultural donde ocurren las prácticas físicas y simbólicas que dañan la vida de las otras personas, lo que implica indagar en los efectos que tiene ésta sobre las mentes, cuerpos y territorios donde se desarrolla. En otras palabras, el enfoque aquí adoptado entiende la violencia desde su forma, sentido y contexto, para ahondar en sus

repertorios como una dimensión de la existencia humana, racional, que crea diferencias e impone voluntades en los otros.

Esta concepción sobre la violencia determina cómo se comprenden las experiencias de victimización del profesorado michoacano. No obstante, para pensar más finamente los procesos de violencia expuestos en los capítulos, es necesario descender a un nivel de teoría particular que permita utilizar los instrumentos conceptuales para operacionalizar su función social con base en la información empírica. Utilizo la noción de cadenas, *continuum* e interfaces para estudiar la articulación de las prácticas violentas que se derraman en diferentes campos de la vida social. Coloco la atención en descripciones detalladas de acontecimientos concretos que permiten focalizar la atención específica en las experiencias vividas de las personas, las acciones que realizan, los sentidos e imaginarios que le atribuyen, la subjetividad y las respuestas ante los mecanismos de poder. Para dar claridad al análisis, recupero una gran cantidad de trabajos de investigación en América Latina que permite ejemplificar cómo se pueden analizar las experiencias de las personas en situaciones de violencia generalizada, estatalidad limitada y, particularmente, afectaciones en el campo educativo escolar. La revisión de la literatura sobre el tema permite encontrar pistas de reflexión y huecos en torno al problema aquí descrito.

Una vez que se ha establecido esta primera dimensión, el capítulo se centra en la discusión teórica sobre el problema del Estado. Dado que aquí analizo un conjunto de prácticas violentas que tienen que ver con el "mundo del crimen" es imprescindible indagar sobre la estrecha relación que existe con el contexto sociopolítico, lo que implica apuntar en la configuración de los márgenes del Estado. Argumento que para comprender regionalmente estas violencias criminales es útil pensar en cómo se ha instituido el Estado en la Tierra Caliente. Para ello, defino el Estado a partir de la antropología política que propone un viraje en la observación sociológica "clásica" del Estado moderno, para enfatizar en las múltiples formas de dominación orientadas en lo local, que muchas veces son ambiguas e inestables y que están

en disputa por otros agentes privados que reclaman también el monopolio de la violencia y la soberanía.

Aunque este enfoque no puede ser aplicado a todas las sociedades, porque depende de cómo se haya impuesto el Estado y las formas de gobernanza en un territorio dado, el capítulo da cuenta de cómo en regiones como el Valle de Apatzingán, este lente analítico es adecuado para estudiar la violencia y la soberanía disputada. La cuestión de los márgenes del Estado que se producen en Michoacán trae consigo sitios que se reconfiguran continuamente, no obedecen a la dicotomía urbano-rural (centro-periferia), sino a sitios aislados de los centros de poder, puestos bajo el control del capital y donde diversos sujetos adquieren relevancia en la imposición de formas de poder (caciquismo y mafias), control social y territorial que puede establecer condiciones de gobierno privado indirecto, campo para la expansión de estados de excepción. Derivado de una amplia revisión de textos desde el enfoque de los márgenes del Estado abro una vía de explicación teóricamente fundamentada sobre cómo se ejerce el poder de forma contradictoria, quiénes son los actores situados en la estructura estatal que operan en complicidad o disputa con otros grupos privados, por ejemplo los actores armados. Lo anterior, sin olvidar que el punto medular de la discusión está en las experiencias de la población oprimida, las víctimas, aquellos que sobreviven a la dominación y que en este trabajo ocupan el eje principal.

En el capítulo tercero denominado "Precariedad y desplazamiento: el magisterio ante nuevas violencias" expongo con minucia los diferentes casos de profesores victimizados en el Valle de Apatzingán a partir de la descripción etnográfica de cada contexto sociopolítico donde se insertan. La exposición de los hallazgos del trabajo de campo comienza por conectar las diferentes modalidades de la violencia explicadas en la primera parte del libro con casos concretos, pero también aquellas que no fueron tomadas en consideración y que constituyen nuevas afectaciones en el trabajo docente. Explico cómo el desplazamiento forzado interno de educadores fue soslayado en un inicio en el problema

de investigación, pero a medida que se profundizó el trabajo en el terreno se convirtió en una preocupación constante expresada por varios maestros en esta condición. Este parteaguas en el análisis pretende entrelazar los datos empíricos con los conceptos que fundamentan la interpretación de las prácticas de los sujetos y la subjetividad, con el propósito de matizar aquellas transformaciones que produce la violencia en los modos de vida de las comunidades escolares.

Una vez que se ha establecido la discusión sobre las nuevas violencias que afectan el campo socioeducativo en el Valle de Apatzingán y sus alrededores, el capítulo expone diferentes casos límite de profesores que han sido afectados por la criminalidad. El suceso de un docente desplazado forzosamente de Tepalcatepec por la acción arbitraria de los grupos armados, una comunidad escolar que fue expulsada de su territorio por los enfrentamientos entre grupos delincuenciales y un par de educadores de primaria y telesecundaria que fueron desterrados de sus centros de trabajo con amenazas; son ejemplos claros de cómo se expresa la dominación contra sujetos escolares. En la documentación de estos episodios, nuestro también cómo el magisterio se convirtió en víctima de diferentes tipos de violencia que, en su conjunto, muestran la articulación de prácticas que dañan la integridad física y psicológica del maestro y destruyen los lazos sociales alrededor de la escuela. Para focalizar la atención en este punto, se utiliza la noción de "escuela precaria" para describir el modo en que las instituciones educativas en contextos de estatalidad limitada son percibidas por la población como instancias irrelevantes en la vida social y ocupan un papel marginal en la socialización de las infancias, juventudes y del propio quehacer docente, así como su carácter secundario en tanto presencia estatal, la cual queda subyugada a la dominación de otros actores privados que fungen como autoridad al reclamar proyectos soberanos.

Esta conceptualización de la escuela en los márgenes estatales, más apropiada para comprender la evidencia empírica vertida en este libro, funciona como engarce para el capítulo cuarto titulado "Educar

en escuelas precarias. Experiencias y estrategias docentes ante la violencia criminal” donde se describen diferentes casos de maestras y maestros victimizados en diferentes intensidades y formas. En principio, indago varios casos de educadores y educadoras que han experimentado episodios de victimización por el hecho de impartir clases en sitios estratégicos disputados por grupos armados legales e ilegales, ya sea en municipios donde existen mafias que vinculan mercados legales (agronegocio y monocultivo) con el tráfico de drogas, pueblos donde domina un cierto actor privado que impone condiciones de gobierno privado indirecto sobre la población o donde la propia dinámica de violencia criminal repercute en ataques directos e indirectos sobre el magisterio; ya sea en casos focalizados hacia profesores en lo individual o contra la agrupación sindical. En un apartado detallo cómo las maestras son afectadas por su condición de género y enfrentan desafíos particulares al vivir y laborar en un contexto marcado por procesos de dominación masculina y violencia feminicida. La importancia de dedicar un espacio a la cuestión tiene que ver con explicar la especificidad de la violencia ejercida contra las mujeres del sistema educativo y cómo han aprendido a lidiar con estas adversidades en su práctica cotidiana, tanto dentro como fuera del aula. Al final, ahondo en la problemática relación existente entre el sindicato y los grupos armados, aspectos que develan una inusitada condición en torno a las formas en que ambos sujetos colectivos negocian la acción política para responder a las dinámicas que imponen los poderes privados.

En todos estos eventos descritos a partir de testimonios etnográficos y la reconstrucción de historias de vida, los profesores muestran diferentes estrategias político-pedagógicas para afrontar las violencias. En buena cantidad de los casos referidos, la acumulación de procesos de violencia en la vida cotidiana de la Tierra Caliente ha generado ciertas actitudes y comportamientos de adaptabilidad del profesorado, una suerte de normalización de las condiciones de opresión que terminan por superar la capacidad de agencia individual del magisterio. Dado que la escuela no resolverá la violencia sistémica que es inherente a la construcción social del

capitalismo contemporáneo, las prácticas que han emprendido los educadores como sujetos de la educación, con una carga histórica y política, también abarca múltiples acciones de autoprotección, negociación y evasión de la violencia que dependen en buena medida del origen sociopolítico de cada maestro, de su historia militante, del sentido común y sobre todo de cómo han incorporado cierto bagaje de experiencias que les permiten actuar o no; en otras palabras, cómo han aprendido a sobrevivir. Este abanico de experiencias y estrategias a lo largo de los capítulos, permite reflexionar en torno a una de las dimensiones del trabajo docente que no ha sido atendido con precisión por las políticas educativas estatales y constituye una arena de retos frente al actual contexto de inseguridad. Particularmente, el abordaje de la experiencia vivida del sujeto docente en el suroeste de Michoacán refleja una parte de cómo ha repercutido socialmente el conflicto letal mexicano en los últimos años y de qué forma la gente de a pie sobrevive.

Por último, el libro concluye con una serie de comentarios reflexivos en torno a las ideas generales vertidas en cada uno de los capítulos. Subrayo los tópicos principales que marcaron el camino de investigación (la violencia, los márgenes del Estado y el trabajo docente) a la luz de la información empírica y concluyo que dado que el profesorado michoacano no ha sido formado pedagógicamente para enfrentar las complejidades del contexto de violencia social emprende acciones individuales para lidiar con ella a partir de estrategias construidas desde sus trayectorias políticas y profesionales. La incorporación de este conjunto de procesos de violencia en la labor cotidiana del educador produce una subjetividad, de tal forma que sus acciones son motivadas por el sentido común, la intuición e impulsadas por la adaptabilidad de los sujetos en condiciones de precariedad, donde a veces solo resta el silencio, la incertidumbre o la figura del maestro como “espectador”. El libro abre novedosas rutas de análisis para desarrollar estudios regionales más profundos que documenten cómo las comunidades escolares lidian con la violencia criminal en los márgenes estatales y de qué forma el magisterio no claudica en su vocación de educar.

Capítulo 1

Violencias criminales y comunidades escolares en Michoacán

De coca y de yerba mala / Van las trocas bien cargadas / La raza de Michoacán / También está bien pesada / Allá por Tierra Caliente / No le tienen miedo a nada.

Originales de San Juan,
Raza Michoacana.

Comprender el trabajo del maestro y la maestra implica acercarse al lugar donde se desarrolla, como sugiere Rockwell en su clásica compilación *Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente* (1985). Por esta razón, este primer capítulo tiene la intención de describir y analizar la composición socioterritorial de Michoacán vista desde los sujetos educativos en el lapso histórico entre el 2006 hasta el 2022. Se busca explorar y caracterizar la conformación sociohistórica reciente de algunas zonas escolares específicas, para enfatizar en las formas en que las comunidades escolares se han visto relacionadas o influidas, algunas veces de formas directas otras indirectas, con el conflicto armado, el surgimiento de actores delincuenciales y las espirales de violencia criminal que se despliegan en la entidad.

Para construir una sistematización que muestre las especificidades del contexto y las relaciones entre escuela, docencia y sociedad, se propone en un primer momento describir una serie de acontecimientos que muestran los impactos de diferentes tipos de violencia contra las comunidades escolares, pero que forman parte de la cotidianidad de las localidades donde se ubican las

escuelas de educación básica. En un segundo momento, aborda algunos casos particulares de maestros directamente afectados por la violencia criminal, para ubicar en su tiempo y espacio, cómo se ha configurado el sujeto docente dentro de conflictos y movilizaciones políticas para la defensa del territorio y la transformación social. En un tercer momento, explora los distintos actores que intervienen en la producción de la violencia, el narcotráfico y los actores armados legales e ilegales, así como el particular papel del profesor en dichos procesos, con el objetivo de sugerir algunos desafíos emergentes que implica el trabajo de educar en los márgenes del Estado (Das y Poole, 2008).

Este capítulo se inspira en la perspectiva de Gupta (2018) para la reconstrucción de fenómenos socioculturales, en este caso de la violencia contra escuelas, educadores y educandos. Sus estudios enmarcados en la antropología política sugieren recuperar y organizar la información de prensa a nivel nacional, regional y local como una estrategia de la caja de herramientas etnográfica para analizar los diferentes discursos y representaciones sobre el fenómeno estudiado, con el propósito de realizar una reconstrucción más precisa sobre episodios concretos y sus efectos, en tanto prácticas culturales públicas. Estas notas de prensa que “se presentan invariablemente por corresponsales locales, constituyen, al igual que las entrevistas orales, cierta forma de conocimiento situado [...] tienen mucho que ofrecernos cuando son vistos como una importante forma discursiva a través de la cual la vida cotidiana es narrativizada” (Gupta, 2018, p. 103). En este sentido, se recurre a datos hemerográficos para una lectura de las condiciones de inseguridad y violencia por medio de la revisión de episodios concretos y algunos testimonios digitales, en vinculación con literatura antropológica y sociológica especializada en la problemática y algunas viñetas etnográficas que permiten ampliar las fuentes de información⁶.

⁶ Esta forma de proceder es un ejercicio metodológico que Gupta (2018) utilizó para indagar etnográficamente al Estado en una aldea de la India. Su trabajo explora

El proceso de recopilación de notas de prensa abarcó una amplia búsqueda de periódicos digitales de circulación nacional y local, así como trabajos de periodismo de investigación sobre la temática en Michoacán. La mayoría de las noticias refiere acontecimientos ocurridos durante un periodo de más o menos diez años (2007-2019) cuando, según la evidencia documental existente, se incrementó la violencia letal en gran parte de la entidad. La clasificación de los datos hemerográficos que se desarrollan a lo largo del capítulo se estableció a partir del repertorio de violencias y sus afectaciones contra las comunidades escolares. Así, homicidio, extorsión, secuestro, desplazamiento y desaparición forzada contra sujetos educativos constituye un primer grupo; en un segundo grupo se condensan aquellas noticias sobre las prácticas estatales para reconocer y atender la problemática; en un tercer grupo se concentra la información relacionada a robos y ataques directos e indirectos hacia escuelas y alumnado, así como distintos tipos de hostigamiento contra profesores; por último, un cuarto grupo concentra los datos asociados con enfrentamientos armados en las inmediaciones de escuelas y sus distintas repercusiones en las actividades académicas.

Las notas de prensa como datos desde el terreno constituyen insumos esenciales para construir una ventana de análisis hacia el marco sociocultural donde se desenvuelve el trabajo docente. No obstante, también existen limitaciones respecto a este tipo de información, pues muchas veces no es tan profunda, se acota a narrar los hechos y, en ocasiones, los reportajes explican los acontecimientos desde enunciados morales sobre “buenos” y “malos”. Para no centrar esa narrativa y superar la dimensión factual, se opta por enlazar otras fuentes de información como artículos

cómo se constituye discursivamente el Estado a través de lo que se enuncia en los periódicos sobre la corrupción, en tanto que ofrece un material empírico para comprender el tema. Combinar esta estrategia metodológica con la observación directa de las interacciones que la población tiene con las burocracias y las instituciones estatales, le permite al etnógrafo entender cómo los aldeanos forjan sus imágenes sobre el Estado desde el nivel local.

de corte socioantropológico para complejizar la visión sobre las violencias y su impacto sociocultural, informes de organizaciones de la sociedad civil, así como algunas experiencias del propio trabajo de campo etnográfico en la región. De esta forma, se trata de “descender a lo cotidiano” (Das, 2008, p. 241), para intercalar la escala regional y la local con el propósito de exponer elementos que contribuyan a comprender los contextos sociales donde se insertan los procesos escolares y de victimización, así como los efectos cotidianos en las comunidades escolares, lo que permite generar un primer acercamiento regional al problema de investigación.

Escolarización, docencia y seguridad en Michoacán

En Michoacán, la escolarización como proyecto nacional se remonta al menos hasta la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921. A partir de este año, los programas de expansión educativa en el ámbito rural operan de forma desigual, ya que no abarcaron todas las regiones de la entidad con la misma intensidad. En las zonas más urbanizadas al centro del estado y en la meseta p´urhépecha, donde se concentran los pueblos indígenas monolingües, la actividad escolar es mucho más intensa, debido en parte a la castellanización que incluía la socialización de un *ethos* nacionalista con ideales de progreso, civilización y cultura nacional (Calderón, 2006). Dos décadas después, la instalación del Proyecto Tarasco y las Misiones Culturales aceleraron la escolarización en las zonas indígenas, mientras que en otras regiones –por ejemplo la Tierra Caliente y la Costa Sierra– la cobertura escolar seguía siendo precaria (Aguirre, 1995).

Por su parte, también existió cierto énfasis en la formación de maestros en la entidad, puesto que la primera escuela formadora de docentes normalistas fue instalada por la autoridad educativa en Tacámbaro en 1922, con el objetivo de alimentar al personal enfocado hacia la educación rural (Raby, 1974). Dicha formación de educadores como política estatal auspiciada por el gobierno del General Lázaro Cárdenas y su educación socialista se expandió

durante la década de 1930. En ese tiempo “era uno de los pocos estados que dedicaban a la educación más del 40% de su presupuesto, y más de 100 nuevas escuelas fueron construidas en ese periodo por el gobierno estatal, muy aparte de los esfuerzos del gobierno federal” (Raby, 1974, p. 206). La presencia de profesores aumentaba significativamente en los territorios, pues Aguirre Beltrán (1995) aseguró que “mientras en la meseta tarasca había un maestro por cada 370 habitantes, en la zona periférica había un maestro por 672 habitantes; en la Tierra Caliente un maestro por cada 694 habitantes y en la Costa Sierra un maestro por cada 629 habitantes” (p. 38). Estos datos muestran la presencia más numerosa de profesores en territorio indígena como efecto del proyecto racial y una lenta expansión de la escuela pública en el suroeste, donde “la situación educativa era problemática. Muchas poblaciones rurales carecían de escuelas y desde luego de maestros que las atendieran” (Calderón, 2017, p. 235), pues muchos de ellos se mantenían poco tiempo en sus puestos por las adversas condiciones climáticas y la lejanía geográfica.

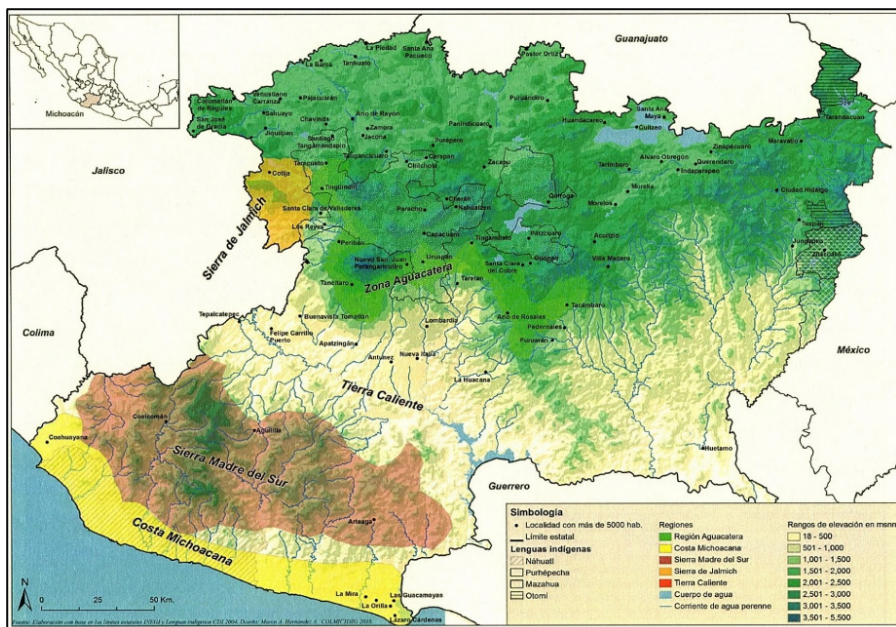
A cien años del inicio del proyecto de escolarización estatal en la entidad existen alrededor de 12,610 instituciones educativas de educación básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria), según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Durante la gubernatura de Silvano Aureoles Conejo (2015-2021), declaró que nueve de cada diez escuelas en la entidad tenían una infraestructura precaria, debido en parte a la poca inversión de los gobiernos anteriores en educación pública⁷. El alumnado total en la entidad en el ciclo escolar 2023-2024 se calcula en alrededor de un millón 244 607 niños, niñas y jóvenes que cursan la educación básica. Un problema sistemático en la entidad es el rezago educativo de la población, que significa la falta de acceso a la escuela; es decir, la condición de atraso en la que se encuentran

⁷ Tapia, H. (25 de octubre del 2016). En condiciones precarias, 9 de cada 10 escuelas: Silvano. *La Voz de Michoacán*. Recuperado de: <https://www.lavozdemichoacan.com.mx/>

los michoacanos que no tienen el nivel educativo que se considera básico dentro de los límites de edad. En 2022 se registró un total de 1´481,429 personas de 15 años o más en condición de rezago educativo. Estas cifras ubican a Michoacán como una de las tres entidades con mayor rezago educativo por encima del promedio nacional (Flores, 2019). Respecto al número de docentes que laboran en el sector de la educación pública son cerca de 81 mil en 113 municipios, organizados en 22 regiones sindicales en los diferentes niveles escolares. La totalidad de trabajadores están integrados al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), aunque la mayoría milita políticamente en la Sección XVIII de la CNTE, organización sindical paralela y disidente surgida en 1989 como resultado de la “primavera magisterial”, una jornada de lucha gremial por la democratización sindical (Coll, 2022).

No obstante, las instancias operativas del gobierno federal no cuentan con información precisa sobre el número de escuelas a nivel municipal, porque es un dato que tiende a oscilar, salvo algunos datos que arroja el censo anual del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Ante esta situación, la Secretaría de Educación en el Estado (SEE) es la única dependencia gubernamental que alberga las claves de cada centro escolar y solo mediante ésta es posible conocer el número preciso de escuelas en cada municipio. La ausencia de información oficial pública y precisa sobre escuelas y docentes se debe en parte a la “resistencia administrativa” que los profesores sindicalistas impulsaron durante el periodo del presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018), como una estrategia de lucha contra los dispositivos de evaluación de la reforma educativa publicada a inicios del sexenio (Colin, 2019). Los contextos donde se insertan las escuelas como presencia estatal, obedecen también a la heterogeneidad sociocultural de cada región del estado, pues “no hay un Michoacán, sino varios Michoacán, enredados en una profunda reconfiguración política” (México Evalúa, 2014, p. 6), la cual constituye el entramado donde se llevan a cabo los procesos educativos.

En el mapa siguiente es posible observar que en la parte suroeste del estado se encuentra la región de la Tierra Caliente, la Sierra Madre del Sur y la Costa michoacana, en esta última habitan pueblos nahuas, los cuales colindan con los estados de Colima y Jalisco, y en el otro costado, rumbo al puerto de Lázaro Cárdenas con el estado de Guerrero; cerca se encuentra la sierra de Jalmich, en una zona limítrofe entre ambos estados; en la parte central del estado, se encuentra la capital y destaca la amplia zona aguacatera y de *berries* (principalmente Uruapan, Los Reyes, Tancítaro y Periban), que recorre gran parte de territorio boscoso donde habita el pueblo p'urhépecha, el cual agrupa cuatro micro regiones (la Zona Lacustre, la Meseta, la Cañada de los Once Pueblos y la Ciénega de Zacapu); al oriente de la entidad se encuentra la región otomí y mazahua limita con el Estado de México; y al norte, municipios como Puruándiro o La Piedad cerca del estado de Guanajuato.



Mapa de regiones de Michoacán, adaptado de *La ilusión de la inseguridad. Política y violencia en la periferia michoacana* (p. 275), por S. Maldonado, 2018, El Colegio de Michoacán.

El propósito de caracterizar los municipios de la Tierra Caliente en términos de infraestructura educativa y algunos apuntes mínimos sobre la vida cotidiana puede ser una vía para conocer los contrastes entre la escolarización que se imparte en los centros urbanos y en las zonas rurales que componen las periferias por medio de experiencias situadas de maestros y maestras. Con ello, es posible ampliar el reconocimiento del territorio educativo a través de fuentes históricas, hemerográficas y datos empíricos, para mapear los procesos educativos y las condiciones sociales de los entornos y las posibilidades de acción de los docentes, como un primer acercamiento a la vida cotidiana del educador y su relación con las principales problemáticas del contexto donde existe una presencia diferenciada del Estado (Barrera, 2015) y conocer sus perspectivas acerca del fenómeno de la violencia criminal.

Además, en cada una de estas regiones existen diferentes problemáticas ligadas a la tenencia de la tierra, la tala clandestina, los monocultivos, la escasez de agua, el agronegocio, la minería, el narcotráfico, el despojo territorial, entre otras, pero en cada caso prevalece en mayor o menor medida un común denominador: la violencia representada a través de una gama de delitos que impactan de forma diferente a la sociedad civil. Se muestra también el carácter estructural del fenómeno de la desigualdad que permea distintos espacios y relaciones sociales en un estado que alberga una crisis de seguridad pública desde 2006, fecha en que dio inicio el llamado Operativo Conjunto Michoacán. Vale la pena anotar que ya existían grupos del narcotráfico en la entidad que generaron el caldo de cultivo para la producción de nuevas violencias en la sociedad.

Este primer momento de las estrategias antidrogas implicó una fuerte militarización de la entidad. De acuerdo con información proporcionada por la Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA), en un inicio se desplegaron 4 mil 200 militares, mil 400 policías federales y mil marinos, además de agentes ministeriales; durante todo el 2007 se incrementó a 9 mil 30 militares; en 2008 la cifra se redujo a 5 mil 636; en 2009 sumaron 5 mil 858; en 2010 se

redujeron a 4 mil 535; en 2011 pasaron a 5 mil 550, y en el último año del periodo presidencial de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), los militares aumentaron prácticamente al doble, con 10 mil 572. En total 53 mil 201 elementos han sido enviados a Michoacán de 2006 a 2014; es decir, más de una cuarta parte de la totalidad de activos en las fuerzas armadas⁸. Este proceso vinculado a la histórica presencia militar en el estado generó una acumulación de conflictos entre grupos criminales y agentes estatales, principalmente en el sur michoacano (Maldonado, 2018)⁹. Como señala el Plan Nacional de Paz y Seguridad 2018-2024 del gobierno federal:

La guerra contra las drogas ha escalado el problema de salud pública que representan sin duda las sustancias prohibidas hasta convertirlo en un asunto de seguridad pública, en el fortalecimiento imparable de los grupos delictivos dedicados a la producción y el trasiego de estupefacientes, en una violencia ya intolerable y en un problema de seguridad nacional, en la medida en que la presencia financiera, el poder de fuego, la capacidad operativa y la internacionalización de los cárteles se ha incrementado de manera sostenida. (p. 8).

La valoración del problema devela la profundidad que ha tenido la violencia en el país y, particularmente, en Michoacán en los últimos 15 años. El informe *Entender para Entender: por una estrategia de Estado en Michoacán* (2014) elaborado por la organización civil México Evalúa, explica que “si bien en varias regiones de México los narcotraficantes han exhibido comportamientos mafiosos, que incluyen el control territorial, la venta de ‘protección’ y acciones sociales a ‘favor’ de las poblaciones locales, ninguna organización presentó hasta la fecha tanta ‘extraversión’ como los grupos

⁸ Aranda, J. (13 de mayo del 2014). Desde 2006, la Sedena ha enviado a Michoacán 53 mil 201 elementos. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/>

⁹ Un estudio estadístico publicado en la revista *Proceso*, mostró que a mayor presencia militar, más violencia y tasas de homicidio más altas. Para demostrarlo, se compararon las tasas de homicidio de cada región del país donde se realizaron operativos del Ejército con las tasas esperadas de no haber existido intervención castrense. Véase la nota: <https://www.proceso.com.mx/>

michoacanos” (p. 7). La intensidad de su inserción en la vida cotidiana, la comunicación sostenida con actores de la sociedad civil y su cercanía con funcionarios de gobierno muestra la presencia de las agrupaciones delincuenciales que se convirtieron en grandes sistemas criminales (Guerra, 2017). La perspectiva del Colectivo Uruapan de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) integrado por maestras y maestros de base de la misma región sirve como ejemplo para explicar cómo la violencia en este contexto:

Se ha instaurado en cada pensamiento, en cada decisión, en cada actividad y así se normalizó; la violencia en Michoacán, se agudizó y salió de los límites usuales cuando bajo la intención de lograr la seguridad nacional se militarizan las regiones y se nombran autoridades para restablecer el orden. Un orden definido desde el Estado, un orden que ha causado más daños que soluciones orientadas a la convivencia y el buen vivir [...] La violencia, lograda a través de las estrategias, mecanismos o dispositivos estatales, ha paralizado a los habitantes de las zonas de mayor riesgo pues ésta, es el objeto imaginario que nos ata al miedo, que nos impide actuar o nos mantiene conformes con lo establecido. (Magallan, Mandujano y Salgado, 2020).

Su lectura de la realidad apunta no solo a la acción de los grupos criminales, sino también a las tácticas de gobierno para hacer frente al problema. Zavaleta (2017) sostiene que los operativos estatales que se enfocan en la “militarización de las policías y la policialización de los militares en el conflicto interno contra las organizaciones delictivas, han abierto una disputa en las instituciones policiales que ha producido tanto la coalición de algunos policías municipales, estatales y federales y las redes delictivas regionales” (p. 52), lo que puede producir estados de excepción regionales. Lo que queda más o menos claro es que “la organización de la violencia, pocas veces en manos públicas, es el recurso fundamental para la obtención y la conservación del poder en Michoacán” (México Evalúa, 2014, p. 8). En paralelo, el trabajo de

investigación antropológica de Velázquez (2019) sobre el despojo territorial en la entidad sintetiza que:

Es a raíz de estas coyunturas, con la expansión de los cárteles que funcionaban bajo una lógica empresarial cuyos negocios se mezclaban entre lo legal y lo ilegal, con la militarización del estado en 2006, con el contexto de la explosión de la exportación masiva de aguacate en 2007, que la población civil quedó en medio de diversos flancos armados, en poblados con gobernantes coludidos con el crimen organizado y padeciendo violaciones a sus derechos humanos que no parecen alcanzar la justicia aún. (p. 59).

De acuerdo con esta descripción crítica de la situación sociopolítica en varios municipios y localidades de Michoacán, es posible inferir que las agrupaciones delincuenciales “utilizaron el territorio como un recurso de autogestión, lucha armada, trinchera política, explotación, control y dominación, precisamente a partir de la movilización de sus recursos e incluso para la construcción de ideologías localistas de brindaban legitimidad entre la población” (Maldonado, 2018, p. 92). Una vez que se tiene una imagen de las condiciones sociales de producción del trabajo docente, a continuación se exponen una serie de acontecimientos significativos para profundizar en la preocupación central de esta investigación que tiene que ver con las acciones de sujetos educativos ante distintas expresiones de violencia y procesos de victimización.

La otra vida en las escuelas. Inseguridad en entornos escolares

A mediados de los ochenta del siglo pasado, Peter McLaren publicó su famoso libro *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (1984). En esa obra relata sus experiencias en una escuela localizada en un gueto de Toronto, Canadá, para mostrar las diversas complejidades y conflictos a los que se enfrentó como docente, con el objetivo de mostrar la función de la pedagogía crítica. Por su parte, Giroux

(2003) ya había apuntado acerca del papel de la violencia simbólica que se reproduce en la escuela como efecto de la sociedad más amplia, y aunque tampoco apuntó sus reflexiones hacia la violencia material, sí subrayó el carácter de la pedagogía crítica como un proyecto de esperanza para la escuela comprometida con el cambio social. No obstante, a pesar de su fina descripción del entorno escolar, las interacciones y contradicciones al interior de la institución prevalece menos reconocimiento y problematización acerca de los fenómenos sociales que permean en el aula, pues la escuela se sitúa siempre en contextos sociohistóricos concretos. En este apartado, me referiré a esa otra vida en las escuelas y a los impactos sobre los sujetos educativos, lo que tiende a ser ignorado por algunos estudios adscritos en la pedagogía crítica.

A partir del conflicto multifactorial, pluridimensional, armado y arraigado en la historia social de Michoacán desde hace más de una década (México Evalúa, 2014), como consecuencia de una diversidad de problemas estructurales (la desigualdad, la pobreza, la impunidad, la corrupción política, entre otras) y decisiones gubernamentales (por ejemplo, la implementación de programas de militarización de la seguridad pública), la inseguridad se convirtió en uno de los problemas que más ha impactado a la sociedad michoacana en su vida cotidiana. La Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana 2019, realizada por el INEGI reveló que ocho de cada diez michoacanos se sienten inseguros de vivir en las ciudades más grandes de la entidad: Morelia, Uruapan y Lázaro Cárdenas. Además, el porcentaje general de percepción de inseguridad en la entidad se mantuvo a la alza y llegó a 80.2% en los últimos meses de ese año. Destaca que Uruapan es la segunda ciudad a nivel nacional con el mayor índice de percepción de inseguridad con un 94.1% en el último trimestre¹⁰.

¹⁰ López, R. (16 de abril del 2020). Zonas de Edomex, Michoacán y Veracruz lideran percepción de inseguridad: Inegi. *Milenio*. Recuperado de: <https://www.milenio.com/>

La tasa de homicidios dolosos registra 2 mil 617 casos en el primer semestre del 2020, cuando la media es de mil 376, siendo el sexto lugar en este rubro y el noveno si se toma en cuenta el reporte de incidencia delictiva por cada 100 mil habitantes, según el Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP). Por su parte, el Observatorio Ciudadano Michoacán (OCM), una iniciativa ciudadana independiente de medición del delito, alertó sobre el aumento de feminicidios y los multi-homicidios en diversas partes de la entidad, en particular en la región de Uruapan¹¹, delitos que obligaron la declaración de Alerta de Género en 2016 e impactaron en la percepción de inseguridad de los ciudadanos en las regiones más afectadas¹². El propio diagnóstico del gobierno federal publicado a inicio del sexenio de Andrés Manuel López Obrador revela que:

En esta circunstancia de violencia e inseguridad confluyen factores muy diversos, empezando por los de índole económica y social como la falta de empleos de calidad y la insuficiencia del sistema educativo, la descomposición institucional, el deterioro del tejido social, la crisis de valores cívicos, el fenómeno de las adicciones, disfuncionalidades y anacronismos del marco legal e incluso la persistencia de añejos conflictos intercomunitarios, agrarios y vecinales. (Plan Nacional de Paz y Seguridad 2018-2024, 2018, p. 1).

En este sentido, los sujetos educativos se han visto afectados de distintas formas, pero aquí me interesa "distinguir la violencia que se ejerce contra la escuela desde el entorno, en formas elementales como la ruptura de vidrios hasta otras como las

¹¹ Basta recordar dos sucesos significativos en este municipio. El primero en 2006, cuando sujetos armados ingresaron a un conocido centro nocturno, dispararon y arrojaron cinco cabezas humanas como amenaza entre grupos armados rivales. A finales de 2014, se reportaron dos feminicidios en casos distintos, caracterizados por el nivel extremo de violencia física. Una de las víctimas fue desollada y la otra fue quemada. Ambos casos tuvieron eco nacional e impulsaron protestas locales.

¹² Munguía, J. (4 de junio del 2020). Michoacán en noveno lugar nacional en incidencia delictiva. *Idimedia*. Recuperado de: <https://www.idimedia.com/>

amenazas o las extorsiones” (Treviño, 2017, p. 24). Estos agravios incluyen “múltiples hostilidades, formas diversas de vinculación a actividades ilícitas y violentas, ataques, intimidaciones, explotación sexual, laboral y muchas cosas más” (Álvarez y Reyes, 2013, p. 63). Este capítulo versa pues sobre los ataques a escuelas de educación básica, el robo de material, las extorsiones económicas contra los docentes e incluso los asesinatos y desapariciones forzadas de estudiantes y educadores, ejemplos significativos para comprender la gravedad del problema aquí abordado en una periodización concreta y una regionalización del objeto de estudio.

Un análisis acerca de la letalidad de la violencia armada arroja que entre 2006 y 2019, más de 11 mil adolescentes y niños (gran parte escolarizados) fallecieron en crímenes relacionados con el narcotráfico, tal como reveló el director ejecutivo de la Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM)¹³. El estudio *Niñas, niños y adolescentes víctimas del crimen organizado* elaborado por la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) señala que el intervalo con el crecimiento más significativo de homicidios de menores de edad fue entre 2016 y 2017, donde los homicidios aumentaron 22.5%; mientras que en el periodo 2015 a 2018, Chihuahua, Zacatecas, Michoacán, Guerrero y Baja California fueron las cinco entidades que registraron las mayores tasas de homicidios de personas menores de 18 años (CNDH, 2019). Por otro lado, a pesar de que no existe un registro oficial que condense los datos respecto al número de profesores que han sido víctimas de homicidio, es posible rastrear al menos 52 casos de maestros que fueron asesinados solo en el transcurso del 2017. La mayoría de los decesos se presentaron en los estados de Michoacán, Guerrero, Oaxaca, Puebla, Tabasco, Veracruz, Sinaloa y Tamaulipas¹⁴. También

¹³ Reyes, I. y Buendía, E. (21 de enero del 2020). Maestros en México, profesión de alto riesgo. *Reporte Índigo*. Recuperado de: <https://www.reporteindigo.com/>

¹⁴ Maestros, las nuevas víctimas del crimen organizado (16 de noviembre del 2017). *Zócalo*. Recuperado de: <https://www.zocalo.com.mx/>

se han documentado extorsiones contra docentes en Michoacán, Zacatecas, Tabasco, Coahuila, Guerrero y Chihuahua¹⁵.

En términos generales, uno de cada tres maestros trabaja en escuelas situadas en alguno de los 154 municipios más violentos del país, según el Plan Nacional de Paz y Seguridad 2018-2024 del gobierno federal. Esto significa que 32% de todo el magisterio del país se enfrentan de manera cotidiana a problemáticas relacionadas con los entornos violentos¹⁶. Veracruz figura entre las entidades con mayor violencia contra el magisterio. Un estudio reciente sobre los docentes de la zona centro del estado ante la violencia apunta que “la agresión hacia la población escolar ha sido recurrente: profesores, estudiantes, padres de familia y autoridades han sido objeto de amenazas e intimidaciones, de intentos de secuestro y de secuestro consumados, que se agregan a dinámicas como la agresión a edificios en forma de robos o pintas” (Treviño, 2017, p. 22). Al menos 20 profesores han sido víctimas de secuestro y asesinato por presuntos miembros de organizaciones criminales, no solo en las ciudades con mayores índices delictivos, sino también en los espacios rurales¹⁷. Desde hace cuatro o cinco años, la inseguridad contra el gremio ha crecido y abarca prácticas como extorsión, secuestro y desaparición en localidades como Pánuco, Tihuatlán, Orizaba, Minatitlán y Coatzacoalcos¹⁸.

En Guerrero, las extorsiones se remontan a 2011, en el momento que los educadores de cinco colonias del municipio de Acapulco fueron amenazados por miembros de grupos delincuenciales con el

¹⁵ Castro, J. (27 de diciembre del 2019). Crimen organizado amenaza a profesores en Zacatecas. *El Sol de México*. Recuperado de: <https://www.elsoldemexico.com.mx/>

¹⁶ Uno de cada tres profesores trabaja y vive en uno de los 154 municipios más violentos (15 de mayo del 2019). *El Universal*. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/>

¹⁷ Crimen organizado ya también extorsiona a maestros en comunidades rurales: SIEV (22 de marzo del 2018). *La Jornada Veracruz*. Recuperado de: <http://jornadaveracruz.com.mx/>

¹⁸ Morales, J. (7 de enero del 2020). Maestros, en la mira; temen secuestros, robos y extorsiones en regreso a clases. *Diario de Xalapa*. Recuperado de: <https://www.diariodexalapa.com.mx/>

cobro de una cuota de la mitad de su salario. Las denuncias fueron visibilizadas en el marco de la Caravana por la Paz con Justicia y Dignidad, movilización de víctimas encabezada por el poeta Javier Sicilia. En 2014, los docentes de la misma región apuntaron que 19 maestros habían sido asesinados y en 2015 este número aumentó a 22 homicidios de trabajadores de la educación¹⁹. Asediados desde 2011 por la violencia de actores armados legales e ilegales, víctimas de extorsiones, secuestros, asaltos y asesinatos, miles de profesores de Acapulco, Costa Chica, Sierra, Costa Grande y Norte suspendieron intermitentemente labores (durante tres meses en ese año) y bloquearon las calles en múltiples ocasiones para exigir protección²⁰. El gobierno estatal decidió implementar operativos y mayor presencia castrense en las 255 escuelas de nivel básico. Durante el fin del ciclo escolar del 2018, varios docentes de los municipios de Chilapa, Chilpancingo y Acapulco fueron hostigados nuevamente por grupos criminales con el robo de aguinaldos, lo que condujo a suspender las actividades escolares durante un largo tiempo²¹.

Michoacán es la otra entidad donde este problema es visible. En el 2017 se reportaron siete homicidios de docentes y se estima que por lo menos otros 32 educadores han sido víctimas de secuestro, de ellos o de alguno de sus familiares, y por lo menos otros 79 ya fueron objeto de extorsión, asalto, robo de vehículo y robo a casa habitación²². Llama la atención la ejecución de Francisco Flores Jiménez, secretario general del Comité Ejecutivo Magisterial del SNTE en los primeros meses del mismo año, así como los asesinatos

¹⁹ Martínez, P. (12 de septiembre del 2011). Escuelas y maestros, víctimas del crimen organizado en Guerrero. *Animal Político*. Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/>

²⁰ Hernández, L. (30 de diciembre del 2014). Guerrero: maestros, privilegios y violencia. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/>

²¹ Palma, A. (5 de diciembre del 2018). Ante amenazas, escuelas de Guerrero adelantan vacaciones. *El Universal*. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/>

²² Maestros, las nuevas víctimas del crimen organizado (16 de noviembre del 2017). *Zócalo*. Recuperado de: <https://www.zocalo.com.mx/>

de tres maestros más, uno en Apatzingán, otro en Lázaro Cárdenas y en Los Reyes en sucesos diferentes con móviles aún desconocidos²³. En 2014 fue secuestrado y asesinado Víctor Maldonado, director de la escuela primaria “López Rayón” en la localidad de Los Bancos, municipio de Maravatío²⁴. Ese mismo año, también fue ultimado Salvador Murillo, en la región de la meseta p’urhépecha, conocido por su trabajo como activista y promotor cultural²⁵. En 2020 fue ejecutado Rafael Pineda, director de la Secundaria Federal Número 1 en el municipio de Huetamo, quien recibió dos impactos de arma de fuego cuando transitaba en su motocicleta en el centro del pueblo²⁶. De forma similar, el profesor de educación física Cristian Becker fue acribillado en su domicilio en Uruapan por un grupo de sujetos armados²⁷, así como fue asesinada una pareja de docentes que pretendían huir de la violencia en Lázaro Cárdenas²⁸.

En ese contexto, un ex Secretario de Educación en la entidad, declaró que los asesinatos de maestros “son situaciones que se dan”, como describió en una entrevista para aminorar la gravedad del problema²⁹. Asimismo, el secuestro de niñas y niños, sobre todo de nivel secundaria, es uno de los fenómenos que causaron mayor impacto en la sociedad michoacana, pues derivado de las

²³ Asesinan a líder de maestros en Michoacán (19 de diciembre del 2013). *Milenio*. Recuperado de: <https://www.milenio.com/>

²⁴ Cinco sujetos capturan y matan a un maestro (2 de noviembre del 2014). *La Verdad*. Recuperado de: <https://periodicolaverdad.mx/>

²⁵ Localizan muerto y con signos de violencia a un maestro que estaba desaparecido, en Uruapan (1 de junio del 2016). *Mi Morelia*. Recuperado de: <https://www.mimorelia.com/>

²⁶ Gutiérrez, A. (29 de diciembre del 2020). Ejecutan al director de una escuela en Huetamo. *El Sol de Morelia*. Recuperado de: <https://www.elsoldemorelia.com.mx/>

²⁷ Olivera, D. (27 de julio del 2021). Matan a maestro de educación física en Uruapan. *El Día de Michoacán*. Recuperado de: <https://eldiademichoacan.com/>

²⁸ Arrieta, C. (15 de mayo de 2024). Familia de maestros en Michoacán pensaba huir de la violencia; fueron asesinados en medio de disputas criminales. *Animal Político*. Recuperado de: <https://animalpolitico.com/>

²⁹ Pacheco, J. (15 de marzo de 2017). Asesinatos de maestros: situaciones que se dan: Secretario de Educación. *Agencia Quadratin*. Recuperado de: <https://www.quadratin.com.mx/>

denuncias al respecto, “muchos fueron los padres de familia que optaron por sacar a sus hijos de las escuelas, principalmente en los centros urbanos con mayor concentración de población como Morelia, Uruapan, Lázaro Cárdenas, La Piedad y Zitácuaro” (Lemus, 2015, p. 125) como una medida emergente de protección. La desaparición forzada de personas también es un problema en la entidad y los profesores no son la excepción. El magisterio indígena agrupado en el Sector IX de la Sección XVIII de la CNTE ha registrado la desaparición de seis educadores en la región Costa y Tierra Caliente, en los municipios de Los Reyes, Aquila y Chilchota. En los resolutivos sindicales de su quinto congreso de bases exigió la aparición con vida de los docentes, sin que existan investigaciones que arrojen avances sobre su paradero.

Cabe señalar que Michoacán tenía hasta 2019 un registro histórico acumulado de 2 mil 410 personas desaparecidas, tal como apunta el Registro Nacional de Datos de Personas Desaparecidas y No Localizadas (RNPDNO). Los municipios que presentan mayor incidencia son Morelia, Lázaro Cárdenas y Zamora, de acuerdo a un oficio de la Comisión Nacional de Búsqueda. En ese año, los colectivos que conformaron la V Caravana de Familiares de Desaparecidos “Buscando Encontramos”, la cual recorrió diversos municipios de la entidad, puntualizó que Michoacán “es uno de los lugares donde se ha hecho menos búsqueda, por el desinterés de las autoridades”³⁰. Lo anterior evidencia la escasa capacidad de las instituciones correspondientes para investigar el paradero de las víctimas, lo que agudiza la crisis de derechos humanos en la entidad (Garza, 2019).

Las condiciones de violencia también han generado deserciones en los jóvenes educadores de las zonas más inaccesibles. En el 2014, la entonces directora del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) señaló que “si bien la deserción se redujo un siete por ciento, hay zonas en Michoacán

³⁰ Osorio, D. (16 de mayo del 2019). Michoacán, quinto lugar en desapariciones. *Noticias en la Red*. Recuperado de: <https://ner.com.mx/>

donde la desertión sigue alta". Uno de los factores principales que generan el abandono de los jóvenes adscritos al sistema CONAFE en Michoacán, son los denominados grupos de autodefensa que surgieron en el suroeste del estado en 2013, pues "los filtros de las comunidades a nuestros jóvenes no les agradan"³¹. Resalta el caso del profesor Daniel Ramos desaparecido desde el 2 de octubre del 2014 cuando viajaba al poblado de Nuevo San Martín. Su lugar de trabajo se encontraba en la comunidad de Betania, en la carretera que conecta el municipio de Uruapan con Lombardía, en la Tierra Caliente. Rebeca Alfaro, madre de Daniel, recuerda las anécdotas de su hijo relacionadas con militares, autodefensas, grupos criminales y el miedo que tenían los habitantes de Betania y Nuevo San Martín para desplazarse a otros poblados³².

El hermano de Daniel, quien ahora es activista e integrante del Comité de Familiares de Personas Detenidas Desaparecidas en México "Alzando Voces" (COFADEM), indagó en la supuesta responsabilidad del doceavo batallón de Infantería de Carácuaro, al cual pertenecían los elementos que habían tenido relación por última vez con el educador. La familia ha mandado oficios al cuartel de la 21 zona militar en Morelia para exigir a la institución castrense que admita la presencia de soldados en el lugar, pero esta línea de averiguación no ha sido abordada por el ministerio público que conduce el caso³³. Cabe señalar que en Michoacán, "se han documentado al menos 149 casos donde es evidente y comprobada la participación de las fuerzas federales en casos de desaparición forzada" (Lemus, 2015, p. 119), lo que sugiere una vía explicativa de estos hechos.

³¹ Violencia "dispara" desertión de maestros (26 de marzo del 2014). *La Silla Rota*. Recuperado de: <https://lasillarota.com/>

³² Cavazos, L. (15 de mayo del 2014). Daniel Ramos, el maestro desaparecido en Michoacán. *Milenio*. Recuperado de: <https://www.milenio.com/>

³³ Paredes, H. (13 de noviembre del 2018). Uruapan: la tierra del aguacate que traga a sus habitantes. *Pie de Página*. Recuperado de: <https://piedepagina.mx/>

En síntesis, este esbozo de acontecimientos en el campo de la educación pública, los datos cuantitativos sobre los distintos tipos de delitos y los procesos de victimización muestran desde distintos casos la intensidad del fenómeno de la violencia sobre la sociedad civil, con énfasis en el profesorado. La producción de la violencia, ligada a los mercados ilegales en estos contextos, tiene su origen en la diversidad de prácticas de los actores sociopolíticos que cohabitan el territorio: actores estatales armados (policías y militares, principalmente), grupos delictivos de distinta naturaleza y filiación, cacicazgos locales, entre otros, que hacen parte de una trama de relaciones y tensiones históricas donde lo que está en juego es el control del orden social. En este marco, aquellas instituciones educativas de nivel básico son espacios de socialización donde repercute de forma particular el conflicto armado, en la producción de subjetividades en el alumnado y en la reconfiguración de lo escolar.

¿Escuelas Seguras? Respuestas estatales ante la violencia

El problema de la violencia contra sujetos educativos ha sido abordado por las instituciones estatales de manera parcial desde años anteriores. En el 2011, la SEE y la Secretaría de Seguridad Pública (SSP) de Michoacán impartieron cursos de capacitación a los docentes “para que detecten situaciones de riesgo y aprendan a manejarlas”, aunque no se detalla hasta dónde abarcó el programa y cuántos cursos se ofrecieron³⁴. De manera pionera, un año antes en el estado de Nuevo León, al norte del país, la autoridad educativa emitió un manual y protocolo de seguridad escolar de 16 páginas donde se buscaba que las comunidades escolares aprendieran estrategias mínimas ante enfrentamientos armados. La distribución de este manual en casi cinco mil escuelas advierte sobre “la posibilidad que en calles aledañas o en el perímetro de

³⁴ Capacitan a maestros de Michoacán ante ataques del crimen organizado (16 de agosto del 2011). *El Arsenal*. Recuperado de: <https://www.elarsenal.net/>

la escuela se pueda presentar un hecho delictivo”, declaró el titular de la SSP de esa entidad. Además, la guía reconoce que las acciones recientes de combate a la delincuencia han generado mayor presencia de agentes estatales (policías y elementos del Ejército) en la vía pública, los cuales “infunden temor e intranquilidad” entre la población³⁵.

Otras estrategias de prevención más orientadas a la “violencia escolar” definida como los “actos, condiciones, procesos y formas de relación mediante las cuales un individuo o un grupo daña intencionalmente a otro y viola su integridad física, social y emocional dentro del edificio escolar” (Conde, 2011, pp. 116-117) fueron redactadas y publicadas en leyes como resultado de procesos legislativos desde 2004. El primer estado en emitir una ley de este tipo fue Chihuahua, que tenía un número considerable de registros de violencia interpersonal en los centros escolares. La Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Chihuahua fue inspiración para la ley en la misma materia en el estado de Tamaulipas en 2008. Un año después Sonora y Baja California Sur publicaron leyes similares. En 2010 fue el turno de Nayarit y en 2011 los congresos locales de Puebla, Veracruz y Coahuila legislaron sobre dicho tópico. En 2012 el Distrito Federal, Yucatán y Michoacán publicaron sus leyes, mientras que en 2013 fue el turno de San Luis Potosí, Guanajuato, Hidalgo, Guerrero y Oaxaca. Por último, en 2014 Campeche, Colima, Morelos y Zacatecas hicieron su parte. La recopilación y análisis de Sánchez (2016) muestra que en cada una de estas leyes destaca:

La atención de la violencia en los establecimientos sea atacada a través de los Consejos Escolares, brigadas escolares para dentro y fuera de la escuela, el diseño de programas específicos en cada entidad, protocolos de actuación, planes de prevención y atención y, los menos, manuales de convivencia y la creación de Observatorios en los que se puedan registrar y diseñar estrategias con el apoyo

³⁵ México lanza manual escolar para sobrevivir a la violencia del narco (22 de junio del 2010). BBC. Recuperado de: <https://www.bbc.com/>

de diversas instituciones. Enfatiza que algunas leyes contemplan la elaboración de reglamentos internos en cada escuela, lo cual sería una obligación para cada establecimiento escolar y una manera de contemplar en su diseño a todos los que conviven en el espacio escolar. (p. 105).

Es pertinente señalar que en los distintos países de Latinoamérica existe una tendencia a abordar la violencia escolar desde políticas estatales que mantienen una “preocupación relativa al interior de la escuela, despreocupando la seguridad ‘desde y hacia la escuela’, ignorando los diversos tipos de violencia que operan en los entornos escolares y que afectan a los niños y niñas para asistir a sus establecimientos escolares” (Álvarez y Reyes, 2013, p. 66). En el caso mexicano, el Programa Nacional de Convivencia Escolar creado por la SEP en 2007, implementado hasta 2014 con una cobertura de alrededor de 60 mil instituciones educativas aglutina los aspectos más prácticos de las leyes anteriores. En 2007 se creó el Programa de Escuela Segura, “cuyas acciones forman parte de cuatro programas que se inscriben en el marco de la Estrategia Nacional de Seguridad denominada Limpiemos México a cargo de la SSP” (Sánchez, 2016, p. 107). Este programa pretende consolidar espacios seguros en las escuelas mediante la participación social y la cultura de la prevención. Su principal acción consiste en identificar los riesgos que imposibilitan la labor educativa: la inseguridad pública, las adicciones y los altos índices de violencia (Sánchez, 2016; Fierro, 2017; Furlán, 2012). Tales determinantes tienen que ver con procesos generados tanto al interior como al exterior de los establecimientos escolares para ser atendidos por la propia comunidad escolar.

A nivel estatal, este programa se desplegó de manera intermitente en periodos escolares de los años 2012, 2013, 2014, 2017 y 2020 con el objetivo de crear “ambientes escolares seguros y de sana convivencia que favorezcan la mejora del aprendizaje, así como la práctica de valores cívicos y éticos [...] propicia el fortalecimiento del tejido social desde la escuela, y fomenta la

capacitación de los equipos técnicos de las entidades federativas para prevenir el acoso escolar³⁶. Resalta que este programa busca “aminorar o solucionar los problemas asociados con cierto tipo de violencia social que puede generar o acentuar la violencia en las escuelas” (Sánchez, 2016, p. 109). Con ello, este programa se orienta parcialmente en otro sentido respecto a los programas específicos que atienden e individualizan la violencia dentro de la escuela.

En Michoacán, las escuelas beneficiarias de este programa implementaron acciones en dos sentidos. En primer lugar, son acreedoras a recursos estatales para financiar señalamientos de rutas de evacuación, mallas perimetrales, portones, servicios de videovigilancia o equipo de iluminación, entre otras mejoras orientadas a la protección de los espacios escolares ante la violencia del exterior. En segundo lugar, la implementación de acciones de capacitación al personal educativo, entrega de material didáctico y adecuaciones curriculares, así como actividades para la convivencia, como ferias temáticas, torneos deportivos y eventos culturales, dedicados más hacia el interior de la escuela. Además, se acordó el establecimiento de vínculos entre las comunidades escolares y los organismos de seguridad locales, lo que ha permitido reforzar las medidas de protección y orientación para alumnos y personal docente. Para sumar esfuerzos en esta área, el Congreso local aprobó en 2012 la creación del Consejo Preventivo Escolar, órgano dependiente de la SEE que tiene el siguiente propósito:

Elaborar y dar seguimiento al protocolo de actuación y prevención de la violencia escolar; atender denuncias; acreditar a las instituciones libres de violencia; coordinar las acciones con dependencias del Poder Ejecutivo del Estado, autoridades municipales en materia de atención y prevención de la violencia escolar; construir, analizar, dar seguimiento y evaluar propuestas de formación, intervención y prevención, así como las políticas públicas diseñadas en esta materia.

³⁶ Se amplía Escuela Segura (10 de marzo del 2015). *Educación Futura*. Recuperado de: <http://www.educacionfutura.org/>

En esta misma línea, Adriana Hernández, diputada local del Partido Revolucionario Institucional (PRI), propuso una iniciativa de reforma en 2019 para generar un Registro Estatal para el Control de la Violencia en el Entorno Escolar. Esta iniciativa en coordinación con la SEE, busca concentrar y publicar las estadísticas relativas a la violencia en el entorno escolar, las medidas emprendidas para su tratamiento y los resultados obtenidos, así como generar una lista de los establecimientos educativos que fueron certificados por su calidad de convivencia escolar, con miras a fortalecer una pacificación social desde la escuela. Hasta el momento, la iniciativa sigue en la “congeladora” legislativa. No obstante, prevalece cierto desconocimiento acerca de la implementación de las leyes y protocolos en materia de atención a la denominada “violencia escolar” en las escuelas del estado.

La Dirección de Prevención y Participación Ciudadana, instancia judicial que colabora en la ejecución de dichos programas del Consejo Preventivo Escolar, declaró que de cada diez escuelas solo tres han aceptado los talleres, pues “muchas veces el director tiene miedo de la plática con los niños que están viviendo un delito cibernético, por ejemplo, el compañerito que no está enterado se entera, tiene mucho miedo de avisarles a los papás que es víctima o victimario”³⁷. De manera similar, Reyes-Angona, Gudiño y Fernández (2018) subrayan el desconocimiento del programa estatal y las debilidades de su aplicación real en su estudio comparativo sobre la aplicación del Programa Nacional Escuela Segura con profesores de instituciones educativas de nivel básico de Michoacán y Nuevo León:

En el caso de los docentes, la idea que tienen de Escuela Segura suele ser difusa y señalaron en varias ocasiones que sienten que es algo que atañe a un docente específico de ética o ciudadanía. Y lo común en los directivos es reportar acciones emprendidas en su escuela

³⁷ Nava, X. (s.f.). Maestros rechazan en escuelas conocer el protocolo contra la violencia escolar. *NotiVideo*. Recuperado de: <https://www.notivideo.com/>

bajo el estímulo de Escuela Segura pero, al mismo tiempo, señalan falta de apoyo y seguimiento, y el alcance limitado del programa en la práctica. (p. 54).

Resulta evidente que la ausencia de diagnósticos adecuados y perspectivas más orientadas a las realidades locales generaron pocos resultados concretos en la búsqueda de estrategias para la convivencia sana, pues aún era ausente el discurso sobre la cultura de paz en las escuelas. Estos instrumentos estatales “existen más bien para responder a exigencias administrativas y de supervisión, generando acciones de convivencia y paz de bajo alcance y sustentabilidad” (Álvarez y Reyes, 2013, p. 154). Por su parte, la investigación de Sánchez (2016) sintetiza sus hallazgos respecto al programa de Escuela Segura de la siguiente manera:

El programa no ha sido aplicado conforme a su diseño, por tal razón, no se cuenta con un diagnóstico que garantice el uso adecuado de los recursos ni la estrategia de trabajo de los sujetos responsables de la implementación. En otras palabras, prevalece la improvisación y el trabajo desarticulado de los miembros de la escuela en torno a la aplicación de los recursos económicos que se convierten, para los directivos, en la parte atractiva del programa. (p. 200).

El programa Mochila Segura es otra estrategia de prevención que operó de manera parcial en la entidad, al menos desde el 2012. De manera discontinua, Mochila Segura se implementó en escuelas de educación básica, pero en 2017 encontró su mayor oposición por parte del profesorado sindicalista y los padres/madres de familia. Alrededor de 60 mil maestros soslayaron la orden de revisión del Secretario de Educación, en las 11 mil escuelas del estado, con el argumento de que dichos programas criminalizan a la niñez y no aseguran la convivencia sana. En 2020 esta medida volvió al debate público, luego de que un niño de 11 años asesinara con un arma de fuego a su profesora e hiriera a seis compañeros más en una escuela privada en Torreón, Coahuila, una ciudad con un largo

historial de violencia urbana a causa de conflictos entre actores armados (Álvarez y Reyes, 2013). Nuevamente, el programa se intentó imponer como medida obligatoria, pero ahora solo puede aplicarse “con la absoluta aprobación de los padres de familia y no de forma coercitiva”, como relataron integrantes de la Sección XVIII de la CNTE³⁸.

En suma, la Comisión Estatal de Derechos Humanos (CEDH) emitió la recomendación 48/2019, que señalaba la violación a los derechos de la educación, a la intimidad y a la participación, así como al principio del interés superior de la niñez, derivado de la aplicación del Operativo Mochila Segura por miembros de corporaciones policiales y militares. Recomendó que dicho operativo se realice como medida de protección y de cuidado a favor de niñas, niños y adolescentes, con un enfoque de derechos humanos para evitar la criminalización. Este comunicado se emitió luego de denuncias ciudadanas sobre los cateos y revisiones a estudiantes por parte de miembros de la Guardia Nacional en escuelas primarias de los municipios de Apatzingán y Huetamo, en la Tierra Caliente. A inicios de 2020, directores y profesores frente a grupos de escuelas primarias y secundarias de la Ciudad de México, Estado de México y Michoacán afirmaron que programas como Mochila Segura “no son una solución al problema de la violencia en los planteles educativos. No por revisar la mochila o tener un arco metálico en la puerta vamos a resolver las agresiones y las violencias que se cuelan a los centros escolares”, afirmaron en una conferencia de prensa³⁹.

Por último, esfuerzos más reducidos a casos extraordinarios de escuelas donde se han presentado diferentes robos a estudiantes han generado iniciativas más particulares. A inicios de 2020, docentes y directivos de escuelas de la región norte y sur de Morelia,

³⁸ Llevan a medias Mochila Segura en los estados (14 de enero del 2020). *Milenio*. Recuperado de: <https://www.milenio.com/>

³⁹ Poy, L. y Camacho, F. (12 de enero del 2020). Profesores desestiman la eficacia de Mochila Segura. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/>

fueron capacitados por personal del Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y de la SEE para diseñar un protocolo especial de vigilancia de los estudiantes que no sean recogidos por sus madres/padres de familia en los tiempos establecidos. El encargado de la aplicación del protocolo declaró que “debido al panorama que se vive a nivel nacional, nuestra finalidad es implementar un mecanismo que garantice la integridad física de las niñas, niños y adolescentes; se trata de un protocolo de colaboración estrecha entre la SEE y los DIF Municipales”⁴⁰. La acción estatal consiste básicamente en brindar una tolerancia de treinta minutos en las escuelas para que madres/padres de familia recojan a sus hijos. Si esto no ocurre y no se logra comunicación con los tutores, los propios maestros deberán llevar al niño, niña o adolescente a las instalaciones del DIF Municipal y allí deberán recogerlo las personas autorizadas. De esta forma, se han buscado estrategias más situadas pero limitadas para hacer frente a la problemática.

La escuela bajo amenaza: afectaciones a las comunidades educativas

En estas condiciones de inseguridad y violencias múltiples se han generado robos y ataques armados contra escuelas que constituyen agresiones directas, lo que provoca sentimientos de miedo, incertidumbre y angustia entre estudiantes, docentes y personal administrativo. Para ofrecer una base conceptual, la violencia en contextos escolares se puede entender como la “diversidad de acciones desplegadas por los actores escolares y la institución que implican el ejercicio de algún tipo de fuerza; toman la forma de insultos, amenazas, apodos, robos o intimidación; y dificultan las relaciones sociales y pedagógicas” (Treviño, 2017, p. 24). A partir de este argumento para el análisis, en este apartado se recurre a

⁴⁰ Desplegará Estado protocolo de protección a niñas y niños en escuelas (19 de febrero del 2020). *Agencia Quadratin*. Recuperado de: <https://www.quadratin.com.mx/>

exponer cómo se generan distintos episodios de agresión que ejemplifican afectaciones de distinto tipo a los sujetos en el territorio socioeducativo en México y particularmente en Michoacán.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha llamado la atención sobre estos tópicos en su informe *La educación víctima de la violencia armada* (2010). Apunta que los ataques contra profesores, alumnos y centros educativos por motivos políticos o ideológicos están en aumento en el mundo. En su informe global pone énfasis en los distintos impactos de las guerras civiles declaradas u ocultas, que producen el cierre de escuelas, amenazas y extorsión contra sujetos educativos en distintos contextos desde inicios del siglo veintiuno. Por su parte, el informe *Las escuelas como campos de batalla. Protegiendo a estudiantes, profesores y escuelas de los ataques* (2011), de la organización Human Rights Watch, alertó que las escuelas constituyen blancos “suaves” de alta visibilidad. Estas pueden ser atacadas más fácilmente que las fuerzas de seguridad gubernamentales y las ofensivas tienden a atraer la atención de los medios de comunicación hacia los agresores y su agenda política, con ello buscan socavar la confianza en el control del gobierno.

A nivel estatal llaman la atención algunos ataques directos a sujetos educativos. En 2013 sujetos armados ingresaron a las instalaciones de la Escuela Normal Urbana Federal de Morelia y despojaron a estudiantes y docentes de dinero en efectivo, teléfonos celulares y, posteriormente, huyeron de la institución⁴¹. Otro ejemplo fue cuando algunos asaltantes ingresaron por la fuerza para robar 25 pares de zapatos para niños becados, una bocina, un set de cuatro micrófonos inalámbricos, una extensión de diez metros y herramientas de trabajo en una escuela primaria al poniente de la capital michoacana. Llama la atención que escribieron en una pared *Mueran Niños*, como una forma de amenaza. En este acontecimiento registrado en el 2018, es “innegable el miedo que provocó entre los

⁴¹ Asaltan a maestros y alumnos de la Normal Urbana de Morelia (10 de enero del 2013). *Agencia Quadratin*. Recuperado de: <https://www.quadratin.com.mx/>

maestros y padres de familia, quienes, luego de encontrar la frase Mueran Niños, pidieron a las autoridades vigilancia en la zona, así como un control de seguridad y no actuar hasta que suceda una desgracia”⁴². En 2019, se reportó un asalto similar a mano armada en una escuela primaria al oriente de esta misma ciudad. Según el reporte, sujetos amenazaron a estudiantes dentro del plantel y se llevaron el vehículo de uno de los profesores⁴³.

El informe citado de la organización internacional Human Rights Watch (2011) considera que los ataques contra escuelas “traumatizan a los estudiantes y afectan el rendimiento laboral de los maestros. Incluso cuando los edificios se mantienen intactos o la infraestructura física es restaurada, es posible que los profesores y los estudiantes tengan demasiado miedo para volver”. Algunos educadores pueden ausentarse o negarse a trabajar en el área debido a las grandes dificultades para realizar tareas y actividades escolares, tal como ha sucedido en localidades serranas de Michoacán. Otro ejemplo, en 2016 cientos de profesores rechazaron trabajar en zonas consideradas de alto riesgo debido a la inseguridad en Tamaulipas, aun cuando ganaron los concursos de oposición de la SEP. De acuerdo con la Secretaría de Educación de Tamaulipas, hay dificultades para atender demanda de docentes en Reynosa, Matamoros y Nuevo Laredo, pues existen hasta 500 solicitudes para permutar las plazas⁴⁴.

Las condiciones de inseguridad también han provocado pausas en los ciclos escolares y el cierre intermitente de escuelas de todos los niveles. Recientemente, medios de comunicación publicaron que a nivel nacional, al menos en 199 ocasiones se han cerrado momentáneamente escuelas entre 2018 y 2019, mientras

⁴² Hernández, C. (12 de noviembre del 2019). “Mueran niños”, el mensaje que ladrones dejan al asaltar una primaria en Morelia. *La Voz de Michoacán*. Recuperado de: <https://www.lavozdemichoacan.com.mx/>

⁴³ Asaltan a alumnos y maestros en una escuela primaria en Morelia (15 de mayo del 2019). *El Heraldo de México*. Recuperado de: <https://heraldodemexico.com.mx/>

⁴⁴ Reséndez, P. (17 de agosto del 2016). Docentes de Tamaulipas rechazan plazas por inseguridad. *El Financiero*. Recuperado de: <https://www.elfinanciero.com.mx/>

que diez han dejado de funcionar de manera definitiva. Este es un fenómeno que ha afectado nueve entidades: Michoacán, Coahuila, Ciudad de México, Guerrero, Guanajuato, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco y Veracruz. Las razones han sido múltiples: balaceras entre grupos armados, enfrentamientos entre agentes estatales y civiles, presencia de actores armados, desplazamiento forzado de comunidades, bloqueo de carreteras con autos incendiados, entre otros motivos de seguridad pública. El antecedente más significativo se presentó en 2010, cuando en el estado de Nayarit, al oeste del país, la autoridad educativa estatal decidió por decreto dar por concluido el ciclo escolar en alrededor de mil 800 escuelas, las cuales cerraron a causa de los diversos enfrentamientos entre actores armados⁴⁵.

Según el recuento de prensa nacional, doce instituciones educativas han permanecido cerradas desde hace siete años a causa de la violencia, a lo que se suma que las escuelas del nivel primaria han sido las más afectadas, pues suspendieron sus actividades en 104 ocasiones; las secundarias en 51; los preescolares 49 veces; los bachilleratos cuatro y las universidades solo en tres momentos. La información que confirmó la propia SEP agrega que 199 interrupciones de las escuelas de todos los niveles han sido temporales (algunos días y en menor medida semanas), mientras que diez instituciones en el estado de Guerrero y dos en Michoacán cerraron sus puertas de manera definitiva por la violencia de las localidades⁴⁶. Como muestra, un educador en Apatzingán me comentó que las escuelas detienen sus actividades por la inseguridad al menos “unas 15 veces, 20 veces en un ciclo escolar [...] mínimo una vez o dos veces por mes” (Leco, comunicación personal, 20 de julio del 2020).

⁴⁵ Najar, A. (17 de junio del 2010). El narco mexicano obliga a suspender clases. *BBC*. Recuperado de: <https://www.bbc.com/>

⁴⁶ Ortiz, A. (1 de marzo del 2020). Violencia. Enfrentamientos provocan cierre de escuelas. *El Universal*. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/>

El caso de Michoacán destaca en el panorama nacional, pues ocupa el tercer lugar en detención de actividades académicas a causa de procesos de violencia en los entornos escolares. Se han documentado 17 secundarias que dejaron de operar, dos de ellas ubicadas en los municipios de Apatzingán y Coalcomán, en la región terracalentana y Costa Sierra, respectivamente⁴⁷. Entre 2016 y 2017, ambas instituciones detuvieron sus actividades educativas porque “la comunidad abandonó el poblado por miedo a la inseguridad”; es decir, un desplazamiento forzado interno, tal como reveló un reportaje⁴⁸. En los otros casos, las secundarias y bachilleratos frenaron sus clases presenciales a causa de la ocupación de carreteras y quema de vehículos, además de algunas amenazas que habían circulado a través de volantes impresos y enfrentamientos entre grupos armados en las inmediaciones del ámbito escolar. Las amenazas por sí solas pueden ser muy eficaces para cerrar escuelas en entornos donde la violencia es generalizada y los responsables quedan impunes, tal como sentencia el informe de Human Rights Watch (2011).

Las afectaciones también han generado el cierre de instituciones CONAFE. En 2018, 14 instituciones educativas de este nivel detuvieron sus actividades en los municipios de Aguililla, Buenavista y Apatzingán, según las declaraciones de Alfredo Martínez, delegado de CONAFE en Michoacán. La información disponible en internet revela que existe cierta regularidad del servicio en la entidad, pero hay zonas rurales donde es necesaria la suspensión para resguardar la seguridad de alumnos y docentes ante “balaceras entre grupos armados”. En las lejanas localidades

⁴⁷ Michoacán, entre los estados con más cierres de escuela por violencia (2 de marzo del 2020). *La Voz de Michoacán*. Recuperado de: <https://www.lavozdemichoacan.com.mx/>

⁴⁸ El gobierno mexicano recientemente ha reconocido el fenómeno del desplazamiento forzado interno, pero todavía no genera leyes ni programas nacionales para la atención de la población victimizada, a pesar de la evidencia de su expansión regional. Para el caso de Michoacán, véase Manzo, J. (19 de febrero de 2019). Narcotráfico obliga a familias a huir de su lugar de origen en Michoacán. *Sin Embargo*.

de Coahuayana y Maruata, en la región de la Costa, se han presentado múltiples ausencias de los profesores debido a los bloqueos carreteros, “incluso llevar la playera o distintivos de CONAFE impide una agresión, pero les dicen no puedes pasar, por lo que hay comunidades que se quedan una semana o dos semanas sin maestro, lo que ocasiona rezago en esas comunidades”, señaló el funcionario⁴⁹.

Las dificultades para llegar a los centros educativos son evidentes y generan constantes interrupciones en la dinámica escolar, pues los actores armados impiden el derecho al libre tránsito con sus acciones. En la última década, los denominados “narcobloqueos” se han hecho más comunes en varias regiones del país, los cuales tienen al menos tres resultados concretos, ya que son parte de una estrategia de los grupos delincuenciales: “llamar la atención para mostrar la pervivencia de la estructura delictiva y enviar un mensaje al gobierno; distraer la atención de las autoridades para facilitar el desplazamiento de quienes no fueron detenidos; generar miedo, incertidumbre y sentimiento de inseguridad con obvias consecuencias” (Hernández, 2013, p. 3), las cuales tienen que ver con el cobro de cuotas para garantizar la seguridad de la población civil. No obstante, no existe evidencia empírica que muestre que este argumento sea cierto, pues no hay datos que revelen algún tipo de protección ciudadana por parte de estos grupos, tal como se mostró en la ciudad de Culiacán, el 17 de octubre del 2019, en el fallido operativo para capturar al narcotraficante Ovidio Guzmán, donde el grupo armado local demostró su intención de amenazar a los civiles como rehenes en su estrategia para doblegar al Ejército mexicano.

⁴⁹ Grez, A. (7 de agosto del 2018). Cierran escuelas de Conafe en Michoacán por inseguridad. *Cúspide*. Recuperado de: <https://cuspidemexico.com/>

Balaceras y enfrentamientos en entornos escolares del Valle de Apatzingán

Martha Rivero es una joven maestra de preescolar en la ciudad de Monterrey, Nuevo León. En 2011, se convirtió en un referente nacional tras la difusión de un video que ella misma grabó desde su celular, cuando implementó una estrategia de cuidado colectivo de la niñez mientras se desarrollaba una balacera en la parte exterior de su escuela. Sus alumnos y ella se arrojaron pecho tierra y cantaron una canción infantil mientras actores armados mantenían un combate. La lección del acontecimiento fue clara: en la actualidad, hay que saber convivir con las balas. En una entrevista, la profesora aclaró: "soy una persona entregada a mi trabajo y a cuidar a lo más importante que tenía a mi cargo, y todos los maestros harían lo mismo. Es desagradable tener este tipo de situaciones, pero hay que estar preparados para todo y salir para adelante"⁵⁰.

Aunque la valentía, creatividad e improvisación de la maestra es notable, no todos los maestros y maestras del país están habituados a este tipo de escenarios ni son formados para actuar ante ello, aunque eventos similares se multiplican en la geografía nacional. Como apunta Conde (2011), "ya sea psicosis colectiva o amenaza real, el escenario de violencia que se vive en gran parte del país desafía al educador" (p. 75). Distintos casos permiten ejemplificar el desafío de la violencia armada en los entornos de escuelas públicas y privadas de diferentes niveles educativos. El estudio coordinado por Álvarez y Reyes (2013), que aborda la violencia contra escuelas en Chile, Colombia y México, a partir de una visión comparada, considera que la violencia armada afecta de forma directa las escuelas a través de diferentes modalidades:

Ataques armados, la amenaza y el asesinato de estudiantes y docentes, la presencia de grupos armados en las instituciones educativas (IE)

⁵⁰ Reyes, I. (31 de mayo del 2011). Martha Rivera: la "maestra más valiente de México", no cree en héroes. *BBC*. Recuperado de: <https://www.bbc.com/>

para solicitar listas de estudiantes desatinados, el ajusticiamiento de los mismos, la integración de algunos estudiantes o menores en edad escolar a estos grupos de manera forzada o voluntaria, el uso de estudiantes en el microtráfico de armas y drogas al interior de las IE, como informantes o para el comercio sexual, límites barriales, deserción escolar estimulada por la violencia, confrontaciones armadas en los barrios a cualquier hora, robos al interior de las IE, la participación de la fuerza pública en el conflicto, connivencia de agentes del Estado con organizaciones criminales. (p. 107).

Estas expresiones de la violencia inciden en mayor o menor medida en el desenvolvimiento de las actividades sociales y pedagógicas de cada centro escolar. En Michoacán, los años 2013 y 2014 fueron particularmente más violentos, como consecuencia de la reconfiguración⁵¹ territorial de actores armados en el marco de tácticas de seguridad pública que acompañaron el ascenso de alrededor de 32 grupos de autodefensa armada mayormente integrados por varones ganaderos y productores de limón financiados por actores privados y el Ejército, con epicentro en Buenavista Tomatlán, La Ruana y Tepalcatepec, en la región de Tierra Caliente. Mucho se ha escrito sobre las autodefensas, desde enfoques periodísticos (Hernández, 2014; Lemus, 2015, Fazio, 2016) hasta estudios antropológicos e históricos (Guerra, 2015, Maldonado, 2018; Fuentes, 2018). Me limitaré a realizar una breve contextualización para facilitar la comprensión sobre la presencia de actores armados en disputa y las espirales de violencia en las distintas localidades y municipios.

⁵¹ Según el informe de México Evalúa (2014), la idea de reconfiguración permite plantear distintas vertientes del fenómeno de la violencia: "1) este proceso es relativamente reciente y sigue evolucionando bajo nuestra mirada; 2) lo que se observa es una etapa de "democratización de la violencia", al contrario del monopolio previamente ejercido por los Caballeros Templarios; 3) aunque las actuales dinámicas tienen un carácter eminentemente político, el Gobierno Federal atiende exclusivamente su componente de seguridad, limitando su interlocución con los grupos armados; 4) este proceso de diálogo se caracteriza por su altísima inestabilidad, en un contexto en el cual ambas partes se necesitan, pero desconfían de la otra" (p. 4).

Las autodefensas pueden ser entendidas como “grupos de ciudadanos armados que buscan defenderse de las agresiones de la delincuencia organizada y los abusos policiacos. Sus integrantes no son nombrados por sus pueblos y no les rinden cuentas de sus acciones. Usualmente carecen de reglamentos o principios de funcionamiento” (Hernández, 2014, p. 36). Estos grupos surgieron en febrero de 2013 como una respuesta más o menos organizada ante los crímenes, hostigamientos y extorsiones que distintos miembros de los CT⁵² ejecutaron contra la población civil en la Tierra Caliente y Costa Sierra. Uno de los motivos más representativos que llevaron a los pobladores a la autodefensa fueron las múltiples violaciones que sicarios cometían contra mujeres jóvenes raptadas al salir de las secundarias de las localidades. En una reunión convocada en la Secundaria Técnica Número 9 de Tepalcatepec para hablar sobre la violencia sexual que pone en riesgo a las alumnas y buscar la forma de cuidarlas, “decenas de padres comenzaron a contar sus desgracias con lágrimas en los ojos y con los puños cerrados de coraje narraron que sus hijas menores habían sido violadas; en el mejor de los casos no quedaron embarazadas. En esa reunión se cuantificó más de un centenar de casos de abuso sexual” (Lemus, 2015, p. 178). La mayoría de estos casos quedaron en la impunidad por el temor a denunciar ante las autoridades estatales y federales.

La extorsión fue otro de los factores detonantes. Según un reportaje de la revista *Proceso*, pobladores de Tepalcatepec, Buenavista Tomatlán y Coalcomán indicaron que ese año los sicarios comenzaron a exigir cuotas casi a todos: “comerciantes, ganaderos, agricultores, transportistas, dueños de pequeños negocios y hasta al municipio: 300 pesos por metro cuadrado de una casa, 200 por auto, 20 por kilo de tortilla, ocho por kilo de carne y tres por kilo de

⁵² Coincido con Velázquez (2019) en que no es necesario nombrar los grupos delincuenciales, pues el objetivo es describir las violencias que despliegan sobre el territorio. Por esta razón, usaré siglas para referirme a dichos grupos. Con ello, evité caer en una narrativa mediática excesiva sobre la violencia de los actores armados y sus afectaciones en la población civil.

las vacas que vendieran vivas, tres pesos por caja de limón⁵³. Los propios ayuntamientos tenían que pagar cuotas de protección de casi el diez por ciento de su presupuesto, así como los jornaleros que tenían que pagar una “renta” de trabajo de 200 pesos por semana. Los grupos armados secuestraban a algún familiar o asesinaban a las personas como represalia por incumplimiento de cuotas, incluso si estos eran funcionarios, alcaldes o policías, pues “el caso de Michoacán, constituye uno de los ejemplos más dramáticos de las repercusiones de la violencia en la gobernabilidad local” (Maldonado, 2018, p. 86).

En estas condiciones, los primeros ciudadanos armados, muchos de ellos con negocios en la ganadería y en la producción agrícola, comenzaron a recuperar armas de grueso calibre, sitiar a los policías locales supuestamente coludidos con el crimen y resguardar sus pueblos para capturar a las personas involucradas con los grupos criminales y entregarlas a las autoridades. De esta forma, las autodefensas michoacanas “se convirtieron, en los hechos en un ejército informal. No solo defendieron sus municipios sino que emprendieron ofensivas militares sobre el territorio controlado por los templarios” (Hernández, 2014, p. 34). Guerra (2015) asegura que el movimiento inició con 250 personas, un mes después la prensa ya hablaba de más de 600 y en un comunicado del Consejo de Autodefensas de Michoacán se hablaba de 3 mil. Enfatizaron que su movimiento no era ningún cártel y “recurrimos a esta medida porque las autoridades no han cumplido con la responsabilidad que les delegó el pueblo de dar seguridad”, según detalla el comunicado.

Las autodefensas michoacanas son muy heterogéneas, pero “quizás la única constante dentro del movimiento de autodefensas fue su llamado al Estado de derecho y al restablecimiento de las condiciones ‘normales’ de vida en Michoacán” (México Evalúa, 2014, p. 10). Esto quiere decir que sus pretensiones políticas no estaban

⁵³ Gil, J. (26 de mayo del 2013). Peña Nieto tras los pasos de Calderón. *Proceso* (núm. 1908), 6-10.

orientadas a la construcción del sujeto autonómico, tampoco a la confrontación directa contra el gobierno, ni a tomar el control de la gestión de la vida colectiva, sino para la erradicación de los actores armados ilegales (particularmente los CT) que mantenían el control del orden social fragmentado con extensas redes de corrupción y alianzas con agentes estatales. En palabras de Velázquez (2019), autodefenderse “cobra sentido en el caso michoacano cuando la reconfiguración del Estado, guiada por las dinámicas económicas de ciertas élites que subordinan el aparato político-administrativo al crimen organizado, amenaza las fuentes de subsistencia y la vida” (p. 77). Por eso, los voceros de las autodefensas se referían a “limpiar” la entidad, en ocasiones con apoyo estatal, para recuperar una vida digna. Mientras esto sucedía, los debilitados CT respondieron con su capacidad organizativa y pasaron a la ofensiva con su base social⁵⁴. La investigación periodística de Lemus (2015) señala que además de los combates en los poblados, también:

Comenzaron a movilizar, a veces con amenazas, a veces por convicción, a los grupos sociales que mantenían bajo su control: la presencia de las fuerzas federales fue rechazada con manifestaciones públicas en diversos puntos de Tierra Caliente y de la Costa. En Lázaro Cárdenas hubo un paro generalizado del transporte público para exigir la salida de la Policía Federal y el Ejército [...] Los transportistas, pescadores, agricultores y comerciantes que movilizó el crimen organizado también protestaron en los municipios de Aguila, Aguililla, Coalcomán, Buenavista Tomatlán y Tepalcatepec, donde la federación suplió a los policías municipales tras conocer el nivel de corrupción e infiltración de las corporaciones [...] Los grupos civiles movilizados también realizaron plantones y tomas de carreteras locales en diversos puntos, principalmente en aquellos municipios donde los militares eran responsables de la seguridad pública. (pp. 193-194).

⁵⁴ En realidad, los conflictos armados más duros se llevaron a cabo “en localidades rurales que integran los municipios de Apatzingán, Tepalcatepec, Buenavista y Aguililla. Allí se supo de enfrentamientos reales como una guerra, quedando tirados cuerpos, armas y vehículos que nadie reclamaba ante la gravedad de la situación” (Maldonado, 2018, p. 161).

El otro actor involucrado en la problemática fue el Estado, quien implementó una estrategia frente a las autodefensas que se dividió en dos facetas. Primero, trató de contener y reprimir el avance de los grupos defensivos que lograron posicionarse en alrededor de 19 municipios en menos de un año, según un reportaje de la revista *Proceso*. Para ello, envió numerosas tropas del Ejército, Policía Federal y Marina para desarmar y detener a los grupos previo a su arribo a las principales ciudades de la entidad. En esta incursión militarizada se presentaron diversas confrontaciones entre agentes estatales, civiles y sicarios, así como acuerdos, negociaciones y posiciones encontradas de los diversos liderazgos locales con la cúpula castrense (Lemus, 2015). En un segundo momento, la Secretaría de Gobernación optó por dar un “cauce institucional” al movimiento ciudadano por medio de una Comisión Especial para la Seguridad y el Desarrollo Integral que suplantó al gobierno subnacional con la finalidad de legalizar las autodefensas a través de la reactivación de un añejo modelo de Fuerza Rural y una importante inversión (3 mil millones de pesos) para programas sociales y desarrollo en la región. Esta estrategia permitió dividir y cooptar más fácilmente a los grupos de autodefensa supeditados a estructuras centrales de control con mandos militares.

En resumen, el Estado llevó a cabo una “estrategia de estigmatizaciones y de maniobras que han dividido a los líderes de las autodefensas para debilitarlas y abrirle paso a un pacto impuesto desde arriba. Se trata de una estrategia que en varios aspectos recuerda a la que Lázaro Cárdenas impulsó en Michoacán durante su largo reinado” (Guerra, 2015, p. 18). Posterior al acuerdo gubernamental y la institucionalización de las autodefensas, las divisiones internas fueron más visibles, algunos dirigentes fueron encarcelados y se acentuaron las posiciones en el seno del movimiento, lo que dio lugar a la aparición de nuevos actores armados (unos oficiales, otros no) que confluyeron nuevamente en los municipios, “todos conviviendo peligrosamente en el mismo territorio hundido,

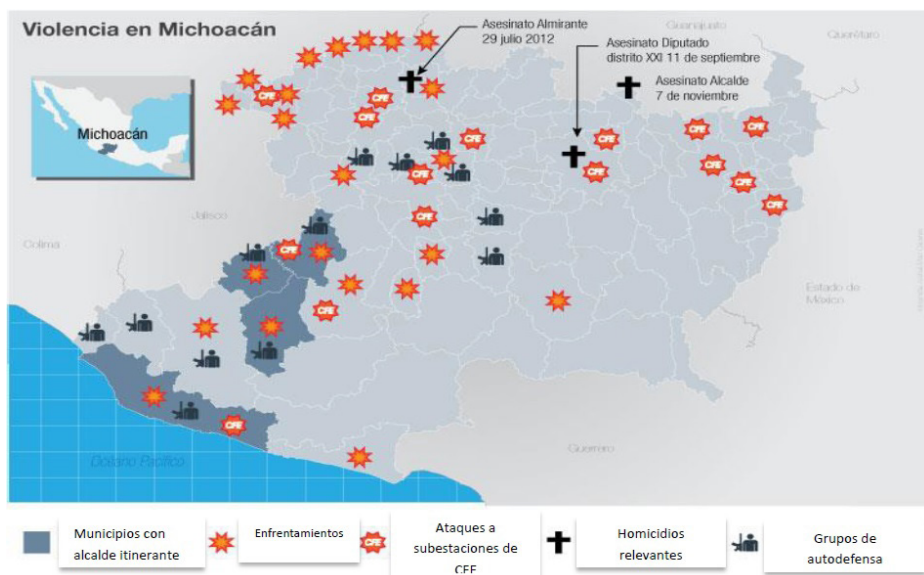
en una espiral de violencia” (Guerra, 2015, p. 24), lo que causó nuevos enfrentamientos y disputas territoriales.

El resultado de esta reconfiguración de actores armados complejiza la identificación plena sobre los sujetos que perpetran la violencia e incrementa la ambigüedad sobre sus identidades en el terreno concreto, incluso para los pobladores locales. En este sentido, Fuentes (2018) ha recuperado la noción de *zona gris* para interpretar la indistinción que “define grandes áreas de la política a nivel local, donde ni hay separación ni oposición entre lo legal e ilegal, lo formal e informal, el Estado y el crimen, sino una fusión efectiva y funcional para la gobernabilidad local en tanto composiciones políticas criminales que ejercen gobierno” (p. 166). Todos estos actores, en constante reordenamiento de sus relaciones de poder, establecen prácticas que de alguna u otra forma modifican la sociabilidad cotidiana de los sujetos que interactúan en el territorio local.

En ese contexto de conflictos, “a la federación le preocupaba el hecho de que el gobierno del estado no era capaz de garantizar el libre tránsito a los ciudadanos ni el acceso de los niños a la educación” (Lemus, 2015, p. 222), ya que las instituciones educativas cerraron por periodos indefinidos ante la incertidumbre. En 2013, el Secretario de Educación Jesús Sierra Arias declaró ante el medio local *NotiVisión* que al menos 300 escuelas suspendieron labores temporalmente por la violencia generada por los enfrentamientos entre autodefensas, el Ejército y miembros de los CT en municipios de la Tierra Caliente, tal como se muestra en el mapa. En abril de ese año, aproximadamente 200 escuelas de los municipios de Buenavista, Apatzingán y Tepalcatepec suspendieron labores de acuerdo al protocolo emitido por la SEE a los directivos de las instituciones educativas para el resguardo de la seguridad del personal docente y alumnado. En mayo se suspendieron el cien por ciento de las actividades escolares en Coalcomán, Tepalcatepec y Chinicuilá, donde acuden alrededor de 11 mil 187 alumnos, así

como la interrupción de labores en 211 oficinas de los gobiernos municipal y estatal⁵⁵.

El informe *Michoacán: Cronografía de la violencia* (2013), elaborado por la Fundación Desarrollo Humano Sustentable A.C. integrada por ciudadanos de la región y algunos académicos, describe que se presentaron agresiones contra agentes estatales en “Apatzingán, Gabriel Zamora (Lombardía) y Múgica (Nueva Italia) con un saldo de 17 muertos. El 19 de abril se registró una jornada de caos que encendió más focos rojos en la entidad. En 29 ayuntamientos se suspendieron actividades administrativas y se evacuaron escuelas de todos los niveles por amenazas de ataques con bombas” (p. 7). En esos meses de conflicto, la prensa reportó aproximadamente 63 muertos en los distintos enfrentamientos entre actores armados, muchos de ellos ni siquiera fueron reclamados por ningún familiar en los servicios médicos forenses (Lemus 2015).



Mapa de episodios de violencia, adaptado de *Michoacán: Cronografía de la violencia* (p. 4), por Fundación Desarrollo Sustentable A.C, 2013, FDHS.

⁵⁵ Pararon 100% de escuelas de Coalcomán, Tepalcatepec y Chinicuilá (16 de mayo del 2013). *Agencia Quadratin*. Recuperado de: <https://www.quadratin.com.mx/>

A su vez, el Subsecretario de Educación apuntó en ese momento que el cierre se debe a “la contingencia que está prevaleciendo en la zona geográfica de Michoacán, básicamente lo que es Tierra Caliente, por las diferentes manifestaciones de la violencia que se han presentado en las últimas horas, en los últimos días”, refirió en entrevista para el medio local *UasarTv*. De acuerdo con cifras de la Iglesia católica, “sólo en la región de Apatzingán los encuentros armados de 2013 dejaron por lo menos mil 100 personas muertas” (Lemus, 2015, p. 207); mientras que el gobierno federal oficialmente no emitió ninguna cifra exacta de los homicidios ocasionados en acontecimientos de violencia. Por los mismos problemas de inseguridad, alrededor de 2 mil estudiantes de las 40 escuelas de nivel básico se quedaron sin clases en localidades del municipio de Chinicuila, en la región Costa Sierra. El cierre de escuelas duró casi veinte días, debido a los distintos combates entre actores armados ilegales agrupados en las autodefensas y grupos delincuenciales que ocupan desde 2006 las cabeceras municipales de Coalcomán y Chinicuila, tal como documentó *UasarTv*.

En 2014, los conflictos no cesaron totalmente. Al menos 48 mil 773 alumnos de seis localidades dejaron de asistir a causa de los conflictos intercomunitarios. Ante el panorama de inseguridad, un total de 321 escuelas suspendieron labores y 3 mil 984 docentes de preescolar, primaria, secundaria, media superior y universidad no regresaron a sus centros de trabajo. Ese mismo año, la problemática se presentó de manera más pronunciada en las cabeceras municipales de Parácuaro y Apatzingán, donde alrededor de 50 escuelas cerraron temporalmente y afectaron a 20 mil estudiantes del nivel básico, donde laboran aproximadamente 450 docentes. Posteriormente, profesores de los municipios de Múgica, Coahuayana, Lombardía y Tancítaro también tuvieron que cerrar sus centros de trabajo por varios días para evitar quedar en el centro de los conflictos. Testimonios recopilados refieren que el lunes “estábamos en la escuela, en clases y de pronto fuimos informados que los niños debían irse a sus casas de inmediato y desalojar; parece que ‘los malos’ pasaron avisando que despejáramos el

área porque habría balacera, y la voz comenzó a correrse a todas las escuelas de la región”, comentó José Refugio, educador en Apatzingán. La maestra Sofía Solís agregó también que “los padres de mis alumnos, que tienen aproximadamente seis años llegan constantemente al plantel para sacar a sus hijos, porque escuchan rumores de que habrá una balacera y a nosotros pues no nos queda otra más que dejarlos salir”⁵⁶.

El caso de Apatzingán es particularmente significativo respecto a las interrupciones de las escuelas a causa de la violencia. En principio, Apatzingán alberga 102 escuelas de nivel preescolar, 124 primarias y 41 secundarias, según los datos de la SEE del 2017. El registro estatal indica que laboran un total de 1,867 profesores distribuidos en los diferentes niveles educativos de la siguiente forma: 279 docentes en el nivel preescolar, 828 en primaria y 305 en secundarias, que atienden a una población escolar de alrededor de 20 mil niños, niñas y jóvenes, según el Sistema Estatal y Municipal de Base de Datos, dependencia del INEGI. Uno de los acontecimientos que inauguraron la violencia en el municipio con un efecto expansivo a la comunidad educativa fue en mayo del 2007, tras un enfrentamiento entre militares y miembros de la LFM, quienes mantuvieron un intercambio de disparos por alrededor de dos horas. El saldo fueron cuatro civiles ejecutados, tres militares lesionados por disparos de arma de fuego y tres personas detenidas.

En este episodio, la Secundaria Federal Número 1, el plantel Número 5, así como el preescolar “Andrés Bello” y una clínica del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) fueron evacuados y acordonados ante el peligro que representaba la balacera en sus inmediaciones⁵⁷. Otras agresiones que afectaron profundamente a la sociedad terracalentana fueron los asesinatos de los maestros Martel Mora en 2012 y Francisco Palafox en 2017, ambos fueron

⁵⁶ Escuelas cerradas por “miedo” en Michoacán (18 de enero de 2014). *El Diario de Coahuila*. Recuperado de: <https://www.eldiariodecoahuila.com.mx/>

⁵⁷ Martínez, E. (8 de mayo del 2007). *Combaten en Apatzingán narcos y el Ejército*. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/>

directores del Instituto Tecnológico de Apatzingán, lo que provocó movilizaciones de protesta de estudiantes y profesores en el centro de la ciudad para demandar justicia⁵⁸. Estos serían los episodios que marcarían una constante en los años siguientes: vivir bajo la latente amenaza de quedar en medio del fuego cruzado por los combates entre actores armados legales e ilegales.

En 2014, un total de 99 escuelas del municipio permanecieron cerradas casi medio ciclo escolar con un total de 22 mil 779 alumnos sin clases presenciales en el primer semestre. Felipe Sandoval Delgado, titular de la unidad de servicios regionales de la SEE, señaló que el cierre de escuelas tiene que ver con la presencia de grupos de autodefensa que “se posicionaron del ayuntamiento, esto es por la inseguridad que se vive, los maestros y padres de familia determinaron no mandar a sus hijos y por lo mismo, las escuelas amanecieron cerradas, es una medida preventiva para evitar cualquier situación que pudiera afectar la seguridad de los niños”⁵⁹. Los acontecimientos que refiere el funcionario que causaron el cierre de escuelas fueron una emboscada de actores armados ilegales a un convoy del Ejército, donde abatieron a dos militares. A la mañana siguiente, se presentaron bloqueos en la carretera Cuatro Caminos-Apatzingán, a la altura del entronque con Parácuaro, como una medida de presión contra los grupos de autodefensas en dicho municipio. Debido a la ausencia de elementos de la Policía Federal o del cuerpo castrense, los bloqueos se mantuvieron y el acceso se complicó varios días más.

Fenómenos similares han ocurrido en la localidad de Bonifacio Moreno, mejor conocida como El Aguaje, situada en el único acceso carretero al municipio de Aguililla, en las faldas de la Sierra Madre del Sur, ya que padece un grave problema de inseguridad que merma las actividades escolares. Desde 2014, se han presentado distintos

⁵⁸ Marchan contra la violencia en Michoacán (23 de enero del 2012). *La Silla Rota*. Recuperado de: <https://lasillarota.com/>

⁵⁹ Apatzingán: 96 escuelas sin clases por la violencia; “tenemos todavía problemas” en Michoacán: Osorio Chong (8 de enero de 2014). *Sin Embargo*. Recuperado de: <https://www.sinembargo.mx/>

episodios de violencia, así como combates entre diferentes grupos armados por el control territorial en esa inhóspita zona serrana. En los meses de enero, octubre y noviembre del 2019, las actividades se han interrumpido por la detección de convoyes de sujetos armados y por las detonaciones de armas de fuego. En enero, a pesar de que la autoridad educativa señaló que había condiciones para acudir a la escuela, madres/padres de familia en coordinación con los docentes decidieron no presentarse porque “las cosas están muy feas y no se garantiza la seguridad de los alumnos”, según el testimonio de un padre de familia⁶⁰.

En el mes de octubre, tuvo lugar allí mismo una emboscada de presuntos criminales del CJNG (grupo delictivo oriundo de Jalisco) en camionetas blindadas contra dos patrullas de la policía estatal muy cerca de una de las escuelas secundarias de la localidad. El saldo del enfrentamiento fue de 13 miembros de la corporación policiaca asesinados. A pesar de ello, el Secretario de Educación señaló que los hechos no eran motivo para suspender las clases en la zona. No obstante, pidió a la SSP que desplegara más elementos con el fin de garantizar que los alumnos de las siete escuelas de educación básica de la comunidad asistieran con normalidad⁶¹. La situación se agravó un mes después, ya que los pobladores denunciaron vivir un “auténtico estado de sitio, acosados por criminales y por autoridades estatales, lo que ha derivado en un desabasto [...] No dejan pasar ni lo de las tiendas; ya no hay ni frijol, ni arroz, no hay verdura, no dejan entrar a los vendedores para acá, tampoco hay gasolina”, informó la prensa local⁶². Desde

⁶⁰ Paniagua, K. (13 de enero de 2019). No hay condiciones de seguridad para que los infantes asistan a clases en el Aguaje: padres de familia. *Noventa Grados*. Recuperado de: www.noventagrad.com.mx/

⁶¹ Tras ataque a policías en Aguililla, Michoacán, clases se imparten con normalidad (15 de octubre de 2019). *24 Horas. El diario sin límites*. Recuperado de: <https://www.24-horas.mx/>

⁶² Pobladores de El Aguaje, sitiados por criminales: “Ya no hay ni frijol, ni arroz, no hay verdura” (25 de noviembre del 2019). *Periódico La Verdad*. Recuperado de: <https://periodicolaverdad.mx/>

ese momento, las actividades escolares se interrumpen de manera frecuente.

También en 2014, 2016 y 2018 distintas instituciones educativas del municipio de Uruapan decidieron suspender actividades en las escuelas como una medida para evitar los encuentros con actores armados. A inicios del 2014, por lo menos 28 instituciones educativas de la zona escolar 208 cerraron a causa de los enfrentamientos entre distintos agentes estatales y grupos armados, principalmente, al sur del municipio, previo al arribo de los grupos de autodefensas. El maestro Raúl Marín, jefe de sector, declaró ante la prensa que consideraron en algunas escuelas suspender clases por tres días, en otros la semana completa, por lo que se comunicaron con la SEE, específicamente con la dirección de educación primaria y con el Subsecretario de Educación Básica para tramitar la autorización de la suspensión de clases el resto de la semana, pues así lo marca su protocolo⁶³.

En 2016 ocurrió algo similar, algunas instituciones de educación básica, junto a la Universidad Politécnica y el Instituto Tecnológico Superior decidieron colectivamente suspender las actividades para evitar poner en riesgo a los estudiantes ante la "ola de violencia en el municipio"⁶⁴. A su vez, en 2018 en un Colegio de Bachilleres en el centro del municipio de Uruapan se desarrolló un tiroteo entre policías y un grupo de civiles armados justo a la hora de salida de los estudiantes. No hubo heridos pero generó pánico entre docentes y alumnado que corrieron al escuchar los tiros⁶⁵. En 2019, ocurrió otro intercambio de disparos a las afueras de la Secundaria Federal Número 3, en la colonia Emiliano Zapata. En este acontecimiento dos personas dentro de un taxi fueron

⁶³ Detienen las actividades docentes hasta garantizar seguridad a escuelas (14 de enero de 2014). *Monitor Expresso*. Recuperado de: <https://www.monitorexpresso.com/>

⁶⁴ Inseguridad en Uruapan pega a escuelas (13 de abril del 2016). *Eje Central*. Recuperado de: <https://www.ejecentral.com.mx/>

⁶⁵ Reportan tiroteo frente a escuela en Michoacán (30 de mayo del 2018). *Mi Morelia*. Recuperado de: <https://www.mimorelia.com/>

ejecutadas por sujetos embozados a bordo de una camioneta, justo en el momento cuando los estudiantes salían de clases del turno vespertino, reportó la *Agencia Quadratín*. Estos ejemplos regionales son indicios de un problema que crea percepciones sociales y particularmente en las comunidades escolares, porque “la victimización tiene una relación directa con la percepción de inseguridad, lo que resulta fundamental para entender su impacto en el uso del espacio público” (Valenzuela, 2018. p. 36), y así comprender la configuración de sentimientos de miedo en la población.

Diferentes contextos, problemas similares

Episodios similares ocurrieron en la última década en Morelia, Los Reyes, Parácuaro, Tepalcatepec, La Huacana, Buenavista, Águila y Zamora. En el primer caso, que data del 2019 en la capital del estado, docentes y madres/padres de familia cerraron la Secundaria Federal Número 13 como consecuencia de la inseguridad que impera en la colonia Nueva Reforma. Tomaron la determinación después de que una de las maestras fuera víctima de un “atentado” que puso en peligro su vida, así como la de los jóvenes que la acompañaban. Relatan que dos sujetos armados en una motocicleta dispararon en dos ocasiones al vehículo de la maestra cuando arribó a la institución. Vecinos y madres/padres de familia señalaron que “los hechos generaron una gran confusión y miedo por lo que decidieron cerrar la escuela por tiempo indefinido hasta en tanto las autoridades respondan”⁶⁶.

En el segundo caso, dos escuelas primarias, una secundaria, dos telesecundarias y el Colegio de Bachilleres de la tenencia de Antúnez tuvieron afectaciones en la normalidad de las clases en el primer ciclo escolar del año 2018. Derivado de los conflictos

⁶⁶ Denuncian atentado contra maestra en la secundaria federal 13, cierran por inseguridad (26 de marzo de 2019). *Urbis Noticias*. Recuperado de: <https://www.urbistv.com.mx/>

por disputas territoriales y de economías ilegales entre actores armados, alrededor de mil estudiantes de las tenencias de Parácuaro se quedaron resguardados en sus casas durante dos semanas, pues los grupos armados impusieron un “toque de queda” que exhorta a que después de las ocho de la noche, los habitantes tienen estrictamente prohibido salir a las calles, porque pueden ser baleados, apuntaron los sindicalistas de la región⁶⁷. Respecto al tercer caso, profesores de educación primaria, preescolar y preparatoria del municipio de Los Reyes realizaron una huelga para denunciar las extorsiones y amenazas que han padecido desde 2014 “por parte del crimen organizado que opera en la zona”. Explicaron que lo más preocupante es que los presuntos criminales han amenazado con dañarlos, al igual que a sus parientes y a sus estudiantes si no obedecen con asistir a una junta en conocido hotel, del cual fueron retirados los grupos de autodefensas y policías comunitarias por el Ejército a inicios de ese año⁶⁸.

El cuarto caso ocurrió en el municipio de Tepalcatepec en 2019, localidad ubicada a 250 kilómetros de la capital, en la zona fronteriza con el estado de Jalisco. Según reportes de prensa, grupos armados reconocidos como miembros del CJNG ingresaron por linderos en la comunidad y generaron un tiroteo con la policía local y las autodefensas que duró al menos cuatro horas. Mientras esto sucedía, escuelas de todos los niveles suspendieron sus actividades y retiraron a los estudiantes a sus hogares. Las clases se reanudaron de manera esporádica, pues no había condiciones para que los niños y jóvenes acudieran a sus salones de clases, declararon las autoridades municipales. También se suspendieron los actos cívicos (el grito de independencia y el desfile) que por

⁶⁷ Estrada, A. (17 de septiembre del 2018). Denuncian cierre de escuelas por violencia en Michoacán. *El Financiero*. Recuperado de: <https://www.elfinanciero.com.mx/>

⁶⁸ Castellanos, F. (27 de febrero del 2016). Denuncian profesores en Michoacán extorsiones por parte del crimen organizado. *Proceso*. Recuperado de: <https://www.proceso.com.mx/>

lo general organizan las escuelas en el mes de septiembre⁶⁹. Un evento similar ocurrió casi en las mismas fechas en la comunidad de Tocumbo y Los Reyes, cuando se enfrentaron ex autodefensas con miembros del CJNG. Escuelas de todos los niveles y clínicas de salud cerraron temporalmente por la presencia de bloqueos en la carretera Tocumbo-Santa Inés, a la altura de la desviación a Atapan⁷⁰.

En el quinto caso, en el municipio de La Huacana, también una escuela secundaria estuvo en medio de un enfrentamiento entre actores armados ilegales. En esta ocasión, un profesor grabó desde su celular los minutos de tensión que vivieron junto a los estudiantes que se refugiaron debajo de las bancas. En el video, el educador comenta: “métase, métase maestra, tranquila, ahorita se calman”. No hay mucha precisión sobre este acontecimiento, ni información sobre detenidos o asesinados en este combate, a excepción del video que se encuentra disponible en *YouTube*. Un sexto caso, tuvo lugar durante una balacera en 2019 en las inmediaciones del Colegio de Bachilleres de la comunidad de Buenavista. Los maestros también grabaron desde sus teléfonos móviles las detonaciones de armas de grueso calibre y fusiles de asalto mientras se resguardaban en el piso de las aulas. *El Universal*, difundió el video y señala que el suceso causó pánico entre los estudiantes quienes se resguardaron en los salones. No se reportó ningún estudiante ni docente herido durante la confrontación.

El séptimo caso corresponde al municipio nahua de Aquila, localizado en la Costa. Desde 2015 se han documentado las continuas detenciones de actividades escolares a causa de la violencia generada por combates entre actores armados. En la primera semana del ciclo escolar 2015-2016, estudiantes de nivel

⁶⁹ Reactivan alerta roja en Tepalcatepec, Michoacán; cierran escuelas por temor (2 de septiembre del 2019). *El Informador*. Recuperado de: <https://www.informador.mx/>

⁷⁰ El asalto del CJNG a Michoacán: sicarios y ex comunitarios se enfrentaron durante tres horas en el municipio de Tocumbo (10 de octubre de 2019). *Infobae*. Recuperado de: <https://www.infobae.com/>

básico de las seis comunidades de la tenencia de Ostula, no iniciaron clases por el conflicto entre actores armados legales e ilegales de esa región. Las comunidades indígenas de La Ticla, Xayakalan, Santa María, El Duin, Ixtapilla y La Placita, decidieron suspender labores y cerraron las escuelas por el problema que encaran las corporaciones estatales, federales y militares con los miembros del grupo delincuencia CT que opera en esa región. El problema se agravó en julio al momento que un comando castrense reprimió una manifestación pacífica de pobladores nahuas de Ostula que tenían bloqueada la carretera para exigir el cese de la violencia. En este acontecimiento, los militares abrieron fuego desde una de las camionetas y mataron a Hidilberto Reyes, un niño de doce años de edad, hirieron a una menor de seis años, así como a un joven de 17 y dos comuneros adultos. Esta experiencia traumática afectó profundamente la actividad socioeducativa en Ostula⁷¹. En los años siguientes han existido alarmas recurrentes que obligan a los docentes a suspender las clases, por ejemplo en 2019, una alerta de posible enfrentamiento entre grupos armados generó una psicosis generalizada que dio lugar a que se suspendieran las actividades en las escuelas de todos los niveles de la cabecera municipal. Los madres/padres de familia optaron por recoger a sus hijos e hijas como medida precautoria⁷².

Por último, en mayo del mismo año, la ciudad de Zamora fue testigo de la capacidad de organización y ejecución de los grupos armados articulados en el CJNG, quienes orquestaron un ataque simultáneo en dos estaciones de policía estatal. Esta jornada de enfrentamientos arrojó un saldo de cuatro policías ejecutados y diversas patrullas e instalaciones dañadas. Al día siguiente, trabajadores de la educación de diferentes instituciones, junto a

⁷¹ Aquila, sin clases por violencia (7 de septiembre del 2015). *El Universal*. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/>

⁷² Méndez, A. (28 de octubre de 2019). Genera psicosis supuesto enfrentamiento en Aquila; suspenden clases. *Agencia Quadratin*. Recuperado de: <https://www.quadratin.com.mx/>

docentes de la localidad de Jacona, decidieron suspender clases durante un par de días como una medida de prevención, a pesar de que la SEE apuntó que no habría suspensión de clases, según el reportaje de televisión de *Milenio*. En todos estos casos es claro que la suspensión de clases permite resguardar de manera emergente a la comunidad educativa ante ataques del exterior, ya sea proveniente de actores armados legales o ilegales, pero no representa una medida que permita atender la problemática de manera integral. Juan Martín Pérez, director de la Red por los Derechos de la Infancia en México, señala que:

Las escuelas se encuentran generalmente vulneradas por la disputa de grupos criminales por el control territorial. Es importante que las autoridades tomen medidas no sólo para proteger la vida y la integridad de los menores, sino para desarrollar acciones para que los programas educativos no se alteren. La suspensión de actividades escolares genera incertidumbre y desconfianza a niños y niñas, porque no tienen asegurado que van a ir a estudiar a un lugar donde se les va a proteger⁷³.

En los márgenes estatales, la escuela tiende a ser una institución que no representa un espacio seguro para la socialización, ya sea por la violencia del exterior o por los conflictos armados que terminan por impactar de diversas formas en la opinión pública y, al mismo tiempo, esta "exposición crónica a la violencia deja marcas en la subjetividad" (Auyero y Berti, 2013, p. 110) de los sujetos educativos. En este rubro, el informe de la UNESCO (2010) concluye que la difusión de noticias "sobre agresiones reiteradas o amenazas de ataques, ya sea en los medios de comunicación o mediante rumores, puede extender el temor en toda una región. Por regla general, los niños tendrán miedo de ir a la escuela, los padres de enviarlos y los docentes de acudir a su trabajo" (p. 10). En suma,

⁷³ Escuelas cerradas por "miedo" en Michoacán (18 de enero de 2014). *El Diario de Coahuila*. Recuperado de: <https://www.eldiariodecoahuila.com.mx/>

dichos conflictos entre actores armados también modifican la vida cotidiana de las juventudes en espacios no escolares, como apunta otro testimonio:

Saliendo de la escuela como a las cinco de la tarde íbamos a jugar a una cancha de fútbol rápido, a dos cuadras de mi casa, pero lo dejamos de hacer desde que empezaron a quemar los OXXO [tienda o establecimiento comercial] de aquí; y ya no nos hemos puesto de acuerdo para salir a jugar; salíamos diez a jugar por lo menos tres veces a la semana. Antes también iba a una privada que estaba a una cuadra de mi casa, a platicar con mis amigos, pero eso tampoco lo hacemos ya⁷⁴.

El testimonio del joven señala que el incremento de los combates y las disputas por los mercados entre actores armados legales e ilegales produce modificaciones en las prácticas y comportamientos sociales de la propia niñez y de los jóvenes michoacanos, así como de su memoria social y de sus lecturas de la realidad. Este es un efecto de las formas expresivas de la violencia, las cuales se materializan en la experiencia vivida del sujeto civil que no participa directamente en los procesos de violencia pero percibe sus efectos (Zapata, 2012). La negación a utilizar los espacios públicos y el repliegue en la vida privada por motivos de seguridad, por ejemplo, tienden a ser parte de la cotidianeidad e internalizar un modo de vida particularmente dañino para la sociedad, producto de la incertidumbre, el miedo y la preocupación constante, lo que conduce a la pasividad ciudadana (Schedler, 2018).

Violencia policial y sus efectos sobre el trabajo docente

Los diferentes procesos de violencia regional protagonizados por disputas entre actores armados impactan en mayor o menor

⁷⁴ Escuelas cerradas por "miedo" en Michoacán (18 de enero de 2014). *El Diario de Coahuila*. Recuperado de: <https://www.eldiariodecoahuila.com.mx/>

medida en cada una de las localidades urbanas y rurales, así como en las actividades políticas, sociales, culturales, económicas que se desarrollan y de cierta forma también en la escolarización. No obstante, en este apartado me interesa resaltar cómo episodios singulares de violencia policial también producen afectaciones contra los civiles, entre ellos, los docentes de las instituciones educativas. El trabajo etnográfico de Fassin (2016) sobre las fuerzas públicas en Francia, considera que la violencia policial consiste básicamente en:

Actos en potencia condenables por la justicia, cuando el uso de la fuerza resulta injustificable [golpes a un individuo esposado, coerción física, por no tener papeles de identidad], desproporcionado [estrangulamiento o compresión que produce una asfixia prolongada, ensañamiento brutal que provoca heridas graves] o las dos a la vez [disparo en la espalda contra una persona que huye]. (p. 164).

Esta conceptualización, aunque elaborada desde occidente, orienta la reflexión sobre acontecimientos que involucran a distintos actores armados en conflicto, tal como se explica a continuación por medio de la descripción de episodios concretos acontecidos en la última década. La denominada “masacre de Apatzingán” en 2014 sirve de ejemplo para indagar en este tipo de violencia. El ataque perpetrado la madrugada del 6 de enero por agentes estatales (Policía Federal y Ejército mexicano) contra al menos cien guardias rurales identificados como el grupo G-250 –creado y financiado por el gobierno federal para ayudar en el “combate al narcotráfico”–, quienes llevaban a cabo un “plantón” en la plaza central como protesta por la disolución del grupo y el adeudo de pagos, muestra la capacidad expansiva de la violencia y sus resonancias sobre la población civil. La revista *Proceso* documentó testimonios de 39 personas que revelaron cómo “policías federales dispararon contra civiles desarmados en dos hechos distintos ocurridos en Apatzingán: el primero en el jardín central y los portales del Palacio Municipal; el segundo en el cruce de avenida Constitución

y Plutarco Elías Calles”⁷⁵, cuando un comando de la Policía Federal disparó con ametralladoras M60 contra una docena de vehículos que transportaban a guardias rurales y sus familiares.

En este episodio de violencia policial fueron ejecutadas extrajudicialmente 16 personas y unas decenas más fueron heridas por impactos y roces de balas, incluyendo dos niños. La escena de los ataques fue modificada y existe evidencia que demuestra cómo los policías “sembraron” armas en los cuerpos de las víctimas, lo que constituye una grave violación de los derechos humanos, tal como manifestó un informe oficial (CNDH, 2015). Entre las víctimas, había elementos de la denominada Fuerza Rural y jornaleros que laboraban en los campos de pizca de limón. Distintos videos de las cámaras de seguridad del C-4 muestran a una multitud de personas corriendo en distintas direcciones para resguardarse de los disparos, pues no solo había personas involucradas en la manifestación, sino también familias, jóvenes, niños, comerciantes y vecinos que estaban en la zona con motivo del Día de Reyes.

Posterior a este episodio, distintos sujetos educativos fueron acosados y hostigados particularmente por actores armados legales; es decir, corporaciones policiales estatales y federales que permanecieron para resguardar la zona e implementaron retenes para buscar a los testigos del ataque, lo que provocó desplazamientos de familias⁷⁶. Las escuelas del municipio cerraron durante tres días tras el incidente, pero los filtros carreteros se mantuvieron varios días después⁷⁷. La maestra Macaria, originaria de Apatzingán y docente de telesecundaria en la localidad de Cabo

⁷⁵ Castellanos, L. (19 de abril de 2015). Apatzingán, 6 de enero: “Mátenlos”. *Proceso* (núm. 2007), 12-19.

⁷⁶ Para un análisis más profundo sobre los distintos procesos de desplazamiento forzado interno que provocó el hostigamiento de las corporaciones policiales sobre las víctimas pueden consultarse: Sanjuana, M. (29 de junio de 2015) Hablan los sobrevivientes de la matanza de Apatzingán. *Sin Embargo*; Castellanos, L. (17 de agosto de 2015) Masacre de Apatzingán. Los desplazados de Castillo. *Aristegui Noticias*.

⁷⁷ García, M. (12 de enero de 2015) Vuelven a clases en Apatzingán luego de la violencia. *Excélsior*. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/>

Verde, comenta que “hay mucho acoso de los policías que ponen sus retenes y luego uno tiene que estar discutiendo con ellos para que te dejen pasar” (Macaria, comunicación personal, 22 de julio del 2020). Los agentes estatales, tanto Policía Federal como Marina, impusieron filtros en los caminos de entrada y salida del municipio, sitios donde los profesores tienen que pasar casi todos los días.

En estos casos donde se presentan límites territoriales simbólicos es evidente que se afecta “el derecho a la movilidad de las personas y de manera específica a niños, niñas y jóvenes que se ven obligados a suspender de manera temporal o permanente su asistencia a la escuela con el fin de proteger su vida e integridad personal visiblemente amenazada en contextos de violencia armada” (Álvarez y Reyes, 2013, p. 105). Esto quiere decir que el bloqueo al libre tránsito (ruptura de caminos o daños a las vías de comunicación), estrategia utilizada con frecuencia por los actores armados ilegales, afecta considerablemente la movilidad de los sujetos educativos y sus dinámicas escolares, quienes en ocasiones están obligados a cancelar sus actividades académicas o viajar a los centros escolares por vías alternas, principalmente senderos o caminos de terracería conocidos solo por los pobladores locales donde usualmente transitan los actores armados para evitar los filtros policiacos.

En otros episodios de violencia policial como la masacre de Ecuandureo, municipio ubicado en los límites de Jalisco y Michoacán, las mismas prácticas de hostigamiento sistemático hacia la población civil se hicieron presentes. En este acontecimiento ocurrido en 2015 fueron ejecutados 42 hombres y un policía, producto de un supuesto enfrentamiento entre miembros del CJNG y agentes estatales, en el marco de un operativo derivado de una denuncia por robo de propiedad, según información oficial (CNDH, 2016). La revista *Proceso* (reportajes especiales en las ediciones 2012 y 2013) ha mostrado que no existe ningún dato que apunte la versión oficial sobre el intercambio de disparos, sino que los hechos revelan que fueron asesinatos extrajudiciales realizados por activos militares y policiales cuando los sospechosos se

encontraban desarmados y con las manos en alto⁷⁸. Los reportajes revelan que la mayoría de las víctimas eran en realidad albañiles, pintores, carpinteros y trabajadores del campo quienes habían sido contratados con anterioridad para varios trabajos en la ranchería. Este suceso disparó la tasa de homicidios a un alarmante umbral de 305 casos por cada cien mil habitantes, lo que posicionó al municipio en la tasa más alta registrada respecto al homicidio en treinta años (Zepeda, 2019).

Posterior a la masacre, tropas militares sobrevolaron la zona y patrullaron calles, carreteras, brechas y también plantaron retenes de acceso. Las clases se suspendieron una semana en las 87 escuelas existentes en el municipio de Tanhuato y Ecuandureo, lo que afectó a casi 5 mil 673 alumnos de preescolar, primaria y secundaria de 40 planteles de Ecuandureo y 37 de Tanhuato⁷⁹. Mientras se realizaban las diligencias, el acoso a los sujetos educativos traducidos en interrogatorios de miembros de la Policía Federal, el Ejército y la Marina, el cierre de los centros escolares y negocios, la vigilancia al movimiento de los vecinos, el comportamiento de los profesores y familias originarias de la localidad por supuestos vínculos con el CJNG, muestran las secuelas de una violencia policial que permea de manera más amplia en el tejido social.

En coincidencia, el profesor Camilo, quien labora desde hace 23 años en la región, publicó en su perfil de *Facebook* que durante su estancia en el 2000 en una escuela ubicada en la Sierra, aprendió a “correr del Ejército, porque en esos lugares todo el mundo es sospechoso y más el que educa con la verdad e interpreta el mundo de manera crítica con sus alumnos”. Este proceso de aprendizaje *in situ* “no es algo que los individuos elijan; es, por el contrario, una adquisición que se impone sobre los habitantes de los barrios

⁷⁸ El informe de la CNDH (2015) también coincide con esta pesquisa, pues relata que existió falta de respeto, dignidad y consideración respecto a los cadáveres de las víctimas, quienes sufrieron impactos de bala a quema ropa, mutilaciones, golpizas e incluso atropellamientos.

⁷⁹ Estrada, A. (27 de mayo de 2015) Regresan a clases en Tanhuato y Ecuandureo tras enfrentamiento. *El Financiero*. Recuperado de: <https://www.elfinanciero.com.mx/>

de relegación por las circunstancias violentas en las que viven y crecen” (Auyero y Berti, 2013, p. 116). En suma, estos encuentros son fundamentales para entender la concepción dominante que la población guarda respecto a los agentes estatales, como perpetradores de violencia, pues “las interacciones cotidianas con las burocracias estatales constituyen el elemento más importante en la construcción del estado forjada por los aldeanos” (Gupta, 2018, p. 82), de sus imágenes y, por supuesto, de sus comportamientos frente a las distintas circunstancias.

En ambos casos es posible identificar las tres características que integran la violencia policial, según Fassin (2016). Primero, es estrictamente física, pues “se manifiesta como una acción sobre un cuerpo. Segundo, tiene consecuencias de fácil identificación; en general, se trata de heridas o, con menor frecuencia, de un deceso. Tercero, se define con relación a una norma profesional; el policía debe dar prueba de que puede discernir en materia de uso de la fuerza” (p. 164). De esta forma, las violaciones a derechos humanos por parte de agentes estatales que ejecutan radical e institucionalmente su poder de fuego con impactos significativos en los civiles, expresa que “la violencia es constitutiva del papel mismo de la policía” (Fassin, 2016, p. 161). Las llamadas fuerzas del orden “adjudican la violencia que ellos mismos desencadenan a enfrentamientos ‘tribales’ o a los rasgos ‘culturales’ de esas poblaciones, desconociendo su responsabilidad” (Calveiro, 2019, p. 34), con lo que justifican sus acciones en ambientes considerados hostiles y peligrosos, como la Tierra Caliente o la Costa Sierra, las cuales tienen una historia marcada por estereotipos respecto a los procesos de inseguridad, delincuencia y narcotráfico que existen desde mediados del siglo pasado (Maldonado, 2010; Guerra, 2022).

Masacres y víctimas escolares

Ejemplos similares en el contexto urbano fueron las “masacres microgenocidas de jóvenes eufemizados como limpiezas sociales o ajusticiamientos” (Bourgois, 2015, p. 311) ejecutadas por actores

armados en el municipio de Uruapan en 2019 y 2020. La primera corresponde a un significativo episodio para la memoria colectiva de la ciudad, cuando fueron ejecutadas 19 personas, entre ellas algunas fueron colgadas en el puente vehicular del bulevar industrial (siete hombres y dos mujeres) y otras desmembradas a lo largo del libramiento oriente⁸⁰. Estos casos sucedieron en inmediaciones de escuelas primarias, secundarias, preparatorias y colegios privados. Los estudiantes fueron testigos en las primeras horas del 9 de agosto de la cantidad de patrullas y personal de la Fiscalía del estado que se encontraba en la zona con los cadáveres. Aunque no se suspendieron las clases con el supuesto propósito de no alarmar a la ciudadanía, una maestra de la región me comentó que muchos estudiantes que ingresaron por la mañana a los centros escolares fueron testigos de los cadáveres que colgaban del puente. El maestro Chucho, quien imparte la asignatura de educación física en una secundaria en la periferia de Uruapan, también fue testigo de las víctimas colgadas en el puente del libramiento, pues circuló por esa zona y observó algunas partes de los cuerpos de las víctimas que apenas estaban cubriendo los peritos con una sábana.

Una manta colocada en uno de los puentes junto a las víctimas, firmada por el CJNG decía: "gente bonita siga con su rutina", un mensaje que posiblemente estaba destinado a la población civil que no participa en los combates, y a los vecinos. En abril, un tiroteo dejó al menos cuatro muertos y ocho heridos, varios de ellos fueron víctimas de balas perdidas. En mayo, la ciudad fue noticia de nuevo cuando las autoridades encontraron los cadáveres de diez personas, consecuencia de un presunto enfrentamiento entre bandas delictivas⁸¹. Estos procesos de victimización tienen consecuencias traumáticas sobre la población escolar, quien es

⁸⁰ Dejan 19 cuerpos sin vida en Uruapan; algunos estaban colgados, mutilados o embolsados (8 de agosto de 2019). *Proceso*. Recuperado de: <https://www.proceso.com.mx>

⁸¹ Ferri, P. (9 de agosto de 2019). Todo el horror de México se concentra en una calle de Michoacán. *El País*. Recuperado de: <https://elpais.com/>

testigo de estos hechos cuando se moviliza a sus centros de trabajo por la mañana y suelen comentar con sus compañeros en el aula de clases. Alexander (2016) utiliza la noción de trauma cultural para explicar cómo “los miembros de una colectividad sienten que han sido sometidos a un acontecimiento horrendo que deja marcas indelebles en la conciencia colectiva, marcando sus memorias para siempre y cambiando su identidad futura” (p. 193). Acontecimientos como estos suman una lista de conflictos que han arrojado un aumento de víctimas civiles (infancias y juventudes) que genera un impacto profundo en la subjetividad de la sociedad que habita Uruapan, el miedo se instala y la pasividad se hace cotidiana.

En este sentido, la masacre ocurrida en el primer trimestre del 2020 afectó directamente a la juventud y niñez del municipio. En este acontecimiento nueve personas fueron ejecutadas por presuntos miembros del CJNG, entre ellos cuatro menores de edad, quienes perdieron la vida mientras jugaban “maquinitas” en un local de la colonia La Magdalena, por un supuesto ajuste de cuentas en el microtráfico de drogas, según la versión de la Fiscalía.⁸² El periódico local *ABC de Michoacán* reveló al día siguiente que las víctimas menores de edad tenían 12, 13, 14 y 17 años, quienes vivían en las inmediaciones de dicho local. Dos de las víctimas asistían a la escuela primaria, muy cerca del lugar, donde acudían por lo general en las tardes al salir de clases. Otro de ellos estudiaba el segundo año de secundaria y era parte de un equipo de fútbol escolar. Su padre, comentó que “lo llevaba seguido a las albercas, a lugares bonitos, para que ellos estuvieran divertidos con su hermano de ocho años, él quería sacar buenas notas para seguir adelante, jugaba en la escuela fútbol”.⁸³ Este episodio permite visibilizar la acumulación de violencia directamente vinculada a la victimización de los sujetos educativos que fuera del ámbito escolar están

⁸² Martínez D. (4 de febrero del 2020). Matanza en Uruapan: 9 muertos; 4 eran menores. *Aristegui Noticias*. Recuperado de: <https://aristeguinoticias.com/>

⁸³ Sepultaron a los niños asesinados en “maquinitas” de Uruapan (6 de febrero del 2020). *Diario 19*. Recuperado de: <https://diario19.com/>

expuestos a los múltiples ataques y venganzas, en síntesis, vivir entre las espirales de violencia producidas por el control de los mercados ilegales.

Sin embargo, en este particular contexto regional dichos procesos de inseguridad están relacionados en mayor o menor medida con el desarrollo comercial, la producción masiva del aguacate y el capital producto del agronegocio que configura ordenamientos mixtos de poder (Hincapié, 2015). En esta región, que representa el “2.3% del PIB nacional (una cifra que asciende a 7.8% para las actividades primarias), existen intereses de gran alcance, ligados a la producción agrícola, la minería, el turismo, la importancia del puerto de Lázaro Cárdenas para México y la región, así como la producción y el tráfico de drogas” (México Evalúa, 2014, p. 10). Distintos actores armados han buscado desde 2006 controlar el territorio para dominar el negocio aguacatero y las rutas de comercio del monocultivo, debido a la gran cantidad de recursos que produce y la imbricación de rentas ilegales⁸⁴. El aguacate es el principal producto de exportación de Michoacán, donde se encuentra el 72% de todas las plantaciones mexicanas de este fruto. Más del 80% de los aguacates de la entidad se exportan a Estados Unidos (principalmente la variedad Hass). En el último semestre del 2012 y principios del 2013, Estados Unidos importó este producto por valor de casi un billón de dólares⁸⁵ y en 2020 alcanzó casi 300 mil millones de dólares, pues México es el primer lugar en exportación del fruto. En 2017, la Asociación de Productores, Empacadores y Exportadores de México reportó:

Más de 100 mil toneladas de aguacate vendidas para el Super Bowl en Estados Unidos. La misma asociación indicó que la cadena de

⁸⁴ Investigaciones periodísticas aportan insumos interesantes para profundizar en dichos procesos de violencia, narcotráfico y agronegocio. Véase Paredes, H. (13 de noviembre del 2018). Uruapan: la tierra del aguacate que traga a sus habitantes. *Pie de Página*; Marcial, D. (2 de febrero de 2019). La maldición del aguacate. *El País*.

⁸⁵ Aguacates de sangre: el lado oscuro del guacamole (28 de noviembre del 2013). *MSN Noticias*. Recuperado de: <http://www.vocativ.com/>

producción genera 187 mil empleos directos, seis millones de jornales anuales y beneficia a más de 70 mil familias. Las cifras expuestas dan cuenta de la importancia del monocultivo para la economía regional y del país. (Velázquez, 2019, p. 48).

Esta lucrativa rama de los negocios donde se involucran los grupos armados con presencia en la zona, se adiciona también del dinero producto de las amenazas y extorsiones a las empresas empacadoras y de los propios dueños de terrenos de producción. Mediante intimidaciones y sobornos, los CT consiguieron que el Comité Estatal de Sanidad Vegetal de Michoacán, la autoridad que regula los protocolos de calidad de los productos agrícolas, les proporcionara información detallada de cada uno de los agricultores de aguacate. Todos ellos deben comunicar a las autoridades de gobierno las dimensiones de sus plantaciones y el volumen de su producción. A partir de esta información, los actores armados imponen un “impuesto” por cada kilo que se produce y exporta. Sin embargo, no son los únicos niveles donde se practica la extorsión. Cualquier eslabón en la cadena de producción del aguacate representa un recurso más; desde las cuadrillas (cuyas agencias de trabajo temporal están obligadas a pagar 3.5 dólares al día por trabajador) hasta aquellos que venden las plantaciones. En resumen, no solo es el negocio del tráfico de drogas sino también la extorsión es lucrativa para los CT, pues en algunos municipios sus operaciones se calcularon hasta en tres millones de dólares al año.

Estos aspectos están presentes en la vida cotidiana de los sujetos educativos y guardan cierta relación con las propias dinámicas de convivencia escolar. Muchas familias de la región (algunas incluso en condición migrante, originarias de comunidades rurales de Oaxaca, Guerrero o Chiapas) vinculadas de alguna u otra forma a las escuelas, se dedican a la producción de aguacate, *berries*, limón, mango, toronja y papaya, principalmente como jornaleros agrícolas. Esto implica que los maestros conozcan hasta cierto punto las condiciones de explotación en las empresas trasnacionales y, en ocasiones, las dinámicas de extorsión y amenazas. Asimismo, los

docentes son testigos de los efectos de la violencia que emerge en torno al negocio de narcóticos, del aguacate (“oro verde”) y de las distintas prácticas ilegales que rodean la economía agrícola donde participan las propias familias. Esos “circuitos de poder son los que sostienen los escenarios bélicos y las violencias estructurales” (Calveiro, 2019, p. 34), que son parte de la proliferación de economías ilegales en un marco mucho más amplio de movilización de mercancías en el capitalismo global.

Hasta este punto, he mostrado una pluralidad de repertorios de violencia que afectan los distintos procesos educativos y por ende el trabajo docente en algunas regiones de Michoacán. Es cierto que estos acontecimientos multilocalizados ocurren en un campo de desigualdades sociales con ciertas especificidades históricas y políticas propias de los actores individuales y colectivos (perpetradores y víctimas) que intervienen en la coproducción de dichas prácticas que dañan los lazos sociales. Se articulan en un contexto más amplio de tráfico de drogas y actividades ilícitas que son organizadas y ejecutadas por estructuras delincuenciales que con ciertos niveles de asociación estatal, fungen como administradores de una violencia difusa y cotidiana que transforma las subjetividades, las percepciones sobre el riesgo o el miedo y puede generar una predisposición defensiva frente a la inseguridad como acción ciudadana o también fomentar el repliegue de la población hacia el espacio privado en asentamientos tanto urbanos como rurales (Fuentes, 2021).

Aunque la responsabilidad por la promoción de la violencia es usualmente atribuida exclusivamente a los grupos delictivos que operan en las regiones, se desprende también de la violencia estructural del sistema capitalista y de la propia estatalidad del régimen político que permite que continúen dichas prácticas. De alguna manera, las redes ilegales garantizan la reproducción del capital, mantienen las jerarquías y sostienen privilegios de las élites de carácter local. En el caso de Michoacán, se observa que los márgenes del Estado donde se expande la violencia social se reorganizan constantemente. No son sitios limitados a la idea de

centro-periferia, sino que responden a acuerdos diversos, relaciones de fuerza y condiciones a veces propicias para el sostenimiento de prácticas delictivas que pueden conducir a la violencia generalizada y a la dominación, lo que repercute en actividades sociales como la escolarización.

Frente a estas condiciones, actores de la sociedad civil han generado diferentes estrategias, la mayoría pacíficas y algunas pocas veces acciones armadas, para enfrentar con mayor o menor éxito estas problemáticas locales. En el caso de los trabajadores de la educación, sus iniciativas son más bien de corte político-pedagógico, son ciertamente limitadas y responden de forma acotada a los enormes retos de educar en contextos violentos. Estas acciones de confrontación o tratamiento de la violencia responden más a una heterogeneidad de prácticas que ocurren simultáneamente de forma fragmentaria, pues no existe evidencia de una suerte de coordinación o consenso sobre aquellas estrategias que puedan resultar más o menos eficaces para la contención de situaciones de violencia en el ámbito escolar, dimensión donde se enfoca este estudio. Sin embargo, la discusión no se agota solo en este sentido. Por ello, ahora se exploran otras aristas socioculturales, ideológicas y políticas del trabajo docente, para caracterizar más profundamente el accionar del profesorado y cómo se integra en la composición social de las localidades michoacanas.

Los maestros en la política local. Los casos de Cherán y Ostula

La participación política de los maestros y maestras en los ámbitos local, regional y estatal no es nueva y tiene numerosos antecedentes en Michoacán. Desde inicios del siglo veinte, los docentes se posicionaron como un agente estatal primordial en la organización social de los pueblos. Era hasta cierto punto “natural” que arroparan las demandas campesinas y obreras de los lugares donde laboraban y apoyaran en la defensa de derechos. En muchos casos, la escuela y el profesor eran elemento clave de cualquier comunidad. En la época del cardenismo, por ejemplo, los maestros

con un evidente horizonte socialista se agruparon en sindicatos, ligas, confederaciones y frentes populares para posicionar sus agendas de lucha e incidir en el campo político. Una referencia histórica ilustra esta significativa posición magisterial ante los cambios sociales que vivía el país en el primer tercio del siglo pasado:

La participación de los maestros en la política parece que empezó a nivel personal, antes de que el proceso de sindicalización estuviera muy avanzado. Ya desde principios de 1920 a 1930 muchos maestros rurales participaban en las campañas políticas de caudillos locales y jefes populares que habían surgido de la revolución. No podía menos que esperarse que se sintieran identificados con las aspiraciones de justicia social nacidas de las luchas de la década anterior, y era natural que muchos de ellos vieran la solución en términos políticos. Numerosos maestros tomaron parte de las campañas electorales del general Múgica por la gubernatura de Michoacán en 1917 y 1920. (Raby, 1974, p. 92).

Las formas de organización política del magisterio michoacano, aliado en muchas ocasiones a la lucha por la tierra y la democracia a nivel municipal y estatal, generaron una particular presencia política de los educadores en las comunidades, lo que configuró una cierta disposición de la población a escucharlos y tomarlos en cuenta, tanto para pedirles consejos sobre problemáticas cotidianas como para la resolución de conflictos locales. Estos liderazgos comunitarios, como una herencia de la lucha y organización del "ser maestro", se pueden observar en coyunturas políticas concretas, por ejemplo, en el periodo del neocardenismo e incluso en la actualidad, algunas veces a través del referente identitario vinculado a la etnicidad o en la participación activa a través de los espacios de representación política comunitaria (Calderón, 2004).

Según el estudio de Raby (1968) se sugería a los docentes "no mezclarse en la política. Su participación en los conflictos sociales y sus conexiones políticas no se revelan fácilmente en los archivos y los periódicos de la época; pero se sabe bien que en los años que

nos interesan se asesinaba, desorejaba o se hostilizaba a muchos maestros rurales” (p. 191), como consecuencia de su acción política. En la década de 1930, se presentaron 39 incidentes concretos de violencia o amenazas contra maestros rurales a nivel nacional (Raby, 1968). No obstante, con el propósito de explicar dichos ataques y amenazas contra los educadores y entender por un lado, cómo se mezclaron con la política y, por otro lado cómo la propia figura docente fue utilizada por otros cacicazgos para sus propios fines políticos, económicos y sociales, resulta imprescindible indagar en las relaciones políticas a nivel local para comprender el origen y la naturaleza de dichas agresiones. En la actualidad, destacan en Michoacán los casos del municipio p’urhépecha de Cherán y la comunidad nahua de Ostula. Ambas luchas territoriales, con autogobiernos basados en usos y costumbres, son relevantes para comprender la participación de profesores locales en torno a las acciones de resistencia de sus comunidades frente a la violencia de organizaciones criminales que promueven el despojo y el relativo control social por la vía armada.

Cherán es un municipio indígena enclavado en el corazón de la meseta p’urhépecha donde habitan menos de 20 mil personas. En 2011 emprendieron una lucha por la vida y la defensa de sus bosques que estaban siendo saqueados por talamontes ilegales organizados en una estructura criminal que operaba en la región, al amparo de las autoridades del Estado. Su acción colectiva, anclada en un trasfondo histórico de resistencia cultural, llevó a comuneras y comuneros a organizarse en asambleas barriales, defender su territorio mediante una guardia tradicional para la defensa colectiva, expulsar a la policía municipal y a los partidos políticos. Con estas acciones comenzaron una lucha política y jurídica a nivel interno y en su relación con la estructura estatal, con el objetivo de establecer un gobierno comunal basado en sus usos y costumbres (Moreno, 2019; Calveiro, 2019).

Los actores protagónicos de esta acción colectiva fueron las mujeres, los jóvenes y el magisterio. El profesorado indígena de Cherán es un actor colectivo cuantitativamente significativo

y primordial en la conformación de las iniciativas políticas antes y después del levantamiento del 2011. En la organización de la autonomía política, existió un enlace sólido entre los trabajadores de la educación y las instancias de organización comunal, las cuales fueron apropiadas y recreadas a raíz del levantamiento comunal⁸⁶. Esta condición no fue casual. Los maestros y maestras, muchos de ellos laboraban en centros de trabajo fuera de la comunidad y volvieron al pueblo, sumados a los que ya se encontraban allí, asumieron cargos clave en la primera estructura de gobierno comunal, por ejemplo, en los espacios educativos, administrativos, de gestión local y por supuesto en el Concejo Mayor de Gobierno Comunal, la autoridad colegiada que suplantó jurídicamente a la presidencia municipal (Moreno, 2019). Ese sector revitalizado del magisterio provenía de hábitos de organización sindical y de luchas normalistas y magisteriales en la entidad, ya que en su mayoría pertenecen a las corrientes democráticas de la Sección XVIII de la CNTE. Sin duda, la experiencia política de los sindicalistas jugó un papel esencial en las primeras comisiones políticas de la comunidad cheraní que negoció ante las instituciones estatales. El liderazgo de los docentes al tomar la palabra en los eventos públicos, las protestas y las mesas de negociación fueron evidentes durante todo el proceso comunitario.

Para entender este panorama, hay que puntualizar que la presencia escolar destacó en Cherán desde la década de 1950, en comparación con otras comunidades de la meseta, principalmente porque el General Lázaro Cárdenas, propició la región p'urhépecha como espacio geográfico de ensayo del indigenismo mexicano y de su política de educación indígena (Dietz, 2017). En ese ensayo nacional, Cherán fungió como receptor y replicador de políticas educativas bilingües que solo giraron el método alfabetizador más no el fin de integración cultural y lingüística (Moreno,

⁸⁶ El más relevante núcleo de organización fueron las 189 fogatas o *parhankua* en cada calle, como una medida de autodefensa ante el estallido social y espacio de discusión permanente entre vecinos de la comunidad.

2019). Además, allí se instaló el centro coordinador del Instituto Nacional Indigenista (INI) en la década de 1960 y utilizó la variante p'urhépecha de Cherán para impulsar procesos de castellanización en otras comunidades indígenas de la región (Castile, 1974). Después de la década de 1970, la proliferación de instituciones educativas de todos los niveles comenzó a instalarse en los cuatro barrios que componen la comunidad como consecuencia de las gestiones y la inversión en materia escolar.

A la par del crecimiento de infraestructura escolar, la presencia de docentes o “nuevos profesionistas” con un trabajo seguro y un sueldo estable, comenzaron a tener relevancia en el nivel comunitario y “para los años ochenta si bien los maestros no fueron los únicos profesionistas, constituyeron el mayor porcentaje” (Moreno, 2019, p. 46). El magisterio accedió entonces a los distintos cargos de poder político, principalmente en la presidencia municipal, afiliados en un principio al PRI y a finales de los ochenta, muchos de ellos militaron en el Partido de la Revolución Democrática (PRD), en el marco de la lucha por la transición democrática en las elecciones presidenciales de 1988. De esta forma, los profesores “emergen en las últimas tres décadas en el escenario político de Cherán como los protagonistas de la vida política local. La castellanización, la profesionalización masiva y la presencia del INI configuraron recursos humanos que posibilitaron la aparición de un sector del magisterio politizado hacia posturas de izquierda” (Velázquez, 2019, p. 118). De esta forma se anida una cultura política del “ser maestro” vinculado a las luchas sociales.

El papel de los docentes en las luchas socioterritoriales de Cherán tiene algunos antecedentes. A finales del porfiriato, la explotación del bosque se incrementó con el arribo de capital norteamericano y la construcción de una vía de ferrocarril, pues el gobierno estatal concesionó contratos para extraer madera de los bosques sin el consentimiento de los comuneros (Calderón, 2004). Durante este periodo se planeó la construcción de una línea ferroviaria que cruzaría gran parte del territorio de Cherán para transportar la madera en grandes cantidades. En esta coyuntura,

trascendió la presencia política de Federico Hernández Tapia, un maestro de la comunidad originario del barrio segundo, quien estaba al mando de Casimiro López Leco. Consciente del saqueo que se iniciaba en los bosques, Hernández Tapia comenzó a informar y concientizar a los demás comuneros. Formó una agrupación social que se opuso a la construcción de las vías, incluso se enfrentó en múltiples ocasiones con los guardias de las empresas extranjeras (principalmente con la compañía de maderas *Read & Campbell*) hasta tal punto que, debido a su activismo, fue asesinado por paramilitares supuestamente financiados por dichas empresas (Colin, 2014).

De forma similar, Guadalupe Tehandón, maestro bilingüe de secundaria, formado en la vida campesina, quien ocupó la presidencia municipal de Cherán en la década de 1990, formó parte activa del movimiento indígena que empujó los Acuerdos de San Andrés Sobre Derechos y Cultura Indígena, posterior a la insurgencia de los mayas zapatistas en Chiapas y participó en distintos espacios del Congreso Nacional Indígena (CNI). Historias de resistencia como la de Federico Hernández Tapia, defensor del bosque que fue ejecutado por su acción política o la experiencia militante del profesor Guadalupe, son relevantes en la actualidad para comprender la memoria colectiva de lucha de Cherán y cómo la violencia configuró un tipo de subjetividad política en relación con la identidad comunitaria de los docentes.

En la época contemporánea, destaca el caso del profesor de primaria Leopoldo Juárez Urbina, secuestrado y asesinado el 9 de mayo del 2008. Este acontecimiento previo al levantamiento comunal, es clave en los agravios que grupos armados cometieron contra miembros de la comunidad cheraní. Leopoldo fue uno de los fundadores del PRD en la comunidad, trabajó como funcionario de la Secretaría de Desarrollo Social durante el sexenio de Lázaro Cárdenas Batel (2002-2008) en la gubernatura y ocupó la presidencia municipal de Cherán en 1995. Según Maldonado (2018), en la elección interna del comité perredista para las elecciones del 2007, Leopoldo buscó postularse nuevamente como candidato a la

alcaldía, pero la votación interna no lo favoreció; esto desembocó en la decisión de competir por la presidencia en el Partido Alternativa Socialdemócrata, junto a una buena cantidad de militantes del PRD que se añadieron a su campaña. Fue a partir de esta división electoral, “lo que le abrió al candidato del PRI, Roberto Bautista Chapina, una coyuntura favorable para el triunfo del PRI. Así pues, éste último partido recuperó la alcaldía después de varios trienios de gobierno perredista” (p. 97). Leopoldo consideró injusta la victoria electoral del PRI y decidió “tomar” la presidencia municipal como medida de protesta junto a decenas de comuneros, quienes se reconocieron como miembros del Movimiento Ciudadano de Cherán. En este contexto de polarización social derivado del conflicto poselectoral, el maestro Leopoldo comenzó a denunciar públicamente los vínculos de Roberto Bautista con talamontes ilegales. Un mes después, sujetos armados lo secuestraron tras salir de las oficinas regionales de la SEE en Paracho y lo ejecutaron en una brecha entre las comunidades de Cherán y Aranza.

Su asesinato por motivos claramente políticos aumentó la rabia de familiares, vecinos y amigos cercanos al Movimiento Ciudadano de Cherán, quienes mantuvieron la ocupación del palacio municipal, pero cedieron al cabo de unas semanas por las amenazas de los grupos de talamontes. Fue hasta abril del 2011 cuando un puñado de mujeres y jóvenes enfrentó a dos camionetas de talamontes en la parroquia del Calvario, en el barrio tercero y, con ello, dio inicio un largo proceso de resistencia comunitaria que consolidó el actual gobierno comunal, sin partidos políticos ni policía municipal. Sin duda, la memoria de lucha en Cherán tiene presente la vida de icónicos profesores como Leopoldo, quien hoy es recordado como uno de los principales promotores de la lucha contra la tala ilegal.



Leopoldo Juárez en un mitin político. Fotografía cortesía de Pedro Chávez.

En el caso de la comunidad nahua de Santa María Ostula en el municipio de Aquila, en la región Costa, donde se conformó una Policía Comunitaria en la entidad, tras un histórico manifiesto que reivindicaba la autodefensa indígena (Krusche, 2018), también destaca la participación de maestros locales en la defensa territorial. La historia de resistencia de este pueblo se remonta a la primera década del siglo veintiuno, por conflictos comunitarios detonados por disputas de linderos de propiedad con un grupúsculo de caciques de la comunidad no indígena de La Placita. Posteriormente, uno de los ejes que ha motivado la organización ha sido la resistencia a la explotación de recursos naturales, la gestión de las regalías por parte de una minera transnacional (la compañía acerera *Hylsa/Ternium*) y los actores armados ilegales que controlan

el tráfico de metales en la región y tienen ramificaciones sobre distintos negocios ilícitos⁸⁷.

En junio de 2009, comuneros de Ostula, Coire y Pómaro (concentran alrededor de 200 mil hectáreas de territorio comunal) realizaron una acción colectiva para recuperar un predio que se habían apropiado personas de la comunidad de La Placita. Allí, los comuneros nahuas fundaron el poblado de Diego de Xayakalan, tras desterrar a los pequeños propietarios aliados con integrantes de los CT, quienes tenían amenazadas a las personas que se negaron a ingresar en la producción de droga (Guillén, 2016). Este episodio de resistencia comunitaria fortaleció la construcción del sujeto autónomo en Ostula, ya que permitió la integración de cuerpos de seguridad colectiva e impartición de justicia propia. No obstante, las campañas estatales de criminalización contra el proceso comunitario promovieron la intervención de la Policía Federal y la Marina en mayo del 2010 con el propósito de desarmar y desarticular la Policía Comunitaria. Poco tiempo después, los actores armados ilegales ingresaron nuevamente a la comunidad para infundir el miedo y realizaron desapariciones y asesinatos de los líderes que promovieron la resistencia, lo que ocasionó que muchas familias fueran desplazadas y otras huyeron fuera del estado para esconderse por un buen tiempo. Guillén (2016) sintetiza el trasfondo de la lucha de la siguiente forma:

Las y los comuneros han asegurado por años que detrás de todo el horror hay intereses económicos en sus montes, que están repletos

⁸⁷ Esta región "ha sido estratégica para meter drogas y armas; el aislamiento de la Sierra ha sido óptimo para cultivos de opio y marihuana; las playas de Ostula son de las pocas en el país que no han sido privatizadas; y a principios del siglo XXI comenzaron a entrar químicos para drogas sintéticas provenientes de Asia, mientras que empresarios chinos tienen, por lo menos desde 2008, robando materiales y, desde 2012, maderas preciosas como el tampicirán, el cocobolo y el granadillo (conocido como sangüalica) de toda la zona costera desde Nayarit hasta Michoacán" (Guillén, 2016, p. 78). En particular, las maderas de lujo han sido objeto principal del grupo conocido como LT, quienes operan en la localidad de Naranjestil y se les responsabiliza por el asesinato de 15 personas en marzo del 2019, informó la cadena de televisión RT.

de hierro, oro y otros minerales y de por sí ya sirven para el trasiego de armas y drogas. Existe el rumor de que el gobierno federal quiere convertir la playa de Xayakalan en puerto minero, para que empresas como Ternium/Las Encinas [que extrae hierro en la cabecera municipal de Aquila] no tengan que llevar que mercancía hasta los puertos de Lázaro Cárdenas o de Manzanillo. (p. 64).

En este pueblo indígena, la violencia “en forma de ingobernabilidad se ha materializado en la desaparición de varios líderes indígenas que pugnaban por la defensa de sus recursos naturales y que se resistían ante las presiones de sembrar droga en las inmediaciones de sus tierras comunales” (Maldonado, 2018, p. 82). Los ataques sistemáticos sobre las autoridades agrarias, civiles y tradicionales que integran la asamblea comunal del pueblo de Ostula se han denunciado en múltiples ocasiones por medio de plataformas del movimiento indígena⁸⁸. En 2012, se acumularon 28 personas ejecutadas por su labor en defensa del territorio; en 2014 esta cifra aumentó a 31 personas en el marco del resurgimiento de los conflictos entre grupos armados, autodefensas y agentes estatales. Una década después, el número de víctimas ha aumentado hasta un total de 40 asesinados y cinco comuneros desaparecidos, tres de ellos son maestros del sector indígena de la CNTE: Francisco de Asís Manuel, Javier Martínez Robles y Gerardo Vera Orcino.

Algunos asesinatos que resaltan para los motivos de este trabajo fueron las ejecuciones de los maestros Diego Ramírez Domínguez, así como los hermanos Francisco y Ambrosio Verdía Macías, adscritos al nivel de primaria y secundaria, respectivamente, y el educador de primaria Teódulo Santos Girón, todos originarios de Ostula. La cruel tortura y asesinato de Diego, ocurrida el 26 de julio de 2008, fue la represalia contra quien fue el primero que denunció a los pequeños propietarios ante la autoridad

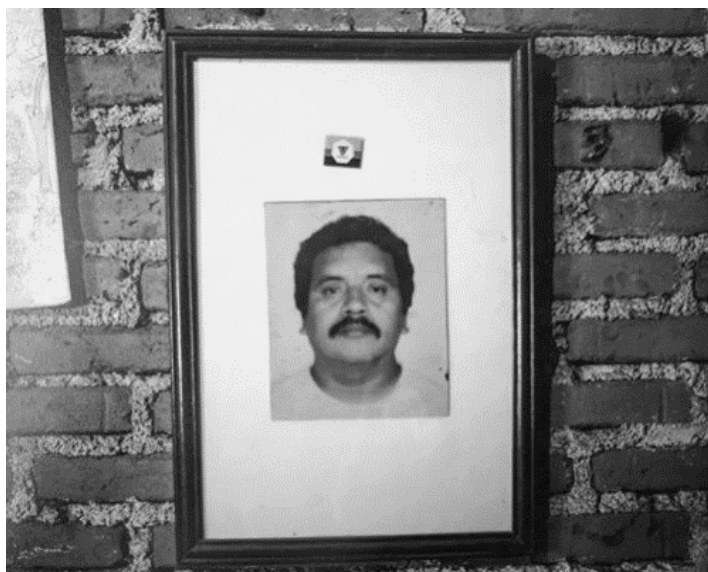
⁸⁸ Dado que la lucha de la comunidad de Ostula forma parte del CNI, todas las denuncias de los asesinatos se pueden encontrar en la página web de *Enlace Zapatista*. Véase: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/>

agraria, civil y tradicional de la comunidad nahua, pues también se desempeñaba como coordinador de la comisión especial de defensa y recuperación de las tierras en Ostula. Los profesores Ambrosio y Francisco, participantes activos de la asamblea comunal, fueron secuestrados, torturados y asesinados el 13 de mayo del 2011 en un paraje cerca de los poblados La Cobanera-Marielitos. Mientras que Teódulo, antiguo docente en la localidad y uno de los principales promotores de la recuperación de tierras, fue ejecutado el 15 de mayo del 2012. Los cuatro asesinatos de personas moralmente respetadas por su lucha en la defensa territorial, no han sido investigados a profundidad por la Fiscalía de Michoacán y hasta el momento no existen responsables sentenciados por estos crímenes.

El profesor Teódulo también era militante de la CNTE. El maestro Armando, originario de una pequeña localidad en el municipio de Chinicuila, quien trabajó durante tres años en Ostula al egresar de la Normal, me comentó que conoció personalmente a Teódulo, pues colaboraron en un proyecto escolar en la Costa. Armando recuerda que una semana antes de que Teódulo fuera asesinado denunció en una asamblea general del magisterio agrupado en la Sección XVIII de la CNTE, el hostigamiento y las amenazas que había recibido en su pueblo. Sin embargo, la dirigencia sindical decidió mantenerse al margen del problema comunitario; es decir, solo apoyaron en términos morales y no realizaron acciones concretas para apoyar a los educadores de la región. El docente reflexiona que quizá si la CNTE hubiese hecho alguna acción colectiva para apoyarlo, no lo hubiesen asesinado. La posición de la dirigencia sindical de tomar distancia de los procesos políticos de las comunidades y de los problemas de seguridad pública fue similar con respecto al caso extraordinario de un joven profesor de la CNTE en Apatzingán que se integró a los grupos de autodefensa y del cual no existe mucha información, a excepción que fue asesinado en un enfrentamiento a finales del 2013.

Asesinatos de maestros por su acción política también se han presentado en otros municipios, por ejemplo en la capital del

aguacate: Tancítaro. En 2010, como consecuencia de las diferentes extorsiones que emprendieron los CT contra autoridades locales, previo al ascenso de las autodefensas en la región, se presentó un acontecimiento que se mantiene vigente en la población local. En este municipio caracterizado por la venta de aguacate, un grupo de sujetos armados "mataron a pedradas a un interino de la presidencia municipal y a su secretario: Gustavo Sánchez era maestro de escuela y deportista, no militaba en ningún partido y asumió el cargo cuando todo el cabildo municipal renunció por supuestas amenazas del crimen" (Velázquez, 2019, p. 61). Nuevamente, los actores armados son quienes ejercen labores de gobierno en los territorios y tratan de eliminar cualquier oposición que represente un riesgo el orden social fragmentado que han instalado.



Retrato de Teódulo Santos. Fotografía cortesía de Comunicación Ostula.

El magisterio y la seguridad comunitaria

La incorporación de docentes en tareas de organización de la vida comunal, así como su participación activa en cuerpos de seguridad

también es visible en otros casos, por ejemplo en el municipio de Aquila y en la comunidad p'urhépecha de Arantepacua. En el primer caso de liderazgos sociocomunitarios en procesos de autodefensa indígena destaca el caso de Germán Ramírez Sánchez, maestro indígena originario de Ostula hijo de Diego Ramírez, quien funge como comandante actual de la Policía Comunitaria, además fue director de seguridad pública del municipio de Aquila en 2018. Este militante activo de la Sección XVIII de la CNTE es recordado en el ámbito político-sindical como "muy entrón", como me comentaron dos profesores de la región. Participó en distintas movilizaciones magisteriales contra la reforma educativa en 2013 y en 2014 fue parte de los grupos de autodefensas que desplazaron a sicarios de La Placita y recuperaron la encargatura de Xayakalan. No obstante, ahora se le imputó una orden de aprehensión por su supuesta participación en distintos casos de secuestro, asesinato y desaparición forzada.

Respecto al caso de Arantepacua, en 2017 una añeja disputa de terrenos comunales desató un conflicto intercomunitario que desencadenó en una dura represión estatal. La represión del 5 de abril tiene como antesala la detención de 38 comuneros, pues un día antes, "una representación de la comunidad viajó a Morelia, para dirimir un viejo conflicto territorial que sostiene Arantepacua con la comunidad vecina de Capácuaro desde hace más de 60 años en el que pelean la posesión de mil hectáreas de monte"⁸⁹. Cuando volvían de la manifestación, policías detuvieron y golpearon a la comisión de comuneros. Por esta razón, el pueblo se organizó y bloquearon la vía carretera Pátzcuaro-Cherán como medida de presión para exigir justicia. Fue en este momento que alrededor de 800 elementos de la policía estatal y federal acudieron en camionetas, vehículos blindados, patrullas y un helicóptero *Blackhawk* para reprimir dicha manifestación de comuneras y comuneros, lo que ocasionó cuatro asesinatos extrajudiciales, diez

⁸⁹ Contreras, A. (20 de febrero del 2020). En Arantepacua, la represión avivó la autonomía. *Pie de página*. Recuperado de: <https://piedepagina.mx/>

personas detenidas y múltiples heridos por arma de fuego, así como un sinnúmero de secuelas psicológicas en los pobladores, abortos espontáneos en algunas mujeres y traumas en la niñez indígena.

Este acontecimiento marcó el fin de los partidos políticos y la policía local en la comunidad, pues las asambleas se organizaron tras la represión para fortalecer las estructuras comunitarias e impulsar un proceso de autogobierno similar al del municipio de Cherán, basado en el vínculo de usos y costumbres para el ejercicio del poder político, con el reconocimiento estatal. Elpidio Cohenete, antiguo miembro del Concejo de Gobierno de Arantepacua, señaló que es “la comunidad con más maestros y estudiantes del municipio. Hay una presencia política y organizativa, muchos convergen que es un punto importante. Que es un centro de resistencia y de conciencia social”⁹⁰. Estas cualidades posicionan la experiencia de autogobierno en Arantepacua con énfasis en la participación masiva de profesores indígenas en la gestión colectiva.

Recientemente, el medio de comunicación *Deutsche Welle* realizó un reportaje documental con Juana, maestra de secundaria quien funge como comandante de *La Kuaricha*, el cuerpo de seguridad autónomo de Arantepacua surgido a raíz del ataque a la comunidad. Este grupo está conformado por 17 personas que patrullan el pueblo con armas AR-15 que compran entre ellos y uniformes dispareos que solventa cada quien. La maestra Juana labora por las mañanas en la escuela y por la tarde se suma a los trabajos de patrullaje, protección de la comunidad y atención de denuncias incluso para prevenir la tala clandestina. Según el mismo reportaje, la meseta p'urhépecha ha perdido el sesenta por ciento de sus bosques en la última década a causa de la tala ilegal, por lo que la lideresa menciona que “se ha notado un poquito más la tala, pero también después de que hubo seguridad ha bajado mucho porque los muchachos los detienen, los llevan y pues eso hace que lo piensen dos veces”. En suma, el ejemplo de *La*

⁹⁰ Contreras, A. (20 de febrero del 2020). En Arantepacua, la represión avivó la autonomía. *Pie de página*. Recuperado de: <https://piedepagina.mx/>

Kuaricha o de Guillermina, maestra de preescolar en La Cantera que integra el consejo de justicia en la misma comunidad, revela la fuerte participación de las mujeres en cargos públicos dentro de la estructura comunal. Nuevamente, la convergencia de identidades entre ser maestra y comunera tiene sentido en el marco de una lucha comunitaria.

“El Profe” y el narcotráfico como forma de vida

La historia social de los docentes y la política en México no se limita a sus diversas participaciones en los distintos movimientos por la democracia o la defensa de la tierra y el territorio. También es posible rastrear casos atípicos de trabajadores de la educación que conformaron relevantes estructuras delincuenciales en Michoacán y diversificaron las economías ilegales de formas inusitadas en los márgenes estatales. En este sentido, la trayectoria del maestro de primaria Servando Gómez, apodado localmente como “El Profe” o “La Tuta”, no puede pasar desapercibida, pues representa un insumo anómalo para reflexionar en torno al nivel de penetración del profesorado en distintos aspectos de la vida social, incluidos los circuitos de la ilegalidad y el crimen.

Servando Gómez nació el 6 de febrero de 1966 en el municipio de Arteaga. “A los diecinueve años entró a estudiar en el Centro Regional de Educación Normal de su pueblo y a trabajar en el municipio de Quiroga. En 1985 obtuvo una plaza en la escuela primaria Melchor Ocampo, ubicada en la periférica colonia El Ejidal, en Arteaga” (Hernández, 2014, p. 264). Servando fue parte del magisterio durante 15 años; vendió papaya, jitomate y melón como actividades económicas suplementarias; participó en distintas gestiones ante el gobierno estatal para la instalación de la primera clínica de salud municipal y fue fundador de un centro de atención de adicciones⁹¹. Como muchas familias del municipio se vinculó

⁹¹ Najjar, A. (27 de febrero de 2015). Auge y caída de La Tuta, el maestro mexicano que se volvió líder narco. *BBC*. Recuperado de: <https://www.bbc.com/>

en la producción de marihuana a nivel local como una forma de obtener mayores ganancias⁹². En 2001 ingresó a La Empresa, un grupo local de microtráfico de droga liderado por Carlos Rosales alias "El Tísico"; en 2006 el grupo se transformó en LFM y meses después ascendió en la estructura criminal; en 2007 se convirtió en coordinador operativo de LFM en Arteaga y Lázaro Cárdenas, donde comenzó sus alianzas con presidentes municipales y autoridades judiciales de la región para acelerar la distribución de mercancías. Un conocido corrido del grupo Buknas enuncia: "el profe La Tuta cambió el pizarrón por una bazuca"⁹³.

La historia del narcotráfico en Michoacán ya tenía antecedentes cuando se incorporó "La Tuta". Astorga (2016) sostiene que al menos desde la década de 1960 se siembra marihuana y opio en la región. El campesino Gervasio Valencia fue el primero en organizar a la población de "zonas olvidadas de Michoacán, principalmente en los municipios de Apatzingán, Coalcomán, Aguililla y Tepalcatepec. Los inició en la siembra de enervantes para su trasiego: fue la única alternativa que tuvieron esos pobladores del sur de la Tierra Caliente para remontar su condición de pobreza extrema" (Astorga, 2016, p. 25). A fines de los años ochenta del siglo pasado, LV "fueron clave en la exportación de marihuana y cocaína hacia Estados Unidos desde Michoacán. Una década después lo serían en el negocio de las metanfetaminas" (Hernández, 2014, p. 247); es decir, el aumento de drogas en el mercado interno y externo se relaciona con la transnacionalización de la región y una masificación de las actividades ilegales (Maldonado, 2010). En esta última transición, los narcóticos sintéticos proporcionaron altas tasas de ganancia

⁹² Entre 1960 y 1980 "se estima que más de 90 por ciento de los habitantes de las comunidades asentadas en las zonas de la sierra nahua y Tierra Caliente se dedicaban a la siembra y cultivo de marihuana" (Lemus, 2015, p. 28); es decir, era hasta cierto punto común la narco-agricultura, no vista necesariamente como una actividad ilegal, me señaló la maestra Greta sobre su experiencia en Aguililla, cuna del narcotráfico. En la actualidad, "la sierra michoacana ocupa el segundo lugar nacional en la producción de amapola y marihuana" (Hernández, 2014, p. 236).

⁹³ El citado corrido michoacano se titula *Caballeros Templarios*. Disponible en la plataforma *YouTube*.

que neoliberalizaron el negocio ilegal a niveles nunca antes vistos (Bourgois, 2015)⁹⁴.

De esta etapa, en el imaginario social de la región está presente el llamado “mariguanero”, intermediario que compraba la producción de marihuana y opio directamente a los productores del campo para canalizarla en los mercados ilegales, quien en realidad era un poblador local que apoyaba al pueblo con inversión en salud, construcción de caminos, escuelas, préstamos para emergencia médicas, entre otros. Tal como me comentó el maestro Leco: “el mariguanero no estaba vinculado a la extorsión, al robo o al secuestro de la gente” (Leco, comunicación personal, 20 de julio del 2020), sino exclusivamente al tráfico de drogas donde unos y otros se beneficiaban. Por esta razón, se ampliaron los intercambios recíprocos, aumentó la base social, así como las redes de solidaridad y reciprocidad entre estos personajes y la población local (Schedler, 2018). El profesor Camilo, oriundo de la región, define esta etapa como “narco viejo”, para identificar la producción de droga en micro terrenos o traspatios y luego se vendía directamente a “mariguaneros” que la desplazaban al puerto de manzanillo en el estado de Colima. En esta interpretación, el productor no se vinculaba con otras prácticas delictivas; es decir, se concentraban en la producción de marihuana y amapola de manera local para vender y lograr su manutención con ese recurso.

Posteriormente, algunos factores mermaron los acuerdos tácitos entre las comunidades y los grupos del narcotráfico, lo que generó nuevos cacicazgos, envidias y conflictos entre pequeños grupos armados que operaban en la sierra. En suma, “la presencia continua de las fuerzas armadas, el aumento de la demanda de

⁹⁴ En el caso de la metanfetamina, “su monopolización por unos pocos cárteles mexicanos para la exportación a los Estados Unidos comenzó como un suplemento incidental a sus productos psicoactivos a principios de la década de 1990. El tráfico de metanfetamina se disparó a principios de la década de 2010 cuando los cárteles mexicanos diversificaron sus productos y abrieron nuevos mercados en respuesta a los cambios políticos en las prioridades de aplicación de la ley de los Estados Unidos” (Bourgois, 2015, p. 309).

drogas sintéticas sobre las naturales y el conflicto que el cártel del Milenio tuvo con los Zetas por los insumos y rutas de tráfico” (Peniche, 2018, p. 235) desembocó en un orden basado en la violencia letal. En la primera década del siglo veintiuno, el negocio del narcotráfico se diversificó respecto al control monopólico que tuvieron las primeras familias michoacanas en la producción de droga (Astorga, 2019). Esta transformación del mercado ilegal, “se convirtió en una máscara para imponer un régimen de orden en toda la región” (Maldonado, 2010, p. 359), donde el ejercicio de la soberanía, de dar muerte y dejar vivir, se hicieron la norma. Según Velázquez (2019), del año 2001 al 2006:

Los Z provenientes del golfo, redujeron al cártel histórico de Los Valencia y tomaron la ciudad de Apatzingán. En el imaginario social se recrea la idea de que antes de esa época el narco era de “gente de valores y de palabra” que “no se mete ni con niños ni mujeres”. Tal percepción cambió tras la llegada de los Z, que se comenzaron a “meter” con las familias de los narcotraficantes contrarios, implementaron las extorsiones y dañaron a la población común. (p. 55).

LFM surgió entonces como una respuesta armada ante la violencia de los Z con el propósito de desplazar del negocio al grupo originario de Tamaulipas. Por idea de Servando Gómez, la aparición pública del grupo LFM en 2006 se dio a través de desplegados en los dos periódicos de mayor circulación en el estado: *La Voz de Michoacán* y *El Sol de Morelia*. Después de varios enfrentamientos lograron su objetivo de controlar los mercados ilegales y para finales de 2007, LFM ya había consolidado su presencia en setenta por ciento del territorio michoacano (Lemus, 2015). En 2011 ocurrió una fractura al interior de este grupo y surgieron los CT, donde el líder más visible fue Servando Gómez, aunque el mayor dirigente de la organización era Nazario Moreno⁹⁵. Es en esta coyuntura

⁹⁵ Como ejemplo puede consultarse el corrido del grupo michoacano Los de la A, titulado *Código Nazario*.

histórica donde se diversificaron con mayor intensidad los negocios del grupo criminal vinculados a actividades lícitas e ilícitas⁹⁶, para funcionar como una amplia empresa criminal:

Construyeron una red de empresas legales y actividades criminales para penetrar las actividades productivas más pujantes de Michoacán: controlaron los mercados del limón y del aguacate, extorsionaron mineras que exportaban hierro a China desde el puerto de Lázaro Cárdenas; se involucraron en todo el comercio informal de mercancías y cobraron por protección a restaurantes, tortillerías, taquerías, a vendedores de la calle, entre otros, a través de su red de plazas, que cubría territorios que sobrepasaron los límites del estado michoacano. (Velázquez, 2019, p. 58).

Tal como se ha documentado (Hernández, 2014; Lemus, 2015; Astorga, 2019) este grupo controló distintos procesos de la cadena de producción minera y agroindustrial, incrementó la compra-venta de armas, negoció directamente con empresarios ingleses y chinos, cobró por el uso de muelles en el puerto de Lázaro Cárdenas, impuso cuotas por traslados de cargamento de hierro y minerales por toda la costa (cinco dólares por cada tonelada) y sobornó a funcionarios de diferentes niveles y rubros, “institucionalizando la interfaz entre el estado y el crimen organizado, incorporándolo a la burocracia administrativa” (Bourgois, 2015, p. 310). Esta forma de operar muestra que “sin enlaces estables entre crimen y Estado no puede haber estabilidad en la esfera criminal (nominal)”⁹⁷. Muchos de estos emprendimientos fueron promovidos por “La Tuta”, quien además tenía cierta legitimidad social por sus acciones carismáticas en apoyo a los centros educativos y a la población local: “resolución

⁹⁶ Pueden consultarse estos tres ejemplos documentados: Cano, A. (2 de febrero de 2014). Autodefensas: varias minas de Michoacán son o fueron explotadas por los templarios. *La Jornada*; Najjar, A. (1 de mayo de 2014). Minería, el nuevo negocio de los carteles mexicanos. *BBC*; Ángel, A. Surten armas a Michoacán desde EU, China y Europa (24 de enero de 2014). *Diario Matutino Cambio*.

⁹⁷ Falko, E. (24 de abril del 2020). El conflicto letal mexicano, revisitado desde lo local. *Animal político*. Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/>

de conflictos y seguridad en la vida cotidiana; imposición de normas; regalos a la comunidad; instrumentalización religiosa; oportunidades económicas legales o ilegales; organización de la producción industrial y agroalimentaria; derrama económica en la región” (México Evalúa, 2014, p. 8). El énfasis en la promoción social del individuo caracterizó la afiliación en el grupo de los CT con ideologías de arraigo regional y una identidad colectiva.

Si se toman en consideración estas aristas, Servando Gómez fungió como un “hombre fuerte” (Migdal, 2011) en la construcción de iniciativas hacia dentro y hacia afuera de la organización criminal. Desde este punto de vista, su figura se representó con una forma personalizada de poder privada, como si fuese una “autoridad supuestamente imparcial y neutral del Estado. En este sentido, son el secreto público mediante el cual las personas que encarnan la ley, la burocracia y la violencia, y que juntas constituyen el Estado, van más allá del mito para unirse en la realidad de la vida cotidiana” (Bautista, 2016, p. 55). Hacia adentro de su organización era reconocido como una persona letrada y carismática, su formación como profesor de educación básica, sus experiencias en campo y su cercanía con las comunidades escolares le permitieron construir una aproximación diferente con la gente, respecto al imaginario dominante del narcotraficante temido socialmente.

Hacia el exterior, tuvo una destacada influencia en la opinión pública, ya sea por la naturalidad de sus discursos o por la claridad de sus mensajes en video difundidos por él mismo a través de la plataforma *YouTube*: “el uso de las redes sociales como medio de comunicación para exhibir posturas hizo de Servando Gómez, el líder criminal más mediático que México haya conocido” (Lemus, 2015, p. 23). La imagen de un maestro rural, dirigente de una organización delincriminal, exponiendo posturas políticas, balances de la coyuntura y exhibiendo sus vínculos con funcionarios estatales de diferentes niveles fueron sucesos inéditos en la historia reciente de este país. Sin la intención de idealizar su liderazgo criminal, llama la atención su perfil magisterial, puesto que años después de su captura y encarcelamiento en febrero de 2015, el gobernador de

Michoacán declaró que los CT participaban también en la compra de puestos laborales de trabajadores de la educación y Servando Gómez era el artífice de la compra y venta de plazas de trabajo en escuelas primarias y secundarias a nivel estatal:

Servando estaba metido en la venta de plazas de maestras y maestros, por cierto, profesor él también, estaba en la nómina por ahí del 2011 y entonces se convirtió en un negocio. Si cada plaza se vendía en 300 mil, de mil plazas son 300 millones, un negocio muy atractivo para la delincuencia, hasta difuntos hubo en la Secretaría de Educación⁹⁸.

Aunque no se comprobaron específicamente los casos concretos de venta de plazas, razón por la cual la dirigencia de la Sección XVIII de la CNTE consideró que era una forma del gobierno estatal para estigmatizar al magisterio democrático, este elemento muestra la capacidad de influencia de las redes delincuenciales y de los vínculos que promovió “El Profe” con las autoridades educativas corruptas. Como apunta Migdal (2011), para mantener el control local “los hombres fuertes están casados con el personal y los recursos del Estado” (p. 117), como ilustra este caso. Servando Gómez nunca fue eliminado de la nómina magisterial y continuó recibiendo el sueldo quincenal correspondiente como docente de primaria, síntoma de hasta qué punto había logrado un marco de impunidad. Este ejemplo inusual es útil para mostrar el nivel de inserción del magisterio en los procesos sociales, políticos y económicos que se producen en Michoacán.

Desafíos emergentes para el trabajo docente

En una perspectiva general, este primer capítulo permite abrir una reflexión sobre cómo es el contexto de inseguridad en Michoacán

⁹⁸ Tinoco, M. (9 de abril del 2019). Crimen organizado traficaba con plazas de maestros: Silvano Aureoles. *Excélsior*. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx>

donde se desempeña el profesorado, con énfasis en algunas regiones al suroeste de la entidad. Tiene que ver con la relevancia de comprender la naturaleza de la violencia, su carácter relacional y asociativo de las formas en que se manifiesta en la vida cotidiana de las escuelas, barrios y localidades, lo que produce afectaciones concretas sobre la subjetividad de los sujetos, las relaciones sociales y pedagógicas que desarrollan, sus desempeños e itinerarios escolares, así como la posibilidad de producir un trauma cultural (Alexander, 2012). Se muestra cómo se generaron derrames de las propias prácticas y procesos violentos que dañaron los lazos sociales de los sujetos educativos y las poblaciones donde se insertan (Auyero y Berti, 2013). Posteriormente se abordarán las perspectivas de los docentes y si existen estrategias de negociación, asimilación o afrontamiento ante nuevos desafíos que presenta su materia de trabajo. Para este propósito es fundamental escudriñar el perfil sociocultural de los maestros; es decir, de dónde son, cómo se organizan, cuáles son sus intereses y motivaciones con el objetivo de comprender su formación y sus actividades habituales como profesores agrupados sindicalistas.

A lo largo del capítulo se describieron las transformaciones sociopolíticas derivadas del punto de inflexión de los conflictos a fines del 2006. Lo anterior planteó nuevos problemas y desafíos para desarrollar el trabajo docente, debido al aumento de episodios de violencia e inseguridad, los cuales permearon la vida cotidiana con diferentes intensidades regionales al menos en la última década. Esto fue el resultado de una "activa constelación de intereses cuyo resultado es la promoción de la violencia" (Auyero y Berti, 2013, p. 121). Una arista fue las políticas educativas estatales para la atención de la "violencia escolar" y cómo estas se implementaron con la ausencia de una identificación integral del problema, lo que generó que fueran poco útiles para la reflexión y la resolución de prácticas violentas en la interacción entre sujetos educativos, principalmente a través de políticas con efectos mínimos y cambios curriculares inexistentes.

Hasta ahora, me referí a la violencia “realmente existente” en la geografía estatal, a partir de distintos casos con el propósito de situar, en su tiempo y espacio, cómo se ha visto afectado el trabajo docente y en qué medida es resultado del propio discurso de la estatización de la violencia. Esta situación ha generado procesos históricos de criminalización y victimización de las propias condiciones de vida de las personas que históricamente habitan y trabajan en estas localidades. Por esta razón, pondré atención en las prácticas de los maestros a partir de descender a la cotidianidad de los municipios y localidades con problemas de inseguridad, violencia, marginación social y pobreza económica, lo que implica vislumbrar la posición que ocupa el magisterio en la sociedad para reconocer el trabajo de educar en los márgenes estatales.

El valor de observar analíticamente el funcionamiento de los actores sociales en los márgenes permite apreciar cómo se construye la conciencia de los sujetos respecto a estos procesos de sobrevivencia “como prácticas incrustadas en la cotidianidad del presente” (Das y Poole, 2008, p. 29). Esta posición conceptual constituye una vía para comprender ese conjunto de situaciones que ilustra la manera en cómo los ciudadanos viven el Estado en el terreno local. Para Auyero y Berti (2013) esta visión puede ser entendida como un enfoque dual, pues el Estado es “al mismo tiempo, una entidad estructural, macro y abstracta y un conjunto de instituciones concretas que actúan a nivel micro estableciendo relaciones cara a cara con los ciudadanos de manera directa e inmediata” (p. 122). Estos encuentros rutinarios en los márgenes estatales delimitan las concepciones de los habitantes sobre lo estatal, las organizaciones sociales y su papel como administradores de la violencia en los territorios y los cuerpos (Das y Poole, 2008). Estos elementos teóricos ordenadores dan sentido a un marco de relaciones donde también se produce una redefinición del trabajo docente y de las prácticas que emprenden para sortear la relación con estos poderes estatales y no estatales, ante la reconfiguración de repertorios de violencia que les afectan. De esta forma, pensar dichos repertorios en los márgenes estatales:

No quiere decir que todos los habitantes del lugar recurran a ella para resolver sus problemas, de la misma manera en que la existencia de un repertorio de acción colectiva no implica que toda una población se sume a la protesta. Hablar de la violencia como repertorio tampoco quiere decir que los residentes estén desensibilizados frente al uso de la fuerza y el daño físico. Lo que sí quiere decir es que en los entendimientos compartidos de los vecinos, la violencia es un saber establecido [un *know how*] para lidiar con las dificultades que surgen en la vida cotidiana. (Auyero y Berti, 2013, p. 144).

En este caso, los retos de la docencia van más allá de lo que se puede asumir como obligaciones normativas en la trayectoria del profesorado mexicano. Derivado de estas experiencias, el educador también conforma nuevos aprendizajes que constituyen su socialización; es decir, adquiere “un algo inasible que es difícil de meter en las portadas de un libro. Ese algo inasible es cierta intuición social. Lo que el maestro obtiene de la experiencia es una comprensión de la situación social del aula, y una adaptación de su personalidad a las necesidades de ese ambiente” (Waller, 1985, p. 21). Gracias a esta formación *in situ*, los docentes son quienes suelen realizar prácticas heterogéneas para auto-protegerse o crear estrategias de cuidado colectivo con el propósito de reducir el peligro que corre el alumnado ante agresiones del exterior.

El siguiente capítulo está dedicado a profundizar en el andamiaje teórico-conceptual como orientación para comprender las distintas experiencias vividas de los sujetos educativos en los márgenes estatales, lo que conduce a reflexionar sobre la naturaleza de la violencia contra comunidades escolares, el Estado y el fenómeno de las soberanías disputadas. A su vez, se busca dialogar con los distintos estudios socioantropológicos y análisis etnográficos que resultan de trabajos de investigación empírica en América Latina, los cuales han abordado el problema aquí planteado, tanto en distintos contextos nacionales y subnacionales, como desde diferentes perspectivas disciplinares sobre la violencia y la educación. Una vez que se esclarezcan estos elementos de análisis, se discutirá con los propios hallazgos etnográficos.

Capítulo 2

Orientaciones teóricas para entender el problema de la violencia, el Estado y la escuela en los márgenes

Los antropólogos tenemos el compromiso ético de investigar la violencia de nuestro entorno hasta donde nos sea posible y a medida que se manifieste en cualquier otro proyecto de investigación, aunque no esté directamente relacionado inicialmente con ella.

FRANCISCO FERRÁNDIZ, 2011, p. 214.

En este segundo capítulo, se plantean un conjunto de reflexiones que buscan situar el punto de vista disciplinar que se adopta en este libro, para así entender el problema de investigación, el cual, radica en el estudio de las instituciones educativas en contextos de conflicto armado y las experiencias de docentes expuestos a distintos tipos de violencia que afectan sus prácticas cotidianas en los centros escolares. Este ejercicio analítico subraya la relevancia de tomar el fenómeno de la violencia en los márgenes del Estado para construir una suerte de piso conceptual que permita orientar, posteriormente, los casos de observación etnográfica. Este aspecto es especialmente útil y pertinente para comprender la opresión en el campo de la educación escolarizada en Michoacán.

A partir del análisis detallado de un cuerpo de literatura especializada para el estudio de la violencia y la dimensión estatal, principalmente desde perspectivas sociológicas y antropológicas, se describen aquellos elementos que permiten problematizar, interpretar y comprender los procesos de victimización a partir de distintos acercamientos metodológicos, principalmente de corte

etnográfico. Las reflexiones vertidas como resultado de minuciosos trabajos empíricos, muchos de ellos basados en casos de estudio con grupos sociales en ámbitos rurales y urbanos de Latinoamérica, así como aquellos producidos en ejercicios de discusión teórico-conceptual constituyen insumos significativos para una lectura de algunas problemáticas que se presentan en el territorio educativo michoacano y de la forma en cómo pueden ser estudiadas e interpretadas.

En la primera parte del capítulo, se realiza una revisión conceptual para definir y acotar la noción de violencia como construcción social utilizada en esta investigación. Ello permea distintos espacios de la vida social, entre ellos, la educación escolarizada. De esta manera, los abordajes más significativos en la antropología contemporánea de la violencia y las formas en que se ha estudiado el fenómeno a partir de sus conexiones con otros factores sociales, políticos, económicos y culturales que intervienen en el contexto se desglosan, al igual que la agencia de las víctimas que irrumpen en dichas condiciones (Nordstrom y Robben, 1996; Scheper-Hughes y Bourgois, 2004; Ferrándiz y Feixa, 2004). Con ello, se busca explorar la producción y reproducción de las violencias en los contextos donde se sitúan las escuelas en Michoacán, instituciones que también son parte de la propia lógica estatal, pero que muchas veces quedan insertas en procesos de disputa territorial entre actores sociopolíticos públicos y privados.

Dentro de la segunda parte, la asociación entre la violencia y las funciones ordenadoras del Estado es clave en la cuestión de los márgenes (Das y Poole, 2008). Por esta razón existe un especial interés por revisar, de manera sucinta, aquellos enfoques que parten de la premisa de comprender el orden social en las regiones de estudio, con el propósito de aterrizar en la comprensión dominante del aparato estatal y su relación con la estructura social. El objetivo que persigue esta indagación tiene que ver con analizar primero los enunciados generales del Estado para de allí, transitar a la comprensión de cómo existe realmente y penetra en la vida cotidiana; es decir, las prácticas estatales y las formas que adquiere

el Estado en las relaciones interpersonales desde el terreno local. Pensar en los márgenes del Estado se justifica en la medida que ofrece una perspectiva para indagar en los engarces entre el poder y la violencia en espacios concretos donde, en ocasiones, se vuelven difusos los actores que monopolizan o no el ejercicio de dominación y donde proliferan prácticas que dañan el cuerpo y la vida de aquellos que habitan en los márgenes (Auyero y Berti, 2013; Maldonado, 2018).

A lo largo de la tercera parte del capítulo, se abordan distintos estudios en América Latina que tienen una relación, más o menos directa, con la problemática central de este libro. La intención radica en construir un estado del arte preliminar, que permita recoger los principales planteamientos y aprendizajes de estudios previos que han abordado las expresiones de la violencia y la agencia de sujetos educativos en distintos contextos, con sus particularidades históricas, geográficas, políticas y culturales. La síntesis que se propone busca describir las diferentes condiciones socioculturales donde se inserta la escuela y las principales adversidades que se asocian al trabajo docente, todo ello, con el propósito de visibilizar posibles aspectos que han pasado desapercibidos en dichos estudios; es decir, aquellos “huecos” en las observaciones del problema, así como lo que es necesario tomar en cuenta o descartar para el estudio de procesos de inseguridad dentro y fuera de las instituciones educativas. En resumen, la finalidad principal de este segundo capítulo consiste en formular un conjunto de ideas para comprender la violencia en los márgenes contra sujetos educativos en Michoacán.

Aproximaciones teórico-conceptuales de la(s) violencia(s)

La violencia es un fenómeno complejo, no lineal, destructivo, pero también productivo e impredecible que se puede comprender y explicar desde muchos marcos de análisis social (Scheper-Hughes y Bourgois, 2004). Para comprender este proceso, se puede tomar como punto de partida definiciones generales, que suelen ser

útiles para una mirada sobre lo que implica el problema desde el sentido común. Por ejemplo, la Organización Mundial de la Salud refiere que la violencia consiste en el uso deliberado de la fuerza física o el poder, como amenaza o efectivo que cause o tenga probabilidades de causar cierto tipo de lesiones, la muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones de la libertad y la vida. Esta primera aproximación subraya el papel de la violencia física como la demostración más intensa de poder (Sofsky, 2006), pero no es suficiente para explicar sus dimensiones culturales, los sentidos y las formas en cómo se vincula con la subjetividad; por ejemplo, la manera en que opera el daño a la dignidad, el asalto a la personalidad del individuo o al valor sobre sí misma que tiene la víctima.

En un nivel de teoría general, se puede colocar el énfasis en la violencia como parte de la condición humana, en sus efectos psicológicos a través del trauma y la excepción, como resultado del propio funcionamiento del Estado, por su valor instrumental en términos de acción racional o como su consecuencia, como parte de la formación del propio sujeto, tanto en su incapacidad de convertirse en actor como lo contrario e incluso como una parte de la existencia humana (Nordstrom y Robben, 1996; Wieviorka, 2001; Scheper-Hughes y Bourgois, 2004; Arendt, 2008). Hasta cierto punto, estas explicaciones de corte filosófico, sociológico y antropológico, tienen un carácter de pretensión universal que arroja pistas relevantes para construir nociones sobre lo que significa la violencia, aunque también presentan limitaciones para estudiar de manera contextualizada procesos singulares de victimización más allá de los “mundos de vida” donde fueron construidas estas ideas; es decir, la episteme del Atlántico Norte (Trouillot, 2011).

Es fundamental tener presente que estos elementos, cuyo origen se remonta al pensamiento moderno occidental, constituyen en el mejor de los casos orientaciones conceptuales que permiten advertir sobre algunos aspectos esenciales del problema, pero no pueden explicarlo del todo. En cambio, para realizar una aproximación focalizada a estas prácticas situadas en nuestras

regiones de estudio, hay que entender primero la “red de relaciones locales reguladas por diversos regímenes de violencia mediante las cuales los victimarios –víctimas en otras circunstancias según la lógica de dominación en el campo– producen la subjetividad” (Zavaleta, 2017, p. 48) de las personas que sobreviven y resisten en estas particulares condiciones históricas, sociales y políticas. Para Martuccelli (2011), la subjetividad “es un proyecto permanente, facilitado por la existencia de una pluralidad de texturas culturales y la diversificación de coerciones, que permite al individuo afirmar una dimensión de sí a distancia de sus implicaciones sociales” (p. 438). Anzaldúa (2017) agrega que “la subjetivación de la experiencia y de las prácticas implica un esfuerzo de darles sentido dentro de su existencia y dar-se sentido (para sí) como sujeto de esas experiencias y prácticas” (p. 130); por ejemplo, un profesor puede construir su subjetividad a partir de “pensarse” como un sujeto que puede hacer algo para “salvar” a sus estudiantes de las condiciones de violencia existentes en su ámbito más próximo.

Por su parte, las violencias, como sugiere llamarlas Kaplan (2006), por su pluralidad de manifestaciones y significados tienen que ser analizadas como formas de poder que adoptan “modalidades físicas y simbólicas y varía según la individuación o las trayectorias sociales de los sujetos, victimarios y víctimas [...] se legitiman mediante discursos que la describen como natural, sagrada o justa y se rutiniza como necesario para el logro de objetivos” (Zavaleta, 2018a, p. 152). De acuerdo con Auyero y Berti (2013), el desafío de estudiar la violencia radica en comprender su circunstancialidad, lo que tiene que ver con su forma, contexto y sentido que se construye socialmente en un espacio histórico concreto. Nordstrom y Robben (1996) sentencian que “la violencia se construye culturalmente. Como con todos los productos culturales, la violencia es esencialmente potencial, es un producto que da forma y contenido a personas específicas en un contexto de historias particulares” (p. 2). Por su parte, Bergman (2012) apunta que la violencia es, principalmente, un proceso que contiene una cierta secuencia dinámica de decisiones y hechos que se combinan

entre sí para producir nuevas práctica que dañan o afectan el devenir. Al mismo tiempo, resulta imprescindible entender a los actores “invisibles” que no participan directamente en ella, pero que son más que espectadores; es decir, testimonios, experiencias y discursos públicos de las víctimas que “padecen, perciben, persisten y resisten la violencia, recuerdan sus pérdidas y les hacen duelo” (Ortega, 2008, p. 20). Para entender su complejidad, tampoco hay que confundir a la violencia con la ira o la agresividad entre sujetos:

La violencia es un proceso, una voluntad materializada que intenta imponer una situación y las formas de su valoración (moral y cognitivamente; por eso no hay violencias irracionales, porque toda violencia tiene el vigor para imponer una razón) a través del uso de una fuerza o de un conjunto de fuerzas (materiales, simbólicas, cognitivas, afectivas). No es un acto singular, sino un conjunto articulado de prácticas contenciosas, cuyo fin es la producción de diferencias (en la violencia no se persigue la igualdad, sino la distinción, la ruptura de la identidad por la fuerza). (Inclán, 2016, p. 15).

Esta distinción de diferencias es vital para interpretar la porosidad entre violencias públicas y privadas, visibles e invisibles, legítimas e ilegítimas que ocurren en los márgenes de las sociedades contemporáneas. Para encontrar las claves de la violencia actual, Azaola (2012) señala la pertinencia de insistir en los vínculos de las violencias que se han experimentado desde tiempo antes, que han pasado desapercibidas y se han normalizado, pues es posible que sin esas formas de violencia no se hubiesen producido las que en la actualidad monopolizan nuestra atención y no hubiesen encontrado un terreno fértil para su reproducción. Como concluye Maldonado (2010), lo que se observa en el contexto actual mexicano es un “grado acumulado de conflictividad política, económica, social y cultural que se está expresando en formas de violencia cada vez más crudas. Pero no solo son problemas de narcotráfico, delincuencia o inseguridad ciudadana, son también reclamos heredados del pasado, conflictos irresueltos o pospuestos” (p. 440).

Este argumento recupera una de las tesis de la obra de Benjamin (1998), pues para este autor, toda crítica de la violencia presupone una crítica de su historicidad, lo que implica reflexionar sobre el complejo entramado de relaciones asimétricas de poder que desarrollan estas prácticas en distintas escalas (micro y macro) e intensidades que se imprimen como continuidad en la vida diaria, ya sea en tiempos de guerra o de paz.

Las dimensiones de las violencias

Dada la complejidad del fenómeno de la violencia como construcción sociocultural, los ensayos de interpretación han recurrido a su segmentación en campos específicos de la vida social para un examen más preciso de sus características y funcionamientos. Por lo tanto, se han generado expertos en “violencia doméstica”, “violencia callejera”, “violencia escolar” o “violencia laboral” que posibilitan la observación particular de cada uno de los campos, para develar la lógica de las prácticas donde, generalmente, suele predominar un tipo de violencia, de acuerdo a las coyunturas específicas y a las escalas en que se realiza el estudio (Zavaleta, 2018a). Sin embargo, pocas veces se recurre a un diálogo entre los distintos campos especializados para hallar elementos en común; por ejemplo, cómo opera en cada espacio la violencia pública, privada, interpersonal y colectiva e indagar en los entrecruces de dichas prácticas violentas a través de experiencias particulares y situadas en su contexto histórico y político (Auyero y Berti, 2013).

Una línea de teoría particular, que puede ser eficaz para adoptar este aspecto, es la idea de “*continuum* de violencia” que Scheper-Hughes y Bourgois (2004) explicaron en la introducción a la antología sobre crímenes en la guerra y en la paz. Antes de enfatizar en esta idea, es necesario recalcar que su formulación no es fortuita, sino que se desprende de trabajos etnográficos con sociedades marginadas, vulnerables y en países subdesarrollados, donde fue pertinente elaborar una categorización para desentrañar la multidimensionalidad de la violencia y de cómo operan

estrategias sociales y culturales que permiten su invisibilización o normalización en la vida de la población. En su afán de entender la violencia y la visión que tienen los actores subalternos sobre ella, Bourgois (2001) establece cuatro modalidades donde operan estas prácticas y procesos: política, estructural, simbólica y cotidiana.

En la primera dimensión, la violencia política, obedece a las formas de agresión y terror que impulsan los Estados y sus instituciones de poder sobre una población determinada. Este nivel no necesariamente se limita a un tipo de coyuntura de guerra civil o conflicto abierto entre actores armados, sino que también, se desplaza a través del funcionamiento habitual de los regímenes autoritarios en momentos de supuesta "paz social", momentos donde también se potencializan formas de represión y hostigamiento. Un ejemplo interesante se puede ubicar en el marco de las protestas contra los eventos deportivos en las principales ciudades de Brasil, en el año 2014, cuando los jóvenes negros y pobres referían que los cuerpos policiacos tenían una política de *gatilho fácil* para enfrentarse a los manifestantes, lo que hacía alusión a formas altamente violentas de dispersión y eliminación de aquellos antagonistas al régimen (Zibechi, 2015). En México, los gobiernos subnacionales como el de Michoacán también se caracterizan por este tipo de políticas de pacificación que agravan los problemas de la población civil más que implementar soluciones, tal como sucedió en las acciones de securitización frente a las autodefensas en 2013, pues lo que buscaron las fuerzas armadas realmente fue el resguardo de sus intereses estratégicos para la acumulación del capital (Gledhill, 2014).

En una segunda dimensión, la violencia estructural, tiene que ver con la propia dinámica económica y política del sistema capitalista que impone condiciones de dolor físico y emocional desde un nivel más sistémico, pues no se puede señalar a una sola instancia la responsabilidad de dichas injusticias. En otras palabras, la violencia de carácter estructural es, generalmente, invisible, "porque forma parte de la rutina de la vida cotidiana y se transforma en expresiones de valor moral" (Scheper-Hughes y Bourgois,

2004, p. 4). Esta forma de violencia, definida originalmente por el sociólogo Johan Galtung (1998), se expresa principalmente en redes de desigualdad estructurantes de las relaciones sociales y de poder que se traduce en racismo, clasismo, sexismo, pobreza, marginalidad, precariedad y explotación de la vida de las personas en el trabajo o en la familia que delinear sus trayectorias de vida individual y colectiva e inducen la alienación y el adoctrinamiento de los sujetos en distintas intensidades por medio de su reproducción inconsciente.

La tercera dimensión se refiere a la violencia simbólica, entendida como aquella cuya forma de dominación y opresión internalizada permite la legitimación de las jerarquías y la desigualdad sostenida de formas imperceptibles. Esta expresión pone el acento en las humillaciones introyectadas y las formas de violencia "suave" que se ejercen sobre un agente social con su complicidad. Para Bourdieu y Wacquant (2005), esto quiere decir que las personas, en tanto agentes cognoscentes, "aun cuando estén sometidos a determinismos, contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina en la medida en que lo estructuran. Y casi siempre es en el 'ajuste' entre los determinantes y las categorías de percepción que los constituyen como tales que surge el efecto de dominación" (p. 240). El ejemplo más potente para hacer alusión a esta violencia simbólica es la dominación masculina sobre las mujeres en distintos ámbitos de la vida pública y privada, la cual sucede por el "desconocimiento" de la violencia que no se percibe como tal. Mejor dicho, lo que prevalece en estos casos es un "reconocimiento" del dominado; es decir, "el conjunto de supuestos fundamentales, prerreflexivos, con los que el agente se compromete en el simple hecho de dar al mundo por sentado, de aceptar el mundo como es y encontrarlo natural porque sus mentes están construidas de acuerdo con estructuras cognitivas salidas de las estructuras mismas del mundo" (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 240). Incluso en determinadas condiciones, la violencia simbólica puede realizar el mismo trabajo que la violencia política pero de manera más eficiente.

En la cuarta dimensión, la violencia cotidiana se representa en prácticas y manifestaciones diarias en un ámbito “microinteraccional”; es decir, donde se desenvuelven los pequeños quehaceres de los individuos en sus espacios de acción mutua (Ferrándiz y Feixa, 2004). Este nivel de expresión de la violencia, sintetiza los modos en que los factores estructurales, políticos y simbólicos se encarnan en situaciones concretas en la dimensión de la experiencia humana y se reflejan en múltiples espacios marginales donde la hambruna, la mortalidad, la enfermedad, la desesperación y la humillación, entre otras desgracias, contribuyen a la destrucción de los lazos sociales de aquellos sujetos relegados al abandono social y a la invisibilización sistemática. En otras palabras, la injusticia de todos los días abarca las formas implícitas, legítimas y rutinarias de la violencia inherentes a ciertas formaciones sociales, políticas y económicas que deben ser entendidas a partir de casos concretos en su conexión con formas estatales dentro del propio sistema capitalista y como una dimensión de la construcción humana de la existencia (Nordstrom y Robben, 1996; Scheper-Hughes y Bourgois, 2004).

Continuum, interfaces y cadenas: una ruta de análisis

Las cuatro dimensiones de la violencia, explicadas anteriormente, no son autoexcluyentes, sino complementarias y permiten “estudiar los vínculos entre las distintas formas de violencia presentes en cada estrato cultural” (Ferrándiz y Feixa, 2004, p. 163). Este tipo de abordaje analítico suele ser más expositivo sobre cómo opera la violencia a partir de los usos y sentidos que los actores le otorgan, enmarcados siempre en un campo histórico, social y político determinado. Varios estudios socioantropológicos realizados en la última década, que cuentan con un amplio trabajo de campo etnográfico, han planteado la necesidad de observar estos puentes entre prácticas violentas; es decir, cómo se intersectan en el cuerpo social, lo que permite profundizar con mayor detalle en la complejidad de la opresión. Aquí radica la utilidad analítica de estas dimensiones.

En su memorable libro *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil* (1997), la antropóloga Scheper-Hughes documenta el sufrimiento social que emerge de las interminables violencias que enfrenta la gente de Alto do Cruzeiro, al nordeste de Brasil, como consecuencia de un conjunto de problemáticas vinculadas a la escasez de agua y comida, al estar sometida a una periferia territorial lejos de los centros de poder. En su obra, también se documentan las luchas de los campesinos para sobrevivir por medio del trabajo duro, las formas en que la maternidad hace frente a los dolores de la muerte infantil, la cual ocupa un lugar central en la reflexividad sobre la desgracia y, por supuesto, "su capacidad de recuperarse y su negativa a ser negados" (Scheper-Hughes, 1997, p. 30). Su etnografía ilustra el modo en que se concatenan distintas dimensiones de la violencia sobre un territorio específico a partir de experiencias vividas. En este caso, el *continuum* de violencia remite a "todas las expresiones de exclusión social radical, deshumanización, despersonalización, pseudoespeciación y cosificación que normalizan el comportamiento atroz y la violencia hacia los demás" (Scheper-Hughes y Bourgois, 2004, p. 21). El énfasis se coloca no solo en las interrelaciones de dichas prácticas que dañan a las personas en términos físicos y simbólicos, sino también en sus historias, sus vivencias y en las agencias sociales que producen para lidiar con la injusticia.

De manera similar, la brillante etnografía *En busca de respeto. Vendiendo crack en Harlem* (2010), escrita por Bourgois, describe cómo la violencia se despliega y recorre por distintos campos sociales de la vida diaria de los inmigrantes puertorriqueños en un gueto al este de Harlem, en pleno corazón de Nueva York, Estados Unidos. Su amplio estudio que documenta de manera cercana el microtráfico de drogas, la cultura callejera (*culture street*), el *habitus* de los *dealers* y los conflictos familiares, subraya el carácter asociativo de las violencias o, mejor dicho, lo que el autor denomina las interfaces de la violencia, las cuales son aprendidas socialmente y se replican individualmente en otros ámbitos de sentido. Este argumento se explora de forma más específica en el

campo de la educación en un estudio posterior de Bourgois (1996) sobre la delincuencia juvenil a partir de una etnografía más allá de la observación exclusiva de la escuela. Al rastrear la historia escolar de César, uno de los traficantes de El Barrio, explica cómo el proceder de una familia disfuncional y vulnerable caracterizada por sus constantes discusiones y peleas, se suele traducir en una problemática carrera educativa. En suma, juega un papel primordial la cultura callejera, donde César pasaba la mayor parte del tiempo, lo que le aportó un modo de vida beligerante, un comportamiento cotidiano agresivo, mismo que reproduce en su escuela a través de ciertas violencias en la convivencia escolar, la cual terminó excluyéndolo:

A pesar del único impacto marginal de la pedagogía formal en la socialización juvenil de los desertores, sus experiencias escolares abortadas juegan un papel central en la configuración de sus futuras carreras en la economía sumergida como traficantes de drogas, atracadores, atracadores a mano armada y madres solteras. Los participantes precoces de la cultura callejera son capaces de perfeccionar, a expensas de sus compañeros de clase, las habilidades cruciales de supervivencia que necesitan para sobresalir en la calle, ya sean peleas a puñetazos, justas verbales, violación en grupo o crueldad estratégica. (Bourgois, 1996, p. 251).

Lo que sugiere el reconocido sociólogo es que la violencia estructural y simbólica tiene interfaces que corroen la estructura familiar y se desplazan a aquellas instituciones donde tienden a desenvolverse las prácticas de los sujetos sociales, entre ellas, la escuela. Todo este combo de situaciones suele conformar personalidades violentas, psicológicamente dañadas y afectar a los sujetos en sus relaciones interpersonales. Las historias de vida de vendedores de crack analizadas en su obra como César, Primo o Eddie, son reflejos del engarce de violencias que, en este contexto, han sido refuncionalizadas en la medida que la agresividad y la "violencia gratuita" son útiles para obtener dinero en la estructura laboral del mercado ilegal, ya sea como guardaespaldas de

traficantes para ofrecer su servidumbre o como cobradores a sueldo.

Un abordaje latinoamericano que coincide con esta pesquisa y que he abordado previamente es el de Auyero y Berti. Su famoso libro *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. (2013), demuestra la relevancia sociológica de estudiar las violencias en su integralidad como componentes de un solo proceso continuo, sin la intención de separar analíticamente estas prácticas para su examen a partir de campos segmentarios de la sociedad. Su trabajo de campo con habitantes de los barrios periféricos de Buenos Aires, en Argentina, pretende mostrar que las violencias, no solo aquellas prácticas que se expresan en la agresión física entre personas, están encadenadas como procesos que no dependen de un solo actor y se manifiestan de distintas formas en los espacios de socialización, ya sea en las instituciones educativas, en la familia o en la convivencia cotidiana en el barrio:

Existen otras formas de agresión que ocurren tanto dentro como fuera del hogar, en la casa y en la calle, que trascienden el intercambio interpersonal y adquieren una forma menos demarcada, más expansiva. La violencia no queda restringida a un ojo por ojo, sino que se esparce, y se parece a veces a una cadena, que conecta distintos tipos de daño físico, y otras un derrame, un vertido que si bien se origina en un intercambio violento, luego se expanden y contaminan todo el tejido social de la comunidad. (Auyero y Berti, 2013, p. 24).

Ambos autores sostienen que la violencia es utilizada de muchas maneras, por algunos actores para ciertas finalidades y con efectos expansivos, muchas veces no previstos, que se manifiestan en la vida cotidiana de las personas. En este contexto, la violencia suele servir para la autodefensa, para obtener recursos económicos con el objetivo de financiar un hábito, para crear un dominio sobre las personas o para doblegar y sostener el sometimiento de los otros. Los casos que se examinan en este trabajo a través de la visión de las niñas, niños y jóvenes del nivel secundario prestan atención al

carácter ordinario de la violencia, al referir episodios como peleas en las familias, balaceras en las calles, robos de tiendas y negocios, consumo de drogas ilegales, extorsiones, huellas de disparos en las paredes de las aulas, operativos policiales en la zona, experiencias de prisión de algún pariente, desapariciones de vecinos o asesinatos de gente conocida. Todos estos acontecimientos están imbricados en el día a día como una cadena, lo que “remite a las maneras en que distintos tipos de violencia, usualmente pensados como fenómenos apartados y analíticamente distintos (por el lugar donde ocurren, por los actores a los que pone en contacto, etc.), se vinculan y responden unos a otros” (Auyero y Berti, 2013, p. 94). Estos relatos a menudo emergen en las conversaciones cotidianas dentro del comedor popular, en las escuelas o en las casas, sitios que reflejan las discusiones que surgen de manera casi automática en las pláticas de los jóvenes, ya que estos se ven envueltos por la acumulación de estos episodios violentos.

Esto no implica que los habitantes del conurbano bonaerense se hayan “desensibilizado” ante los agravios entre sus convecinos u otros agentes externos, pero sí se han habituado de alguna forma a este clima social. Si por habituación “hacemos referencia simplemente a familiarización –como cuando los chicos dicen, en más de una ocasión respecto de una pelea o un tiroteo, ‘estamos acostumbrados’–, entonces creemos que hay que tomar en serio las voces de estos chicos y chicas” (Auyero y Berti, 2013, p. 86), porque es un indicio de la normalización de la violencia; es decir, la internalización de los episodios violentos en los entornos y la forma en que los sujetos los asumen como parte de las “cosas que pasan”. Esta condición tiene que ver, necesariamente, con la cuestión de los márgenes del Estado, en cómo se configura la subjetividad de las víctimas y el funcionamiento de las lógicas de dominación en un terreno donde la excepción es la regla. En otras palabras, “la violencia que desgarrar la estructura de la vida de los hombres y mujeres que viven en los márgenes urbanos tiene sus orígenes tanto en las estructuras económicas y políticas como en las acciones e inacciones de los estados y los actores políticos

establecidos" (Kilanski y Auyero, 2015, p. 3). Tal como sostiene Das (2008), "los estados de excepción son capaces de producir nuevos entes que corren el peligro de normalizarse con el transcurso del tiempo" (p. 503), pues se asigna a las poblaciones consideradas marginales en la exterioridad de la sociedad moderna, en los territorios de relegación, como apunta Wacquant (2007).

En esta misma línea de pensamiento coincide el trabajo de Álvarez (2011) sobre la normalización de la violencia contra migrantes centroamericanos en la ciudad de Tapachula, en la frontera de México con Guatemala. La autora subraya que en condiciones de autoridad difusa, donde prima la criminalización contra los indocumentados (los "sin papeles" o "mojados" como les llaman en la frontera) y se suspenden las garantías individuales por la indistinción entre lo legal y lo ilegal, lo legítimo y lo ilegítimo, lo formal y lo informal, se propicia un "enjambre de corrupciones" que se traduce en formas de violencia política, estructural y simbólica que es perpetrada de manera casi imperceptible por distintos sectores de la población, sean estos parte de instituciones públicas, privadas o de la sociedad civil. Al final de cuentas, la suma de prácticas lascivas se integra como rutina en la vida de los migrantes y rápidamente se hace invisible, pues se vuelve parte del propio transitar por el sureste mexicano, como parte del "costo" que implica llegar a los Estados Unidos de manera ilegal.

El argumento central que busca clarificar este apartado y es útil para este libro, radica en que para estudiar las manifestaciones del *continuum*, las interfaces, las cadenas o el derrame de la violencia en la cotidianeidad, es vital explorar las condiciones donde se generan estos procesos. En parte, esto implica entender el propio orden político, los actores que ejercen y padecen dichas violencias, en qué espacios sociales se presentan y el sentir o significado que los sujetos otorgan a dichas interacciones. Este enfoque se ha desarrollado en el siguiente capítulo con base en experiencias particulares del profesorado michoacano, tratando de insistir en cómo los sujetos educativos que laboran en contextos de múltiples confrontaciones entre actores armados, al menos desde

hace dos décadas, internalizan estos episodios como parte de la rutina diaria y se acoplan a ese modo de vida, "realizan pequeñas acciones, usualmente creativas en la cotidianidad" (Nordstrom y Robben, 1996, p. 6). Y, en ocasiones, buscan que la escuela ofrezca ciertas herramientas para entender y actuar en pro de resguardar la vida. De esta manera, el propósito consiste en recuperar estas perspectivas teóricas sobre los procesos de violencia y adoptar la centralidad de la perspectiva compartida entre aquellos actores quienes sobreviven y resisten, en este caso particular, en el campo de estudios del trabajo docente en los márgenes estatales.

Estudiar las violencias cotidianas desde el acontecimiento

En el cierre del capítulo anterior, se hizo referencia de manera puntual al objeto de estudio: las relaciones entre violencias y escuelas a través de casos empíricos en los márgenes del Estado en Michoacán. Particularmente, se explicó el interés de estudiar comunidades escolares situadas en contextos hostiles, donde se desarrollan constantes enfrentamientos entre actores armados estatales y no estatales, motivados por el control territorial y las rutas de comercio del narcotráfico. Se enfatizó la manera en que los sujetos en torno a las instituciones educativas perciben las violencias criminales en sus localidades y en cómo se incrustan en la narrativa de la vida diaria. Ante este planteamiento, se señaló que existen nuevos retos en la praxis del profesorado que labora en estos territorios, los cuales han sido relativamente poco documentados. En este sentido, el acercamiento a la vida cotidiana del docente puede ofrecer mayores probabilidades de comprensión del papel que juega la violencia en la configuración de la vida y de entendimiento de los modos en que se moldea la subjetividad de los actores (Kilanski y Auyero, 2015). Hay que recordar que la violencia es también formativa; es decir, "da forma a la percepción de la gente sobre quiénes son y en contra de qué luchan a través del tiempo y el espacio en una dinámica continua que forja y afecta las identidades" (Nordstrom y Robben, 1996, p. 3).

En efecto, abordar lo cotidiano es imprescindible para realizar este ejercicio analítico en sitios donde prevalecen acontecimientos violentos que se rutinizan a lo largo del tiempo, en la medida que se hacen presentes con mayor periodicidad e intensidad. Una definición loable para esta investigación entiende la vida cotidiana como la “unidad espacio-temporal donde nuestras relaciones sociales logran concreción y, por tanto, se llenan de experiencia y sentido social [...] esa atención a la cotidianidad debe estar acompañada de un reconocimiento de las relaciones asimétricas de poder que estructuran el campo de plausibilidad y acción social” (Ortega, 2008, pp. 22-23). De acuerdo con Das (2008), este énfasis en la vida diaria de los actores que expresan el sufrimiento social⁹⁹ se inscribe siempre en una cierta comunidad, no como realidad simple, inferior y anterior al Estado y otros modos de organización moderna compleja, sino que toma a la comunidad como lugar donde se llevan a cabo y encuentran sustento aquellos lenguajes que constituyen una forma de vida. Ahí se define el repertorio de enunciados y acciones donde se encuentran los recursos socioculturales con que las personas cuentan para enfrentar la adversidad. Tal como sostiene Ortega (2008), la violencia social “trabaja sobre el tejido comunal, lo descompone y –en particular en aquellas ocasiones en que miembros de una misma localidad asaltan a sus vecinos– le sustrae herramientas a la comunidad para que sus miembros habiten juntos en el mundo” (p. 26); en otras palabras, fragmenta lo común y busca la diferencia.

Anclar la mirada en esta comunidad cotidiana, por ejemplo, de aquellos sujetos educativos en torno a la institución educativa en parajes rurales periféricos sugiere registrar también la impresión de la vivencia en las violencias sociales (Das, 2008) e indagar en los efectos del trauma cultural (Alexander, 2012). Asimismo, se

⁹⁹ El sufrimiento generado socialmente “debe conceptualizarse como un fenómeno producido en forma activa, e incluso administrado de modo racional por el Estado. Más aún, este sufrimiento se observa tanto en acontecimientos insólitamente graves, como cuando la policía dispara sobre grupos de niños, como también en la rutina de la vida diaria” (Das, 2008, pp. 444-445).

busca examinar cómo los “individuos intentan comprender sus experiencias y trabajar para sanar en el marco de la vida colectiva” (Das, 2008, p. 453) a partir de sus tareas cotidianas de sobrevivencia. Por ejemplo, la forma en que las personas habitan un territorio en disputa, cómo realizan sus actividades habituales con el temor constante a ser atacados, la manera en que sortean los peligros de ejercer su labor, con qué precauciones lo hacen y cómo sostienen sus relaciones con los vecinos ante los riesgos emergentes de ser víctima del crimen.

Para ubicar un foco de observación singular el planteamiento de Das (2008) subraya la importancia del acontecimiento, el cual aporta sentido, cuerpo y contexto a las acciones. El acontecimiento se entiende como un nivel de hechos (lo fáctico) y sus lógicas de cambio, en su capacidad proyectiva; es decir, respecto a los modos en que las instituciones y los actores sociales se apropián de sus significados (sentidos de la violencia legítima o ilegítima, por citar un ejemplo) y en su capacidad para afectar de manera silenciosa y casi imperceptible el presente y, por lo tanto, modificar las expectativas futuras de la gente. Particularmente, los acontecimientos violentos se convierten en una ocasión propicia para profundizar en los sentimientos más íntimos de las poblaciones afectadas, en saber cómo se sienten y cómo administran, de manera más eficaz, el potencial de vida de todos esos cuerpos que sufren, interrogan y luchan contra la dominación.

Por esta razón, en el primer capítulo se reconstruyeron distintos acontecimientos que permitieron ilustrar las formas en que las violencias se acumulan en la vida social de las comunidades escolares en diferentes puntos geográficos del estado de Michoacán y las formas en que los sujetos educativos, en condición de víctimas directas o indirectas, han batallado con estas problemáticas que persisten hasta la actualidad. En cierto sentido, colocar el lente de observación en el acontecimiento sirvió como una apertura al conocimiento del fenómeno de la violencia contra educadores y estudiantes, lo que implicó a su vez “una mirada que rescata las voces de la gente común para hacer surgir las múltiples, complejas

e incluso contradictorias narrativas de sufrimiento social” (Ortega, 2008, p. 33). A modo de síntesis, a través de la cotidianidad y del acontecimiento como campos de observación analítica es posible estudiar las memorias colectivas que marcan la superficie del texto social (Das, 2008).

Escuelas y estrategias docentes ante nuevas violencias

Una vez que hemos establecido una imagen más o menos clara sobre las condiciones sociales, políticas y culturales de la violencia criminal en México, y con mayor precisión en Michoacán, a partir de la llamada “guerra contra las drogas”, es pertinente retomar la observación hacia el campo de la educación escolarizada y sus actores. En este trabajo se ha insistido en que la peculiar configuración en el despliegue de las violencias contemporáneas en el país no se limita a un campo de acción social específico, puesto que es transversal a la vida social y se expresa en la cotidianidad de las personas. Este proceso trae consigo un aumento significativo de problemáticas sociales que afectan las dinámicas colectivas de poblaciones localizadas en los márgenes estatales.

Considerando este aspecto, el campo de estudios más cercano al tema que aquí se desarrolla sería el análisis sobre lo que se ha denominado comúnmente como “violencia escolar”. En términos generales, el objeto de estudio que caracteriza esta línea de investigación se enfoca en las relaciones sociales que se desarrollan en las aulas y el ámbito de convivencia exclusivo de la institución educativa, donde emergen prácticas que se describen como violentas y se construyen, al mismo tiempo, procesos de victimización entre actores escolares (Kaplan et al., 2006; Gómez, López y Zurita, 2013; Furlán y Spitzer, 2013). En contraste, la siguiente reflexión de Villamil (2017) ofrece una pista que funciona como apertura para el presente escrito:

Desde hace mucho tiempo resulta imposible hacer la distinción entre la violencia dentro de la escuela y la que se da fuera de la misma,

ya que los límites y fronteras están imbricados a la manera de una cinta, en un dentro y fuera permanente que borra la delimitación de un campo que pueda distinguir la vida interna del mundo externo. (p. 460).

Justamente a raíz de la profundización de las violencias en diversas localidades periféricas y rurales del país, las maestras y maestros de educación básica se enfrentan a nuevos desafíos, ya no solo en su práctica como docentes para la atención de problemáticas concretas que encaran los educandos, sino también por la inseguridad que marca sus itinerarios (Furlán, 2012). En la misma sintonía, Fierro (2017) sostiene que la escalada de violencia hacia comunidades escolares en México se ha expresado al menos de tres formas: la primera por medio de balaceras y tiroteos en entornos escolares; la segunda a partir de hechos delictivos: extorsiones, secuestros, robos y asaltos dirigidos, fundamentalmente contra el magisterio, y una tercera forma refiere a aspectos subjetivos de los estudiantes que se manifiestan “a través de prácticas y símbolos culturales que exaltan y rinden culto a la manifestación del narcotráfico, modificando las aspiraciones de ascenso social de los alumnos” (p. 132). Saraví (2015) ha remarcado el resquebrajamiento de los mitos modernos de la escuela como trampolín social y mecanismo para superar las desigualdades sociales; por el contrario, apunta que, en algunos contextos, existen otros medios para el reconocimiento público, como el involucramiento en prácticas ilegales y delictuales que “responden de manera más inmediata (aunque precaria) a las demandas y expectativas económicas e identitarias asociadas a la experiencia juvenil” (p. 80). Un ejemplo de la sierra en Michoacán podría ser útil para explicar el argumento anterior.

La maestra Greta trabajó en una escuela primaria en el municipio de Aguililla desde 2010. Allí conoció a varios integrantes de la familia de los “Valencia”, quienes eran reconocidos localmente por su histórico involucramiento en el narcotráfico. Uno de los hijos de esta familia era alumno de sexto grado de la escuela. La educadora recuerda que “el morro estaba bien vestido y una vez llegó con sus

cadenotas de oro y un pinche carrazo, traía un Mini Cooper” (Greta, comunicación personal, 25 de julio del 2020). Greta refiere que la imagen atípica para un niño de doce o trece años era fuente de inspiración para la mayoría de sus compañeros de escuela, quienes aunque eran conscientes de que la riqueza que ostentaba era fruto de los negocios ilegales de su familia anhelaban tener el mismo modo de vida. La profesora recuerda que un tiempo después de que este joven egresó de la primaria, siguió teniendo contacto con él mediante *Facebook*, “pero hace rato ya no ha publicado nada, a lo mejor ya lo mataron al cabrón” (Greta, comunicación personal, 25 de julio del 2020), demostrando los riesgos asociados a este tipo de actividad delictiva.

Es interesante observar que la maestra del ejemplo anterior no muestra ningún tipo de estigmatización sobre dicho estudiante y su familia, sino que busca tener una relación cordial con todos e incluirlos por igual en la escuela. Mendoza (2008) presenció una experiencia similar y puntualiza que al contrario de lo que se pueda pensar sobre el trato especial de los docentes con los hijos de narcotraficantes, “me pareció percibir una especie de acción afirmativa al respecto, el esfuerzo de algunas maestras por incorporarlos a la vida escolar y profesional” (p. 223). Este caso, de un estudiante en un contexto rural donde las familias se dedican públicamente al trasiego de drogas, es un fenómeno más o menos común en la zona e ilustra las otras formas de crecimiento económico y de construcción de la identidad con base en el negocio de las drogas y la ilegalidad, lo cual no está apartado de la escuela, sino que es parte de la vivencia cotidiana. Resulta evidente a partir de las reflexiones anteriores que el mundo sociohistórico de la escuela:

Se encuentra en un nudo inexorable con el afuera y con el adentro de la institución de manera dialéctica, con sus inconmesurables efectos de violencia entre los niños y jóvenes que sufren sus consecuencias trágicas que se producen en las comunidades, en los barrios y en los estados de todo el país, como parte de la globalización del miedo en el sistema-mundo. (Villamil, 2017, p. 461).

No es que la escuela se encuentre separada del orden social, sino que se “contamina” por la propia lógica en la que está inmersa y se convierte en un espacio de socialización y reproducción de dichas prácticas, aunque hay que advertir que “la cadena de acontecimientos violentos puede migrar desde el interior del hogar hacia el exterior o viceversa” (Auyero y Berti, 2013, p. 146). En el caso de los educadores, por ejemplo, el acercamiento a sus perspectivas sobre la problemática que los constriñe permite, en un primer momento, determinar las diferentes dificultades que encuentran en el desarrollo de procesos educativos dentro de la institución escolar. En un segundo momento, da pauta para indagar en las características de las violencias más allá de la convivencia escolar donde la mayoría de los estudios sobre la “violencia escolar” no alcanzan a priorizar, pues existe una “escasez de acciones académicas investigativas que aporten a la comprensión del fenómeno del conflicto armado y su incidencia en la escuela, la reflexión no está puesta de manera formal en el mundo educativo” (Álvarez y Reyes, 2013, p. 108), ni aporta insumos más robustos para incidir en la transformación de los contextos conflictivos fuera de las aulas.

Los estudios en México sobre este tópico han comenzado a arrojar algunas pistas a partir de trabajos de investigación. Un trabajo pionero en esta dimensión es el trabajo de Conde (2011) *Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos*. Este libro trata de responder dos preguntas centrales: “¿Cómo afecta la violencia a las niñas, a los niños y a los adolescentes en la construcción de su identidad, en su concepción como sujetos de derechos, en la visión de su futuro y su sentido de pertenencia? ¿Qué saberes y competencias han desarrollado los maestros para educar en escenarios de violencia, para proteger al alumnado y contribuir a la formación de ciudadanos?” (p. 12). Ambos cuestionamientos son desarrollados a través del análisis de cuatro escuelas secundarias en Chihuahua, donde se entrevistaron docentes y alumnos para observar cómo se manifiestan las violencias asociadas al tráfico de drogas ilegales en los alrededores de la escuela y el papel que juega

la educación ciudadana como una estrategia en clave pedagógica para construir nuevos marcos éticos desde las aulas.

Una tesis central de dicha pesquisa radica en que a pesar de los escenarios de violencia que repercuten en los proyectos de vida de la niñez y juventud, el profesorado produce estrategias y saberes socialmente productivos, que buscan generar un ambiente socioafectivo y de cuidado colectivo para enfrentar el miedo y convertirlo en un objetivo de la educación escolarizada. Se apunta que estas prácticas heterogéneas no se pueden enmarcar en la acción institucional o en las directrices de los Estados, sino más bien en la acción coordinada de los actores escolares, los consejos e instancias que se involucran en la vida escolar. De forma similar, Furlán (2012) ha enfatizado en sus escritos la relevancia de caracterizar las “violencias en la escuela” e identificar sus expresiones en la institución educativa a partir de las interacciones entre educandos. Recientemente, también ha agregado a su análisis el papel que juega el “crimen organizado” en zonas donde la impunidad permite a estos actores su involucramiento en los escenarios socioeducativos. En estos casos, subraya el autor, es complicado saber:

Cuál es la forma de actuar más apropiada, dado que los peligros son diversos y varían de una zona a otra. Las fuerzas de seguridad del Estado tienen que asociarse a las autoridades educativas y proponer las medidas que estimen pertinentes. Es recomendable que se eviten incursiones de las policías en el interior de los establecimientos escolares, pues en general actúan con códigos poco compatibles a los que se utilizan con propósitos formativos; y reservar estas opciones para casos de fuerza mayor, como pueden ser las intrusiones de bandas armadas en los locales escolares, balaceras en la inmediaciones, asaltos o intentos de secuestro de algún miembro de la comunidad escolar. (Furlán, 2012, p. 121).

En suma, ante la crisis de legitimidad que padecen las corporaciones policiales, militares y los aparatos subnacionales de impartición de justicia, así como la poca experiencia de las

autoridades educativas para reaccionar a este fenómeno, los maestros tienen que hacerse cargo de estos problemas vinculados a las propias escuelas y es probable que puedan quedar con poco margen de acción ante los agravios de actores armados exógenos. Por su parte, Fierro (2017) también ha llamado la atención sobre el despliegue de nuevos hechos delictivos en la circunferencia de los centros escolares. Desde su perspectiva, el aumento generalizado de la violencia en contextos de vulnerabilidad y exclusión genera problemáticas inéditas en el trabajo docente, las cuales no habían sido abordadas anteriormente en estudios e investigaciones sobre escuelas.

Fierro (2017) refiere que la "diversidad de actores, modalidades y razones de las violencias ya sea en la escuela, de la escuela y/o hacia la escuela" (p. 133) afecta de formas novedosas el desempeño de las comunidades escolares y el sentido amplio de la profesión magisterial. En este nuevo escenario, las instituciones educativas carecen evidentemente de la "labor sustantiva de educar y que dificultan la tarea de formar ciudadanos. Los escenarios de violencia que permean la escuela y la cultura del alumnado provocan distintas reacciones [...] la percepción de vulnerabilidad alcanza a los maestros, quienes contagiados por el virus del miedo claudican en su labor formativa" (Conde, 2011, p. 136). Además, el trauma de la "exposición crónica a la violencia y la marginación puede afectar los esquemas de percepción, evaluación y acción de las personas" (Kilanski y Auyero, 2015, p. 8) reflejada en problemas dentro de las relaciones interpersonales y colectivas traducidas en trayectorias educativas estropeadas e inconclusas.

Por su parte, el interés de Treviño (2017) por examinar la violencia delictiva en los entornos escolares y la subjetividad que esta produce está reflejado en su trabajo a partir de una serie de entrevistas y grupos focales con profesores de localidades rurales y urbanas del centro de Veracruz. En esta región veracruzana, los docentes coinciden en que el contexto de inseguridad ciudadana tiene una incidencia directa en el clima escolar, en la convivencia interna entre los actores que allí se desenvuelven y en las relaciones

de confianza en las que se deberían sustentar las actividades socioeducativas. Una de las conclusiones que arroja el estudio insiste en que las posibilidades para resarcir estas adversidades estructurales e interpersonales, no solo se pueden limitar o acotar en estrategias de naturaleza curricular o didáctica:

La norma pedagógica indicaría que el profesorado debe trabajar con estos temas, referirlos al currículo, a los contenidos de formación cívica y echar mano de otros recursos para reconstruirlos y para problematizarlos con los estudiantes y la comunidad escolar. Eso no está mal en principio, pero para varios de estos docentes no ha funcionado, y otros, si lo hacen, se sienten expuestos al entrar en controversia con el entorno familiar o comunitario que permite el actuar ilegal. (Treviño, 2017, p. 33).

No obstante, este problema en el campo de la educación sugiere la puesta en práctica de un conjunto de estrategias que superen las condicionantes del profesor que se limita al trabajo en el aula para transitar a un nivel de cuidado colectivo entre ellos y la niñez que asiste a la escuela, “como una posible estrategia para gestionar la inseguridad y apoyarse mutuamente” (Treviño, 2017, p. 34). Estas acciones son respuestas emergentes a la falta de iniciativas por parte de las autoridades educativas estatales que prácticamente no han implementado ningún plan para resguardar la seguridad de los sujetos educativos. Los educadores de estas zonas saben que, “si bien en estos contextos la escuela tiene alguna capacidad de agencia, ya que los niños siguen asistiendo a ella, su actuar es limitado, ya que se da en el marco de un complejo mar de relaciones conflictivas que incluyen la ilegalidad cotidiana” (Treviño, 2017, p. 35). En este mismo sentido, el documental “cómo crecer en las zonas del narco”, producido por el periódico *New York Times*, narra visualmente el testimonio de una maestra de tercer grado de primaria en una localidad al norte de México, quien sostiene que la escuela tiene pocas herramientas curriculares para enseñar a los alumnos que el narcotráfico es “malo”, porque en algunos

contextos las propias familias de los estudiantes están vinculadas a estas actividades ilícitas, por ello los educandos “lo llevan en la piel” (sic), como sentencia la profesora¹⁰⁰.

Rockwell (2018) advierte sobre el papel de los profesores en la educación en medio de contiendas sociales y políticas que alcanzan niveles excepcionales, donde se pone en riesgo la vida de los sujetos en torno a la escuela pública. A partir de una mirada sociohistórica de los procesos educativos, la autora realiza un interesante paralelismo entre las violencias que se produjeron en la Revolución Mexicana a inicios del siglo veinte y las de la actualidad en el marco de la “guerra contra las drogas”. Con este esfuerzo analítico trata de rastrear elementos del pasado que puedan ser útiles como pistas para entender cómo y por qué “se abandonan escuelas en las regiones azotadas por las oleadas de violencia generadas por la actual guerra contra el narco y sus secuelas” (Rockwell, 2018, p. 854). Asimismo, su ejercicio de reflexión cuestiona la posibilidad de que exista una especie de línea de continuidad de la guerra que impacta en los territorios para su desposesión y dominación.

La historiadora de la educación sostiene que en las primeras tres décadas del siglo veinte, el cierre de escuelas por los enfrentamientos entre bandos armados, así como el asesinato de profesores eran problemas frecuentes en la práctica educativa cotidiana en estos “tiempos de guerra”¹⁰¹. Era usual que, aunque a los educadores no se les comprobara que fueran partícipes de los movimientos de insurrección, se les criminalizaba por su labor social,

¹⁰⁰ El documental se encuentra disponible en la plataforma de Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=jsOHrOaBlvU&t=135s&ab_channel=TheNewYorkTimes

¹⁰¹ El estudio de Raby (1968) sobre el magisterio en conflictos sociales coincide con esta pesquisa, pues devela que “dadas las condiciones que prevalecían en gran parte de la República durante los años treinta –invasiones de tierras, represalias brutales por parte de los propietarios, descontento religioso, caciquismo e intentos de rebelión política, en fin, malestar social generalizado– era natural que los miles de maestros rurales enviados a aldeas y poblaciones apartadas, recibieran su cuota de agresiones y atropellos [...] Aun suponiendo que 1938 haya sido un año de especial violencia antimagisterial –y parece que no es el caso– es evidente que el total debe contarse en centenares más que en docenas” (pp. 213-214).

se tomaban como prisioneros y muchos de ellos eran fusilados. El trabajo de ser maestro, en aquel contexto histórico similar al actual, se encuentra atravesado por varios conflictos sociales, así como por intereses políticos, económicos y militares que acosan su figura esencialmente en las localidades donde su labor es particularmente fuerte en términos de su investidura como intelectuales orgánicos y promotores de la organización social y política. Hoy en día, cuando se piensa en los efectos de la violencia criminal contra educadores, el mayor ejemplo es la desaparición forzada de 43 normalistas indígenas y campesinos de la Escuela Normal Rural "Raúl Isidro Burgos" de Ayotzinapa, Guerrero, en septiembre del 2014, lo que fue conceptualizado como un crimen de Estado al ser perpetrado por actores armados estatales en colusión flagrante con actores delincuenciales (Gibler, 2016).

Un elemento que destaca en la reflexión de Rockwell es la concepción de la escuela como una "isla educativa". Este proceso, apunta la autora, ilustra cómo las instituciones gubernamentales encargadas de los contenidos curriculares de la educación oficial no tomaron en cuenta las luchas populares que se desarrollaban en ese momento histórico de principios del siglo veinte; es decir, "los documentos educativos no hablaban de una revolución, de un movimiento armado, de una interrupción en las funciones mismas del estado. La burocracia operaba con una aparente normalidad, se producían los documentos rutinarios, reportando anomalías como nada fuera de lo común" (Rockwell, 2018, p. 857). En otras palabras, la violencia social fue anulada de la reflexión en las aulas, los programas educativos eran decretados sin obstáculos y se fundaron nuevas escuelas sin mayor problema.

En la actualidad, algo similar ocurre con las políticas educativas estatales que no han podido abordar el fenómeno de la violencia de manera precisa, pues mantienen vigente la reproducción de planes y programas homogéneos que enfatizan en las relaciones violentas, como resultado de la indisciplina individualizada o las dinámicas de convivencia y, en el mejor de los casos, tienden a analizar superficialmente las causas socioculturales de dichos

problemas más profundos (Furlán, 2012; Treviño, 2017). Las coyunturas políticas y de inseguridad relevantes, como el inicio de la “guerra contra las drogas” en 2006 o el “alzamiento” de los grupos de autodefensa en la Tierra Caliente, en 2013, aumentaron los procesos de victimización en distintas regiones de Michoacán, pero no se mencionan ni se entrelazan en alguna actividad curricular o reflexión pedagógica dentro de las escuelas públicas de la entidad. Los agravios contra estudiantes y maestros michoacanos permanecen como reseñas de una memoria que la escuela parece querer evadir. Desde una perspectiva jurídica del derecho a la educación se podría argumentar que:

El Estado debe garantizar el apoyo de autoridades escolares, no policiales y militares, así como intervenciones psicológicas, de trabajo social, pedagógico, familiar y comunitario, que generen un entorno de prevención social de la violencia y la delincuencia, para evitar que las niñas, los niños y adolescentes sean privados no solo del ejercicio de sus derechos humanos, sino de la vida en manos de la delincuencia organizada. (Ambrosio, 2015, p. 90).

Sin embargo, las formas en que se expresan las violencias en entornos escolares afectan la lógica del trabajo docente y, por supuesto, su labor pedagógica. Esto pone en entredicho la integridad de profesores, directivos y estudiantes que pueden estar expuestos a ciertos peligros, como una emboscada de grupos armados, quedar en medio de una balacera entre actores antagónicos o ser señalados como espías por parte de algún grupo criminal. Al mismo tiempo, esta situación complica e impide en algunos casos la aplicación formal del derecho universal a una educación de calidad, puesto que la constante suspensión de actividades o el cierre de escuelas enuncian el temor a ser atacados. Además, el hecho de acudir a la escuela arriesgando la vida ejemplifica cómo opera la excepción, lo que vulnera y victimiza a educadores, educandos y familias en zonas con alta intensidad de violencias como ocurre en múltiples localidades. Es por medio de estos derrames de la violencia que, en

menor o mayor medida, se instalan imaginarios en los sujetos sobre la vida y la muerte, lo que conforma esquemas de normalización de estas prácticas que sin percibir de forma consciente se incrustan en la subjetividad (Inclán, 2016). La vida cotidiana en estos entornos:

Produce acontecimientos que conforman la experiencia de los sujetos, generando procesos de subjetivación que implican la necesidad para el sujeto de crear para sí una posición subjetiva que le permita elaborar psíquica y socialmente lo que le acontece a él, a los suyos o a sus semejantes. Es entonces que comienza una suerte de socialización provocada por el contacto con la violencia, ya sea vivida en carne propia, compartida por los relatos de los otros o presenciada muchas veces con impotencia e indignación. (Anzaldúa, 2017, p. 136).

En este sentido, la institución educativa no es un ente aislado y ahistórico, por el contrario, representa un espacio de socialización permeable a la cultura local por medio del cual los docentes tienden a reproducir un sistema “para el control de los cuerpos, para hacerlos dóciles, susceptibles de ser mandados y para que hagan propio un proyecto que no es suyo, pero que ejecutan como si se beneficiaran” (Inclán, 2016, p. 21). Eventualmente el sistema educativo no solo pierde su capacidad crítica, sino que puede perpetuar pedagogías de la crueldad, siendo que “la repetición de la violencia produce un efecto de normalización de un paisaje de crueldad y, con esto, promueve en la gente los bajos umbrales de empatía indispensables para la empresa predatora” (Segato, 2018, p. 11), lo que profundiza la pasividad ciudadana.

De esta forma, la violencia tiende a separar y distinguir a los actores para que se mantengan individualizados, mermar la organización social y la reflexión colectiva para que la escuela no cumpla su función como mediadora que permita comprender el mundo y proponer soluciones para la resolución de problemas comunes. A pesar de ello, existen posibilidades de respuesta por medio de la recuperación de los vínculos sociales, de la recreación de formas de sociabilidad e incluso de la construcción

de “contrapedagogías”. Estas son entendidas como las estrategias de los sujetos educativos que, al ser conscientes de los efectos dañinos de las prácticas violentas en sus entornos, buscan actuar para revertirlas, ya sea de formas deliberadas para contener, negociar con los promotores de la violencia que con “la escuela no se metan” o al realizar acciones más sutiles como mantener contactos estrechos con los estudiantes y llevarlos en vehículos particulares a sus domicilios. Esta orientación es una suerte de agencia social transformadora de las condiciones de opresión.

Esta visión permite profundizar en los sentidos que los sujetos asignan a sus prácticas, con el propósito de poner atención en cómo las personas lidian con la violencia, pues depende de las “circunstancias en que ésta se expresa, y de su procedencia e intensidad –agresiones físicas, verbales, tejidas en prácticas reiteradas–, pues tanto las evidentes como las sutiles pueden ser asumidas como intrínsecas a la vida cotidiana, y por ello se naturalizan o se construyen como riesgos o miedos” (Treviño, 2017, p. 25). En el caso de Michoacán resulta viable entender las violencias como producto del narcotráfico y de disputas territoriales desarrolladas entre actores armados no estatales, los cuales tienen su propia perspectiva sobre lo que implican sus intereses para la sociedad no participante en los combates. Un documental reciente de la agencia *Vice News* reveló una entrevista con un comandante del CJNG que opera en el municipio de Bonifacio Moreno. Llama la atención en su relato, la forma en cómo la violencia es entendida como un producto de luchas particulares motivadas por el control de economías ilegales entre grupos de distinta afiliación, pero que no está dirigida hacia los civiles, sino que esta surge como efecto expansivo de su propia inercia:

Esta es la parte más triste de esta historia. La gente de aquí que no entiende por qué estamos peleando, porqué traemos un arma, porqué andamos de esta manera son los que más, se podría decir, sufren, porque pues se tienen que ir, por ser pariente, por ser amigo [...] Nosotros no somos gente que vamos a actuar en contra de una

persona civil, de una persona inocente, eso está en contra de las órdenes que traemos. (*Vice en Español*, 2021, 13m1s).

Al respecto, Fuentes (2021) advierte que la violencia actual desplegada en distintas regiones del país motivada por intereses meramente económicos, no quiere decir que los criminales “se conviertan en actores hiperracionalizados en la obtención de un lucro, sin considerar otros factores afectivos en su ejecución, sin embargo, su uso para obtener ventajas materiales es una característica particular, por ejemplo, en el caso de la extorsión y del control territorial vinculado con ella” (p. 55). En este sentido, la población civil puede convertirse en botín de los grupos armados para potenciar sus formas de control social y ganar ventajas contra sus rivales con el objetivo de coaccionar a los grupos sociales por medio de la fuerza, incluidas las comunidades escolares. Por otra parte, cuando la violencia se vuelve unilateral sobre los civiles pueden observarse tres prácticas que develan su operatividad:

La primera es que las partes combatientes en conflicto ejercen regularmente una violencia rutinaria y de baja intensidad contra la población civil. Aunque las fuerzas gubernamentales rara vez son las que recurren directamente a esta práctica, sí suelen estar implicadas en ella, ya sea mediante sus vínculos con las milicias locales o porque se abstienen de proteger a los civiles. La segunda es la descentralización y fragmentación de la violencia, a medida que los grupos armados aprovechan el vacío de poder a nivel local creado por la ausencia de autoridades gubernamental. Esos grupos, con fuerzas escasamente entrenadas y mal disciplinadas dotadas de armas ligeras, suelen combinar un programa político explícito con actividades delictivas. La tercera es el uso de la violencia para aterrorizar, trastornar la vida social y económica, destruir las infraestructuras y provocar el éxodo de la población. (UNESCO, 2011, p. 157).

Derivado de los elementos referidos en el capítulo de la UNESCO sobre conflictos armados y educación, es pertinente la atención focalizada en los sujetos educativos que habitan localidades

periféricas de Michoacán por dos razones: primero, por la particular historia social del contexto que coincide con el diagnóstico; y segundo, por las agencias de los actores que se desenvuelven en estos márgenes, ya que tienden a mostrar cierta “capacidad de resiliencia para enfrentar al crimen, negociar la violencia o evadirla, pues forma parte de un aprendizaje increíblemente paradójico, como cuando hay que dejar que la violencia siga su curso o bien cuando es el momento de enfrentarla, sabiendo de antemano las consecuencias presentes o futuras” (Maldonado, 2018, p. 226). Indagar con mayor precisión en cada una de estas características que componen la experiencia humana del profesorado en contextos de violencia es el propósito de los siguientes capítulos que aspiran a ser un ejercicio para interpretar con mayor claridad las tensiones emergentes de la escuela en los márgenes estatales.

Por esta razón, el concepto de estrategia es útil, ya que es a través de estas prácticas individuales y colectivas, a veces mediadas por la organización sindical o motivadas por el impulso de la conciencia política personal, que los docentes utilizan aprendizajes de su experiencia de trabajo para impulsar diversas respuestas ante dichos procesos de victimización, porque muchas veces “el proceso de subjetivación de la violencia implica desarrollar estrategias a partir de la experiencia, frente a los acontecimientos violentos” (Anzaldúa, 2017, p. 140). Pensar en las acciones de supervivencia o “tácticas cotidianas” como las denomina Scheper-Hughes (1997) alude a una antigua discusión socioantropológica sobre las estrategias que los sujetos subalternos seleccionan, usan y adaptan para resistir en contextos de opresión sistemática. Nordstrom y Robben (1996) advierten que en la constante negociación, reconfiguración y disputa de la violencia, “la gente concibe definiciones morales sobre las implicaciones de sus acciones, se levanta en la cara de la brutalidad y desarrolla formas de resistencia a lo que ellos perciben como una opresión insufrible” (p. 7). Las poblaciones expuestas a la violencia no están siempre indefensas ni son masas indiferenciadas, pero tampoco son héroes de la resistencia, ya que las dicotomías

entre la imagen del victimario como activo y la víctima como pasiva no son útiles para resolver el problema de interpretación.

El concepto de estrategia aquí adoptado “se convierte en un concepto radical solo cuando se replantea la pregunta de cuáles son aquellas situaciones que los maestros tienen que enfrentar y saber manejar” (Heargraves, 1985, p. 141). En este caso, las estrategias de los docentes ante la violencia criminal en la cotidianidad escolar “forman parte de un curriculum oculto” (Woods, 1985, p. 122). En correspondencia, esta visión sobre las estrategias tiene una dimensión político-educativa que explica en parte el posicionamiento de los sujetos frente a las diversas situaciones enfrentadas en la práctica cotidiana más allá del aula. Esta idea coincide en cierta forma con perspectivas sobre la resiliencia de los sujetos ante la violencia en el México contemporáneo (Bautista, 2016), lo cual actúa como un particular *locus* de enunciación de dichas agencias situadas de los educadores michoacanos. Con la finalidad de indagar en los engarces teórico-conceptuales que permiten robustecer el problema de investigación, a continuación se opta por transitar al problema del Estado y sus márgenes, lo cual tiene que ver con ilustrar otros elementos que intervienen en la formulación de las violencias en un campo social, político e histórico particular.

Observaciones analíticas sobre el problema del Estado

Durante gran parte del siglo veinte, se realizaron un buen número de estudios politológicos y sociológicos para ofrecer explicaciones sociales del Estado. Algunas conclusiones a las que arribaron sus exponentes fueron: considerar al Estado como un objeto político concreto y otros lo entendieron más bien como una estructura diferente a las agencias sociales con efectos sobre el orden donde operan los sujetos, lo que genera una interacción activa entre este y la sociedad (Abrams, 2018). Las principales definiciones provisionales que la sociología política ha aportado tienen como fundamento la definición de Max Weber, la cual señala que el

Estado es el monopolio del uso legítimo de la fuerza física, a la que el propio Bourdieu (2004) agregó la idea de fuerza simbólica para complementar su comprensión como campo político privilegiado.

Otra aproximación al problema es aquella que lo entiende como base de la integración lógica y moral del mundo social; es decir, el Estado como un lugar neutro y ontológico. Una definición desde esta perspectiva, influenciada por la obra de Emile Durkheim, apunta que el Estado es el “principio de organización del consentimiento como adhesión al orden social, a los principios fundamentales del orden social que es el fundamento necesario no solo de un consenso sino de la existencia misma de las relaciones que conducen a un disenso” (Bourdieu, 2004, p. 15). Esta perspectiva ha sido criticada de manera tenaz por la segunda definición provisional desde la tradición marxista, la cual considera que el Estado no es un sitio neutro, sino más bien antagónico y que funciona para mantener el orden social en beneficio de los dominantes, o mejor dicho, de la burguesía. En esta tradición, el acento está colocado en las funciones del aparato estatal, en lo que realiza para sostener la hegemonía (los trabajos de Antonio Gramsci son buen ejemplo), pues se interpreta que el Estado es un objeto formal abstracto. En síntesis, el marxismo postula que “el Estado puede cumplir funciones de conservación social, de conservación de las condiciones de la acumulación del capital” (Bourdieu, 2004, p. 19), mientras se sostenga la diferencia de clase.

Una tercera posición teórica radica en que el Estado no es neutro ni negativo, sino más bien “el nombre que damos a los principios ocultos, invisibles del orden social y, al mismo tiempo, tanto del dominio a la vez físico y simbólico como de la violencia física y simbólica” (Bourdieu, 2004, p. 19). Para ejemplificar su posición, Bourdieu recurre al calendario para explicar cómo la temporalidad de la vida social es asumida como normal en la sociedad, lo que produce una memoria que se inscribe en la individualidad y se traduce en prácticas sociales, pues el calendario indica el momento de descansar, cuando hay que celebrar y cómo hacerlo, entre otras cosas. De esta forma, el Estado es un principio del orden público,

que no es solo violencia física para imponer algo (por medio de las prisiones o el Ejército), sino también una ilusión simbólica bien fundada pero inconsciente.

Dos elementos más complementan el análisis. Primero, el Estado tiene la capacidad de generar clasificaciones sociales y realizar acciones concretas. Dado que el Estado es una suerte de punto de vista por encima de los puntos de vista, entre sus funciones destaca "la producción de identidad social legítima, esto quiere decir que aunque alguien no esté de acuerdo con estas identidades, tiene que poseer una" (Bourdieu, 2004, p. 23). Toda trayectoria personal se encuentra atravesada por clasificaciones sociales que cumplen distintos roles en la vida social, ya sea la clase social, los títulos académicos o incluso la preferencia sexual. En todas estas adscripciones, el Estado es una ilusión que se vuelve real en tanto los sujetos incorporan las normas en sus estructuras mentales y en la concreción de su actividad política.

En segundo lugar, las acciones de Estado pretenden tener un efecto en el mundo social, ya que estas se revisten con la legitimidad y la creencia con la que cuentan históricamente. Por ejemplo, un profesor, en tanto agente de Estado, es capaz de señalar el analfabetismo de ciertas personas y juzgarlo desde la posición privilegiada de aquel que tiene el oficio de enseñar. En otras palabras, "son acciones autorizadas, dotadas de una autoridad que gradualmente, por medio de una serie de delegaciones en cadena, remite a un lugar último, como lo es el dios de Aristóteles: el Estado" (Bourdieu, 2004, p. 25). Los sujetos que ejecutan dichas acciones gozan de una autoridad legítima, oficial, pública. Para Bourdieu (2004) esa legitimidad se construye en los actos que generan un consentimiento: "si la gente se doblega –incluso si se rebelan, su rebelión supone un consentimiento–, significa que, en el fondo, participa consciente o inconscientemente de una suerte de «comunidad ilusoria», que es la pertenencia a una comunidad que se llamará nación o Estado, en el sentido de conjunto de personas que reconocen los mismos principios universales" (p. 27). Este tipo de comprensión del Estado, tanto en su dimensión simbólica como

operativa, apunta a romper la dicotomía Estado/sociedad para, en su lugar, entender el problema como un conjunto de interacciones entre agentes por la “distribución continua del acceso a los recursos colectivos, públicos, materiales o simbólicos, a los que asociamos el nombre del Estado” (p. 58). Esta distribución es resultado de disputas permanentes en el campo político que son la forma más típica de lucha para cambiar dicha repartición.

Estas aproximaciones generales sobre el problema del Estado han tenido un amplio eco en las disciplinas sociales y humanas que se proponen entender la realidad “oculta” de la vida política en nuestras sociedades. Sin embargo, la visión del Estado desde estos “lentes” de análisis no ha sido lo suficientemente sólida para comprender a cabalidad las realidades de la subordinación social en espacios concretos o aprehender las prácticas de la institucionalización del poder en contextos determinados. No se trata de descartar todos los planteamientos anteriores o de extinguir el estudio detallado del Estado, pero sí de dejar de entenderlo como un objeto material abstracto. Por ende, es imprescindible criticar la perspectiva que “enfrenta el Estado con la sociedad. El Estado es parte de la sociedad, con muchas características no muy diferentes de otras organizaciones sociales. Es necesario identificar los patrones distintivos de sus interrelaciones con los integrantes de otros grupos y organizaciones” (Migdal, 2011, p. 75), como ha insistido la antropología política.

Para realizar esta tarea resulta fundamental que el científico social se dedique a “construir objetos empíricos contemporáneos para tratar de encontrar el Estado bajo su bisturí, es decir, construir objetos históricos observables de manera que, en el caso particular estudiado, se pueda tener la esperanza de encontrar mecanismos universales a los que está vinculada la noción de Estado” (Bourdieu, 2004, p. 63). Abrams (2018) escribió sobre la “idea de Estado” como máscara que oculta la práctica política y había señalado que el objetivo de la sociología consiste en describir las “relaciones internas y externas de las instituciones políticas y gubernamentales [...] en particular, se pueden estudiar sus implicaciones con

intereses económicos en un complejo general de dominación y sometimiento” (p. 51). Sobre este último aspecto, cabe resaltar que aquí no se persigue un examen a cabalidad del Estado como sistema político, sino que se pretende puntualizar el despliegue de un conjunto de prácticas violentas a partir de la propia configuración incierta y cambiante de lo estatal. En este tenor, la antropología política abona una interesante alternativa de análisis para repensar críticamente al Estado pero desde sus márgenes.

La cuestión de los márgenes. Contribuciones de la antropología política

La antropología de los márgenes provee una perspectiva de análisis útil para abordar ciertos procesos de exclusión, dominación y violencia en territorios periféricos constitutivos de la propia configuración histórica y contradictoria de los Estados nacionales. A partir de sus estudios sobre la construcción del Estado poscolonial, Das y Poole (2008) proponen un viraje en la comprensión occidental del Estado como orden centralizado para enfatizar en las prácticas políticas de regulación y disciplinamiento que constituyen eso que frecuentemente es llamado Estado en su dispersión en la vida local, donde los límites entre centro y periferia, público y privado, legal e ilegal no tienen demarcaciones claras y concisas. En cambio, prevalece una especie de “desorden”, sitios donde no hay hegemonía estatal pero sí múltiples formas de regulación sociopolítica.

Dicho enfoque puede ser identificado a partir de tres dimensiones. Primero, los márgenes como periferia, entendidos como aquellos sitios, no específicamente geográficos, donde el Estado busca “manejar” o “pacificar” poblaciones sistemáticamente excluidas de los proyectos nacionales; es decir, la posibilidad de convertir a sujetos marginales en el marco del derecho y el poder soberano. La segunda dimensión enfatiza en la ilegibilidad de las prácticas estatales, así como su expresión en distintos espacios y formas que adopta la continua experimentación y deconstrucción

del Estado mediante la ilegibilidad. La tercera dimensión refiere que los márgenes también pueden ser leídos como espacios donde se entrecruzan el cuerpo, la ley y la disciplina, ya que el poder soberano se establece no solo sobre el territorio sino también sobre el dominio de las personas, la posibilidad de poder decidir dar vida o muerte, lo que implica un ejercicio biopolítico (Das y Poole, 2008). En otras palabras, la soberanía, que tiene relación con el necropoder y la ocupación, condensa “la capacidad para definir quién tiene importancia y quién no la tiene, quién está desprovisto de valor y puede ser fácilmente sustituible y quién no” (Mbembe, 2011, p. 46). Estos rasgos son más visibles en regímenes de soberanía criminal como los que se instauraron temporalmente en Michoacán al menos desde inicios del siglo veintiuno (Pansters, 2019)

En cada una de estas dimensiones, que se pueden intersectar o tomar por separado, la etnografía juega un papel sustancial, pues “consiste en percibir primero las instancias del estado tal como existen a nivel local para luego analizar dichas manifestaciones locales de burocracia y derecho en tanto interpretaciones culturalmente constituidas o como apropiaciones de las prácticas y de las formas que constituyen el estado liberal moderno” (Das y Poole, 2008, p. 21). En un sentido similar, para Gupta (2018) la etnografía permite “desagregar al estado, centrándose en diferentes burocracias sin prejuizar sobre su unidad o coherencia. Asimismo nos permite problematizar la relación entre la translocalidad del estado y las oficinas, instituciones y prácticas” (p. 73), por las que supuestamente este se identifica en el terreno local. En estos sitios, la hipótesis del Estado omnipresente parece no tener sentido, ya que en los márgenes existe una presencia diferenciada del aparato estatal, una imagen intransigente donde no existe un poder tan sólido para imponer su orden; es decir, en estos casos el proyecto de soberanía estatal es siempre incompleto.

El planteamiento de los márgenes sugiere que estos lugares no son solo territoriales, “son también (y quizás sea éste su aspecto más importante) sitios de práctica en los que la ley y otras prácticas estatales son colonizadas mediante otras formas de regulación que

emanan de las necesidades apremiantes de las poblaciones, con el fin de asegurar la supervivencia política y económica” (Das y Poole, 2008, p. 24). Las pistas de análisis desde los márgenes nos permiten observar el comportamiento cotidiano de la ciudadanía en el terreno de la economía, la salud, la educación, en la extracción de ingresos o la aparición de regímenes criminales que regulan la vida social y que también son componentes que necesita el Estado para funcionar, cuya redefinición continua de la ley se establece principalmente por medio de la violencia y de formas heterogéneas de autoridad que “actúan como representantes del estado que pueden atravesar la aparentemente clara separación entre formas de imposición y castigo legales y extralegales” (Das y Poole, 2008, p. 29). Estas formas de dominación desvanecen la jurisdicción estatal y refundan nuevos modos de ejercer el poder por actores privados que se configuran histórica y culturalmente en los márgenes, como bien apunta el filósofo camerunés Achille Mbembe (2011): “las operaciones militares y el ejercicio del derecho a matar ya no son monopolio único de los Estados, y el ejército regular ya no es el único medio capaz de ejecutar esas funciones” (pp. 56-57). Así, existen una variedad de actores relacionados que enarbolan sus proyectos de soberanía.

El constante dinamismo de los inestables márgenes expresan una imagen diferente del Estado, ya que no son “Estados fallidos” ni tampoco espacios donde todavía no logra ingresar el proyecto estatal para establecer su proyecto soberano sobre la población, sino que cohabita o se encuentra con otras formas de poder privado: “milicias urbanas, ejércitos privados, ejército de señores locales, firmas de seguridad privadas y ejércitos estatales proclaman, todos a la vez, su derecho a ejercer la violencia y a matar” (Mbembe, 2011, p. 58). Los habitantes de estos márgenes tampoco están inertes, pues a pesar de sus precariedades cuentan con sus propias estrategias para adaptarse, sobrevivir y, en ocasiones, doblegar al Estado y sus instituciones en la vida cotidiana. Los márgenes deben ser vistos como ese conjunto de situaciones que no son excepcionales sino la regla, pues constituyen la manera en la cual

el Estado es continuamente reformado en los rincones de la vida diaria de los sectores sociales relegados a los bordes del cuerpo ciudadano (Das y Poole, 2008).

Una mirada al funcionamiento de los márgenes en América Latina

Los aportes de la antropología de los márgenes han tenido cierta influencia en los estudios sobre el Estado en buena parte del planeta. Los siguientes constituyen ejemplos de cómo es posible problematizar la presencia contradictoria del Estado en los márgenes y las perspectivas de los actores que habitan estos espacios que van desde las compilaciones que incluyen ensayos para el debate teórico-conceptual sobre las ventajas y limitaciones de la antropología del Estado para comprender problemáticas contemporáneas en la India y países de Asia (Sharma y Gupta, 2006), hasta rigurosos trabajos de investigación etnográfica sobre el Estado-nación y la configuración de las fronteras en África (Korf y Raeymaekers, 2013), así como estudios sobre las violencias en los márgenes urbanos a partir de distintas experiencias de pobreza y marginalidad en Centroamérica y Estados Unidos (Auyero, Bourgois y Scheper-Hughes, 2015).

En México existen insumos pertinentes que aportan una visión alternativa para comprender las transformaciones del Estado en los márgenes. La portentosa trilogía de obras que han editado Agudo y Estrada (2011; 2014; 2017) parte de la premisa de examinar los procesos de dominación estatal de abajo hacia arriba, como un fenómeno que inevitablemente “ha de negociarse entre las diversas configuraciones de actores e intereses locales que intentan llevar a cabo sus propios proyectos de construcción del Estado nacional” (Agudo, 2011, p. 12). La formación del Estado vista desde esta perspectiva tiene en su centro de análisis la observación empírica de procesos de exclusión, negociación y adaptación de los sujetos que experimentan de forma irregular las instituciones estatales, sin perder de vista las articulaciones que existen con formas de regulación y dominación globales inherentes al capitalismo.

Dichos estudios que inscriben sus marcos de interpretación en debates desarrollados en torno a la antropología política, buscan reconceptualizar empírica y conceptualmente la cuestión estatal a partir de distintos niveles de acercamiento. Esto no solo devela cómo el Estado afecta y constriñe a los sujetos en el espacio local, sino también cuál es el papel de las luchas entre grupos sociales diferenciados del campo político (Migdal, 2011). Este proceso, “rebaso ampliamente los marcos explicativos basados en ilusorias búsquedas de ‘empoderamiento de los subalternos’, al tiempo que cuestionan las fantasías políticas que representan la dominación como resultado de un poder explicativo y homogéneo transmitido hacia fuera y hacia abajo mediante mecanismos coherentes” (Agudo, 2011, p. 16). Lo que busca este planteamiento es poner en duda las certidumbres asociadas a las nociones de poder y lo político, para contribuir a entender las heterogéneas formaciones cotidianas del Estado mexicano desde sus márgenes, lo que demuestra cómo los sujetos lidian con actores que buscan acaparar la dominación (Agudo y Estrada, 2017).

Un ejemplo de cómo opera el Estado en los márgenes radica en la ambigüedad que tiene la población local para identificar quiénes son los actores que protagonizan la violencia en un territorio específico. El estudio etnográfico de Mendoza (2008) indaga en las valoraciones morales del narcotráfico en Santa Gertrudis, una comunidad fronteriza del norte de México. Demuestra que la relación de las personas de la comunidad con actores armados ilegales involucrados en el tráfico de drogas, elementos de la policía local y grupos dedicados al tránsito transfronterizo de migrantes (polleros), esta mediada por una serie de reglas de convivencia no escritas que posibilitan ciertos niveles de cercanía y simpatía. Lo anterior, a pesar de la difícil distinción que prevalece respecto a la identidad específica de cada uno de los actores y sus involucramientos en lo ilícito. Este proceso de confluencia de actores sobre un mismo tipo de prácticas ilegales tiende a producir cierta sensación de confusión e inseguridad en las personas. Al respecto, un maestro de Santa Gertrudis señala lo siguiente:

De hecho, está muy combinada la cuestión de la autoridad con los problemas ilegales; es mucha la conexión que hay, no se sabe dónde o cuándo empieza uno y dónde termina el otro. En la calle te encuentras gente platicando con los policías, gente que se dedica a cuestiones ilegales. Entonces se perdió ese respecto a la autoridad. Ya nadie tiene miedo a la autoridad [...] Antes si tú te encontrabas al presidente municipal, como persona joven, si te lo encontrabas tratabas de desviarte para no topártelo de frente. No porque le tuvieras miedo al presidente municipal, sino a la figura del presidente municipal. Y ahora eso ya se perdió, ni al policía ni al comandante ni al director de seguridad ni al presidente municipal. No hay ninguna clase de consideración. ¿Por qué? Pues porque decimos: "tan delincuentes son ellos como nosotros". Pero va a haber un momento en que aquí en Santa Gertrudis, esto va a detonar de una forma peligrosa, porque no hay nadie que ponga orden. Y esto se ha perdido de unos diez años para acá. (Mendoza, 2008, p. 267).

El testimonio muestra que la asociación orgánica entre actores legales e ilegales distorsiona el papel histórico que se le ha asignado al Estado como proveedor de un poder soberano inigualable. Esto genera una representación difusa de la autoridad y un precario equilibrio de fuerzas públicas y privadas. A medida que se genera una mayor incorporación de los actores ilegales o informales en la vida social de los márgenes, se modifican las nociones e imaginarios de las personas sobre la normatividad vigente, sobre todo cuando estas fuerzas asumen la lógica de la institucionalidad estatal y buscan suplir sus labores. En la parte final de su descripción densa, Mendoza reflexiona sobre la probabilidad de que "la incorporación de esos sectores termine por modificar la naturaleza de las instituciones formales y de la autoridad política" (Mendoza, 2008, p. 269); es decir, que se erijan las condiciones para el surgimiento de un tipo de orden social que corresponda a un régimen criminal que se contra posición con otros proyectos de soberanía (Pansters, 2019).

También en el ámbito urbano, la antropología de los márgenes es sumamente efectiva cuando se trata de analizar la relación entre

Estado y violencia a partir de experiencias situadas de desigualdad. El trabajo de Auyero y Berti (2013) sobre los efectos traumáticos de la violencia interpersonal en el conurbano bonaerense de Argentina, muestra cómo las trayectorias de los jóvenes pobres y marginalizados están atravesadas por usos y formas de la violencia que se aprenden en el barrio donde cohabitan y que se expresan de distintas maneras en la escuela y en sus relaciones interpersonales más próximas. La documentación de estas experiencias de sufrimiento de la gente busca desentrañar el origen del fenómeno, su penetración en los lazos sociales y de qué forma estas prácticas son aprehendidas por la población local para lidiar con sus problemas más rutinarios.

En su investigación la cuestión estatal no es ajena, pues los autores se dedicaron a describir cómo el Estado está presente en la vida cotidiana y cuál es su relación con la producción y reproducción de repertorios de violencia; por ejemplo, cuando los miembros de la policía extorsionan a los vecinos para que no delaten a los delincuentes, en vez de protegerlos de ellos. Este contexto particular, “no es un escenario de abandono estatal sino de conexiones, usualmente clandestinas, entre actores estatales y perpetradores de la violencia. En el terreno, esta ‘colusión’ se manifiesta en la forma de una presencia estatal contradictoria y selectiva” (Auyero y Berti, 2013, p. 121). En los márgenes urbanos, el Estado realmente existente ejerce un tipo de regulación y normatividad particular que genera sistemáticamente una ausencia de paz, al no ofrecer garantías de seguridad ni proporcionar un vínculo más o menos seguro entre las clases populares y los funcionarios de gobierno que representan el último eslabón de la cadena institucional, aquellos con quienes “los de abajo” se enfrentan cara a cara para resolver sus problemas.

Otro ejemplo significativo tiene que ver con la manera de establecer una dispersión desigual de poderes públicos como parte de la propia formación de los Estados nacionales. En el contexto del conflicto armado en Colombia, el establecimiento de diversas formas regulatorias en las sociedades más alejadas de los centros de poder

es corolario de una delegación de las funciones correspondientes de los poderes públicos en control de intermediarios que funcionan en el terreno local y regional (generalmente pueblos campesinos, indígenas y afrodescendientes), que resulta de la propia formación del Estado colombiano. Este proceso ha derivado en la configuración de márgenes donde se arraigaron cacicazgos y élites políticas que monopolizaron el ejercicio de la dominación, muchas veces por la vía armada. Barrera (2015) se refiere a este proceso como la instauración de un dominio indirecto del Estado, lo que tiene como consecuencia la “consolidación de una inercia localista excesivamente fuerte, muchas veces violenta y con un claro sesgo anti-estatal, que de manera reiterada ha truncado las posibilidades de reforma política y generado condiciones que afectan el desarrollo democrático a nivel local” (p. 24) y, por supuesto, la construcción de paz. Estas consideraciones analíticas proporcionan otro tipo de perspectiva acerca de la conformación de distintas estatalidades que se expresan de una forma desagregada y tienden a ser apropiadas por actores sociopolíticos locales.

En estas condiciones, las estrategias sociales para la construcción de paz territorial han tenido poco impacto debido a su aplicación vertical, desde la concepción centralizada del Estado, cuando en realidad se trata de una “descentralización como nueva política de Estado que permite introducir una forma de gobierno indirecto en los niveles local y regional” (Agudo, 2011, p. 21), ya que no existe una estabilidad en las instituciones democráticas del orden nacional, al menos en el caso de América Latina. En este caso, la violencia directa e indirecta que ejercen las élites locales sobre la población tiene un pie en la legalidad y otro en la ilegalidad, porque históricamente se han sobrepuesto a las formas tradicionales de representación política oficial y suelen asumir sus tareas en la vida pública, permitiendo que la excepción se convierta en la regla.

Entodas las experiencias anteriores, la cuestión de los márgenes cobra una enorme relevancia en tanto constituye una opción alternativa para abordar reflexivamente la existencia de distintas violencias producidas por la acción de poderes públicos y privados

en disputa permanente. En estos territorios, habitan personas de carne y hueso que constantemente sobrellevan los estragos de conflictos que no les pertenecen, pero que sí modifican sus vidas de manera permanente, ya sea modificando sus conductas habituales por el miedo a convertirse en víctimas o victimarios o decidiendo alejarse de sus lugares de origen a causa de la inseguridad, como ha ocurrido en distintos lugares del país, por ejemplo en comunidades rurales de Chiapas, en la montaña de Guerrero o en la sierra y costa de Michoacán. Para repositonar estas contribuciones conceptuales respecto al objetivo central de este libro resulta pertinente situar la constitución de márgenes en Michoacán, no para repetir lo que estudios previos han documentado acertadamente (Maldonado, 2010), sino como un intento de acotar la problemática y subrayar algunos aspectos que serán útiles para comprender cómo emergen repertorios de violencia, allí donde se desarrolla el trabajo docente y las actividades socioeducativas de las comunidades escolares.

Construcción regional del Estado y soberanía disputada en Michoacán

Para el caso de Michoacán, la lectura de los márgenes ofrece sugerentes pistas para comprender la conflictividad acumulada y los episodios de violencia en las periferias de los ayuntamientos urbanos, comunidades rurales y barrios en distintas regiones de la entidad (Maldonado, 2018). En el capítulo anterior, se recopilaban distintos acontecimientos violentos que impactaron en mayor o menor medida en las dinámicas de interacción social de los michoacanos, con especial atención en las afectaciones hacia las comunidades escolares, conformando sentimientos de inseguridad cada vez más presentes. En este apartado, se argumenta que la naturaleza de esta situación también obedece a la configuración histórica del Estado en la heterogénea composición étnica y socioeconómica de Michoacán, donde las instituciones estatales suelen tener una presencia contradictoria en distintos aspectos.

Para empezar, el desmantelamiento neoliberal del Estado mexicano tuvo un impacto fuerte en Michoacán en los años noventa del siglo pasado. Estos efectos son evidentes en el nivel político-institucional, puesto que la crisis de la partidocracia y el ascenso de nuevas élites y cacicazgos regionales vinculados desde años atrás al tráfico de mercancías ilegales (principalmente drogas y armas de fuego) promovió la inmersión de estos sectores privados en la organización de la vida pública. Con ello, estos actores no estatales, generalmente varones con poder económico, ganaron reconocimiento social y legitimidad en los territorios, generando nuevas prácticas de mediación, enfocadas en la relación entre la ciudadanía generalmente excluida de la participación política institucional y las estructuras del aparato estatal (Maldonado, 2010).

Esta coyuntura tiene una relación intrínseca con la propia transnacionalización del mercado de las drogas ilegales. A inicios de la década de 1990, el gobierno de Estados Unidos implementó una serie de políticas antidrogas que cerraron parcialmente las vías de comercialización de narcóticos desde la región andina, proporcionando a México y especialmente a las bandas delictivas en el Norte y Occidente del país, la oportunidad de ocupar el tráfico de amapola y marihuana para expandirse de manera mucho más amplia en el territorio de estadounidense (Bourgois, 2015). Esta nueva configuración geopolítica tuvo como efecto adyacente el fortalecimiento de las estructuras económicas y políticas del crimen, comenzando a estrechar lazos más cercanos con los ciudadanos para transitar al llamado "mundo del crimen", el cual se distingue por:

Un nuevo lenguaje de interacción y una nueva forma de mediación social, proporcionando formas de ascenso social más rápidas y menos costosas para extensos sectores poblacionales. Ya no son los políticos o los liderazgos locales de respeto los que ocupan espacios de interacción entre el Estado y la sociedad, por muy autoritarios y corruptos que pudieran haber sido, sino el mundo del crimen: estructuras delictivas que van formándose por una combinación compleja del narcotráfico centrado en el cultivo y trasiego de drogas,

así como de formas organizativas de delincuencia bajo el control del mercado ilícito, cuya articulación mediante el dominio de grupos tipo cárteles producen el crimen organizado. (Maldonado, 2018, p. 29).

De esta manera, resulta posible pensar que los márgenes del Estado trazados en Michoacán, al menos desde hace tres décadas, “contribuyeron a que el poder del narcotráfico se consolidara en la región y que las fuerzas armadas del Estado mexicano no pudieran dismantelar sus redes solamente con el uso de la violencia” (Peniche, 2018, p. 236). Esta experiencia ha demostrado que la implementación de políticas de seguridad punitiva que militarizan los territorios para erradicar el cultivo y el comercio de estupefacientes a pequeña, mediana y gran escala han tenido un efecto contraproducente, al menos en términos de las secuelas que producen en la población y de su visión en torno a la presencia estatal¹⁰². Las operaciones militares desplegadas desde los años sesenta del siglo pasado, hasta la llamada “guerra contra las drogas” del 2006 tenían el propósito de combatir el abigeato, atender los conflictos agrarios, incentivar campañas de despistolización de los civiles, investigar y sancionar robos y delincuencia de bajo impacto, erradicar la siembra y comercialización de drogas ilegales (Guerra, 2018). Dicha “guerra contra las drogas” persiste en la actualidad y posicionó en más de treinta puntos estratégicos de la entidad a las fuerzas armadas¹⁰³.

¹⁰² No es mi intención señalar que toda acción del Ejército mexicano fue dañina. Las patrullas militares también “construyeron escuelas, impartieron cursos a la niñez, brindaron prácticas de primeros auxilios, daban sesiones especiales de lo que significaba la revolución” (Maldonado, 2010, p. 296); es decir, tuvieron un papel destacado en sus “tareas pedagógicas de conversión” de la población en el desarrollo nacional.

¹⁰³ Destacan las bases castrenses en Aranza, Nurío, San Felipe, Uruapan, Gabriel Zamora, El Marqués, Parácuaro, Arteaga, Playa Azul, Infiernillo, Melchor Ocampo, La Villita, Zacatula, Caleta, San Pedro, Ahijadero, Playitas, Coahuayana, Trojes, Cóbano y La Ruana. Estos sitios coinciden con episodios de violencia y confrontación entre actores estatales y no estatales que se han reseñado específicamente en el primer capítulo.

Sin embargo, estas campañas de militarización revelan una continua presencia castrense que no funcionó para erradicar la violencia delictiva ni disminuir considerablemente el comercio de drogas ilegales. En contrasentido, estas políticas de seguridad acentuaron el hostigamiento y las violaciones a derechos humanos contra la población civil que a final de cuentas tiene “efectos cotidianos en las relaciones de las personas, al encontrar en los aparatos de seguridad excusas, pretextos o justificaciones para afectar a las personas” (Maldonado, 2010, p. 321). Se forjaron en la población imágenes negativas o de aversión sobre el Estado y sus iniciativas políticas con las que tiene cierta experiencia histórica. Entre la ciudadanía es común escuchar su malestar: “pinche gobierno”, “nada más roban al pueblo” o “los policías muy valientes contra el pueblo pero cobardes contra los narcos”.

De nueva cuenta, en este caso, a través de la militarización, la propia dinámica contradictoria del Estado ha establecido una especie de zona gris, por ejemplo respecto a quién y cómo se involucran en los negocios ilícitos, incluso por iniciativa de los propios actores estatales: “funcionarios locales, policía municipal, militares, judiciales. Así lo confirman las denuncias sobre casos de corrupción en la gestión de las zonas de tolerancia; allanamientos de morada en los que había confiscación de bienes personales; cierta tolerancia a sembradores, traficantes de enervantes y venta de protección” (Guerra, 2017, p. 74). Todas estas pautas caracterizan el funcionamiento de los márgenes que se constituyen en distintos sitios de Michoacán, donde “la población local no armada resulta otra vez atrapada en medio de arreglos y procesos turbios” (México Evalúa, 2014, p. 22). Las comunidades escolares no están exentas de dichos efectos, su lógica también es moldeada en relación con los poderes públicos y privados que tienen presencia allí y que les resulta complejo distinguir.

En términos más concretos, la persistencia de grupos armados vinculados a actividades ilícitas en localidades de Michoacán ha generado acercamientos cada vez más evidentes con la población, ya no solo por su imagen estrictamente violenta y cruel, sino

también como proveedores de bienes y servicios para “apoyar” las condiciones de vida de la población más vulnerable, puesto que los “patrocinios de narcotraficantes tienen una propensión mayor a repartir dinero que los ricos tradicionales” (Mendoza, 2008, p. 262). Si se toma en consideración que en la entidad 46% de la población vive en situación de pobreza y 6.1% permanece en situación de pobreza extrema, es razonable pensar que las “instituciones informales de gobernanza y actores privados canalicen ayudas y proporcionen el orden social o los bienes colectivos necesarios” (Agudo, 2014, p. 30) para extraer beneficios y cierta fidelidad de la gente a partir de “favores”. Esta dinámica a corto plazo resuelve problemas y, al mismo tiempo, genera una vinculación más estrecha con las estructuras del crimen. A continuación se exponen dos ejemplos que permiten ilustrar dicha relación contradictoria.

Hace menos de diez años, el profesor Javier laboró en una escuela primaria en el municipio de Arteaga. Allí, fue testigo de que los CT regalaban dinero en efectivo, muebles para el hogar y distintos electrodomésticos a las familias en el marco de festividades importantes que organizaba la escuela, tal como el 10 de mayo (Día de las Madres) y el 30 de abril (Día del niño). Esta forma de “ayudar” aseguraba el silencio de las familias porque de alguna forma se beneficiaban de ello. La gente no denunciaba ante las autoridades las actividades ilegales que se realizaban en la zona, tal como recuerda el docente. De forma similar, la maestra Lorena relata que durante su experiencia de tres años en una escuela primaria en la periferia del municipio de Turicato, observó en más de una ocasión cómo los dirigentes de la organización criminal de la zona ofrecían dinero al director de la escuela para la realización de una “pachanga” al final del ciclo escolar. En estas clausuras, la educadora recuerda que los niños y niñas hacían sus tradicionales bailes de fin de cursos y después se ofrecía un banquete (carnitas o barbacoa) para casi todos los habitantes de la colonia, donde incluso acudía el sacerdote. Los subordinados del jefe local repartían numerosas cervezas “coronitas” a los asistentes,

entre ellos los maestros y padres de familia, mientras la música de corridos retumbaba en las bocinas de las camionetas equipadas.

El informe de México Evalúa (2014) sobre los actores armados en Michoacán enfatizó en la función social de estos, sus relaciones con dinámicas familiares, escolares y autoridades políticas y religiosas en el nivel local, pues parece que “un grupo criminal ha fungido como Estado durante varios años, haciendo casi imposible evitar el contacto con él” (p. 13), así como lo ilustra el siguiente ejemplo. La maestra Macaria trabajó en el ciclo escolar 2007-2008 en la localidad de La Ticla, en la región de la Costa. Ella asegura que los pobladores reconocían a un viejo traficante de drogas “como un narco pero también como un justiciero” (Macaria, comunicación personal, 22 de julio de 2020). Muchas veces le pedían favores que iban desde el préstamo de dinero hasta la impartición de justicia en casos de abuso sexual o pleitos entre vecinos; es decir, había un sentimiento más o menos generalizado de confianza, respeto y delegación de poder en estos “hombres fuertes”, a pesar de que era bien sabido por la población que se dedicaba a traficar droga. En ocasiones, “las personas dedicadas al tráfico de drogas pueden adquirir poder político a través de formas legítimas o tradicionales, como la generación de empleos legales en sus tiendas, ranchos, hoteles y demás negocios” (Mendoza, 2008, p. 268), e incluso convertirse en los intermediarios y erigirse como figuras públicas en el entorno comunitario.

El fortalecimiento de los vasos comunicantes entre civiles y actores privados puede generar simpatías por los intereses que persiguen los agentes del crimen; por ejemplo, a través del ofrecimiento de empleos informales bien remunerados y, a su vez, llevar a la población a oponerse al establecimiento de reglas estatales. También, es probable que ocurra lo contrario; es decir, que los grupos armados impongan por la fuerza impuestos paraestatales, obliguen a trabajar a las personas por salarios miserables, ejecuten toques de queda o controlen el libre tránsito entre localidades, conduciendo a los habitantes a exigir protección de las fuerzas del Estado, como sucedió en la Tierra Caliente previo al levantamiento

de las autodefensas en 2013. Recientemente, se ha documentado la incidencia de grupos armados en el campo de la educación a través de la coacción de profesores para que estos aprueben a los estudiantes que son hijos de “narcos”¹⁰⁴, elijan a sus hijas como ganadoras en concursos y festivales de belleza¹⁰⁵ o les exigen que otorguen permisos especiales a los alumnos para ir a trabajar al “corte” en los horarios de clase¹⁰⁶, con la amenaza expresa de que, en caso de no cumplir, serán víctimas de represalias como secuestro o asesinato. En estas condiciones, el dilema para los dirigentes del Estado consiste en:

La posibilidad de imponerse en la lucha engendrada por la implantación de nuevas políticas y el desafío de las reglas vigentes solo depende en parte de la creación de organismos estatales que pueden aplicar sanciones temibles a los líderes de esas otras organizaciones sociales y sus seguidores. Igualmente importante es la necesidad de contar con el personal que aleje a la población de tales organizaciones y sus reglas, proporcionando las recompensas que hicieron que la gente se uniera a ellas y a sus líderes. Para los dirigentes del Estado sería todavía mejor debilitar a esas otras organizaciones, así como la eficacia de sus reglas, proporcionándole a la gente una mezcla de recompensas, sanciones y símbolos que constituyan una estrategia general de sobrevivencia más atractiva que la que brindan las antiguas organizaciones sociales. (Migdal, 2011, p. 79).

¹⁰⁴ “Mi papá te va a venir a matar a la hora de la salida”: cómo es ser maestro en zonas del narco (7 de mayo del 2020). *Infobae*. Recuperado de: <https://www.infobae.com/america/mexico/>

¹⁰⁵ No en todos los casos representa una amenaza para la escuela y los profesores. Mendoza (2008) muestra que en Santa Gertrudis los concursos de belleza son un momento propicio para recabar dinero de las familias vinculadas al narcotráfico, las cuales compiten económicamente para que sus hijas sean las ganadoras.

¹⁰⁶ Son varios los testimonios de maestras de la Tierra Caliente que me han narrado cómo los jóvenes son contratados por los grupos armados para trabajar en los campos de producción de limón, aguacate o marihuana, principalmente en tareas agrícolas denominadas corte.

Encontrasentido, los acontecimientos reseñados anteriormente que muestran la indiscreción de los grupos criminales en el terreno de lo público y el control social efectivo que ejercen sobre ciertos sectores predominantemente pobres es consecuencia de la propia ilegibilidad del aparato estatal en los márgenes. De alguna manera “parece haber un acuerdo tácito de que ni las autoridades políticas ni la policía municipal interferirán en los asuntos de los narcotraficantes, siempre y cuando estos no perturben el orden público” (Mendoza, 2008, p. 264). Este fenómeno es indicativo de la presencia contradictoria e irregular del Estado, ya que no demuestra signos de dominio ni de imposición homogénea de sus reglas, entendidas estas como “leyes, reglamentos, decretos y demás que los funcionarios estatales indican estar dispuestos a imponer a través de los medios coercitivos con que cuentan” (Migdal, 2011, p. 75). Lo que sí está presente es una condición paralela donde emerge otro tipo de legalidad que se impone de manera asimétrica sobre la población más vulnerable. Dicha estatalidad no es exclusiva del estado de Michoacán. La prensa ha documentado manifestaciones similares en Guerrero, Jalisco, San Luis Potosí, Veracruz, Tamaulipas, entre otros lugares donde los grupos armados tienen un denso arraigo sociocultural.

Particularmente, en el marco de la pandemia provocada por la Covid-19, se ha presentado un aumento de acciones de “apoyo” por parte de actores armados ilegales, a través del reparto de despensas alimenticias, medicinas y préstamos monetarios que estructuran un tipo de gobernanza criminal¹⁰⁷. Resultan interesantes aquellos actos de supuesta beneficencia que realizan los grupos ilegales en el ámbito de la educación. Llama la atención un caso en Culiacán, al norte del país, donde los descendientes de un ajeño dirigente criminal de la región, equiparon una escuela localizada en una de las colonias más pobres de la ciudad con alimentos, útiles escolares, cuatro pantallas, computadoras, impresoras,

¹⁰⁷ Ley, S. y Vázquez, G. (27 de abril del 2020). Covid-19, despensas y narco. *CIDE*. Recuperado de: <https://www.cide.edu/coronavirus/>

mesas, bancos y acceso a internet. También, habilitaron el baño, cercaron el terreno, techaron la escuela y donaron uniformes y zapatos para los 90 alumnos inscritos¹⁰⁸. Estas prácticas se gestan en el marco de imposición de programas educativos a distancia, los cuales requieren conectividad y mecanismos digitales para su operatividad. No obstante, múltiples instituciones educativas, que son reflejo de la brecha de desigualdad digital contemporánea, se ven excluidas de dicho programa. Es aquí donde el crimen aparece como “benefactor” de la escuela y suplente del Estado, lo que de alguna forma reditúa en legitimidad y respaldo social de la comunidad que resulta agradecida.

Sin lugar a dudas, las experiencias de las personas que sobreviven en los márgenes muestran las dificultades de estudiar el comportamiento estatal en contextos donde “los estados nacionales han perdido su capacidad de gobernar” (Agudo y Estrada, 2017, p. 12). En el caso de algunas regiones de Michoacán distintos actores estatales y no estatales tienen presencia, reconstruyen lo político y constituyen regímenes regulatorios que reorganizan la autoridad paradigmática de una soberanía restringida a la noción weberiana del Estado. En cambio, lo que se observa son proyectos de soberanía en disputa que tienen el propósito de monopolizar la dominación. Esta “no es producto de un acto único de imposición, sino más bien de un ejercicio continuo, descentrado y no del todo planeado y coordinado llevado a cabo por múltiples agentes” (Agudo y Estrada, 2017, p. 28) colocados en diferentes niveles y contextos, tanto institucionales como territoriales.

Las categorías que orientaron la observación del fenómeno y surgieron del recorrido teórico-conceptual anterior, tienen que ver con dos dimensiones de la investigación. Primera, la violencia en su carácter concatenado, lo que constituye uno de los ejes primordiales para analizar cómo se interrelacionan los procesos de violencia en la experiencia individual y colectiva de las personas.

¹⁰⁸ Hijos de “El Chapo” equipan supuesta escuela en Sinaloa, afirman (3 de noviembre del 2020). *El Universal*. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/>

De esta forma, podemos comprender cómo los educadores son afectados de diferentes formas y en múltiples espacios, lo que provoca un daño en sus cuerpos y subjetividades y desencadena en sufrimiento social. Segunda, la relación que guarda la producción de dichas violencias con la configuración constante de los márgenes estatales. La cuestión de visualizar el trabajo docente en los márgenes del Estado es central porque constituye una forma de indagar en la dominación en este contexto sociopolítico, pero también en aquellas estrategias como “soluciones creativas a los problemas cotidianos recurrentes” (Hargreaves, 1985, p. 140), lo que posibilita a los sujetos su sobrevivencia y las formas en que lidian con la opresión.

Estas categorías de análisis fueron fundamentadas no solo con el material teóricamente seleccionado, sino también con la información empírica que resultó del trabajo de campo. En este sentido, se subraya que el sustento del análisis fue con base en tres aristas, que se entretajan a lo largo de los cuatro capítulos, son: entender cómo se expresa la violencia criminal en cada trayectoria personal, comprender qué función tienen los márgenes del Estado para la promoción de dichas violencias y documentar cuáles son las estrategias político-pedagógicas que emprenden los sujetos para salvaguardar sus vidas. Una vez establecida estas aproximaciones conceptuales sobre las dimensiones del problema de investigación, en el siguiente apartado se indagan algunos trabajos sobre violencia y educación como una ruta para examinar el entramado de relaciones de poder incrustadas en las realidades sociales, políticas y culturales de las comunidades escolares michoacanas.

Pistas para la comprensión del trabajo docente en condiciones de inseguridad y violencias múltiples. Tendencias en América Latina

A medida que ha aumentado la conflictividad social, derivada de las violencias criminales en diferentes regiones del continente,

desde inicios del siglo veintiuno, con evidencias tangibles en la población marginalizada en los márgenes urbanos y rurales, se han documentado con mayor énfasis afectaciones concretas sobre el trabajo docente y las comunidades escolares. En Centroamérica, por ejemplo, Honduras, Guatemala y El Salvador son citados en informes de organizaciones internacionales como escenarios de conflicto armado donde la escuela y los sujetos que se desarrollan en torno a ella sufren diferentes tipos de ataques (UNESCO, 2011; CIDH, 2015), ya sea por grupos del narcotráfico o pandillas juveniles de alcance local que delinquen en los espacios escolares y afectan el desarrollo pleno de las actividades socioeducativas (Rojas, 2008).

En el caso de El Salvador existe evidencia que muestra que desde 2012 comunidades escolares son víctimas de extorsiones, asaltos y asesinatos perpetrados por grupos armados. El Sindicato de Maestros de Educación con Participación en las Comunidades (Simeduco) puntualizó que la violencia entre pandillas se ha convertido en un problema más que abona a la deserción escolar en las zonas más afectadas. De las cinco mil escuelas públicas existentes que atienden aproximadamente dos millones de alumnos, 340 son consideradas peligrosas y 161 de alto riesgo por la violencia interna y de su entorno. La prensa local ha reportado los intentos de las pandillas por reclutar a niños y jóvenes en escuelas de las colonias más pobres, como método para introducirlos en el microtráfico de drogas ilegales y otros delitos. Como apunta el secretario general del Simeduco: “en las escuelas ya se trafica droga, ya se consume droga, incluso hemos visto que los padres utilizan a sus hijos para comerciarlas”. El profesorado también es víctima del aumento de delitos, pues han sido extorsionados por los pandilleros exhortándolos a pagar cierta cantidad de dinero o de lo contrario serán asesinados. En varias escuelas se estima que se imponen impuestos de cien dólares mensuales para el director de la institución y cincuenta para cada docente, generando que muchos educadores abandonen sus centros de trabajo. En 2011,

alrededor de 362 maestros solicitaron traslados por motivos de inseguridad y 78% de ellos lo obtuvieron¹⁰⁹.

El trabajo de educar en ambientes hostiles, donde predominan las pandillas delincuenciales y el microtráfico de drogas ilegales en el alumnado, resulta muy complejo, a esto se agrega una débil infraestructura escolar, la pobreza y la marginalidad como procesos estructurales que dificultan el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje (Rojas, 2008). Las respuestas estatales no han sido distintas en El Salvador, Honduras o Guatemala, como se analizó en el primer capítulo con el caso de México. El despliegue de más policías y mayor militarización abarca casi todas las iniciativas gubernamentales para la protección de los centros escolares ante conflictos armados intraestatales (UNESCO, 2011; CIDH, 2015). En algunos casos, esta presencia contradictoria del Estado ante conflictos entre pueblos es un aliciente de la violencia contra educadores y educandos.

En el sureste mexicano, específicamente en el municipio de Aldama, Chiapas, la niñez tzotzil y los maestros de educación indígena de la zona han denunciado las agresiones que grupos paramilitares han ejecutado contra ellos a causa de una vieja disputa agraria con el pueblo de Chenalhó. Este conflicto ha generado desplazamientos forzados internos e incuria de los sistemas escolares oficiales. Desde 2017 hasta 2023, los conflictos armados entre pobladores opositores de esta localidad han dado como resultado siete personas asesinadas y 21 heridas, incluyendo tres menores de edad que asistían a la escuela primaria indígena, la cual se mantiene en abandono total¹¹⁰. Algo similar ocurre con la niñez nahua de 24 comunidades de la montaña baja del municipio de Chilapa de Álvarez, Guerrero, que desde hace varios meses no acude con regularidad a la escuela y donde suele no

¹⁰⁹ Ayala, E. (8 de marzo del 2012). Estudiantes y maestros bajo fuego en El Salvador. *Inter Press Service*. Recuperado de: <http://www.ipsnoticias.net/>

¹¹⁰ Conflicto armado y Covid-19 arrebatan educación a niños indígenas (17 de septiembre del 2020). *Forbes*. Recuperado de: <https://www.forbes.com.mx/>

contar con profesores que atiendan las aulas. En este contexto, El Concejo Indígena y Popular de Guerrero Emiliano Zapata (CIPOG-EZ) ha denunciado que los pobladores son víctimas de asesinatos sistemáticos y desplazamiento forzado por la acción violenta y criminal de un grupo paramilitar conocido como Los Ardillos, quienes buscan controlar los distintos caminos que conectan a la cabecera municipal con los terrenos de producción de amapola¹¹¹.

En el centro del país, una etnografía reciente de Herrera, Luna, Escobar y Serrano (2021) con profesores de un bachillerato al norte del Estado de México, ilustra características similares de las afectaciones contra la docencia en el terreno urbano. Su trabajo muestra cómo la plantilla de docentes reconoce la existencia de dos tipos de delincuencia que a menudo les afecta: una moderada y una severa. Respecto a la primera categoría, los sujetos en torno al bachillerato han sido víctimas de delitos como robo de vehículos y extorsión vía telefónica, la cual asumen como “algo que pasa” en estos lugares. La segunda categoría sobre “la delincuencia severa (secuestro, decapitados, robo de hidrocarburos y distribución de drogas) despierta fobias que paralizan a los actores institucionales porque los delitos son cometidos por el crimen organizado” (Herrera, Luna, Escobar y Serrano, 2021, p. 9). La incertidumbre de ser atacado o tener alguna relación con los actores dedicados al *huachicol* induce a que los educadores se mantengan en constante estrés y temor, como comenta una maestra: “estamos temerosos de que en cualquier momento nos puede tocar” (Herrera, Luna, Escobar y Serrano, 2021, p. 10). Debido al arraigo histórico que existe en la localidad con las actividades ilegales, los estudiantes y sus familias tienden a vincularse con estos negocios que les han dejado ganancias en el corto plazo, mientras que los docentes procuran cumplir con su labor, aunque temen tener alumnos asociados al crimen organizado porque pueden tener alguna represalia si los reprenden.

¹¹¹ Ocampo, S. (2 de mayo del 2021). Niños de Chilapa cambian armas por juguetes y salen a las calles. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/>

De forma similar, Solano y Trujillo (2021) realizaron un trabajo con profesores de telesecundaria del estado de Guerrero sobre “cómo el ambiente de guerra contra las drogas y el conflicto armado en distintas comunidades da forma a las experiencias escolares que cotidianamente viven” (p. 152). Los autores muestran por medio de entrevistas narrativas que estudiar las experiencias cotidianas de los docentes revela los aspectos más guardados de su sentir: el miedo, la incertidumbre y la sensación de impotencia al darse cuenta que la violencia impide que se puedan desarrollar plenamente las actividades escolares. Uno de los elementos centrales que exploran es la noción del silencio, entendida como una condición que han adoptado los maestros que fungen como espectadores de una realidad compleja y se limitan a concebir la escuela como un dispositivo para asegurar cierta protección en un entorno compartido. Entre estos silencios en un contexto de producción de amapola y violencia criminal, la acción de educar “no implica una postura sin conflicto, sin ambivalencias; y aunque se mantienen dispuestos a seguir educando, es ineludible, como tarea pedagógica y política, hacer visible el sufrimiento derivado de la violencia que se ha incrustado en su hacer cotidiano y que permanentemente los acompaña de tiempo y cuerpo entero” (Solano y Trujillo, 2021, p. 173). Esta visión más humana sobre las vivencias del profesorado y su servicio en las montañas de Guerrero arroja pistas sobre las estrategias que suelen usarse como formas de adaptabilidad de los sujetos educativos para aminorar el riesgo.

De estos casos es posible extraer una primera reflexión: aquellos fenómenos violentos que tienen repercusiones sobre el campo de la educación y los sistemas escolares, deben ser examinados a partir de la identificación de las características sociopolíticas de cada una de las regiones donde se expresan las relaciones entre actores estatales y no estatales, porque pueden ser distintas. Esto permite entrever el funcionamiento de las prácticas que ejecutan los victimarios y cómo se asocian a las experiencias escolares. Saber qué se pretende con la violencia, cómo la ejercen, en complicidad de quiénes, contra quiénes y por

qué resulta esencial para entender el nudo de poder que está en juego en estos espacios de socialización. De manera parcial, los informes elaborados por especialistas en el análisis de la guerra y sus implicaciones en la vida civil, muchos de ellos promotores de enfoques para la paz, apelan a identificar estos elementos previos como ruta de indagación para estudiar los tipos y motivaciones de las violencias intraestatales en cada contexto regional y local.

El informe *Education Under Attack* (2018) de la organización *Global Coalition to Protect Education from Attack* recopila casi una década (de 2012 a 2017) de distintos ataques armados contra personal docente, estudiantes, infraestructuras escolares e incluso el uso militar de las instituciones educativas del planeta. Destaca el caso de Venezuela que la organización refiere como un contexto nacional cada vez más inestable por la crisis política y la disputa del poder estatal entre distintas agrupaciones. En este caso, las violencias perpetradas contra estudiantes de nivel secundario, medio superior y superior (ataques sexuales, detenciones arbitrarias, torturas, encarcelamientos y dispersión armada de protestas pacíficas) se gestan en el marco de una represión policial sistemática ante distintas acciones colectivas que jóvenes de barrios pobres implementaron desde 2014. Por estas actividades, la niñez de las zonas urbanas de Caracas, donde se intensificaron las protestas, perdió el 40% de su tiempo de clases. Asimismo, en 2017 el informe reportó una pérdida de maestros en casi el 90% del total de las escuelas en el país y un ausentismo que aumentó considerablemente en ese mismo año, por ejemplo, en el estado de Miranda donde este fenómeno alcanzó el 20% de los estudiantes. Un aspecto que llama mucho la atención del caso venezolano es la insistencia del gobierno central para que los profesores se involucraran en la lucha armada como “cuerpos de combate” para brindar “asistencia” a las fuerzas de seguridad estatales en los periodos de emergencia social.

Apuntando a otra expresión de las agresiones contra sujetos educativos, esta breve reseña sobre Venezuela es una interesante pista para los objetivos de este libro, en la medida en que sugiere no

soslayar la violencia policial que puede ser ejercida unilateralmente contra las comunidades escolares, lo que genera secuelas en el trabajo docente, pero también en la vida de los educandos. Esta posibilidad de ampliar el análisis a los agentes estatales coloca la atención en el funcionamiento del orden político, lo que implica no desatender la reflexión sobre las condiciones de confrontación entre grupos políticos que se relacionan y tensionan en un territorio determinado. Este componente es especialmente relevante cuando se estudian las repercusiones sociales y culturales de conflictos armados de corta y larga duración.

En América Latina, el caso colombiano es paradigmático en el sentido anterior. Colombia presenta otra complejidad histórica, otros orígenes del problema con relación a la presencia amplia de actores armados y una acción diferenciada del Estado en una declaratoria de guerra¹¹², pero a pesar de la considerable diferencia con México, en algunos trabajos han examinado cómo los docentes reflexionan y actúan ante la violencia en los entornos escolares en medio del conflicto armado y el papel que juega la memoria y el conflicto como dispositivos pedagógicos inscritos en el currículo (Infante, Jiménez y Cortés, 2012). Antes de entrar en el tema, este análisis resulta útil para hacer un ejercicio somero de memoria histórica con el propósito de indagar la naturaleza de las violencias que han impactado a la sociedad colombiana en el siglo pasado y la primera década del presente.

En el libro *Violencia pública en Colombia, 1958-2010*, Palacios (2012) destaca la presencia de distintos actores armados particulares, con motivaciones distintas y tentáculos en la política, la economía y en la producción de la violencia en las diferentes regiones del país desde la década de 1960. Su ensayo narra la historicidad de las prácticas de estos actores que optaron por la

¹¹² Se advierte que en Colombia "los actores organizados de la violencia ilegal (guerrillas, paramilitares, narcotraficantes, organizaciones criminales e híbridos y tránsfugas de todos estos) diseñan estrategias y desarrollan estilos y discursos más variados y cambiantes que en México, adicionalmente los escenarios geográficos son más heterogéneos" (Palacios, 2012, p. 106).

vía armada para posicionar sus demandas, alianzas, acuerdos y las diversas arremetidas contra la población civil. En estos casos, “el incremento del ‘fuego cruzado’ implicó una guerra sucia por ‘corredores’ y ‘territorios’ con altas dosis de terror hacia la población civil, ora indiscriminado, ora selectivo” (Palacios, 2012, p. 100), lo que ha generado sistemáticamente distintas espirales de violencia en una disputa continua por el control regional y el monopolio de las rutas de comercialización de drogas ilegales¹¹³.

La basta información empírica que vierte el autor acerca de la operación de dichas agrupaciones (guerrillas, grupos paramilitares, narco-guerrillas, grupos del “crimen organizado” o cárteles, corporaciones del Ejército y policía nacional, escuadrones de inteligencia de Estados Unidos, entre otras), pone en evidencia la dispersión de los poderes y el nulo monopolio de la violencia centralizada. Las configuraciones de los poderes estatales y no estatales, develan la existencia de una serie de procesos de negociación entre actores políticos, que de manera fluctuante generan alianzas con algunos grupos, favorecen ciertas relaciones, quiebran otras, exponen a algunos y proyectan una visión difusa sobre cómo se ejercen distintas transformaciones en las relaciones de fuerza entre los Estados y los actores armados. Mientras tanto, el telón de fondo que se persigue es la acumulación del capital producto de la producción y exportación de drogas para el control de mercados ilegales transfronterizos que tienen repercusiones directamente en el territorio local.

¹¹³ Este circuito legal-ilegal se compone de al menos cuatro actividades que involucran a grandes sectores de la sociedad: “a). La organización y protección empresarial-militar de cultivos clandestinos que realizan campesinos de distintos estratos. b). La importación de precursores químicos para el procesamiento, en la secuencia hoja de coca-pasta-cocaína. c). El manejo de las ‘rutas’ del contrabando de precursores, armas y productos finales: marihuana prensada, cocaína y heroína de gran pureza. Las rutas comprenden las redes de transporte por ‘corredores’ seguros y las redes de compraventa internacional al mayoreo. d). Las enmarañadas operaciones de lavado de dinero, es decir, la diversificación del portafolio y la legalización de activos” (Palacios, 2012, p. 102).

Esta mirada obliga a reflexionar sobre la forma en la que las distintas regiones campesinas e indígenas se ven sometidas a violencias exógenas que terminan por afectar sus modos de vida. En cada periodo de gobierno, explica Palacios, se aplicaron estrategias particulares para enfrentar el problema de la violencia con resultados más o menos efectivos en términos de la disminución de afectaciones a la sociedad civil y de negociaciones en la búsqueda de paz, luego de décadas de conflicto armado. Sin embargo, en el periodo del presidente Álvaro Uribe (2002-2010), la violencia alcanzó su punto más álgido con el uso del paramilitarismo como mecanismo para la aniquilación de la guerrilla (o cualquier persona supuestamente identificado como guerrillero, así se acuñó la idea de falsos positivos) y una inversión directa en el ramo militar, como parte de una estrategia de seguridad nacional orientada por directrices de los Estados Unidos (el Plan Colombia¹¹⁴) con el objetivo de colocar la idea del “terrorismo” en el escenario de dominación global. Este proceso securitario, con cierto respaldo ciudadano de los sectores conservadores y con mayor riqueza del país, resultó en una sistemática violación de derechos humanos, masacres, crímenes de lesa humanidad y agravios colectivos que siguen en la impunidad por ser considerados “daños colaterales” de un modelo de guerra promovido por el aparato estatal.

En efecto, la comprensión de construcción histórica de estos procesos de violencia pública permite entender algunas razones del por qué se reprodujo la delincuencia y el hostigamiento hacia la gente común. Por ejemplo, en la década de los ochenta y noventa del siglo pasado, la ciudad de Medellín, al norte de Colombia, se convirtió en un escenario de confrontaciones armadas sistemáticas

¹¹⁴ Aunque uno de los propósitos primordiales del Plan Colombia era “reducir a la mitad la producción de coca, e independientemente de que se haya logrado el objetivo, cerca del 90% de la cocaína que en 2012 llega al consumidor final estadounidense es colombiana; tampoco han disminuido los embarques de droga hacia Europa, vía Suramérica y África occidental. Esto, y el incremento de la parapoltica, indican que el narcotráfico se ha implantado en las estructuras económicas y políticas del país” (Palacios, 2012, p. 166).

que sembraron un sentimiento de temor más o menos generalizado en la sociedad *paísa* que habita la región de Antioquia. Allí, “los narcotraficantes y en particular el cartel de Escobar libraron la guerra en tres frentes: contra el Estado, por la no-extradición; contra las FARC, por acceso a territorios y poder local y contra sus competidores de Cali” (Palacios, 2012, p. 119). En estas condiciones de inseguridad, el aumento de secuestros y homicidios que acabaron con la vida de al menos sesenta mil personas entre 1989 y 2003, afectaron considerablemente las actividades cotidianas de las personas en los barrios y Comunas de Medellín.

El estudio de Angarita (2003), sobre la violencia urbana en esta ciudad expone que “aparejada al incremento del desempleo, emergió la tentadora oferta del narcotráfico que ilusionó a pobres y a ricos, generando una nueva dinámica, no solo económica y social, sino de profundo impacto en las prácticas culturales y políticas de la sociedad antioqueña” (p. 98). A partir de los cuatro principales planteamientos de interpretación sobre la violencia social en la ciudad (socio-espacial, sociocultural, sociopolítico y como resultado del conflicto armado), el autor sostiene que para entenderla es vital colocarla en el marco de una historia de larga duración. Así pues, el interés de Angarita es señalar que las políticas estatales han sido regularmente erróneas al identificar las iniciativas con presupuestos poco acordes a la realidad local, “por una parte, se hacen grandes inversiones en tecnología para la seguridad (videovigilancia, número único, apoyo logístico a la policía) y, por la otra, la situación que, con algunos ligeros altibajos, presenta una tendencia de inseguridad, violencia y escalamiento del conflicto armado, bajo la forma de guerra” (Angarita, 2003, p. 102). En la medida en que escaló el conflicto armado a nivel nacional, la expansión de los poderes no estatales y el narcotráfico fueron apropiándose de territorios urbanos, ya no solo rurales, para involucrar a las ciudades y a su población como efecto de su propio crecimiento (Álvarez y Reyes, 2013).

En ese marco, la educación se tomó como una de las posibles vías de solución al considerar que los conflictos armados se debían

a la “poca educación de la sociedad”. Cuando Álvaro Uribe fue gobernador de Antioquia (1995-1997) inyectó una buena cantidad de recursos para establecer programas educativos para la resolución de conflictos e impulsó la capacitación de expertos en conciliación en el espacio escolar. Sin embargo, al ser una iniciativa marginal, con poco cobijo de las instituciones educativas, no mostró ningún síntoma de aligerar la violencia que se presentaba de manera persistente en la vida diaria (Angarita, 2003). Una década después, estos procesos mantienen su impacto en el trabajo docente con una alta letalidad, tal como evidencia una nota del sitio web de noticias *Verdad Abierta*. En ella, se describen las amenazas y ataques contra sujetos educativos en distintas escuelas de Medellín:

El rector de la Institución Educativa Pedro Octavio Amado, del barrio Belén Buenavista, en el occidente de Medellín, que alberga poco más de 1,200 estudiantes, no volverá a su despacho. En los primeros días de agosto, el grupo armado conocido como ‘Los Pájaros’, que delinque en el sector y que actualmente sostiene una dura confrontación armada con la banda ‘Los Chivos’ del vecino corregimiento Altavista, lanzó duras amenazas de muerte en su contra, lo que obligó a la Secretaría de Educación de Medellín a ordenar su traslado¹¹⁵.

De manera repetida, profesores y estudiantes han tenido que suspender actividades ante este tipo de amenazas directas e indirectas. Estimaciones de los vecinos de la Comuna 16 aluden que aproximadamente 200 jóvenes de Altavista no han regresado a las aulas debido a las restricciones en la movilidad impuestas por cada uno de los bandos armados en disputa territorial. El magisterio se ha convertido también en punto focalizado de supuestas “sospechas” por sus actividades de corte social. El 9 de julio de 2017, dos sujetos que se identificaron como miembros del grupo paramilitar Águilas Negras abordaron en la vía pública a un educador vinculado al Centro

¹¹⁵ Ejercicio docente en Antioquia, actividad de alto riesgo (17 de agosto del 2017). *Verdad Abierta*. Recuperado de: <https://verdadabierta.com/>

Formativo de Antioquia (CEFA), lo señalaron como “guerrillero” y lo conminaron a abandonar la ciudad. Igualmente, el asesinato de Manuel Jaime Arango el 27 de julio del mismo año, director de la institución educativa Rafael Uribe ubicada en el barrio de Campo Valdés, al nororiente de Medellín, está asociado a una represalia por denunciar ante la autoridad la existencia de puntos de venta de drogas ilegales al interior del centro educativo.

Estos fenómenos no son aislados de una región colombiana. La Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE), que agrupa alrededor de 270 mil afiliados organizados en 33 sindicatos regionales, tiene el registro de “6,119 violaciones a la vida de los docentes sindicalizados entre 1986 y 2016; de las cuales, 3,523 fueron cometidas en contra de maestros y 2,596 en contra de maestras. Entre estas violaciones, 990 fueron homicidios, 78 desapariciones forzadas, 49 atentados contra la vida, 3,170 amenazas y 1,549 desplazamientos forzados” (FECODE, 2019, p. 18). La magnitud de estos ataques múltiples contra el sindicalismo ha sido señalada por sus actores como un crimen de lesa humanidad, pues consideran que estos actos han sido empleados como un “mensaje ejemplarizante y una forma de ganar control social y legitimidad por parte de los actores armados legales e ilegales en los territorios” (FECODE, 2019, p. 18). Esta violencia sistemática en contra del magisterio sindicalista es una suerte de respuesta a la capacidad política que tiene este actor en las movilizaciones, la protesta y el liderazgo en la sociedad colombiana.

Al igual que en México, esta violencia se presenta con “diferente intensidad y frecuencia a lo largo de los años. En general, los casos de violencia contra docentes coinciden con los territorios donde ha sido más intenso el conflicto armado y también más activos en términos de movilizaciones por el reclamo de los derechos de la población” (FECODE, 2019, p. 28). Según un estudio de la Escuela Nacional Sindical, una organización no gubernamental que realiza seguimiento a la violencia contra sindicalistas en Colombia y la Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA), entre 1985 y 2017 fueron amenazados 1,391 educadores en el departamento de

Antioquia, mientras que al menos 350 fueron asesinados, lo que convierte al gremio magisterial en uno de los más afectados por la violencia criminal. A esta cifra se suman los maestros que han sido víctimas de desapariciones forzadas (32 casos), desplazamientos forzados (782 casos), secuestros (19 casos) y detenciones arbitrarias (14 casos). No obstante, existe otro registro de datos correspondiente a los últimos cinco años, donde se informan de casos similares de trabajadores que no pertenecen al sindicato magisterial coordinado por la ADIDA, pero que no han podido exponer sus denuncias ante el sindicato o alguna autoridad estatal. De esta forma, lo que se observa son secuelas del microtráfico de drogas dentro y fuera de las escuelas en un contexto de paramilitarización, donde prevalecen discursos amenazantes contra los educadores vinculados a procesos sociales y políticos con el argumento de que su actividad “apoya” a actores armados antagónicos (Correa y González, 2011). Esta situación permea el trabajo pedagógico y dificulta el desempeño de las actividades cotidianas que se intentan consolidar desde las precarias instituciones educativas.

Por su parte, el valioso trabajo de Cuervo y San Martín (2016) se propone recuperar por medio de entrevistas las narrativas de docentes de tres escuelas que laboran entre situaciones cotidianas de violencia armada en los márgenes de la ciudad de Medellín para “comprender las formas en que dan sentido a su quehacer profesional, toda vez que sus pensamientos y sentires pudieran estar influenciados por su relación con la violencia misma que les circunscribe” (p. 134). Su abordaje cualitativo se vincula a un campo de conocimiento que busca rastrear “las subjetividades docentes como espacios en el que la narración y la experiencia se configuran mediante la potencia del recuerdo” (Jiménez, Infante y Cortés, 2012, p. 304). La experiencia de sí mismos, como sujetos con una carga social y cultural en un contexto determinado busca revitalizar sus identidades como educadores, para comprender desde sus perspectivas las vivencias traumáticas y sus sentidos.

Así pues, a través de la pregunta: “¿qué ocurre de especial, en las vidas de los maestros, cuando sus centros de trabajo se

encuentran emplazados en comunidades con altos índices de violencia directa por medios armados?" (Cuervo y San Martín, 2016, p. 134), los autores arribaron a la conclusión de que casi no existen estrategias curriculares para reflexionar en el aula sobre la violencia armada. Por lo tanto, los educadores se limitan a seguir los planes y programas oficiales correspondientes a su nivel educativo; en otras palabras, se reproduce la idea de la escuela como "isla educativa", aparentemente separada y desconectada de las condiciones sociopolíticas del exterior. Aunque también es probable que "la violencia interpersonal y la acción punitiva estatal no constituyan 'temas' que la maestra tenga que 'traer a colación' para ser discutidos y analizados sino que son 'hechos' que están profundamente imbricados en la vida cotidiana de sus alumnos" (Auyero y Berti, 2013, p. 82). Esto provoca que algunos profesores asuman posturas críticas al respecto, pues varios de ellos tienen sus propias formas de referir el tema en el espacio áulico, muchas veces sin tomar como referencia el libro de texto oficial o las guías didácticas que generalmente ocultan la representación de la violencia y en ocasiones promueven relatos morales simplistas que merman la comprensión crítica de la violencia desde sus raíces sociales, políticas y culturales (González, 2014).

Otro hallazgo tiene que ver con la ambigüedad de los conocimientos que los docentes tienen sobre la violencia armada, ya sea directa o indirecta, pero que observan en la cotidianeidad. Para algunos profesores, el conflicto armado está asociado a la promoción de las violencias, pero para otros el culpable es el Estado; es decir, los sentidos son diferentes y dependen de la concepción personal más que de análisis rigurosos de la realidad. Por ello, los autores sugieren capacitar a todo el magisterio para que tenga criterios adecuados sobre estos conceptos y sepa transmitirlos a la niñez. El Ministerio de Educación ha hecho esfuerzos en este sentido, que han resultado insuficientes, a través de la capacitación de maestros y maestras con el documento "Lineamientos de Formación Docente para la Atención Diferencial y Pertinente de Niños, Niñas y Adolescentes en Condición de

Vulnerabilidad, Situación de Desplazamiento y en Contextos de Violencia". Dichas campañas formativas se dirigen principalmente hacia aquellos que labora en zonas rurales alejadas de las ciudades, donde las confrontaciones entre las fuerzas de seguridad estatales y los actores armados (paramilitares, pequeños grupos del "crimen organizado" o guerrillas) han sido más pronunciados.

En consiguiente, Cuervo y San Martín (2016) sostiene la siguiente conclusión: "tenemos que reconocer, que el profesorado estudiado y que enseña en entornos sociales violentos, responde en su cotidianidad a prácticas curriculares que no son tan disímiles como las llevadas a cabo en otro tipo de circunstancias sociales. Son maestros que tienen sus concepciones propias sobre violencia, conflicto y guerra" (p. 150). En muchos casos, estos significados e imaginarios son disímiles con la realidad más próxima y en otros es más cercana a lo que en realidad obedecen estos procesos. Al final de cuentas, estas concepciones sociales terminan por condicionar y permear las prácticas de los docentes en el aula y en la convivencia escolar. Eventualmente, estos procesos inducen a la niñez a orientar sus perspectivas sobre el fenómeno y en ocasiones combatirlo.

En la región del Urabá antioqueño, a menos de 300 kilómetros de la ciudad de Medellín, este mismo problema ha cimbrado la dinámica escolar en la historia reciente. Osorio (2016), se ha aproximado al estudio de las afectaciones en el "servicio educativo producidas por escenarios de guerra como una manera de otorgarle reconocimiento a una población marginada y estigmatizada en una confrontación que ante todo ha querido silenciarlos" (p. 183). Su proyecto de indagación con una metodología mixta, realizado en la institución educativa "29 de noviembre" en la vereda Nueva Colonia, municipio de Turbo, revela que al menos 71% de las familias involucradas en la escuela ha tenido alguna experiencia victimizante, entre estos sucesos, el de mayor impacto en la dinámica cotidiana ha sido el desplazamiento forzado. Los resultados de la encuesta aplicada a los 70 alumnos inscritos en este centro escolar muestran que "el 54,5% de los estudiantes considera que las mayores afectaciones que les ha dejado el conflicto son de tipo

psicológico, además de la pérdida de la tierra y del arraigo, lo que al fin de cuentas les ha generado traumas” (Osorio, 2016, p. 184). Un elemento esencial del contexto donde se incrusta esta escuela es que la mayoría de los estudiantes que habitan en este sitio son hijos de pobladores víctimas de la guerra, los cuales llegaron a habitar masivamente el territorio en los últimos dos décadas. Esto indica que la escuela se avoca, principalmente, a la atención de la niñez y juventud con cierta experiencia histórica en el conflicto armado, aunque no cuenta con un plan de estudio singular para atender a esta población.

De nueva cuenta, el destierro provocado por el paramilitarismo en las zonas periféricas a la ciudad ha sido la causa mayor para la expulsión de las familias hacia los centros urbanos. En las entrevistas a profundidad aplicadas a docentes, el autor muestra que los estudiantes afrodescendientes que actualmente atiende la institución “son mayoritariamente del corregimiento de Nueva Colonia, venidos en calidad de desplazados de las veredas apartadas del casco urbano. Igualmente, es notable la presencia de estudiantes que han llegado de los departamentos del Chocó, Córdoba y veredas del sur Bolívar” (Osorio, 2016, p. 185). Los educandos expresan conductas propias de las víctimas de hechos violentos, tales como cuadros de depresión por el aislamiento, ciertos niveles de agresividad, intolerancia y dificultades para el aprendizaje. Estos síntomas de la experiencia traumática se tornan más pronunciados cuando se vinculan otros problemas estructurales como la pobreza extrema y la ausencia de una vivienda digna.

En este territorio educativo es evidente que la sistemática confrontación de actores armados, en el marco de una guerra con una pluralidad de sentidos desde los años noventa del siglo pasado, ha afectado de manera particular al sistema educativo nacional, “no solo porque sus instalaciones y la prestación del servicio se han visto continuamente alterados, sino también por sus impactos sobre la vida de los estudiantes” (Osorio, 2016, p. 186) quienes, con suerte, pueden transitar por la escolarización durante varios años. En este caso, pensar en una escuela para el posconflicto,

como sugiere el autor, requiere que la propia institución impulse distintos procesos de enseñanza-aprendizaje para la construcción de paz territorial y reconciliación, así como iniciativas que exalten las voces de las víctimas como ciudadanos que han sobrevivido a una cadena de violencias. Al mismo tiempo, sugiere ejercitar una política de la memoria social del conflicto para traer a la experiencia cotidiana aquello que es útil reconfigurar en términos pedagógicos y políticos “como fuerza liberadora y transformadora” (Osorio, 2016, p. 187). Esas estrategias han sido aplicadas a través de proyectos locales con la participación de autoridades educativas y gobiernos locales, aunque sus resultados aún son inciertos, pues el estudio no concluye con hallazgos concretos sobre el caso de esta escuela y de cómo operan dichas iniciativas, sino más bien permanece en un plano descriptivo.

Un estudio sobre la “violencia escolar” en las ciudades de Armenia y Manizales, en la zona central de Colombia, conocida como el Eje Cafetero, donde también se han presentado distintos enfrentamientos entre actores armados vinculados a actividades ilícitas, tampoco ofrece evidencias concretas sobre cómo operan los proyectos y programas educativos para la disminución de la violencia en las escuelas y la construcción de pedagogías para la paz (Vega-Umbasía, Fernández-Gallego y Giraldo-Navia, 2017). Más bien, los trabajos anteriormente citados aluden enunciados generales sobre cómo deberían ser las iniciativas educativas en esta materia, pero no muestran experiencias concretas ni subrayan cómo han enfrentado estos desafíos en el nivel local. Por el contrario, existen dos tesis de posgrado que sí han enfocado su atención en abordar y describir la violencia que produce el conflicto armado y sus afectaciones sobre los sujetos educativos a partir de estudios de caso en el centro y sur de Colombia (Lizarralde, 2003; Pérez, 2016). Dado que es un tema emergente en los campos de estudio de las ciencias sociales, estos insumos que recopilan distintos testimonios de profesores, estudiantes y padres de familia han logrado ilustrar la relevancia de analizar, en primer lugar, la forma en que personas sortean los riesgos de la presencia de guerrillas y, posteriormente, reflexionar

sobre la existencia de mecanismos o estrategias que les permitan a las comunidades escolares sostener cuidados colectivos.

El problema de las resonancias de los entornos de inseguridad y violencia en las escuelas no es exclusivo de esta región. En el caso de la Costa Pacífica, donde habitan los pueblos afrodescendientes, la situación es similar, así como el impulso de proyectos desde la etnicidad y la memoria para hacer frente a estas problemáticas que han impactado considerablemente. El trabajo de Castillo (2016) describe la experiencia de la etnoeducación afrocolombiana como “un complejo ámbito de experiencias, proyectos y saberes pedagógicos que, aunque hicieron su aparición mucho antes de que el propio concepto se conociera como tal, configuran actualmente su ámbito de desarrollo” (p. 346) desde la escuela y hacia el entorno de las comunidades negras. Una de las tensiones principales que constriñen el desarrollo de los proyectos etnoeducativos es la crisis de derechos humanos que se ha prolongado por varios años a causa de la incursión de actores armados legales e ilegales que transitan por la zona con el propósito de controlar las rutas marítimas costeras para el traslado de drogas. Una profesora de la localidad explica la situación de la siguiente manera:

Las cosas se pusieron muy complicadas cuando llegó esa gente armada. Ya nadie volvió a estar tranquilo, y para colmo, el ejército decía que nosotros éramos colaboradores. Y ¿uno que puede hacer? Si esa gente va por el monte como por su casa. Luego se vinieron los de la minería para aquí cerquita, y ahí sí que todo se fregó. Mire en mi escuela los niñitos de primero son tremendos, no le hacen caso a nadie, no tiene quien los regañe o los corrija. Mamás y papás se van a trabajar a la mina y dejan a esos niñitos en manos de las abuelas o de vecinas a las que les pagan \$50.000 semanales para que les den la comida y estén pendientes. Yo tengo una niña de catorce años que está en tercero de primaria, es la más bonita. Los viernes después de mediodía se embarca con los mineros y se va para los *cambuches* y solo regresa hasta el domingo por la tarde. Ella maneja su buena plata y tiene un celular carísimo, sigue yendo a la escuela, pero los demás niños le dicen groserías si no les da plata. Es muy difícil lo que sucede

en estas regiones que han vivido tanta pobreza y tanta violencia. A los maestros que estamos por aquí nos toca aprender a ser duros de corazón porque si no uno no aguanta. (Castillo, 2016, p. 347).

Las comunidades afropacíficas mantienen vigentes distintas iniciativas etnoeducativas en torno a estas complejas condiciones de violencia, que se conjugan con la corrupción de las autoridades locales, la impunidad de un sistema nacional inoperante y un acceso precario a la educación¹¹⁶. Se añade a los desafíos de la etnoeducación el aumento del desplazamiento forzado, pues a pesar de que la denominada Ley 70 reconoce a las comunidades negras como entidades culturales con derechos colectivos propios, la realidad es que se oculta el destierro sistemático del que son víctimas, al menos desde la última década de conflicto armado. La autora sostiene que 12 de cada 100 afrocolombianos rurales viven en situación de destierro o desplazamiento forzado, lo que produce una marginalidad económica y agrava la desigualdad social. Por su parte, los actores que promueven dichas violencias buscan “adueñarse de la riqueza de este trópico húmedo donde se facilitan las economías ilegales debido a las condiciones de difícil acceso y baja conectividad” (Castillo, 2016, p. 350). En este caso, la ejecución de la violencia “altera la movilidad de las personas, las relaciones de intercambio, el encuentro y la reunión, y sobre todo crean un ambiente de miedo, hostilidad e inseguridad que reduce la capacidad proactiva de sus gentes” (Castillo, 2016, p. 350). Las escuelas y los sujetos en torno a ella se ven obligados a sobrevivir con prácticas como el resguardo casi permanente en los espacios privados y evitar los lugares públicos donde el esparcimiento entre niñas, niños, jóvenes y educadores es frecuente para el desenvolvimiento de actividades de aprendizaje y socialización.

¹¹⁶ Castillo (2016) sostiene que “de toda la población afrocolombiana, el 10% no sabe leer ni escribir, y que los departamentos de Nariño (22,23%), Chocó (18,24%) y Cauca (12,02%) son los más afectados por el analfabetismo” (p. 351).

Una de las iniciativas desplegadas en el marco de la etnoeducación, no como mecanismo de confrontación contra la violencia del contexto, sino como medio para incentivar la dignidad y el orgullo afrodescendiente, es la alfabetización de jóvenes y adultos como una herramienta liberadora basada en el método de Paulo Freire. Entre 2008 y 2011, se impulsaron acciones de diseño y gestión para llevar a cabo un modelo etnoeducativo para las comunidades de Chajal, Tablón Dulce, Tablón Salado, Robles y Mejicano. Se seleccionaron estudiantes, se formó un equipo docente en una modalidad flexible y contextualizada a las condiciones de la ruralidad y acudieron cada fin de semana a las sedes de las escuelas para llevar a cabo largas jornadas formativas en las cuales la oralidad y la memoria cultural fueron claves para el aprendizaje. Estas estrategias, desde el campo de la etnoeducación, funcionaron como instrumentos para que la población negra adquiriera mayores oportunidades de entender las problemáticas emergentes, supiera expresarse y, en algunos casos, iniciara procesos de denuncia formal ante las instituciones estatales.

La apuesta por una etnoeducación afropacífica, inspirada en los principios de la educación popular, “puede contribuir a los procesos de resiliencia que se requieren para tramitar la larga travesía de invisibilidad, marginalidad y conflicto armado a las que han estado expuestas las comunidades descendientes de la diáspora africana en Colombia” (Castillo, 2016, p. 358). Son estos sujetos quienes han sufrido un *continuum* de violencias que van desde su doloroso pasado, marcado por su condición de personas esclavizadas, hasta las nuevas facetas de despojo y opresión que marcan una nueva etapa de destierro y desplazamiento forzado. En suma, lo que se intuye en estos últimos textos sobre experiencias tanto en Colombia como en México es que hay “evidencia de un acostumbamiento a las formas de violencia y se naturalizan (niegan o ignoran) los fenómenos del ausentismo y la deserción asociados a estas” (Álvarez y Reyes, 2013, p. 112). Los distintos estudios que suman a la discusión sobre la violencia criminal contra sujetos educativos, revelan que los actores subalternos se vuelcan

sobre la construcción de estrategias individuales y colectivas que les permiten enfrentar los conflictos y la violencia social desde diversas formas, algunas veces de maneras tan sutiles como la alfabetización política.

En resumen, podemos extraer dos conclusiones. Por un lado, en los distintos trabajos que se han revisado, mayoritariamente, con métodos cualitativos para la construcción de datos, los autores tienden a subrayar la capacidad de resistencia de los sujetos, quienes suelen tomar la opción de resistir para sobrevivir cuando ya no queda otro camino de negociación o posibilidad de acuerdo con aquellos que monopolizan o no la dominación. Por otro lado, evidentemente todavía faltan elementos teórico-metodológicos que ayuden a interpretar y comprender de mejor forma el proceso de configuración de dichas acciones colectivas y si estas se inscriben en proyectos de transformación social más amplios. Lo anterior puede aportar mayores posibilidades de modificar las relaciones de opresión en el corto, mediano o largo plazo y reducir los efectos de la violencia social.

Capítulo 3

Precariedad y desplazamiento: el magisterio ante nuevas violencias

La incertidumbre de la violencia está invariablemente relacionada con la invocación del miedo, el terror y la confusión así como de la resistencia, la supervivencia, la esperanza y la creatividad.

CAROLYN NORDSTROM
y ANTONIUS ROBBEN, 1996, p. 9.

Javier es profesor de escuela, aunque comenzó a trabajar con una plaza de intendente. En la actualidad tiene 28 años y labora en una escuela primaria ubicada en la comunidad de San Juanico, en el municipio de Nahuatzen, lugar donde conversamos a la hora del recreo. Me explicó que es originario de Turicuaro, en la meseta p'urhépecha, donde la mayoría de la gente es hablante de la lengua originaria. Aprendió a hablar “castilla” hasta casi la secundaria; es decir, su proceso escolar en preescolar y primaria fue desde su lengua materna, pues tanto su madre como su padre mantuvieron un monolingüismo muy marcado. Su familia se dedica a la elaboración y comercio de zapatos y, por lo tanto, la docencia era vista como un anhelo, que pocos en la familia podrían llegar a alcanzar, con un salario estandarizado y seguridad social, de la cual carecen en la economía informal.

En principio, Javier no deseaba estudiar en la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM), ubicada en el vecino municipio de Cherán, institución donde las personas bilingües encuentran mejores oportunidades de formarse desde perspectivas interculturales para

integrarse, posteriormente, al magisterio del sector indígena. Un año más tarde, por presión familiar Javier realizó su examen de ingreso superando las pruebas con un margen aceptable de resultados e incluso cursó un taller pedagógico durante seis meses para aprender a escribir y leer su lengua materna. Al final del proceso de incorporación en la ENIM, la administración escolar le notificó que no sería admitido en ese ciclo debido a la alta demanda estudiantil y su ficha no fue seleccionada en ese año.

Esta experiencia, descrita por Javier como “mala fortuna para ser normalista”, le abrió nuevas opciones. Decidió estudiar en la ciudad de Zamora “para no perder el año”, donde se incorporó a una universidad privada y completó, con éxito, una carrera de cuatro años como ingeniero automotriz, aunque como muchos jóvenes al egresar de la educación superior, no sabía aún qué le depararía el destino. Ante el escenario de inestabilidad laboral, uno de sus tíos paternos tenía la posibilidad de transferir su plaza como trabajador de la educación a uno de sus familiares al jubilarse, una de las herencias del magisterio no estipuladas legalmente (paralegalismo). Javier, por ser el único hijo joven desempleado con formación universitaria, sería el mejor candidato para la transferencia laboral, una opción de trabajo estable con un salario digno que no podía dejar pasar.

Su primer acercamiento con el magisterio sería inolvidable. Sin dudarlo ocupó la primera plaza que le ofrecieron en la SEE, sin importarle que estuviese lejos de su hogar. Su destino fue el municipio de Arteaga. Sin conocer muchos territorios de la entidad, Javier llegó con una mochila al hombro, a tocar la puerta de la escuela primaria “Rafael Ramírez” en el centro del municipio. Desde sus primeros días, concibió una cultura distinta a la de su pueblo. Su cercanía con un par de profesores de la escuela hacía más generosa su estancia, pues lo recibieron con camaradería, tanto que hasta le consiguieron un pequeño cuarto para hospedarse a un bajo costo. Durante la segunda semana de trabajo se enteró de una noticia: esta primaria era la escuela donde trabajó como docente, por última vez,

el líder de la agrupación delincriminal más mortífera de Michoacán en los últimos diez años, La Tuta.

Su concepción sobre el narcotráfico no era tan precisa porque en la meseta, aunque se suele sembrar marihuana, no es tan latente la presencia del crimen. Javier solo sabía que a Servando Gómez también le llamaban “El Profe”, como constantemente lo nombraban en los noticieros de la televisión, pero desconocía si el apodo era porque en realidad había sido maestro. Dicho personaje, recuerda Javier y como ya dije, “regalaba dinero en la calle, daba préstamos, cooperaba en las fiestas de la escuela y cuidaba los centros de tratamiento de adicciones”, según las historias populares que le contaron a su llegada. Javier no tenía intenciones de meterse en problemas ni saber mucho más del negocio ilícito. Él iba a trabajar y sabía muy bien que los primeros meses iban a ser difíciles por el ambiente de trabajo entre compañeros que percibían lo ilegal como “cosas de todos los días”. Sin embargo, no era necesario ser problemático en regiones como Arteaga para que los problemas vayan hacia ti, reflexionó Javier.

Un día durante su primer mes de trabajo caminaba cerca de la escuela cuando una camioneta Ford Lobo con los vidrios polarizados se cruzó en su camino, descendieron tres tipos armados con fusiles de alto calibre, traje militar y cubiertos del rostro. Lo subieron de un “aventón” a la camioneta y arrancaron con rumbo desconocido. Mientras conducían, Javier no sabía qué pasaría, pero la primera imagen que venía a su cabeza es que podrían ser los últimos minutos de su vida. Embozado en la parte trasera de la camioneta sentía los golpes del vehículo como si fuesen en un camino pedregoso. Sin poder ver nada, de pronto la camioneta se detuvo, lo bajaron e hincaron en la tierra mientras susurraban los sonidos del cerro: insectos, hojas y ramas de los árboles en movimiento. Uno de los sicarios le preguntó de dónde era, qué estaba haciendo en Arteaga, con quién venía, si acaso era “halcón”. Javier contestó que era maestro de primaria, había iniciado sus primeras semanas de trabajo y no conocía a nadie. Le dijeron: “mira, vale, te vamos a dar una oportunidad de ver si estás diciendo la verdad. Nosotros aquí

controlamos todo y si nadie responde por ti hasta aquí llegaste, culero". Tomaron su celular y le pidieron que dijera el nombre del director de la primaria para llamarle y que asegurara que lo que decía Javier era verdad.

Mientras llamaron al director de la escuela, Javier tuvo un atisbo de esperanza, aunque no plenamente, porque no es fácil creerle a alguien que te apunta con un arma AR-15. El tono del celular sonó, pero nadie contestó. El llanto de Javier se volvió inevitable, sentía que perdía de a poco su vida. Los tipos armados le dieron otra oportunidad: "haber danos otro número para marcarle y si no, ya te chingamos". Tomaron el celular de Javier otra vez y le marcaron a otro compañero de la escuela. El celular comenzó a dar tono como si pasaran horas y nadie escuchara el importante sonido. Cuando contestaron el celular preguntaron: "¿usted conoce a un tal Javier, profe de la Rafael Ramírez?". "Sí", respondió el maestro con voz tímida. "¿Y se hace usted responsable por él?", completaron los hombres armados. "Sí pues", sentenció el profesor. Colgaron la llamada. De inmediato, levantaron a Javier y lo aventaron de nuevo en la camioneta como si fuese un bulto. Javier no sabía si iban a cumplir su palabra, pues su versión era verdad y lo acababan de comprobar.

En menos de una hora de recorrido se volvieron a estacionar, dentro de la camioneta le quitaron la tela de la cabeza y le desamarraron las manos. Cuando abrieron la puerta del carro, Javier se dio cuenta que estaba en la puerta de su casa. Los miró y le dijeron: "una disculpa profe es que tenemos que andar, pues, vigilando. Pero si necesita algo, no dude en decirnos y acá andamos". Cerraron la puerta y se fueron tan rápido que nadie los vio en la calle. Javier tenía un temblor corporal involuntario. Lo único que se le ocurrió para remediarlo fue entrar en su cuarto y descansar en su cama arropado con una sábana que no le quitaba el frío. Sabía que se había salvado, pero sentía temor de que volvieran por él. Durmió por ocho o nueve horas y aunque no lo expresó, sabía que se había salvado de la muerte de una forma fortuita.

En los días siguientes, debido al susto se enfermó de “gastritis nerviosa” por el nivel de estrés que sufrió en un par de horas, por lo que tuvo que ir al médico, quien le sugirió tomar medicamentos para el padecimiento. Lo que Javier supo después, cuando les contó a un par de compañeros de la institución, es que el maestro al que le habían llamado por teléfono había ido a jugar fútbol con sus amigos. Estaban divirtiéndose en la cancha, tocando el balón en el medio campo, de pronto un pase equivocado hizo correr el balón hasta los vehículos estacionados a un costado de la cancha. El profesor corrió por la pelota y en ese momento escuchó sutilmente el sonido de su celular en la guantera. Fue allí cuando sacó el teléfono celular y recibió la llamada de los presuntos sicarios. Una historia que aún recuerda claramente y reconoce que tuvo mucha “suerte”.

Tiempo después, Javier se mantuvo con un perfil bajo en la escuela, habló con poca gente y casi no se involucró en las actividades de la institución. En la primera oportunidad que tuvo, logró ingresar a una convocatoria de la SEE para cambio de centro de trabajo, lo cual fue una opción más que idónea para transferir su plaza a un centro de trabajo más cerca de su comunidad, pues debido al miedo nunca le contó la experiencia al jefe de sector ni interpuso una denuncia penal en el ministerio público. Encontró una oportunidad en la supervisión de Nahuatzen. Allí acudió a realizar el trámite y logró llegar a la primera escuela que le ofrecieron: la Escuela Integral “Francisco Ferrer Guardia” en San Juanico. Después de dos ciclos escolares como intendente y debido a la ausencia de un maestro en la plantilla, logró colocarse, temporalmente, como educador de segundo grado para que la niñez no se quedara sin clases. En la actualidad, el ánimo por la docencia influyó en Javier para cursar su licenciatura en pedagogía, para algún día llegar a estar frente a grupo. Javier fue uno de los primeros docentes en relatarme la violencia criminal que en muchos casos padecen los trabajadores de la educación, aspecto que años antes había soslayado. En buena medida, su historia me inspiró a profundizar en el tema.

El maestro Javier aprendió rápidamente que las acciones de los grupos armados ilegales se esparcen por todos los sectores de

la comunidad y los profesores no están exentos de ser sus víctimas. Esta historia y las que se describen en el capítulo revelan que las experiencias de trabajo docente en condiciones de conflicto y violencia criminal en varias regiones de Michoacán son diversas y han sido poco documentadas en la literatura especializada sobre las repercusiones de la criminalidad en la sociedad en el marco de secuelas de la “guerra contra las drogas”. La experiencia de Javier ilustra la fuerza y la impunidad con la que grupos armados despliegan un conjunto de tácticas para el control de la vida social y disputan, constantemente, la soberanía, donde ellos mandan y el pueblo obedece. Esto configura un escenario de precariedad para el magisterio, lo que remite a un sistema que reproduce diferentes formas de dominio, que no solo es individual sino siempre relacional. Así pues, la precariedad sirve como una categoría que “designa los efectos políticos, sociales y jurídicos de una condición precaria generalizada. Con precariedad se denomina el encasillado [*rasterung*] y el reparto de la condición precaria con arreglo a relaciones de desigualdad, a la jerarquización del «co-ser» asociada a los procesos de *othering* [alterificación]” (Lorey, 2016, p. 27), donde se normalizan las relaciones de dominación y se instala una incertidumbre en los modos de vida, por ende en los cuerpos y en las maneras de la subjetivación.

En términos del trabajo docente, este fenómeno muestra lo que Ezpeleta (1992) denominaba una de las “condiciones invisibles” que configura el quehacer educativo, “dimensiones estructurales y no pedagógicas que –de diversos modos– están presentes en la operación de las escuelas” (p. 29), lo que permite reflexionar sobre el carácter indisoluble de la escuela en tanto institución anclada a una complejidad social con una historia singular y del educador como un sujeto con cierto bagaje personal y profesional que organiza su propia experiencia a partir de las condiciones materiales de cada escuela. Para Rockwell y Mercado (1988) las condiciones materiales “no son sólo los recursos físicos para el trabajo, sino también, entre otras cosas, las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y del tiempo y las prioridades de

trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres” (p. 68). Desde este espacio, el maestro se forma en la medida que organiza su vida en la administración cotidiana de la escuela (Rockwell, 1995).

A partir de ahora se exponen una serie de experiencias cotidianas de violencia expresadas en múltiples manifestaciones que repercuten en el trabajo docente, lo que implica un análisis de lo que Nordstrom y Robben (1996) llaman la dimensión experiencial del conflicto. Esto quiere decir que la violencia no se entiende como algo externo al cuerpo social, sino como una dimensión de la existencia de las personas, una construcción cultural que da textura a la vida diaria en un contexto donde se contienda con violencias a veces ineludibles. En este sentido, el criterio de selección no responde a una determinación estadística ni tampoco a un criterio de representatividad aleatoria, sino más bien a la heterogeneidad de repertorios de violencia en localidades, escuelas y profesores, los que se refieren con identificación anónima y se reemplazan por nombres ficticios. Al mismo tiempo, para esta investigación es vital desentrañar las formas en que la población, en este caso el profesorado de educación básica, enfrenta o no estas dinámicas de opresión mediante prácticas heterogéneas.

El argumento se plantea básicamente sobre dos orientaciones entrelazadas. La primera se enfoca en describir y analizar las dinámicas de la violencia a partir de una serie de ejemplos de victimización del profesorado que permiten ilustrar cómo las experiencias de trabajo docente son atravesadas por violencias ejercidas por distintos grupos armados que coexisten en el territorio donde se asientan las instituciones educativas en los márgenes estatales. El desplazamiento forzado interno, las agresiones directas o indirectas y las amenazas con matices diferentes constituyen tres características que afectan el devenir de los educadores y que producen subjetividades que pueden tanto reducir la agencia de los actores involucrados en el conflicto, como también generar formas de adaptabilidad al entorno o motivarles a hacer frente a la opresión de distintas formas.

La segunda orientación tiene que ver con estudiar y comprender las estrategias de los profesores ante dichas violencias criminales dentro y fuera de la escuela. Esto implica asumir una perspectiva no solamente anclada en la dimensión pedagógica-didáctica e institucional, sino más bien en reconocer las experiencias socioculturales de los actores, si se considera que "para comprender la práctica docente resulta ineludible mirar la escuela" (Rockwell y Mercado, 1988, p. 66). Esta observación sobre el contexto institucional tiene que ver con que este elemento condiciona al sujeto docente y le exige prácticas diferentes, pues "se apropian selectivamente de saberes y de prácticas, para sobrevivir y para realizar su trabajo. A la vez, estos saberes y prácticas contribuyen a la conformación misma de cada escuela" (Rockwell y Mercado, 1988, p. 68), según cada caso concreto y ante los diversos desafíos que se presentan. Dado que existen escasas prescripciones sociales sobre cómo protegerse y sobrevivir en situaciones violentas (Nordstrom y Robben, 1996), las acciones de algunos educadores enseñan formas de resistencia sutiles desde los espacios escolares o viceversa, cuando incorporan esquemas de normalización de la violencia como resultado de la precariedad.

En este orden de ideas, se busca entender la acción docente siempre enmarcada en su estatalidad y en cada contexto escolar concreto, que posee ciertas condiciones materiales y características específicas que constituyen la base indispensable para la interpretación del actuar del profesorado (Rockwell y Mercado, 1988). En suma, en el presente análisis se subraya que las experiencias de victimización y la heterogeneidad de estrategias del magisterio que educa en escuelas precarias, en el marco de disputas de grupos delincuenciales por el monopolio de la violencia, como sucede en localidades del Valle de Apatzingán constituye una de las dimensiones del cuerpo social donde es posible observar cómo se expresa y repercute el conflicto letal mexicano que arrastra el país desde hace más de una década (Conde, 2014; Schedler, 2018). Zavaleta (2017) plantea que para ahondar en el campo de la objetivación de estas violencias, se ha de partir de que "son

multidimensionales y multifactoriales y se configuran regionalmente de formas diversas, sobre todo en aquellos casos en los cuales la impunidad aparece como un mecanismo de reproducción” (p. 48). Por ello, las distintas observaciones para comprender y visibilizar la lógica de las violencias de manera contextualizada y con actores educativos en particular, son útiles para aportar mayor claridad sobre cómo se expresan en la vida social, dónde y de qué forma permean en la vida cotidiana de las personas.

El fenómeno del desplazamiento forzado. Breve panorama regional

Los educadores del Valle de Apatzingán denunciaron en sus testimonios ser víctimas de desplazamiento forzado derivado de la violencia criminal. Esto constituye un fenómeno emergente en el trabajo docente en Michoacán que está presente en aquellos contextos de violencia y conflicto más pronunciado. A pesar de la gravedad del asunto, generalmente han pasado desapercibidas las formas en que esto repercute en las trayectorias del profesorado. Examinar estas nuevas afectaciones al magisterio en su práctica cotidiana resulta pertinente si consideramos que en el último lustro, tan solo en el Valle de Apatzingán, alrededor de treinta maestros adscritos en la zona abandonaron sus centros de trabajo debido a amenazas de grupos armados y más de 500 solicitaron cambio de adscripción de municipios con alta incidencia delictiva.¹¹⁷

Por esta razón, en este apartado se exponen experiencias docentes en torno al desplazamiento forzado interno, ya que es un indicio radical del nivel extremo de violencia e impunidad en la Tierra Caliente. Hay que distinguir que el desplazamiento forzado interno, es decir aquel que implica el destierro de las personas de su territorio dentro de los límites nacionales, a diferencia de la migración económica u otras razones de movilidad humana

¹¹⁷ Violencia aleja a 540 maestros de Tierra Caliente (28 de julio del 2018). 24 Horas. *El diario sin límites*. Recuperado de: <https://www.24-horas.mx/>

es “producto de la violencia desplegada por actores legales e ilegales en distintos contextos nacionales donde privan intereses extractivistas” (Durin, 2019, p. 30), incluido el narcotráfico. A pesar de la gravedad de la situación, el gobierno mexicano no cuenta con un andamiaje institucional y normativo sólido para atender a las víctimas de este tipo de violencia y tampoco ha generado modos de atención focalizada hacia la prevención del fenómeno. Mucho menos ha implementado soluciones duraderas hacia y con las víctimas, quienes hasta el 2020 sumaron un registro histórico acumulado de 356 mil 792 personas en el país (CMDPDH, 2020).

Documentar las diferentes experiencias del magisterio de esta región como víctimas de desplazamiento forzado y las estrategias político-pedagógicas que realizan para continuar o no con sus labores educativas, es resultado de la propia acumulación de episodios de desplazamiento que ocurrieron durante gran parte de la investigación, pues de 2020 a 2022 se presentaron al menos 103 enfrentamientos armados en Michoacán que generaron desplazados aún incalculables (International Crisis Group, 2024). Se pretende resaltar este punto, tanto por novedoso como por su agudización en los últimos cinco años, como una ventana a las experiencias de victimización límite, que evidencian varias modalidades de la violencia que acontecen en momentos de sus trayectorias profesionales. En efecto, “estas vidas humanas que transitan en los márgenes de la violencia pero que resienten sus efectos de manera directa son susceptibles de etnografía, para comprender su existencia y sus estrategias, aun con los riesgos que ello implica” (Maldonado, 2014, p. 75). Lo que se propone es revisar una arista de la inseguridad ciudadana, poco analizada en los estudios de la educación, que se cuele en los rincones del trabajo docente y las instituciones educativas situadas en los márgenes del Estado.

En el panorama general, la Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos (CMDPDH) indica en sus informes que existe una tendencia cambiante: en el año 2016 hubo 23 mil 169 casos y en 2017 registraron 20 mil 390 personas, de

las cuales entre el 55% y 60% fueron causados por la acción de grupos armados organizados. Después decreció esta tendencia durante los tres años siguientes: en 2018 se registraron 11 mil 491 personas; en 2019 disminuyó a 8 mil 664 personas; hasta que en 2020, volvió a repuntar para tener un total de 9 mil 741 personas. Para el caso de Michoacán, un precedente es el Informe Especial sobre los Grupos de Autodefensa en el Estado de Michoacán y las Violaciones a los Derechos Humanos relacionados con el Conflicto (2015), el cual documentó que 483 personas fueron desplazadas por las acciones armadas de los grupos de autodefensas civiles y las agrupaciones delincuenciales, particularmente en poblados rurales de los municipios de Múgica, Aguila, Aguililla, Apatzingán, Buenavista y Tepalcatepec. En este caso, no se especifica el número de docentes desplazados, pero es viable suponer que muchos de ellos y ellas se vieron obligados a huir de las escuelas.

En el informe Episodios de Desplazamiento Forzado Interno Masivo en México de la CMDPDH (2020), se apunta que los acontecimientos de violencia constituye un elemento de su metodología para registrar el éxodo masivo de personas, tal como ha sucedido en varias confrontaciones armadas entre diversos grupos legales e ilegales en el Valle de Apatzingán. Por ello, el trabajo de la CMDPDH registró episodios bélicos que desplazaron de un solo momento a más de veinte personas. En 2019 se presentaron tres episodios afectando a más de siete localidades rurales de los municipios de Parácuaro, Buenavista y Aguililla, con un total de 704 personas en esta condición por múltiples razones: incursiones y ataques violentos, enfrentamientos y temor infundado por actores armados organizados. En el primer caso fueron alrededor de 400 personas desplazadas, en el segundo 190 y en el tercer caso aproximadamente 114, desplazándose generalmente de manera intramunicipal e intraestatal. Si consideramos además aquellos casos de desplazamiento gota a gota (una o dos personas de forma continua) es probable que las cifras sean mucho mayores.

En 2020 el panorama empeoró, pues durante la pandemia causada por la expansión de la enfermedad Covid-19, las

corporaciones criminales “no dejaron de crecer durante el encierro, sus ganancias fueron a contracorriente de la precarización de la vida” (Inclán, 2021, p. 30) y aumentaron los enfrentamientos que arrojaron también al menos tres episodios de desplazamiento forzado masivo en los municipios de Aguililla, Buenavista y Tepalcatepec. En el primer municipio, cerca de 68 personas fueron desplazadas forzosamente, en el segundo fueron al menos 179 y en el tercer caso más de 802 personas, arrojando un total de 1,049 personas. En ese año daría inicio un sostenido conflicto armado entre un grupo criminal del estado de Jalisco que combatió regionalmente con agrupaciones delincuenciales locales involucradas, principalmente, en el tráfico de narcóticos, funcionarios de nivel federal y cuerpos castrenses (International Crisis Group, 2024). Esto se ilustra en el mapa de zonas de conflicto entre agrupaciones delincuenciales en México realizado por una unidad de inteligencia del congreso de los Estados Unidos.

La confrontación se intensificó en la región durante el 2021 cuando los grupos armados organizados se enfrentaron a tiros en los montes y carreteras. El informe de la CMDPDH de este año alertó que se duplicaron a seis los episodios de desplazamiento interno forzado masivo que afectaron a 28 municipios y 82 localidades donde fueron desplazados 13 mil 515 habitantes de forma intraestatal y en la mayoría de casos de forma intramunicipal. Esta cifra récord colocó a Michoacán como la entidad con el mayor número de víctimas de desplazamiento interno forzado en el país durante ese año, lo que significó el 46.69% del total de personas en esta condición a nivel nacional (CMDPDH, 2021). En estos indicadores no es posible saber cuántos profesores son víctimas, pero se ha confirmado con la información empírica en campo que el fenómeno se ha incrementado en el último lustro. Son parte de las consecuencias del conflicto letal mexicano situado con mayor fuerza en los poblados rurales, periféricos y algunos municipios urbanos. Al expulsar a las personas de sus territorios donde se materializa la vida colectiva, se abandonan las parcelas agrícolas, se detienen los trabajos de ganadería, se cancelan las fiestas patronales y las actividades escolares.



Mapa de zonas de conflicto en México, adaptado de *México: Organized Crime and Drug Trafficking Organizations* (p. 10), por Congress Research Service, 2022, CRS Reports.

Trabajadores de la educación en condición de desplazamiento forzado interno

Michoacán sobresale a nivel nacional por sus índices de violencia criminal y actividad delictiva, lo que se traduce en afectaciones concretas contra varios grupos sociales. El desplazamiento forzado interno de comunidades escolares no es un caso aislado, ya que en los ciclos escolares del 2019 y 2020, la SEE señala que ha reubicado al menos a doce trabajadores de la educación por “causas de fuerza mayor”, entre ellas, las amenazas por parte de actores armados ilegales. El profesor Gamaliel Guzmán, ex dirigente de la Sección XVIII de la CNTE en la entidad, apuntó que no en todos los más de mil casos de docentes afectados por la violencia se han realizado las denuncias ante la Fiscalía General del Estado. Es evidente que

“en un contexto de violencia criminal, en cambio, ni la eficacia de la denuncia ni la seguridad del denunciante están garantizados” (Schedler, 2018, p. 191). Por consiguiente, el profesorado sí ha presentado pruebas de las amenazas ante la SEE, tales como mensajes escritos, llamadas a celular y videos para proceder con la transferencia de puestos de trabajo, porque “hablando de municipios de Tierra Caliente, Buenavista, Aguililla, Tepalcatepec y Coalcomán, donde hay una plantilla de mil 100 compañeros, el treinta por ciento está solicitando salirse y de ese treinta por ciento, algunos de plano abandonaron porque las amenazas han sido directas”¹¹⁸.

El dirigente magisterial de la CNTE agregó que aunado a la situación de amenazas directas a los docentes, existen varios planteles de educación básica abandonados y cerrados de manera indefinida debido a los combates generados por la pugna territorial entre grupos armados en la Tierra Caliente, pues aunque “llegó el Ejército, llegó la Guardia Nacional, pero únicamente están sobre las carreteras, es lo que está despejado, pero en el resto del territorio sigue la presencia de grupos delincuenciales y la inseguridad sigue en esa misma situación”¹¹⁹. Ante este escenario, la autoridad educativa estatal y federal aún no tiene un mecanismo institucional para solucionar estos problemas y cambiar a los profesores de escuela de forma inmediata cuando se presenta una amenaza de este tipo. Salomón, maestro de primaria y sindicalista con 28 años de experiencia docente, comenta que el procedimiento formal para cambiar de centro escolar cuando un trabajador es amenazado, ya sea directamente o porque se presenta un desplazamiento forzado en la localidad, básicamente es el siguiente:

¹¹⁸ Sierra, C. (19 de marzo del 2022). Ahora es el oriente: profesores piden cambio por inseguridad. *Quadratin*. Recuperado de: <https://www.quadratin.com.mx/>

¹¹⁹ Flores, E. (15 de mayo del 2022). Guerra entre cárteles saca a más de mil maestros de sus aulas en Michoacán. *Debate*. Recuperado de: <https://www.debate.com.mx/>

El trámite se justifica con tu denuncia ante el ministerio público, con ese te presentas a tu nivel (educativo), y haces tu denuncia ante el jurídico de tu nivel. El responsable del nivel lo pasa al jefe del departamento y te mandan a llamar. En ese momento, el jefe de departamento te dice: "ya no te muevas, quédate aquí (Morelia)", porque es obligación del patrón proteger tu vida, porque tú le estas dando una evidencia. Entonces él te dice: "espérate aquí hasta que yo busque un espacio alejado del centro donde te amenazaron, para que no te vayan a buscar". Ya en caso de que te sigan buscando, tú notificas y te cambian de estado. El chiste es proteger tu vida. Eso sí te lo dan. Y no ocupas de la intervención del sindicato ni de ningún licenciado, ya con eso te lo dan porque tu vida corre peligro y tú tienes que ser muy discreto, porque no debes de confiar en nadie, a lo mejor si tienes alguna relación y alguien dice: "es que ya se está cambiando ese wey", pues te pone en riesgo, ¿si me entiendes? Entonces la secretaria en ese momento te dice: "ya quédate aquí, vente tal día hasta que yo te tenga el resolutivo", y si el resolutivo dura un año, ahí te tienen, en lo que buscan otro centro de trabajo para ti. (Salomón, comunicación personal, 8 de octubre del 2021).

Aunque ese es el procedimiento burocrático que exige la SEE, la realidad es que no es un mecanismo específico para atender casos de profesores victimizados por la violencia criminal, sino un acuerdo interno entre sindicato y gobierno. Se trata de un recurso emergente que se aplica a trabajadores de la educación que buscan tramitar su cambio de adscripción por distintas motivaciones, entre ellas, algún incidente victimizante, pues no es una herramienta planeada originalmente para salvaguardar la vida del trabajador que haya sido implementada por la autoridad educativa con regularidad. La maestra Olimpia, educadora de primaria con 29 años de experiencia con una amplia trayectoria en distintas posiciones del sindicato disidente, explica el proceso para realizar dicho trámite y sugiere un ejemplo de la siguiente manera:

Tienen que hacer una relatoría de hechos, donde les firmen los padres de familia y el encargado del orden que efectivamente tiene

esa relatoría. Yo te lo digo, por ejemplo, porque un compañero de Los Reyes, se hizo novio de una de las mujeres de uno de la mafia y pues tenía que haber una relatoría de hechos para efectivamente ver que si era cierto, que habían pasado esos hechos, tuvieron que cambiarlo. Su vida corría peligro, donde lo encontrara el fulano así le iba. Con eso el sindicato, mientras sean peras o son manzanas, dice: sabes qué, vente para acá y ya con eso. Lo cambian o lo tienen aquí en la banca mientras le encuentras un lugar, porque también luego no hay lugar donde lo pones. Hay que esperar. (Olimpia, comunicación personal, 5 de octubre del 2021).

En trabajo de campo, varios docentes señalaron en sus relatos que, en muchos casos, este método para cambiarse de adscripción ha sido utilizado para beneficio propio de profesores que no fueron victimizados, pero que sí buscan manipular a la autoridad para reubicarse en una escuela más cerca de su localidad de origen; es decir, para buscar mayor comodidad o porque quizá tuvieron algún problema, pero que no pone en riesgo su vida. Esto ha generado cierta desconfianza de la SEE hacia los maestros que buscan realizar este trámite y, por lo tanto, ha establecido la obligatoriedad de la denuncia penal, una relatoría de hechos del ministerio público y, en ocasiones, un par de testigos que avalen la versión para otorgar mayor veracidad al testimonio o la denuncia, pero la realidad es que la mayoría no denuncia ante las autoridades correspondientes por la desconfianza y la impunidad.



El maestro Gamaliel Guzmán en entrevista con Televisa. Fotografía cortesía del Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa (2022).

Por ejemplo, corresponsales de la agencia de comunicación *Animal Político* cubrieron el caso de una maestra de educación especial que laboraba en el municipio de Uruapan, quien se vio obligada a cambiar de domicilio y centro de trabajo debido a la amenaza directa de un grupo delictivo que opera en la ciudad. La maestra relata que un grupo armado irrumpió en la panadería familiar que tenía en su hogar, le exigieron una cuota para laborar y en caso de no pagar, le advirtieron que habría consecuencias, por ejemplo, el secuestro de sus hijos. Ante el miedo y la desesperación por la amenaza, la maestra cerró su negocio de inmediato y viajó hacia la comunidad de Taretan, cerca de Uruapan, donde aparentemente controla un grupo armado opuesto al que la amenazó. Al llegar, recibió un mensaje en su celular que decía: "se pelaron hijos de su puta madre. Si vuelven a pisar Uruapan los matamos". Se trata de casos de docentes directamente extorsionados, no precisamente por su trabajo educativo, pero que sí fueron desplazados forzosamente (intraestatal), en la medida que tuvieron que huir por el miedo de

sufrir una represalia. Al abandonar su centro de trabajo, la maestra pidió permiso al jefe de sector para cambiarse de plantel, pero se lo negó con el argumento de que no estaba capacitado para hacer esa gestión, así mismo sucedió con el delegado sindical de su zona. La maestra tuvo que acudir directamente a la SEE, donde primero la exhortaron a presentar su denuncia ante el ministerio público y después hacer el trámite correspondiente en la oficina de Morelia. Ante la desconfianza en las instituciones de justicia, solo realizó una relatoría de hechos y actualmente espera ser reasignada en otra institución donde se pueda desempeñar¹²⁰.

En Tepalcatepec, un municipio del Valle de Apatzingán con aproximadamente 20 mil personas localizado en los linderos geográficos de Michoacán y Jalisco, este fenómeno ha sido más recurrente, en buena medida por las disputas violentas de los mercados ilegales y el control territorial por parte de grupos armados distintos. En principio, es necesario considerar que desde mediados del siglo pasado la población de Tepalcatepec está caracterizada por poseer una historia social asociada con dirimir conflictos y diferencias por medio de las armas. La memoria existente sobre las *vendettas* o el pistolerismo, muy común desde la década de 1950, la resolución de conflictos con base en disputas armadas, la cultura del honor, la violencia masculina, los abusos de las partidas militares y, por supuesto, constituirse como uno de los primeros sitios de producción de marihuana y opio, configuraron una suerte de *habitus* agresivo que se arraigó de manera particular en la cultura *ranchera* del lugar como resultado de la ineficacia estatal para aplicar la ley (Guerra, 2018). Estas estructuras sociales y culturales determinaron una serie de condiciones permisivas "insuficientemente restrictivas para impedir o mitigar la reproducción de la violencia" (Schedler, 2018, p. 71). Un popular corrido titulado *Sierra michoacana* sugiere

¹²⁰ Ureste, M. (12 de junio del 2021). Atrapada entre el narco y la burocracia: la lucha de una maestra michoacana para huir del Cártel Jalisco. *Animal Político*. Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/>

el modo en que las actividades ilegales son características de la región y se exaltan como rasgo identitario:

En las sierras michoacanas / Muchos han hecho fortunas / Van sembrando sus plantitas / Bajo la luz de la luna / Pa´mandarla al extranjero / Y los güeros la consuman / El gobierno michoacano / Ya sabe con quién se mete / Con gallos muy aventados / De Apatzingán y Tepeque / Para entrar a Coalcomán / Es de pensarlo dos veces. (Los Originales de San Juan).

El aislamiento social de Tepalcatepec produjo “un modelo de comportamiento particular, que antepone los intereses individuales a la legalidad y a la familia frente al conjunto social. Su código moral incluye redes de silencio y solidaridad arraigadas a la región de origen, lo que facilita la evasión de la justicia y diversas complicidades” (Parra *et al.*, 2019, p. 168). También ha sido escenario de un sostenido cacicazgo político municipal a través del PRI, basado en redes de corrupción regionales que, a veces divididos en grupos antagónicos, reproducen un patrón de dominación e impunidad que tiene secuelas sociales presentes en el imaginario colectivo de los tepalcatepenses, quienes ven como “habitual” la colusión de funcionarios del gobierno local con la economía ilegal (Guerra, 2017), lo cual se ha confirmado con diferentes alcaldes sentenciados a prisión por varios delitos¹²¹.

Por estos motivos, no fue inusual que Tepalcatepec fuese uno de los epicentros del surgimiento de las autodefensas en el año 2013, cuando pobladores se levantaron en armas contra distintas agrupaciones criminales que controlaban el territorio y expulsaron de la localidad a Guillermo Valencia Reyes, quien fungía como presidente municipal a cargo del partido político PRI y fue señalado por sus nexos con un grupo delincuencia. Aunque

¹²¹ La política y el “narco” de los hermanos Farías Álvarez en Michoacán (13 de octubre del 2014). *MVS Noticias*. Recuperado de: <https://mvsnoticias.com/>

este movimiento armado tuvo un papel destacado en el supuesto combate a los grupos dedicados al narcotráfico en la región y sus modos paramilitares de extorsión y asesinato sobre la población, la producción y circulación de narcóticos no se detuvo. De hecho, este mercado ilegal aún representa un insumo vital en el flujo económico municipal:

En Tepalcatepec el crimen organizado de las drogas es una actividad que aún nutre la vida cotidiana. En este sentido, sus ramificaciones son sorprendentes. Aquí y allá uno se topa con el tráfico ilegal de algún tipo de mercancía: dentro del taxi, durante las caminatas o en las miradas. La región se sostiene, sin duda, por la derrama económica que el tráfico de drogas desliza, a veces muy generosamente, entre la población, aunque se trate de una región cercada por la Fuerza Rural Estatal, por la Policía Federal y por el Ejército mexicano. En Tepequi se ha desplegado una paradoja: ya no hay cárteles de droga, pero sí tráfico de sustancias psicoactivas ilegales. En otras palabras, el crimen se ha reorganizado. (Guerra, 2017, p. 118).

Esta especie de ciclo de dominación de los grupos armados que buscan el control político y el monopolio de la producción y distribución de drogas ilegales en Tepalcatepec se manifiesta de forma distinta en la cabecera municipal y en las localidades mayormente rurales y pobres que se ubican en la periferia. Desde 2014, al menos veinte poblados son escenario de enfrentamientos ocasionales entre grupos armados legales e ilegales que producen miedo y vulnerabilidad en la población y particularmente en las comunidades escolares. Para aportar un panorama de la pluralidad de actores armados, la consultora sobre delincuencia organizada y políticas de seguridad *Lantia Intelligence* ha registrado en el primer trimestre de 2021 nueve organizaciones criminales con vínculos con el CJNG: "si bien hay familias con arraigo local, la mayoría se trata de brazos armados: a) los Cuinis, b) los Guerreros, c) el Cártel Zicuirán Nueva Generación, d) las Fuerzas Especiales Mencho, e) el

Grupo Élite, f) los Cinco del Pueblo, g) los Cornudos, h) los Deltas, e i) los RR”¹²².

Estos grupos delictivos se asientan de forma descoordinada en este territorio y son consecuencia directa de una política securitaria del gobierno federal que buscó “decapitar” las organizaciones criminales para dinamizar su sucesión, pero terminó por fragmentarlos (Schedler, 2018). Desde la perspectiva del magisterio, esta proliferación de grupos armados y el aumento de confrontaciones entre ellos, repercute directamente en sus labores como actores que realizan el trabajo educativo en las comunidades más alejadas de los centros de control estatal, porque en los márgenes se rompen y reconfiguran los códigos de reconocimiento identitario o respeto social para el maestro y aumentan las probabilidades de resultar afectado, lesionado o asesinado como cualquier otro civil:

Hay una guerra por el territorio ahorita que hace más difícil a los profes que los identifiquen o identificar con quién, identificar a las personas, no entiendes nada, muchas veces ni los que viven ahí saben cómo está la situación porque las geografías cambian por colonias, por comunidades. Algunas veces, un puente digamos, de un lado del puente hay unos, del otro lado del puente hay otros, y eso se ha vuelto muy complicado. La seguridad, el cómo te sientes como profe. Porque antes muchos decían: no pues me conocen, ya saben quién soy, saben que paso todos los días por aquí. Y ahora eso de cómo cambian los grupos, no hay hegemonía, hay constantes conflictos y demás, hace muy difícil que los profes se sientan seguros. De las comunidades, por ejemplo, ni siquiera pueden salir a cobrar o a cambiar sus cheques o a ir al doctor o a comprar a los lugares más cercanos donde se pueda encontrar un mercado más grande o qué sé yo. Ha sido, particularmente en estos días, mucho más complicado estarse moviendo. Porque te digo, antes al menos tenías la seguridad de que ya te habían identificado, el carro, a ti que subías o bajabas,

¹²² Guerrero, E. (31 de mayo del 2021). La estrategia de seguridad en Michoacán (2014-2021). *Revista Nexos*. Recuperado de: <https://www.nexos.com.mx/>

ahora ya no, ahora ya es una incertidumbre transitar por cualquier territorio de Tierra Caliente. (Leco, comunicación personal, 20 de julio del 2020).

Como se observa, las nociones sobre seguridad y paz son sustancialmente modificadas por emociones subjetivas que se relacionan con la incertidumbre, el miedo y la zozobra, por la alta incidencia de delitos, la impunidad y la sensación basada en evidencia concreta de que ha empeorado la situación a medida que se ha profundizado la disputa violenta por los mercados ilegales. Desde el año 2019, la prensa local y nacional ha documentado cómo estas batallas que alteran el orden social se desarrollan con el uso de vehículos blindados, armas de grueso calibre, minas y drones cargados con explosivos C-4 o de fabricación artesanal. Los enfrentamientos han sido tan intensos que ocasionaron el éxodo masivo de personas, las cuales a veces fueron amenazadas directamente para dejar sus viviendas o, simplemente, huyeron para no quedar en medio de la disputa entre la amalgama de bandas criminales que localmente se conocen como CU y el supuesto grupo proveniente de Jalisco. En este contexto, un activo militante de la CNTE en Tepalcatepec apunta que la vivencia diaria con los grupos armados legales e ilegales es una situación compleja para la actividad escolar:

En varias comunidades está el ejército en las escuelas, que pues es bueno, pero el ejército no va a salirse del plantel para nosotros regresar y trabajar. En otras de las ocasiones, del crimen llegan los fulanos, traen su arma, traen su radio, entonces ellos pueden ser niños desde los 14 o 15 años que les dan un arma, les dan un radio y pues ellos ya se sienten con la autoridad, no, y pues ha habido desde los señalamientos a los maestros de que ha habido compañeros que se tienen que salir del municipio porque generan problemas estas personas o que uno les contesta cualquier cosa y pues ellos se ofenden, y pues aquí como desde pequeños les dan drogas, pues te dicen: "sabes qué, pues tienes cinco minutos para irte del municipio", y pues uno como docente ¿qué puedes hacer?. Tengo una compañera

que tenía su negocio, ella vendía comida junto con su esposo y llegan las personas y le dicen: “sabes qué, pues cocinas muy rico, se van a ir con nosotros a la sierra”. Entonces, la compañera, con su bebé de cuatro meses, lo que hizo fue cerrar su negocio y buscar la manera de salirse de aquí. Ella tiene desde el mes de noviembre que tuvo su problema y hasta ahorita no se le ha resuelto y pues aquí está peligrando que le pueda pasar algo pues más fuerte. (Jacobo, comunicación personal, 14 de marzo del 2022).

Tal como se muestra, el profesorado y la niñez se enfrentan de manera recurrente a la negociación para lidiar con los actores armados, porque en estos contextos de soberanía disputada donde “milicias urbanas, ejércitos privados, ejércitos de señores locales, firmas de seguridad privada y ejércitos estatales proclaman, todos a la vez, su derecho de ejercer violencia y de matar” (Mbembe, 2011, p. 58), a veces resulta ineludible entablar relaciones con ellos. En este caso, también padecen dos tipos de expulsión de sus centros escolares, que se convierten en una suerte de botín de guerra (Zapata, 2022). La primera, ocupando los poblados como consecuencia del despliegue de los grupos armados, incluidas las escuelas como trincheras, lo cual forma parte de una estrategia bélica para acercarse a la cabecera municipal y hacer retroceder a sus enemigos¹²³. El segundo tipo debido a la ocupación de las instituciones educativas por parte de los cuerpos castrenses, utilizándola como base de operaciones y campamento usando: desde el retrete, las aulas como dormitorios y hasta los patios como estacionamientos¹²⁴.

En ocasiones, las escuelas también son sitios para colocar mensajes escritos hacia los grupos criminales locales, como sucedió en mayo del 2021 en la escuela primaria rural federal

¹²³ Escuelas en la región de Tierra Caliente, Michoacán fueron usadas como trincheras por grupos criminales (18 de marzo del 2022). *Noticieros Televisa*. Recuperado de: <https://noticieros.televisa.com/>

¹²⁴ Escuelas en Tierra Caliente, utilizadas como bases militares: Torres Piña (30 de noviembre del 2021). *Mi Morelia*. Recuperado de: <https://mimorelia.com/>

de Palos María, en Coahuayana y en instituciones del centro de la localidad de Villa Victoria, en el municipio de Chinicuila. En el marco de este conflicto armado, también los alrededores de las escuelas pueden ser riesgosos para las personas porque se colocaron minas. El reporte de este tipo de explosivos fue en las localidades de Las Mesas, El Cajón, Los Cuches y La Bocanada, toda una zona minada para atacar al grupo armado contrario. Un docente de telesecundaria de la región afirma que “había campesinos que quisieron regresar en su momento y les tocó la mala suerte de pisar una de esas minas, y pues es un riesgo por las lesiones y eso. Entonces es muy complicado decirles a los alumnos, a los padres de familia, lleven a sus hijos porque realmente los que vienen de un poquito más lejos, no sabes si van a pisar algún aparato de esos” (Jacobo, comunicación personal, 14 de marzo del 2022). Derivado de todo lo anterior, las escuelas sufrieron daños severos durante la ocupación de actores armados legales e ilegales, tal como narra el maestro Jacobo, coordinador sindical a nivel municipal:

Hubo escuelas donde destruyeron el drenaje, se llevaron los cables, los ventiladores, tienen barricadas todavía que hicieron tanto el crimen organizado como el ejército para esta guerra. Entonces, sí es muy complicado en estas comunidades y esas son las condiciones en las que se encuentran ahorita las escuelas. Las comunidades más afectadas, donde mero está lo más difícil y los compañeros no han podido regresar por completo son El Cajón, La Bocanada, Las Mesas, La Limonera, Los Cuches, Las Juntas, Los Horcones, El Cansagüe, El Bejuco, Carapuato, El Montoso, Pancha López, Plaza Vieja y Ticuilucan, Barranca Seca y San José de la Montaña. En la zona que sube a Coalcomán tenemos también algunas comunidades que se están presentando algunos inconvenientes y no han podido regresar a las aulas. Actualmente, en esta parte de Coalcomán, quienes están tomando ahorita como campamento las escuelas son los elementos de la Guardia Nacional y el Ejército. No sabemos bien por qué están en las escuelas, deberían tener un lugar aparte donde se pudieran concentrar pero por eso no continúan las labores educativas. Sabemos que están intentando hacer su trabajo y lo valoramos, pero creemos

que no es así y dejar que las escuelas continúen con su trabajo y que se logre la seguridad de los docentes, de los alumnos con la presencia de ellos, pero que realmente tengan el control, no solamente hacer presencia, eso no sirve de nada. (Jacobo, comunicación personal, 14 de marzo del 2022).

Esta evidencia muestra, por un lado, las repercusiones del conflicto armado sobre las condiciones materiales de las de por sí precarias instituciones educativas y, por otro lado, un posicionamiento político en torno a las características de la estatalidad en este contexto, un llamado crítico a la imagen ambigua e indiferente del Estado, pues “la presencia estatal allí ha asumido un papel predominantemente represivo” (Díaz, 2022, p. 45). A su vez, esta visión coincide con los resultados de un registro de afectaciones en el nivel preescolar que realizó un colectivo de educadoras de la CNTE por medio de un formulario de *Google* durante el ciclo escolar 2021-2022. Según los datos recabados, para el caso de Tepalcatepec, las comunidades de Las Mesas del Terrenate, La Ciénega, Los Cuchis, Pinolapa, Tepemezquites, Álvaro Obregón, La Estanzuela, Los Anonillos, El Capricho, Pancha López y El Montoso cerraron sus escuelas de nivel preescolar por dos motivos: la presencia de grupos armados en la escuela y la falta de población escolar, lo cual se puede interpretar como consecuencia del desplazamiento forzado interno y masivo de la población local. El mismo profesor sindicalista sostiene que como militantes de la CNTE:

Hicimos la denuncia para que nos apoyaran, más porque ellos insisten en que se regrese a las clases de manera normal. Es imposible mientras ellos en el discurso sigan diciendo que están trabajando, pero en los hechos no se ve nada, en los hechos las cosas siguen igual, las escuelas y sus infraestructuras siguen destruidas igual, sigue la problemática, sí hay presencia del gobierno, pero la problemática en las escuelas sigue porque no se atiende de manera adecuada. Entonces sí pedimos que se dejen de discursos y vayamos a los hechos y nos ayuden a solucionar la problemática, nos ayuden con

nuestras escuelas, que cubran los daños hasta sanar todo el daño que se hizo para el bien de nuestros estudiantes. (Jacobo, comunicación personal, 14 de marzo del 2022).

Eventualmente, mientras que las escuelas están siendo afectadas por violencias de esta naturaleza, también los trabajadores de la educación se convierten en víctimas directas de este fenómeno por diferentes circunstancias. Las historias de maestros y maestras que han sido desplazados, la mayoría de forma intraestatal, evidencian un problema que ha aumentado en el último lustro. Sin embargo, ningún sector del sindicato magisterial ha generado demandas concretas y públicas hacia el gobierno estatal o federal en torno a problemáticas relacionadas con la violencia criminal contra trabajadores de la educación debido al riesgo que ello implica. En las reuniones de la dirigencia de la Sección XVIII de la CNTE con las autoridades educativas, por ejemplo, se han señalado en abstracto las afectaciones tanto a instituciones educativas como al magisterio, pero no se ponen sobre la mesa casos concretos de personas golpeadas, amenazadas o asesinadas. En pocas ocasiones publican desplegados de prensa para abordar el tema, a excepción de cuando la violencia derivada de la criminalidad desborda y afecta directamente las actividades educativas. En cambio, tienden a utilizar las redes sociales para difundir sus denuncias. A continuación, se presentan viñetas etnográficas para ejemplificar con mayor detalle esta compleja problemática regional del trabajo docente.

“Tienes 48 horas para irte del pueblo”. Docentes en riesgo en Tepalcatepec

Jacobo tiene 40 años, es maestro de la telesecundaria “Manuel Zapata Olivella” en Tepalcatepec, imparte clases frente a grupo desde hace 18 años y es conocido en el municipio por su trayectoria como compositor y músico. Esta pasión por la música regional mexicana lo ha convertido también en un pedagogo

de la música, pues ha vinculado su trabajo artístico con la actividad escolar por medio de la creación de talleres donde ha formado a un buen número de grupos musicales de jóvenes. El propósito de estos talleres es incentivar la enseñanza de distintos instrumentos y la composición musical como mecanismos para alejar a los jóvenes del alcoholismo y la drogadicción, presentes en este contexto. Como habitante de Tepalcatepec, Jacobo ha sido espectador de las distintas transformaciones del mercado ilegal y las violencias que produce. Reconoce quiénes son las familias que históricamente han conducido el negocio de las drogas, sabe de los códigos culturales de “las gentes que están en el negocio”, como él refiere, y reconoce la importancia que este proceso tiene en la vida social en el municipio.

Desde su ingreso al magisterio, Jacobo participa activamente en la CNTE. En el sexenio 2012-2018 cuando la conflictividad magisterial con el gobierno era intensa asistió con regularidad a las movilizaciones de protesta contra la reforma educativa y estuvo presente en distintos plantones en la Ciudad de México. Esta historia de militancia lo posicionó también en el sindicato y asumió responsabilidades. Mientras cumplía con esas labores, el lugar donde vivía se convertía en un lugar cada vez más inseguro. Él recuerda que el control soberano que ejerció el grupo delincencial CT en 2012 fue intenso: cobraban cuota por negocio, por casa, por conducir y transitar por ciertos caminos, todo se volvió más complejo a medida que los grupos armados se instalaron en la localidad, ya que el “terror, la intimidación, la crueldad, son mecanismos utilizados por estos actores para perpetrar las vidas de estas personas desposeyéndolas de su dignidad” (Zapata, 2022, p. 128). En la telesecundaria donde trabajaba conoció historias de jóvenes que eran secuestrados al salir de la institución y después eran reportados como desaparecidos. Lo mismo sucedía con mujeres estudiantes, ya que los miembros de los grupos armados las acosaban al salir de la escuela y varias de ellas fueron raptadas y violadas. Poco a poco el temor se apoderó de buena parte de

la población y la vida colectiva, en las calles y plazas, comenzó a disminuir.

Durante varios meses Jacobo se reunió con algunos vecinos con quienes tenía cierta confianza para dialogar sobre qué podían hacer ante la violencia de los CT. En esas reuniones privadas, un tanto clandestinas, se juntaron diferentes personalidades locales del sector ganadero, campesino, magisterial y médico, quienes plantearon la necesidad de impulsar una rebelión para “limpiar” Tepalcatepec. Uno de los asistentes insistió en pedir el apoyo del batallón del Ejército mexicano en la región y negociaron una reunión con el teniente, quien posteriormente respaldó la propuesta, pero apuntó que los militares solo iban a fungir como apoyo y quienes tenían que ejecutar la acción eran los pobladores. En cuestión de semanas se coordinaron con otros empresarios y ganaderos de La Ruana y Buenavista, quienes compraron algunas armas y “balas” para dar inicio al levantamiento.

La primera acción realizada consistió en ir directamente a la casa de los “halcones” y sicarios del CT, “ya teníamos bien visto quiénes eran, entonces primero les quitamos los ojos a la maña” (Jacobo, comunicación personal, 14 de marzo del 2022). Al ser una acción sorpresiva, los capturaron sin soltar un solo disparo y luego los desplazaron en camionetas atados de manos y pies a la comandancia, donde la policía municipal evitó que los trasladaran al ministerio público. Al notar que la policía trató de encubrir a los detenidos, los casi cien autodefensas optaron por avisar al teniente del batallón, quien rápidamente hizo presencia en el lugar. La colusión con militares fue evidente y decisiva desde el primer momento del alzamiento, reflexiona Jacobo. Cuando retuvieron a los sicarios, la mayoría jóvenes que tenían pocos años en el narcotráfico, le exigieron al mando militar que comenzara el proceso penal y transportara a los detenidos a Apatzingán, pero él les explicó que en el ministerio público los iban a liberar porque no había pruebas de los delitos. Ante el enojo de las autodefensas por la respuesta, el teniente tomó algunas palas que tenía en la camioneta, se las entregó y les dio un mensaje contundente que

recuerda bien Jacobo: “yo no quiero hacer papeleo, ahí tienen las palas y ustedes saben qué hacer, si quieren acabar con un cáncer lo tienen que acabar de raíz”. Con la ira desbordada y la adrenalina por el enfrentamiento armado, algunos autodefensas tomaron las palas y se llevaron a un rancho alejado a los detenidos. El paradero de estas personas actualmente es incierto.

Jacobo se convirtió en uno de los ocho fundadores del levantamiento de las autodefensas y se encargó de la comisión de comunicación del Consejo Ciudadano, que posteriormente se renombró como de Consejo de Autodefensas, el cual se creó en esta primera fase como espacio de organización y deliberación regional de los iniciadores de la revuelta. Quizá fue asignado en esta posición por su capacidad para escribir, en este caso, comunicados de prensa, pero también por su habilidad oral, porque expresaba claramente sus ideas al ser un sujeto escolarizado en comparación con los demás varones. Cuando los medios masivos de comunicación llegaron a Tepalcatepec, él fue el indicado para dar entrevistas, embozado, con su chaleco antibalas, un arma AR-15 en un costado y la radio en el otro. Su liderazgo era entendido como característica de aquellas personas socialmente vistas como “gente seria”, tal como define Guerra (2017):

Desde el horizonte de sentido de la organización armada, la “gente seria” estaba representada por aquellos personajes con una historia social propia, reconocidos por la comunidad, que destacaban no solamente por su “prestigio” (así, entre comillas), sino por su capacidad para tomar las decisiones “adecuadas” y “correctas”. De esta manera, muchos de los miembros fundadores del Consejo o aquellos que se incorporaron como líderes o miembros estaban en posesión de cierto bagaje cultural o *know how* de la organización de grupos humanos y, por otro lado, del reconocimiento social que les proporcionaba que fuesen gente respetada, gente “de bien” en la cual se podía confiar en un entorno tan hostil. Además, estos líderes eran parte de los sectores productivos y de poder de la localidad y la región: aguacateros, ganaderos, limoneros, así como miembros de la élite política y social (Iglesia, políticos, familias de abolengo)

o personajes reconocidos por su activismo en distintas acciones sociales (líderes comunales, gestores sociales). De esta forma, estos personajes contaban con los recursos financieros y políticos suficientes para conducir esta organización armada. (p. 117).

Es razonable suponer que su rol como docente tuvo un papel destacado en la organización armada, pero el precio era alto. Entendió que su vida corría peligro. Durante casi un año, el educador no pudo salir de Tepalcatepec porque consideró que al adquirir cierto reconocimiento por ser uno de los fundadores del alzamiento era probable que al viajar a otro municipio los miembros del CT lo emboscaran y asesinaran. Al interior del municipio podía estar más o menos tranquilo, pues en esos meses habían “limpiado” Tepalcatepec de “los malos”¹²⁵. Prácticamente, en este año los dirigentes del grupo delincencial habían escapado de la región y los pocos sicarios que quedaban fueron arrestados o asesinados. Cuando el Consejo de Autodefensas decidió avanzar para “liberar” los demás municipios del Valle de Apatzingán y comenzaron a tomar visibilidad personajes como el médico José Manuel Mireles o el huertero Hipólito Mora, Jacobo decidió no continuar con la caravana y quedarse a cargo de su posición solo en la cabecera municipal y algunas localidades, lo que evitó que estuviera más expuesto.

Los meses posteriores al alzamiento se acostumbró a vivir con un arma en el cinturón. No era algo nuevo para él. Durante su adolescencia practicó tiro, pues en ocasiones su familia, ligada

¹²⁵ En México, la definición de “los malos” es una forma coloquial de referirse a los narcotraficantes. El estudio de Díaz (2022) sobre los burócratas en contextos de inseguridad, subraya el sentido ambiguo de este caso, pues “aunque el término señala en ocasiones a las personas involucradas en actividades criminales, lo cierto es que dicha categoría no trazaba una frontera clara, pues muchas veces mencionaban que había gente “buena” que obtenía ingresos por medio de venta de drogas, de robos o extorsiones. En todo caso, la ambigüedad de dichas categorías resultaba un tanto irrelevante en un contexto de inseguridad generalizada, en el cual no siempre era fácil advertir con certeza quiénes encarnaban las amenazas” (p. 44).

a la música, se dedicaba a la cacería. Como muchas personas en este contexto, la relación con las armas de fuego es histórica y cercana. Desde su visión crítica, el alzamiento armado solo sirvió para desplazar a un grupo armado que dañaba directamente a la población civil, pero el mercado ilegal pasó a ser controlado por otras personas. Las relaciones en la escuela donde laboraba eran espejo de hasta qué punto seguía inserta la dinámica social en torno a la producción, venta y consumo de metanfetaminas entre la población. La juventud, por ejemplo, anhelaba concluir la telesecundaria para integrarse a la economía ilegal, porque en ese ámbito “se vive bien, toman y se la pasan en puras fiestas pues, ese era el pensamiento de los chavos” (Jacobo, comunicación personal, 14 de marzo del 2022). Los imaginarios sociales y sus nociones morales construidas en torno a la criminalidad y el narcotráfico se mantuvieron más o menos estables a pesar de toda la lucha discursiva y real contra los grupos armados. De fondo, el profesor apunta que “el crimen es un cuento de nunca acabar, cambia el veredicto pero no la sentencia” (Jacobo, comunicación personal, 14 de marzo del 2022). Es viable interpretar que cuando tomaron las armas lo hicieron bajo la consigna de terminar con los abusos del grupo armado dominante, pero no para eliminar las violencias que bordan las prácticas ilegales.

Alrededor de cinco años después, la situación de inseguridad comenzó a empeorar nuevamente en Tepalcatepec por dos razones. Primero, por la detención del dirigente del grupo armado local, un ex integrante de las autodefensas que fue capturado por la policía, pero unos días después fue puesto en libertad porque obtuvo un juicio favorable, además de que un sector minoritario de la población del municipio realizó manifestaciones para exigir su liberación¹²⁶. Segundo, por la disputa entre dicho grupo armado

¹²⁶ La prensa ha documentado que “las mafias locales contrarias al CJNG que operan en el estado tienen una importante base social en algunas comunidades, lo que en el pasado les ha permitido organizar manifestaciones en apoyo a líderes criminales. Debido a ese apoyo, las mafias michoacanas tienen ciertas ventajas operativas. Por ejemplo, algunas comunidades con frecuencia bloquean caminos para detener el

contra el de Jalisco, el cual trató de utilizar la captura del líder para tomar el control del territorio. Eventualmente, los combates se incrementaron en las localidades rurales del municipio, mientras que en la cabecera municipal aumentó la hostilidad y vigilancia de los grupos armados contra la población, en los retenes carreteros, trincheras y en el patrullaje cotidiano, mientras la presencia estatal continuó siendo efímera. Las consecuencias de este problema pueden ser analizadas a través de casos concretos como la experiencia del profesor Jacobo.

A mediados de 2021, después de una reunión sindical en Morelia, Jacobo volvió hacia Tepalcatepec en su vehículo. Al llegar al municipio, se encontró con un retén, el cual le pareció "normal" porque en estas regiones donde la soberanía es disputada, es común que personas armadas se posicionen en las carreteras, coloquen trincheras con rocas o llantas sobre el camino, regularmente hacen preguntas a los conductores y ubican a las personas que cruzan. De hecho, varios trabajadores de la educación del Valle de Apatzingán me comentaron que los cierres de caminos, los bloqueos o cortes de carreteras ocurren de manera frecuente y es incierto saber cuándo la vía está libre, porque tienden a ser itinerantes, pueden estar meses en un punto y luego cambiar. Esto sucede regularmente en el camino de Apatzingán hacia Aguililla, pues a veces suelen imponer cuotas que varían entre 100 y 150 pesos por vehículo que quiera cruzar el camino.

En estos puntos también se presentan extorsiones a los empleados de empresas de mercancías para tiendas de abarrotes. Aquí ocurre una buena cantidad de asaltos a camiones de productos y, a veces, los actores armados ilegales se apropian de estas mercancías, las conservan en almacenes y ellos mismos las distribuyen pero con un impuesto adicional, como ha sucedido en Buenavista, por citar un ejemplo. En algún momento también hubo

avance del CJNG". Guerrero, E. (31 de mayo del 2021). La estrategia de seguridad en Michoacán (2014-2021). *Revista Nexos*. Recuperado de: <https://www.nexos.com.mx/>

un impuesto por vivienda que rondaba los 5 mil pesos por casa y 10 mil como “cuota de seguridad” a quien tuviese un negocio, como ocurrió en la localidad de Santana. Mbembe (2011) recuerda que en condiciones de soberanías privadas, “a veces se ponen en marcha amplios sistemas de producción basados en el trabajo forzado y la recaudación de tasas informales [con lo que] se forman patrimonios gracias a las acciones armadas” (p. 90). Llama la atención que estas prácticas suceden a menos de un kilómetro de distancia de retenes colocados por actores armados legales, como el de la Guardia Nacional, que según los profesores, solo observan a la gente armada, tal como comprobé en mis traslados en trabajo de campo.

Las personas colocadas en el retén hicieron una señal a Jacobo para que se detuviera, el educador se orilló y al bajar el vidrio una persona con un AK-47 en el brazo le preguntó quién era y de dónde venía. El profesor escuchó su acento y notó que no hablaba “como la gente de Tepalcatepec” (Jacobo, comunicación personal, 14 de marzo del 2022), algo que llamó su atención. Otro sujeto se acercó al carro con un radio, le vio el rostro y le pidió que se bajara: “sí, seguramente es este cabrón”. Jacobo no sabía qué sucedía. Cuando lo bajaron, le apuntaron con un arma corta y lo obligaron a subirse a la parte trasera de una camioneta blanca tipo pickup. De inmediato lo trasladaron a un sitio en el monte, con insultos y golpes lo hicieron descender en el terreno pedregoso. Cuando estaba en el suelo, comenzaron a cuestionarlo: “a ver culero, si cierto que te robaste la merca, no te hagas pendejo”. Uno de ellos puso un revolver en la frente del educador y activó el martillo para disparar. Jacobo, confirmó que las personas no eran originarias de la región, de hecho, en sus recuerdos tiene la idea de que dichas personas tenían un acento de otro país, “por su forma de hablar y cómo se veían pues” (Jacobo, comunicación personal, 14 de marzo del 2022). Le pareció probable, pues había notado la presencia de personas de Guatemala y El Salvador en la región en los meses anteriores. Supuso que eran personas “fuereñas” porque no lo conocían, ya que les explicó que era docente, les dio referencias y comentó que vivía en el municipio pero no creyeron en su versión.

Las personas armadas le quitaron su cartera, revisaron sus credenciales, su celular y exploraron sus datos personales. Mientras tanto, Jacobo seguía hincado con el arma que apuntaba a su cabeza. Cuando confirmaron sus datos y comprobaron que se habían equivocado de persona, que lo habían confundido, decidieron no ejecutarlo, pero le dijeron: “perdón, no te vamos a chingar pero ya nos viste la cara cabrón, no te puedes quedar aquí, así que te damos 48 horas para que te vayas del pueblo”. Jacobo no supo cómo reaccionar. Estaba en estado de *shock*. Le regresaron las llaves de su vehículo y manejó hacia su domicilio. Al llegar a su hogar, le contó la experiencia a su esposa, pero sorprendentemente no reaccionaron de inmediato para huir del lugar. En cambio, pasaron la noche en casa, según Jacobo, quizá por la tensión y las emociones que sintió pudieron dormir sin problema. A la mañana siguiente, juntaron sus cosas más esenciales en un par de maletas y salieron con rumbo a Morelia, donde él tiene una casa de interés social que había comprado mediante una prestación laboral del magisterio.

En los días siguientes al episodio, reflexionó que sería adecuado informar al dirigente de la organización delincriminal de Tepalcatepec lo que había sucedido, pues desde hace varios años lo conoce bien y mantienen una relación de respeto recíproco, ya que habían sido parte de las autodefensas. Sin embargo, “yo sabía que si le decía, oye cabrón estos hijos de la chingada me amenazaron y todo, pues luego me iba a salir peor a mí, porque él los iba a regañar, pero aquellos se iban a querer vengar de mí en algún momento por haber rajado” (Jacobo, comunicación personal, 14 de marzo del 2022). Por esa razón, prefirió irse del municipio para evitar encontrarse nuevamente con dichas personas, las cuales interpreta que eran migrantes contratados como sicarios. Decidió no contarle directamente a su familia más extensa lo que había sucedido, a excepción de sus padres. En este caso, la relación con el silencio “es una prueba que revela actitudes sociales y culturales, pero también personales, del individuo” (Le Breton, 1999, p. 21). A varios vecinos y amigos les explicó que se había ido de Tepalcatepec por

su trabajo en el sindicato, para tratar de ocultar la experiencia de victimización y sostener el silencio como estrategia de resguardo.

Cuando se instaló formalmente en Morelia supo que tenía que reorganizar su vida en la ciudad. Lo primero que hizo fue llamar por teléfono al secretario general de la CNTE y le explicó la situación para saber cómo proceder institucionalmente, porque se había convertido en un profesor desplazado forzosamente. Debido al riesgo por la amenaza tramitaron rápidamente ante la SEE el documento para transferirlo a otro centro de trabajo. Debido a la demanda de reubicaciones y las complicaciones burocráticas aún continúa sin una respuesta formal, aunque se encuentra en una lista de casos pendientes de solución. Dado que desempeña un cargo sindical, a nivel de la escuela telesecundaria no tuvo problemas porque tiene a un suplente activo que cubre su posición en el aula. Su carrera como compositor y músico de cierta forma fue afectada también, pues buena parte de sus actividades con grupos y giras se desarrollaban en la región terracalentina.

Las afectaciones por el desplazamiento forzado interno en este caso se pueden interpretar en dos aspectos. El primero es evidentemente laboral; dado que actualmente reside en otra ciudad ha tratado de organizar a sus camaradas en sus labores sindicales a la distancia, pero acepta que ha sido complicado puesto que no ha podido impulsar acciones de coordinación en las escuelas, las cuales no operan con regularidad por dos razones: primero por la pandemia de Covid-19 con lo que la escuela “perdió como mínimo sistematicidad, continuidad y privacidad” (Saraví, 2023, p. 179); segundo, porque desde el 2019 han sido cada vez más frecuentes los combates que ponen en riesgo la vida del alumnado y profesorado, quienes han decidido detener las actividades escolares o no viajar al municipio.

El segundo aspecto de las afectaciones tiene que ver con la salud mental. El profesor Jacobo acepta que este hecho fue traumático para él a un nivel profundo. A pesar de que en el lapso de su participación con las autodefensas enfrentó a personas de los grupos criminales, fue parte de los operativos para hacer las

detenciones o encaró a los sicarios para obtener información, este hecho en particular lo impactó directamente y lo colocó en una posición de total vulnerabilidad. En la narración de Jacobo, en varias ocasiones recalcó el sentimiento de tener el cañón de un arma en la cabeza. Esta es un recuerdo que no ha podido superar. Por ello, ha decidido tomar sesiones de terapia psicológica para trabajar este trauma, pues acepta que aun cuando camina por la calle o en el transporte público, siente que lo vigilan y regresan a su mente las imágenes de ese momento, produciendo en él estrés y miedo, pues considera que su vida estuvo en riesgo por una confusión.

En la actualidad, Jacobo en su condición de desplazado forzado interno, continúa como coordinador sindical del municipio de Tepalcatepec y trata de realizar las diferentes gestiones sindicales desde la oficina central en Morelia, ciudad donde ahora habita con su esposa y sus dos hijos pequeños que ahora asisten a una nueva escuela primaria en la capital. Narra que ahora vive más tranquilo, pues sentía demasiada “presión” por vivir en Tepalcatepec, “pues es que ya está muy feo, no es fácil vivir allá” (Jacobo, comunicación personal, 14 de marzo del 2022). En pocas ocasiones, vuelve a Tepalcatepec para realizar algunos trámites burocráticos, estar presente en alguna asamblea sindical importante o para visitar a su familia extensa, pero siempre que vuelve lo hace prácticamente en un día o máximo dos.

Acepta que desde el momento en que sucedió este episodio traumático decidió dormir con su arma en la cabecera de su antigua cama, porque asume que las represalias no tienen fecha de caducidad y las personas del grupo armado pueden volver a buscarlo. Desde esta perspectiva, “la violencia criminal callejera tiene una *forma* principal -un intercambio diádico gobernado por la norma de reciprocidad -y un *uso* cardinal-la represalia” (Auyero y Berti, 2013, p. 71). Es evidente que las repercusiones de vivir en condición de desplazamiento afectaron su subjetividad docente. La experiencia vivida “justifica y define las formas identitarias adoptadas por la población y se encuentra determinada por el desplazamiento forzado como acontecimiento biográfico común

que cambió sus vidas” (Zapata, 2022, p. 121). Su propia lógica como sujeto histórico en la localidad fue trastocada por este hecho, lo que produce sentimientos de miedo e incertidumbre que permean su vida cotidiana y lo conducen a tomar una posición política:

Pues mira de tener miedo, pues creo que todos tenemos miedo y procuramos ser muy precavidos y evitamos problemas porque realmente nos dedicamos a la labor educativa, pero sí hay un porcentaje de compañeros que quisieran o piden salir, de hecho han solicitado cambio por la inseguridad, algunos que en su momento fueron amenazados también por el crimen organizado, ellos tuvieron que salir inmediatamente por esas cuestiones. Pero sí, lo que pedimos, nuevamente, es que sí ocupamos la presencia del gobierno, de la Guardia Nacional, pero más que la presencia, es que nuevamente tengan el control, que nos garanticen la seguridad principalmente a los estudiantes y obviamente para el personal docente porque sí es complicado trabajar bajo estas circunstancias. (Jacobo, comunicación personal, 14 de marzo del 2022).

A raíz del hecho traumático que vivió Jacobo, la toma de consciencia del problema de la inseguridad motivó que entre colegas de la región se implementaran mejores estrategias de cuidado. Implementaron canales de comunicación más directos para rastrear el traslado de aquellos docentes que no viven en Tepalcatepec y que constantemente viajan. Así tienen conocimiento de que llegan a su destino o, en dado caso, prefieren viajar juntos los profesores de una escuela, incluso turnan el uso del vehículo de cada uno. Algo que destaca es que el fenómeno de la violencia criminal comienza a nombrarse en sus discursos públicos y de denuncia, como refirió antes el testimonio, para exigir mayor seguridad o una presencia más latente del Estado a través de sus aparatos de seguridad. Este hecho no es menor, durante décadas y antes del registro de estas afectaciones directas al gremio había un cierto mutismo colectivo en torno a las relaciones entre el magisterio y los grupos armados ilegales. Este silencio “es ante todo una modalidad de sentido, un sentimiento que se apodera del individuo” (Le Breton, 1999, p. 21),

un tanto porque es riesgoso hablar del tema y otro tanto porque eran vistos como “cosas que pasan en la Tierra Caliente”.

Una vez que las violencias se han extendido a actores en particular que no habían sido victimizados por las dinámicas de los mercados ilegales, como en este caso los maestros, entonces emerge como tópico en las conversaciones públicas entre sindicalistas. No obstante, todavía no es posible discutirlo ampliamente en el ámbito sindical o con los otros sujetos educativos; es decir, con el alumnado o con las madres y padres de familia, porque el narcotráfico se mantiene como un complejo sistema que involucra a familias y no es sencillo imponer nociones morales sobre el negocio ilícito, por su trasfondo histórico y por la capacidad de arraigo en la cultura *ranchera* de los poblados terracalientanos. El profesorado ha comenzado a reflexionar con mayor profundidad este aspecto como un obstáculo en el desarrollo del trabajo docente y en la continuidad del proyecto escolar.

Comunidades escolares desplazadas forzosamente. La escuela primaria de Gabón

Los episodios de desplazamiento forzado interno y masivo son pruebas de hasta qué punto pueden llegar las consecuencias del conflicto armado. En la localidad de Gabón, municipio de Tepalcatepec, viven menos de 400 personas, la mayoría campesina y ganadera. Estos áridos terrenos estuvieron habitados desde mediados del siglo pasado y ahí se encuentra la escuela primaria rural estatal “Gaspar Yanga”. Las condiciones materiales de esta escuela se limitan a un pequeño espacio con tres aulas de concreto, algunos mesabancos, un baño con carencias significativas de agua potable y un patio sin pavimento que alberga aproximadamente 60 alumnos. En lugares como Gabón, “la escuela opera como el único referente común y, a la vez, materializa la única presencial estatal tangible” (Ezpeleta, 1992, p. 31), sitio donde a veces se reúne la comunidad para celebrar sus fiestas. Charly es el director, un joven profesor normalista, originario de Tepalcatepec, quien se presenta

de la siguiente forma y al mismo tiempo describe las principales dificultades del centro de trabajo:

Soy maestro en psicología educativa, empecé mis labores docentes en el municipio de Tepalcatepec ya hace diez años, llegamos aquí a la región. Tepalcatepec es uno de los lugares estratégicos para el crimen organizado, decirlo de esa manera, las condiciones del municipio pues son realmente malas; en la economía, la gente tiene que salir a trabajar fuera; en cuestiones del crimen, pues adentran a los chavos desde los 12 o 13 años al crimen, entonces dentro de lo que nosotros hemos estado trabajando, desde que llegamos hace diez años a Tepalcatepec, pues hemos ido aprendiendo la forma de cómo vivir, la forma de cómo salir adelante junto con los padres de familia, con las comunidades, realmente en Tepalcatepec se trabaja mucho lo que es la ganadería, en el trabajo del campo las personas salen a trabajar en sus horarios. Nuestros alumnos para poder estar en clase, pues en algunas comunidades, los niños primero tienen que irse a trabajar y después regresar a la escuela. Nosotros como docentes nos tenemos que adaptar al ritmo de trabajo de las comunidades. Ejemplo, si los niños tienen que ir a ordeñar o tienen que ir a hacer algún trabajo de campo con sus papás, pues nosotros tenemos que acompañarlos, en cuestión de salen a las 11 o 12 del día, pues adaptamos nuestros horarios para que estos alumnos puedan tener pues su trabajo y su educación al mismo tiempo. (Charly, comunicación personal, 22 de enero del 2022).

Estos escenarios socioeducativos obligan a los docentes, en el mejor de los casos, a tomar ciertas medidas para desarrollar su labor cotidiana, modificar sus horarios de trabajo o aprender a adaptarse a las circunstancias de los educandos en un entorno rural con carencias económicas significativas, donde prima el trabajo en el campo desde la niñez a la par de la escolarización. Esta suerte de saberes se construye “en la resolución del trabajo diario y en la necesaria reflexión continua que a la vez éste impone, saberes que se encuentran integrados a la práctica cotidiana, aun cuando no se puedan explicitar conscientemente” (Rockwell y Mercado, 1988, p. 70). Algunos maestros comprometidos con su trabajo en estas

localidades, que se diferencian de aquellos que tratan de estar el menor tiempo en la comunidad para poder cambiar de centro de trabajo lo antes posible (lo que en el argot del magisterio denominan “usar la escuela como trampolín”), buscan avanzar en un horizonte educativo que al menos ofrezca regularidad en la actividad escolar, pero es difícil, porque “ves el retroceso de que hoy Pedrito ya no pudo venir porque tuvo que ir a ordeñar o a trabajar para llevar el alimento a su familia” (Charly, comunicación personal, 22 de enero del 2022). Además, está presente otra particular dificultad para hacer escuela en estos territorios:

La situación de inseguridad es otro foco, porque niños de secundaria dejan las aulas, las escuelas, por irse a tomar las armas. Tenemos chavos que lamentablemente mueren aquí como héroes, por defender los intereses de dos o tres personas y pues ellos a lo mejor la ignorancia que las familias viven, la ignorancia de todos. A lo mejor cuando muere un chavo lo publican en redes sociales y pues lo hacen un héroe, pero yo diría que es una víctima más de una guerra que no nos pertenece, una guerra que no es nuestra y una guerra que solo es de dos o tres personas y que tristemente ahorita tienen desplazado a más de cinco mil, diez mil personas de las comunidades y que dentro de todo esto, pues nosotros también somos víctimas, porque no podemos desarrollar un trabajo digno, no podemos desarrollar un aprendizaje que vaya acorde a las necesidades de los niños. (Charly, comunicación personal, 22 de enero del 2022).

El testimonio devela un desafío crucial. La incorporación de jóvenes alumnos que desertan de las escuelas para involucrarse en los ejércitos irregulares y el sicariato (muchos de ellos de manera forzada) es constante, ya que constituye una alternativa de ascenso social para la juventud local en un contexto de pobreza y marginación, pues no existen muchas fuentes de empleo o de trabajos estables bien remunerados que puedan hacer contrapeso a la economía ilegal. No es un proceso excepcional. Un estudio reciente muestra que hay entre 145 mil y 250 mil niñas, niños y adolescentes que están en riesgo de ser reclutados o utilizados

por grupos delictivos en México (Martínez y Salas, 2022). En este sentido, Conde (2014) sostiene que en “contextos vulnerados y de alto riesgo social, las niñas y niños pequeños imaginan que serán doctoras, modelos, boxeadores, pero a medida que crecen van incorporando la idea de ser sicarios, narcos, novia de narco, soldados o de que morirán pronto” (p. 5). Esto tiene una relación directa con la forma en que los sujetos incorporan la trayectoria escolar de formas distintas a lo largo de su vida.

En este caso, la escuela juega un papel realmente marginal en la niñez y juventud de Gabón, pues como apunta Saraví (2015), “la escuela va perdiendo centralidad a lo largo de la trayectoria educativa, haciéndose una experiencia cada vez más parcial hasta llegar a ser completamente secundaria” (p. 91). Este proceso es característico de una escuela “acotada”; es decir, la experiencia escolar se convierte para los individuos en una institución social de poca relevancia que comparte tiempo y espacio con otras actividades de socialización, el mercado laboral y las obligaciones familiares, así como con otros modelos y referentes de interacción social propios del contexto, como el narcotráfico y la criminalidad. Lo que se plantea de fondo es que en los márgenes del Estado, la escuela “acotada” o “precaria” no es una institución homogénea, lineal o total, sino todo lo contrario:

La escuela ya no es un asunto público sino una negociación local acotada y sometida a las relaciones de fuerza inmediatas. Todo ello aleja a las escuelas de ese ideal de plenitud y estabilidad que se imaginaba [...] Lo que es evidente es que la escuela, para sostenerse como ensamblado, precisa de condiciones discursivas que afirmen su importancia y su centralidad para la transmisión de la cultura; sin esa legitimidad, lo que realiza tiene pocas chances de perdurar. (Dussel, 2018, p. 85).

Justamente, aquello que está en juego es el rol social de la escuela como proyecto, su legitimidad como espacio de interacción donde se producen aprendizajes, valores y normas que

supuestamente relacionadas con la idea de ciudadanía, bienestar personal y colectivo. La experiencia de acotamiento o precariedad de la escuela se expresa espacial y temporalmente. Espacial porque está limitado solo al entorno material de la escuela y es determinado por ello, "a su unidad mínima y esencial; es decir, a lo que ocurre en los salones y patios, en las instalaciones del edificio" (Saraví, 2015, p. 91) y no más allá, como podría ser el entorno comunitario. También es temporal, porque el acotamiento se produce en la breve y efímera experiencia escolar que se diluye en la biografía de la niñez y juventud que atraviesa la forma escuela, generalmente asociado a vivir pocos años de escolarización. A su vez, el acotamiento está relacionado con otras precariedades estructurales de los sectores sociales que viven esta situación porque, como sostiene Lorey (2016), "lo precario se compone de inseguridad y vulnerabilidad, de incertidumbre y amenaza" (p. 25). Por ejemplo, la inestabilidad socioeconómica suele obligar a que los integrantes de las familias tengan empleos desde temprana edad, con salarios inestables e incertidumbre sobre si seguirán allí o no, lo que eventualmente les induce a abandonar la escuela o vivirla solo como un proceso burocrático, sin mostrar interés o crear expectativas al respecto. Por último, el acotamiento de la experiencia escolar, al ser parcial es más susceptible al exterior:

La experiencia escolar en la escuela acotada está sujeta y contaminada por experiencias que ocurren fuera de ella. Para sus estudiantes, la escuela convive con actividades laborales, con obligaciones familiares, con otros espacios de socialización, y con otras pautas y referentes de interacción social. No se trata solo de compatibilizar todos estos aspectos que coexisten cotidianamente, sino que la experiencia escolar de los sectores populares es más porosa y permeable a esas influencias del exterior, lo que nuevamente tiene un efecto de acotamiento y diversidad. (Saraví, 2015, p. 96).

Esto quiere decir que la escuela precaria compite, por decirlo de alguna manera, con otros espacios de socialización que también producen ideales morales, muchas veces basados en la fuerza (masculinidades violentas) o el respeto social a partir de otros medios.

El trabajo de Bourgois (1996), con juventudes puertorriqueñas en Nueva York, muestra que la cultura callejera puede ofrecer a los actores un espacio alternativo para resistir la explotación y subvertir las jerarquías ideológicas de la sociedad dominante, “pero también es el lugar donde se suministran drogas, los hombres se matan unos a otros, los niños son maltratados, y las mujeres jóvenes son violadas en grupo” (p. 250). Etnografías de esta naturaleza subrayan la relevancia de no solo observar el funcionamiento de la escuela precaria, sino también en el tipo de dinámica social y política en el cual está inserta. Tal y como afirma Conde (2011) “la escuela es una institución permeable y abierta al entorno en el que está inserta; en ocasiones éste nutre, fortalece las posibilidades de educabilidad y aporta a la convivencia escolar valores y principios; pero en otras, es fuente de riesgos, contradicciones y contrasentidos que agregan peso a la tarea de educar” (p. 23), de por sí compleja y cargada de imaginarios sociales.

En general, en el Valle de Apatzingán se suelen priorizar actividades ilegales o delictivas que ponen en riesgo la vida y, particularmente, en el caso de Tepalcatepec, por ejemplo, cuando la juventud incursiona en la producción y el tráfico de drogas, ya sea porque un amigo o familiar integra a otro en puestos de vigilancia (“halcón”) o plenamente en el sicariato. Inclán (2021) sostiene que “los jóvenes se matan entre ellos porque es la única opción de vida que encuentran muchas personas y se les mata porque no tienen un lugar social de importancia, son una amenaza para la deficiente dinámica del sistema” (p. 30). En síntesis, las condiciones en la Tierra Caliente como “baja escolaridad y alta desigualdad abren la oportunidad, en una guerra criminal, para el enrolamiento juvenil” (Zepeda, 2017, p. 148). En una conversación colectiva en trabajo de campo con profesores originarios de la Tierra Caliente, les pregunté: “¿aquí qué hacen los jóvenes en sus ratos libres para entretenerse?”, la respuesta unánime de los maestros fue, un poco en broma y con un tono de seriedad: “se meten al narco”, comentario que refleja cómo se han habituado estas prácticas en el cuerpo social y se encarnan en las disposiciones de la juventud.



Participación de juventudes en los grupos armados. Fotografía cortesía de Juan José Estrada Serafín (2021).

Por esta razón, las experiencias escolares de tipo acotadas o precarias que se enmarcan en las trayectorias de los educandos son valorados por la gente como una opción más entre las posibilidades para construir sus proyectos de vida. Charly se reconoce a sí mismo como víctima de un conflicto ajeno que supera el entorno escolar, ya que el tráfico de narcóticos y las violencias que se despliegan en torno a ese mercado ilegal dañan no solo al alumnado y las relaciones de enseñanza-aprendizaje, sino también a la población en general debido al desplazamiento forzado. El profesor y director de primaria caracteriza la inseguridad derivada de la disputa armada entre agrupaciones delincuenciales en este contexto como vivir *dos pandemias*, la que produjo el Covid-19 y la de la violencia criminal:

Aquí en Tepalcatepec, pues ahorita tenemos dos pandemias, tenemos la pandemia del Covid y la pandemia de la inseguridad y que

tristemente no nos favorece ni una ni otra. En mi caso, yo soy maestro, soy director de allí, ya tengo dos años ejerciendo la dirección. La comunidad está ubicada como a unos dos minutos del punto donde está el grupo contrario que está en Tepalcatepec y ahorita fue, no recuerdo la fecha de septiembre, pero fue a inicios cuando nos pasó un dron. El dron traía explosivos, lamentablemente, a unos cuantos metros de la escuela pues cayó el explosivo y detonó en toda la comunidad, lo que hizo que la gente ese día se tuviera que salir de trabajar. Nosotros por cuestiones de pandemia no teníamos aún alumnos, pero todo el personal estábamos en consejo técnico y pues como director es una preocupación porque tenemos docentes que corren peligro y pues a partir de ese día, en conjunto con la comunidad, yo les pedí a los maestros que salieran de la comunidad. Por su seguridad vaya, no hemos regresado, la gente de la comunidad aún no regresa y que así como vivimos nosotros, pues compañeros de otras comunidades, más o menos como diez comunidades, no han podido regresar a su escuela, todos tenemos que buscar en la cabecera municipal espacios para poder nosotros brindar la educación a las niñas y los niños. (Charly, comunicación personal, 22 de enero del 2022).

Este acontecimiento bélico que describe el director ejemplifica la intensidad de los combates entre agrupaciones delincuenciales y su efecto en la población civil. El dron con explosivos lanzado por el grupo de Jalisco para atacar a la comunidad en septiembre del 2021, fue uno de los motivos para que la gente de Gabón y otros poblados cercanos decidieran huir del lugar ante el miedo de ser asesinados. Este sentimiento de inseguridad se agravó posteriormente con un par de ofensivas por tierra del citado grupo armado que arribó con camionetas blindadas sobre las carreteras, disparó directamente a las casas y prendió fuego a algunas rancherías. Estos episodios produjeron al menos 5 mil personas desplazadas que huyeron de los enfrentamientos y se asentaron temporalmente en campamentos en la cabecera municipal¹²⁷,

¹²⁷ Valdés, L. (17 de septiembre del 2021). El éxodo a Tepalcatepec: 5 mil desplazados en 15 días. 24 horas. *El diario sin límites*. Recuperado de: <https://www.24-horas.mx/>

algunos viajaron a las ciudades de Apatzingán, Uruapan, Morelia y otros a Tijuana¹²⁸. Los casos de victimización no son aislados, sino el correlato de una serie de afectaciones que tienen resonancias sobre el funcionamiento de la institución educativa:

Antes de que nos desplazaran, yo creo que sí fueron unas veinte veces porque haz de cuenta que nuestra escuela está, hay un cerro y abajo pues está la comunidad y en ese cerro o detrás de ese cerro pues siempre se hacían los enfrentamientos y se esperan a la hora del recreo, con las mamás ahí y se armaba el balaceo ahí y saben que mamás, llévense a sus hijos porque no sabían que podía pasar. Estando en clases, ya nosotros teníamos de acuerdo con los padres de familia que cuando se empezaran a escuchar los balazos o las detonaciones pues ellos fueran por sus hijos porque nuestra escuela pues no es segura, su techo es de lámina, pero no lamina normal, sino de esa de asbesto o no sé cómo se llama, esa lámina vieja toda perforada y entonces pues no tenemos una escuela segura como para decirles a los papás, aquí los resguardamos hasta que se termine la cuestión de los balazos y vengan por los niños, sino al contrario, pues era una cuestión de arriesgar a los papás, como arriesgar a los niños para que se salieran de la escuela, pero ahora sí les dije a los maestros, tenemos que aprender a vivir, tristemente, tenemos que aprender a vivir de esta forma, y ahora que regresemos, si es que regresamos a la comunidad, pues también tenemos que aprender a vivir que vamos a escuchar estruendos de los drones que tiran explosivos, aprender a que posiblemente a unos cuantos minutos vamos a escuchar balaceras y esto no es que nos guste, es algo que hemos vivido desde 2014 para acá. Nos ha tocado bloqueos, balaceras, nos ha tocado que tener que ausentarnos del aula por días y semanas porque pues están los enfrentamientos entre grupos armados, criminales, no sé cómo decirles a esta gente que realmente ha afectado a tantas familias. (Charly, comunicación personal, 22 de enero del 2022).

¹²⁸ Lemus, J. (19 de septiembre del 2021). Los michoacanos que huyen de la violencia en Tierra Caliente, la otra migración de la que no se habla en México. *Los Angeles Times*. Recuperado de: <https://www.latimes.com/>

En efecto, las experiencias de estos sujetos educativos emergen ante el conjunto de violencias cotidianas sobre la población y se incorporan en su vida social. Una vez que fueron desplazados, los pobladores se instalaron en la plaza principal y parques aledaños de la cabecera municipal. La recién electa alcaldesa de Tepalcatepec, del partido político Movimiento de Regeneración Nacional (Morena), organizó la entrega de comida gratuita y cobijas para las personas que se instalaron en carpas a la intemperie y también denunció el “abandono” político en el que se encuentra el municipio¹²⁹. El antecedente más significativo en Tepalcatepec como receptor de población desplazada por la violencia criminal no es lejano. Unos meses antes, habitantes de Coalcomán se congregaron en las plazas públicas, “todos los espacios públicos gente durmiendo, ya hasta que se les dijo al ayuntamiento pues de que se pusieran las pilas para ayudarle a esa gente y como fue cambio de administración, pues el que iba saliendo pues como que ya le importaba poco” (Charly, comunicación personal, 22 de enero del 2022). Tiempo después, se sumaron las personas desplazadas del propio municipio donde hay varias escuelas provenientes de localidades donde se asientan grupos armados, tal como lo manifiesta el profesor:

En diez o tal vez once comunidades ya es complicado volver, porque son lugares que ya están en manos de los contrarios, entonces este, la comunidad donde yo trabajo está todavía en manos de gente de aquí, pero haz de cuenta que cruzando un río y ya están los contrarios. Entonces si la gente regresa a la comunidad, pues van a ser blanco de que les tiren explosivos o les disparen desde donde están ellos. Tenemos desde las comunidades que colindan con El Aguaje, Aguillilla, tenemos comunidades El Cajón, La Bocanda, todas esas comunidades pues son territorio ya de los grupos contrarios de aquí y que se fueron desplazando hasta abarcar más comunidades de Tepalcatepec y pues la gente tuvo que salir porque pues los corrían o los intimidaban,

¹²⁹ Carmona, N. (11 de noviembre del 2021). Estamos muy olvidados: edil de Tepalcatepec. *Grupo Marmor*. Recuperado de: <https://grupomarmor.com.mx/>

incluso pues mucha gente perdió ganado, siembras, todo se perdió. (Charly, comunicación personal, 22 de enero del 2022).

La vida colectiva se desvaneció en estos territorios cuando inició el desplazamiento y, por supuesto, las actividades escolares se detuvieron por completo. Los profesores salieron tan rápido de las localidades que en algunos casos ni siquiera lograron cerrar las aulas. Los jefes de sector informaron a las autoridades educativas de la entidad y emitieron un escueto comunicado para informar del cierre temporal de escuelas. Ante el miedo por las represalias tampoco denunciaron en los medios de comunicación. En este nuevo escenario, los casi treinta educadores desplazados optaron por diversas opciones que se pueden resumir en dos vías. Un sector de trabajadores de la educación regresó a sus hogares y dejó de laborar temporalmente, sobre todo aquellos que eran originarios de otros municipios, quienes evitaron volver hasta que “se calmen las cosas”; algunos otros utilizaron estos episodios como justificación para tramitar su cambio de adscripción ante la SEE. Un sector minoritario se dedicó a gestionar espacios para continuar con su labor educativa, como una medida para incentivar algunas actividades con la niñez con el propósito de aminorar el temor en las familias desplazadas. Sobre este aspecto, el director comenta lo siguiente:

Desde octubre empezamos a trabajar de manera presencial, la pandemia nos impidió pero Secretaría nos pidió que regresáramos a trabajar. Yo traté de encontrar una escuela, una primaria para que los niños se sintieran más, este, cercano a su escuela donde ellos estudiaron, pero no se pudo conseguir porque las escuelas aquí trabajan turno matutino y turno vespertino. Entonces busqué una universidad, que es donde ahora estamos trabajando, que yo me he acercado con las familia, he vivido con ellos su dolor, he vivido con ellos el desplazamiento que tienen, posiblemente económicamente no los ayudas pero sí moralmente con despensas que uno busca. Hemos encontrado niños temerosos, niños con problemas emocionales, hemos encontrado niños pues también valientes, pues

que todo esto los está orillando a que “cuando yo sea grande quiero ser narco” o “yo quiero traer una pistola” y que eso hay que trabajar con los maestros o en mi caso que soy director. Es trabajar esa parte de irles borrando esa mentalidad de pensar de que crecen y que se tienen que ir con un arma. Yo les he dicho a los maestros apóyenme en de que estos niños se enfoquen en prepararse, se enfoquen en ver la educación o su formación pedagógica como algo más sustentable que un arma. (Charly, comunicación personal, 22 de enero del 2022).

La estrategia que planteó el profesor Charly consistió primero en gestionar un espacio dentro de una universidad privada, ubicada en el casco urbano de Tepalcatepec, para reunir a la niñez desplazada de la comunidad e impartir algunas clases. El director convenció a un grupo de siete maestros desplazados de las localidades, quienes se coordinaron en un grupo de *WhatsApp* llamado “Los Compas” y coincidieron en continuar las actividades pedagógicas con un alumnado mixto, proveniente de diversas escuelas y niveles, que en un principio fue integrado por treinta niños y niñas. Además de enfrentar la complejidad de promover la escolarización en un lugar donde se ponderan otras formas más precarias y efímeras de ascenso social, notaron una niñez con desnutrición, con mucha tristeza y en algunos casos con cuadros de depresión severos debido a los eventos traumáticos que vivieron, pues “más allá del daño físico, niñas, niños y jóvenes son susceptibles de ser afectados en su identidad, en su salud emocional, en la construcción de explicaciones sobre el mundo social, así como en la conciencia de sí como sujetos de derechos” (Conde, 2014, p. 3). Su descripción de la situación crítica es la siguiente:

Mi experiencia de trabajar acá en la parte desplazada pues es directamente con los niños que pues yo les veo que no tienen el mismo entusiasmo, que no tienen la misma alegría, que de alguna forma los ves a los niños sufrir, este... que estoy en mi comunidad y tengo el derecho de la escuela, me voy solo a mi casa o me voy a jugar con el vecino en las tardes y aquí en la cabecera de pronto no conocen a nadie y viven pues más encerrados. Y en cuestión

pedagógica realmente pues hay mucho rezago este, poco deseo de los papás en que sus hijos se superen, ahorita como que ya entramos en un momento en que pues así voy a vivir toda la vida, así voy a estar y no me preocupa qué haga mi hijo, no me preocupa que va a pasar después y pues yo como director he estado presionando a los maestros. (Charly, comunicación personal, 22 de enero del 2022).

Estudios recientes señalan que habitar en estos contextos y tener experiencias de violencia produce en la niñez distintos efectos psicológicos y físicos que poco se reconocen en el rendimiento escolar, tales como afectaciones a nivel cerebral que modifican el procesamiento de las emociones y la autorregulación, así como desbalance en los sistemas de respuesta al estrés, lo que incrementa las posibilidades del rezago (Hyde, *et al.*, 2022). En suma, las cadenas de violencia conceptualizadas por Auyero y Berti (2013), en este caso se expresan a través de la multiplicidad y el sostenimiento de cada una de las prácticas que dañan la integridad de la niñez, no solo por el sentimiento de miedo y la incertidumbre de que sus padres o ellos mismos sean asesinados en una balacera, sino también por las violencias interpersonales de las que pueden ser objeto en su condición vulnerable como personas desplazadas. Charly narra el caso de una estudiante que fue víctima de violencia sexual dentro del propio campamento localizado en la cabecera municipal:

Tengo un caso de una niña que va en cuarto grado que, por vivir en una cancha municipal, porque pues no tienen donde vivir, a la niña la violó un señor. La niña se acercó a mí, mira pasó esto, me dio mucha rabia, y con la niña le expuse la situación a la mamá. La mamá pues quitada de la pena: "pues a lo mejor ella anduvo ahí buscándose", pero hasta ahí quedo. Me fui al DIF, el DIF dijo que mientras no haya una denuncia por parte de la mamá pues no podemos proceder. Ya lo que hice fue tratar de conseguir un psicólogo, le dije a una amiga que es psicóloga que nos echara la mano para ver qué tipo de traumas le podría traer. Entonces no hubo respuesta por parte de la mamá, todo se quedó así, la niña sufre pero en sí no podemos hacer mucho

o te atas las manos porque la mamá no quiere [denunciarlo] o por que quien lo hizo pues tenga otras conexiones con gente que no y te puedes meter en problemas que no van. (Charly, comunicación personal, 22 de enero del 2022).

Las condiciones del profesorado para atender casos graves de victimización son limitadas y a veces optan por soluciones individuales a corto plazo que ellos pueden resolver en la medida de sus posibilidades, porque están “atados de manos”, como menciona el educador. A veces, recurren a sus propias redes de apoyo, de amigos y colegas con quienes establecen relaciones de confianza, ya que son la única opción segura. Esto es un indicio de cómo se percibe la impunidad derivada de la colusión entre autoridades y miembros de los grupos delincuenciales, lo que produce que las personas no recurran con confianza a las autoridades estatales. Por ello, prefirieron solicitar la ayuda de una colega psicóloga para tratar de brindar acompañamiento psicosocial gratuitamente. A pesar de estas complicadas condiciones, Charly expone en su relato cómo desarrollaron la experiencia de trabajo docente en condición de desplazamiento forzado:

Tenemos alrededor de cinco o seis maestros que están mezclados, tenemos como tres maestros de comunidades trabajando como si fueran de una sola escuela. Es que no hay pues, el ayuntamiento nunca nos ha dicho: “usen estos espacios para que puedan impartir sus clases”. Están los chavos del CONAFE, ellos pues se dedican a brindar educación, hay muchachitos que están dando clase con 20 o 30 niñitos ahí en la plaza. O sea ¿qué pueden aprender en la plaza los niños cuando tienen distractores por todos lados?, pasa el camión, pasa la señora, pasan los novios y es un sinfín de distractores. Entonces, uno no puede, en mi caso yo tengo maestros ahí de preescolar de otras comunidades, porque hay aulas disponibles y pues ahí estamos trabajando los días que nos prestan, a mí me prestan la universidad tres días: lunes, martes y miércoles. Entonces, esos tres días pues trabajamos hasta un poquito más tarde para poder abarcar la semana. Yo ahí tengo trabajando niños de preescolar de una comunidad que

se llama Cerro Negro, tenemos otro maestro de primaria que tiene niños de la comunidad de Los Charcos, en una primaria está otro maestro de la comunidad de El Pino, tiene sus niños ahí revueltos con los de la escuela que trabaja allí. (Charly, comunicación personal, 22 de enero del 2022).

A partir de esta estrategia, la niñez de los campamentos se incorporó poco a poco en las clases, pues muchas de las madres de familia salían a buscar algún trabajo informal para ganar un poco de dinero y necesitaban que sus hijos estuvieran en un lugar “seguro”. El director explica que utilizaron distintos recursos pedagógicos para implementar las actividades, pues no contaban con un material específico de la SEE para el trabajo educativo con niñez desplazada y tampoco han sido formados para atender estas problemáticas en el aula. Los planes y programas educativos oficiales tampoco contienen elementos didácticos para abordar el tema y la propia carencia de acceso a internet impide que se utilicen otros canales para lidiar pedagógicamente con ello. Es en estos momentos cuando se ponen en juego los saberes construidos como docentes, los cuales se expresan en “estrategias que le permiten al maestro sobrevivir dentro de la escuela. Otros saberes se retoman en los esfuerzos particulares del maestro por darle sentido a su trabajo docente. Cada saber puede asumir valor específico al usarse y articularse por los maestros en procesos sociales de diferente orientación política” (Rockwell y Mercado, 1988, p. 71), como ejemplifica el caso de Charly, quien se asume como “activista” y, por lo tanto, trata de generar un cambio desde su práctica:

Para mejorar lo que es el tejido social hemos implementado pues ahora sí que un montón de cosas, en lo pedagógico moverle a todos los contenidos, en cuestión social hemos hecho infinidad de eventos culturales. Realmente te digo, tristemente estamos aprendiendo a vivir de una manera que no corresponde, estamos aprendiendo a vivir a que el gobierno calla y el pueblo hace su desorden este. Cuando todo termina, los que mandan te dicen: sabes qué te mato una vaca y te pongo un grupito, un sonido, y ya con eso como que

apaciguan todo y siguen las broncas, siguen los problemas y yo creo que Tepalcatepec, digo el ciclo ahorita las cosas están feas porque no podemos ir a la comunidad, pero si se controla un año, medio año, todo tranquilo, pero otra vez vuelven los problemas. (Charly, comunicación personal, 22 de enero del 2022).

El colectivo de educadores se ha apoyado en una variedad de recursos, los cuadernillos de trabajo semanal distribuidos como parte del proyecto educativo alternativo de la CNTE en Michoacán han sido relevantes. Estos contienen algunos ejercicios contextualizados para poder desarrollar los contenidos curriculares desde una perspectiva crítica. Dicho material se entrega impreso a las familias o bien es enviado por *WhatsApp*. La lectoescritura es una de las herramientas que más han trabajado. Al mismo tiempo, los maestros tratan de que el entorno sea favorable para el aprendizaje, aunque tampoco sea el adecuado, pues se encuentran a la intemperie y en condiciones precarias, convirtiendo la rutina escolar en un desafío. En suma, la complejidad de vivir el acompañamiento a las familias desplazadas y hacer escuela en estas condiciones también modifica la subjetividad docente, porque “el sentimiento de inseguridad obliga a cambiar los hábitos, al desplazamiento forzado, puede limitar las posibilidades para concebir y concretar un proyecto de vida, además de que dificulta la convivencia democrática porque se desconfía del otro” (Conde, 2014, p. 4). El testimonio reflexivo de Charly, con sus cuestionamientos y posiciones políticas, explica las contradicciones de este proceso:

Emocionalmente he estado mal, con los ánimos por los suelos, porque la escuela no tiene un área donde los niños puedan estar libremente. Es como un convento y pues tú métete a tu salón y a la hora del recreo búscate un espacio y ponte a comer. Yo he invitado mucho a la presidente municipal, he invitado mucho al jefe de sector, para que vea las condiciones en que nos encontramos. Yo creo que no es culpa del jefe de sector que estemos ahí, a lo mejor el jefe de sector va a decir, pues felicidades, por lo menos estás impartiendo las clases, pero sí es un asunto de interés del ayuntamiento la seguridad

social, la seguridad personal, la seguridad de cada uno de los niños, la seguridad de los docentes. Lamentablemente, la educación no es algo prioritario en estos lugares. Uno cada día trata de, yo con mis maestros, saben qué vengan a la casa si necesitan material, impriman, ocupan algo de la papelería, porque me preocupo y me ocupo de la situación que se vive y yo como director mi deseo es que los niños se superen en lo académico, se superen en lo personal, que los niños puedan defenderse en la vida diaria fuera del aula y que ellos sean capaces de sentir, sean capaces de enamorarse, sean capaces de luchar, sean capaces de ver que las cosas que estamos viviendo tienen que cambiar y que no se vayan a ir ellos con la realidad de que esto así tiene que ser y entonces buscan algo así como un patrón de que "si mi hermano lo hace, pues yo también lo voy a hacer" o que "si mi papá está ahí pues yo también lo estaré", o sea olvidar ese patrón pues, un patrón de conducta que ya lleva desde generaciones. (Charly, comunicación personal, 22 de enero del 2022).

La aseveración del director da cuenta de cómo en Tepalcatepec, el propio Estado es señalado como corresponsable de la problemática del desplazamiento forzado y es visto como reproductor de impunidad al no aportar garantías para el ejercicio pleno del derecho a la educación; por el contrario, abona a la victimización. Su experiencia hace evidente que la escuela "acotada" presente en este caso, necesita de trabajadores de la educación comprometidos con el cambio social, quienes puedan incentivar rupturas en los procesos de subjetivación de la violencia que se reproducen en las interacciones sociales de los educandos. Cuando el fragmento social donde se inserta la escuela "se caracteriza por violencia, intolerancia, autoritarismo, adicciones, desorganización comunitaria, corrupción, delincuencia, crimen organizado y otros rasgos poco deseables de la convivencia social, el docente requiere duplicar esfuerzos para lograr los propósitos de la formación ciudadana" (Conde, 2011, pp. 23-24). Charly está consciente que desarrollar estas prácticas socioeducativas, hacer llamados a resistir pedagógicamente o denunciar públicamente puede ser objeto de represalias por parte de los grupos armados, pues

“en un Estado de violencia endémica la denuncia y el testimonio dejan de ser prácticas ciudadanas cotidianas y se convierten en actos arriesgados” (Schedler, 2018, p. 190). De hecho, él ha sido amenazado por su activismo sindical en Tepalcatepec, como lo narra a continuación:

Amenazas he sufrido varias, pues yo fui coordinador municipal por parte de la cuestión sindical. Nos tocó el tiempo que tomamos el ayuntamiento un mes y medio, lo que fue enero y parte de febrero, tomamos el ayuntamiento y las amenazas pues venían directamente del presidente municipal. Sabemos, ahí no me voy a meter en esas cuestiones, sabemos que los que gobiernan cómo se eligen en estos municipios y son personas que pues hablan a un número y dicen: “oye pues este me está haciendo grilla en el ayuntamiento”, entonces pues iban a mi domicilio a eso de las dos o tres de la mañana a pedir que se parara, pero yo varias veces les insistí que no era una cuestión mía, sino era una cuestión estatal y que pues la lucha no era una cosa que yo dijera vamos a tomar hoy por capricho mío o vamos a hacer. Hasta eso que en ese periodo las personas nomás mandaban mensaje de *WhatsApp* diciéndome tontería y media, pero este pues entendían. Pero tenemos gente que aún a estas alturas sigue mandando mensajes de *WhatsApp* como la parte de la intimidación, porque pues también estuvimos apoyando con la cuestión política, pues también estuvimos ahí brigadeando en varias ocasiones y pues de pronto la gente se siente intimidada aquí y no es que tu como persona vengas y me digas: “oye Charly pues qué mala onda”, sino que tú te relacionas con gente armada o tus amistades se relacionan con gente que anda en esas cosas y pues sabes que, le dices: “ve y sácale un sustito, esto o lo otro”. Cuando vamos en cuestión de trabajo, ya uno como persona, que te encuentras con esa gente, pues ya hemos tenido, no amenazas pero sí como déjame te investigo, quién eres, a dónde vas. Cuando va uno a la comunidad, yo siempre cuando voy a Gabón, ya nos identifican, pero sí es de que te bajan de tu vehículo, sí ha habido compañeros que les quitan su vehículo. A mí gracias a dios, mi carrito está viejito, no he corrido con esa suerte que se lo quieran llevar. Entonces haz de cuenta que si te bajan, te piden documentos, hasta que no revisan el último detalle del vehículo pues

te dejan pasar. Solo en ocasiones. No nos golpean, a mí nunca me han golpeado, pero sí el miedo porque traen sus armas, te intimidan, pues te tienes que bajar. Me ha tocado que voy por maestras y pues es vergonzoso que la compañera por joven o por mayor que sea, pues se tenga que bajar para que estos tipos hagan sus investigaciones que ellos realizan. Pero sí son intimidaciones y son parte del día a día esa situación. (Charly, comunicación personal, 22 de enero del 2022).

Coherente con su idea de la educación y del “deber ser” docente en condiciones de extrema violencia, la experiencia del maestro Charly demuestra que el impulso de las estrategias muchas veces está sustentado en la propia trayectoria personal y profesional del educador como actor crítico y reflexivo que realiza una labor social comprometida a pesar de los riesgos, dejando huellas en los educandos. El concepto de estrategia “refuerza la idea de que el maestro responde a las exigencias de su mundo, no de manera irreflexiva, sino como sujeto que crea relaciones significativas” (Hargreaves, 1985, p. 140). En el primer semestre del año 2022, la población de Gabón logró retornar a su comunidad después de un amplio operativo militar en las localidades rurales del municipio, el cual produjo la retirada del grupo delincuencial de Jalisco. Como apunta Nordstrom (1996) “nuevas identidades de sufrimiento y resistencia fueron forjadas, el hogar se reinventó, el paisaje del mundo fue reconstituido con significancia, la gente sobrevivió” (p. 150). Sin embargo, el director advierte que esto “es un ciclo, en Tepeque no hay un fin, la violencia siempre vuelve” (Charly, comunicación personal, 22 de enero del 2022), una conclusión que se desprende de la propia experiencia de trabajo, de casi una década, en una región donde así se ha configurado la estatalidad. A pesar de ello, asume que es urgente desplegar este tipo de iniciativas como una respuesta ante los desafíos de educar en los márgenes estatales:

Debemos dejar la silla del escritorio y levantarnos a dar una educación realmente verdadera, porque un maestro ahorita de escritorio, pues no es el tiempo, no es el momento de nomás estar sentados desde

nuestro escritorio, desde nuestra trinchera, ordenando al niño. Yo creo que ahorita es dejar el escritorio, irnos al campo, irnos al pupitre, irnos a la casa del niño, irnos en las tardes a charlar con ellos. Si vamos enseñar a leer y a escribir a los niños de primero, pues el entorno nos enseña, ahí está el letrado que está en la comunidad, el anuncio que pone el cura afuera del templo, no sé, hay muchas cosas del entorno que nos ayuda y que todo está en que nosotros como maestros tengamos el compromiso de llevar la educación realmente como es. Ahorita la situación de las dos pandemias no está como para yo maestro estar sentado, es para yo maestro estar formándome, estar preparándome y buscar las diferentes estrategias, que si te sirve lo que da secretaría pues impleméntalo, si te sirve lo que te da el sindicato pues impleméntalo. Creo que ahorita no estamos en condiciones de delegar nada, sino absorber y transmitir. (Charly, comunicación personal, 22 de enero del 2022).

La escuela primaria rural estatal “Gaspar Yanga”, con una infraestructura sumamente dañada por la estancia de los soldados que vivieron allí, volvió a abrir sus puertas a la niñez. Entre las familias y los maestros convocaron a una rifa para recolectar dinero y mejorar las condiciones del centro escolar y cubrir las trincheras. Solicitaron pintura y materiales a la presidenta municipal e hicieron faenas para remendar los daños causados en el sanitario, reponer los cristales rotos, ajustar las puertas y reacomodar el material escolar que estaba arrumbado en un aula. Las autoridades educativas no fueron las responsables de la rehabilitación de la escuela y su infraestructura, sino que a través de la acción organizada de las familias y docentes se volvió a “levantar” la escuela. Arreglaron el asta bandera como un elemento simbólico y luego colocaron en las aulas los nombres de un par de madres de familia que fueron fundamentales para apoyar a la institución educativa. Conde (2011) argumenta que procesos como el reseñado anteriormente demuestran que:

Aun en condiciones adversas y en contextos de violencia, las escuelas observadas, como muchas otras en México, asumen su

responsabilidad de educar y proteger a las alumnas y los alumnos, de apoyarlos para que desarrollen su potencial y de construir ambientes democráticos y contextos de aprendizaje en los que se respete la dignidad humana. (p. 144).

Para el director, volver a la escuela fue apenas un paso hacia la restauración del derecho a la educación que ha sido violado de manera sistemática en esta localidad durante la última década. En adición, el colectivo de docentes de Gabón y de otras localidades mantiene su demanda de pago salarial, pues a pesar de estas complejas condiciones, muchos de ellos son trabajadores eventuales que no tienen un puesto laboral vitalicio en el magisterio y les adeudan salarios hasta por varios meses. Este es un efecto del *continuum* de violencias sobre los trabajadores de la educación, tanto de forma estructural, en la dimensión laboral y por último en las relaciones interpersonales. Las demandas por una escuela digna y un salario justo están presentes en el discurso del magisterio democrático de la CNTE que enfrenta problemáticas como el desplazamiento forzado interno por la actividad criminal ante la opacidad estatal. De esta manera, el profesor Charly plantea una conclusión que abre una nueva visión sobre el compromiso docente en condiciones de violencia e inseguridad, una postura política que busca la transformación de las condiciones de vida digna:

Yo creo que nosotros como docentes aquí, pues no es solamente irme al aula o no nada más llegar al aula. Tenemos niños que sus familias no tienen qué comer, sus familias no tienen los recursos. En mi caso, yo me he enfocado mucho al activismo, yo soy un activista y me gusta mucho ayudar a las personas de las comunidades. Me enfoco mucho en las personas de las comunidades porque son las que sufren, son las olvidadas y son las que al final si necesitan algo pues ahí van a buscar a esa gente, es la gente más vulnerable. Nosotros, bueno, en mi caso, yo trato de bajar recursos, no económicos sino materiales: alimento, cobijas, apoyos de gobierno para las viviendas. Ahorita por parte de Bienestar, pues hay el programa de La Escuela es Nuestra y es un recurso de autoempleo, no es mucho el dinero, pero es un

autoempleo para los papás y lo poco o mucho pues les está ayudando a los papás. Entonces mi deber o lo que yo he aprendido de estar ayudándoles es no soy yo un maestro de escritorio de que llego al aula, imparto mis clases y me voy. Sino que me he ido involucrando. A ver qué ocupas, cómo le vamos a hacer y nos vamos desde el ayuntamiento, que siempre el ayuntamiento nos manda a un carajo, pero pues no nos dan mucho, pero lo poco que se nos da es repartirlo de la manera que todo mundo les alcance poquito. Ese es el trabajo que aquí hacemos. (Charly, comunicación personal, 22 de enero del 2022).

En Gabón se observa la naturaleza del desplazamiento forzado interno como un fenómeno emergente que tiene implicaciones directas en la vida diaria de las escuelas y altera la continuidad del proyecto escolar en la medida que destruye los lazos sociales existentes en torno a la institución educativa (Zapata, 2022). Además, no es un caso aislado, pues en campo conocí con menor detalle otras localidades con problemáticas similares, por ejemplo, en la comunidad de Los Pozos se presentó un episodio de desplazamiento forzado de alrededor de treinta familias que vivían allí. La escuela primaria en este lugar fue cerrada de forma indefinida y el director pidió a la SEE el cambio de centro de trabajo. Las comunidades escolares se han repuesto más o menos de este proceso en la medida que han reconstruido sus vidas a pesar del destierro y recuperado estos aprendizajes de la violencia, con el objetivo de generar respuestas para saber cómo sobrevivir en circunstancias beligerantes.

"La verdad no me gustaría regresar". El profesorado desplazado en Apatzingán

De forma similar, en los poblados localizados en el camino de Apatzingán hacia Aguililla se han presentado acontecimientos similares de ataques armados protagonizados por distintos actores legales e ilegales, ocasionando desplazamientos forzados. Los

maestros que laboran en esta zona, muchas veces se convierten en víctimas de desplazamiento forzado interno, ya que las balaceras, los bloqueos de caminos o los despojos de tierra suceden con regularidad, sin importar qué actores estatales se encuentren en las localidades. En trabajo de campo fue posible identificar cómo el profesorado de esta zona del Valle de Apatzingán entiende estas adversidades cada ciclo escolar como corolario de un histórico proceso de violencia regional que se compone de varios elementos socioculturales:

Características personales como la disposición a la violencia, el acceso a armas y a drogas, junto con la impunidad, la existencia de redes criminales lucrativas, una oferta educativa poco pertinente, la falta de espacios alternativos para el uso creativo del tiempo libre, la debilidad de las instituciones de justicia, el manejo que hacen los medios de comunicación sobre los hechos criminales y la suma de otros factores configuran un escenario propicio para la violencia. (Conde, 2011, p. 84).

Existen algunas manifestaciones que alertan sobre las repercusiones de estos procesos en el marco de la educación, las cuales no solo se pueden rastrear en el nivel interpersonal en torno a la indisciplina escolar, el rezago o la deserción escolar. Como se ha apuntado a lo largo del libro, también radica en una serie de prácticas violentas que modifican los ritmos y dinámicas escolares. Por ejemplo, la existencia cada vez más frecuente de “paros” en las escuelas como medida de seguridad para resguardar a la comunidad escolar debido a los combates entre actores armados e incluso casos donde las escuelas prácticamente son abandonadas durante meses ante las arremetidas de grupos delincuenciales o el desplazamiento forzado interno de trabajadores de la educación y de la comunidad en general derivado de la existencia de ataques directos e indirectos que ponen en riesgo sus vidas.

La experiencia de Mariano es significativa en este sentido. Desde hace nueve años es maestro frente a grupo. Egresó de la

licenciatura en pedagogía en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED), donde se formó en el área de educación primaria. Originario del municipio de Apatzingán, proveniente de una familia de comerciantes de clase media, fue el único de tres hijos que decidió involucrarse en el magisterio, porque “le empecé a agarrar como un cierto aprecio a la profesión de docente, me gustaba porque yo tuve maestros en la secundaria, en la prepa, que de verdad te daban las clases que de una manera que, no sé, te llamaba la atención” (Mariano, comunicación personal, 29 de enero del 2022). Su primer trabajo formal al ingresar al servicio fue en una de las escuelas primarias de la localidad de La Ruana. Para él no fue extraño, pues varios años antes de entrar a laborar ya conocía la región, ya que en ocasiones iba con su familia a visitar a parientes en la zona.

Desde sus prácticas profesionales antes de egresar del IMCED, Mariano tuvo un especial interés por impartir clases en el área rural, porque pensaba que había mucho rezago en estos poblados donde regularmente los maestros no desean permanecer por tiempo prolongado. Son sitios interpretados como de “castigo” para muchos docentes, sobre todo para aquellos que vienen de la capital o de otras partes de la entidad. Una característica de estos poblados con clima cálido la mayor parte el año es la presencia de personas armadas y cultivos ilícitos. Históricamente, en esta región se han asentado enormes plantíos de marihuana y opio que se nutren del agua que corre por el río grande y otros riachuelos que bajan de la sierra. Mariano recorre diariamente el territorio y apunta algunos incidentes:

Quando empecé ya a trabajar en el servicio en La Ruana, es una localidad también conflictiva, hay muchos grupos armados por aquel lado también, pero ahí la verdad yo siempre estuve muy a gusto a pesar de la situación, esas personas respetan mucho la figura del docente, no se meten con el maestro para nada. Yo solamente iba a la escuela, trabajaba y vámonos. Después de ahí pasé a la localidad, una que está aquí cerquita de Apatzingán, que se llama Las Colonias,

Cenobio Moreno. En esta escuela también hubo varios conflictos no muy grandes pero siempre también había presencia de grupos armados. Había bloqueos, lo más, lo más, era que bloqueaban la carretera, era lo más fuerte que había en ese tiempo en esa localidad. (Mariano, comunicación personal, 29 enero del 2022).

La conflictividad a la que se refiere el profesor en sus primeras experiencias de trabajo tiene que ver, de forma implícita, con la disputa armada de agrupaciones criminales por el mercado ilegal. Esta situación hasta ese momento no le afectaba directamente, a excepción de pocos casos de bloqueos carreteros que le impidieron el paso o que a veces en la escuela se percibía un olor fuerte y desagradable de productos químicos, pues cerca de la institución educativa donde laboraba, existen laboratorios clandestinos a la intemperie, en pequeños campamentos en el cerro, donde “cocinan” drogas sintéticas, principalmente metanfetamina también conocida como “cristal”. Este hecho, muestra cómo eventualmente se sitúan de forma más central las preocupaciones en el profesorado de la región en torno a la violencia criminal, a medida que se intensifican estos problemas y viven una experiencia traumática.

Originario de Apatzingán, Mariano de cierta forma está acostumbrado a lidiar con la cultura *ranchera* de las localidades donde le corresponde trabajar, reconoce el comportamiento social de la gente y, por lo tanto, sabe cómo relacionarse con las familias. Su última asignación fue como director de la escuela primaria “Patrice Lumumba” en Congo, una comunidad con poco más de 300 habitantes, situada a la orilla del río antes del puente de fierro, que cuenta con alrededor de 100 viviendas donde casi veinte aún cuentan con piso de tierra. Todos los hogares cuentan con luz eléctrica, pero no hay conexión de internet inalámbrico. La población de Congo se dedica en su mayoría a la agricultura. Abundan las parcelas de producción de plátano, limón y papaya en menor medida. Una buena cantidad de personas de la localidad no es originaria del lugar. Muchos de ellos son migrantes de Tabasco y Chiapas, familias completas que llegaron desde hace una década a

trabajar el campo, desde la siembra, la cosecha y hasta el transporte de las frutas.

Desde la perspectiva de Mariano, las personas de Congo no están vinculadas al negocio ilegal o los grupos armados, por el contrario, son personas trabajadoras del campo que envían a sus hijos e hijas a la escuela. Por esta razón, el alumnado suele ser diverso culturalmente, algunos de ellos incluso hablan otras lenguas originarias, por ejemplo, el tzeltal. En términos de escolarización, la población de Congo mayor de 15 años varía: 57 de ellos no tienen ninguna escolaridad, 173 tienen una escolaridad incompleta, 46 tienen una escolaridad básica y 12 de ellos cuentan con una educación media superior. La escuela primaria "Patrice Lumumba", donde llegó a fungir supuestamente como director, se compone de tres maestros en modalidad multigrado, cuenta con tres aulas de concreto, sanitario y un campo de tierra con un alambre de púas como muro perimetral. En 2021 tenía 62 estudiantes inscritos, muchos de ellos egresados del propio preescolar que se encuentra a un costado, las únicas dos instituciones educativas dentro del poblado. Si alguno de los jóvenes desea continuar sus estudios de secundaria es necesario viajar al pueblo de El Aguaje, el cual se encuentra a quince minutos en vehículo o pueden ir a Catalinas, una comunidad que se localiza más o menos a la misma distancia, ya que Congo se ubica en la misma zona. La comunidad se encuentra a 40 kilómetros de la ciudad de Apatzingán, aproximadamente a una hora de distancia, pero la carretera para llegar está deteriorada, razón por la cual los autos deben conducir a baja velocidad.

Como se explicó en el primer capítulo, los episodios de violencia criminal que se presentaron en la región tuvieron dos momentos de mayor intensidad. El primero se desarrolló durante el levantamiento de las autodefensas en 2013, etapa que Mariano no vivió desde un inicio, pues en ese momento apenas había iniciado su trámite para acudir a La Ruana. La segunda etapa se puede localizar entre 2018 y 2022. Durante este periodo, el profesor Mariano había tenido experiencias breves de trabajo en la periferia urbana de Apatzingán, pero al llegar a Congo se estaba

desarrollado un conflicto entre el grupo de base local y su contrario proveniente de Jalisco. Dicho conflicto se tornó mucho más intenso, lo que produjo una serie de enfrentamientos entre grupos armados legales e ilegales y, a su vez, ocasionó una mayor militarización (con presencia del Ejército y la Guardia Nacional) de los poblados rurales en el trayecto Apatzingán-Aguililla. Mariano relata su experiencia de trabajo en Congo de la siguiente forma:

Duré como un año y medio. Medio año presencial y ya viene cuando es lo de la pandemia, que ya son clases virtuales entonces por eso ya no fui mucho, pero el poco tiempo que fui, de hecho, recuerdo que el primer día que fui a la Congo, un día antes de ir a la escuela, en El Aguaje, fue cuando hubo una balacera contra la policía michoacana. Cuando balacearon y mataron a varios policías. Entonces yo al día siguiente me iba a presentar en Congo, entonces salí y ya cuando iba en el trayecto estaba muy solo, por lo mismo de que había mucho movimiento de policía. No tuve ningún problema, pasé sin ningún problema, el problema ya surge como a la semana, ya en el trayecto de ida, ya hay retenes pero de gente armada. Al no conocerte o no ubicarte o por el carro o como sea, pues si era de que cada rato, en cada reten te paran y sí las preguntas obligadas de ellos eran: ¿A dónde vas? y ¿de dónde vienes? Las primeras veces que iba decía: "soy maestro, voy a Congo, soy el director" y ya, solamente: "pásele". Y de regreso igual: ¿de dónde vienes?, ¿a dónde vas?, entonces pues ya el grupo contrario, para el lado de Aguililla, y como ahí pasa la carretera, pues nada más estaban preguntando quién era, porque la gente del municipio no podía pasar para allá. Eso fue lo más bajito que me ha pasado, nunca tuve problemas en ningún reten, nunca me faltaron al respeto. Yo iba y pues si había reten, me veían y decían: "es el profe, pásele" o a dónde van cuando los cambiaba porque ya uno los ubicaba, porque eran los que siempre estaban en los retenes. (Mariano, comunicación personal, 29 enero del 2022).

La forma en la que Mariano lidiaba con las personas armadas era básicamente seguir sus indicaciones, presentar su identificación como maestro y no circular de noche por la carretera. Los grupos

armados, a veces, respetaban los códigos culturalmente establecidos en relación con la población no combatiente y, particularmente, hacia el profesorado, casi siempre visto como una figura de respeto, tanto por un factor cultural como por su adscripción como actor estatal. Sin embargo, esta perspectiva no es homogénea, pues depende del contexto sociocultural, así como de la propia noción que se haya construido en torno a la docencia en las comunidades, ya que depende de cómo se instala la escuela pública en el territorio, no solo como una presencia estatal, sino como un espacio de formación que garantice la formación ciudadana y el ascenso social, como menciona el educador:

Yo veo que históricamente el profe, lo ven los niños como un modelo a seguir, siempre ha sido una figura respetada y que los niños tratan de seguir su ejemplo. Pero yo siento como que ya se está perdiendo eso por parte de algunos niños. En el caso de localidades rurales, los niños mis respetos, no son groseros ni nada. Les dices una cosa, les das un consejo y lo tratan de tomar o hacen como que lo tratan de tomar, pero en las localidades urbanas es distinto ya, yo veo a mi punto de vista como que se está perdiendo esa calidad moral. (Mariano, comunicación personal, 29 de enero del 2022).

La experiencia de trabajo en ambos contextos le permitió a Mariano construir un juicio sobre las diferencias y similitudes, por ejemplo, en el trato cotidiano con el maestro, en cómo se relaciona con la niñez, las familias e incluso con las propias autoridades locales o los poderes privados en un ambiente hostil. Hasta ese momento, Mariano reconocía que “las cosas estaban calientes” en Congo, en parte porque no había autoridad estatal y por la masacre de policías ocurrida en octubre del 2019 en El Aguaje. A pesar de ello tenía la intuición de que no había mayor riesgo, siempre y cuando mantuviera su rutina con los grupos armados y no “hablara de más”. Cabe apuntar que en ningún momento pernoctó en la localidad, en cambio, solía salir temprano de la escuela al concluir la jornada para volver a Apatzingán. En el marco de las preinscripciones para

el ciclo escolar 2021-2022, Mariano tenía que atender una serie de trámites en la escuela, por lo cual llamó por teléfono a un compañero de trabajo que vivía junto con su familia en la localidad, en el lugar donde la comunidad hospeda a los profesores:

Me habla en la noche, me manda un mensaje, asustado, que había entrado gente armada. Entonces pues al día siguiente yo tenía que ir a trabajar y pues dije vámonos a ver qué pasa. Ya llegando allá me encuentro con la novedad de que mucha gente en la noche la empezaron a sacar de sus casas e incluso a las maestras del preescolar que vivían ahí en el rancho, se metieron a su casa a ellas las amarraron hasta que no las investigaron si en realidad eran maestras o no. Te imaginas la desesperación o la zozobra de no saber qué va a pasar contigo después de que se meten, te amarran. Por fortuna nunca me tocó una situación de esas porque no me quedaba ahí, ya después de esa, yo decido hablar con la supervisora y decirle sabe qué maestra las cosas están así y así, pasa esto, existe esto y yo no me voy a arriesgar a que vengan a la escuela y se metan por un niño y me lo quiten de aquí. Ya decido entonces suspender clase una semana, dije hasta que las cosas se calmen, porque yo no me voy a exponer, ni a los alumnos, ni a los maestros, ni mucho menos yo, pero a partir de esa vez ya la situación empezó a subir de tono. Ya había más presencia de gente armada, ya los veías pasar por la escuela, en ocasiones estaba uno dando educación física y pasaban ya las camionetas por un costado de la escuela. La escuela nomás tenía puro alambre alrededor galvanizado. Ya trabajar en esa localidad era algo incómodo por la situación que se vivía y también porque las mismas personas ya nos decían que estaba pasando algo o que iba a suceder algo, los mismos rumores empezaban a correr en la localidad. A raíz de que inicia la pandemia, ya no íbamos todos los días a la escuela, pero como no tienen acceso a internet, muy poco o muy limitado, tomamos la opción de ir una vez la quincena o a la semana, depende de cómo nos acomodábamos con las familias para ir. Ya para ese tiempo la cosa se estaba empeorando, había más loqueo, había más agarres. (Mariano, comunicación personal, 29 de enero del 2022).

Como muestra la narración, el problema de la violencia criminal era cada vez más evidente en la comunidad escolar, hasta llegar a afectaciones directas hacia las maestras del preescolar, quienes básicamente huyeron de la localidad al día siguiente del secuestro. Estos comportamientos no habituales de los grupos armados también se entienden a partir de la lectura geopolítica de Congo, ya que se encuentra en el camino antes de llegar a El Aguaje en dirección hacia Aguililla, convirtiendo la comunidad en un sitio estratégico para el tránsito de mercancías ilegales. Por ello, la disputa por tener el control de este camino adquiere relevancia comercial. A veces un grupo controla, a veces otro, lo que abre la posibilidad de constantes confrontaciones en los caminos y pueblos. Estas batallas suelen desarrollarse con artillería pesada y vehículos blindados artesanalmente, denominados coloquialmente como “monstruos”. El resultado es evidente: la población civil de al menos cinco localidades fueron afectadas por los combates y cierres de vías de comunicación impidiéndoles, a veces, entrar o salir de los pueblos en el camino hacia Apatzingán. Familias, personal médico, maestros y, por supuesto, cualquier ciudadano se ve afectado por estos episodios al transitar por las “fronteras invisibles”¹³⁰ que se imponen en los territorios. La última vez que Mariano acudió a Congo fue a finales de febrero del 2021, donde vivió una experiencia que lo obligó a modificar su itinerario:

Quando iba en Catalinas se me pegó una camioneta y ya iba detrás del carro, bien recuerdo, entonces yo empecé a ver que la camioneta me iba siguiendo, al pasar por la supervisión, yo me desví a la supervisión. Dije si algo, pues aquí me meto a la supervisión. La camioneta pasa y cuando vi que se fue dije, pues ya me voy. Le seguí y en El Terrero me volvió a salir la misma camioneta y se me volvió a pegar, una camioneta blanca balaceada. Ya te imaginarás de qué tipo de gente era. Llego a Congo y las mismas mamás me dicen que

¹³⁰ García, S. (22 de abril del 2022). Michoacán: aquí la pandemia es otra. *Pie de Página*. Recuperado de: <https://www.piedepagina.mx/>

cómo me había animado a ir al Congo como estaban las cosas. O sea la situación estaba caliente. El mismo maestro que estaba viviendo allá me había dicho que las cosas estaban algo calientes allá, para que lo contemplara si iba o no iba. Yo no pensé que fuera a tener tanto problema entonces fui. Entonces después de eso, la verdad, sí me dio miedo. Yo ya me quería regresar de allí, a donde fuera, yo ya no estaba a gusto. Después de unos días de eso, me habla el maestro que se quedaba ahí a un lado de la escuela que se quedaba con su familia, una niña y su esposa, que en la noche hubo una balacera y que habían entrado por las dos entradas del rancho la gente armada y que se estaban agarrando a balazos en la localidad. A partir de esa situación yo me arribo a la coordinación de Apatzingán. Les expliqué lo que estaba pasando y les dije: la verdad yo no iba a regresar a Congo, porque la situación estaba muy fuerte y yo no me iba a arriesgar de que me dieran un golpe si bien me iba. Ya el otro maestro optó por salirse, porque me decía que qué hacía, yo le dije: maestro agarre sus cosas y sálgase del rancho. Porque los citaron a una reunión a ellos y les dijeron que estos iban a mandar y que tenían que apoyar cuando se hicieran bloqueos o marchas y quien no estuviera de acuerdo que se fuera del rancho, que dejara sus cosas, que se olvidara de sus terrenos, de sus parcelas y de todo y que se fuera y que iban a ser considerados traidores. Entonces yo me alcancé a salir antes de llegar a que nos dijeran eso, esas cosas, porque la verdad esa situación por aquel lado sí está fuerte. Yo la verdad no me quise arriesgar. (Mariano, comunicación personal, 29 de enero del 2022).

Este evento delictivo trastocó la comunidad escolar en general y, particularmente, al profesorado. Las personas de la localidad, según la información de Mariano, trataron de permanecer en sus hogares el mayor tiempo posible, algunas familias se mudaron a Apatzingán en los días siguientes al ataque y otras más volvieron hacia sus lugares de origen porque el trabajo en el campo y en las parcelas se había detenido como consecuencia del bloqueo de caminos y de la disputa armada que abarcó la mayoría de los poblados alrededor. El director recuerda que el miedo por convertirse en víctima en una balacera y el pánico colectivo

provocó que “al día siguiente en la mañana todos los profes nos fuimos” (Mariano, comunicación personal, 29 de enero del 2022), las escuelas cerraron y se cancelaron las actividades educativas. En contextos sociales donde se produce el fenómeno de soberanías disputadas, “la escuela queda controlada según el grupo armado que lidera en el territorio” (Páez, 2021, p. 179) y se tienden a establecer, al mismo tiempo, estados de sitio donde:

Poblaciones enteras son el blanco del soberano. Los pueblos y ciudades sitiados se ven cercados y amputados del mundo. Se militariza la vida cotidiana. Se otorga a los comandantes militares locales libertad de matar a quien les parezca y donde les parezca. Los desplazamientos entre distintas células territoriales requieren permisos oficiales. Las instituciones civiles locales son sistemáticamente destruidas. La población sitiada se ve privada de sus fuentes de ingresos. A las ejecuciones a cielo abierto se añaden las matanzas invisibles. (Mbembe, 2011, p. 53).

En estas experiencias de victimización colectiva, donde la vida está sujeta al necropoder, el sentimiento de inseguridad “es parte de la clave política para entender la violencia porque se configura a partir de la articulación de factores subjetivos [...] así como de hechos reales como los crímenes, la impunidad, la corrupción o la ineficacia política” (Conde, 2011, p. 89). Tal como ocurrió en este episodio, el sentimiento de vulnerabilidad y zozobra fue resultado de una vivencia concreta que transformó varios elementos en la subjetividad del profesor. Primero, la noción de Mariano en torno a cómo puede afectar la violencia criminal a cualquier persona civil en el territorio; segundo, su relación con su centro de trabajo que cambió drásticamente y no volvió a ser igual; y tercero, los mitos sobre los grupos delincuenciales y su actuar como entes que solo persiguen intereses políticos y económicos. Su respuesta ante la pregunta si volvería a laborar en Congo fue la siguiente:

Te soy sincero: no. Yo siempre crecí con la idea y la creencia tonta de que solamente ellos se van a meter con la gente que se tienen

que meter o con los que anden en sus asuntos. Yo siempre crecí así, porque es lo que uno escucha de repente en la casa, de que no pues ellos andan en sus cosas, ellos que se hagan bolas allá o ellos se van a arreglar, pero nunca creí ser una víctima indirecta y ahora que estuve trabajando en este lado, pues ahora sí me sentí en una víctima directa. Lo que pensamos que nunca iba a pasar. La verdad no me gustaría regresar, ni de visita, yo sí tuve un poco de la mala experiencia, cuando la camioneta se me pegó y todo eso, la verdad me daría miedo regresar, ya no es mi objetivo volver. Yo con la experiencia que tuve de trabajar allá fue buena, trabaje a gusto, pero ya con otros factores externos a la escuela sí te la piensas poquito, no sé, no te vas a exponer a que te den un golpe, si bien te va. (Mariano, comunicación personal, 29 de enero del 2022).

Posterior al acontecimiento que propició el desplazamiento forzado interno de Mariano y sus compañeros de trabajo, así como de las dos maestras del preescolar, se generó un proceso de autoreconocimiento como víctima, pues se dio cuenta que se había convertido en un profesor desplazado que no podría volver a su escuela a impartir clases y continuar con sus actividades habituales por el riesgo que implicaba. De alguna manera, “esta vulnerabilidad provoca que los niveles de estrés y malestar profesional alcancen niveles críticos, pues además de exponer su integridad física y su vida, los maestros tienen la responsabilidad de proteger al alumnado” (Conde, 2014, p. 5) y cuando no lo logran, existe cierta impotencia. Como ocurre en otros contextos del país con problemáticas similares en torno a la violencia criminal, “los docentes viven con temor al acudir a las escuelas, al mismo tiempo que, dentro de ellas, se sienten cobijados, tomados en cuenta por la población, y recuperan que su profesión sea considerada como una tarea de transformación social” (Solano y Trujillo, 2021, p. 159). El maestro Mariano decidió entonces asistir a la coordinación sindical regional para notificar lo sucedido y tramitar un oficio de comisión, con el propósito de cambiar temporalmente su puesto laboral a un Centro de Desarrollo Profesional del Magisterio (CEDEPROM)

en Apatzingán, una institución de formación docente donde podía colaborar momentáneamente.

Además, Mariano desempeñaba una serie de tareas en la estructura sindical de la CNTE en Apatzingán, porque el coordinador sindical regional le ayudó a gestionar su cambio para que no tuviera problemas ante la SEE. Desde esta posición logró continuar sus gestiones para formalizar su nueva asignación, ya que por desconfianza tampoco presentó una denuncia ante las autoridades judiciales, actualmente se mantiene pendiente de una respuesta de la SEE para oficializar su cambio de institución educativa. Debido al corto tiempo que estuvo presencialmente en Congo, no logró mantener comunicación frecuente con sus alumnos, pero de vez en cuando le envía mensajes de *WhatsApp* a una familia de la que fue más o menos cercano durante el año y medio que asistió a la comunidad. Lo único que sabe es que esa familia decidió migrar a la ciudad de Tijuana para obtener una visa como personas refugiadas y residir en los Estados Unidos.

Finalmente, Mariano reflexiona sobre lo complicado que resulta hacer escuela en estas condiciones beligerantes por la disputa criminal. Particularmente, la formación docente es deficiente, pues reconoce que las autoridades educativas de los diferentes niveles aún no han desarrollado manuales específicos sobre la temática para capacitar al profesorado o una política educativa integral en la materia, a excepción de ejercicios aislados de protocolos de reacción ante enfrentamientos armados. El hecho de que las autoridades entiendan la violencia "solo como un hecho de información o como un lugar teórico hace que las políticas que se establecen para la escuela y los maestros sean propuestas descontextualizadas que así respondan a buenas intenciones o a políticas internacionales, su aplicabilidad es artificial por tanto su eficacia en tanto impacto, es nula" (Lizarralde, 2003, p. 18). En correspondencia, el magisterio michoacano no ha sido capacitado por ninguna institución u organismo estatal para desarrollar estrategias que permitan hacer frente a estos obstáculos o lidiar

pedagógicamente con la diversidad de problemáticas derivadas de la violencia criminal, tal como se presentan en estos casos:

En cuestiones educativas, yo siento que lo que uno estudia, pues es una parte de lo que vas a ver porque realmente te enfrentas a varias problemáticas o muchas situaciones que nunca venían en una antología, situaciones de repente un poco especiales con la situación de los niños y no pues, en otra parte así ya hablando de la delincuencia, deberían aventarse una antología de qué hacer en estos casos, porque sí, la verdad, porque uno es originario de aquí de Apatzingán y toda la vida has vivido aquí y sabes más o menos como se maneja ese tipo de gente, pero supongamos que tú vengas para acá, te van a ver diferente, tu forma de hablar va a ser diferente y ahí va a ser un problema más cabrón. (Mariano, comunicación personal, 29 de enero del 2022).

Se puede interpretar que es en la experiencia directa en la escuela donde sucede buena parte de la formación del maestro y la maestra, porque en la docencia "se utilizan e integran los diversos conocimientos sociales y culturales que el maestro posee como persona, más allá de su formación profesional como maestro. Este hecho es ineludible, dada la complejidad de la situación docente, complejidad que se da tanto en la relación con el conocimiento escolar" (Rockwell y Mercado, 1988, p. 71), como en las relaciones que se construyen con los otros sujetos educativos. En ocasiones, existen elementos sociales, culturales y políticos que permiten a los miembros del magisterio actuar ante tales episodios, a veces basados en el sentido común, en la adaptabilidad de los actores al contexto o el aprendizaje de vivir en situaciones violentas, pero por lo general hay pocas opciones por parte de la institución educativa y sus actores para responder, tanto en términos pedagógicos como en gestión comunitaria. En este caso, lo que ocurrió fue una especie de incursión armada que evidenció un complejo conflicto entre grupos locales contra el grupo de Jalisco que, a la par de la militarización, propiciaron un clima de violencia generalizada en la región que superó las capacidades de acción de la comunidad

escolar y la única posibilidad de sobrevivir fue la retirada. Según el estudio de Conde (2014), en algunos casos extremos, las escuelas pueden responder con una serie de posibilidades para atender situaciones críticas:

La mayoría de las escuelas rechaza la denuncia de los hechos de violencia y la desestimula, pues se considera que pone en riesgo la integridad física y la vida de los sujetos escolares. Esta falta de denuncia se puede explicar por el miedo a las represalias, la desconfianza en los encargados de procurar justicia o por apatía. Ante el sentimiento de inseguridad, se reconocen cinco respuestas posibles: ignorar la situación esperando que se resuelva pronto; huir de la situación en la que se siente amenazado (migraciones, desplazamiento); autoprotección privada; autoprotección colectiva empleando los recursos públicos; y la posibilidad menos deseada: la autodefensa individual o colectiva con métodos violentos, incluyendo el homicidio en defensa propia, los linchamientos y la creación de grupos civiles o paramilitares de autodefensa (p. 14).

La experiencia de la localidad de Congo y de la escuela primaria "Patrice Lumumba" a través de la narrativa del maestro Mariano, impregnada por "la sensación de impotencia al ver que su trabajo es rebasado por la violencia" (Solano y Trujillo, 2021, p. 159), expone los resultados de un conflicto regional de soberanías disputadas donde está en juego el dominio político y económico de los mercados ilegales que persiguen los grupos armados "situados en los márgenes de leyes e instituciones pero conforme a lógicas, códigos y reglas que reproducen" (Agudo, 2011, p. 41) otro tipo de estatalidad. En muchos casos, menos exitosos que otros para la contención de la violencia, se ha optado por replegarse para sobrevivir. Esa también es una estrategia no violenta para la autoprotección de las comunidades escolares y, por ende, una práctica real de los trabajadores de la educación que prefieren la reubicación de sus puestos de trabajo ante la imposibilidad de plantear alguna propuesta educativa para tratar las violencias que superan el entorno escolar y la relación pedagógica.

Las posibilidades de las escuelas para sostener su presencia real a pesar de estos combates derivados de prácticas delictivas son diversas y pueden aportar pistas para desarrollar proyectos de vinculación comunitaria y mostrar formas alternativas de moderar los problemas, siempre y cuando las escuelas no sean las únicas instituciones en esta tarea. Como argumenta Conde (2014), “la escuela es sólo un actor en este proceso de reconstrucción de la dignidad y el sentimiento de segurabilidad, pero en contextos de crisis y caos puede ser la única oportunidad de protección y acogida con que cuenta el alumnado” (p. 11). Por ello, a pesar de que los educadores no han sido formados para ello y tampoco son capaces de crear en el corto plazo un proyecto que los oriente, sí han construido saberes que lejos de una imagen dicotómica de reproducción/transformación, buscan asumir nuevas formas de protección para continuar con la labor de educar.

Vivir el conflicto. Narrativas de un educador exiliado de Aguililla

A pesar de que las historias de profesores exiliados de una localidad por un episodio de victimización son abundantes, no son fáciles de indagar. Muchas de las víctimas tratan de ocultarse durante un largo tiempo en un sitio seguro y, generalmente, se alejan de cualquier exposición pública. En trabajo de campo descubrí que es difícil que tengan la disposición de narrar su vivencia por miedo a las represalias de los grupos armados legales o ilegales. Un ejemplo se puede ubicar en abril del 2021, cuando un grupo de militantes de la CNTE protestaron en la plaza municipal de Aguililla por la falta de pago de salarios y por la crisis de inseguridad en la región. Ese día, el ex gobernador Silvano Aureoles acudió para realizar una reunión con la autoridad local y arribó a Aguililla en un helicóptero, acompañado de un intenso despliegue policiaco y militar. Cuando avanzó por el pueblo en una camioneta del Ejército, los educadores sindicalistas se colocaron en la calle y aprovecharon que el convoy se detuvo para vociferar consignas. Fernando Padilla, un maestro rural de Aguililla, aprovechó para colocarse frente al gobernador

y con una pancarta que decía: “señor gobernador viaja por tierra para que veas la realidad en que vivimos”, trató de dialogar con el político, pero la respuesta de Silvano fue empujarlo, gritarle: “ya cállate, cabrón” y, posteriormente, un guardia de seguridad le arrebató con fuerza la pancarta¹³¹.

La noticia se expandió rápidamente a nivel nacional. Dos días después, educadores de la CNTE junto a varios pobladores decidieron “tomar” de manera pacífica las instalaciones del ayuntamiento de Aguililla como protesta ante la agresión del gobernador en contra del profesor sindicalista. Fernando Padilla comentó, ante varios medios de comunicación, que se sintió humillado y aprovechó para exigir una “disculpa pública y una renuncia de su gobierno y su gabinete, entonces desde hoy le reclamo para que él sepa y le lleve el mensaje ahorita que la presidencia va a estar tomada por paro indefinido desde ahorita”¹³². La protesta no se extendió mucho tiempo, ya que pronto llegaron a un acuerdo con el Secretario de Educación de la entidad, pero los salarios continuaron suspendidos varios días más para los trabajadores de la educación. Lo que ocurrió después fue más grave. Primero se divulgó la noticia de que Fernando Padilla estaba desaparecido, sin embargo, pronto se confirmó que el educador recibió amenazas de muerte y decidió exiliarse del pueblo a otra parte de Michoacán “por razones de seguridad”, según el testimonio del párroco de Aguililla.

Si bien este caso no fue motivado directamente por una confrontación con algún grupo delincriminal, en este contexto de colusión mafiosa entre burocracia estatal y criminalidad existe la posibilidad de que confrontar a un político de esta envergadura sea la razón para ser objeto de represalias. La ciudadanía se encuentra, de cierta forma, ausente de garantías de seguridad por las propias

¹³¹ Martínez, E. (13 de abril del 2021). Silvano Aureoles empuja en Aguililla a un maestro de la CNTE. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/>

¹³² González, D. (16 de abril del 2021). Toman palacio municipal de Aguililla, Michoacán, en apoyo a profesor empujado. *Noticieros Televisa*. Recuperado de: <https://noticieros.televisa.com/>

condiciones sociopolíticas del estado de excepción en que se encontraba Aguililla¹³³. Es viable comprender por qué el profesor de primaria tomó la decisión de huir del municipio de forma sigilosa y no volvió a protagonizar ningún reportaje en los medios de comunicación. Así pues, el exilio se convierte una vez más en una forma de resguardar la vida ante la impunidad que prevalece en algunas regiones de Michoacán.

Otro ejemplo puede ilustrar también cómo se expresa este fenómeno en el profesorado que trabaja en esta región de conflicto pero, al mismo tiempo, asumir que “descender a la cotidianidad y trabajar con los sobrevivientes nos llama a cuestionar modelos de heroicidad clásicos e invita atender a los contextos y recursos socio-culturales con los cuales las personas construyen su cotidianidad” (Ortega, 2008, p. 59). En este sentido, la biografía narrada a continuación ofrece tanto un vistazo a la vocación educativa como a la lucha por transformar la realidad. El maestro Héctor es originario de Nueva Italia, proveniente de una familia de larga tradición magisterial, tanto su padre como su madre son trabajadores de la educación y activos militantes de la CNTE, lo que ha configurado su historia de vida, tal como declara en su testimonio:

Yo doy con la carrera de docente por varias situaciones. En primer lugar, mis papás son maestros. Mi papá al ser hijo de campesinos tuvo que salir para estudiar la secundaria en un internado tipo Tiripetío pero en secundaria, se llama Tamatán en Tamaulipas. De ahí mi papá va a estudiar la carrera docente en Ayotzinapa, la culmina en Atequiza

¹³³ Como prueba, “en el operativo conocido como *Michoacanazo*, el gobierno federal detuvo a 38 funcionarios públicos tanto estatales como municipales por presuntos vínculos con el crimen. Entre los detenidos destacaban 12 presidentes municipales, el procurador del estado, el subprocurador de Morelia; y se intentó detener también al medio hermano del entonces gobernador y diputado federal electo. Sin embargo, los tribunales desecharon las pruebas y eventualmente todos obtuvieron su libertad. El 30 de marzo de 2021, uno de los detenidos en 2009, el ex alcalde de Aguililla por el PRD, fue capturado en Guatemala, con fines de extradición a Estados Unidos, por su participación como integrante de CU”. Guerrero, E. (31 de mayo del 2021). La estrategia de seguridad en Michoacán (2014-2021). *Revista Nexos*. Recuperado de: <https://www.nexos.com.mx/>

y se viene a Michoacán, porque él es de Tamaulipas. Se viene a Nueva Italia. Mi mamá también fue hija de campesinos y da con la carrera de docente por un programa de becas. Una tía de ella estaba trabajando con una beca, se iban a lugares alejados, seguían estudiando y les daban un dinerito y, posteriormente, les daban una plaza de docentes. Mi mamá estuvo trabajando cerca de Colima, en el estado de Michoacán, pero cerca de Colima y mi papá estaba en Nueva Italia. Mis papás se conocen y se enamoran y por eso estamos nosotros. Entonces, la carrera de docente siempre la he vivido en la casa, tengo una hermana más grande que es docente de preescolar y que está trabajando en la Normal del Carmen y mucha de mi familia son profesores, muchos por la necesidad, pero también por la vocación, algo de lo que no me queda duda, así que no puedo yo quedarles mal porque los considero grandes maestros. (Héctor, comunicación personal, 6 de marzo del 2022).

Esta vocación lo orientó para tomar la decisión de ingresar a la licenciatura en educación primaria en el Centro Regional de Educación Normal de Arteaga, a pesar de que en un principio deseaba ser médico. Egresó en el año 2006 e ingresó al magisterio de inmediato. Durante este tiempo, la formación pedagógica de Héctor no se detuvo. Cursó la maestría en Interculturalidad en la Universidad Pedagógica Nacional y el doctorado en pedagogía crítica y educación popular en el Instituto McLaren de Pedagogía Crítica en Baja California. Además, se incorporó a varios diplomados y talleres sobre diferentes estrategias didácticas, pensamiento complejo, artes y pedagogías alternativas. Héctor es fanático del teatro y las artes en general, las cuales trató de incorporar a su práctica educativa a pesar de las carencias que encontró en cada una de sus asignaciones escolares. En su primer año de trabajo tuvo dos opciones: laborar en el municipio de Coalcomán o en Aguililla, ambos sitios desconocidos para él. Optó por la segunda opción porque una amiga suya era oriunda de allí y le ofreció su hogar para hospedarse. Sin embargo, al llegar a la supervisión, le conminaron a seleccionar una de las comunidades rurales donde había vacantes. Eligió una escuela unitaria en una localidad de la

sierra que estaba aproximadamente a dos horas de distancia desde la cabecera municipal. Una vez que llegó allí, decidió comprar una motocicleta con un préstamo de su padre, porque su primer sueldo lo recibió casi tres meses después:

Me compré la moto porque el camino para acceder en camioneta era muy riesgoso y difícil y nada recomendable, porque para llegar pasábamos varios sembradíos de marihuana, así que era difícil o peligroso llevar camioneta, en mi moto era más fácil. En mi moto me recorrí media sierra. En esa comunidad conocí y eso sí te lo digo con mucho cariño, porque llegaba uno bien chavo con miedo y la verdad yo no había vivido esa experiencia, o sea sí había hecho mis prácticas docentes, pero no tenía experiencia en escuelas sin electricidad, donde tenías que ir a hacer tus necesidades en la milpa, pero iba con muchas ganas y valentía y, a veces, también el pesar de no querer fallarle a mi familia. Así que cuando llegó, ahí conocí a don Pedro, él todavía vive y me lo encuentro en Aguililla y lo saludo con mucho cariño. En esa escuela tuve a mis primeros chiquitillos que ahora son gigantes, ya cuando me quiero sentir un poquito de edad digo: "esos eran mis primeros alumnos", ya tienen hijos y todo. Pero esta familia me hizo amar la comunidad, realmente me acogió en su casa, ahí probé alimentos deliciosos, hechos con una humildad que solo las personas de las comunidades rurales tienen y tienen tan poco, pero te dan mucho. Es grandioso ver como las personas parten su tortilla y la comparten con el profesor y era fantástico. (Héctor, comunicación personal, 6 de marzo del 2022).

Por lo general, las primeras vivencias de los trabajadores de la educación dejan huellas en su vida profesional. En el caso de Héctor no fue la excepción porque, entre otras cosas, no había edificio escolar. Vivir en esta localidad serrana le mostró la pobreza, las desigualdades y la constante migración o integración de las personas en la economía ilegal, únicas vías de subsistencia. En el municipio "76% de la población vive en situación de pobreza y 31% en pobreza extrema. El territorio no tiene acceso al mar y la única ruta aceptable lleva a la ciudad de Apatzingán. El resto son

caminos y brechas que conectan con los municipios colindantes de Coalcomán, Arteaga, Tumbiscatío y Tepalcatepec”¹³⁴. Ese aislamiento se volvió la característica central de Aguililla, lo que motivó la producción de narcóticos promovida por cacicazgos locales, añejos traficantes y autoridades corruptas. En la “escuela”, Héctor fungía todas las posiciones: docente, director e intendente. Tenía 26 estudiantes de diferentes edades, en un rango de 4 hasta 15 años de edad, porque “puede ser que entren más grandes a la primaria o no siguen estudiando porque se van a trabajar, o les pasa como me pasó a mí, esa comunidad tenía tres años sin profesor, entonces agarré jóvenes grandes, pero también chiquitos” (Héctor, comunicación personal, 6 de marzo del 2022). En esta comunidad se mantuvo solo un ciclo escolar, pero fue testigo de cómo los eventos traumatizantes por la violencia criminal tienen repercusión en el desarrollo socioemocional de los educandos:

En esa comunidad yo la pasé maravilloso, fue donde yo afiancé mi gusto por la carrera, pero también fue donde yo vi unas situaciones muy fuertes. En una actividad de teatro, uno de los jóvenes tuvo un momento de catarsis y empezó a soltar muchas situaciones. Él tenía quince años y yo lo tenía en quinto año, era un chavo de carácter fuerte, pero me contó que les tocó estar en el medio de una balacera y estuvieron huyendo, vio como le mataron a su papá, hubo muchas situaciones que son fuertes, porque son chicos, son muchachos al final de cuentas. A veces uno de afuera piensa o dice: “por qué no te dedicas a otra cosa” o “por qué no siembras otra cosa”, pero cuando uno entra a la vida de ellos se da cuenta de que no tienen otro camino. Yo, sinceramente, no me atrevería a emitir un juicio de valor hacía ellos, pero sí quiero decirte que es muy difícil escuchar esas historias de un muchacho. Es un niño de quince años y esa situación sí me marcó mucho, después yo supe que al muchacho lo mataron ya siendo adulto. (Héctor, comunicación personal, 6 de marzo del 2022).

¹³⁴ Le Cour Grandmaison, R. (19 de abril del 2021). Aguililla: la guerra es política por otros medios. *Revista Nexos*. Recuperado de: <https://seguridad.nexos.com.mx/>

La repetición de este tipo de escenas en la relación enseñanza-aprendizaje, así como la ausencia de herramientas pedagógicas y emocionales en el profesorado para tratar estas problemáticas, es indicativo de un fenómeno sistemático en territorios donde se produce un trauma cultural. Alexander (2012) precisa que estos traumas ocurren cuando las crisis sociales se convierten en crisis culturales, pues “una cosa son los acontecimientos y otra sus representaciones. El trauma no es el resultado del dolor de un grupo. Es el resultado de ese malestar agudo que penetra en el núcleo del sentimiento de identidad de la colectividad” (p. 15). Emociones como la impotencia y la tristeza bordan las identidades de los habitantes, pero también de los educadores, cuando los alumnos son asesinados o sufren episodios de violencia. En este caso, la situación se agravó en el periodo vacacional, pues la comunidad fue marco de varios enfrentamientos armados que ocasionaron el desplazamiento forzado interno de la población, hasta el punto que “ya no existe, dejaron sus tierras, sus ganados, estuvo muy feo” (Héctor, comunicación personal, 6 de marzo del 2022). Por lo tanto, Héctor tramitó su cambio de adscripción, pero el supervisor lo asignó en otras comunidades de la zona, por lo que se convirtió en un educador itinerante que atendía dos instituciones educativas de forma simultánea para cubrir las actividades escolares ante la inaccesibilidad de servicios y el déficit de personal:

Entonces ahí me pusieron de condición dar las clases en las dos comunidades. Ahí, ya ni vivía en la comunidad, agarraba mi moto y me iba a la comunidad a las siete, llegaba a las nueve y digamos que en la primera casita como de nueve a doce atendía diez niños. Ahí me daban mis alimentos y de ahí me iba a la otra comunidad. Como allá eran menos chicos, ahí trabajaba una hora y media y de ahí de regreso a Aguililla. O sea que mi jornada empezaba a las siete de lamañanahasta las seis de la tarde, más o menos. Ahí, realmente, no me podía quedar a vivir porque no había nada. Yo estaba dando clases en una galera abandonada y en la otra comunidad y daba clases debajo de una parota, en unas piedras y ya luego nos dieron unas sillas, ahí teníamos el pizarrón y era muy bonito con los chicos. Ahí

juntamos doce niños de primaria y dos de preescolar y era precioso ver a los chiquillos con su morral y sus tacos, porque sí teníamos que llevar lunch, porque sí estaba alejado, unos llegaban en burro y los perros que no podían faltar. (Héctor, comunicación personal, 6 de marzo del 2022).

Es interesante cómo esta segunda experiencia como docente rural, mostró a Héctor los esfuerzos de la población local por habilitar tiempos y espacios para la impartición de clases para la niñez a pesar de no tener una infraestructura mínima para las clases. De fondo, la pobreza estructural y la marginación en la que se encuentran las comunidades de la Sierra Madre del Sur es tan persistente que aunque existan anhelos por no perder los servicios educativos estatales a través de la presencia esporádica del maestro, se imponen aquellas condiciones que caracterizan a la escuela precaria: la institución no puede desplegar sus mecanismos de intervención en la vida social y resulta poco relevante en la configuración del individuo (Dussel, 2018). A pesar de las complejidades socioeconómicas de los habitantes, Héctor remarca que nunca observó que la niñez padeciera hambre, pues la vida en el campo les permitía sobrevivir alimentándose de las diferentes frutas que crecen en la sierra, de pequeños cultivos de traspatio y varios tipos de quelites. Durante un año mantuvo esta precaria dinámica de trabajo, impedida en más de 25 ocasiones por los enfrentamientos armados y las balaceras que provocaban la cancelación reiterada de actividades académicas.

Un ciclo escolar después, Héctor volvió a cambiar de centro de trabajo para llegar a la localidad de El Rosario, un poco más cerca de la cabecera municipal de Aguililla, donde permaneció durante siete años. La situación de esta escuela no era muy diferente. La primaria de modalidad multigrado tenía apenas un aula de 25 metros cuadrados para atender a todo el alumnado, no contaba con luz eléctrica, tampoco tenía espacios para el esparcimiento físico ni material didáctico. Apenas contaba con algunas butacas, un pizarrón y una vieja silla con su escritorio para el profesor. Algo

particular en esta institución era que tenía una biblioteca que había sido construida por dos maestros que anteriormente habían permanecido en esta institución durante varios años consecutivos. En este pueblo, Héctor vivió su primera experiencia traumática. A pesar de que ya había sido afectado por la inseguridad, nunca había sido directamente atacado como le sucedió en un retén ilegal:

En esa comunidad, ya estaba más cerca de la cabecera municipal, ya estaba a media hora o por mucho una hora, pero tenía un problema. Para acceder al Rosario tenía que pasar por un rancho que se llama La Virgen y había gente armada, ya después se acostumbraron a que yo iba y venía. Pero es, hijole, ojalá nunca te pase porque te dicen: "qué traes ahí, pendejo" y "bájate, hijo de tu puta madre", así te hablan, pero además con el nombre que me pusieron mis padres, me decían: "cómo que te llamas, Héctor", "pero de dónde eres" y yo les decía: "no ve que estoy chaparrito, soy de Michoacán". Una vez me golpearon es que luego andan alterados, pero en general te diré que no tuve problemas fuertes, no más esa vez que yo creo los agarre de malas y sí me dieron mis dos o tres patadas en las pompis y me hicieron regresar. Además, ya sabes comentarios homofóbicos y de más situaciones que uno vive allá. (Héctor, comunicación personal, 6 de marzo del 2022).

Este primer episodio que Héctor caracteriza como "agarrar de malas" a las personas de los grupos armados, no fue tan determinante para que decidiera exiliarse del poblado, lo que tiene que ver con cómo ha incorporado la violencia como "situaciones que uno vive allá", lo que se ha insertado en lo común, donde también fue atacado por su orientación de sexual. A pesar de esta acción, continuó un año más con sus actividades en El Rosario. Al ser el único docente promovió intensamente la lectura con los 32 alumnos y alumnas del pueblo para darle uso a la biblioteca y basó su pedagogía en la apropiación de la escritura y del acto de leer para comprender el mundo. Sin embargo, el conflicto entre dos agrupaciones delincuenciales aumentó y se multiplicaron las balaceras y confrontaciones en los cerros cercanos a la comunidad.

Mientras El Rosario era posesión de un grupo criminal, a escasos tres kilómetros de distancia, otro grupo antagónico tenía el control de La Virgen, lo que dificultó el traslado de las personas y ponía en riesgo a cualquiera que transitara de un lugar a otro. La escuela era prácticamente la “frontera invisible” en el territorio disputado, por lo tanto, se convirtió en un botín estratégico para el avance militar de los grupos armados:

Ahí había más comunicación entre comunidades. Ahí eran cuatro comunidades, estaban alejadas, una de esas quedaba a cuatro horas de ahí en caballo y no podían bajar diario, así que bajaban tres veces a la semana y se llevaban trabajo a veces para quince días y me decían que no iban a poder ir en tanto tiempo y se llevaban los libros. Nunca tuve robo de libros, hasta que el crimen organizado secuestró la escuela, ahí ya hicieron un desastre. Ellos no sabían el esfuerzo que nos había costado pintar las paredes, arreglar los baños, ya teníamos baños y era mejor, porque teníamos niñas y para ellas es más difícil ir al monte, pero esta gente destruyó todo. Tuvieron secuestrada la escuela dos meses. Puertas caídas, bancas quemadas, hicieron un desastre. Yo te juro que yo lloré de la impotencia, amábamos nuestra escuela. También teníamos un huertito pequeño y lo hicieron pedazos y nadie de nosotros teníamos que ver con eso. (Héctor, comunicación personal, 6 de marzo del 2022).

Toda la comunidad escolar decidió replegarse a la cabecera municipal y algunos otros pocos habitantes permanecieron en el pueblo. El maestro Héctor no especifica en su testimonio qué tipo de relación tenían los pobladores con el grupo armado, pero fue notificado por un padre de familia que la escuela había sido ocupada y que mientras tanto no viajara a la comunidad porque era riesgoso. El tiempo que la escuela primaria estuvo ocupada se convirtió en una trinchera para las batallas. La biblioteca fue quemada y la infraestructura casi destruida. A inicios del 2010, Héctor y otras personas del pueblo retornaron pero solo había “dos familias y de tener treinta y dos chicos, bajó mi matrícula a ocho niños. Bajó mi matrícula y así estuvimos un ratote, duramos

dos ciclos escolares con ocho niños, hasta que en 2015 llegó otra familia y sí traía como trece niños y eran de una sola señora” (Héctor, comunicación personal, 6 de marzo del 2022).

Un informe global de Human Rights Watch (2011) puntualiza que en episodios como el anterior, una vez reanudadas las actividades escolares puede ser que sean impartidas en estructuras peligrosas, parcialmente derrumbadas o incluso a la intemperie, tal como sucedió en este caso, lo que vulnera los derechos de la población a una educación de calidad y bajo el resguardo de una institución pública estatal. Mientras tanto, la población escolar desplazada de El Rosario retornó para tratar de reconstruir su dinámica interna se apropiaron nuevamente de su escuela en ruinas para retomar el rumbo que tenían anteriormente, pero no es sencillo, “pues en la violencia y el trastorno, no puede, nunca podrá, ser lo mismo ‘que era antes’”. (Nordstrom, 1996, p. 147). Ese paisaje en ruinas que alguna vez fue su hogar, ahora es un conjunto de “recortes de vida, humanidad y esperanza” como recuerda Nordstrom (1996) en su trabajo con refugiados de la guerra en el sur de África.

Aunque no lo nombra, la reflexión del profesor sobre la aparición del fenómeno del desplazamiento forzado interno tiene que ver con un cambio en lo que era “normal” en las comunidades del municipio de Aguililla. Como muchas personas de la región, Héctor subraya el imaginario de que “siempre” ha existido el narcotráfico en la sierra, lo que ha generado cierta derrama económica en la población que participa en la economía ilegal, pero también una serie de consecuencias que afectan a los propios involucrados en los circuitos ilícitos, a las familias que habitan y son detenidas, desaparecidas o enfermas por la adicción a los narcóticos. A medida que avanzó la política securitaria del gobierno federal e inició la gestión gubernamental de Silvano Aureoles en la entidad, los enfrentamientos y la expansión de acciones agresivas aumentaron en Aguililla. En parte, la razón fue la diversificación de los grupos armados como corolario del auge de las autodefensas que desarticularon a los CT y como efecto del Plan Michoacán, una estrategia política para contener la violencia por medio del

fortalecimiento de las instituciones, la profesionalización del cuerpo policial y un ataque frontal a la agrupación más visible del crimen en la Tierra Caliente, pero:

El Plan Michoacán tuvo claroscuros. Por un lado, resultó efectivo para desvincular a autoridades de grupos criminales; institucionalizar a las autodefensas en el marco de la Fuerza Rural; remodelar las instituciones de seguridad locales, y reorientar los objetivos institucionales de los ámbitos federal y estatal con miras a recuperar la gobernabilidad. Por otro lado, ciertas decisiones precipitadas llevaron a integrar a la Fuerza Rural a personas de perfil criminal que utilizaban la pantalla de autodefensas. Estos criminales, una vez policías, utilizaron el cargo para combatir a sus rivales. Durante los meses subsecuentes, la Fuerza Rural encabezó ataques en contra de grupos criminales contrarios que, lejos de reflejar una decisión gubernamental, respondían a dinámicas locales de competencia criminal¹³⁵.

En ese marco de disputas violentas por los mercados legales e ilegales, el gobierno estatal decidió dismantelar la Fuerza Rural para crear la Policía Michoacán, otra reforma impulsada por Silvano para resarcir el daño, pero no fue la solución. Los grupos criminales se convirtieron en agentes cada vez más hostiles y agresivos contra la población civil no combatiente, a medida que aumentó la presencia del grupo CJNG con un patrón de acción paramilitar. Como indicador, los homicidios dolosos "aumentaron de 766 a 1,388, lo que implica un aumento del 75 % entre 2015 y 2018. Por su parte, las víctimas letales del crimen organizado pasaron de 662 en 2015 a 1,316 en 2018 (es decir, un incremento de 99 %)"¹³⁶, a pesar de que existe un cuartel militar en el pueblo. Al observar estos procesos regionales desde el caso de Aguililla es posible triangular

¹³⁵ Guerrero, E. (31 de mayo del 2021). La estrategia de seguridad en Michoacán (2014-2021). *Revista Nexos*. Recuperado de: <https://www.nexos.com.mx/>

¹³⁶ Guerrero, E. (31 de mayo del 2021). La estrategia de seguridad en Michoacán (2014-2021). *Revista Nexos*. Recuperado de: <https://www.nexos.com.mx/>

la información para confirmar nuevas prácticas violentas y otras que se han exacerbado contra la población, tal como el desplazamiento forzado interno. Héctor comenta que se ha producido un inusitado éxodo en las comunidades rurales serranas:

Yo me tuve que venir del pueblo en 2016 porque ya no tenía alumnos, esa comunidad también desapareció. A la mayoría de las familias las vi en el pueblo, supe que algunas pidieron asilo político en Estados Unidos. Las dos familias que se fueron a Campeche y tienen muy buen trabajo, tienen tortilladoras y me invitan, por Facebook nos vemos y nos felicitamos. Mis alumnas ya son señoritas y unos ya son señores. Los veo y les digo: "mijo ya eres un señor, tienes tu barriga, a tus bebés". A algunas familias las volví a atender ya cuando estaba yo en el pueblo y pasó algo muy raro. Un día llegó una señora con el subdirector y sus niños eran para quinto y yo daba en tercero y le dijo: "yo quiero que vayan con el profesor Héctor" y le dijo: "si no, no los meto", así que los tuve conmigo. Era difícil, porque como venían de la sierra eran más introvertidos y como están con puros árboles y así, pero ahí estuvieron conmigo. Ya después se desataron, yo tenía veintiocho niños y ellos dos, pero no batallaba, eran muy estudiosos y tranquilos. (Héctor, comunicación personal, 6 de marzo del 2022).

Héctor se exilió de El Rosario después del suceso y permaneció en una escuela en Aguililla. La SEE suspendió los salarios de los docentes de la zona porque las claves de las escuelas supuestamente fueron eliminadas debido a que la comunidad había "desaparecido". Esto implicó un problema administrativo grave que generó que durante cuatro años Héctor no recibiera un salario a pesar de que impartía clases con regularidad después del desplazamiento. Los padres de familia de la institución le ayudaron con los alimentos y en un par de ocasiones lo acompañaron a exigir a la oficina regional de la SEE en Apatzingán para que restablecieran su pago salarial, hasta que se resolvió en 2019. En su nuevo plantel, exploró con creatividad distintas estrategias pedagógicas para afrontar la violencia. Logró crear una obra de teatro con el alumnado, con lo que fomentaba la lectoescritura, el despliegue

artístico, la memorización, la consciencia social por el mensaje político de la obra y la organización social en el montaje de la obra que se presentó varias veces.

Un segundo ciclo de violencia similar al de 2015 en Aguililla ocurrió en 2020, en plena pandemia por la Covid-19. En esta coyuntura, la presencia del CJNG fue mucho más evidente en las comunidades rurales y la cabecera municipal. La intención del grupo armado fue ocupar los pequeños poblados para acercarse al casco urbano y derrotar al grupo conocido como CU, de raíz local. El desplazamiento forzado de personas se agudizó. Muchas huyeron por amenazas, otras para no ser asesinadas en las disputas armadas. Esto impactó directamente en la actividad escolar. Héctor fue testigo de cómo ha cambiado el paisaje serrano: restos de casas y vehículos que fueron quemados, pintas de las siglas de los grupos delincuenciales en las paredes y, en general, un ambiente de soledad como “pueblo fantasma”. A nivel de sector, en la sierra había alrededor de 400 estudiantes registrados, pero después de las batallas entre grupos armados, solo quedaron 219, según los datos de la supervisión donde está asignado Héctor.

El relato del profesor destaca cómo la actividad criminal aumentó en la pandemia hasta el punto que se vivió un estado de excepción. Los grupos armados comenzaron a cortar los caminos con zanjas para evitar el tránsito de vehículos de la policía o del Ejército, la gente ya no circulaba hacia afuera del municipio por el riesgo que implicaba transitar hacia Apatzingán. Por consiguiente, se acabaron los alimentos de la canasta básica y las medicinas, el dinero en efectivo prácticamente se agotó porque no hay sucursal bancaria, la gente comenzó a acostumbrarse a pagar por transferencia electrónica, hubo consecutivas fallas en el suministro eléctrico y la gasolina se terminó. Negocios familiares como las carnicerías se fueron a la quiebra económica por no poder tener la carne en refrigeración y las tortillerías por la falta de gas. Mujeres jóvenes perdieron bebés a causa de no tener atención médica, lo que propició abortos. Las prácticas extorsivas contra la población civil también se multiplicaron y el reclutamiento forzado se amplificó,

incluido contra los docentes varones que fueron obligados a cubrir turnos en las barricadas en la salida del pueblo.

En este marco, la enfermedad del Covid-19 provocó el deceso de varias personas, pero muchos pobladores, varones jóvenes que laboraban como jornaleros, murieron a causa de los “levantones” y asesinatos en las batallas entre grupos armados. Durante este tiempo de confinamiento, Héctor vivió en Aguililla en una casa rentada en colectivo con cinco maestros más. Fue testigo de varias balaceras y de explosiones que ocurrían a veces muy cerca de su casa, asombrado por los “sonidos de la violencia” (Auyero y Berti, 2013). Un par de meses después del inicio de la pandemia, los profesores trataron de visitar de forma esporádica las escuelas de la zona para llevar tareas a la niñez y conversar con ellos, pues era imposible tratar de impartir clases a distancia por medio de la conexión de internet. En ocasiones, enviaban mensajes de *WhatsApp* con las madres de familia para compartirles las cartillas de trabajo elaboradas por la CNTE. En uno de esos viajes para continuar con las actividades escolares, Héctor fue atacado por segunda vez en un retén:

Yo tuve que presentar una carta de hechos al sindicato de algo que me ocurrió y ya estuvo en peligro mi integridad. Sin darte tantos detalles, yo iba para Aguililla y me topo con un retén ahí donde no hay cobertura. De manera muy violenta me sacan del carro, me tiran, me dan mis patadas otra vez y me queman unas cajas de libros que traía y lo que argumentan ellos es que yo llevaba cosas para el otro cártel y yo les digo: “Pero analiza ¿yo qué puedo llevar? tengo un carro pequeño, ¿qué podía llevar?, ¿armas?”, llevaba un kilito de limones y me dijeron que era para aquellos, me los tiraron. Yo llevaba poquito mandadillo para una semana, que puedes comer en una semana, estoy yo solillo y llevaba porque allá hay escases. A causa de eso, dijeron que yo estaba llevando comida para los contrarios, entonces queman mis tres cajas de libros que llevaba, qué bueno que no llevaba mi compu, porque ahí hubiera quedado. La verdad sí quede bastante mal, no me fracturaron nada, pero sí tenía bastantes moretones y pues lo que yo les dije a los compañeros me pasó

esto y yo no voy a ir hasta que esto se calme y tuvimos el apoyo de los compañeros. Estábamos todavía a distancia y yo estuve sin ir a Aguililla, que te gusta, de enero a marzo del año pasado sin ir. Yo no tengo problema en decirte que yo tenía miedo de ir. La vez que fui en mayo o abril, yo iba con un estrés porque dije pasando la comunidad de El Terrero que es del municipio de Buenavista, que es la frontera entre Aguililla, parecía una escena de posguerra horrible. Por fortuna, ahorita no me ha pasado nada, está tranquilo. (Héctor, comunicación personal, 6 de marzo del 2022).

Esta experiencia de victimización fue tan traumática para Héctor que no dudó en huir de Aguililla para volver a su casa en Nueva Italia. Una vez que logró salir del municipio y recuperarse de la golpiza tramitó un oficio con la coordinación general de la CNTE para que su caso fuera atendido como un profesor desplazado. Acudió al ministerio público a gestionar la denuncia y completar los requisitos ante la SEE para el cambio de adscripción en otra región de la entidad. Aquí se confirma que el miedo “es el factor principal en la decisión del maestro a la hora de asumirse así mismo en la condición de desplazado, es decir de optar por romper con los vínculos de arraigo que tenía con todo aquello que hasta ese momento era parte de su identidad” (Lizarralde, 2003, p. 20). A pesar de que tenía vínculos afectivos con su escuela, con el territorio y con las condiciones de su praxis, el hecho de transitar por los caminos para llegar a Aguililla era lo que más le preocupaba, pues su vida corría peligro. Así pues, asumió su condición como parte de las víctimas de desplazamiento forzado, “yo no me quisiera ir pero por lo que me ocurrió y por cómo están las cosas, yo necesito protegerme y yo soy parte de ese éxodo” (Héctor, comunicación personal, 6 de marzo del 2022).

Al ser un profesor con una destacada formación continua en distintas áreas de la pedagogía y con 17 años de experiencia en Aguililla ha implementado distintas estrategias político-pedagógicas para afrontar la violencia y continuar con su vocación. Estas se pueden comprender en dos sentidos. Por un lado, en

torno a la seguridad personal respecto al trabajo de educar en territorios violentos y, por otro lado, de corte socioeducativo para construir relaciones sociales basadas en el cuidado colectivo y el acompañamiento emocional al alumnado. Sobre la primera, Héctor considera aspectos del sentido práctico como no salir de noche a fiestas, respetar el toque de queda de las siete de la noche, tener una conducta adecuada para evitar caer en situaciones “inapropiadas” y otra cuestión recomendable es “caminar para que la gente te ubique y que sepan que tú eres el profe, porque de repente uno como no vive tanto ahí, te desconocen, casi casi que uno tiene que ir a presentarse con el jefe de plaza y decirle: ‘yo soy el profe, no me vaya a dar un balazo’ (se ríe), procuras que te observen pues” (Héctor, comunicación personal, 6 de marzo del 2022). A nivel escolar, tratar de mantener cerrada la escuela para evitar que ingresen personas armadas, estar pendiente de cualquier tipo de enfrentamiento en las calles aledañas y colocar a los grupos de grados inferiores (primero y segundo grado, por ejemplo) en la parte más cubierta de la escuela donde, en caso de balacera, puedan estar más protegidos de las balas.

Sobre el segundo aspecto de las estrategias, para Héctor es necesario que se instale en las escuelas de Aguililla otro tipo de pedagogía más empática con el dolor de las víctimas. Para tratar con una niñez afectada por la violencia del crimen e intentar sanar la tristeza y la depresión, revertir las actitudes agresivas y los comportamientos hostiles es importante que se reconozcan sus historias de vida, sus subjetividades dañadas por la criminalidad y el trauma cultural que padecen, para que la escuela, en tanto espacio de interacción social específica, sirva también para fortalecer la dimensión emocional. A veces esto implica rechazar los contenidos curriculares formales para poner énfasis en el cariño, la solidaridad, el amor y el cuidado en la relación enseñanza-aprendizaje. Estos elementos constituyen el currículo oculto de cada docente crítico que pretenda transformar la realidad a partir de su praxis dentro del aula:

Yo invito a dejar de lado la presión del gobierno para que tengamos los contenidos como ellos quieren y hay que dejar lo académico de lado y hay que meternos a lo emocional. Porque de verdad los niños por eso vienen bien bloqueados y nosotros también, por eso es que a veces esos bloqueos emocionales hacen que los niños no den todo su potencial y si tú como profesor no estás formado en eso, en vez de ayudar, ejerces presión por los contenidos que debemos cubrir. Creo que ahorita debemos de dejar un poco eso de lado y hay que entrarle a lo artístico y a lo emotivo, porque eso va a ayudar a sanar todas las emociones que traen estos pequeños y que traemos los profesores [...] Imagínate, llegamos a las escuelas y empezamos con A, B, C, uno, dos y tres, pues no, no podemos regresar al esquema antiguo. Necesitamos un nuevo paradigma que abrace las emociones que tenemos. Hay muchos que dirán: "qué bonito se oye, que romántico". Este trabajo no solo implica dar una palmadita y decir: "échale ganas". Son trabajos donde hay ciencia, el trabajo con las emociones también es ciencia, la filosofía es ciencia. Si nosotros trabajamos a desbloquear las emociones, por ende vamos a tener niños que van a aprender a multiplicar más rápido, que su lectura no va a ser con el tartamudeo que te da el bloqueo que tú traes en tu cabeza, porque a lo mejor tú vas a estar, o sea, leyendo y pasa una camioneta bien fuerte que detona un recuerdo horrible que fue de cuando estuviste con esa onda y qué haces para leer, mejor mandas al carajo el libro. Justo buscamos eso, que no lo manden al carajo, que la escuela vuelva a abrazar a los chicos, porque lo que yo platico con mis papás y mis parientes, hay una deserción escolar inmensa y todavía no la tiene captada el gobierno, o sí pero no quiere aceptarla. Como Freire decía, la educación no va solucionar todos los males, y sí estamos en un momento de crisis y creo que a través de estas visiones emocionales, más fraternas, podemos rescatar la educación y por qué no darle un nuevo paradigma educativo. (Héctor, comunicación personal, 6 de marzo del 2022).

Después de la pandemia volver a las clases presenciales fue uno de los aprendizajes más relevantes en la experiencia vivida de Héctor. Para romper el aislamiento social y el sentimiento de soledad en la niñez y juventud mexicana profundizado por el confinamiento

de la Covid-19 (Saraví, 2023), la escuela requiere reconstruir los lazos sociales para incorporar al alumnado a una dinámica donde se sienta “abrazado” y “acompañado”. Esta estrategia se puede entender como una innovación educativa, la cual se genera “cuando el maestro asume su práctica reflexivamente desde su contexto, pero cómo puede hacerlo un maestro controlado, limitado y atemorizado por la violencia. Tampoco se trata de proponer estrategias de capacitación para trabajar la escuela de la guerra que forme maestros especializados en escuela y guerra, escuela para desplazados” (Lizarralde, 2003, p. 25). A pesar de que en el ámbito donde se desarrollan las relaciones socioeducativas priman las actividades ilícitas, el miedo y la incertidumbre, la disposición del profesorado para optar por estrategias emocionales desde una perspectiva liberadora, brinda un nuevo sendero por el cual puede transitar la educación escolarizada a partir de prácticas amorosas y emocionalmente inteligentes que subviertan el carácter estático y aislado socialmente de la escuela pública.

En esta experiencia destaca también el reconocimiento de las limitaciones de la escuela para resolver los conflictos sociales y la violencia crónica, pero se subraya que existen posibilidades de reposicionar los fines de la educación hacia una contrapedagogía en los términos que propone Segato (2018), que combata la crueldad y la reproducción del *habitus* agresivo o mentalidades belicosas, para fortalecer la ternura con el uso de la filosofía, las ciencias y las artes desde una perspectiva más adecuada para el contexto, tal y como ejemplificó Héctor con la elaboración de obras de teatro participativas o grupos de dibujo, pintura y música tradicional como las “balonas”. Estas acciones en la escala micro, donde se exponen los sentires y pensamientos de los estudiantes con mayor libertad creativa, contribuye a que “la enseñanza se desborde en buenos recuerdos para los niños, que tengan en su mente el cariño y el amor de la educación, que sientan el amor del profesor [...] que la escuela se encargue de generar esos recuerdos que puedan detonar a través del amor y la amistad” (Héctor, comunicación personal, 6

de marzo del 2022). Son estos recuerdos los que pueden volver significativa la trayectoria escolar.

En síntesis, en estas experiencias de exilio pero también de resistencia, subyacen contrapedagogías que se desarrollan en espacios escolares en el corazón de la Tierra Caliente. De alguna manera, se pueden entender como vestigios de esperanza para repensar la función social de la escuela en los márgenes estatales. La acción pedagógica de fortalecer los vínculos entre educadores y educandos para potenciar la resistencia ante los procesos de subjetivación de la violencia, brinda una pequeña pero significativa enseñanza desde el terreno local. Al final, como sostiene el maestro Héctor, es útil recuperar pedagogías liberadoras de la educación popular de Paulo Freire, sobre todo en “momentos de tanta incertidumbre, violencia y desamor, porque Freire nos invitaba a eso, a educar con amor para tener un mundo mejor y esa es la directriz que voy siguiendo y que trato que sigamos los demás también” (Héctor, comunicación personal, 6 de marzo del 2022).

Capítulo 4

Educar en escuelas precarias. Estrategias docentes ante la violencia criminal

No importa cómo la fuerza bruta sea aplicada para subyugar a la gente, los comportamientos a nivel local se levantan para subvertir el yugo que la violencia ejerce sobre la población. Se trata, por supuesto, de un proceso muy disputado. La situación a nivel local es compleja y contradictoria. Hay personas trabajando dentro de las esferas políticas, militares y económicas que buscan beneficiarse de las fracturas causadas por la guerra. Otros trabajan igualmente duro para resolver las desigualdades, injusticias y abusos causados por la guerra y por aquellos que explotan la violencia para su propia ganancia. Es lo segundo lo que me interesa.

CAROLYN NORDSTROM, 1996, p. 143.

Rodrigo es coordinador sindical del municipio de Apatzingán, inició como docente de nivel primaria. Es egresado del Centro Regional de Educación Normal de Arteaga, cuenta con diez años de servicio. Originario de la ciudad de Apatzingán y aficionado a las motocicletas, Rodrigo es hijo de una familia de tradición magisterial. Su padre es aún un sindicalista reconocido en el gremio. Era hasta cierto punto previsible que Rodrigo estudiara para ser educador. Por ello, al terminar su bachillerato fue directamente a inscribirse

en la Normal de Arteaga a inicios de 2009. Allí, adquirió diferentes herramientas, no solo en términos de formación pedagógica y didáctica, las cuales le permitieron abrirse camino en el magisterio como trabajador, así como también como sindicalista, pues durante su época de normalista fue un destacado dirigente político.

Una vez que ingresó formalmente al magisterio, al principio fue asignado a una institución educativa situada en una localidad llamada La Limonera, para llegar de "Apatzingán vas rumbo al Aguaje, son dos horas en camión, de ahí son otra hora para llegar a San José de Chila y de ahí ya no sube el camión, si agarras *rai*, pues lo agarraste para subir a la Limonera, si no toca caminar como unas dos horas y media o tres más o menos, es una comunidad muy pequeña" (Rodrigo, comunicación personal, 21 de agosto del 2021). Allí atendía una escuela unitaria de una sola aula con apenas seis estudiantes, pues en la comunidad localizada en la parte alta del cerro, vivían solo cuatro familias, las cuales acumulaban una población de apenas 60 personas. Después tuvo la oportunidad de cambiar de centro de trabajo hacia la cabecera urbana de Apatzingán. Primero, durante un breve lapso, laboró en una escuela en La Colonia, ubicada en la periferia, después trabajó en Felipe Carrillo Puerto durante un corto tiempo, para posteriormente laborar en la primaria del centro de la ciudad y por último en la recientemente inaugurada escuela primaria "Aimé Cesaire" donde, actualmente, tiene su puesto cubierto mientras funge su rol como coordinador sindical.

La primera vez que nos conocimos fue en una manifestación, cuando conversamos y le explique cuál era mi propósito al trabajar con los maestros de la región, su respuesta fue contundente: "viniste pues al mejor lugar porque de esas historias aquí nos sobran a nosotros" (Rodrigo, comunicación personal, 21 de agosto del 2021). Durante el tiempo compartido con Rodrigo noté que es una persona que habla de manera casual y sin tapujos sobre el narcotráfico, debido en parte a su conocimiento del tema y por su cercanía con personas que se dedican al mercado ilegal, ya que asiste con regularidad a clubes de motocross donde convive con

muchos de ellos, una actividad común en Apatzingán. En estos sitios ha conocido miembros de grupos del narcotráfico, pero son convivencias donde no se expone la vida de cada uno, más bien, hay un cierto reconocimiento mutuo. Ellos saben quiénes son los profesores y Rodrigo sabe a qué se dedican ellos, pero entablan una suerte de relación de cordialidad. Nadie se mete con nadie porque están en un terreno “neutral”, allí lo que importa es la diversión de conducir las motocicletas, comer carne asada y beber cervezas.

Rodrigo recuerda que en la segunda escuela donde laboró, ubicada en la periferia de Apatzingán, un sicario ingresó por la reja perimetral para amenazar al colectivo docente con la intención de despojarles de sus vehículos. La reacción de todos fue de susto al inicio, pero rápidamente, se convirtió en una negociación. Los profesores presentes, en ese momento, eran originarios de Apatzingán, incluso reconocieron quién era la persona que había ingresado armada a la escuela, pero “pues ya nos acostumbramos a hablar con esos mañosos” (Rodrigo, comunicación personal, 21 de agosto del 2021). Al estar reunidos en el patio escolar con el supuesto delincuente, lo conminaron a aceptar un dinero a cambio de que desistiera en el intento de llevarse los vehículos, ya que notaron que estaba bajo la influencia de alguna droga. Juntaron entre todos dinero en efectivo (2 mil pesos) para dárselos como un incentivo para que no se llevara algún carro particular y el problema no aumentara. El episodio no afectó a los alumnos quienes estaban en las aulas y los docentes lo tomaron con mesura. Una semana después, se enteraron por las redes sociales que habían asesinado a la persona que los extorsionó aquel día. Un día antes de que tuviera lugar este acontecimiento, el presidente del comité de padres de familia, durante una reunión, había avisado que los distintos grupos armados estaban robando carros particulares para montarlos en un retén ilegal, así que era mejor que durante esos días nadie llevara su vehículo a la escuela. Tras ser advertidos, aquella mañana que ingresó el delincuente, el colectivo de educadores había llegado en taxi, lo que permitió que solo hubiese un carro dentro de la escuela que era del director.

El evento anterior muestra al menos dos aspectos que resultan interesantes. El primero, ilustra que la escuela no es un sitio seguro ante amenazas externas. Cualquier sujeto puede ser víctima de robo dentro o fuera de la institución educativa. En este caso, el destino era el mercado ilegal de automóviles, que pueden ser vendidos o usados para llevar a cabo actividades ilícitas, pues los actores armados no solo son movilizados por el tráfico de drogas, sino también, por una gama de empresas criminales con variadas prácticas delictivas que colocan en una posición de vulnerabilidad al magisterio y, en general, a las comunidades escolares. El segundo aspecto es que la comunicación sostenida con las familias fue fundamental para la protección del profesorado, que muchas veces no tiene la capacidad de entender el funcionamiento de los actores armados en los bordes de la escuela donde laboran, a pesar de vivir cerca de allí. En este sentido, la complicidad entre las familias y los sujetos educativos puede ser un aliciente para cuidar la integridad de los mismos trabajadores, así como el conocimiento previo de la situación para reaccionar ante tales hechos delictivos o, si es posible, evitarlos.

Vivir en la Tierra Caliente implica saber lidiar, de forma cotidiana, con estos problemas que ocasiona “la maña”, como se refieren los lugareños a las personas de la delincuencia organizada. Es en este tipo de experiencias donde se despliegan una serie de disposiciones, formas heterogéneas de reacción y de adaptabilidad de la violencia, las cuales aportan propuestas, muchas veces no sistematizadas ni planteadas en un protocolo formal, pero sí aplicadas de forma emergente ante problemas característicos de este contexto. Estas estrategias son resultado del aprendizaje del educador, que “si bien puede ser contradictorio, implícito y asistemático, este conocimiento construido en la práctica misma, a través de la reflexividad propia del maestro, tiene características que lo adecuan a las necesidades del trabajo” (Rockwell, 1985, p. 114). De alguna manera, la acumulación de narrativas docentes en torno a este tópico, manifiesta una herida que atraviesa los procesos socioeducativos en la región terracalientana. Durante

el trabajo de campo, descubrí que esto no es un proceso que se acota a una comunidad o temporalidad en específico, ya que se ha expandido, notablemente en el último lustro, a sitios donde no existen registros previos de este tipo de afectación. Es un hecho que estos acontecimientos ponen en riesgo la vida del profesorado y, en general, de las comunidades educativas, lo que plantea una disyuntiva central frente a la continuidad del proyecto escolar y su función social, como sugiere Rodrigo:

Por un lado queremos que los niños no se nos vayan de la escuela, queremos impartir la educación, pero por otro lado con el crimen organizado todos estamos amarrados de manos, porque nosotros no somos de armas, nosotros no somos de pelea de balas, somos de lucha, de lucha en las calles, de protesta, pero como dice nuestro lema, también somos de propuesta. (Rodrigo, comunicación personal, 21 de agosto del 2021).

Las diversas historias que se presentan en este capítulo develan detalles sobre los riesgos del trabajo docente y la escolarización precaria en campos socioeconómicos singulares inmersos en espirales de violencia. A su vez, se realiza un planteamiento para comprender estas propuestas como resistencias sutiles, enigmáticas y a veces contradictorias que se encuentran en la caja de herramientas del profesorado sobreviviente de la violencia, aquellas “estrategias docentes que se desarrollan y se modifican con el tiempo, pero se desarrollan a partir del material y del contexto social preexistente” (Mardle y Walker, 1985, p. 26). Hay que subrayar que en el Valle de Apatzingán, cada experiencia tiene similitudes con la de otros maestros y maestras que laboran en instituciones educativas diferentes, lo que es síntoma de la regularidad de un problema estructural, que podría entenderse como un factor común en la región. Con esta evidencia es posible afirmar que no son eventos que constituyen la regla en las escuelas, pero tampoco son la excepción, sino que tienen una regularidad que expone la intensidad de la disputa criminal por la soberanía,

que tiene momentos de “tensión y de calma”; en otras palabras, es variable.

En cada una de las viñetas etnográficas se comparten vivencias en torno a la dinámica de la violencia regional, así como los desafíos y problemas recurrentes que viven los educadores y las educadoras en los centros escolares. Un factor relevante para entender los procesos de dominación en esta región, tiene que ver con la preponderancia de monocultivos y modelos de agroexportación que suponen lógicas de precariedad en las comunidades, lo que repercute en el alumnado de muchas escuelas, particularmente, del nivel telesecundaria, porque los jóvenes trabajan en el rubro agrícola al mismo tiempo que cumplen con su educación secundaria, lo que complejiza sus itinerarios y genera consecuencias en su desempeño escolar de formas poco comprendidas. Además, esta asociación entre capital, Estado y economías ilegales produce un escenario donde es cada vez más difícil evitar el contacto con la actividad delincinencial, pues el “mundo del crimen” amplía tanto sus vasos comunicantes con la sociedad que para los sujetos educativos, a veces es ineludible debatir de forma cotidiana con estos procesos.

Experiencias docentes contra la criminalidad en Apatzingán

En mayo del 2022, se realizó una entrega masiva de libros gratuitos y campañas de lectura promovidas por la CNTE y el Fondo de Cultura Económica (FCE), en un conjunto de escuelas localizadas en ciudades y tenencias con escaso acceso a la cultura escrita. Las comunidades escolares recibieron al llamado *Librobús* con parafernalia y eventos públicos protagonizados por maestros sindicalistas de base¹³⁷. Una de las instituciones receptoras de este programa gubernamental fue la telesecundaria “James Baldwin”, ubicada en la comunidad de Burkina Faso, donde estudian alrededor de 82 jóvenes. La mayoría de ellos dedican uno o dos días de la semana al corte de limón, actividad agrícola donde toda la familia participa, a partir de la niñez

¹³⁷ Velázquez, L. (16 de mayo del 2022). Cultura y magisterio democrático. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/>

hasta los doce años de edad. El pago por la recolección de una caja de limón ronda entre los 90 y 100 pesos, según la tendencia que se registró en al menos nueve comunidades de la zona. La población que asiste a esta escuela, que fungía anteriormente como una hacienda algodonera, proviene de Nueva Italia y de Apatzingán, descendientes de familias que trabajaron en la producción de algodón desde mediados del siglo pasado. Hace 37 años se fundó la escuela en este mismo terreno, incluso quedan los rastros de lo que en su momento fue una bodega de algodón y un recinto antiguo de la escuela experimental donde se llevaron a cabo procesos educativos a cargo de sacerdotes. Hoy en día, solo quedan las ruinas de lo que fue en su momento el campo de algodón. En la actualidad, cuenta con cuatro aulas, dos baños y un techado para el enorme patio rodeado de árboles de limón.

Ramón, quien ha estado durante quince años en la institución y funge como director, señala que hay dos problemas que observan constantemente en la población escolar. El primero es el aumento de embarazo adolescente y el segundo es la poca integración de los alumnos al trabajo escolar. La ausencia de una educación sexual y el poco conocimiento de métodos anticonceptivos, así como el trabajo agrícola que ocupa buena parte del tiempo de los jóvenes, pueden ser factores que contribuyen a las problemáticas señaladas y que terminan por generar desinterés en los procesos educativos escolares. También es cierto que el trabajo de la juventud en la pisa de limón aporta económicamente a la estabilidad de las familias. Durante la visita del *Librobús* de la CNTE y el FCE a la telesecundaria, muchos estudiantes compraron libros de la sección más costosa, aunque no necesariamente fueran de su total interés. Asimismo, compraban comida y refrescos en la cooperativa escolar que tenía precios más altos que en la tienda de abarrotes, los cuales pagaban sin tapujos. El limón es un negocio aún lucrativo, como el aguacate, pero que, aunque provee un insumo monetario significativo, no se distribuye de forma equitativa en la comunidad y genera desigualdades sociales, porque los grupos armados intervienen la cadena de producción y evitan que la derrama económica sea mayor: "el limón si no hubiera sido intervenido por toda esta gente, sería

otra cosa, algo más bueno para el pueblo” (Ramón, comunicación personal, 19 de mayo del 2022), como apunta el experimentado director de la telesecundaria.

En la telesecundaria “Langston Hughes”, de la localidad de Sierra Leona, la cuestión es parecida. Uno de los problemas principales, con los que lidian los educadores, es la deserción escolar. Por ejemplo, en 2019 tenían alrededor de 160 alumnos inscritos en la institución, pero un ciclo escolar después, la matrícula era de menos de 100 estudiantes. La relación con “los malandros” es un proceso inevitable en esta comunidad que alberga un poco más de 3 mil habitantes, pero se mantiene en una relación de: “si tú no temes conmigo, yo tampoco contigo” (Noelia, comunicación personal, 20 de mayo del 2022), así lo explica Noelia, directora del plantel. En este caso, el colectivo docente ha optado por una relación de no conflicto, de cordialidad, aunque existe vigilancia casi permanente, pues la directora, en innumerables ocasiones, ha pasado por los retenes y siempre ha sido reconocida, aunque ella no tiene una idea concreta de quiénes son las personas armadas que se posicionan en estos bloqueos. Hace al menos un año, un profesor de su escuela acudió con ella para pedirle autorización para cambiar de centro de trabajo, ya que le narró que había sido “levantado” durante un par de días por el grupo armado local. Cuando el joven maestro le contó la historia, le aclaró que no estaba relacionado directamente con su labor, sino porque también trabajaba como albañil y tuvo un problema de dinero con una familia que le pidió un trabajo, pero al final, no les gustó la obra y lo amenazaron. Un caso confuso, ciertamente, pero ofrece evidencia de lo que implica estar en estas situaciones de relación conflictiva con las personas vinculadas a los mercados ilegales en un marco de impunidad.

La directora señala que las estrategias que han seguido para mantener su seguridad personal como profesorado dependen, en buena medida, de la comunicación con las familias de los jóvenes de la telesecundaria. Principalmente, son las madres de familia quienes llaman por teléfono para advertirles con anticipación, sobre la posibilidad de un enfrentamiento armado. En el último ciclo escolar, Noelia sostiene que cerraron la escuela al menos dos veces

a la semana por los conflictos derivados entre grupos armados o, en dado caso, por la presencia constante y cercana de personas con armas de fuego. En todos estos eventos, primero fueron alertados por las madres de familia y luego tomaron la determinación de cancelar las actividades escolares. En otras ocasiones, cuando llega la información por *WhatsApp* de que existen balaceras o bloqueo de caminos con vehículos incendiados, han optado por permanecer dentro de la escuela y esperar a que todos los jóvenes sean recogidos por sus familias. La maestra Noelia menciona que “en la escuela estamos más seguros que afuera donde nos exponemos al querer huir luego luego que empieza el desorden de estas personas” (Noelia, comunicación personal, 20 de mayo del 2022), un aprendizaje que han recuperado a partir de la puesta en práctica de su propio modo de acción ante hechos delictivos, el cual han compartido e informado al alumnado.



Los limones están presentes en los eventos cívicos escolares. Fotografía propia (2021).

La directora de esta escuela acumula once años en la institución y es originaria de Apatzingán. Labora allí con otros siete trabajadores, cuatro son hombres y tres son mujeres, así como con una persona más de apoyo en la cuestión administrativa. Es interesante el caso de la maestra Noelia porque resalta su valor para enfrentar estas situaciones, ha negociado con los grupos armados y les “pide respeto” por la escuela, aunque coincide que es un tema que no pueden discutir ampliamente en las reuniones con las familias y tampoco lo hacen con el alumnado. A veces, ofrece asesorías a la juventud cercana y de forma sutil promueve que no se vinculen con “los mañosos” o que eviten ser reclutados por los grupos armados que les prometen dinero, vehículos y hasta teléfonos celulares. A pesar de estos esfuerzos, Noelia reconoce la existencia de egresados que se integraron a los grupos armados al concluir la telesecundaria y pronto fueron asesinados o en algunos casos fueron desaparecidos forzosamente. Sin embargo, es una minoría de la juventud de Sierra Leona la que tiene este destino, pero no deja de ser constante la intención de los grupos armados de ofrecer otros espacios de socialización y de integración “laboral” de los jóvenes de la comunidad. Este proceso se puede entender como reclutamiento forzado, en la medida que los grupos armados promueven un vínculo entre el reclutador y la población infantil y adolescente, a partir de un desequilibrio de poder, de una jerarquía que se produce en los procesos de violencia y criminalidad ante la población civil (Martínez y Salas, 2022).

Otra de las aristas que muestra rasgos de continuidad acerca de los efectos de la violencia criminal entre el profesorado, tiene que ver con sus trayectos cotidianos por los caminos rurales, algunos sin pavimentar, que conectan los ranchos con la cabecera municipal. Juan, abogado de profesión, es un joven educador oriundo de la región con casi diez años de servicio. Labora en la telesecundaria “Walter Rodney” en la comunidad de Etiopia, una tenencia a escasos cinco minutos de la salida de la ciudad de Apatzingán, donde buena parte de la población se dedica también al corte de limón. En esta institución educativa, que hoy en día tiene

entre 60 y 70 alumnos, era común ver personas armadas apostadas en dos camionetas tipo pickup en el camino hacia la escuela; es decir, había una convivencia cotidiana con el grupo criminal local que lo saludaba diariamente por la mañana. Desde hace tres años, esta situación cambió a partir de la instalación de una pequeña base de la Guardia Nacional colocada a unos 50 metros antes de la desviación a la localidad.

A pesar de ello, Juan no quedó exento de tener una experiencia victimizante que le enseñó las dificultades de trasladarse en estos espacios y de la inseguridad que se puede percibir al transitar por estos sitios. En el año 2019, durante la celebración del día del maestro, los docentes de su escuela se organizaron para llevar a cabo una fiesta en Etiopia, en conjunto con el alumnado y las familias. Acordaron realizar una comida para todos los asistentes y, para ello, contrataron a un taquero. Juan fue el encargado de ir a recoger al taquero a una localidad cerca de allí. Cuando iba en su camioneta, justo a la entrada de la tenencia, se encontró con un retén “de la gente que cuida el rancho” (Juan, comunicación personal, 20 de mayo del 2022), un grupo armado vinculado al control de la producción de limón. Juan supuso que el procedimiento sería igual que en otras ocasiones que se ha encontrado con estos grupos, el cual consiste simplemente, en contestar algunas preguntas (¿de dónde viene?, ¿a dónde se dirige?, ¿a qué se dedica?), pero en esta ocasión, lo obligaron a descender del vehículo y lo retuvieron en un pequeño campamento a un costado del camino. No se opuso a la orden y trató de no aparentar temor para evitar algún problema, pues había escuchado que eso les había funcionado a otras personas que habían sido detenidas en estos sitios.

Cuando descendió del automóvil, lo interrogaron durante una hora y aceptó que se sintió amenazado y con incertidumbre porque, además, las personas estaban sumamente drogadas y lo despojaron de su celular. Un hombre de alrededor de 30 años, quien portaba un traje camuflado y un radio, le dio permiso de hablar por teléfono para avisar al taquero que estaba retenido por el grupo armado, con la finalidad de verificar que su historia era cierta. Llamó por teléfono

y, afortunadamente, el taquero contestó que iría pronto, pero tardó una hora en llegar. En esas dos horas de interrogatorio, el profesor Juan comenzó a preocuparse, pues sabía que “algo malo” podría pasar, pues en distintas ocasiones escuchó historias de gente que era retenida en estos bloqueos y jamás se supo de su paradero; es decir, este tipo de situaciones son propicias para la desaparición forzada de personas.

Además, llamó su atención que las personas que integraban este grupo armado “no parecían mexicanas pues, o sea uno pues reconoce a la gente de aquí y ellos hasta hablaban diferente” (Juan, comunicación personal, 20 de mayo del 2022). Posteriormente, llegó el taquero, originario de la localidad y comenzó a dialogar con las personas armadas para negociar la liberación del maestro logrando retirarse sin problema. Ya en el camino de vuelta a la telesecundaria, el propio taquero le confirmó que estas personas “no son de aquí y ya han tenido muchos problemas con la gente del rancho” (Juan, comunicación personal, 20 de mayo del 2022), pues a decir del educador, su aspecto parecía más “centroamericano”. Este es un elemento que ya ha sido identificado por otros profesores de la región que han sido victimizados por los grupos armados en los retenes ilegales. De hecho, existe evidencia de que algunas personas que migran desde otros países, en el tránsito por Michoacán, son integrados a los ejércitos irregulares¹³⁸. Es evidente que el hecho de circular estos caminos, donde es común este tipo de bloqueos por parte de los grupos armados, constituye un nuevo desafío en la labor del magisterio en las localidades del Valle de Apatzingán, como concluye el citado maestro:

Los desafíos, yo siento que pues lo principal es el acceso a las localidades. El acceso porque muy pocos ranchitos para este lado tienen acceso de la gente, no cualquier gente puede entrar a una

¹³⁸ “Carlos” y los sicarios centroamericanos reclutados por Cárteles Unidos para combatir al CJNG (14 de septiembre del 2022). *Infobae*. Recuperado de: <https://www.infobae.com/>

localidad rural, porque en aquellos lados de las comunidades más arriba ya hay mucha presencia de la gente armada, es donde se esconden. Entonces, principalmente el desafío yo siento que es el acceso, porque una vez accediendo a esas localidades, sí te digo, la gente o ese tipo de gente, tienen un poco de respeto todavía por el maestro, lo malo es cuando te desconocen. (Juan, comunicación personal, 20 de mayo del 2022).

El acceso carretero a las localidades de esta zona no siempre es idóneo; a veces, por la cantidad de retenes de actores armados, legales o ilegales, que se posicionan entre angostos caminos de terracería e incluso por las pésimas condiciones de infraestructura vial. En algunos casos, los educadores tienen que viajar por rutas alternas para evitar estos bloqueos y llegar a las instituciones educativas, que son los mismos caminos por donde suelen transitar los grupos armados para evadir puestos de control y vigilancia de la Guardia Nacional o el Ejército mexicano. Otro profesor oriundo de la región, quien cuenta con una década de experiencia laboral, subrayó que en estos retenes ilegales se corre el riesgo de ser detenido, investigado, golpeado o desaparecido porque, generalmente, son puestos de control localizados en caminos solitarios, sitios sin cobertura de telefonía celular ni ninguna ruta de escape, por lo que es casi obligatorio cumplir con los requerimientos de los actores armados para poder transitar, tal como narra en su vivencia:

Yo recorro las comunidades ahorita en abril, día del niño, me gusta recolectar juguetes, pido tanto a diputados o personas políticas, como gente que conozco que son amigos que sé que económicamente pues están bien y me enfoco en ellos. Entonces, cada día del niño, yo recorro las comunidades. Mira en cuestión de inseguridad, te voy a contar algo breve que me pasó ahora en abril pasado, fui a una comunidad que se llama El Arenero, pero para poder pasar tuve que cruzar cinco retenes: el primero pues eran unos chicos que estaban con su radio y sus motos, todo normal, pasamos: "¿a qué vienes a la comunidad?", no pues a entregar juguetes, pues ya pasamos, ellos por el radio imagino que avisaron que iba un vehículo, nos dejaron

pasar dos retenes más y en el cuarto, llegamos y pues: "bájense", nos gritaron groseramente y pues nos bajaron del vehículo, revisaron todo, sabiendo que lo que llevábamos eran juguetes. Aun así hubo pelotas de color azul, así como oscuras, que rompieron para ver si no llevábamos contenido adentro o que estuviéramos escondiendo. Ahí nos detuvieron como dos horas retenidos, ya cuando vieron pues que no llevábamos nada, eso sí nos revisan el celular de punta a punta, mensajes de *WhatsApp*, mensajes de texto, Facebook, Messenger, todo te revisan, fotografías, todo. Ya después de dos horas, nos dejan pasar. En el siguiente punto, los chavos estaban muy drogados, nos quitaron la mitad de los juguetes, que porque ellos los querían para jugar. No discutimos, se los dimos, entonces llegamos a la comunidad y eran alrededor de 60 niños y pues repartimos realmente ya lo que nos quedaba. Entonces, aquí no se puede transitar libremente, no es fácil. (Charly, comunicación personal, 22 de enero del 2022).

Este hecho en particular, evidencia el grado de riesgo que implica para las personas circular por dichos territorios bajo el control criminal. Una vez más, las iniciativas del magisterio como donar juguetes en las comunidades o realizar cualquier actividad que requiera trasladarse de la cabecera municipal hacia las comunidades rurales, donde no existen controles estatales, pueden desembocar en un episodio victimizante. No obstante, al plantear estos escenarios, surgen algunos cuestionamientos sobre ¿quiénes son los sujetos que se encuentran en estos retenes ilegales?, ¿son personas conocidas por el profesorado o provienen de otras partes de la entidad? Ante la pregunta sobre si para él era posible identificar la identidad de los miembros de las agrupaciones delincuenciales locales; es decir, si acaso los conocía, el maestro respondió lo siguiente:

Sí, porque por ejemplo está el hijo de doña Conchita, está el hijo de doña Carmela de tal comunidad y, este, son niños que, yo por ejemplo te digo que ya son diez años, son chavos que estuvieron a lo mejor con uno y que yo los identifico porque, te digo siempre me he dedicado a ir a las comunidades a llevar juguetes. Mi zona

escolar, yo estuve como medio año encargado de la supervisión, en lo que me acomodaban y también mi trabajo fue irme al campo, estar en las comunidades, apoyar a los maestros en cuestiones de trabajo pedagógico, apoyarles con los niños que iban retrasados y así. Todas esas cuestiones, pues son niños, son chavos que ahorita tú los conociste o que son de tu misma comunidad, de aquí de la cabecera. Nos identificamos, a lo mejor no nos conocemos, pero si como que te identifican, por ejemplo ha pasado de que vas pasando por un retén y dicen: "ah es el maestro Charly, déjenlo pasar" o "sabe que maestro, ahorita que regrese de la comunidad tráiganos una botella de agua", pero es cuando los chavos no andan drogados, porque pues pasan 24 horas en esos lugares y para poder estar ahí, pues los drogan para que aguanten. (Charly, comunicación personal, 22 de enero del 2022).

Este comentario revela que, en algunos casos, los retenes son integrados por varones jóvenes de la propia comunidad que participan en los grupos armados. Algunos de ellos, seguramente, fueron integrados de forma forzada, ya sea a cambio de dinero como cualquier otro empleo informal o como medio para conseguir drogas. Martínez y Salas (2022), sostienen que también en el reclutamiento se coacciona la permanencia, pues en casos donde "la violencia crece y se hace más despiadada, muchos de los jóvenes que, en un principio, se integraron de manera 'voluntaria' o por el convencimiento de sus amigos que ya son parte, intentan salir de las organizaciones criminales, sin poder conseguirlo. En consecuencia, se quedan mediante amenazas e intimidación" (p. 6). Por ello, la posibilidad para los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes terracalentanos de apartarse de estos riesgos es realmente complicada, aunque ciertamente es cambiante de acuerdo a la localidad.

En varios pueblos, los grupos delincuenciales pueden tener un carácter más local y aumentar sus modos de reclutamiento y utilización de jóvenes, algunos más, pueden incorporar otro tipo de personas, quizá más preparadas, para la labor militar o de sicariato; es decir, son muy heterogéneos en su nómina interna y tienen diferentes grados de exposición pública, unos pueden ser

más ocultos y otros menos. El maestro Leco, quien tiene 18 años de experiencia laboral en telesecundarias de la región, comenta que la actuación de los grupos armados en Apatzingán ya no es tan sigilosa como era antes, sino que sus prácticas son cada vez más evidentes, debido al marco de opacidad e impunidad con el cual operan. Desde su visión, existe una complicidad con autoridades policiacas, militares y el propio ayuntamiento que posibilitan que se reproduzcan libremente estas acciones:

La otra situación que hemos visto en Tierra Caliente, en este espacio donde he laborado como docente, es que estos nuevos cárteles no se esconden, están a la luz pública y uno puede ver, digamos, los retenes que son una falsedad. Al yo trabajar en La Esperanza, todos los días tenía que desplazarme ¿no?, hay que desplazarse a la comunidad y a la salida de Apatzingán se acostumbran los retenes, los retenes de la policía en ocasiones con participación de los militares, pero a la vuelta, a 700 metros, 800 metros, los cárteles rondan con patrullas de manera libre. Es imposible que quienes instalan los retenes no se den cuenta que a 300 metros, a 800 metros estén patrullajes del narco o bien campamentos provisionales de ellos. Es complicado. Hay una tolerancia de esta situación. (Leco, comunicación personal, 20 de julio del 2020).

La visión crítica del profesor denuncia una supuesta “tolerancia” que es percibida por la población que observa estos comportamientos públicos de los actores armados, pero que no obtiene ningún castigo por “la manera intermitente, contradictoria y altamente selectiva en que se aplica la ley en los márgenes” (Auyero y Berti, 2013, p. 139). Las reflexiones de Leco son particulares porque surgen de un sindicalista destacado quien durante su juventud, cursó la licenciatura en Historia en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, con sede en Morelia. Después de que ingresó al magisterio en el año 2002 a través del nivel telesecundaria, se dedicó a estudiar diferentes diplomados en pedagogía, una maestría en educación en el IMCED y el doctorado en pedagogía crítica y educación popular en el Instituto McLaren

de Pedagogía Crítica en Baja California. Además, fue elegido en dos ocasiones para ocupar responsabilidades sindicales en el área pedagógica de la CNTE y es un frecuente escritor en medios periodísticos especializados en la educación. Originario de Uruapan, es hijo de activos militantes del movimiento urbano por la vivienda en Michoacán. Creció al calor de las luchas sociales por la tierra, lo que le sirvió como experiencia para vincularse, desde muy temprana edad, a la resistencia estudiantil en las llamadas Casas del Estudiante, edificios ocupados por jóvenes universitarios de escasos recursos que viajan a estudiar a la capital del estado sin recursos para rentar una vivienda individual.

En la docencia, sus asignaciones como trabajador siempre fueron en el Valle de Apatzingán. Leco transitó un breve tiempo por escuelas en localidades rurales más pequeñas de la Tierra Caliente. Allí, le tocó ser directivo, maestro e intendente al mismo tiempo. Vivió en las comunidades donde le correspondía trabajar y, casi siempre, se vinculó con las familias de los lugares donde ofreció sus servicios. En cada uno de estos sitios, observó problemáticas constantes: marginación social, aislamiento geográfico, migración, imposición del modelo de monocultivo y producción/tráfico de drogas. Las opciones de vida digna eran limitadas para la gente local y Leco trataba de que la escuela fuese un espacio de convivencia distinto al trabajo en el campo. La tendencia que notó fue que la juventud de la telesecundaria se incorporaba al mercado ilegal o al corte de cítricos y, en pocas ocasiones, lograba concluir el grado, a veces como mero trámite burocrático. Por ello, era habitual que los estudiantes casi no se relacionaran con la dinámica escolar, pues solo mostraban compromiso en los bailes de fin de cursos o en los eventos relevantes en el calendario de festividades escolares.

En todos estos contextos, los delitos, la vigilancia y el control por parte de los poderes privados, aunque varían en intensidad, no solo afectan a los sujetos educativos en los trayectos diarios para acudir a los centros de trabajo, sino también, en la vida de las juventudes que asisten a la escuela y al trabajo que desempeña el educador. En La Esperanza, un poblado de alta marginalidad en la

periferia de Apatzingán, donde la población se dedica, en buena medida, a tareas agrícolas como el corte de limón; el maestro Leco permaneció casi una década. Allí, fue testigo de diferentes cambios en el mercado de las drogas; por ejemplo, la juventud que asiste a la telesecundaria no solo está en constante riesgo de ser reclutada por las agrupaciones delincuenciales, también tiene el riesgo de involucrarse en el consumo de drogas, desencadenando una serie de adicciones, de las cuales es complicado salir. El profesor Leco narra:

Lo que nosotros hemos vivido ahí en la telesecundaria de La Esperanza es cómo nos afecta, cómo nos va afectando. Primero, porque al igual que en la zona de Tumbiscatío, la forma de salir de la pobreza es el trabajo diario, penoso, duro y mal pagado de los cortadores de limón. En La Esperanza el mayor trabajo son de cortadores de limón, la salida para los jóvenes es ser parte del narcotráfico. Inicialmente, cuando yo empecé a trabajar, veías que el narco, efectivamente, era una persona adinerada, ostentosa, autos lujosos, pero aparece otro fenómeno que son los sicarios, los sicarios que trabajan para el narco. Entonces, los sicarios que también son parte del narcotráfico, son gente mal pagada, gente con un salario de cinco mil pesos mensuales, seis mil pesos mensuales, que no saca a nadie de pobre. Entonces, los chicos a lo que acceden ni siquiera es a una vida ostentosa, a una vida de rico, son insumo de los cárteles, de los ejércitos improvisados. A nosotros nos ha pasado de que sabemos de chicos que salen de la telesecundaria o que se salen en segundo año, tercer año, sin acabarla, se van a los cárteles y a la semana los matan, a los tres meses los matan, a los seis meses. Entonces, la propia noción que se tenía de quienes aspiraban a inmiscuirse en la droga hoy es casi imposible, como es imposible en cualquier empresa llegar rápido a la gerencia, llegar hasta arriba y ser el ejecutivo. Aquí, siendo una empresa, también es lo mismo, pero solamente que en esta empresa, en esta organización corporativa de los cárteles, los que están hasta abajo son desechables y son jóvenes. Uno ve los ejércitos privados del narco y son jóvenes de 14, 15, 16 o 17 años. Por supuesto, también hay los comandos militarizados con el atuendo, la formación táctica, la apariencia física, el entrenamiento físico más como de un militar o de un policía, que son los que comandan, pero el ejército,

el raso, son jóvenes desechables que, aunque entran con la ilusión de ser parte ejecutiva o no sé cómo les digan ellos, de los de arriba, la mayoría son desechables. Este es un ciclo constante, porque a pesar de que eso lo han vivido en sus familias, por sus papás, por sus tíos, por sus mismos hermanos que fueron encarcelados o fueron desaparecidos o fueron asesinados, no es que los hayan visto crecer y llegar hasta la cima. Eso es lo que viven de manera cotidiana y aun así es una manera de salir de la dura pobreza, porque ahí no mejorarán de manera sustancial, es una salida. Estos chicos no solamente son desechables porque los matan, los ponen al frente y los matan, sino son desechables también porque son consumidores de drogas, de las mismas drogas sintéticas. Y si no se mueren porque los maten en un enfrentamiento o los desaparezcan, se mueren al igual que los otros consumidores de drogas a los cinco o seis meses, quizás un año por las drogas que consumen. (Leco, comunicación personal, 20 de julio del 2020).

Este testimonio da cuenta de una de las dimensiones donde repercute el narcotráfico en las comunidades: la cooptación de los estudiantes en su carácter de mano de obra “desechable”. Es evidente que estos procesos afectan también a los profesores que sienten impotencia por no poder brindar una alternativa de futuro para los educandos, a excepción de inculcar el estudio y la dedicación, pero la batalla es compleja. Si consideramos el contexto de desigualdad de La Esperanza, donde la mayoría de los pobladores se dedican a la cosecha del limón a cambio de salarios precarios, el mercado ilícito de las drogas funge como una opción alterna a la escolarización como medio para ascender económica y socialmente. No obstante, los riesgos de involucrarse en el sicariato son altos, pues está en juego la vida de los jóvenes, lo que puede interpretarse como juvenicidios en la medida que “inician con la precarización de la vida, la ampliación de su vulnerabilidad económica y social, el aumento de su indefensión ciudadana y la disminución de opciones disponibles para que puedan desarrollar proyectos viables de vida” (Valenzuela, 2015, p. 12). Estas características de los escenarios hostiles, motivan a que los jóvenes, generalmente de escasos

recursos y racializados, participen como víctimas y victimarios en el ciclo de la violencia criminal, lo que fortalece los códigos y formas de acción de los grupos delincuenciales (Valenzuela, 2018). Todos estos elementos configuran la complejidad que enfrenta el profesorado ante los ciclos de violencia criminal, pues en su restringido ámbito de acción, la pedagogía y la praxis dentro del aula, los docentes tienen que lidiar con cómo se aborda o no el fenómeno de la violencia como un elemento curricular, más allá de las lecciones de la asignatura de Formación Cívica y Ética:

Inicialmente, cuando no se habían instituido estos poderes de los cárteles en Tierra Caliente, no era un tabú hablar del narco y de quién se dedica a esto. Se podía dialogar con los niños, con los jóvenes, se les podía decir que había otros caminos, que no se dejaran llevar por esa ilusión. Se podía platicar con las familias, se podía platicar con los jóvenes, pero una vez que se instituyen los cárteles como tal y estos poderes, para mí, como profesor, es prácticamente imposible hablar del tema. No es un tema que yo toque en mi aula porque eso lo mismo los jóvenes, los hermanos de los jóvenes, los papás de los jóvenes, las familias de los jóvenes se convierten como en oídos, se convierten como en vigilantes y, para los maestros, se vuelve un tema intocable en las aulas. Cosa que era distinta en 2003, 2004 o 2005, donde sí se podía hablar del tema, sí se les podía orientar. Los campesinos, los mariguaneros, las familias entendían que era posible, digamos, pensar en otra vida, que eso no era lo mejor vaya, pero ahora es imposible, porque se entiende como un señalamiento, se entiende como una intromisión, se entiende como una denuncia, se entiende como muchas cosas que no nos permite a los maestros hablar. (Leco, comunicación personal, 20 de julio del 2020).

Como revela el fragmento anterior, los educadores casi nunca abordan los tópicos en las discusiones en clase ni como contenido de alguna asignatura por el riesgo que implica. Nuevamente, la figura del "espectador" y del silencio en la práctica del magisterio, se ha convertido en una forma de autocensura, pero por motivos de cuidado personal y colectivo. El silencio "es la garantía parcial

de la seguridad y, en parte, del derecho a trabajar” (Rodríguez y Restrepo, 2024, p. 56). Como sucede en la montaña de Guerrero, “para los profesores, ‘enseñar sobre drogas’ y hacer reflexionar a los estudiantes sobre las implicaciones de la participación en el narcotráfico implica ‘guardar las formas’, es decir, evitar enseñar contenidos que hagan referencia, de forma directa, a las consecuencias que se derivan de la siembra y plantíos de enervantes” (Solano y Trujillo, 2021, p. 171). Al igual, no han encontrado estrategias didácticas que permitan problematizar o tratar de explicar las consecuencias sociales del narcotráfico, así como es igualmente inviable, realizar juicios morales sobre este problema por la integración de la violencia en la cultura local. Leco también denuncia la actuación ambigua del Estado que, en lo concreto, no garantiza seguridad para la comunidad escolar, pero tampoco ofrece manuales o instrumentos de capacitación para perfilar nuevas prácticas socioeducativas hacia la construcción de paz en las escuelas, por lo que ellos mismos tienen que generar las estrategias a partir del currículum oculto:

La otra situación es que tampoco existen protocolos por parte del Estado que nos digan cómo actuar en caso de situaciones de violencia. Uno actúa por supervivencia, por sentido común. Cuando nos han tocado balaceras, por ejemplo, en la comunidad o que empezamos a ver que rondan las camionetas de la gente armada, lo primero que hacemos si estamos fuera, en educación física o hay chicos que se fueron al baño o si estamos a la hora del receso, es decirles a todos que se metan al aula. Méntanse al aula, esperemos un rato aquí, no salgamos este para eso. Y la otra es cuando ha habido incendios de autos, que nos empezamos a dar cuenta, muchas de las veces hemos decidido quedarnos hasta más tiempo del horario establecido o muchas de las veces, cuando empiezan los rumores, las imágenes, las fotografías, etcétera, de los autos quemados y demás, dejamos ir a los niños a sus casas, les pedimos que se vayan a su casa y que sus mamás, sus papás los recojan. En varias ocasiones, me ha tocado llevarme a los niños en mi carro particular, tenerlos que sacar cosa de un minuto o dos, porque hay algunos que viven cerca de Apatzingán,

no en esta colonia, se tienen que ir hasta allá, sobre todo los alumnos que son desplazados, corridos o expulsados de las grandes secundarias de las zonas urbanas, entonces me toca llevarme, voy a decir, ocho o nueve niños. Tengo una camioneta mini van, entonces me ha tocado llevar ahí diez, ocho niños. Le apodaron a mi camioneta los mismos niños, la apodaron "la roba niños", porque de repente nos veían ahí, porque íbamos todos juntos. Pero todas estas cosas que yo te estoy comentando son cosas que haces por sobrevivencia, son cosas que haces por sentido común, pero no tenemos un protocolo para eso, no conocemos un protocolo establecido de qué hacer en caso de que suceda una balacera. En alguna ocasión, mis compañeros de mi escuela se quedaron atrapados en la escuela en medio de los enfrentamientos y tuvieron que sacarlos, el ejército tuvo que ir por ellos porque pidieron el asesoramiento. Y se ve afectada nuestra labor, pues porque es un miedo constante (Leco, comunicación personal, 20 de julio del 2020).

El magisterio de esta zona, como revela la experiencia de Leco, suele reconocer y reflexionar sobre dichas problemáticas porque las vive de forma directa, durante su estancia en el Valle de Apatzingán. A pesar de que "la violencia organizada hace estructuralmente difícil que los espectadores pasivos se conviertan en actores solidarios" (Schedler, 2018, p. 27), el profesorado ha implementado algunas contrapedagogías para salvaguardar la integridad propia y del alumnado, aunque estos esfuerzos son motivados, más bien, por el sentido común. La intuición de "hacer algo" que contribuya al cuidado de la vida de los sujetos sirve como una suerte de acción para la supervivencia en el marco de la escuela, porque los educadores "conforman a lo largo de su vida una práctica, acumulan una experiencia específica y única, vinculada siempre a aquellos elementos concretos de los que pueden disponer, que están presentes en las localidades en que se desenvuelve su vida y su trabajo" (Rockwell y Mercado, 1988, p. 73). En casos como el presentado anteriormente, educadores y educandos ponen en riesgo la vida por acudir a estudiar en un contexto de disputa de actores armados y las iniciativas de seguridad personal son

mínimas, impulsadas, en parte, por la trayectoria profesional y política del docente que fomenta el cuidado colectivo. Esto incluye también, vivencias relacionadas a la negociación de los maestros con miembros de los grupos armados cuando tratan de inmiscuirse en el espacio escolar para generar simpatía con la población local, como sostiene Leco en su relato:

En otras ocasiones, los mismos narcos, lo que hacen luego para ganarse a la gente es las fiestas como del diez de mayo, etcétera. Lo que nosotros hemos hecho es decir: ahí está la escuela, nosotros no vamos a participar en absolutamente nada. Y no es porque queramos prestar las escuelas, es porque si dices no, entonces otra vez se entiende esto como estar en contra. Pero además, se entiende como estar en contra porque en los últimos años hay una pelea constante por el territorio entre distintas bandas criminales. De modo que si les dices no, se entiende como que ya estás con los otros. Entonces, lo que hemos hecho es decir: la escuela es de la comunidad, le entregamos las llaves al encargado del orden y nosotros no nos hacemos responsables. No les decimos que no hagan la fiesta, lo que sea, el baile. Es lo que hemos optado. Afortunadamente no se han atrevido en la escuela a organizar estos bailes, rifas, regalos y demás que hacen para ganarse a las comunidades, no lo han hecho, pero nosotros es lo que hemos optado. En muchos lugares son ellos los que hacen sobre todo estas festividades, el día del niño, el día de las madres y en algunos casos las clausuras. A mi escuela no solamente han pasado, han entrado a comer en el comedor escolar. Entonces ese límite se perdió. Ese límite de que los veías pasar en el camino o ahí subiendo el cerro o perdiéndose entre las parcelas se rompió. Ahora están en la escuela y los niños, pues, se acercan a ellos y les preguntan, los cuestionan, les piden las armas. Algunos de ellos pues, han sido chicos incluso que quince días antes, un mes antes, estaban en la secundaria y ahora ya no. Entonces, eso ha sido complicado para nosotros, ese temor constante por tenerlos ahí enfrente, no saber qué decir, no saber cómo actuar. Lo hemos platicado, pues si les decimos: oigan no les podemos vender alimentos, entiendan que es una escuela. Pues no sabemos, es complicado si les decimos o no les decimos eso, cómo puedan interpretar esta situación, es

parte de eso. Entre profes de la escuela platicamos esto, sobre todo por saber si será necesario suspender las clases, para cuidarnos. Como hay compañeros que trabajan en comunidades diferentes, hay compañeros que tienen el problema de que vienen de una comunidad donde hay otro cártel. Entonces, es la plática constante, la información constante con las autoridades ahí o entre nosotros para decir pues que nosotros no somos parte de eso y que pues, si bien es cierto que en la otra comunidad hay otro cártel, pues son situaciones distintas. Porque el miedo constante de los profes es que, porque lo han comentado, los han parado y decirles que no lleven y traigan información, amenazarlos: oye es que tú estás en esta otra comunidad y estas llevando y trayendo información. Entonces pues se niega: yo estoy aquí porque estoy trabajando y no tengo ninguna relación. (Leco, comunicación personal, 20 de julio del 2020).

Estos elementos se pueden comprender dentro de una lógica de gobernanza criminal. Si bien es viable señalar que la “vieja” forma escolar es históricamente entendida como una institución que supone varias reglas de socialización y establece formas específicas de relaciones sociales (Saraví, 2023), en los márgenes del Estado, los acuerdos tácitos que prevalecen en torno a la escolarización pueden ser reconfigurados. Cuando los actores armados negocian con el magisterio para realizar fiestas con motivos clientelares o ingresan armados a desayunar en el comedor escolar, es una acción política y simbólica que demuestra cómo lo escolar, en tanto dispositivo cultural, se somete a la normatividad del poder privado que establece condiciones soberanas en la lógica local. La escuela precaria adquiere un nuevo significado social como instrumento para generar legitimidad para actores privados, mientras que el profesorado no tiene respuestas concretas para resolver el dilema. Leco plantea la ausencia de estrategias estatales o iniciativas pedagógicas para tratar este tipo de situaciones límite que se viven en La Esperanza:

Francamente no he sabido de nada que esté pensado en específico para esto. Nosotros no lo hemos aplicado en la escuela ni tampoco

he sabido de quien haya diseñado un programa, alguna estrategia didáctica, algún contenido pedagógico para hablar de eso, para tratar el tema. Como cosas del sentido común, pues sabes que la convivencia en el deporte, la convivencia a través de las expresiones artísticas culturales, organizar los encuentros de las danzas tradiciones de Tierra Caliente son muy comunes. Hay toda una tradición de gente que le gusta bailar y que, además, recupera danzas de la Tierra Caliente, se forman clubes y demás. De organizar los torneos por ser muchos planos, en Apatzingán a la gente le gusta mucho el voleibol. Entonces, estas cosas de sentido común ¿no?, que son para que los niños convivan en el deporte, en la cultura, los llevamos a que conozcan de repente algunos negocios, empresas que van construyendo las familias o los acercamos a lo poco que hay también; hasta hace algunos pocos años abrió un centro comunitario con financiamiento del Fondo de Cultura Económica, pues los llevamos ahí para que conozcan bibliotecas, pero una estrategia diseñada como tal para eso, para hablar de qué hacer en caso de una desaparición, qué hacer en caso de que haya una balacera, cómo tratar a un niño que perdió su familia. Yo me acuerdo bien de una niña que mataron a su tío y un 14 de febrero hicimos una manualidad de que le entregarían a quien quisieran, a su mamá, a su papá, a su hermano, a quien quisieran. Y me acuerdo que ese día, la niña todo el tiempo estuvo llorando, varias horas llorando y estuvo haciendo una manualidad que estaba ofrendando a su tío y, francamente, en esta situación no supe qué hacer. Como en otros momentos, yo había intentado acercarme a ella y respondió con mucha agresividad y con sus compañeras. No supe, como que opté en ese momento por dejarla sacar pues su duelo. Ni siquiera le dije: "oye no puedes hacer esto", no, o sea sacó su duelo ahí la niña. Entonces, eso habla del vacío que tenemos, que no sabemos cómo tratar el tema, no tener una capacitación, no tener una formación. Hacemos cosas por sentido común, pero tiene que ver con no saber cómo tratar el tema. Qué tal si yo regañaba a la niña, yo sabía que a su tío lo habían matado y qué pasa si yo le hubiera dicho: "oye qué pasó, cuéntame lo de tu tío", es la incertidumbre de pensar que la familia piense que tú estás buscando información. Entonces así me pasó con esta niña que era mi alumna. Te digo, habla de ese vacío, hasta ahorita no conozco ningún programa, ningún compañero

que esté haciendo algo específico al respecto. (Leco, comunicación personal, 20 de julio del 2020).

Como se ha insistido a lo largo del libro, los mecanismos institucionales para atender el tema se han limitado a inversiones en infraestructura de vigilancia o breves charlas sobre “violencia escolar”, que ignoran estas problemáticas, porque carecen de un diagnóstico sobre lo que se vive en localidades como La Esperanza. Tampoco la SEE ha incorporado asesoría psicológica para apoyar al magisterio o herramientas emocionales que les permitan sobrellevar en el aula situaciones como las descritas. El testimonio de Leco refleja una preocupación generalizada en el magisterio del Valle de Apatzingán. La construcción de paz en las escuelas michoacanas parece aún un proyecto inconcluso frente al aumento de pedagogías de la crueldad. Las opciones para contrarrestar las repercusiones sociales de los mercados ilegales, el reclutamiento en el sicariato y la necropolítica son escasas.



Incorporación de jóvenes en grupos de autodefensa.
Fotografía cortesía de Juan José Estrada Serafín (2021).

Como una suerte de contrapedagogías, muchas de ellas emanadas de la educación popular, algunos educadores han optado por reforzar los lazos sociales mediante el deporte (torneos de voleibol o futbol), el arte (los grupos de danza) o la ciencia (concursos de aprendizaje o lectura como ocurrió con el *Librobús* de la CNTE), lo que constituye esfuerzos autónomos que, a veces, funcionan para “hacer comunidad” y ofrecer espacios de confianza mutua para los educandos y disminuir la violencia interpersonal. Un segundo ejemplo que refiere Leco, a partir del colectivo docente de la telesecundaria de La Esperanza, puede ilustrar cómo en ciertos casos se pueden generar estrategias a nivel escolar para evitar que los estudiantes pierdan el interés por el trabajo académico y se integren de forma más plena en el desarrollo intelectual:

Una vez tuve un niño que estaba en segundo grado y, entonces, era un niño súper agresivo y, de pronto, en mi clase, se dio [peleó] con otro niño, se intercambiaron de palabras y lo empezó a golpear, ahí en el salón lo empezó a golpear feo y, entonces, yo lo agarré. Es una cosa de la que me arrepiento mucho, lo cargo en la consciencia. Lo agarre de la playera, del uniforme, así fuerte lo agarre y se lo quite al otro que lo estaba golpeando y lo saqué, pero así, lo jalonee pues, lo saqué del salón y le dije que se fuera a su casa, que estaba expulsado, que ya le informaba la directora y que trajera a sus papás. Pues al otro día, el niño no regresó, pasó una semana y no regresó. Entonces, cargué en mi consciencia de eso, porque yo me sentía culpable de no saber cómo tratarlo y de haberle negado su educación, de haberlo regañado y maltratado tanto que ya no iba a volver al escuela y que, obviamente, su único camino, seguramente era, porque su papá lo metieron a la cárcel, su papá estaba encarcelado y justamente por narcotráfico, y dije pues yo lo condené, lo condené a estar fuera de la escuela, yo lo expulsé de la escuela, no solo de mi clase, lo expulse del sistema educativo. Era un niño que todos los días se tenía que desplazar de otra comunidad. Como media hora caminaba entre las parcelas, que su papá pues estaba en la cárcel y todo, que su mamá no lo quiso y se fue y lo dejó con su abuela y él vivía con su abuelita pues y su abuelita lo regañaba también todo el tiempo pues, lo quería

entregar a la mamá, pero ella se fue a vivir con otra persona y no lo quiso, era prácticamente un niño abandonado. Afortunadamente, el niño regresó como a los diez días, pero sí sentí una culpa horrible, y pues parte de eso, insisto, es no saber cómo tratar estos casos. Los ves como “niños problema”, pero no sabes cómo tratarlos. De esas veces que platicamos eso con los profes, decidimos no expulsar, no suspenderlos. Entonces, platicamos con la directora y decíamos: si los expulsas, aunque sea tres días, aunque sea un día, etcétera, les estamos condenando pues a otra cosa y es mejor que estén en la escuela. Entonces, luego de ahí lo que hicimos fue que si un niño se portaba mal en el aula, lo llevabas a la dirección y en la dirección se le asignaba una tarea. Alguna tarea dentro de la escuela, limpiar o ayudar en el comedor o incluso lavar los baños o cosas así, pero decidimos no expulsarlo. Fue cuando entramos en un dilema de si el trabajo es un castigo y no debería verse así, pero fue la opción que encontramos para no expulsarlos. Fue una buena decisión. De ahí en adelante, ya no los expulsamos porque eso es muy común en las secundarias. De hecho, la telesecundaria, como muchas otras que están pegadas a las zonas urbanas que están llenas de estos niños y de estas niñas que expulsan de las secundarias generales, de las federales, las técnicas de las zonas urbanas y pues ya están ahí como segregados de otras escuelas. Entonces, nosotros decidimos no hacer eso, no los expulsamos nunca más. (Leco, comunicación personal, 20 de julio del 2020).

En el momento que el colectivo de profesores de la telesecundaria reflexionó sobre las condiciones en que se produce la violencia interpersonal, acordaron en un consejo técnico, modificar la normatividad interna, porque entendieron que “sea como un mecanismo para afrontar el estrés, sea como un método para resolver conflictos -o como ambos-, la violencia se aprende, directa o indirectamente” (Auyero y Berti, 2013, p. 151). En suma, la estrategia de no expulsar a los alumnos que muestran comportamientos agresivos en la escuela y asignarles trabajo físico e intelectual, tiene que ver con la reflexión en torno al punitivismo y la exclusión; es decir, no dejar en la indefensión a los jóvenes ante

la influencia de los grupos armados y motivar el des-aprendizaje de prácticas agresivas. Esta postura ética se puede interpretar como un giro en las finalidades de la educación, no para cumplir con una serie de estándares de aprendizaje, sino para reforzar el carácter humanitario y de atención a las preocupaciones del propio alumnado, aunque a veces, no se cuentan con los recursos suficientes para trabajar la subjetividad dañada por la violencia.



La escuela telesecundaria de La Esperanza. Fotografía propia (2021).

La diversidad de prácticas docentes para tratar estas problemáticas “incluye una gama de concepciones divergentes acerca del trabajo del maestro, así como diferentes prioridades en cuanto a ámbitos de trabajo (comunitario vs académico, por ejemplo) y a contenidos programáticos” (Rockwell y Mercado, 1988, p. 73). De cierta forma, Leco es consciente de la existencia de una competencia entre

dos proyectos de vida: por un lado, el de la sociedad basada en la ciudadanía y la vía legal; mientras que, por otro lado, el “mundo del crimen” que contiene sus propios códigos y formas de socialización que ponen en riesgo la vida. En este campo de fuerzas, la escuela tiene un papel que cumplir, adoptar una posición acorde al momento histórico, ya que la diversidad de prácticas “ha cambiado históricamente y sigue cambiando; no solo incorpora nuevos elementos propuestos desde los ámbitos técnicos del sistema, sino que también se generan, desde los maestros mismos, prácticas y estrategias distintas a las que han recibido” (Rockwell y Mercado, 1988, p. 73). Como muestra, el conjunto de ejemplos representativos planteados en este capítulo a partir de experiencias empíricas en comunidades con acumulación de conflictos por el narcotráfico, el monocultivo y la soberanía disputada en Apatzingán, permiten reflexionar sobre cómo las escuelas precarias y los sujetos educativos sufren, pero también confrontan los efectos de la violencia de múltiples maneras.

Las estrategias individuales y, a veces, colectivas empleadas tratan de lidiar con la incorporación de los repertorios de violencia en las prácticas culturales, la normalización y la conformación de *habitus* agresivos o belicosos, que reflejan los estragos de una sociedad históricamente azotada por dicho fenómeno (Guerra, 2022). A pesar de la intensidad de los ciclos de violencia generados por la disputa entre proyectos soberanos, los profesores en tanto sujetos históricos, también se convierten en víctimas de prácticas delictivas, albergan sentimientos de incertidumbre y un “miedo constante”; sin embargo, suelen articular pequeñas pero significativas acciones en su limitado campo de trabajo, pues mientras “mejor funcionen estas soluciones, más pronto se convierten en algo instituido, rutinario y, en consecuencia, abiertamente aceptado como un hecho” (Hargreaves, 1985, p. 140) que puede ser reproducido por otros actores magisteriales. A su vez, los educandos también se ven afectados por estos procesos de victimización, ya sea que no pueden acudir a la escuela para desarrollar sus actividades o corren el riesgo de ser cooptados por

los grupos armados. En estos casos, es evidente que la escuela se ha convertido en una dimensión de la sociedad donde se pueden comprender los efectos de la violencia criminal en la actualidad (Solano y Trujillo, 2021; Páez, 2021; Herrera, Luna, Escobar y Serrano, 2021).

Hacer escuela en El Aguaje. Impartir clases y aprender a sobrevivir

Un caso imprescindible para reflexionar en torno al involucramiento de la juventud en los grupos armados y las repercusiones del conflicto armado en las escuelas, puede observarse con claridad en la localidad de El Aguaje, municipio de Aguililla, ubicada a 45 kilómetros de la ciudad de Apatzingán. El maestro Pedro, un joven originario de Pátzcuaro, egresado de la Escuela Normal Urbana de Morelia, que ingresó en 2019 al servicio docente, ocupó su primer puesto laboral en la Secundaria Técnica 116 de El Aguaje, como encargado de la asignatura de idioma inglés. La secundaria, ubicada en la parte norte de la pequeña comunidad que alberga 2 mil habitantes, cuenta con casi 150 estudiantes. Según su perspectiva, aproximadamente el 90% de las familias de El Aguaje labora en el corte de limón. Son los jóvenes quienes se dedican a recoger y llenar las cajas de los cítricos. Las ganancias dependen del precio del limón que se establezca en el mercado y de la regulación que impone el grupo armado de Jalisco, que tiene una fuerte presencia en la zona. Pedro ha sido testigo de que, en los mejores momentos, han llegado a pagar a los jornaleros hasta 400 pesos por cada caja de limón.

Cuando Pedro fue asignado a este sector, no sabía casi nada de las problemáticas que tendría que padecer, ya que era su primera experiencia como trabajador de la educación en una zona alejada de su hogar. De hecho, solo estuvo un año y medio escolar, porque después, se declaró la pandemia por Covid-19, lo que cambió la modalidad a clases virtuales, las cuales casi no se llevaron a cabo por la ausencia de servicios de internet y perdieron contacto con muchos estudiantes. Además, fue elegido en asamblea por

sus compañeros, para integrarse a una comisión educativa en el sindicato, con sede en Morelia. Algunas de las dificultades que ha observado durante estos años, las sintetizó en una presentación durante un foro sindical que organizamos, en conjunto con la coordinación regional de la CNTE, en Apatzingán con el tema de “la educación popular en contextos de violencia”:

Les voy a hablar de mi experiencia como docente en esta localidad. Pues realmente, es muy difícil, porque no contamos con servicios médicos de calidad, no hay atención de parte del gobierno hacia los ciudadanos, siempre hay que ir hasta Aguililla a ver qué se puede hacer. Nuestros alumnos no cuentan con una ideología de superación. Son, me atrevo a decirlo, quienes tienen una ideología de seguir estudiando, de continuar con una preparación fuerte, los demás única y exclusivamente se quieren preparar para ser eficientes en el trabajo agrícola, en el trabajo de campo que no es una fuente de ingresos estable, dependen únicamente del corte de limón y tanto de los temporales del jitomate y del chile. Entonces, es complicada esta situación en esta localidad. Lamentablemente, el gobierno prefiere guardar silencio, prefiere hacer mutis ante estas situaciones. Es lamentable también, que personas que tienen una preparación o que pueden ayudar a las personas de la localidad, pues se vean afectadas en sus patrimonios, debido a que les queman sus automóviles constantemente, debido a que se bloquean la carretera y se impide el acceso o el libre tránsito de nuestra localidad hacia Apatzingán. Inclusive por rencillas o por estos problemas entre cárteles, pues muchas de las personas no pueden viajar de un lugar a otro libremente por ser familiar de alguien, por ser familiar de zutano y es un problema grave que debemos abordar como primer punto en la educación. Sin embargo, es complicado porque los recursos que llegan son muy limitados, los recursos llegan a cuenta gotas a nuestras escuelas. Si bien, gracias a gobiernos anteriores, contamos con una escuela en buenas condiciones, lamentablemente no contamos con agua y a veces tampoco con electricidad suficiente para tener los avances tecnológicos y que esto pueda ayudar a una labor docente de mejor calidad. Por eso, buscamos a través de estos espacios soluciones colectivas que nos ayuden en estas condiciones

de alta marginación y altos índices de violencia. (Pedro, comunicación personal, 4 de agosto del 2020).

Todas estas condiciones sociales, económicas y políticas, constituyen elementos que configuran la escuela precaria. La débil infraestructura de la institución, en términos de proveer condiciones básicas como el agua potable o la luz eléctrica, además de la complejidad estructural de un entorno con inestabilidad laboral, falta de empleo con condiciones mínimas de seguridad social, así como nulas opciones viables para una vida digna, son el escenario propicio para el despliegue de violencias criminales y de la emergencia de economías ilegales como el narcotráfico. En suma, desde el año 2020, en plena pandemia por Covid-19, Pedro ha presenciado un aumento significativo del fenómeno del desplazamiento forzado en la localidad. De las 2 mil personas registradas como habitantes de El Aguaje en 2010, según una vieja encuesta poblacional del INEGI, diez años después, la situación real es distinta. Familias enteras han huido de la comunidad a medida que han incrementado los combates entre grupos armados legales e ilegales desde inicios del 2019 y no hay datos precisos para saber con exactitud la magnitud del fenómeno. Basta ver las casas abandonadas con impactos de bala o los campos que antes eran fértiles y ahora condensan un panorama desértico. Este éxodo pronunciado de personas ocurrió casi a la par de la masacre de policías estatales, perpetrada por el grupo de Jalisco en octubre de ese año, la cual sucedió a un costado de la secundaria y le tocó atestiguar al profesor Pedro.

Al igual que muchos profesores que trabajan en esta alejada zona y no son originarios de allí, Pedro decidió habitar en El Aguaje, junto con cuatro docentes más para pagar un alquiler colectivamente y distribuir los gastos de alimentación. Así pues, se organizaron para rentar una casa casi frente a la secundaria, pues es menos costoso vivir en el pueblo que viajar diariamente desde El Aguaje hacia Apatzingán. El maestro Pedro, atiende grupos de máximo 16 estudiantes para impartir sus cursos de

inglés básico en la secundaria. Estos estudiantes no solo provienen de El Aguaje y Aguililla, sino también de División del Norte y de Las Palomas, poblados rurales donde se siembra limón y es bien conocida la producción de marihuana. Según la experiencia de Pedro, la marihuana que se recolecta en El Aguaje, se transporta en avionetas hacia el norte del país. Es frecuente observar la silueta y escuchar el sonido de las aeronaves que aterrizan a lo lejos en el aeródromo, dentro de la maleza alta de los terrenos que rodean la escuela. Además, en el último lustro comenzaron a aumentar los laboratorios clandestinos para la producción de metanfetaminas o el llamado “cristal” donde, a veces, laboran jóvenes de la localidad debido al aumento de la demanda de este narcótico en el mercado nacional e internacional.

En octubre de 2019 se llevó a cabo una masacre de policías estatales en la localidad de El Aguaje, la cual fue adjudicada al grupo delincuenciales de Jalisco que opera en el pueblo. Pedro recuerda que esa mañana se encontraba en clase con sus alumnos, cuando de pronto, escucharon una serie de detonaciones de armas de grueso calibre y observaron una columna de humo negro que se encontraba a unos 300 metros de la secundaria. En el momento de los disparos y del sonido de las torretas de las patrullas, todos en el salón se colocaron pecho tierra y estuvieron en esa posición alrededor de media hora, hasta que cesó la balacera. Después, llamaron rápidamente a todos los padres de familia para que fueran a recoger a cada uno de los estudiantes de la secundaria. Pedro reflexiona que este tipo de acontecimientos, los cuales no había vivido anteriormente, son impactantes para una persona que no está acostumbrada a identificar el sonido de un arma o de una granada y, mucho menos, ver los cadáveres de personas sobre el suelo. Una vez que los estudiantes se fueron a sus casas, muchos de ellos asustados con crisis nerviosas, el colectivo de docentes decidió cerrar la escuela y Pedro, junto con sus colegas, se refugió en la casa y no salieron durante tres días. Ese día se llevó a cabo un amplio operativo de diferentes grupos armados legales, que comenzó a criminalizar a cualquier ciudadano que cruzaba por las calles, así

como un asedio de la prensa que buscaba testigos para recoger sus testimonios. Para evitar este acoso, los maestros compraron algunos pocos víveres y se quedaron en casa, la cual cuenta con Internet; por ello, pudieron comunicarse con sus familias y avisarles que ellos estaban bien.

Cabe apuntar que en El aguaje, no había un ayuntamiento, ni contaba con policía propia de la localidad y tampoco con un cuerpo de bomberos; por ello, los cadáveres de los policías quedaron varias horas sobre el piso sin que nadie los cubriera ni ofreciera atención médica. Algunos maestros se “asomaron” para ver la escena del crimen, pero era mejor no acercarse a donde se encontraban las patrullas envueltas en fuego. Las pocas casas habitadas en El Aguaje se ubican sobre el propio camino hacia Aguililla y los senderos de terracería que pueden conectar con otros pequeños pueblos donde se refugian distintos grupos armados. En la localidad, el profesor Pedro escuchó rumores acerca de que este punto aislado y con una geografía accidentada, era importante para los grupos del narcotráfico porque esta vía conectaba no solo con Aguililla, sino que a través de la sierra, por brechas que ni siquiera están marcadas en el mapa, se pueden movilizar todo tipo de mercancías ilícitas, hasta desembocar en el municipio costero de Caleta de Campos a 180 kilómetros.

Al habitar esta localidad de forma cotidiana, el maestro Pedro ha aprendido a controlar sus temores cuando escucha las detonaciones de arma de fuego, pues los enfrentamientos fueron consecutivos después de la masacre, pero al mismo tiempo, también ha aprendido a relacionarse con la gente local del rancho. Las madres de familia y los propios jóvenes, lo han invitado a comer en algunas celebraciones familiares o en la propia fiesta patronal del pueblo, que se celebra el 5 de noviembre. En estos eventos se suelen invitar bandas musicales regionales y nacionales famosas, algo que le resultaba peculiar a Pedro, pero pronto entendió que lograban invitar a este tipo de grupos por las donaciones de dinero que hacían los grupos armados a la autoridad religiosa y las comisiones de pobladores que organizaban la fiesta. Esas son

las historias de pueblos con prácticas históricas y culturales de producción de drogas ilegales y en las que se ha expandido el negocio del narcotráfico a través de familias y cacicazgos locales (Mendoza, 2008). El Aguaje, también es un espejo histórico de narrativas, que ilustran fiestas patronales opulentas, con rifas donde se regala una gran cantidad de electrodomésticos y muebles, pero también, donde el uso de armas de fuego en el espacio público es común (por ejemplo, el 15 de septiembre), se ejerce de forma común la justicia propia, por las venganzas o envidias y, en general, es un ambiente de excesivo consumo de alcohol (Guerra, 2018).

La disposición para estar presente en estas festividades o relacionarse con las familias de los alumnos y entender cómo se vive el día a día en El Aguaje no fue una determinación casual. En realidad, se trata de un acercamiento a la vida social que le permitió construir una mejor estrategia para fomentar el estudio y la disciplina en la juventud que atendía en la secundaria, para canalizar sus intereses en tópicos de su propia asignatura. Por ejemplo, al principio, el profesor Pedro notaba cierto desinterés de los jóvenes por las clases de inglés que impartía porque, aunque algunos estudiantes pensaban que era útil aprender, la mayoría consideraba que cuando migraran a los Estados Unidos iban a aprender el idioma, ya que también, hay una fuerte tradición migrante en El Aguaje, justamente para trabajar en campos de producción agrícola. Pedro pensó entonces que era necesario explorar en sus intereses desde una postura pedagógica que pudiera vincularlos a las clases. Les comentó en una sesión que como estaban tan interesados en aprender a usar las armas de fuego, necesitaban leer las instrucciones, las cuales estaban en el idioma inglés. Pedro recurrió, entonces, a un manual en inglés del uso de armas y en el salón de clases estudiaron las palabras, los verbos, las conjugaciones y la redacción en inglés. Esta fue una estrategia contextualizada, ciertamente polémica, la cual no aprendió en su formación profesional en la Normal y tampoco encontró en algún libro de didáctica, sino que fue una intuición que le permitió, no solo acercarse a la juventud y ganarse un poco de

su confianza, sino también, crear interés en el aprendizaje de los tópicos de su asignatura. De esta manera, logró “engancharlos” en las tareas y actividades posteriores para desarrollar de mejor forma los contenidos de su clase.

Es necesario subrayar, que la mayoría de la juventud de El Aguaje, se escolariza en la propia localidad aunque, con una población escolar mínima. En la actualidad funcionan dos escuelas de nivel preescolar, dos primarias y la secundaria señalada, así como una extensión del bachillerato que se encuentra en la cabecera municipal, Aguililla. En sus tres años de experiencia en El Aguaje, Pedro sostiene que la mayoría de la población local solo estudia hasta el nivel de secundaria y, principalmente, son las mujeres quienes concluyen. Muchos varones se integran al trabajo de tiempo completo, ya sea en actividades agrícolas como la pisco de limón, del chile y el jitomate o evalúan la posibilidad de migrar hacia los Estados Unidos para realizar labores similares en el campo o la ganadería. La tercera opción, que es común en El Aguaje, es la integración de la juventud en alguna posición del mercado de drogas, ya sea que se posicionen como sembradores, “halcones” para vigilar caminos, choferes para llevar mercancía o, en el peor de los casos, en el sicariato. Así pues, debido a “la alta desigualdad del ingreso y una franja importante de desafiliación escolar crearon oportunidades para que hombres jóvenes consiguieran nuevos ingresos por medio de la extorsión de la economía legal” (Zepeda, 2017, p. 147), como ocurre en El Aguaje.

Pedro ha sufrido algunos otros altercados, principalmente, en sus trayectos por las carreteras, una situación común para buena cantidad de trabajadores en el Valle de Apatzingán. En una ocasión, durante un fin de semana, Pedro tomó la decisión de ir en vehículo hacia Apatzingán para cambiar su cheque y cobrar su salario, pues en El Aguaje ni en Aguililla existen servicios bancarios o cajeros electrónicos. Alrededor de las dos de la tarde que salió en su vehículo, un Tsuru color blanco del año 2000, notó que había un bloqueo a lo lejos y varios automóviles varados sobre la carretera. Esperaron alrededor de tres horas para avanzar, pues no

acudían los miembros del Ejército para desbloquear el camino y retirar los vehículos. De pronto, un joven de 14 o 15 años quien debajo de la playera, trataba de esconder una botella de Coca Cola con al menos dos litros de una mezcla de gasolina y diésel, abordó varios de los vehículos y les hizo una señal con la mano para que le dieran las llaves del carro. Pedro sospechó que trataban de tomar su automóvil para incendiarlo, pero para su fortuna, otro sujeto con un AR-15 que venía detrás del joven, le dio la indicación de abordar una camioneta de servicios de la Comisión Federal de Electricidad (CFE) que se encontraba detrás del carro de Pedro. No es posible saber con precisión, si tomaron la decisión de secuestrar la camioneta porque estaba más grande que el Tsuru e iba a durar más tiempo el incendio o porque era propiedad del Estado. Solo por esta razón, el automóvil del maestro Pedro no fue usado como barricada. Después de que secuestraron un vehículo más, pudo avanzar junto con otros carros cuando liberaron la vía.

Muchos educadores reconocen los riesgos habituales que tienen que sortear en estos territorios y, hasta cierto, punto los asumen como parte de la “normalidad” de la Tierra Caliente. No obstante, algunos trabajadores de recién ingreso en el magisterio que habitan la zona, no conocen bien las problemáticas sociales y políticas en torno al histórico mercado del narcotráfico y sus repercusiones en la vida colectiva; por ello, a veces no creen que sea posible vivir al menos en una ocasión este tipo de fenómenos. Un subdirector de Morelia, el cual fue designado en la secundaria de El Aguaje en 2019, no creía en la relevancia de tomar ciertas precauciones en los caminos hacia la localidad; por ejemplo, no circular en la tarde o noche en los camiones de transporte público que cobran 50 pesos por un viaje a Apatzingán, porque suelen ser víctimas de asaltos. En una ocasión, el subdirector viajó para ir a una reunión en la SEE y optó por viajar de regreso en autobús a El Aguaje. En el camino, un grupo de personas armadas colocaron un retén antes de llegar a la entrada de la localidad y bajaron a los pocos pasajeros, los desvistieron sobre la carretera con las manos en la cabeza, ya que argumentaron que había personas del grupo

criminal contrario. Para la fortuna del subdirector, un compañero de trabajo, originario de Aguililla, circulaba por el mismo sitio en su vehículo y alcanzó a reconocer al nuevo maestro que estaba hincado. El educador se detuvo y les pidió a los hombres armados que lo dejarán porque trabajaba en la secundaria del pueblo. Fue así como se salvó de que “le dieran piso”, como se refiere la gente de la región cuando asesinan a alguien.

Al igual que en otros contextos, en los márgenes alejados del poder y control centralizado del Estado nacional, todos estos acontecimientos muestran que, en el marco de la soberanía disputada entre sujetos colectivos que producen victimización en la población, pueden también existir distinciones de acuerdo a la posición que cada agente ocupe en el campo de poder. Como apunta Nordstrom (2004) “las personas no simplemente matan o no matan, torturan o no torturan. Un vasto y complicado sistema de creencias y valores debe estar en pie para determinar (y justificar) quienes y quienes no pueden ser asesinados, cómo pueden ser lastimados, por quienes y bajo qué circunstancias” (p. 154). Durante buena parte del siglo pasado, los profesores eran socialmente respetados, vistos como figuras morales; por lo tanto, había cierta regla implícita de no “meterse” con ellos. Esas nociones culturalmente establecidas se han transformado, hasta cierto punto, como resultado de una conflictividad criminal crónica donde han aumentado los grupos armados y se valoran cada vez más otras vías de ascenso social y emergen nuevos referentes identitarios. Como mencionó un dirigente sindical en un foro sobre violencia escolar en Apatzingán:

La profesión de un docente ahorita está demasiado denigrada, tanto en el sueldo o en cómo nos ve la sociedad. Ya no hay ese respeto que se decía: “Ahí viene el maestro”. Todo el mundo lo invitaba: “sabe que maestro, hoy no se vaya porque mi mamá lo espera con un rico mole, con un plato de frijolitos en la casa para que terminando la clase no se vaya”. Sabemos que todavía hay comunidades donde se puede dar eso, pero en los espacios urbanos ya desgraciadamente, ya no puedes siquiera regañar a un niño por algo que hizo, porque ya está

encima de ti el papá, que es lo menos peor o ya te mandaron a alguien más de aquellos lados “oscuros” que es ya pues una amenaza más contundente. Entonces sí son cuestiones que a uno como maestro le van amarrando las manos. (Rodrigo, comunicación personal, 21 de agosto del 2021).

Es necesario plantear con mayor precisión que este principio de “respeto al profe” opera con aquellos trabajadores de la educación (sucede algo similar con los médicos) que manifiestan un comportamiento respetable, como verdaderos protagonistas de la educación que se enfocan en su trabajo y no se involucran en lo que las personas locales definen como “malos pasos”. En el caso de El Aguaje, Pedro conoció a un educador de la secundaria que era aficionado a las apuestas y acudía con regularidad a una cantina al salir de su turno de trabajo. Así pues, en el pueblo era conocido que una persona que tomaba con exceso y, a veces, aparecía ebrio en las calles. En una ocasión, perdió una gran cantidad de dinero en una apuesta con un líder criminal de la región, quien en forma de represalia, decidió golpearlo y lo dejó inconsciente en un terreno baldío. Cuando los vecinos se enteraron, les avisaron a los otros maestros de la secundaria que vivían con Pedro, fueron a recogerlo y lo llevaron al hospital en Apatzingán. Un mes después, lo cambiaron de centro de trabajo. La gente del pueblo no se alarmó, pues había un cierto consenso de que el profesor “se lo había ganado” por su comportamiento social.

El acontecimiento que marcó en definitiva la experiencia de Pedro en El Aguaje fue presenciar un homicidio. Casi todo el ciclo escolar, el maestro Pedro y algunos otros jóvenes de la comunidad jugaban voleibol por las tardes, pues es el deporte preferido en la región. En algunas ocasiones, también les tocaba jugar con personas que estaban involucradas en el narcotráfico, porque la socialización en estos poblados implica relacionarse con ellos hasta en el deporte. Llegaban a la cancha con su ropa ostentosa, en camionetas y acompañados de gente armada. Una de esas tardes de juego, uno de los jóvenes que era parte del equipo de Pedro,

a quien en realidad no conocía, conversaba con otro joven y una señora (que al parecer era su madre), ambos jóvenes tenían de entre 20 a 25 años. De pronto, les abordó un sujeto con un arma de fuego y, enfrente de todos los presentes en la cancha, le comentó que ya sabía que le había robado su automóvil. Según el relato de Pedro, recuerda cómo el sujeto armado, le pidió a la madre del joven que decidiera qué hijo era el que prefería tener vivo. La madre de los jóvenes le trató de explicar y le pidió que no disparara, pero el sicario accionó el arma a escasos dos metros de distancia con una pistola nueve milímetros. En el lugar de los hechos había entre diez y quince personas, entre ellos Pedro y un compañero suyo que también iba regularmente a jugar voleibol. Ambos escucharon a otros jóvenes decir: “es que al jefe de plaza no se le puede robar”, como una forma de legitimar el fatídico destino del joven. Mientras el presunto sicario apuntaba el arma sobre el joven, las personas alrededor se quedaron inmutables. El cuerpo quedó tendido sobre la cancha en un charco de sangre, mientras su madre comenzó a gritar. Pedro recuerda que se quedó “helado” ante la situación, no supo cómo reaccionar y su compañero tampoco. Ambos solo observaron cómo el sicario huyó en una motocicleta junto con su acompañante, pero aunque no expresó verbalmente ninguna amenaza a los presentes, el mensaje estaba claro: “nadie vio nada”. Pedro cuenta que la policía de Aguililla tardó una hora en llegar y era mejor no esperar hasta que llegaran, porque en ocasiones, los propios policías municipales criminalizaban a la gente sin realizar una averiguación formal.

Nuevamente, estas experiencias dejan huellas en la subjetividad docente, crean nuevas percepciones sobre la criminalidad y motivan al profesorado a adaptarse a la realidad del contexto escolar. De alguna manera, este tipo de vivencias genera ciertas implicaciones a nivel interpersonal y social, tanto con sus educandos como con las familias, en términos de cómo sobrevivir ante la convivencia cotidiana con actores armados que reclaman el monopolio del uso de la violencia para sostener su dominio. Sin duda, estos procesos afectan el devenir de las acciones pedagógicas,

en la forma de impartir las clases y crean estrategias individuales de acercamiento a los intereses de los estudiantes para incentivar el estudio de la forma en que puedan hacerlo. El magisterio tiende a tomar en consideración las limitaciones de este tipo de contextos, porque muchas veces están "atados de manos", lo que imposibilita el despliegue uniforme de estrategias de enseñanza-aprendizaje que en condiciones de seguridad ciudadana podrían aplicar.

Las maestras en la Tierra Caliente. Aprender a educar entre "topones"

Es útil recordar que en México, un gran porcentaje de integrantes del magisterio son mujeres. La labor de educar en sus inicios fue asignada social y culturalmente a las mujeres por su rol tradicional en la familia patriarcal, como cuidadoras de hijos e hijas en el hogar y, posteriormente, de los alumnos y las alumnas en las escuelas. Desde el siglo pasado, el proyecto nacional posrevolucionario amplificó esta idea considerando la participación decidida de las mujeres en diversos espacios de la vida social; por ende, construyó escuelas especiales y otras instancias para educadoras que se dispersaron en todo el territorio del país (Galván, 2016). En la actualidad, las maestras son un elemento fundamental en la constitución del gremio y, por consiguiente, también se instalan en regiones de conflicto y violencias múltiples. Esto implica hacer una observación dentro del contexto de género, para comprender cómo repercute la violencia criminal en ellas de formas diferenciales, en sus cuerpos y en las formas en que desarrollan su trabajo docente.

Entiendo que el género es "un sistema de significados que modela las experiencias, atribuciones de sentido y nuestra manera de relacionarnos; sin embargo, no es un fenómeno estático ni necesariamente individual. Puede ser una forma de interpretar la realidad que se aprende o incorpora a través del contacto con otras" (Álvarez, 2021, p. 16). Particularmente, la violencia de género que aquí se intenta desentrañar, se inscribe también como "el ejercicio de la autoridad masculina para reforzar el orden asimétrico establecido

como arma de control y subordinación contra las mujeres” (Oikión, 2020, p. 192). En el contexto michoacano, donde se desenvuelven socialmente las maestras, principalmente, aquellas que viven en zonas de alta incidencia delictiva, persiste una expresión continua de agresiones contra las mujeres en el campo público y comunitario por una multiplicidad de actores, una coacción en el ejercicio de sus derechos y en la expresión de sus libertades en un ambiente de impunidad.

En este panorama, de por sí complicado, hay que agregar la militarización y la presencia de agrupaciones delincuenciales como formas de dominación, que afectan, particularmente, los cuerpos y las vidas de las mujeres. Con ello, presenciamos un caldo de cultivo para la proliferación de prácticas violentas ante las cuales “no existe una política efectiva para el fomento de condiciones de igualdad sustantiva, ni para prevenir y castigar la violencia de género” (Oikión, 2020, p. 207), a excepción de la Alerta de Violencia de Género que el gobierno estatal emitió para catorce municipios de la entidad en el año de 2015, a pesar de sus persistentes limitaciones y desafíos¹³⁹. En este sentido, la mirada antropológica puesta en las educadoras “no es una mirada hostil, sino más bien una oportunidad para contar una parte de sus vidas” (Scheper-Hughes, 1997, p. 38), que adquieren relevancia en este campo de estudios y, generalmente, son silenciadas por el discurso dominante.

Casi todas las maestras entrevistadas habían vivido al menos un episodio traumático o de sufrimiento como consecuencia de una actividad delictual, un combate armado en las vías de comunicación o alguna confrontación con los actores armados que

¹³⁹ Como muestra de la gravedad del problema, un informe posterior a la publicación de la Alerta de Violencia de Género reveló que “durante el primer trimestre de 2016 se contabilizaron 80 mujeres por muerte violenta, cuyas edades oscilaban entre los 5 y los 60 años. Al final de ese año se anotaron en total 110 asesinatos, de los cuales 12 fueron clasificados como feminicidios. Estas cifras confirman que en Michoacán existe un patrón sistemático de violencia contra las mujeres debido a que 19 de cada 100 son asesinadas a golpes, 24 de cada 100 con arma de fuego, 13 de cada 100 por ahorcamiento, estrangulación o con arma punzocortante, 31 de cada 100 son asesinadas de otras formas” (Oikión, 2020, p. 211).

las colocó en condición vulnerable. De forma similar que en el caso de los varones, las repercusiones de estas experiencias dejan huellas que marcan su biografía profesional como educadoras de la Tierra Caliente, pero adicionalmente, se construyen miedos singulares que reflejan la persistencia de una relación de poder y dominación masculina. Ser maestra en estos territorios de conflicto es una tarea aún más compleja, se vive con una inseguridad diferente, más presente en la vida cotidiana y permea en todas las relaciones que establecen con los otros sujetos, a pesar de su asignación como agentes estatales. No es lo mismo viajar por carretera de camino hacia la escuela siendo mujer o al relacionarse con las familias, existen algunas dificultades especiales y otras características. Algunas experiencias concretas pueden visibilizar dicha situación y aquellas estrategias que han empleado para sortear las dificultades en el terreno.

La maestra Greta es originaria del municipio de Pátzcuaro, cuenta con catorce años de experiencia docente y ha laborado en tres escuelas primarias a lo largo de su carrera. Durante siete años, fue parte de la estructura sindical debido a que, en su zona de trabajo fue electa democráticamente en dos ocasiones para ocupar la dirigencia del Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa (CSIIE) y ser parte del comité central de la Sección XVIII de la CNTE. Greta es egresada del IMCED, buscó en la docencia un espacio donde pudiera desenvolver su quehacer pedagógico, pues siempre fue la hija "inquieta", tenía el hábito de leer y hacer preguntas, cosas que desarrolló en el seno de su familia donde ahora solo ella es profesionista, pues su hermano y padres se dedicaron al comercio. Su pasión por la educación y el pensamiento crítico fueron los faros que iluminaron su carrera cuando estudió la maestría en educación en el IMCED y el doctorado en pedagogía crítica y educación popular en el Instituto McLaren de Pedagogía Crítica en Baja California. Una vez que egresó de la licenciatura optó por concursar de inmediato en una convocatoria estatal para acceder a un puesto de trabajo al terminar sus prácticas profesionales.

En 2008, su primer centro de trabajo fue en una comunidad rural, sumamente lejos de su pueblo natal, tal como suele suceder con quienes ingresan por primera vez al magisterio. Decidió aceptar el reto de su asignación y tomó un autobús directo a Aguililla, un municipio en la Tierra Caliente localizado a más de 200 kilómetros de distancia de la capital. Después de varias horas de camino, llegó al pueblo a los pies de la Sierra Madre del Sur. Un padre de familia, con quien la había contactado el jefe de sector, fue a recogerla en su camioneta doble rodada. La profesora Greta subió al vehículo y después de alrededor de una hora de viaje, desde la cabecera municipal por caminos accidentados de terracería, llegó a la localidad de Zambia. Al llegar a la comunidad, enclavada en la sierra, notó que no había servicios de luz eléctrica y tampoco señal de teléfono celular y, más tarde, se dio cuenta que solo algunas personas portaban radio de frecuencia para comunicarse.

La maestra fue hospedada por una familia campesina de la localidad que la arropó de inmediato. A pesar de que la familia tenía trece hijos, le ofrecieron comida diariamente (frijoles, tortillas y queso), así como una humilde habitación para que se hospedara. Al día siguiente, le mostraron la escuela primaria “Bell Hooks”, que contaba apenas con un aula hecha de madera, unas pocas bancas y un patio a un costado de un potrero con algunas vacas. Lo primero que se enteró al llegar es que en esta comunidad, es que los profesores cambian constantemente, pues la mayoría solo asiste de forma temporal. En la jerga magisterial, este lugar es un sitio de “castigo” para los docentes de recién ingreso, por su fama como zona “aislada, insalubre, indomable, indolente y violenta” (Guerra, 2018, p. 9). Después se enteró que un ex dirigente de la CNTE había trabajado en esta comunidad en sus inicios y que fue una experiencia formativa para él. Greta pensó que, seguramente, los trabajadores de la educación duran poco tiempo por la lejanía geográfica y por lo que implica hacer escuela en estas precarias condiciones, pero también obedece a una condición histórica de la propia configuración regional:

La educación difícilmente se impartió con regularidad en las comunidades rurales, sobre todo en aquellas ubicadas en las faldas o en las inmediaciones de la Sierra del Sur. El fuerte calor, propio de la región, la insalubridad por carencia de servicios, la falta de caminos para acceder a las localidades más remotas, vigilancia pública, etc., no redundaron en la falta de medios adecuados para disponer de un sistema educativo eficiente o al menos regular. (Maldonado, 2010, p. 392).

No obstante estas adversidades estructurales, Greta asumió el desafío y buscó transformar esa noción negativa que la población local tenía de los educadores quienes, generalmente, no se vinculaban con ellos ni mostraban un compromiso explícito. Ella pensó que sería mejor establecer una relación más sólida con las casi diez familias que participaban en la escuela, algo que fue afortunado. La maestra Greta recuerda que dormía en una pequeña habitación y en la parte superior había una especie de tapanco donde guardaban mercancía. En las primeras noches que durmió en dicha habitación, notaba un fuerte olor a hierba, aunque no identificaba bien de qué se trataba hasta que subió al tapanco y descubrió que había entre diez o quince envases repletos de paquetes de marihuana. La primera cuestión que reflexionó fue que había llegado a una comunidad donde la práctica económica principal era la producción de marihuana, pero no era una práctica oculta; es decir, los campos estaban cerca de la zona habitada del pueblo y la gente se dedicaba en buena parte del día a atender los cultivos. Maldonado (2010) apunta que en estos lugares de la sierra:

Las demandas del mercado de consumo de la droga no son propiedades inherentes de las regiones propensas al cultivo, sino por las presiones que ejercen el Estado y el mercado para que estas regiones se integren a las redes y los circuitos comerciales. En esta conexión, además de las condiciones climáticas propicias y lo accidentado de la sierra con formas de propiedad extensas, es donde se genera el narcotráfico. (p. 351).

A pesar de ser un pueblo productor de drogas ilícitas, la presencia estatal que había en la localidad, básicamente, era la escuela primaria y una pequeña clínica atendida esporádicamente por una médica proveniente de Aguililla. La policía era prácticamente inexistente, a excepción de algunas incursiones de elementos del Ejército mexicano, las cuales, recuerdan como episodios de “mucho miedo”, pero durante la estancia de la maestra no sucedió. En efecto, en estos espacios alejados de la centralización del poder estatal, “la presión militar tiene como objetivo la destrucción pura y simple de los medios de supervivencia de la población civil (reservas de comida, ganado, aperos). Son frecuentes los saqueos y extorsiones” (Mbembe, 2011, p. 105). Otro episodio ocurrió unas semanas después de su estancia en Zambia. Greta se encontraba en casa y quiso tocar un espejo antiguo que estaba en una de las habitaciones, pero sintió que estaba frágil. Al empujarlo un poco con la palma de la mano, descubrió que, en realidad, era una suerte de puerta que daba a un pequeño cuarto en donde se encontraban varias pistolas largas, cortas y algo de “munición”. La maestra se sorprendió pero no sintió miedo, pues consideró que ella venía como profesora y no tenía por qué hacer más preguntas fuera de la dinámica escolar, pero asumió que la combinación de elementos (drogas y armas) daba lugar a un mercado ilegal.

En esa comunidad vivió “lo cabrón que es la educación en las comunidades de la sierra” (Greta, comunicación personal, 25 de julio del 2020), según su relato. En estos meses de trabajo, aprendió que la niñez, era accesible a los contenidos de los cursos escolares a pesar de las carencias económicas y de infraestructura. Los treinta estudiantes que había en la escuela eran respetuosos con la maestra, valoraban cada una de las clases y fueron receptivos de las actividades escolares, realizaron coreografías y bailes de fin de cursos y se adaptaron a las diferentes propuestas de la educadora, porque pocas maestras hacían lo que ella. Por su parte, Greta aprendió que las familias de la localidad, hace décadas, se dedican a la producción de marihuana y amapola como actividades “normales”, no percibidas como acciones ilegales. A pesar de tener

sus cultivos ilícitos en el traspatio tenían también, parcelas donde cultivaban sus alimentos. No tenían mucho dinero, pero siempre contaban con productos del campo para comer: maíz, frijol, chile, queso y leche de vaca. En Zambia, Greta ahorró prácticamente todo su sueldo porque, en realidad, no podía gastar en comprar, ya que no había tiendas en la comunidad y casi no viajaba hacia la cabecera municipal, excepto una vez al mes que iba en *raite* con una familia que la llevaba a recoger su cheque a Aguililla o las veces que viajó sola a Pátzcuaro a visitar a su familia.

A excepción de estos hallazgos en el modo de vida de la población local, la maestra Greta no tuvo ningún problema en la localidad. De hecho, la recuerda como una experiencia que marcó su carrera. En la parte final de su estancia en esta zona, vivió un episodio que sí fue traumático para ella. En una ocasión, viajaba en su vehículo de Zambia hacia Aguililla para realizar un trámite en la jefatura del sector, cuando una camioneta Ford Lobo venía a alta velocidad en contrasentido por el camino de terracería. De pronto, vio que las personas que venían en la camioneta portaban radios y trajes tipo militar. No le causó mucha impresión porque a veces la población se vestía de esa forma cuando cazaba en la sierra. Continuo su camino y metros más adelante había un camión estacionado a la orilla del camino, el conductor estaba ensangrentado y reposado sobre la ventanilla sin moverse. La maestra Greta pensó de inmediato que lo acababan de asesinar y supuso que las personas de la camioneta que vio pasar habían sido los victimarios. El temor se apoderó de ella y decidió continuar su camino, porque en esa zona “es mejor quedarse callado y seguir tu vida, porque luego ya no la cuentas pues” (Greta, comunicación personal, 25 de julio del 2020). El aprendizaje de la violencia por haber vivido en esta localidad, donde es mejor “no hablar de más”, la impulsó a tomar la decisión de buscar un cambio de centro de trabajo hacia la cabecera municipal. No era tanto por el temor de ser víctima directa, que se “metieran conmigo”, como reconoció, sino como una manera de evitar quedar en medio de una balacera, lo que ella percibía como más probable.

Cuando logró tramitar su cambio, su segunda experiencia de trabajo fue en Aguililla, en la escuela primaria “Frantz Fanon”, la cual se encuentra en la periferia del municipio y, generalmente, asiste un alumnado que pudo haber sido rechazado de otra escuela por considerarlo como “rezagado” o porque fue expulsado de otra institución educativa. En esta escuela, con una matrícula de casi cien estudiantes, llegó a atender el grupo de sexto grado por un ciclo escolar y después se encargó del primer grado. Lo que más llamó su atención fue el carácter y la actitud del alumnado urbano, contrastante con el caso de la niñez serrana de Zambia. Aquí encontró consumo de alcohol entre los niños de sexto grado, diferentes relatos de abuso sexual de las niñas por parte de los niños, casos de violencia intrafamiliar y, en general, un excesivo uso de insultos en la forma de comunicarse con la plantilla de profesores. Además, había ciertos episodios de discriminación étnica en contra de algunas niñas y niños, porque algunos alumnos provenían de familias migrantes de Oaxaca y Chiapas, quienes habían llegado a Aguililla para trabajar en el campo, ya que la agricultura prima como actividad económica y durante varios meses produce buena cantidad de trabajo jornalero.

La actitud insolente característica de la sociedad *ranchera* no era algo común para Greta, por esa razón, le sorprendió la actitud beligerante de los niños con sus compañeros. En una ocasión, una alumna de sexto grado le contó que al menos cinco niños del mismo salón la obligaron a desnudarse en el baño. Cuando le preguntó quienes habían sido los responsables, la niña no quiso declarar, porque “había hijos de sicarios que creían que podían hacer lo que querían” (Greta, comunicación personal, 25 de julio del 2020). En este contexto escolar, marcado por dinámicas de agresión que son toleradas por los sujetos educativos, como el caso de violencia sexual, la responsabilidad de atender estos asuntos era más en términos de negociación, con una dosis de indiferencia y poca confrontación. Lo primero que Greta intentó fue convocar a una reunión con las madres de familia, pero no hubo ninguna respuesta real porque las pocas que asistieron decidieron no hacer algo al

respecto. El segundo paso fue reunirse con la plantilla de profesores, la mayoría varones, muchos de ellos originarios de Aguililla, pero fue complejo tratar los temas de violencia sexual contra la niñez, porque no había demasiada preocupación en el asunto. El director le propuso a la maestra Greta que “entendiera la dinámica”, porque “pues así son los chavos”, lo que la molestó excesivamente, quien no pudo encontrar aliadas para confrontar esta situación y decidió retirarse de ese grupo para tomar el primer grado. Lo único que pudo hacer, desde su individualidad, fue dialogar con la estudiante para aconsejarla y mostrarle su acompañamiento, una actitud política y afectiva ante las violencias machistas.

La conclusión a la que llegó la educadora fue que, en buena medida, la propia inexistencia de una disciplina escolar que considere las violencias basadas en el género posibilitaba la reproducción de dichas prácticas, pues “es normal para ellos, no se sorprenden de nada porque así han estado siempre” (Greta, comunicación personal, 25 de julio del 2020). Esta percepción tiene una dimensión subjetiva, “pues lo que uno percibe como normal o cuando mucho como *trato brusco*, otro lo puede vivir como una ofensa y una gran agresión. Estas percepciones diferenciadas se relacionan con el autoconcepto y con la idea de trato digno que cada cual ha construido en su relación con los otros” (Conde, 2011, p. 78). Después de este episodio en la escuela, no volvió a insistir en el tema, porque los profesores comentaron que era un tema que “no se podía tocar” y menos una mujer “fuereña” como ella podría estar “haciendo escándalo”.

El argumento estaba sustentado, según el director, por acontecimientos anteriores, pues un año antes de la llegada de la maestra Greta, un maestro había tenido un altercado con un alumno. Según le contaron, el educador tomó con fuerza de la camiseta a un niño para reprenderlo. Ante esta reacción, el niño le avisó a su padre, quien formaba parte del grupo armado local. Al día siguiente, el hombre ingresó armado a la escuela y amenazó al profesor con un revolver. Esto es un ejemplo concreto de los problemas que se pueden hallar en las escuelas en los márgenes estatales, donde

estudian hijas e hijos de miembros de grupos armados ilegales. Estos elementos se explican, en parte, por la impunidad de la que ha gozado históricamente el grupo dominante sobre el territorio, como sucedía en esos años en Aguililla, cuando los CT mantenían el control soberano y una buena cantidad de pobladores participaban en él, incluido el propio presidente municipal quien pertenecía al Partido de la Revolución Democrática y en la actualidad se encuentra preso en Estados Unidos por delitos relacionados al tráfico de drogas y lavado de dinero¹⁴⁰.

En el exterior de la institución educativa, la maestra Greta también tuvo un par de altercados que son “comunes” para los trabajadores de la educación de la región. Cuando hacía viajes por diferentes motivos hacia Apatzingán, varias veces se encontró con grupos armados ilegales. Llama la atención que, desde su punto de vista, al ser mujer tenía un cierto trato diferencial, pues había menos sospecha de ella y asume que “por eso nunca me dijeron nada, nada más me veían y ya, pásele maestra” (Greta, comunicación personal, 25 de julio del 2020). A pesar de esta reacción de los grupos armados, no dejaba de tener miedo de ser acosada y asaltada, por ello procuraba siempre tener sus credenciales de la SEE y su celular a la mano. Otro incidente fue en una ocasión que estaban en una fiesta con otros maestros que vivían en el mismo domicilio y compartían los gastos del alquiler. Era de noche, comenzaron a beber cerveza y escuchar música a alto volumen. No pasó mucho tiempo cuando arribó un grupo de diez hombres armados a bordo de dos camionetas. Tocaron la puerta y dijeron a los docentes que esas cosas no se hacían: “nos dijeron que si no obedecíamos, iban a volver y no iban a responder por nadie” (Greta, comunicación personal, 25 de julio del 2020). Esa advertencia fue suficiente. El conjunto de profesores de inmediato guardó el equipo de sonido y se retiró a sus habitaciones. Estos ejemplos muestran que el control soberano de los grupos privados recae, también, como un modo de

¹⁴⁰ Gutiérrez, A. (13 de junio del 2022). Acusa EU de tráfico de drogas a exalcalde de Aguililla. *El Sol de Morelia*. Recuperado de: <https://www.elsoldemorelia.com.mx/>

ocupación de la vida social, de los cuerpos, del disfrute colectivo y de la propia manera de vivir el día a día, aspectos que configuran un amplio proceso de dominación (Mbembe, 2011).

La última experiencia que tuvo en la región, a mediados de 2011, antes de tomar el cargo sindical y cambiar su residencia a Morelia, fue vivir una serie de combates en la carretera que va de Aguililla hacia Apatzingán. En esa ocasión, había invitado a su mamá y a una de sus amigas a conocer la Tierra Caliente. Primero, fueron rápidamente a la escuela en Aguililla para recoger a unos documentos y, después, tomaron rumbo hacia Apatzingán en su vehículo. Al salir del municipio, se asustaron mucho porque a lo lejos vieron cómo una veintena de personas en diferentes camionetas comenzaron a disparar con armas largas. Ante la preocupación por lo sucedido, su primera reacción fue detenerse y meterse en el portón de una casa abandonada que había a un costado de la carretera. Una vez allí, se refugiaron durante algunas horas y al notar que ya no había circulación de otros vehículos y el sonido de las armas de fuego se había detenido, decidieron volver por una brecha de terracería que después desembocó en Apatzingán.

Al llegar a la ciudad, llamaron por teléfono a otros profesores, oriundos de la región, quienes les recomendaron quedarse en un hotel, porque el enfrentamiento había sido fuerte y era peligroso que tres mujeres estuvieran en la calle. Esa noche no salieron de la habitación. Greta recuerda que fue traumático porque su mamá nunca había vivido una situación similar con las calles sitiadas por policías y con la sensación de psicosis colectiva. A la mañana siguiente, volvieron a viajar rumbo a Nueva Italia. Al cruzar por el mismo camino, con miedo e incertidumbre, observaron los automóviles quemados sobre el asfalto y, por segunda vez, la maestra Greta observó la silueta de una persona muerta y algunos cuerpos que aparentemente estaban calcinados. Este evento la mantuvo con zozobra durante mucho tiempo después, un temor que jamás había sentido y que se guardó permanentemente en su memoria. Su madre sufrió un colapso nervioso durante esa noche y en los días siguientes le pidió a su hija que no volviera al Valle

de Apatzingán. Por fortuna, después de dos periodos sindicales, la maestra Greta, ya con casi quince años de servicio, logró retornar a una escuela primaria en una localidad rural cerca de Pátzcuaro.

Una experiencia similar, en torno a quedar varada en medio de un enfrentamiento en la carretera le sucedió a la maestra Macaria, quien tiene un largo historial de experiencias de este tipo. Ella es abogada, originaria de Apatzingán, proveniente de una familia de Buenavista, su padre fue funcionario público y su madre ama de casa. Cuando se incorporó al magisterio en 2008, en el nivel de telesecundaria, después de egresar de la licenciatura en derecho en una universidad privada, fue asignada en la zona de la costa michoacana. Con otros colegas de Apatzingán que habían ingresado al mismo sector, se dirigieron juntos al municipio de Aquila, específicamente, a la comunidad de Ruanda, lugar donde laboró tres ciclos escolares. En este primer viaje a la comunidad, se encontraron con un bloqueo de comuneros quienes los detuvieron. Ella recuerda que alrededor de cien personas armadas con palos, piedras, machetes y armas caseras, cerraron la carretera y gritaban consignas. Les pidieron que se identificaran, les preguntaron hacia dónde iban y al responder que eran profesores e iban a Ruanda a dar clases, les negaron el acceso. Después de una breve discusión, no tuvieron más opción que volverse para cruzar por la sierra en caminos de terracería y llegar por otra ruta a la comunidad. En ese momento, no tenían información de la situación, de hecho, tampoco se habían enterado sobre la delincuencia en la región y menos sobre el bloqueo que estaban realizando los pobladores de Ostula.

Una vez que llegaron a Ruanda, Macaria alquiló una pequeña cabaña en el poblado, pues estaba relativamente cerca de su centro de trabajo al cual llegaba caminando. El cambio tan radical del contexto urbano de Apatzingán al que estaba acostumbrada y llegar a la costa, modificó su percepción sobre la situación en la entidad. La pobreza estructural, las deplorables condiciones materiales de las escuelas y, sobre todo, el turismo (ya que es un área propicia

para el surf) y su trato con la gente, le mostraron un Michoacán que no conocía. A pesar de que ella estaba “a gusto” en la comunidad, posteriormente, cambió de centro de trabajo a Ostula porque obtuvo un oficio para suplir vacantes en aquella telesecundaria, a unos 50 kilómetros de Ruanda. Allí solo estuvo un mes, porque el conflicto en torno a los terrenos de las playas y por la explotación minera entre los pobladores nahuas de Ostula y el grupo armado de Ruanda, complicaron mucho su relación con las familias que tenían a sus hijos e hijas en la telesecundaria.

Durante los años que vivió en la costa (2008-2012), Ruanda fue un punto estratégico para los CT, quienes controlaban el tráfico de marihuana, las rutas de comercio, cobraban impuestos ilegales a las empresas mineras y explotaban la sangüalica. Allí residía un destacado líder de los CT, quien era resguardado por un grupo de elementos de la Marina que tenían un retén en la entrada del poblado. La maestra Macaria relata que en una ocasión, al concluir las clases, fue a la playa a caminar y se encontró con un intercambio de drogas por dinero. Recuerda que sobre la playa había tres camionetas estacionadas con al menos seis hombres armados quienes contaban dinero en una maleta con paquetes de marihuana. Cuando iba hacia dicho punto trató de desviarse y voltear la mirada. El miedo la invadió y por un momento no supo cómo reaccionar. De pronto, uno de los hombres le gritó: “buenas tardes maestra”. Ella solo respondió con la mano y continuó su camino. En casos como este, el miedo “puede provocar procesos adaptativos frente a algo que se anticipa como un peligro inminente, permitiendo así que dado el estado de alerta se tenga una sensación de control de la situación” (Lizarralde, 2003, p. 17), como mostró su vivencia en Ruanda, ya que observó situaciones similares en distintas ocasiones, pero siempre se mantuvo al margen y no tuvo problemas.

Era claro que en la pequeña localidad, los actores armados tenían bien identificadas a las personas, dónde vivían y sus traslados cotidianos, pero había un cierto pacto de no agresión hacia los civiles y menos hacía una maestra que, recientemente, había llegado al

lugar. En este sentido, ella nunca tuvo una confrontación con este grupo armado y su líder, de hecho, varias veces lo veía andar por las calles, a veces regalaba dinero y hablaba con la gente local como si fuese el encargado del orden. Se paseaba de forma casual en los festivales cívicos y la fiesta patronal del pueblo con sus escoltas que portaban chalecos antibalas y armas largas. En este tipo de comunidades con evidente presencia criminal, “la identificación pública de criminales es más peligrosa” (Schedler, 2018, p. 119), por ello casi no abordaba este tópico en clase ni se refería al mercado de drogas ilegales. Cabe apuntar que el alumnado de la telesecundaria era bastante atento y, en términos generales, no tuvo dificultades a nivel escolar, pero durante las conversaciones que tuvimos no abordó detalles sobre la imagen del crimen en la subjetividad de la juventud de Ruanda. En realidad, para la maestra, fue una experiencia breve, pero muy dura. Ella solía regresar cada mes a Apatzingán para visitar a sus padres, quienes a veces le daban un *raite* para regresar, pero casi siempre viajó en autobús.

Sin embargo, su estancia en Ostula fue diferente. La vida precaria en la playa, si se considera que era reciente el levantamiento comunitario en defensa del territorio y la declaración de la autodefensa, no fue el mejor escenario para la maestra que no entendía cabalmente, las razones de la lucha. En cambio, sentía un enorme estrés por que se difundían los rumores de que los CT irían a la comunidad a atacar a la guardia comunitaria y al pueblo en general. La asamblea de Ostula, quien estaba encargada de recibir a los maestros de la localidad, sobre todo aquellos que venían de otras partes de la entidad, instigó a Macaria a vivir allí, como una exigencia de las propias familias que no permitían que la maestra viviera en Ruanda. Esta experiencia la motivó a tramitar su cambio de sector, pues argumentó, justamente, la complejidad de impartir clases en la zona de conflicto. Por fortuna para ella, no demoró en obtener su cambio en la SEE. Esta es una situación que se ha repetido en los últimos años en la región de la costa, pues en varias ocasiones las familias de la comunidad de Ostula han realizado

protestas para exigir la presencia de profesores en la localidad, pues regularmente existe un déficit de trabajadores en las escuelas¹⁴¹.

Estos episodios no serían los únicos que iba a vivir en su corta trayectoria como maestra rural de telesecundaria. Cuando cambió de centro de trabajo, un día al regresar de realizar una serie de trámites en la costa, prácticamente, sobrevivió a lo que en la jerga local se denomina un “topón”, que es cuando combaten dos o más grupos armados ilegales. En esa ocasión, iba como pasajera en un autobús hacia Apatzingán. En el momento en que estaba a punto de cruzar el entronque de Paracuaro, en el tramo carretero frente a la localidad de Upecuaro y las Yeguas, donde por cierto, no hay cobertura telefónica; un par de sujetos con armas largas detuvieron los vehículos y estacionaron rápidamente un camión de refrescos sobre la vía, al cual le prendieron fuego. Al mismo tiempo, otro grupo hizo lo mismo en la parte de atrás, lo que generó una especie de cerco en la carretera y las personas que quedaron dentro estaban sin opción de salir de en medio del enfrentamiento.

La maestra Macaria recuerda que los pasajeros del autobús descendieron del vehículo, ella tomó su maleta y corrió hacia la lateral del camino, junto con otras personas para tirarse al piso y evitar ser víctima de una bala perdida. Las decenas de personas armadas sostenían un intenso fuego cruzado. Un sector de estos se dirigió hacia los civiles, los tiraron al suelo y fueron directamente sobre el chofer del autobús para que les dieran las llaves. Macaria recuerda que había un hombre con traje de médico que venía a bordo de una camioneta tipo pickup negra. Un sujeto enmascarado con una AR-15 lo miró y le pidió las llaves del vehículo. El hombre argumentó que el carro era nuevo, pues lo acababa de comprar en la agencia de automóviles. El sujeto le respondió: “no te preocupes, la reportas como robada y te van a dar otra, ándale dame las llaves y llévate tus papeles”. El hombre no tuvo más remedio que darle las llaves

¹⁴¹ Méndez, A. (3 de septiembre del 2019). Con bloqueo carretero, piden maestros para telesecundaria de Ostula. *Quadratin Colima*. Recuperado de: <https://colima.quadratin.com.mx/>

mientras otro sujeto le apuntaba con un arma corta. Mientras tanto, todas las personas se quedaron en el propio camino sin muchas posibilidades de ir a alguna parte. Macaria recuerda esta historia con muchos detalles porque, para ella, fue uno de los momentos más críticos que le ha tocado vivir en el Valle de Apatzingán.

Cuando parecía que la balacera se había detenido por un momento, la mayoría de las personas corrió hacia uno de los autobuses que estaba incendiado para cruzarlo, pero pronto comenzaron a sonar nuevamente los disparos. Así estuvieron por alrededor de veinte minutos, sin que aparecieran patrullas de policía. Afortunadamente, una de las personas alcanzó a ver un taxi que estaba casi a la altura del puente detrás del cerco, así que Macaria corrió arrastrando su maleta para llegar y fue así como logró salir del combate. Sin embargo, reconoce que este episodio la traumatizó durante mucho tiempo, el sonido de las armas de grueso calibre, la desesperación por la incomunicación y no saber qué podría pasar, la zozobra por el destino de todas las personas allí presentes y, particularmente, de las mujeres que se encontraban allí, ya que sus cuerpos fueron observados con especial atención por parte de los sicarios pero, afortunadamente, no las atacaron. En estos acontecimientos, el riesgo de perder la vida es elevado por la cantidad de disparos entre grupos antagónicos. De alguna manera, el temor que sienten las docentes de la Tierra Caliente respecto al riesgo de trabajar en condiciones de violencia criminal, radica tanto en que pueden ser víctimas directas de los actores armados, acosadas, violadas o asesinadas, como también, temen el fuego cruzado, de estar donde no se puedan poner a salvo, ya sea por las balas perdidas en el caso de ir por la carretera o en la misma escuela que no tiene sitios seguros donde cubrirse, pues muchas aulas están hechas de lámina de metal o fibra de vidrio y, la mayoría, no cuenta con un sistema de seguridad.

Después de esta experiencia, su siguiente centro de trabajo fue en la localidad de Cabo Verde, en el municipio de Buenavista, en la telesecundaria "Phillis Wheatley" localizada a pie de carretera. En la escuela de esta comunidad rural laboran tres docentes, dos mujeres

y un hombre, que atienden en los tres grados, con un aproximado de cuarenta alumnos. La población local, que no supera las 500 personas, está dedicada al trabajo en el campo, según estima la educadora, cerca del 90% de los habitantes acude al corte de limón, monocultivo que ha sido impuesto desde hace veinte años. En esta localidad se asienta un conocido grupo criminal, con comportamientos nada discretos, que la gente local identifica como LV. Macaria relata que los estudiantes se encuentran relacionados de manera íntima con el grupo delincuencia y han sido cooptados en ocasiones para ser “halcones”. Cuando egresan de la telesecundaria, es común que se conviertan en parte del sicariato, así ocurre con muchos de sus ex alumnos varones que se incorporaron a los ejércitos irregulares y, algunos de ellos, murieron o fueron detenidos por la policía. Muchos de ellos cuentan con familiares, padres, tíos o hermanos que han participado en el negocio de las drogas, algunos han sido asesinados y otros están en prisión.



El aula de la escuela telesecundaria de la maestra Macaria. Fotografía propia (2021).

Macaria comenta que ha sido complicado impartir sus clases con regularidad en la telesecundaria debido al problema de la deserción. Es una escuela que atiende jóvenes que no necesariamente tienen la edad correspondiente para estudiar este nivel educativo, muchos de ellos, incluso, son más grandes. La mayoría del alumnado son mujeres, quienes aspiran a concluir la educación secundaria para salir del pueblo o contraer matrimonio, anhelos que la mayoría de las veces se vuelven realidad. En este caso, los sujetos educativos han sido testigos de varios enfrentamientos en las inmediaciones de la escuela, la mayoría ha ocurrido de noche y, por lo tanto, no han puesto en riesgo la vida de los estudiantes, pero otros ocurren durante el día. Educar en estos ambientes, donde se vive siempre alerta por los enfrentamientos que se puedan llegar a presentar, construye aprendizajes clave que son puestos en práctica en momentos críticos. No se trata de planes de emergencia institucionales o protocolos establecidos por la SEE. Son estrategias sutiles que no son verbalizadas, pero responden a habilidades que desarrollan las profesoras; ser perspicaces. Por ejemplo, Macaria aprendió las formas en que operan los grupos armados que transitan por la carretera y con ello saber si están en riesgo o no, si hay conflicto o no, para poder actuar con antelación.

Las ventanas del aula de tercer grado, donde Macaria imparte clases, se orientan hacia la carretera, así que es la primera persona de la escuela que se da cuenta del tránsito de las camionetas, cuándo pasan, con qué frecuencia, a qué hora y qué velocidad toman cuando hay problemas. Ha tomado nota mental de estos datos para usarlos a su favor. Una ocasión, antes de un enfrentamiento, observó movimientos atípicos de las camionetas que usaba el grupo armado y supuso que habría problemas. De inmediato, salió del aula y les gritó a los estudiantes para que ingresaran al salón, pero los estudiantes no hicieron mucho caso de la advertencia. En ese momento, una persona con un arma larga les gritó desde afuera de la escuela: "váyanse ya que se va a poner cabrón". Los tres docentes se coordinaron rápidamente, llamaron a las familias y sacaron a los alumnos en grupos por una zona segura. Después

podieron irse también. Al salir, ya se encontraba un retén de civiles armados, quienes les permitieron transitar al reconocer que eran los profesores. Durante su estancia en Cabo Verde, al menos cincuenta veces tuvieron que recurrir al mismo método de escape.

En este lugar, el conflicto entre dos agrupaciones armadas antagónicas ha escalado de forma importante en el último lustro. En 2018, uno de los grupos delincuenciales destruyó con maquinaria un puente que conecta a la comunidad de Cabo Verde con Liberia para cortar la ruta de distribución y mermar las incursiones armadas de su rival, una táctica de guerra que se ha utilizado en varias partes de la región, como sucedió en 2020 en Coalcomán¹⁴². Este acontecimiento tuvo implicaciones directas para la comunidad escolar. Para empezar, la telesecundaria de Cabo Verde perdió a diez alumnos que vivían en Liberia, porque los jóvenes argumentaron que era peligroso cruzar todos los días porque había amenazas contra los pobladores. A su vez, algunos estudiantes que caminaban solo diez minutos para llegar a la telesecundaria, ahora tenían que caminar alrededor de una hora para llegar. La pérdida de este puente afectó la llegada de los profesores, quienes tuvieron que tomar una vía alterna desde la ciudad para llegar a este tramo de la localidad. Nuevamente, transitar por caminos de terracería, donde suelen patrullar los grupos armados ilegales, pone en riesgo la vida de las colegas, ya que son más propensas a ser acosadas o secuestradas por el sicariato. Hasta ahora, la maestra Macaria no ha tenido confrontaciones directas, en parte porque es reconocida en el pueblo y le han sido útiles las estrategias que ha implementado, a partir de sus aprendizajes de vivir en esta zona. Estos elementos usados para resguardarse y apoyar al alumnado en ciertos momentos han sido útiles para sobrellevar su labor, pues constituyen saberes docentes que parten de la experiencia individual y se proyectan en el plano colectivo (Mercado, 1991).

¹⁴² Criminales destruyen carretera en Coalcomán: silencio absoluto del gobierno de Michoacán a emboscadas, enfrentamientos y bloqueos (16 de noviembre del 2020). *Noventa Grados*. Recuperado de: <https://www.noventagrados.com.mx/>

Aunque este es un fenómeno más regular en la región del Valle de Apatzingán, otros casos evidencian la amplitud de este problema a otras regiones de la entidad. La maestra Yolanda ha tenido experiencias de este tipo en la telesecundaria "Xaratanga", donde ejerce como profesora de tercer grado. La comunidad donde se encuentra su trabajo se llama Kenia, en el municipio de Los Reyes, a unos 95 kilómetros de distancia de la ciudad de Apatzingán. De formación universitaria en Derecho, concursó por una plaza de trabajo en el nivel telesecundaria en 2008. Inició su carrera profesional en Coalcomán, en la comunidad de Chaco, a casi diez horas de distancia de la capital. Después pasó a formar parte de la escuela de una localidad llamada Rosas y luego en territorio p'urhepecha en la Miringua y un breve lapso en el municipio de Cotija, en el límite entre Jalisco y Michoacán. Originaria de Los Reyes, Yolanda trató, desde un inicio, de buscar un centro de trabajo más cercano a su domicilio como una posibilidad para estar al pendiente de sus dos hijos. Fue así como en 2012, encontró la posibilidad de gestionar su cambio a Kenia, que se encuentra a escasos diez minutos en vehículo desde su hogar en la cabecera municipal, trayecto que hace diariamente.

Esta comunidad rural cuenta con un preescolar, una primaria y una telesecundaria. Para cursar la educación media superior, la juventud tiene que recurrir a inscribirse en la preparatoria de Los Reyes o el Tecnológico que se encuentra en la localidad de Santa Clara. La mayoría de la población en Kenia se dedica a la siembra de caña, zarzamora, arándano y una porción de aguacate que va en ascenso; es decir, "sí se dedican al campo, que les paguen por día, su dinero diario y ya, trabajan familias enteras" (Yolanda, comunicación personal, 18 de abril del 2022). En buena parte del ciclo escolar, las y los estudiantes de la telesecundaria, van a trabajar al corte de aguacate en las llamadas "tardeadas", una jornada diurna de trabajo que se paga entre 200 y 300 pesos. Con el dinero que ganan, muchos de ellos compran motocicletas para trasladarse más rápido de las huertas de aguacate a sus hogares.

Tres profesores; dos mujeres y un varón, se encargan de la gestión de la escuela telesecundaria "Xaratanga", donde atienden alrededor de treinta estudiantes. Al igual que muchas localidades de la tierra fría, donde se ha expandido el monopolio de la producción de aguacate, también han incrementado los grupos de civiles armados al margen de la ley. La maestra Yolanda reconoce que, en este contexto, son comunes los filtros de seguridad con gente armada, no necesariamente para detener a todos los vehículos, pero sí para hacer una suerte de vigilancia en el cruce por donde ella transita. Ante la pregunta si estas personas son parte de un grupo de autodefensa local, ella responde:

Sí, son de los que viven ahí y pues se comunican con otros grupos de autodefensas de Tierra Caliente [...] Es que es un punto de paso, por eso si está difícil. Hace muchos años cuando yo llegué ahí sí estaba muy peligroso porque decían que uno de los cabecillas y todo, un muchacho, no sé cómo le decían. Y sí veíamos por la escuela que pasaban las camionetas y rápido a cierta hora del día, nosotros teniendo el recreo y todo y ellos pasando por ahí afuera rápido, pero nunca se metieron con nosotros ni nada. Pero también identificaban muy bien, porque pues hay entrada, ya sabían qué carro traíamos, quién éramos nosotros entonces, estábamos atendiendo a sus hijos, entonces pues no hubo problema. Pero en aquel tiempo si [en referencia al año 2012], cuando yo llegué allí sí estaba medio feo, porque los maestros nos íbamos juntos los tres, para evitar cualquier cosa, y si nos encontrábamos de repente en el camino alguna que otra camioneta pues, como en lo alto, revisando que no vinieran aquellos o que sí vinieran, pero nunca nos pararon ni nos tocó así nada. En esos años sí estaba como mucha seguridad, bueno, mejor dicho mucha inseguridad, había mucha gente armada en la calle. (Yolanda, comunicación personal, 18 de abril del 2022).

En 2012, una fuerte disputa entre distintas facciones de un mismo grupo delincriminal, generó algunos combates en Kenia. El alzamiento de las autodefensas en 2013, modificó las relaciones de poder al interior y un grupo se hizo cargo de la seguridad en

la localidad y del control de las ganancias derivadas de impuestos a las huertas de aguacate. Recientemente, tal como en el Valle de Apatzingán, la disputa por “monopolizar el crimen en ciertos territorios” (Schedler, 2018, p. 121) se desarrolla, básicamente, entre dos grupos delincuenciales: la gente de Jalisco, que llegó al lugar y los denominados CU de Michoacán, que se impostaron en la región cuando se desarticularon los CT, hace varios años. Esto ha generado que el grupo local busque afianzar sus relaciones con la población civil de Kenia, incluida la comunidad escolar, pues muchos de los integrantes de CU son originarios de la localidad y envían a sus hijos e hijas a la escuela. Por esta razón, las relaciones han sido cada vez más estrechas, hasta el punto que:

Estas personas nos llegaron a dar un teléfono como de que nos avisaban o algo si ellos notaban algún movimiento extraño, pero que pues, el lugar más seguro era la escuela, para nosotros y para los muchachos para que no saliéramos. Porque imagínate si iba a ver un atentado en otro lado y nosotros mandamos a los muchachos de la escuela a sus casas pues es más peligroso. (Yolanda, comunicación personal, 18 de abril del 2022).

La comunicación establecida con el grupo armado local es ineludible en casos como el de la comunidad de Kenia, donde las maestras dialogan con ellos para estar alerta de cualquier situación de riesgo o estar informados de situaciones críticas. En contraparte, estos grupos se asocian con la escuela para obtener legitimidad en la forma de donativos monetarios o, mejor dicho, “patrocinios de narcotraficantes” (Mendoza, 2008), principalmente, para negociar el uso de la institución educativa, para realizar grandes fiestas de celebración cuando una generación egresa, pues eran comunes los bailes en el patio escolar, “por ser una explanada grandecita, está techado, a la gente le gustaba ir a la escuela para estar en los bailes, porque no hay salones en la comunidad ni nada para hacer la fiesta” (Yolanda, comunicación personal, 18 de abril del 2022);

estas fiestas dejaron de realizarse desde que inició la pandemia por Covid-19. Una vez más, la escuela funge como la única presencia estatal y los maestros como burócratas adscritos al Estado que pueden ser cooptados para beneficio privado.



Grupo armado en las huertas de aguacate. Fotografía cortesía de Juan José Estrada Serafin (2022).

A nivel más personal, por ejemplo, la educadora siempre maneja su propio vehículo y, en muchas ocasiones, tiene que saludar a las personas del retén como un gesto de camaradería porque se reconocen, ya que ella tiene casi diez años de antigüedad en la telesecundaria. Para Yolanda, es preferible tener esta relación cordial, porque en este contexto, hasta cierto punto, aún se respetan los códigos de no atacar a la población civil no combatiente y, menos, a las trabajadoras de la educación que fungen un rol central en la comunidad. Después de la pandemia por Covid-19, el control de un solo grupo se ha mantenido y eso ha permitido que cesen los enfrentamientos que hace diez años eran sinónimo de episodios de victimización afectando la integridad de la comunidad escolar, como apunta en su testimonio:

Fíjate que ahorita que hemos regresado no hay tanta inseguridad, porque sí tienen como sus retenes en las entradas pero nada más, ahí paso todos los días y ahí en la entrada también paso. Para mí es normal, porque pues veo diario mucha camioneta estacionada y ya, nada más es un pedacito. Las primeras veces, pasas con el corazón acelerado, no sabes si te están cuidando o te están esperando, si será sobre ti o con alguien más ¿no? o no vendrá alguien atrás de mí o que. Antes era como que más estresante ir sola de mujer, por ejemplo, ir sola y que pues que algo vaya a pasar y creo que ahora es más seguro ser mujer, porque a los que desaparecen aquí en esta zona es a los hombres jóvenes, entonces ya que te vean mujer, con tus hijos o con algo, pues ya como que no. Pero en aquel tiempo, o sea hace como diez años, a las mujeres las metieron mucho como halcones pues para avisar, entonces muchas mujeres pues, se dedicaban a eso. (Yolanda, comunicación personal, 18 de abril del 2022).

En su relato, la interpretación sobre ser mujer y maestra en estos contextos de conflicto aporta una sensación de seguridad, inicialmente contradictoria. Los grupos armados, localizados en retenes ilegales en esta zona rural y en los distintos caminos de terracería por donde transitan, para evitar encontrarse con la policía o el Ejército, sospechan de los vehículos conducidos por varones, pues las mujeres son vistas como “inofensivas” porque no participan de manera directa en las agrupaciones delincuenciales, al menos, ese es el imaginario que, probablemente, sustenta la visión de los actores armados. Desde el punto de vista de la maestra, no existe un miedo particular, como emoción subjetiva, en las profesoras en contextos de violencia criminal, ya que tiene que ver más con las actividades y comportamientos que desarrollan las mujeres, pues tal como ella lo concibe:

De aquí de Los Reyes, yo creo que no, porque ya todas estamos ubicadas en una zona que es de donde somos originarias. Por ejemplo, hablo por mí, yo soy de aquí, tengo a mis hijos, entonces, como que uno cuida más eso, la familia, a meterse en negocios que te vayan a hacer peligrar a tu familia. Todas las maestras que conozco, ya son

de aquí, o sea sus familias y todo son de aquí, entonces, como que cuidan más esa parte, como para qué me voy a meter en un negocio de ese tipo, por dinero, si ya hemos visto las consecuencias de las personas que se meten y es la desaparición de los familiares, no es ni siquiera con ellos mismos, porque se metan con las familias, pero eso también, te obliga a que si ves algo, pues tampoco no sabes nada, mejor pasas así, y eso no están seguido, pero sí sabes de algo, una balacera o algo, no sales a ver qué pasa, si no te quedas en tu casa. (Yolanda, comunicación personal, 18 de abril del 2022).

Es interesante cómo Yolanda percibe que la vulnerabilidad no es general para todas las mujeres de la región; es decir, la inseguridad no se vive de forma igual para todas. Para ella, el riesgo que pueda experimentar cada una depende, en buena medida, de sus prácticas, entre quiénes se relacionen y con qué finalidad, lo que puede revictimizar a las mujeres que hayan sufrido alguna experiencia violenta. Este tipo de perspectivas sostienen un relato que reproduce una concepción, más o menos recurrente, hacia la acción de los actores armados en el territorio, anclada en la visión de que ellos solo se confrontan con las personas de otros grupos armados y “mientras no te metas con ellos, no se meten contigo” (Mendoza, 2008, p. 99). En suma, se reproduce también una política del silencio, donde es preferible evitar comentarios al respecto y no divulgar lo que se ha observado o escuchado acerca del negocio ilegal, tanto a nivel interpersonal como en el trabajo escolar: “usted ve, usted escucha y usted calla” (Rodríguez y Restrepo, 2024, p. 55), como le han advertido a educadoras en contextos de conflicto armado en Colombia. Yolanda reconoce que “nosotras no nos metemos en cosas de su casa o de su familia, sí hablamos de problemas familiares que les involucren o que les afecten personalmente pero no nos enfocamos en cuál es la causa, para tener como un límite de que hasta ahí, de que la maestra no sabe” (Yolanda, comunicación personal, 18 de abril del 2022). A pesar de esta postura como “espectadora” (Solano y Trujillo, 2021), la cual también puede ser entendida como una garantía para mantenerse

a salvo en un contexto de múltiples adversidades y riesgos, se han implementado estrategias de cuidado y prevención:

Si nos han dicho de que, por ejemplo, van a bloquear alguna carretera o algo. Ahora últimamente, con las desapariciones, este, me ha tocado este año en dos ocasiones, casi cuando regresamos, pero nos dijeron, por ejemplo, no pues tengan cuidado en este camino, porque nos avisaron (así nomás dicen) que en la tarde iba a haber algo por ahí. Así, esas son las palabras que usan, ni dicen nada pues, seguro es una balacera o algo, pero quien sabe. Al día siguiente todo tranquilo, vamos normal a clases y ya no pasa nada [...] Yo creo si acaso, alguna sola ocasión nos tocó ir por otra brecha, porque nos decían que aquí en el panteón estaba cerrado, y sí, antes de llegar al panteón había una camioneta, pero hay un camino antes, entonces, nos desvía un poquito, pero nos desviamos y volvemos a subir y salimos al libramiento pero más arriba, para uno que trae carrito el camino está muy feo. (Yolanda, comunicación personal, 18 de abril del 2022).

La decisión de incorporar este relato obedece, en parte, a la diversidad de puntos de vista de las maestras que habitan estos sitios de conflicto armado. Las violencias desplegadas en este caso se sitúan “a través de lo que se experimenta o se teme vivir en el trayecto a la escuela, lo que se nombra y lo que se calla, lo que es posible abordar y no en la escuela como conocimiento escolar, en las acciones disciplinarias, y cómo es posible hacerlo” (Solano y Trujillo, 2021, p. 161). Para muchas de ellas que aún no han vivido una experiencia victimizante, el enlace o la comunicación en sus distintos niveles con los grupos armados locales no es del todo evitable. Este caso enseña que la “agencia social no es unidireccional, homogénea ni implica necesariamente una necesidad de resistirse al orden social sino, en muchas ocasiones, puede constituirse como un trabajo de los sujetos para producir en sí mismos la conducta que el poder espera de ellos” (Bautista, 2016, p. 74). Por momentos, esto forma parte de una circunstancia casi obligada que se construyó históricamente y que puede ser utilizada para el beneficio colectivo de las trabajadoras de la educación que

viajan diariamente de sus hogares a las instituciones educativas. Esto no representa que se generen pactos sociales estables de colaboración entre estos grupos armados ilegales y el magisterio. Más bien, en cada contexto se emplean prácticas heterogéneas que pueden, en el mejor de los casos, ayudar a salvaguardar la vida de las profesoras que desarrollan su trabajo docente, al utilizar los medios a su alcance a su favor en estas complejas situaciones.

Un caso concreto que puede aportar a la cuestión de género, específicamente sobre las violencias contra las maestras, se ejemplifica con el caso de Paulina. Recientemente, se incorporó como maestra de nivel medio superior, tiene 25 años de edad y es originaria del municipio de Múgica (Nueva Italia). No es el único oficio que desempeña. Además, labora como modelo para diferentes marcas de ropa; por lo tanto, una buena parte de su ganancia es a través de las sesiones fotográficas. Paulina labora en una institución de educación media superior en el municipio de Togo, donde atienden a una matrícula de alrededor de 400 estudiantes con una plantilla de 35 docentes. En esta localidad contigua a Morelia, al menos desde hace diez años, se ha intensificado la extracción ilegal de hidrocarburos, negocio donde se introduce a jóvenes desde secundaria hasta educación media superior y suele ser objeto de disputas entre grupos armados ilegales. Este problema no es en absoluto ajeno a la institución educativa donde labora la maestra Paulina. Por el contrario, este conflicto cotidiano produce secuelas en la comunidad escolar, pues es común que arrojen cuerpos de víctimas en las inmediaciones de la preparatoria, que se encuentra en un paraje al costado de la carretera que conecta Morelia con la ciudad de Salamanca. Por estas razones, por ejemplo, se ha hecho obligatorio el uso del uniforme del alumnado, como una medida de control de la juventud que asiste a la escuela.

Paulina está al frente de la asignatura de geografía, desde que llegó a laborar, hace tres años. A inicios del 2022, tuvo un incidente que generó en ella algunas reflexiones en torno al problema de la violencia criminal. Primero por el propio comportamiento de los alumnos, pero sobre todo, de las familias. Derivado del modelaje,

Paulina cuenta con algunas redes sociales donde se muestran las fotografías de su trabajo, pero esos perfiles no tienen su nombre real y tampoco están vinculadas a su perfil personal y profesional; es decir, trata de mantener su trabajo docente lo más alejado de su actividad como modelo. No obstante, un grupo de alumnos logró rastrear su perfil de trabajo y obtuvieron sus fotos para difundirlas entre estudiantes de la escuela por medio de grupos de *WhatsApp*. Gracias a que una estudiante se enteró, le informó a Paulina sobre el robo de sus fotos y la divulgación que estaban haciendo al interior de la preparatoria. La maestra pudo encontrar a los responsables y pedirles una explicación de sus acciones, pero ellos guardaron silencio, entonces, convocó a una reunión con las madres de familia del grupo.

Esta primera acción, tuvo como resultado la molestia explícita de las madres de familia, pues en la reunión le comentaron: “usted tuvo la culpa por andar subiendo esas fotos” (Paulina, comunicación personal, 9 de mayo del 2022). La maestra Paulina pensó de inmediato que lo que estaban haciendo con ella era una revictimización basada en ideas misóginas, ya que culparon a la propia maestra por su comportamiento. Ella les explicó que era su trabajo y no lo iba a dejar de hacer, además de que no tenía nada de problemático. La discusión continuó hasta que una madre de familia le expresó: “mire maestra, yo la verdad no estoy de acuerdo con el castigo que les quiere poner a los niños, así que le voy a decir a aquellas personas que vengan para arreglar el asunto” (Paola, comunicación personal, 9 de mayo del 2022). Como la profesora Paulina conoce el contexto, de inmediato entendió que al referirse a “aquellas personas”, la madre de familia estaba haciendo referencia a una probable relación con el grupo armado local, ya que es un secreto a voces, que mantiene una presencia constante en el municipio. La maestra, con un tono serio, le respondió: “dígalas a quien quiera, pero no vamos a permitir aquí en la escuela que estas cosas pasen” (Paulina, comunicación personal, 9 de mayo del 2022). La molestia de las madres de familia era visible, pero al final,

aceptaron el castigo para sus hijos, aunque se mantuvo un notable disenso en la reunión.

La maestra sintió un miedo constante durante los días siguientes a la reunión. Pensó que era probable que algún día, al salir de la escuela, el grupo armado fuera a buscarla como consecuencia de la amenaza de la madre de familia o quizá la llamarían primero por teléfono para intimidarla, ya que había escuchado que la mujer estaba relacionada con el “jefe de plaza” de Togo. Como sostiene Schedler (2018), en estos contextos “cualquier conflicto cotidiano con desconocidos tiene el potencial inquietante de poner en movimiento la máquina implacable de la justicia privada criminal” (p. 147). Es hasta cierto punto previsible, que las personas temen por su integridad cuando son señaladas por algún grupo criminal, en buena parte, por la impunidad con la que operan los actores armados vinculados a las economías ilegales, en este caso, el “huachicol”. La maestra Paulina se mantuvo ecuánime; es decir, la amenaza no le afectó demasiado. Es interesante cómo, según su testimonio, “es pues normal que a uno le de miedo estas cosas, porque pueden pasar, esa gente es capaz de esas cosas y más, pero la amenaza pues no es lo mismo, porque pues nada más es un decir de una señora y no directamente de esa gente, que es diferente” (Paulina, comunicación personal, 9 de mayo del 2022), como reflexionó durante la conversación en el patio escolar.

Esta capacidad de “entender” y “asimilar” al emisor de la amenaza directamente está vinculada con la historia biográfica de la maestra Paulina. Al ser originaria de Nueva Italia, de cierta forma se ha habituado a estas expresiones de la violencia, reconociendo estas prácticas culturales en torno al narcotráfico que se han incrustado en la cultura *ranchera* y que son propias de la configuración histórica de su pueblo natal. Como exhibe el trabajo de Lizarralde (2003), acerca del magisterio colombiano en condiciones de conflicto armado, un elemento en la construcción identitaria de las personas tiene que ver con el hecho de que “la guerra no es la misma para todas, ni siquiera lo es para todos los que constituyen una misma de las partes contendientes, pues su

impacto en cada sujeto está determinado por su historia previa y sus características contextuales” (p. 6). Según la visión de Paulina, estar amenazada o en peligro por involucrarse con “esas personas” son “cosas que pasan y ni modo” (Paulina, comunicación personal, 9 de mayo del 2022). Es un hecho, que estos procesos son componentes de la vida social en estas localidades que se encuentran en los márgenes estatales, problemas que son frecuentes cuando habitas una región históricamente configurada por las actividades ilegales.

La segunda acción que realizó la maestra Paulina para ponerse a salvo, fue acudir con la directora de la institución, quien tuvo conocimiento del caso. De hecho, ella motivó y apoyó a la maestra Paulina para hacer la reunión con las madres de familia, pero cuando supo de la amenaza directa que recibió, decidió guardar silencio. En principio, se negó a hacer una denuncia formal ante las autoridades judiciales y mucho menos quiso hacer público el problema que se había suscitado, con el argumento de que “estas cosas le harían fama a la escuela y se van a hacer muchos chismes que no le convienen a la escuela” (Paulina, comunicación personal, 9 de mayo del 2022). La maestra Paulina tampoco le contó a su madre, con quien vive en Morelia. Prefirió recolectar todas las evidencias de lo que había sucedido y guardarlas en una carpeta con documentos, fotos y capturas de pantalla, “por si en algún momento es necesario ir a la Fiscalía a imponer una denuncia o si algo me llega a pasar” (Paulina, comunicación personal, 9 de mayo del 2022). Es una estrategia que pretende prever cualquier atentado en su contra y, en dado caso, tener herramientas para defenderse.

No obstante, la maestra Paulina reconoce que antes de ingresar al magisterio había tenido otras amenazas en Nueva Italia. Algunas de sus amistades han tenido relaciones afectivas con hombres vinculados a grupos de narcotraficantes activos en la región. En 2020, un “jefe de plaza” a quien conoció en un baile popular en Nueva Italia, trató de pedirle que se encontraran más seguido para comer juntos y salir a fiestas, pero ella al vivir en Morelia, no podía viajar y tampoco tenía un interés genuino en conocerlo, porque sabía a qué se dedicaba y conocía el riesgo que eso podía

implicar. Las semanas siguientes, el dirigente criminal le enviaba mensajes de texto y le llamaba de manera recurrente para insistir. En una ocasión, el sujeto le pidió a la maestra que fuera a Nueva Italia, pero ella estaba en la escuela y no quería ni podía ir cuando se lo solicitaran, razón por la que él se molestó y la amenazó con un último mensaje que decía: “si no quieres venir, prefiero verte muerta que con otro cabrón”. La maestra no le contó a nadie de este suceso, solo tomó captura de pantalla del mensaje y bloqueó a la persona de todos los medios por los que la pudiera contactar, cambió su número de teléfono y decidió no retornar “hasta que sepa que ya lo mataron, porque así pues es la vida de esa gente, muy corta” (Paulina, comunicación personal, 9 de mayo del 2022), tal como concluyó en su reflexión.

Es evidente que esta experiencia no está directamente vinculada a su labor como profesora, pero es interesante en la medida en que ella reconoce que en el ámbito social donde tiene amistades en Nueva Italia, al ser la única mujer profesionalista, en este caso particular como educadora, hay cierto interés por parte de “la gente del narco” para buscar relacionarse con ella. Por lo general, las mujeres que se casan o mantienen noviazgos con personas vinculadas a los grupos armados ilegales, se dedican al trabajo en el hogar y al mantenimiento de su aspecto físico para cumplir con patrones hegemónicos de belleza (por ejemplo, acudir al gimnasio, arreglarse las uñas, el cabello, etcétera). Por esta razón, la maestra Paulina considera que se interesan más en ella, viéndola como “un fetiche” y arriesgándola, porque “esta gente no acepta un no por respuesta, por eso mismo ahorita no puedo regresar a Nueva Italia” (Paulina, comunicación personal, 9 de mayo del 2022). De alguna forma, también vive en condición de desplazamiento, ya que no puede volver a su pueblo natal, hasta que está segura que su vida no corre peligro.

Estas experiencias aportan insumos para reflexionar acerca de la vulnerabilidad de las profesoras en las escuelas ante diferentes violencias, derivadas de una amplia gama de mercados ilegales. La pluralidad de prácticas que dañan la integridad de las educadoras

proviene de distintos actores, ya sea de parte de estudiantes que las acosan, de las propias familias que utilizan en su beneficio el poder privado de los actores armados o incluso, de las amenazas que pueden recibir por parte de miembros de agrupaciones delincuenciales concibiéndolas como mercancías. Como afirma Segato (2018), “las mujeres somos empujadas al papel de objeto, disponible y desechable, ya que la organización corporativa de la masculinidad conduce a los hombres a la obediencia incondicional hacia sus pares y encuentra en aquéllas las víctimas a mano para dar paso a la cadena ejemplarizante de mandos y expropiaciones” (p. 13). Sin embargo, las docentes articulan una serie de “gestos que buscan preservar la labor del oficio, el cuidado de la vida y la creación de una zona posible para la existencia de las diversas formas de ser maestra” (Rodríguez y Restrepo, 2024, p. 57). Esto obedece, necesariamente, a repensar el género como una dimensión donde opera la opresión y que configura, de manera particular, la manifestación de diversas estrategias de las trabajadoras de la educación ante las violencias.

Desbordes de la victimización y problemáticas del profesorado en Uruapan, Nueva Italia y La Huacana

Las confrontaciones armadas, características de la soberanía disputada, también se extienden por zonas que colindan con la Tierra Caliente. Principalmente, en sitios donde los mercados se expanden a partir de la integración irregular, ambigua e incierta de procesos legales e ilegales, donde el ejercicio de la actividad comercial es “un poco legal, un poco ilegal” (Galemba, 2011). Ya sea en el sector minero en la costa, la producción de *berries* o frutilla en la sierra JalMich y en la región aguacatera, todas coinciden con una elevada incidencia delictiva, como se ha mostrado anteriormente. En materia de seguridad ciudadana, los municipios de Uruapan, Los Reyes, Tancítaro y Periban, que condensan la producción de aguacate en Michoacán, son evidencia de procesos de violencia criminal que tienen resonancias importantes sobre la actividad

escolar y el trabajo docente. Específicamente, en el municipio de Uruapan, el monocultivo de aguacate, al igual que en el caso del limón en Apatzingán ha sido un campo de intervención de las empresas criminales que ha producido enormes estragos en las comunidades a partir de la disputa por la tierra para el cambio de uso de suelo, por citar un ejemplo. Algunos casos pueden ayudar a exhibir estas problemáticas desde la perspectiva de educadores victimizados.

Lalo es profesor de telesecundaria originario de Namibia, un pueblo que se encuentra a 60 kilómetros de la ciudad de Uruapan. Estudió la licenciatura en Pedagogía y el posgrado en docencia en Ciencias Sociales en el IMCED. Un par de años después cursó con honores el doctorado en Pedagogía Crítica y Educación Popular en el Instituto McLaren de Pedagogía Crítica, en Baja California. Desde octubre del 2006 es maestro de nivel telesecundaria. Su primera asignación como docente fue en la sierra de Coalcomán. Su memoria sobre las experiencias en este sitio llama la atención porque, casi desde el comienzo de su trayectoria en el magisterio, se ha enfrentado a retos socioeducativos en torno a la violencia criminal, la pobreza y la marginación estructural que observó en el alumnado. Son aspectos presentes en su *locus* de enunciación, pues no es sencillo olvidar cómo es hacer educación en territorios rurales de trasiego de drogas. La primera impresión que tuvo del control de un grupo armado que fungía como autoridad fue en su primer centro de trabajo en el ciclo escolar 2007-2008.

Desde que se incorporó al magisterio, Lalo es un activo militante sindical, pues rápidamente se integró a la CNTE y participó con empeño en varias iniciativas políticas y pedagógicas en el sector donde le correspondía trabajar. En una ocasión, el colectivo docente de su escuela, en Coalcomán, decidió participar en una manifestación en la ciudad de Morelia. Varios militantes rentaron una camioneta para viajar a la marcha, ya que el camino era largo (326 kilómetros) y decidieron cooperar entre todos para la recuperación de los gastos. Acordaron un día miércoles, a las seis de la mañana, en la salida del pueblo. Cuando llegaron, previo al

amanecer, un grupo de doce personas armadas y encapuchadas los detuvo y les impidió la salida por motivos de "seguridad". Les comentaron que habría "problemas" en el camino y que lo ideal era que nadie saliera del pueblo ese día. La ambigua explicación del grupo armado desconcertó al conjunto de profesores, entre ellos a Lalo, quien iba de chofer de la camioneta y era la primera vez que los veía. Entonces, decidieron volver a sus casas y cancelar su participación en la marcha. Cuando el maestro Lalo preguntó sobre ello a los colegas, le comentaron que "a veces hay que obedecer porque quién sabe que se traen estos y sus broncas" (Lalo, comunicación personal, 19 de mayo del 2022). Lalo escuchó el argumento, no tan convencido, pero aceptó la medida para mantener la seguridad de todos.

Unas semanas después, vivió otro episodio traumático, que exhibe ciertos patrones de poder y dominio de los grupos armados y de la autoridad que reclama su presencia. Un fin de semana, al salir de la telesecundaria, Lalo tenía que ir a cobrar un cheque de su quincena a la supervisión escolar. Tenía prisa por ir a recogerlo, ya que se le hacía tarde para poder encontrar al responsable de la emisión de los pagos. En el camino, tomó una vía de un solo carril y doble sentido, pero por la prisa que tenía, aceleró para rebasar con su vehículo a un camión que iba adelante y una camioneta Ford Lobo polarizada que iba adelante. Cuando aceleró y superó ambos carros, la camioneta de inmediato lo siguió y le hizo señas con sus luces para que se detuviera. El maestro Lalo se confundió, pero luego supuso que había cometido un error, porque el vehículo seguramente era de gente del grupo delincencial. Lalo entró en pánico pues no sabía qué hacer, valoró los posibles escenarios e imaginó cuál sería la mejor solución. De pronto, eligió detenerse y hablar con ellos. Unos metros más adelante, ambos se detuvieron y un par de hombres armados con equipo táctico se bajaron del carro y caminaron hacia él, quien no descendió de su automóvil. Le preguntaron: "¿sabes quién soy cabrón?", pero Lalo no pudo responder. El sujeto con un arma corta en el cinturón le advirtió que tenía que "respetar". Con una gran cantidad de insultos, lo intimidó

y le advirtió que era la última vez que hacía algo así porque para la próxima “no la cuentas culero”.

Ante la situación, el maestro Lalo le contestó que sí sabía quién era y que se disculpaba, pero que llevaba prisa porque iba a una reunión en la supervisión escolar. Su comentario fue auténtico, pues a raíz de la ocasión en que los detuvieron en la salida del pueblo, junto con los otros profesores, entendió quién tenía el control de la localidad. Los sujetos armados lo dejaron ir, pero lo escoltaron hasta la supervisión para asegurarse de que decía la verdad. Al llegar a la oficina, Lalo estaba pálido, no sabía cómo entender lo que había sucedido. Le preguntaron qué había pasado, pero no le contó a nadie, una vez más el silencio fue la norma. Su semblante era de una persona asustada por el impacto emocional. Para Lalo, estos acontecimientos son ejemplos de que en esa región, no solo es complicado hacer educación al interior de la escuela, en los procesos de enseñanza-aprendizaje por la pobreza alimentaria y las carencias en la vida diaria, sino también, por la inseguridad. Como señala Lalo: “si te mantienes en tu trabajo y haces las cosas que te corresponden, ellos no se meten contigo, aunque a veces cualquier cosita y ya te metes en una bronca” (Lalo, comunicación personal, 19 de mayo del 2022). En efecto, son condiciones al límite donde la línea es frágil, confrontaciones leves o hasta el más mínimo gesto mal interpretado, puede desembocar en un episodio victimizante ante el poder del grupo delincencial.

Tiempo después, tramitó su cambio de centro de trabajo a Los Reyes para estar más cerca de su familia, pues recién se había casado con una maestra oriunda del municipio. Las estrategias de Lalo, ante este tipo de hechos, se basaron en su propia habilidad para lidiar con situaciones complicadas donde la vida peligraba. En este sentido fue muy cuidadoso, pues dar una respuesta equivocada u oponerse a las reglas implícitas, que se imponen en el terreno local por los poderes privados, son motivos reales de violencia letal. Lalo acepta que, después de estas vivencias, sentía temor de estar en constante contacto con la gente dedicada al tráfico de drogas; pues al igual que muchos pobladores, tenía la creencia, más

o menos establecida, de que ellos se dedican a su negocio y tienen sus propios problemas, pero que no afectan a la población civil. Sin embargo, esta creencia se ha desvanecido a medida que los procesos de victimización han afectado a Lalo y a sus compañeros de trabajo, lo que instala una particular incertidumbre en el gremio. Lalo tenía un amigo profesor del nivel telesecundaria, originario de Lázaro Cárdenas y egresado del Centro Regional de Educación Normal de Arteaga, que fue asesinado en una localidad llamada Malí, a mediados del 2013, como narra su testimonio:

En este caso, la cosa fue que “los malos” empezaron a cobrar cuotas a los negocios y había un restaurante que dejaba muy buena lana, pero el señor se negó a pagar y, entonces pues un día fueron por él y justo este muchacho se quedó a comer más tarde, ya habían cerrado y estaba allí, pues se lo llevaron. Desapareció como unos ocho días, porque estaba ahí en el Facebook, porque tenía su Facebook y todo, y pues todos pusimos compartir. Ya unos ocho días después apareció colgado. Les cortaron acá abajo [señala la zona de la pelvis], los torturaron, creo que a las mujeres les cortaron los senos, pero eran dos mujeres. Una locura y profe, pues. Pero que te quiero decir, de él no te esperas eso, porque era demasiado decente, era un tipo así muy formal, se ponía su saquito, y pues así murió. Pocos años de servicio, unos dos o tres, nada más trabajo. Dejó una hija huerfanita. Ese lo llevé a mi casa varias veces porque cuando íbamos a Morelia, le decía: “vámonos hasta mi casa y ya de ahí nos queda más cerca Morelia”. Ahí tomaba té de nunité. Era muy platicador ahí con mi mamá, o sea una gente bien, pues. Te digo, les caía gordo por eso, pero a mí nunca he tenido como esos complejos y pues se lo echaron, feo, feo, feo. Creo que era de Lázaro y su mujer era de Arteaga, allá vivía. (Lalo, comunicación personal, 19 de mayo del 2022).

El joven profesor asesinado era Didier Sierra. Cuando fue asesinado, cumplía su tercer año de servicio, participaba, ocasionalmente, en las actividades de la CNTE y, por los comentarios de Lalo, era un educador comprometido con su labor; es decir, no hay indicios de que tuviese algún vínculo con la delincuencia. De

acuerdo con la historia de Lalo, parece que se trató de “estar en el momento equivocado en el lugar equivocado”, como generalmente se enuncia cuando suceden este tipo de masacres. En este caso, el docente asesinado era un cliente frecuente del restaurante y amigo del dueño, quien también fue ultimado por el grupo armado, que cobraba rentas a ciertos negocios establecidos, como parte de un modelo de extorsión, una narración que es coherente si se considera la sistematicidad de esta práctica delictiva en la región y el ambiente de impunidad. Otra versión apunta, más bien, al activismo del profesor y a ciertas declaraciones que había hecho en un mitin político en el temprano ascenso de las autodefensas en la región.

No obstante, la motivación del porqué fueron torturados de tal manera y la identidad de las jóvenes mujeres víctimas apunta a otra versión. En trabajo de campo, triangulé la información, porque los principales diarios de circulación en Michoacán no revelaron la identidad de las víctimas, solo un corresponsal de un medio de comunicación cubrió la noticia acerca de las personas colgadas en el puente de Malí¹⁴³. Encontré confirmación de un director de escuela, quien también lo conocía, así como de una profesora del mismo nivel, quienes recordaron con claridad el caso y supieron tanto de la noticia de la desaparición de Didier como de su homicidio unos días después. Ambos comentaron que existían sospechas de que el educador tenía una relación afectiva con una alumna de la telesecundaria y el ataque fue más bien directo, como una represalia por involucrarse con una joven que, probablemente, tenía una relación con algún miembro de algún grupo criminal.

La conclusión de esta supuesta historia es, derivada de varios señalamientos hacia maestros que tienden a relacionarse afectivamente con las estudiantes y, también, por la lectura del cuerpo afectado. Cuando la violencia no puede ser narrada, el cuerpo es la imagen del terror, como menciona Das (2008), “el

¹⁴³ García, M. (21 de julio del 2013). Identifican a tres de los colgados en Buenavista. *Excélsior*. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/>

hecho de que la violencia aniquila el lenguaje y que por ello el terror no puede llevarse a la esfera de lo pronunciable, lo que nos invita a constituir el cuerpo como el signo mediador entre el individuo y las sociedades y entre el pasado y el presente” (p. 420). La tortura sufrida por las víctimas, en este caso, sugiere un método para enviar un mensaje de crueldad, de castigo, que se impregna en la brutalidad del acto y la saña con la que se ejecuta la violencia letal. Todas las narrativas son interesantes en la medida que comunican distintos elementos de la cultura del honor en el narcotráfico y, evidentemente, una expresión del necropoder. Vale la pena apuntar que no fue un episodio que impactó al magisterio a nivel estatal, más bien, es probable que se haya difundido solo en los municipios de Periban, Tancítaro, Los Reyes, Uruapan y el Valle de Apatzingán. Hasta ahora, este suceso no tiene verdad para las víctimas ni tampoco justicia para el maestro Didier.

El caso anterior refiere un ataque directo de un grupo armado contra ciertas personas, entre ellas, un profesor que, habitualmente, era cliente de un restaurante donde sucedieron los hechos. Este tipo de historias suelen ser comunes en distintas partes de México y las autoridades de impartición de justicia, usualmente, las definen como “víctimas colaterales”. Durante el trabajo de campo, identifiqué que no es el único caso de un educador que resultó afectado en una incursión armada de este tipo, ya que cuando suceden estos episodios y afectan a algún trabajador de la educación, pronto se difunde la noticia en la región donde ocurre, debido al flujo de información entre militantes y la redes de organización sindical de la cual la mayoría forma parte.

El caso del maestro Chucho ilustra, de forma puntual este fenómeno. Chucho labora en el nivel de secundaria, en dos instituciones educativas, una de carácter privado y otra pública, localizadas en los bordes del municipio de Uruapan en la vía hacia Taretan, donde es responsable de la asignatura de educación física. Tiene poco más de diez años en el servicio docente, egreso de la Escuela Normal de Educación Física en Morelia y es originario de Uruapan. El contexto donde se desenvuelve socialmente

su alumnado es, particularmente, complicado por dos factores: prevalece el monocultivo de aguacate que atrae la mano de obra barata de jóvenes locales para la recolección del fruto y, por otro lado, abunda el microtráfico de drogas a nivel municipal, principalmente, en los barrios periféricos. Chucho explica que las familias que se relacionan con la escuela donde labora se dedican, casi en su totalidad, a la producción de aguacate. Entre ellos, una porción significativa son jornaleros, quienes muchas veces, están expuestos a los agrotóxicos usados en la fertilización de los campos aguacateros y padecen enfermedades en sus cuerpos similares a las de los habitantes de Nuevo Zirosto, en el mismo municipio (Velázquez, 2019). Mientras que otra parte de la población se ubica como obreros en el rubro de las empresas empaquetadoras.



Aguacates de exportación en Uruapan. Fotografía propia (2022).

La institución educativa pública, en donde trabaja en el turno vespertino, está localizada en un camino rural donde, regularmente, transitan grupos armados que compiten por el mercado ilegal de microtráfico de drogas con otra agrupación delincriminal proveniente de Jalisco. Chucho comenta que estos grupos suelen contratar a varios jóvenes que estudian en la secundaria, quienes venden “cristal” en sus barrios y anhelan integrarse al sicariato, pues la derrama económica de este negocio, ha sido generosa en la última década: “tener una moto, tener dinero y eso son pues sus aspiraciones de los jóvenes de esa colonia” (Chucho, comunicación personal, 20 de agosto del 2022). Para Wieviorka (2001) este fenómeno, también, puede sugerir que la “violencia es constitutiva del sujeto [...] Sí, la violencia ha sido el medio a través de cual esas personas lograron conseguir un sentido a su existencia” (p. 346), para conformarse una identidad cultural. Por lo general, la juventud de este lugar comienza a trabajar en la empresa criminal como “chiclero”, que son aquellas personas que solo informan de la circulación de patrullas o de presencia de soldados en la zona, un trabajo de espía a nivel de calle. En esta institución educativa, Chucho se ha encargado de promover torneos de fútbol y actividades recreativas, donde se involucran los hermanos menores o mayores de los estudiantes, las mismas madres y padres de familia y el colectivo docente, con la idea de abrir una oportunidad para el deporte y combatir la drogadicción. Desde su mirada, esa ha sido su contribución “para que los chicos se alejen de las drogas y vean que hay otra forma pues” (Chucho, comunicación personal, 20 de agosto del 2022).

Un viernes al salir de su jornada de trabajo en la secundaria, previo a la fiesta de 15 años de una de sus alumnas que amablemente lo había invitado, el maestro Chucho se dirigió a comer en un conocido restaurante de mariscos de la ciudad, cerca de la escuela y de su propio domicilio. Había planeado comer, después comprar un regalo, ir a su casa para recoger a su esposa y a su hija, e ir a la fiesta juntos. Llegó al restaurante y se sentó en una mesa del exterior. Ordenó un par de tostadas de *tiritas* de pescado y miraba

su celular mientras esperaba su comida, a un costado del puesto de recepción. De pronto, llegaron al lugar cuatro jóvenes de entre 20 y 22 años, ellos comenzaron a disparar a los clientes con armas largas, específicamente, sobre una mesa donde había dos varones comiendo. Entre la balacera, accionaron sus armas hacia distintas direcciones, dando como resultado el impacto sobre diversas personas que se encontraban comiendo en el local. El profesor Chucho fue herido de bala en la pierna derecha, la bala le destrozó la pantorrilla debido a que el impacto fue a escasos tres metros de distancia y utilizaron un arma tipo AK-47.

Cuando Chucho me narró su historia tenía claridad sobre cómo había sucedido todo, pero un fragmento de su memoria se esfumó, precisamente, sobre los minutos después de recibir los disparos. Él recuerda que después de superar el impacto de lo sucedido, tomó su celular y llamó por teléfono a su esposa, mientras, notó que había varios cuerpos sobre el suelo de la marisquería, en especial, el cadáver de una señora que se encontraba comiendo junto a su mesa. Su esposa no tardó casi nada en llegar, porque su casa está situada cerca del sitio. De inmediato, al lugar llegó la policía estatal y el caos en la escena del crimen era terrible, las personas gritaban, otras pedían auxilio y algunos de los comensales salieron corriendo. Lo trasladaron en una ambulancia al hospital de Uruapan, pero cuando llegó había mucha más gente y no recibió atención médica de inmediato. Tuvo que esperar, junto a su esposa, una camilla por varios minutos, porque en la clínica le argumentaron que no había un especialista que lo pudiera atender por la gravedad de su herida y, además, atendían a otras personas graves por el mismo tiroteo.

Fue así como junto con su esposa, decidieron viajar hasta Morelia para que fuera atendido en un hospital privado. Al llegar y pedir ayuda en la sala de urgencias, un médico que lo atendió le advirtió que lo que importaba era salvar su vida, lo que significaba que la prioridad era mantenerlo a salvo aún si tenían que amputarle la pierna. Chucho, evidentemente débil por la pérdida de sangre, presumió la gravedad de la situación al observar el estado de su pierna y, que además, no sentía nada en esa zona del cuerpo. Esa

misma noche, con la detención del sangrado, trataron de reconstruir la pierna en una cirugía que duró varias horas. Esta situación le cambió drásticamente la vida. Después de la intervención quirúrgica, la cual tuvo éxito en la reconstrucción del músculo que perdió por el ingreso y la salida de la bala, Chucho realizó terapia motriz en su deteriorada pierna derecha durante dos años. Además, asistió a terapia psicológica durante el mismo periodo de tiempo para tratar el trauma, porque las secuelas de sufrir ese episodio victimizante no solo fueron físicas, sino emocionales y psicológicas. Su estado de ánimo se vio, evidentemente, afectado. Un tiempo después, perdió su empleo en la secundaria privada donde trabajaba en el turno matutino y no ha regresado a trabajar en la secundaria pública porque inicio la pandemia por Covid-19 y las actividades escolares se trasladaron al espacio virtual.

Cuando nos reunimos, Chucho podía caminar con la ayuda de un bastón. Su cuerpo, fue la superficie sobre la cual se inscribió el poder de las tecnologías de la violencia criminal (Das, 2008). La terapia física lo había ayudado a recobrar un poco de la movilidad. A pesar de que el citado suceso fue a finales del 2019, su memoria sobre lo vivido sigue latente. Su familia lo ha acompañado en el proceso de asimilar lo sucedido, tanto en el sentido de mostrarle confianza y ánimo en sus terapias, como en su trabajo. A pesar de ello, Chucho padece depresión y es un proceso que no ha concluido para él. Por otro lado, no sabe a quién culpar en específico por lo que vivió, pues no conoce la identidad de los culpables de la masacre ni por qué lo hicieron, solo presume que tenían el objetivo de asesinar a un empresario aguacatero, pero a Chucho no le ha interesado investigar más allá. Tampoco sabe quiénes fueron las víctimas, solo recuerda sus cuerpos sobre el piso, la sangre, el olor y los gritos de las personas heridas. Este es un ejemplo de cómo un profesor, habitante de la ciudad, resultó afectado, directamente, por la pugna de grupos armados que pretenden el control del negocio del aguacate en Uruapan. A nivel de su trabajo escolar, las consecuencias fueron profundas porque lo alejaron de su actividad principal, ya que se dedica a la educación física. Aunque no está

imposibilitado para continuar con su dinámica, piensa que tendrá que volver a aprender a vivir con la dificultad de la movilidad en su pierna.

Respecto al caso del municipio de Múgica, el carácter soberano de los grupos armados que operan en las localidades y la cabecera municipal, Nueva Italia, ha sido históricamente problemático para las comunidades escolares en varios sentidos. Primero, porque existe una economía criminal que requiere de mano de obra barata para las diversas escalas de la producción y comercialización de las drogas ilegales. Por ello, tratan de involucrar a diferentes estudiantes en labores que abarcan desde tareas de “halcones” y choferes que conducen motonetas para transportar drogas de forma intramunicipal hasta el sicariato. Generalmente, los jóvenes reciben pagos generosos en las primeras semanas de trabajo con los grupos delincuenciales, pero después, se convierten en consumidores de drogas, lo que produce una temprana adicción. Una vez enganchados, necesitan mayor cantidad de droga y caen en un ciclo de dependencia, que permite a los grupos armados, abusar de su fuerza de trabajo con pagos miserables. Un segundo aspecto tiene que ver con que el alumnado del género femenino está en constante riesgo porque se ha incrementado el secuestro de mujeres jóvenes. Muchas de ellas son estudiantes raptadas por la fuerza de las escuelas de nivel secundaria y medio superior, que luego vuelven con embarazos fruto de las violaciones. Desde la visión de algunos profesores, varios sicarios se han interesado, especialmente, en mujeres que acuden a las telesecundarias en las rancherías.

El profesor Plácido, oriundo de Nueva Italia, ha observado este fenómeno en la localidad de Catania, donde habitan aproximadamente 2 mil habitantes. Desde el año 2011, que el educador llegó a la telesecundaria a laborar con el grupo de tercer grado, ha sido testigo de algunos cambios en los hábitos de la juventud local durante la última década. Para empezar, en este contexto semiurbano relativamente cerca de la cabecera municipal, la institución educativa se localiza a un kilómetro de distancia del

centro, razón por la cual la mayoría del alumnado, camina para llegar diariamente a su jornada de clases, pero a partir de 2014, la mayoría llega en motoneta. Plácido recuerda que, justo ese año, se instaló una nueva tienda de electrodomésticos (Elektra), donde los jóvenes comenzaron a comprar este tipo de vehículos con un sistema de pagos, ya que muchos de ellos recibieron dinero de los grupos armados por trabajos temporales, como los señalados anteriormente. Sucedió lo mismo con el aumento del uso de celulares dentro de la escuela. En relación a las mujeres, Plácido reconoce que están en una situación de vulnerabilidad, ante los constantes acosos de hombres mayores que tratan de relacionarse con ellas:

Yo identifico que en el desarrollo hormonal y de crecimiento físico, las niñas van primero. Desde primer año, las niñas, las de primero, segundo y tercero, ya le andan buscando novio, pero no lo encuentran en la escuela porque los chiquillos de primero, segundo y tercero andan en la cancha con el balón. Entonces, ¿qué hacen estas niñas?, pues se buscan un novio de afuera, de la prepa, cuando allá ya andan bien vestiditos, ya se cuidan, ya no andan jugando y se agarran uno de allá. Eso es lo común. Ya cuando los niños alcanzan la madurez, a los 18 o 19, ya andan buscando y para ese entonces las niñas que tenían alrededor, ya no están, entonces buscan niñas más pequeñas. Pero ahí en el rancho es común que se casen niñas de 16, 17, con señores de 30, 35, ahí es muy común, luego vienen de Estados Unidos, se las llevan, las casan. Lo que pasa es que están pues encerrados en la comunidad. La comunidad, si no me equivoco ha de tener como unas 600 casas. Pues ahí no ven mucho, si salieran, por ejemplo, a ver cómo salir de la comunidad para que no pase esto, ya cuando mi hija esta grande pues ya me regreso para Morelia, Uruapan, etcétera. Van nada más a Apatzingán, que está ahí cerca. (Plácido, comunicación personal, 11 de octubre del 2021).

Según el testimonio de Plácido, esta condición origina que muchas jóvenes contraigan matrimonio desde temprana edad. Esto provoca que, en muchos casos, ellas deserten de las escuelas a pesar

de que sean “buenas estudiantes” o que tengan especial interés en ciertos tópicos del currículo. Nuevamente, la educación escolar como proyecto, comprende una faceta de la vida que tiene poca relevancia social, porque existe una coerción social hacia el empleo del tiempo en otro tipo de actividades. Una vez que las mujeres de la comunidad se casan, se dedican al trabajo no remunerado en el hogar o enfrentan procesos migratorios en los Estados Unidos. En una década de trabajo, Plácido resalta que tampoco esta situación es la generalidad, porque un buen porcentaje de alumnos consigue egresar de la telesecundaria y continúa con sus carreras universitarias, tal como explica en el siguiente ejemplo:

Hay una historia bien conmovedora, de una familia, muchachos son muy buenos en el estudio, pero buenísimos, son disciplinados, son trabajadores, a veces, no es que sean tan inteligentes pero son disciplinados. Ellos, desde que estaban muy pequeños, su papá mató a la mamá, entonces, al papá lo meten a la cárcel y se quedaron al cuidado de los tíos. Ahora tengo contacto con uno, al más grande, al que yo le di clases. También, le di clases al más pequeño, pero con el grande, porque casi nunca me gusta pasar los números telefónicos a los alumnos para que no se malinterprete, porque luego, ellos se lo pasan a las alumnas y ahí está el problema. Pero ya cuando salen de la secundaria y veo personas que están centradas, ahí sí. Entonces con ese muchacho hablo y ya está terminando la carrera de Mecatrónica en Uruapan. Muy inteligente y todos sus hermanos ya, también, van enfilados a terminar. Su tío los puso al tiro porque fue una edad crucial. El muchachito más grande iba a la secundaria en ese entonces y los demás a la primaria. El más grande pudo descarriarse, pero lo trataron con el psicólogo, pero siempre fue muy centrado, lo hicieron entender que así era la vida. (Plácido, comunicación personal, 11 de octubre del 2021).

Historias de vida como la de estos estudiantes son la minoría en la telesecundaria, pero permite entrever cómo se configuran las trayectorias de la juventud en Catania. A pesar de que es una comunidad donde, desde la perspectiva de Plácido, no existe

una vinculación con el crimen, existe cierta interacción con la economía ilegal, pues como apunta Mendoza (2008) “hablar de una complicidad total o de un divorcio completo entre la población de estos lugares y de las personas dedicadas al tráfico de drogas es negar toda la complejidad del proceso” (p. 137). En parte, los grupos armados se han posicionado con fuerza en esta localidad por el arraigo regional al narcotráfico, como relata el corrido titulado *Traficantes michoacanos*: “Pasan por Apatzingán / Nueva Italia y por Uruapan / Donde hay jefes de la banda / Que tienen organizada / En Coalcomán y El Aguaje / ahí no se sabe nada” (Hermanos Jiménez). Por estos factores estructurales característicos de la Tierra Caliente, se producen violencias letales y episodios de victimización hacia la juventud local, lo que tiene un impacto profundo en la subjetividad del alumnado y constituyen eventos traumáticos que pueden, tanto bloquear el pleno desarrollo socioeducativo del educando, como también, motivar nuevas aspiraciones sociales. En este marco limitado de acción docente, el profesorado busca que la escuela como institución formadora, funcione más como un espacio de interacción para contribuir al desarrollo socioemocional de la juventud, como narra Plácido en su relato:

Nosotros en la telesecundaria, sabíamos que no somos todólogos para enseñar todas las materias. Eso realmente está difícil, o sea, son conocimientos básicos pero, también el tiempo no te da, no vas tan marcadas las horas, no puedes. Entonces, a lo que le apostábamos todos los maestros era al desarrollo humano, que fueran buenas personas. Que a partir de ahí, cuando pasaran a la preparatoria, cuando ya tuvieran su maestro por materia, ya logran desenvolverse mejor, ya maduraran. Les enseñábamos como pues tipos de respeto, valores y siempre las charlas, la plática cercana. Si no estaba trabajando el muchacho intentábamos, le apostábamos más a eso que a los contenidos de un libro. A veces, me tocaban grupos tan buenos que ya ni me preocupaba por el libro porque despuntaban. Justamente, cuando iban a salir de segundo, fue cuando decidimos meternos al concurso; entonces, les empecé a dar ejercicios de razonamiento mental matemático y de problemas de análisis y ahí

fueron desarrollando. Luego había un muchacho que era bueno para dibujar y entonces le dábamos otro tipo de trabajo y así. Siempre buscaba las herramientas que tenían para que pudieran desarrollar su habilidad. A eso le apostábamos, al desarrollo, todos los maestros así lo veíamos, más que acabar con los libros, con los contenidos. Nos ayudó mucho que nos íbamos juntos los cuatros maestros de la escuela y nos regresábamos juntos; entonces, platicábamos muchas de las cosas que nos pasaban a unos o a otros. No llegábamos cada quien con su carro, cada quien comía aparte. No. Nos sentábamos a almorzar juntos, entonces todo eso nos ayudó, como una familia. (Plácido, comunicación personal, 11 de octubre del 2021).

En este caso, destaca cómo el fortalecimiento del colectivo docente, las relaciones de confianza entre ellos y el diálogo para lograr consenso en torno a las finalidades de la escuela y lo que puede aportar realmente al alumnado de la telesecundaria en este contexto, fueron insumos indispensables para construir una suerte de orientación en torno al proyecto educativo. No se trata de una modificación radical de la estructura de la escuela o de ignorar del todo el currículum oficial, pero sí se puede interpretar como una serie de estrategias político-pedagógicas para reorientar el proyecto escolar hacia un nivel local, que recoge las necesidades más inmediatas de la población escolar y se enfoca en el currículum oculto de la práctica profesional. Para Mercado (1991) estas acciones se desprenden de saberes construidos por algunos educadores comprometidos que hacen un “tratamiento específico de los diferentes enfoques curriculares, se encuentra en la jerarquización de los contenidos de acuerdo con las ideas y creencias de los maestros, así como en el ajuste que hacen de esos contenidos según las demandas y características de cada grupo” (p. 61). A través de este tipo de iniciativas, en un ambiente con presencia de actores armados, violencias múltiples y desigualdades sociales, los docentes intentan formar sujetos sociales conscientes de su realidad, a través del carácter más humanista de la educación, sensibilizar, ofrecer un espacio de confianza, de escucha y de acompañamiento.

Este tipo de iniciativas toman aún mayor relevancia, cuando se comprende la compleja situación sociopolítica donde se insertan. En una entrevista colectiva con varios profesores, oriundos de la región, sostuvieron que los actores armados tienen un amplio margen de acción debido a la impunidad con la que se desenvuelven sus actividades ilícitas en el territorio, porque en este sitio no se han instalado actores exógenos a disputar la economía ilegal y el grupo conocido como CU, mantiene el monopolio de la violencia y la circulación de narcóticos o, al menos, eso piensan los educadores. En trabajo de campo, observé una manta que proclamaba "territorio controlado por Pueblos Unidos", la cual colgaba debajo del anuncio que da la bienvenida en la glorieta de entrada al municipio. La idea de "Pueblos Unidos" surgió como resultado de la desarticulación de otros grupos criminales y la mezcla de pequeñas células de distinta filiación, pues Nueva Italia era un bastión de los CT. En la actualidad, las células del extinto grupo han adoptado el nombre de "Pueblos Unidos" como una forma de encubrir el nombre de la agrupación delincinencial, tal y como lo conciben los maestros¹⁴⁴.

El nivel de control poblacional que ejerce CU, se puede ejemplificar con un par de casos paradigmáticos. En la localidad de Palermo, durante los primeros meses del 2020, en plena pandemia por Covid-19, el citado grupo delincinencial, decidió colocar filtros sanitarios con gente armada en la entrada y salida del pueblo, con el objetivo de exigir a los conductores que mostraran sus comprobantes de vacunación o una prueba negativa de Sars-Cov-2

¹⁴⁴ Este grupo está conformado por "a) la Nueva Familia Michoacana -compuesta a su vez por los Viagra, sus brazos armados los Blancos de Troya y el Cártel del Camaleón; así como Guardia Michoacana, escisión de los Templarios-; b) el Cártel del Abuelo (antiguo integrante del CJNG) y sus sicarios, el Cártel de Los Reyes; c) el Cártel de la Virgen; y d) familias con arraigo como los Tena y los Pulido, antiguos aliados de los Valencia. Si bien, no pertenecen directamente a CU, la Nueva Empresa (escisión más relevante de la Familia con presencia en el lado mexiquense y guerrerense de Tierra Caliente) coopera por medio de los Correa en municipios al noreste de la entidad. Actualmente, el conflicto entre el CJNG y Cárteles Unidos es el principal generador de violencia criminal en Michoacán". Guerrero, E. (31 de mayo del 2021). La estrategia de seguridad en Michoacán (2014-2021). *Revista Nexos*. Recuperado de: <https://www.nexos.com.mx/>

para poder ingresar al poblado. Con ello, trataron de evitar contagios en el poblado y que los propios dirigentes criminales, que allí se resguardaban, no contrajeran la enfermedad. Asimismo, civiles que sustentan la base social de los CU han participado de forma coordinada en acciones para impedir operativos de elementos del Ejército mexicano, tal como sucedió en mayo del 2022, en la cabecera municipal, cuando literalmente persiguieron por la autopista Siglo XXI a un convoy de patrullas militares que realizaban recorridos en la zona¹⁴⁵. Estos ejemplos muestran, claramente cómo se expresa la gubernamentalidad como dispositivo de control de las poblaciones por actores privados (Mbembe, 2011).

Las resonancias de este fenómeno abarcan a casi toda la región, en especial, a pequeñas localidades alejadas de las cabeceras municipales. Destaca el caso de la comunidad de Burundi, en el municipio de Parácuaro, donde habitan casi 400 personas, un pueblo un tanto aislado en la parte alta del cerro. Para llegar allí, hay que ir en vehículo durante una hora por un accidentado camino que, por momentos, es de terracería. En esta localidad, que se encuentra a 31 kilómetros de distancia de Nueva Italia, el grupo CU también constituye, la autoridad como gobierno privado indirecto. El maestro Rigo, egresado del Centro Regional de Educación Normal de Arteaga, quien labora desde hace dos años en la telesecundaria “Don Vasco” de Burundi, reconoce que estos grupos imponen formas de dominación y tienen amenazada a la población civil, que se dedica en su mayoría a la ganadería. En el año 2020, la telesecundaria fue cerrada durante seis meses porque sufrió un ataque armado. Después del atentado, la plantilla de trabajadores, junto con el director, fueron transferidos por la SEE a otras instituciones educativas fuera del municipio, por el riesgo que presentaba para ellos volver a Burundi.

¹⁴⁵ Arrieta, C. (10 de mayo del 2022). Grupo armado persigue a convoy militar en Nueva Italia, Michoacán. *El Universal*. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/>

El caso de esta institución educativa “balaceada”, como menciona Rigo, fue conocido solo en la zona escolar, porque los educadores locales trataron de mantener en secreto dicho episodio. Casi un año después, el jefe de sector asignó a otra plantilla docente, para atender la escuela. Fue así como Rigo llegó a la comunidad y se enteró de lo sucedido. Sin embargo, la razón de este ataque es compleja y confusa. En campo, documenté dos historias que dan cuenta del por qué la escuela fue atacada con disparos de armas de grueso calibre. La primera, es porque supuestamente una joven estudiante estaba en la puerta de la telesecundaria conversando con un joven. Entonces, un profesor salió del aula y con voz fuerte le ordeno que se metiera. Según la narración, el joven que estaba afuera con la estudiante era un sicario, quien de inmediato le respondió al educador y cruzaron algunos insultos entre ellos. Por esta razón, unas horas después, el sicario volvió con otros acompañantes y dispararon hacia la escuela como forma de intimidación y represalia. La segunda versión, tiene que ver con que la escuela fue atacada porque un maestro tenía una relación afectiva con una alumna, menor de edad. La familia de la joven estaba involucrada en el tráfico de drogas; entonces, cuando se enteraron, el padre de la joven estudiante fue directamente a buscar al educador que se había involucrado con su hija y al no encontrarlo, disparó a la escuela.

Cuando compartí la historia con otros profesores de la Tierra Caliente, varios de ellos comentaron que ambas historias son creíbles porque “son situaciones que se dan en las comunidades”. En la misma región, el maestro Plácido, me comentó que, muchas veces, los docentes tienen que esconder a las jóvenes porque los sicarios estacionan sus camionetas afuera de las telesecundarias y ponen música a todo volumen para atraer la atención de las mujeres. En estos casos, los educadores han optado por no decirles directamente a dichas personas que se retiren, pero tratan que las estudiantes no salgan ni se asomen hasta que estos grupos se retiren. De alguna manera, esta actitud defensiva trata de evitar el conflicto, para no involucrar a los profesores en discusiones con la

gente del sicariato. En cierto sentido, se busca prevenir la violencia con este tipo de estrategias de cuidado con las alumnas, incluso hasta el punto de que, a veces, deciden llevarlas, directamente, hasta su hogar, lo que produce más confianza con sus familias.

Lo que es un hecho es que la telesecundaria "Don Vasco" en la comunidad de Burundi, sintetiza un caso límite de violencia armada perpetrada, especialmente, contra la institución educativa. Las paredes perforadas por el grosor del calibre de las balas de AK-47 y los pocos vidrios que quedaron, casi todos rotos (en zonas de exceso calor, las aulas no suelen tener vidrios en las ventanas, solo reja), estos quedaron como evidencia del ataque, el cual se mantuvo impune, pues no existen indicios de algún detenido, averiguación judicial, una declaración gubernamental, sindical o de prensa sobre lo sucedido. Han existido otros casos de escuelas afectadas por las balas de armas de fuego, pero son diferentes porque son repercusiones de combates entre diferentes grupos en las inmediaciones del entorno escolar, como ha ocurrido en El Limoncito o en Palo Alto, en los municipios de Aguililla y Apatzingán, respectivamente¹⁴⁶. En 2021, cuando se incorporó Rigo, la telesecundaria tenía un alumnado de 52 inscritos, todos ellos provenientes de la propia localidad. La institución fue restaurada por el ayuntamiento, la pintaron de otro color y la comunidad escolar, de nueva cuenta, inició el ciclo escolar. Desde ese entonces, no se ha presentado otro ataque.

¹⁴⁶ Arrieta, C. (8 de diciembre del 2022). En Palo Alto, Michoacán, una escuela primaria tiene más balazos que alumnos; "estamos olvidados", dice su director. *Animal Político*. Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/>



Una ventana de un aula escolar con impacto de arma de fuego. Fotografía propia (2021).

Estas confrontaciones armadas, también afectan a las actividades pedagógicas y las sindicales, que se desarrollan en las instituciones educativas y no existen lineamientos establecidos de actuación ante estos hechos. Un ejemplo, son las experiencias narradas por la maestra Olimpia, egresada de la Escuela Normal Urbana de Morelia y originaria de la capital del estado. En sus 28 años de experiencia en el gremio, ha sido profesora de nivel primaria en escuelas, tanto privadas como públicas, de la región de Puruándiro y, durante distintos momentos, ha ocupado diferentes cargos en el sindicato. Olimpia fue parte de la comisión fundadora del proyecto de Escuelas Integrales de la Sección XVIII de la CNTE a inicios del 2000.

En este puesto, ella se encargó en varios momentos, de hacer visitas a cada una de las instituciones educativas del proyecto alternativo, para evaluar los procesos internos y observar el desarrollo de la iniciativa. Fue así como pudo conocer casi todas las regiones de la entidad y registrar problemáticas locales a las que se enfrentaban los colectivos docentes. En Nueva Italia, Olimpia vivió uno de los momentos “más cabrones” de su carrera, pues recuerda que en el marco de una reunión de trabajo, se suscitó una “balacera” que relata de la siguiente forma:

Nosotros fuimos con Laura, la compañera que estaba a cargo del programa, cuando yo llegué. Ella ya tenía tiempo, pero yo me acaba de incorporar al programa. Empezamos a salir varias veces y esa vez, también, fuimos a Nueva Italia. Esa vez, teníamos ahí como unos 10, 15 minutos, por mucho media hora de haber llegado cuando empezó otra vez la balacera y, entonces, las compañeras de preescolar, porque teníamos un colectivo, me acuerdo muy bien, nos dijeron que pues igual que los niños, que nos tiráramos al piso. Ya las maestras muy preocupadas, nos dijeron que nos retiráramos, que no iba a ver ningún colectivo, que ellas priorizaban la integridad de nosotros y que veían prioritario que no saliéramos. En aquel tiempo, teníamos un compañero que se llama Joel, de Zamora, y salimos. No sabemos por dónde, buscamos caminos de terracería, le dimos vuelta por aquí y por allá, porque fue la primera o la segunda vez que fue la quemadera de carros, que nos quemaron los carros por las autopistas. De eso te estoy hablando, que salimos de allá como a las once, once y media de la mañana, y llegamos acá a Morelia como a la una de la madrugada, porque no había manera de pasar. Pero era una cosa muy fea y nos estaban diciendo las compañeritas de preescolar que eso ya era muy común allá y que ya los niños estaban como familiarizando con este tipo de cosas, que ya era muy común. Nosotros, ya platicándolo después con Laura y con algunos compañeros llegando a Morelia, veíamos que no solamente era como muy común sino también muy riesgoso, de que ya no podías ni atravesar la calle o salir a alguna cosa porque en realidad el problema no era con la gente del pueblo, sino con la gente del grupo. Eso era muy complicado, eso fue una vez pero nos tocó dos o tres veces más. (Olimpia, comunicación personal, 5 de octubre del 2021).

El colectivo de maestras de preescolar, que fue a visitar en Nueva Italia, sabía más o menos cómo actuar porque tenían una experiencia previa. Unos meses antes, estaban en clases con sus grupos de niños, cuando comenzó un combate entre militares y sicarios en el exterior. Las maestras ordenaron a los niños que se colocaran en el suelo como medida de resguardo. Minutos después, los disparos cesaron y aunque los educandos se asustaron por el sonido estruendoso de las armas largas, lograron salir ilesos al igual que las educadoras. Olimpia considera que, en términos de protocolos de acción ante eventos de confrontaciones entre actores armados, algunas docentes de Nueva Italia han impulsado mecanismos básicos de cómo actuar, tal como observó en la reunión en el municipio. Cuando ella estuvo presente en el tiroteo, le llamó mucho la atención que la niñez, que estaba en la escuela, de inmediato les dijo a las maestras: "tírense al piso". La maestra Olimpia se vio sorprendida por esta respuesta práctica de la niñez y cómo han incorporado estas medidas de precaución ante hechos delictivos, sin que la autoridad estatal o sindical les indique cómo resguardarse. Olimpia reconoce que ella tuvo miedo y se asustó, pero se sintió un poco más tranquila al notar la actitud de las profesoras que sabían qué hacer.

En el recorrido por diferentes regiones de Michoacán, la maestra Olimpia ha observado similitudes relevantes en torno a la expansión de las problemáticas de violencia criminal contra el trabajo docente, que muestra cómo no son fenómenos que se limitan al Valle de Apatzingán; como por ejemplo, en el municipio de La Huacana, a 150 kilómetros de distancia de Morelia, el cual, corresponde al sur del Valle de Apatzingán. Allí los retenes ilegales y la desaparición de personas es un problema sistemático. En este contexto, ella y un colega acudieron a una visita de coordinación sindical, en una de las Escuelas Integrales, que se localiza en La Hacienda, una pequeña localidad rural, con apenas 300 habitantes, que se ubica en el camino entre el municipio de La Huacana y Churumuco. Es una región limítrofe con el estado de Guerrero, por esa razón es territorio de disputa entre el grupo conocido como

LFM de raíz michoacana y LR, que operan en el otro extremo del río Balsas. Ambos actores armados, buscan controlar el trasiego de narcóticos entre ambas entidades, por eso colocan retenes en las vías de comunicación, tal como me comentó un delegado sindical que se dirigía hacia La Huacana a un evento pedagógico organizado por la CNTE y fue detenido en tres ocasiones por grupos distintos. En esta franja de la Tierra Caliente, “también hay mucha mafia”, según la experimentada profesora Olimpia, lo que ha generado episodios de victimización contra el gremio que poco se conocen por la lejanía geográfica y la peligrosidad de acudir. Cuando le pregunté si conocía algún caso concreto de relación del magisterio en actividades ilícitas:

Estaba yo en una reunión de preescolar en La Huacana, hace tiempo ya, estábamos en la reunión y, de repente, una maestra sale y yo no regresó. Pero no nos dijo nada, ni nada. Resulta que el esposo de esa señora estaba en esas ondas y llegaron por ella y se la llevaron. Creo que el señor era el que andaba con “los malos”. Entonces, tú sabes que muchas veces no la paga quien la hace, sino quien no la debe, así son ellos.

Alberto: ¿A esa maestra si la conocías?

Sí, era de los colectivos. Luego, a veces no conoces a todas, pero ella está desaparecida, dejó a los niños. No se ha sabido nada de ella. Trabajaba en La Huacana. El esposo andaba en eso y creo que también era maestro. Tú sabes, involucrarte con esas gentes es muy peligroso. Me acuerdo cómo la mamá de estos niños, que se la llevaron y que vino, por ejemplo, al sindicato y les dijo: saben que yo temo por mi vida porque pasa esto y esto, mi marido está involucrado en esto” y la señorita le dice: “no, estás diciendo mentiras” y al mes, luego luego se la llevan. Oye eso es un caso de omisión de nosotros como sindicato, porque la muchacha vino y te advirtió eso y no hicieron nada. Es un caso de omisión. Y mientras son peras o son manzanas, tú tienes que cuidarla, mientras investigas las cosas. (Olimpia, comunicación personal, 5 de octubre del 2021).

Según esta narración sobre el caso de una maestra desaparecida en La Huacana, perteneciente al nivel preescolar, se detalla que fue secuestrada junto con su esposo por razones no confirmadas, acerca de la vinculación de este último, en actividades ilegales, pero tampoco son claros los elementos que sustentan dicha versión. Lo que es un hecho es que hasta la fecha, no se sabe el paradero de ambas personas y, tampoco logré encontrar algún tipo de declaración sindical o gubernamental sobre el tema. Este acontecimiento tampoco está registrado en la prensa local o estatal, a pesar de haber sucedido hace alrededor de cinco años. Destaca en el relato de Olimpia, que la profesora ahora desaparecida, había asistido a algunas reuniones sindicales de su nivel y había expresado el temor de que algo pudiera sucederle, de que su vida corría peligro porque su familia había recibido amenazas. Según Olimpia, las maestras que consideraron que era mentira, hasta cierto punto, tenían razones para presumir que no era necesario actuar de inmediato, pues muchas veces esos discursos tratan de ocultar las intenciones a modo para cambiarse de zona escolar por motivos personales. No obstante, en este caso no fue así. Las personas responsables de atender estos asuntos en el sindicato no tomaron la denuncia de la maestra con la importancia debida.

En todos los casos límite revisados, se pueden destacar diversas aristas de la violencia criminal contra las comunidades escolares, pero al mismo tiempo, la heterogeneidad de respuestas que el profesorado ha implementado dentro y fuera del espacio escolar, en la interacción con los educandos y en el sostenimiento de su vida diaria como educadores en los márgenes estatales. La expansión de estos procesos de delincuencia organizada, tráfico de drogas y articulación con mercados legales, en los bordes de ayuntamientos, localidades urbanas y rurales en toda el área que compone el Valle de Apatzingán, sugiere prestar atención en la regularidad de los episodios de victimización. Aunque con diferentes intensidades, en pocas ocasiones de forma letal, las agresiones contra el magisterio advierten un aumento sostenido que se ha registrado en contextos donde no se habían presentado

anteriormente. El último apartado, se orienta hacia la dimensión organizativa del magisterio en Michoacán para prestar atención en las respuestas sindicales ante las agresiones de actores que violentan a los trabajadores del gremio.

"Aquí la maña es el Estado". Desafíos del sindicalismo magisterial michoacano

Los diferentes problemas, derivados de la violencia criminal, documentados en los apartados anteriores, observados en los municipios con mayor acumulación de conflictos en el Valle de Apatzingán, han generado, también, una serie de obstáculos para la organización magisterial disidente. Cabe apuntar que el profesorado sindicalista, cuenta con espacios de organización y militancia desde la escala local, por cada centro de trabajo, por zona escolar, por región administrativa determinada por la ubicación de las instituciones educativas y una dirigencia colectiva en el nivel estatal (Sandoval, 2016). La organización se desglosa por niveles, desde aquellas trabajadoras del nivel preescolar, hasta primaria, secundaria, telesecundaria, medio superior, educación física y educación indígena, estos dos últimos, cuentan con una organización sindical paralela, con su propia representatividad. Todos los trabajadores de la educación, que se asumen como parte de la CNTE, participan de alguna u otra forma y con distinto grado de involucramiento en las acciones sindicales. No obstante, en algunas regiones la participación política del magisterio se ve mermada por la intensidad del conflicto armado y la persistente inseguridad.

En la Tierra Caliente, donde laboran cientos de docentes en cada uno de los niveles educativos señalados, un problema persistente, en la última década, ha sido la poca participación del magisterio en actividades de carácter organizativo en el nivel intermunicipal y de protesta en la escala regional y estatal. El aislamiento geográfico al que se enfrentan lugares como Tepalcatepec, Aguililla o Coalcomán, en los valles o la sierra de difícil acceso carretero, en principio, evita una circulación eficaz de los maestros que trabajan

en dichas zonas y, al mismo tiempo, representan sitios inseguros para transitar, porque estas vías de comunicación son utilizadas, usualmente, por los grupos armados. Este particular problema suele no ser comprendido cabalmente por la estructura sindical más centralizada, que tiende a argumentar que son “excusas” para no movilizarse, produciendo tensiones de la organización regional con la dirigencia sindical de la CNTE. La reducida participación sindical de maestras y maestros terracalentanos, manifiesta un síntoma de la peligrosidad que implica hacer política en los márgenes del Estado, porque es un contexto complicado para el activismo social, por la estatalidad y la dominación de poderes privados que pueden afectar la vida.

Algunos casos pueden ilustrar la difícil y ambigua relación entre actores armados, que reclaman el monopolio de la violencia y la organización magisterial, en este caso, la CNTE. La maestra Candelaria, del nivel preescolar, labora en la comisión de gestión educativa del sindicato desde hace seis años, pues fue elegida democráticamente en su región para ocupar esa tarea. Desde este espacio, se encarga del área de incorporación de jóvenes normalistas, en el sistema educativo estatal, con el propósito de obtener plazas como trabajadores de base y que reciban un salario quincenal. Buena parte de estas gestiones no solo se realizan de forma administrativa, mediante una ruta institucional de reuniones de trabajo con funcionarios, sino que los profesores sindicalistas, muchas veces, tienen que realizar acciones de protesta en las calles para presionar a las autoridades, tal como me indicó Candelaria. Este procedimiento es parte de la lógica de acción política de la CNTE: movilización-negociación-movilización. Las protestas pueden incorporar un amplio repertorio de acción colectiva, desde movilizaciones, “plantones”, bloqueo de oficinas gubernamentales y vías de comunicación ferroviaria u ocupación de casetas de cobro de peaje en las carreteras, sitios donde los activistas, también, tienden a recaudar cooperación a los conductores, para autofinanciar el movimiento, pues quienes realizan estas acciones son usualmente jóvenes maestros, que no reciben un salario.

Históricamente, la realización de estas acciones de protesta, bloqueo o sabotaje, tienen el objetivo de forzar las respuestas estatales, obligando a los gobiernos subnacionales a la negociación para cumplir las demandas del magisterio. No obstante, los grupos armados que mantienen un control territorial de los mercados ilegales, en estas mismas regiones, también, pueden resultar afectados por la lucha del magisterio, porque las protestas pueden afectar sus intereses económicos. Cuando suceden estos casos, se produce una relación problemática con los movimientos sociales y políticos que actúan en la misma región. Como se ha apuntado en el libro, “la colusión consecuente entre funcionarios y criminales desdibuja las fronteras entre Estado y crimen” (Schedler, 2018, p. 171). En este contexto de disputa por la soberanía y de imposición de condiciones de gobierno privado indirecto, en los márgenes del Estado, aumentan las posibilidades de que los actores armados puedan extender sus mecanismos de control y fiscalización en el capital privado e incluso en las propias estructuras estatales. El episodio expuesto, a continuación, es un buen ejemplo.

Candelaria apunta que, a mediados de febrero de 2021, en el municipio de Lázaro Cárdenas, en el marco de una jornada de protestas que realizaron entre jóvenes egresados del Centro Regional de Educación Normal de Arteaga y contingentes de docentes eventuales, decidieron convocar a una caravana de vehículos hacia Morelia para exigir plazas a los trabajadores de la educación. La idea fue que la caravana pudiera hacer escala en cada una de las casetas de cobro de peaje para protestar y “botear”; es decir, pedir cooperación voluntaria a los conductores para conseguir fondos para el traslado de la caravana. Al inicio, los integrantes de la caravana contemplaron un plan de avance y ubicaron las casetas donde podían detenerse para “levantar la pluma”, como se dice coloquialmente y, con ello, dejar el paso libre a los automóviles para que no paguen la cuota correspondiente y afectar económicamente a la recaudación estatal, lo que frecuentemente, es señalado por la Fiscalía como un delito federal, aunque en el transcurso de la caravana, la policía pocas veces intervino. La caravana inició

y, cuando estaban por “tomar” la primera caseta de cobro, un dirigente de la Normal comentó a los coordinadores de la CNTE que no se podían bloquear todas las casetas porque un supuesto “jefe de plaza” del grupo criminal, les había advertido que era necesario pedir autorización.

Algunos maestros no entendieron cómo el grupo delincuenciales se había enterado y de qué forma les había llegado la información. Era una situación seria, por eso, decidieron detenerse en el lugar para tomar una determinación. El joven normalista explicó que querían hablar con la maestra que coordinaba la actividad. Candelaria, con cierto miedo pero a la vez con mucha determinación, tomó la decisión de hablar por teléfono celular con el supuesto dirigente criminal, quien le compartió una lista de las casetas que ellos controlaban y donde cobraban un porcentaje por día. En la breve llamada, la maestra Candelaria le explicó la situación y trató de llegar a un acuerdo, pero con un tono de amenaza, el “jefe de plaza” solo le permitió a los docentes “tomar” un par de casetas por 30 minutos. En la conversación, Candelaria argumentó que ellos necesitaban hacer estas acciones de protesta para recabar fondos, pero el sujeto le respondió que sí necesitaban recursos, ellos los podrían apoyar con algo de dinero para la gasolina de los autobuses, pero que estaba estrictamente prohibido protestar en las casetas.

Después de una difícil valoración colectiva entre aquellos que coordinaban la caravana, decidieron no confrontar al grupo criminal. Para ellos, esta fue una decisión estratégica para no poner en riesgo a sus compañeros en la caseta de peaje, pues la amenaza fue clara: “si ustedes toman la caseta voy a llevar a mi gente y los vamos a quitar a chingadazos, tal cual me dijo” (Candelaria, comunicación personal, 25 de julio del 2020). Así pues, comenzaron la movilización y acataron el acuerdo de no tomar las casetas, solamente algunas, durante un tiempo breve. La maestra Candelaria comunicó la situación al sindicato y explicó que aceptaron el acuerdo porque era la opción más segura, tomando en consideración las condiciones en las que se encontraban. En el tránsito por el municipio de Nueva Italia, volvieron a llamar a la maestra Candelaria y le indicaron que

la tenían vigilada y que hasta ese momento no habría problemas, pero que no mencionaran nada a la policía.

Candelaria acepta que tenía miedo de que el “jefe de plaza” no cumpliera el acuerdo, pero al final de cuentas, accedió porque era una forma de evitar confrontaciones con ellos; ella sabía de lo que podían ser capaces de hacer en un contexto de impunidad. Mientras continuó la caravana, no informaron casi a nadie de los problemas con el grupo criminal y tampoco sobre el acuerdo al que llegaron. Solo se informó a los integrantes de la caravana que las casetas de cobro de peaje serían “tomadas” por un corto tiempo, para así poder llegar, lo más rápido posible, a la ciudad de Morelia, para realizar un mitin. Casi al mismo tiempo, ciertos profesores de la CNTE que no estaba en la caravana pero que “levantaron las plumas” en una caseta, cerca en el camino hacia la capital, se extendió del tiempo acordado, pues desconocían la situación y no tenían idea del acuerdo. El “jefe de plaza” volvió a llamar al celular de la maestra Candelaria y con un tono amenazante le dijo que habían superado el tiempo permitido, si eso implicaba que iban a romper el acuerdo, entonces irían a quitarlos “a chingadazos”. La maestra se sentía estresada, porque ella estaba en la caravana y había sido precisa con el tiempo, pero no sabía que en aquella caseta se había realizado otro bloqueo. De inmediato, llamó por teléfono a los compañeros que estaban en ese punto y les advirtió de la situación. El contingente ignoró la petición, ya que pensaron que no era posible. Después de casi diez minutos, llegaron al lugar un par camionetas con personas armadas y sin disparar ningún arma los obligaron a irse del lugar, mientras los dos policías que estaban en la caseta ni siquiera hicieron algún gesto. Su sola presencia fue suficiente para que los militantes de la CNTE tomaran la determinación de retirarse por su propia cuenta.

En este caso, un grupo armado ha construido mecanismos de extorsión en las casetas de cobro de peaje y, por lo tanto, recibe un porcentaje del dinero que ingresa por día, el cual se acumula con el cobro por cada vehículo que transita por ahí. En este sentido, un bloqueo de maestros, merma las ganancias que resultan de la renta

ilegal ejercida por medio de la violencia en las casetas. Este tipo de acontecimientos, ejemplifica una de las distintas ocasiones en que los grupos armados ilegales han establecido contacto directo con los dirigentes de la Sección XVIII de la CNTE, ya sea para emitir una advertencia o algún tipo de mensaje amenazante en torno a alguna protesta u otro tipo de actividad asociada a la movilización del magisterio. Esta no ha sido la única vez, pero generalmente, estas relaciones se dan en un marco de tensiones, nunca se expresan en una colaboración sostenida o que el magisterio trabaje en favor de los grupos armados.

Estas interacciones exponen la capacidad operativa y el control regional de los grupos delincuenciales, en el espectro de las instituciones que regulan la vida cotidiana. El papel que juegan estos actores privados, en los márgenes del Estado, tanto en la configuración del terreno local, en este caso de los municipios de Lázaro Cárdenas, Arteaga y Tumbiscatio, así como se ha documentado de forma similar en localidades de la Costa-Sierra y en la Tierra Caliente (Guerra, 2023), sintetiza un modelo de dominación que controla gran parte de los procesos de la economía, legal e ilegal, donde interviene, en mayor o menor medida, la esfera nominal estatal. Según la perspectiva del profesor Samuel, este es un fenómeno que se presenta solo en algunas regiones y, en ocasiones, es inevitable. Un comentario ilustrativo, acerca de estas complejas relaciones entre integrantes de la CNTE y personas de los grupos delincuenciales, fue enunciado por Samuel a partir de su experiencia:

Nosotros tenemos que lidiar con esa gente, porque acá abajo ellos son, entre comillas, la autoridad. Tenemos más relación con ellos, a veces, que con el Estado. Tenemos que estarnos llevando con ellos, aunque no queramos, aguantar que nos estén llamando y que nos amenacen con sus palabras, pues, de ellos. Es el riesgo. Pero en estos casos pues se ocupa para que nos dejen tomar la caseta. Les hacemos ver que nosotros estamos en contra del gobierno, así como ellos pues, que nos dejen hacer nuestra lucha también. (Samuel, comunicación personal, 25 de agosto del 2021).

El discurso del educador es claro en su concepción en torno al problema, anteriormente señalado: en estos territorios, la estatalidad es representada y asumida por otros actores privados que reclaman el monopolio de la violencia. En este contexto, Samuel confirma que como dirigencia sindical de la Sección XVIII de la CNTE, han recibido llamadas telefónicas hostiles, de personas pertenecientes a los grupos armados y, en vez de denunciar a la Fiscalía, se ven obligados a negociar para lograr acuerdos de no agresión con estos actores. Por ejemplo, han tenido que lidiar con ellos para “tomar” las casetas de cobro peaje en las carreteras o cerrar el puerto comercial de Lázaro Cárdenas sin que existan represalias, porque “aquí la maña es el Estado” (Samuel, comunicación personal, 25 de agosto del 2021). Esta frase coloquial representa una imagen particular del Estado en la subjetividad del profesorado, ya que se asocia la noción de “maña” que en tanto metáfora quiere decir el poder privado, corrupto y criminal, que funge ahora como aparato de dominación por excelencia; es decir, una nueva construcción discursiva del Estado en la cultura pública (Gupta, 2018).

En este marco el desdibujamiento de la idea hegemónica del Estado, como ordenamiento unificado y homogéneo que gobierna un territorio claramente definido transita hacia una serie de prácticas donde “distintas partes o fragmentos del Estado se han aliado entre sí, así como con grupos externos, para favorecer sus objetivos. Estas prácticas y alianzas han servido para promover una variedad de conjunto de reglas” (Migdal, 2011, p. 40) que pueden ser opuestas a las reglamentaciones oficiales. En este caso, el miedo como emoción subjetiva, no deja de estar presente en los dirigentes magisteriales, sobre todo, cuando se encargan de esa difícil gestión que resulta de interacciones cotidianas en los niveles inferiores con las entidades no estatales que se asignan como soberanas, pero tienden a asumirlo, como una de las responsabilidades que conlleva el compromiso político del trabajo sindical.

Algo que llama la atención es que no todos los grupos magisteriales existentes en Michoacán logran llegar a este tipo de acuerdos con estos actores. Existen indicios de que otras corrientes

sindicales, también, han pedido autorización a los grupos armados ilegales para realizar actividades de protesta, pero se les ha negado por razones desconocidas. En algunos casos, los sicarios han sido enviados a vigilar las asambleas del magisterio e incluso, han hecho amenazas por medio de llamadas telefónicas, para que el profesorado desista de actividades políticas como gremio. En una ocasión, el dirigente de una minoritaria corriente sindical, fue amenazado de que en caso de no desalojar un bloqueo en las vías férreas de comunicación, un grupo de sicarios irían a su domicilio a atacarlo y desalojarían por la fuerza el campamento de maestros que se encontraban en el "plantón". El dirigente desistió de continuar con el bloqueo y emitió un comunicado donde se deslindaba de sus compañeros que se encontraban en el sitio, lo que generó desacuerdo con algunos trabajadores que militan en esa agrupación sindical.

A pesar de que está poco documentado y, probablemente, se presente en casos aislados, otra dimensión donde los grupos criminales han tratado de incursionar, en términos de la relación con el magisterio, es a través de la venta ilegal de plazas de trabajadores de la educación. Aunque es un caso que requiere mayor detalle, varios profesores comentaron el ejemplo de un puñado de trabajadores, funcionarios y directivos de escuelas que han sido señalados, en varias ocasiones, por tener vínculos con autoridades estatales y gente del crimen. Estas personas se han hecho de renombre en el gremio, porque se dedican a gestionar trámites para la compra ilegal de puestos laborales en el magisterio; es decir, que pueden comprar y vender plazas en cualquier región de la entidad, siempre y cuando se cumpla con la cifra de dinero que exigen y que se acepte una póliza de silencio y complicidad. La metodología para llevar a cabo este negocio es compleja y requiere una investigación más precisa, pero interesa apuntar que estos trabajadores funcionan como operadores de negocios ilegales, que se traducen después, en contratos legales en el ramo de la educación pública. Es probable que sean acciones que pueden realizar de manera impune, porque están protegidos por un conjunto de

funcionarios estatales afines a los grupos armados, donde cada quien recibe una parte de las ganancias. Desde la visión de varios docentes, las instituciones educativas donde laboran dichos profesores, han obtenido privilegios y recursos del gobierno. Su prestigio se extiende por varias localidades y, de su negocio, varias personas se han beneficiado y, de esta forma, se han integrado al magisterio.

Esta especie de uso político y estratégico de los poderes privados, para beneficio del propio profesorado, que se produce de la relación continua e inevitable con los actores armados ilegales cuando fungen como autoridad local, se puede encontrar también en conflictos sindicales al interior de una escuela o de una zona escolar. En la región de la costa, registré el caso de El Recreo, una localidad a 20 kilómetros del puerto de Lázaro Cárdenas. Este pueblo está caracterizado por la siembra de mango, plantíos de coco y un poco de pesca como actividad familiar para el sostén económico cotidiano. Además, se ha mantenido una tendencia en la siembra de marihuana en la localidad a lo largo de las tres décadas anteriores. Los jóvenes son, principalmente, quienes logran tener cierto ingreso a partir del trabajo en el campo, como cortadores de hierba, propiedad de ciertos grupos armados, que controlan la economía ilegal y todo lo que se negocia alrededor de la producción y venta de drogas ilegales en este sitio de tránsito. En El Recreo, hay un preescolar, dos escuelas primarias y una telesecundaria, las cuales atienden a las casi 2 mil personas que habitan en el poblado. El conjunto de seis maestras, que laboran en el preescolar, pertenecen a la CNTE, pero recientemente, tuvieron una división al interior del sindicato y se crearon dos corrientes sindicales (roja y azul). La mitad de las profesoras determinó ir de un lado y la otra parte optó por el lado contrario.

Si bien, esta división en la cúpula sindical responde a diferentes intereses administrativos y político-ideológicos, que componen un campo complejo de relaciones de poder, en el caso de la base trabajadora, su determinación por tomar una postura, muchas veces, está más orientada por la propia historia de cada docente, de

cómo se incorporó al magisterio, ya sea por una cadena de favores o por seguir a las personas que las involucraron o ayudaron en materia sindical, como una suerte de lealtad. En consecuencia, las tensiones entre las dirigencias sindicales pueden no ser entendidas a cabalidad por los trabajadores, pero también, ocurre lo contrario; en ocasiones se reproducen en escala local y suelen afectar la dinámica al interior de las instituciones educativas. Después de la división entre las profesoras del preescolar de El Recreo, se notó un ambiente hostil entre ambas partes, casi no conversaban entre ellas, los consejos técnicos escolares dejaron de celebrarse y, en general, cada grupo de maestras se ausentaba de la escuela sin avisar a las demás cuando había un llamado sindical para alguna reunión o protesta.

Esta complicada situación permitió que cualquier confrontación que se presentara, desencadenara en una discusión o un conflicto mayor. Así pues, el grupo de maestras del sindicato rojo, decidió citar a las madres de familia de sus alumnos para realizar una asamblea y tratar de exigir que cambiaran a las maestras del sindicato azul, basándose en mentiras sobre su desempeño y argumentaron que no eran responsables de sus respectivos grupos. La asamblea se llevó a cabo y las educadoras del sindicato rojo, motivaron una riña entre las propias madres de familia, hasta el punto de que un padre de familia mostró un machete. Discutieron en el patio de la escuela, donde también, se encontraban las profesoras pertenecientes al sindicato azul, pero no llegaron a un acuerdo. Al término del día, una maestra oriunda del pueblo y perteneciente al sindicato rojo, decidió llamar por teléfono al supuesto "jefe de plaza" del grupo armado de El Recreo, para que hiciera presencia, al día siguiente, en una reunión entre las profesoras del preescolar. El objetivo fue intimidar y fomentar que las maestras, por sí solas, decidieran abandonar la institución.

Las maestras del sindicato azul acudieron a su escuela para llevar a cabo la reunión y analizar qué podían hacer, porque aseguraban que las docentes del sindicato rojo no cumplían con su trabajo y, si alguien tenía que cambiar de institución eran ellas.

Era alrededor del mediodía, cuando en plena reunión, arribó una camioneta tipo pickup con dos varones de entre 35 y 40 años que cargaban armas AK-47. Descendieron del vehículo y se posicionaron en la entrada del preescolar. En ese momento, una de las maestras del sindicato azul, salió a recoger unos documentos en su vehículo, en la parte lateral de la escuela. De pronto, se percató que la persona que estaba afuera de la escuela estaba armado, se asustó pero le pidió amablemente que no ingresaran a la escuela, pero él le respondió con un tono de voz amenazante: “dícales a todos que salgan ya de una vez a la chingada, me gritó esta persona” (Ana, comunicación personal, 3 de mayo del 2021). La maestra le respondió, tímidamente, que esperara porque estaban en una reunión sobre un problema que era estrictamente de la escuela. Ante la negativa, el sujeto con el arma insistió: “pónganse pues a trabajar, chinga” (Ana, comunicación personal, 3 de mayo del 2021). La maestra cerró la reja y volvió adentro rápidamente.

Las madres de familia y la niñez presentes en la reunión, se refugiaron asustadas en el salón principal donde trataban de llegar a un acuerdo con las profesoras. Una educadora del grupo del sindicato rojo les exhortó a salir, ya que el “jefe de plaza” había venido a “arreglar” el problema, por eso, ella les había llamado, como mencionó. Las maestras se negaron a salir hasta asegurar que habrían medidas mínimas de seguridad, por lo que en pánico y con la adrenalina del momento, decidieron llamar al coordinador sindical de la región de Lázaro Cárdenas y a la jefa de servicios regionales de la SEE para tratar de evitar una confrontación. Alrededor de veinte minutos después, llegaron a la escuela ambos y se encontraron en la entrada con las personas armadas. El maestro George, coordinador sindical, le pidió al hombre que estaba en la puerta del preescolar que guardara el arma, con el ánimo de dialogar y resolver el asunto. El “jefe de plaza” accedió a guardarla, le entregó el arma a su compañero y la colocó en el asiento de la camioneta. Comenzaron a dialogar un momento y ambos se presentaron, George le expuso los argumentos de las educadoras, pero el hombre les comentó que no le importaba quiénes eran, que arreglaran el problema o mejor

se retiraran de “su comunidad”. Así, la jefa de servicios regionales trató de mediar entre ambos, pero debido al riesgo y la negativa en la comunicación, decidieron concluir la reunión y retirarse. Cuando el “jefe de plaza” observó que estaban a punto de irse, los obligó a subir a sus vehículos e irse de la comunidad, pues básicamente los expulsó. Cuando partieron de El Recreo, una camioneta los escoltó hasta los linderos del pueblo para intimidarlos y asegurarse de su salida rumbo a la ciudad de Lázaro Cárdenas.



Asamblea entre profesoras y madres de familia en la escuela de El Recreo.
Fotografía propia (2022).

A pesar de que la funcionaria de la SEE reportó de inmediato a la policía estatal, las patrullas con elementos policiacos no se presentaron en la localidad hasta un par de horas después del episodio. La policía realizó un operativo en El Recreo para tratar de encontrar a los responsables, pero no hubo ningún detenido ni presencia de gente armada. Después de ese día, las maestras del sindicato azul, casi no volvieron a la institución educativa. En

un último intento, cerraron con candados y nuevas cerraduras las puertas de la escuela, pero estas fueron quebradas y se llevaron buena parte del mobiliario de la escuela, principalmente, artefactos electrónicos. Ellas señalan como responsables a las maestras del sindicato rojo. Sin embargo, no presentaron una denuncia en la Fiscalía y menos ante la prensa, tampoco se difundió públicamente lo ocurrido, pues las maestras amenazadas por este grupo armado decidieron guardar silencio y no exponer su integridad hasta saber que la jefa de sector y la propia SEE podrían arreglar el problema de manera institucional.

Este acontecimiento ocurrió a fines de noviembre del 2021 y, alrededor de 70 niños y niñas se mantuvieron sin clases porque el preescolar estuvo cerrado alrededor de cuatro meses, hasta que la autoridad educativa determinó trasladar de centro de trabajo a las maestras del sindicato rojo. Las educadoras me explicaron que la institución educativa en cuestión, solo mantiene una plantilla de tres profesoras y esperan la asignación de nuevas integrantes del colectivo docente para completar la atención de los grupos. Durante el registro de los testimonios, varias de ellas aseguraron que al principio no sintieron temor, quizá por la rapidez de lo sucedido y el poco tiempo para procesar el desarrollo del problema, pero meses después, valoraron como “traumática” esta experiencia. Pronto entendieron que su vida estuvo en riesgo en la medida que los grupos de la delincuencia las tenían totalmente ubicadas y podían hacerles daño si ese era su deseo, ya sea cuando volvieran a la escuela o, incluso, en sus hogares en Lázaro Cárdenas. Remarcaron que la impunidad con la que cometen sus crímenes en El Recreo y con la que operan el tráfico de drogas en toda la costa, es evidencia de cómo “el Estado permite que estas cosas pasen” (Ana, comunicación personal, 3 de mayo del 2021), lo que puede afectar, considerablemente, las vidas de las docentes, educandos y sus condiciones de trabajo.

Esta última experiencia tiene que ver con el uso que se puede otorgar a los grupos armados para “solucionar” problemas de la vida cotidiana entre las personas, particularmente, entre disputas

sindicales o diferencias políticas entre el gremio. Es evidente que esta estrategia, por parte de un grupo de profesoras sindicalistas, oriundas de la región de la costa, tiene la intención de promover el miedo como mecanismo de ofensa y apelar a la violencia como proceso de resolución de las diferencias, un método común para resolver problemas en contextos con densa presencia de criminalidad, donde la agresión está normalizada y la "autoridad" está representada por actores privados.

En conjunto, estos fenómenos muestran las relaciones ambiguas e inestables, pero sí sostenidas, entre la pluralidad de actores armados y la sociedad civil, en este caso particular, el profesorado. Los usos prácticos de la violencia, en torno a la socialización y el desenvolvimiento de las relaciones sociales en regiones marcadas históricamente, por las huellas de la economía ilegal, la impunidad y la presencia de grupos armados, produce subjetividades sobre cómo sobrevivir ante estos retos cotidianos, muchas veces, con base en estrategias por parte de los actores que, articulados en una estructura sindical como la CNTE, han aprendido a lidiar con la violencia criminal.

Conclusiones

Repensar la educación en el México violento

A lo largo de este libro se estudiaron diferentes comunidades escolares que están enfrentando múltiples problemas relacionados con la presencia de actores armados legales e ilegales en los márgenes del Estado. En este contexto, los sujetos ligados a la escuela, particularmente el profesorado, sufren las violencias de maneras más directas, resultado de la expansión del narcotráfico y la violencia criminal derramada por toda la vida social y que repercute en el ámbito escolar. En este contexto complejo, se examinaron profundamente ciertos elementos incorporados en las experiencias de los integrantes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en Michoacán, mismo que enfrenta retos inéditos en su praxis dentro y fuera del terreno escolar, principalmente en localidades con una histórica acumulación de conflictos y criminalidad. Se documentó un conjunto de procesos de victimización en el magisterio de la región del Valle de Apatzingán, al suroeste michoacano, y se enfatizó en los aprendizajes y estrategias para sobrevivir en circunstancias beligerantes, lo que implicó comprender las formas en que los educadores lidian con las dificultades y atienden problemáticas de violencia criminal en las localidades, con el propósito de evitar la confrontación, negociar con los actores armados y mediar las agresiones interpersonales en las aulas.

En la actualidad, cada vez resultan más visibles los episodios de violencia criminal que afectan el desarrollo escolar, del trabajo docente y la relación enseñanza-aprendizaje en condiciones

donde actores armados asumen el control territorial y producen un fenómeno de soberanías disputadas. Sin embargo, las estrategias de los maestros y maestras son mucho menos conocidas, en tanto responsables de la educación escolarizada, para continuar con la labor de educar. Son los educadores quienes, en el mejor de los casos, se ven constreñidos a ejecutar una heterogeneidad de prácticas fuera del aula para la autoprotección o la promoción de cuidados colectivos con el alumnado, con el propósito de reducir el riesgo que corre la niñez y juventud ante agresiones armadas externas, sean directas o indirectas.

Este libro está compuesto por información empírica propia a este campo de estudios emergente, en torno a los desafíos de educar en escuelas precarias en la Tierra Caliente. En términos metodológicos, el posicionamiento de la investigación y el desarrollo de una relación de confianza y reciprocidad que se forjó después de casi diez años de trabajo colaborativo con las maestras y los maestros sindicalistas de la CNTE establecieron condiciones más o menos seguras para desplegar las capacidades de la perspectiva etnográfica y estudiar sus experiencias de violencia. La interpretación desarrollada se sustentó en categorías que se conformaron gracias a la discusión con teorías y conceptos socioantropológicos relevantes para el material empírico construido en campo, del cual emergieron elementos complementarios para comprender la acción social de forma profunda.

En este sentido, el libro busca contribuir a un debate urgente sobre la gravedad de la crisis de inseguridad en una región rural o semiurbana mexicana. Muestra que los educadores siguen haciendo escuela a pesar de las adversidades estructurales y propias del contexto particular de la Tierra Caliente michoacana. Considero que este propósito explícito, pero también combinado con acciones fuera del ámbito académico, puede coadyuvar a mantener el interés público en estos acontecimientos del campo de la violencia a veces invisibilizados u ocultados por la narrativa gubernamental dominante. Para futuras investigaciones en torno a la temática aquí

desarrollada, se podría desentrañar con mayor esmero las variantes de género o de generación (edad) en las experiencias y disposiciones de los sujetos frente a la violencia criminal. En otras palabras, escudriñar los comportamientos particulares de las maestras y la propia niñez sirve para averiguar qué diferencias prevalecen en sus puntos de vista, cómo lo asimilan y qué subjetividades se producen. Asimismo, se abren nuevos caminos para estudiar otros actores estatales que sufren las consecuencias de la política securitaria, por ejemplo, el gremio de los médicos o los grupos religiosos que están en constante riesgo tanto como los profesores.

Además, el presente trabajo se propuso evitar cualquier tipo de homogeneización en la concepción elaborada en torno a la escuela, pues cada una de ellas se configura de forma distinta, según el contexto y la trayectoria de los sujetos que la componen. En este sentido, el marco teórico de márgenes del Estado y la concatenación de violencias como enfoque de estudio se deben de situar analíticamente en torno al problema concreto y su materialización en relaciones sociales en el terreno educativo, para explicar la situacionalidad de los procesos en los bordes escolares. Sólo mediante estudios que pongan en consideración los conceptos aplicados a la interpretación del accionar de las víctimas y la opresión, en su tiempo y contexto, podríamos comprender un poco más acerca de sus vidas en los límites de la sociedad marginalizada.

En el primer capítulo se presentó una sistematización de información, básicamente hemerográfica, sobre una serie de episodios de victimización, para dar cuenta del contexto sociopolítico de Michoacán, sitio donde se situó el análisis de las experiencias y las estrategias docentes. Una vez que se realizó la categorización para organizar la exposición de los distintos tipos de afectación al profesorado, incluyendo el limitado papel de la política educativa para atender las causas y los efectos de la violencia en las escuelas, se mostró que existe un repertorio de violencias que se han acumulado históricamente en la configuración de la sociedad michoacana, como resultado del crecimiento de la

economía ilegal y de las articulaciones más o menos sostenidas con el régimen político. Los ayuntamientos constituyeron estructuras institucionales más propensas a la corrupción y a la impunidad, por lo cual se abrió el camino hacia una espiral de violencia regional, repercutiendo de forma directa en la actividad delictiva contra ciudadanos no combatientes, sinónimo del aumento de inseguridad.

En estas condiciones, el profesorado en tanto sujeto primordial en la escolarización de la población, quien había sido hasta cierto punto “respetado” socialmente por su identidad como agente estatal, comenzó a ser víctima de ataques por parte de distintos grupos armados legales e ilegales. Este nuevo componente de lo que he denominado el trabajo docente en los márgenes del Estado, corresponde a cómo impactó la multiplicación de grupos armados en un mismo territorio y la compleja identificación de cada uno. Las consecuencias de este proceso para las víctimas radican justamente en ilustrar y compartir estas vivencias resilientes en el propio magisterio, pues considero que estudios de este tipo tienen sentido en la medida en que motivan a los sujetos a seguir adelante dignamente con sus vidas, resistir y continuar con su vocación como educadores.

Esta nueva faceta por la disputa del mercado de drogas provocó que el magisterio quedara sujeto a los mecanismos de control y sometimiento de las agrupaciones delincuenciales y sus proyectos soberanos. Otra conclusión que se desprende de este capítulo tiene que ver con que estos acontecimientos de violencia multilocalizados se articularan en una arena de conflictividad entre diversas agrupaciones delincuenciales que disputaban los recursos (personas, tierras de producción, comercios, relaciones interinstitucionales) del territorio, particularmente del Valle de Apatzingán. Este proceso tuvo lugar a partir de una red ilegal de prácticas ilícitas e impunidad sistémica, pues ocurrió en una zona difusa del Estado central, donde emergieron nuevas figuras locales de autoridad (“hombres fuertes”) y dominio basadas en la agresión, la amenaza y la violencia letal. Por su parte, las estrategias de

confrontación de la población, en este caso del magisterio, suelen ocurrir de forma fragmentaria, sin coordinación, muchas de ellas basadas en iniciativas individuales y limitadas, aunque ocurren de forma múltiple, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas.

En el segundo capítulo, de carácter más teórico-conceptual, se discutió sobre el aparato conceptual que guió la reflexión de la investigación. El abordaje de las genealogías de los conceptos de violencia y márgenes del Estado en la teoría sociológica y antropológica contemporánea permitieron plantear una suerte de orientación hacia la comprensión e interpretación de las prácticas culturales de los sujetos en el ámbito de la escuela pública y los factores sociales, políticos y económicos que configuraron su vida cotidiana. Se reveló que este particular punto de vista teórico constituye una vía alternativa para comprender los discursos y las prácticas contradictorias de las personas que sufren la violencia en áreas donde la estatalidad se expresó de modos particularmente opresivos. Allí, las víctimas enarbolaron un modo de sobrevivir adaptado a las modalidades de la violencia cuando éstas se convirtieron en la regla y se derramaron por los campos de la vida social. En este sentido, la operacionalización de una noción de violencia articulada a las experiencias límite de las personas y al acontecimiento como viñeta de la vida cotidiana, permitió adentrarse en los mundos de vida de los sujetos victimizados y colocar la atención en aquellas prescripciones sociales para sobrevivir en entornos donde la violencia es de carácter predatoria.

De acuerdo con la literatura referida en el análisis de los datos del contexto y de las prácticas culturales del magisterio en el Valle de Apatzingán fue posible afirmar que existen elementos comunes respecto a otras experiencias de comunidades escolares afectadas por la violencia criminal en México y en otros países con historial de conflictos armados de larga duración y persistencia de economías ilegales. En Latinoamérica, el caso de Colombia es vital, como un país que ha contribuido de forma especial en el reconocimiento del

problema de la violencia contra el magisterio y las formas en que el conflicto armado ha dañado los procesos educativos (Comisión de la Verdad, 2022). Este fenómeno ha tenido lugar principalmente en los bordes de sociedades marginalizadas donde se extiende la desigualdad social y la población vive en condiciones de vulnerabilidad y de opresiones múltiples.

En dichos territorios de relegación, suele suceder que la escuela carece de relevancia en tanto proyecto para una ciudadanía activa. Incluso, los propios sujetos educativos pueden terminar por incorporar estos procesos en su *habitus* y reproducir prácticas que dañan los lazos sociales y se reflejan no sólo en la agresión interpersonal, sino también en la propia concepción colectiva acerca de la precaria función social de la escuela, síntoma del encadenamiento de las violencias. Este aspecto remarcó la pertinencia de que se alisten nuevas investigaciones en perspectiva comparada o contrastiva, para ahondar en las formas en que la violencia social repercute en la institución educativa y cómo responde la población escolar, desde la niñez y juventud hasta el personal docente.

De cierta forma, el lente analítico de los márgenes del Estado permitió entrever la relación micro entre violencia, estatalidad y escolarización en Michoacán, aportando miradas teórico-políticas sobre las instituciones y la vida cotidiana de los habitantes de una región históricamente estigmatizada por la sociedad mayoritaria. No obstante, si se pierde de vista el campo socioeducativo y sus relaciones como objeto de interés, el enfoque puede tener como consecuencia teórica resultar muy excesivo y abstracto al no aplicarse directamente para el estudio concreto de prácticas culturales protagonizadas por un grupo social; es decir, para el análisis de datos empíricos recopilados desde el terreno que reflejen fragmentos de realidad. Por su parte, la pedagogía crítica como *background* al momento de reflexionar sobre la educación en América Latina resulta limitada para este tipo de estudios, ya que

tiende a observar otras modalidades de la violencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto no significa que el análisis de las violencias simbólicas y de la reproducción de roles sociales inherente a los procesos escolares carecen de complejidad, sino que arroja pistas sobre otros engarces de las prácticas en el campo socioeducativo en sociedades centrales y no periféricas, donde la escuela continúa operando como mecanismo de sostenimiento del *status quo*. Lo que sugiero es evitar la visión de la “isla educativa” y no restar importancia a comprender territorialmente dónde se sitúa la escuela y qué ocurre en un plano político y económico más amplio, pues la escuela tiende a ser una suerte de reflejo de la sociedad que la anida.

En el tercero y cuarto capítulo se vertieron los testimonios de veinte maestros y maestras de la CNTE entrevistados a partir de una sistematización que mantuvo una sincronía con las dimensiones explicitadas en la introducción: cómo opera la violencia en su carácter concatenado; de qué forma se expresa ante la reconfiguración constante de los márgenes estatales; y cuáles son las estrategias político-pedagógicas del profesorado para sortear los riesgos y continuar su labor educativa. Casi siempre se enlazo la dimensión experiencial de la violencia contada por los sujetos a partir de una perspectiva etnográfica, el material hemerográfico para aportar detalles contextuales y el uso de conceptos que permitieron pensar cada carga testimonial con la mayor precisión posible, desde la escala estructural hasta el plano local. En un sentido general, los datos empíricos expuestos permiten problematizar sobre las narrativas del magisterio victimizado como espejo de una sociedad sobreviviente de la violencia crónica en Michoacán.

Estos relatos comprueban la idea según la cual la escuela pública y el trabajo docente se refuncionalizan por la violencia; es decir, se transforman constantemente para cumplir una función distinta a la original. El material etnográfico mostró que no sólo es el acto de educar para transmitir un conjunto de tópicos el cual marca el currículo oficial o inculcar valores de comportamiento y un

corpus de conocimiento estandarizado, que a veces sí ocurre, sino también emergen nuevas modalidades del trabajo docente que responde a los desafíos actuales desde un compromiso distinto. Son estrategias político-pedagógicas que cambian la visión del proyecto escolar hacia la protección colectiva, al cuidado mutuo y al uso de la escuela como espacio de socialización para fomentar una educación popular desde otros horizontes ético-políticos. Una idea que se recupera de este análisis es justamente una nueva visión sobre el compromiso social, donde el educador se inclina por el involucramiento en los problemas de los educandos, acompaña en gestiones locales, en la constante formación para mejorar las habilidades de enseñanza y, por supuesto, en el vínculo afectivo con los estudiantes que lejos de negarse, se utiliza como un medio para fomentar el interés recíproco donde la escuela recupere su condición como una institución clave en la vida social.

Las experiencias de docencia en condición de desplazamiento e inseguridad como las que viven a diario los profesores Charly o Leco, sintetizan la manera de asumir el compromiso social y el activismo como características de esta nueva noción del trabajo de educar en los márgenes estatales. El problema radica en que, en la mayoría de ocasiones, se enfrentan a un nivel extremo de violencia que los restringe de realizar acciones que puedan transformar las condiciones de opresión. El aspecto del desplazamiento forzado interno capturó buena parte del capítulo tercero porque representó una de las máximas muestras de poder e impunidad de los grupos delincuenciales para someter a toda la comunidad escolar. Esta evidencia, no deja lugar a dudas sobre la intensidad del conflicto armado en la Tierra Caliente y cómo repercutió de formas dramáticas en la dinámica y los ritmos de la escuela. Por esta razón es vital comprender que el contexto sociopolítico determina la naturaleza de la violencia, porque en este caso, responde tanto a la permisibilidad de las economías ilegales (principalmente el narcotráfico) como a los procesos históricos regionales de una sociedad caracterizada por poseer una cierta disposición a la violencia como método de

resolución de conflictos, a una cultura *ranchera* que se constituyó como belicosa ante la ausencia de una normatividad estatal y un supuesto Estado de derecho.

Este patrón de comportamiento, al mismo tiempo, configuró las estrategias de confrontación, tratamiento o adaptabilidad de la violencia por parte de los pobladores, en este caso, los docentes. También influyó en su disposición la postura política, el pensamiento crítico y las herramientas pedagógicas que cada educador poseía como parte de su trayectoria personal y profesional, de su visión del mundo y de las valoraciones que hace respecto a la injusticia, la paz y sus imágenes sobre el Estado. Esto no significa que todo el magisterio realizará acciones para revertir la situación, de hecho, es viable suponer que la mayoría se mantuvo como “espectador” o guardó silencio respecto a los agravios y sólo una minoría del profesorado realmente trató de crear estrategias que atendieran la complejidad de los problemas de violencia que enfrentaron. Por ello, no se puede hacer una valoración general del papel del educador en estos casos, pero si podemos visualizar acciones heterogéneas que en mayor medida ilustran la complejidad de su trabajo. En la realidad cotidiana, prevalece un cierto consenso en que la pedagogía por sí sola no puede resolver la especificidad de los problemas en la Tierra Caliente.

Durante un proceso de formación sindical con trabajadores de la educación del Valle de Apatzingán a mediados del 2020, se realizó un diálogo público con Raúl Zibechi¹⁴⁷, con la temática la educación popular en contextos de violencia, donde coincidieron en la siguiente conclusión: “La violencia no la vamos a resolver pedagógicamente. No hay una pedagogía o un aula o unos docentes muy buenos que nos permitan superar el problema de la violencia.

¹⁴⁷ Periodista y militante social uruguayo. Colabora con organizaciones sociales, barriales y medios de comunicación alternativos. Autor de una decena de libros sobre movimientos sociales y escritor de columnas de opinión en diferentes semanarios y diarios de circulación nacional en América Latina.

La violencia es un problema estructural del sistema-mundo hoy, eso que llamamos capitalismo” (R. Zibechi, comunicación personal, 4 de agosto del 2020). No obstante, sí existen pedagogías de la no violencia o promotoras de la paz que pueden ayudar a tratar los traumas vividos, la interiorización de esquemas de comportamiento violento entre la niñez o juventud para evitar que se reproduzcan en los lazos sociales y sanar el ámbito comunitario. Una vez que se asuman estas pedagogías que surgen de la propia educación popular como fundamento de la práctica educativa, a largo plazo se podrán fortalecer los vínculos para contrarrestar los efectos de la violencia crónica.

Considerando este argumento, las estrategias docentes muchas veces sutiles que implementaron en cada caso, posibilitaron pequeños pero significativos rasgos de una emergente contrapedagogía que aún no toma forma colectiva, pero que se inspira en la educación popular para fortalecer los lazos sociales, la confianza mutua y la empatía entre la comunidad escolar. No obstante, desde una mirada transversal, los profesores también narraron en sus testimonios cómo se convirtieron en víctimas de diferentes prácticas delictivas, lo que produjo en ellos distintas emociones subjetivas como la incertidumbre, el “miedo constante”, la impotencia y un pronunciado sentimiento de inseguridad en el entorno escolar. Estas representaciones de situaciones límite reflejaron que sus sentimientos al respecto nacieron de vivencias concretas de sufrimiento social, lo que produce subjetividades que dejaron huella en sus vidas, pero construyeron sentidos diversos en torno a “ser víctima” que sobrepasan las categorías preestablecidas, porque muchos de ellos aprendieron a vivir y lidiar con ello como si fuese cualquier problema más. Tal vez esta es la diferencia en torno al resto de la población michoacana, la cual comparte cierto sentimiento de inseguridad, surgido muchas veces por los propios discursos de la estatización de la violencia, más que por experiencias directas de victimización. En el caso del magisterio del Valle de Apatzingán estas situaciones que han vivido a lo largo de

sus trayectorias encarnaron un sofisticado modo de comprender la dominación, el papel que juegan los actores estatales y los grupos delincuenciales dedicados al mercado de las drogas ilegales.

Estos matices en sus perspectivas políticas construidas a partir de la experiencia son la base de sus concepciones en torno al problema que tienen en común como gremio; es decir, se ha logrado verbalizar como un obstáculo en su labor pedagógica, pero también se entiende como una afectación generalizada hacia toda la población habitante de la región, a veces dispersa y poco clara, donde no se asumen como víctimas todo el tiempo, pero si comprenden ciertos rasgos de responsabilidad estatal en la pluralidad de violencias y una colusión entre poderes facticos. Sin embargo, todavía no es concebido por la sociedad mayoritaria como un problema público capaz de movilizar políticamente a la ciudadanía, porque se sigue señalando como un conflicto de una región aislada donde el Estado central no impuso su dominio y es "normal" que la situación se mantenga así. Por su parte, los educandos también se vieron afectados por estos procesos de victimización, al no poder acudir a la escuela para desarrollar sus actividades o sentir temor de ser atacados en el camino hacia la institución educativa, sufrir algún robo, extorsión o secuestro. Documentar las experiencias de vida de los estudiantes en medio del conflicto es una veta pendiente. En suma, aunque no resulta totalmente claro si los comportamientos de los actores armados estatales y no estatales tienen el propósito explícito de afectar a la ciudadanía no vinculada directamente en el circuito de la criminalidad, su actuar sí produce repercusiones que afectan los itinerarios de la vida social, en particular de las instituciones educativas.

En este sentido, la noción de "escuela precaria", derivada de una idea antropológica de acotación de lo escolar en un marco de desigualdades persistentes, describe el carácter limitado, ambiguo y marginal del proyecto social de la escolarización, valorado sobre todo como un mero trámite burocrático de transición por la población local que como una faceta significativa en la vida de la

niñez y juventud, de por sí precarizada por la lógica de dominación del sistema capitalista. De acuerdo a la información empírica, se puede concluir que la escuela en tanto dispositivo precario ocupó un espacio secundario en la socialización de las personas de los pueblos rurales y semiurbanos del Valle de Apatzingán donde el narcotráfico ha ganado terreno en los últimos treinta años, allí donde la institución escolar fue desplazada para ocupar un lugar reducido en la dinámica comunitaria.

En contraste con la amplia literatura de etnografía educativa y crítica que devela la ágil función colonial de la institución educativa y el profesorado como agente reproductor de la desigualdad, la idea de escuela precaria planteó preguntas singulares en torno a la forma de reflexionar la relevancia de la institución educadora cuando casi no tiene cabida en la socialización, donde tampoco representa un espacio “seguro” para la población ni funciona para formar ciudadanía en el marco del Estado-nación. En estos contextos existen otras vías para obtener crecimiento económico, algunos privilegios y hasta una investidura moral de “respeto” o reconocimiento social, tal como la incorporación de la juventud en el mundo del tráfico de drogas o, en el mejor de los casos, en procesos migratorios hacia los Estados Unidos de los cuales casi nunca retornan.

Este libro muestra que la modalidad de la escuela precaria tiende a ser predominante en la dinámica comunitaria del Valle de Apatzingán. En ocasiones, la escuela puede desaparecer cuando es despojada de toda posibilidad de que se desarrollen relaciones sociales en ella, o bien puede reaparecer cuando existe voluntad colectiva de la comunidad escolar, aunque siempre con muchas dificultades. De alguna manera, la escuela precaria en los márgenes está aislada en relación con otras instancias burocráticas sean éstas sindicales o de la propia Secretaría de Educación en el Estado, así como de aquellas del gobierno municipal. Las experiencias analizadas pusieron en evidencia que casi no existen apoyos por parte de otros sectores administrativos de la educación pública.

Por lo general, los docentes actúan en soledad y aislados, a veces con el apoyo de autoridades religiosas o aliados civiles, pero sin el respaldo ni las garantías de alguna estructura estatal y carecen de formación profesional para lidiar con esta situación, por lo tanto sus estrategias curriculares para la atención de la violencia son casi nulas. Mientras la política educativa se discute en un plano más abstracto y se aprueban reformas educativas orientadas por organismos internacionales y relaciones de fuerza a nivel nacional, la realidad en las aulas michoacanas nos enseña que la escuela precaria, con maestros precarizados, no tiene recursos suficientes para defenderse de las violencias del entorno. Además, en estos casos, el propio alumnado alimenta un circuito de consumo criminal donde suelen convertirse en sujetos desechables (juvenicidio) en el marco de un mercado global de narcóticos que repercute de forma grave localmente.

A pesar de ello, el estudio también mostró que las pocas estrategias empleadas y adaptadas de forma creativa por el profesorado a partir de su currículo oculto, muchas de ellas basadas en el sentido común o como respuesta emergente ante el riesgo, evocan una educación más pertinente para sobrellevar estas problemáticas. En síntesis, constituyen saberes docentes creados desde la praxis en el terreno. Sin embargo, la concreción de un proyecto educativo alternativo para enfrentar estas problemáticas de violencia criminal en este entorno rural o semiurbano, repleto de desigualdades y precariedades, parece improbable. En los márgenes del Estado, la educación alternativa no tiene posibilidades de surgir, salvo en casos muy particulares, por ejemplo, cuando los colectivos de educadores coinciden en los planteamientos para restablecer la escuela como campo de resistencia. Si el espacio de la escuela, aun con su carácter de precaria, permite desarrollar el cuidado mutuo, la confianza, el respeto colectivo, la escucha y asume la dimensión emocional como referente de construcción de paz entre sujetos educativos, quizá existan oportunidades para reorientar la acción escolar.

A su vez, si el magisterio se convence de apartarse del currículo oficial y se estimula la educación popular a través de la integración de la comunidad escolar en actividades no áulicas como la promoción del deporte, las artes o el uso pedagógico del territorio es probable que se generen mayores probabilidades de otra educación, tal y como se sugirió en un conversatorio con militantes de la CNTE: "Yo creo que a veces hay que ir por caminos indirectos, hay que llevar el aula a las casas de las familias, no hay de otra. A veces hay que involucrarla en actividades no escolares y no educativas, como deportivas o religiosas" (R. Zibechi, comunicación personal, 15 de agosto del 2020). Esta hoja de ruta apela a valorar los espacios socioeducativos fuera de las limitaciones de lo escolar para potencial los vínculos comunitarios, tal como enseña la educación popular.

Esta comprensión de la problemática compartida tanto en la institución educativa como en la comunidad y el ejercicio de vinculación del docente con las familias y el fortalecimiento del grupo social a partir de otras acciones pedagógicas, coincide en cierto sentido con algunos de los esfuerzos que se documentaron y analizaron a lo largo del libro. La opción de optar por caminos indirectos para motivar el aprendizaje, fomentar el interés por la escuela como refugio seguro para atraer a la niñez y juventud como contrapropuesta al camino de la ilegalidad, puede motivar una serie de apropiaciones populares de las escuelas que beneficien el arraigo de la población local y promuevan el horizonte político de la escolarización. Con ello, se puede incentivar su defensa y reafirmar el significado político de la educación formal como una institución relevante. Como apuntó Rockwell (2018): "hay que defender el tiempo para educar" (p. 871); es decir, el valor imprescindible de lo escolar en la sociedad.

Las afectaciones a nivel de organización sindical también fueron constatadas, pues hay evidencia de que en la región del Valle de Apatzingán la fuerza de las agrupaciones delincuenciales para posicionar sus proyectos soberanos modificó los itinerarios de la

lucha gremial, desencadenando en nuevos patrones de negociación frente a modelos alternativos de autoridad de corte criminal. Esta última conclusión dejó abierto un sendero de investigación sobre las formas de gobernanza y la violencia como norma de gobierno para dar muerte y dejar vivir en regiones de México que comparten ciertos rasgos socioculturales: narcotráfico, cacicazgos locales e intervención estatal diferenciada. Es probable que en una visión comparada, con base en información empírica, se encuentren similitudes importantes y patrones en el modo de operación de las corporaciones criminales y las instituciones estatales.

Las conclusiones que se pueden desprender en términos generales se resumen en una serie de desafíos del trabajo docente. A partir del inicio de la pandemia por Covid-19 hubo un evidente crecimiento en las actividades delictivas en la zona serrana de la Tierra Caliente. La coyuntura fue marcada por un intenso despliegue de ejércitos irregulares de al menos dos agrupaciones que se disputaron el control de la producción y trasiego de narcóticos principalmente en los municipios de Aguililla, Coalcomán, Tepalcatepec y Apatzingán. Esto afectó considerablemente la vida cotidiana de las localidades y varios ranchos rurales porque al ser suspendidas las clases presenciales por la emergencia sanitaria, el profesorado no pudo acompañar casi de ninguna manera al alumnado. Se perdieron muchos de los vínculos que había entre el educador y la comunidad y en la mayoría de los casos la conectividad resultaba insuficiente como una alternativa para sostener el intercambio de información y mucho menos continuar con las actividades académicas. La pandemia sin lugar a dudas mermó la relación profesor-alumno y agravó el rezago educativo.

En cuanto al desafío de la formación docente para preparar al personal a afrontar pedagógicamente este tipo de problemáticas, queda relativamente claro que no existen programas o estrategias de incidencia estatal para tal finalidad. Varios fueron los profesores que subrayaron el descompromiso estatal por “hacer algo” para capacitarlos, para protegerlos o proveerles herramientas para

saber cómo actuar ante tales episodios violentos. Por esta razón, algunos otros educadores consideraron que era relevante impulsar procesos de formación autogestionados a través del sindicato, una suerte de grupos de compartición de experiencias que funcionen a la vez como redes de apoyo mutuo, las cuales fueran organizadas desde el magisterio. Como apuntó un maestro de escuela primaria unidocente: “Yo me enfoco principalmente en que debemos que formarnos, comprometernos y diseñar planes de trabajo que nos ayuden a cambiar este panorama triste que se vive y que la esperanza es, pues que la situación en el municipio cambie” (Charly, comunicación personal, 22 de enero del 2022). Una conclusión que comparto plenamente.

Aunque no existen respuestas concretas a estos desafíos en el corto plazo, las sugerencias vertidas por los educadores entrevistados componen un punto de vista imprescindible para comprender la apuesta del profesorado crítico y militante por continuar con su vocación educativa. Considero que el estudio de las narrativas sobre el trabajo docente en el Valle de Apatzingán, demuestra una serie de comportamientos y prácticas protagonizadas por el magisterio para sobrevivir a la condición de opresión, sin claudicar con la labor educativa. Tampoco existe claridad sobre si las escuelas volverán a recuperar una “normalidad” en la dinámica cotidiana del futuro, pues todo dependerá de cómo se establezcan o no equilibrios entre los actores que detentan el poder en el marco de las relaciones entre actores armados legales e ilegales y qué tipo de prácticas estatales se realizarán para sostener la paz en estos sitios. Por ahora, se puede asegurar que las violencias en la región aumentaron, los conflictos armados se agudizaron y las víctimas se multiplicaron.

En resumen, el aporte de este libro consiste en demostrar con evidencia empírica recopilada desde un enfoque etnográfico, el despliegue de la violencia regional en los márgenes del Estado y sus repercusiones en un conjunto de docentes de escuelas públicas primarias y telesecundarias de Michoacán, México. Este

material aporta una comprensión fundamentada de los procesos de subjetivación que se incorporaron en las experiencias del profesorado sindicalista. A su vez, conocer las narrativas de los educadores permitió realizar un ejercicio interpretativo acerca de las estrategias político-pedagógicas empleadas para lidiar con las problemáticas documentadas, en un contexto regional particularmente afectado desde hace varias décadas por procesos de criminalidad, narcotráfico y conflicto armado. En general, este estudio permite visualizar cómo la crisis humanitaria actual ha permeado en las relaciones sociales de un sector social específico, el magisterio, quien no claudica en su labor de educar, pero también muestra con preocupación cómo este problema se extiende como virus por todo el México contemporáneo.

Bibliografía

- Abrams, P. (2018). Notas sobre la dificultad de estudiar el estado. En Abrams, P., Gupta, A., y Mitchell, T. (Eds.), *Antropología del estado* (pp. 17-60). Fondo de Cultura Económica.
- Agudo, A. (2011). Introducción: repensar el Estado desde sus márgenes. En Agudo, A. y Estrada, M. (Eds.), *(Trans)formaciones del Estado en los márgenes de Latinoamérica. Imaginarios alternativos, aparatos inacabados y espacios transnacionales* (pp. 11-44). El Colegio de México, Universidad Iberoamericana.
- Agudo, A. (2014). El Estado, disgregado y reconstituido. En Agudo, A. y Estrada, M. (Eds.), *Formas reales de la dominación del Estado. Perspectivas interdisciplinarias del poder y la política* (pp. 9-51). El Colegio de México.
- Agudo, A., Castro, Y. y Salazar, S. (2019). Introducción. Antropología en contextos de violencias. Dilemas y salidas. En Castro, Y. (Ed.), *Antropología de la violencia. Miradas etnográficas y posicionamientos críticos* (pp. 9-53). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Agudo, A. y Estrada, M. (Eds.) (2011). *(Trans)formaciones del Estado en los márgenes de Latinoamérica. Imaginarios alternativos, aparatos inacabados y espacios transnacionales*. El Colegio de México, Universidad Iberoamericana.
- Agudo, A. y Estrada, M. (Eds.) (2014). *Formas reales de la dominación del Estado. Perspectivas interdisciplinarias del poder y la política*. El Colegio de México.
- Agudo, A. y Estrada, M. (2017). Introducción: El Estado o los efectos de poder de la incertidumbre y la fragmentación. En Agudo,

- A., Estrada, M. y Braig, M. (Eds.), *Estatilidades y soberanías disputadas. La reorganización contemporánea de lo político en América Latina* (pp. 9-44). El Colegio de México.
- Agudo, A., Estrada, M. y Braig, M. (Eds.) (2017). *Estatilidades y soberanías disputadas. La reorganización contemporánea de lo político en América Latina*. El Colegio de México.
- Aguirre, G. (1995). *Problemas de la población indígena de la cuenca del Tepalcatepec. Volumen I*. Fondo de Cultura Económica.
- Alexander, J. (2012). *Trauma. A social theory*. Polity Press.
- Alexander, J. (2016). Trauma cultural, moralidad y solidaridad. La construcción social del Holocausto y otros asesinatos en masa. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (228), 191-210.
- Álvarez, E. y Reyes, L. (2013). *La escuela sitiada: violencia urbana y derecho a la educación (Colombia, Chile y México)*. Piso Diez Ediciones.
- Álvarez, I. (2021). Más que hombres armados. Revisitar el movimiento de autodefensas en Michoacán. *Estudios Sociológicos de El Colegio De México*, 39(115), 7-36.
- Álvarez, S. (2011). ¿Guerra en silencio? Aproximación etnográfica a la violencia normalizada hacia los migrantes en tránsito por la frontera sur chiapaneca. En Agudo, A. y Estrada, M. (Eds.), *(Trans)formaciones del Estado en los márgenes de Latinoamérica. Imaginarios alternativos, aparatos inacabados y espacios transnacionales* (pp. 369-436). El Colegio de México, Universidad Iberoamericana.
- Ambrosio, M. (2015). La docencia en tiempos de violencia en México. *Revista Latinoamericana de Derechos Social*, (10), 81-115.
- Angarita, P. (2003). Conflictos, guerra y violencia urbana: interpretaciones problemáticas. *Revista Nómadas*, (19), 97-104.
- Anzaldúa, R. (2017). Socialización, poder y violencia. *Argumentos. Estudios Críticos de Sociedad*, 30(48), 121-143.
- Arendt, H. (2008). *Sobre la violencia*. Alianza Editorial.
- Ascensio, C. (2018). Pactando con el diablo: problemas

- metodológicos y éticos de la investigación en contextos de violencia. *Acta Sociológica*, (75), 61-85.
- Astorga, L. (2016). *El siglo de las drogas. Del Porfiriato al nuevo milenio*. Debolsillo.
- Astorga, L. (2019). Michoacán: drogas ilícitas, traficantes y política. En Maldonado, S. (Ed.), *Michoacán. Violencia, inseguridad y estado de derecho* (pp. 25-52). El Colegio de Michoacán.
- Auyero, J. y Berti, M. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbado bonaerense*. Katz Editores.
- Auyero, J., Bourgois, P. y Scheper-Hughes, N. (Eds.) (2015). *Violence at the urban margins*. Oxford University.
- Azaola, E. (2012). La violencia de hoy, la violencia de siempre. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, (40), 13-32.
- Barrera, V. (2015). Pacificar los medios y civilizar los fines. En González, F. Guzmán, T. y Barrera, V. (Eds.), *Estrategias para la construcción de paz territorial en Colombia. Elementos para la discusión* (pp. 14-41). Centro de Investigación y Educación Popular, Programa por la Paz.
- Bautista, M. (2016). *El murmullo social de la violencia. La experiencia de los sujetos afectados por la guerra contra el narcotráfico*. Universidad Autónoma Metropolitana, Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública.
- Benjamin, W. (1998). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Taurus Ediciones.
- Bergman, M. (2012). La violencia en México: algunas aproximaciones académicas. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, (40), 65-76.
- Blazquez, A. (2019). El león no es como lo pintan. Etnografía de un contexto violento (Badiraguato, Sinaloa). En Castro, Y. (Ed.), *Antropología de la violencia. Miradas etnográficas y posicionamientos críticos* (pp. 107-127). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Bourdieu, P. (2004). *Sobre el Estado. Cursos en el Collège de France (1989-1992)*. Editorial Anagrama.

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.
- Bourgois, P. (1996). Confronting anthropology, education, and inner-city apartheid. *American Anthropologist*, 98(2), 249-258.
- Bourgois, P. (2001). The continuum of violence and war and peace: post-cold war lesson from El Salvador. *Ethnography*, 2(1), 5-34.
- Bourgois, P. (2010). *En busca de respeto. Vendiendo crack en Harlem*. Siglo XXI Editores.
- Bourgois, P. (2015). Postface. Insecurity, the war on drugs, and crimes of the states: symbolic violence in the Americas. En Auyero, J., Bourgois, P. y Scheper-Hughes, N. (Eds.), *Violence at the urban margins* (pp. 305-321). Oxford University.
- Calderón, M. (2004). *Historia, procesos políticos y cardenismos*. El Colegio de Michoacán.
- Calderón, M. (2006). Festivales cívicos y educación rural en México: 1920-1940. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 27(106), 17-56.
- Calderón, M. (2017). Lázaro Cárdenas del Río y las comisiones hidrológicas del Tepalcatepec y del Balsas. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, S/N, 229-253.
- Calveiro, P. (2019). *Resistir al neoliberalismo. Comunidades y autonomías*. Siglo XXI Editores.
- Calvo, B. y Pastrana, M. (2022). El reto de enseñar y aprender en contextos de violencia. *Cofactor. Revista del Consejo de Investigación y Evaluación de la Política Social*. 11, 10-53.
- Castile, G. (1974). *Cherán. La adaptación de una comunidad tradicional en Michoacán*. Instituto Nacional Indigenista.
- Castillo, E. (2016). Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 343-360.
- Castro, Y. (2019). La producción de etnografías en tiempos de violencia. Reflexiones sobre los límites éticos y políticos del quehacer etnográfico. En Castro, Y. (Ed.), *Antropología de la*

- violencia. Miradas etnográficas y posicionamientos críticos* (pp. 159-181). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Coll, T. (2022). *Las Escuelas Integrales de Michoacán: una utopía en resistencia. Consolidación del proyecto político-sindical-educativo de la Sección XVIII (1989-2013)*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Colin, A. (2014). *Comunidad, autodeterminación y realidad educativa en Cherán, Michoacán*. [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa
- Colin, A. (2019). *Entre la lucha magisterial y las alternativas educativas. Las Escuelas Integrales de Educación Básica de Michoacán*. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Veracruzana.
- Comisión de la Verdad (2022). *No es un mal menor. Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado*. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, Colombia.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015). *Violencia, niñez y crimen organizado*. <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violencianinez2016.pdf>
- Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos (2020). *Episodios de desplazamiento forzado interno masivo en México. Informe 2020*. CMDPDH. <https://cmdpdh.org/episodios-de-desplazamiento-interno-forzado-masivo-en-mexico-informe-2020/>
- Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos (2021). *Episodios de desplazamiento interno forzado masivo en México. Informe 2021*. CMDPDH. <https://cmdpdh.org/wp-content/uploads/2023/01/Episodios-2021-FINAL.pdf>
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (2015). *Informe Especial sobre los Grupos de Autodefensa en el Estado de Michoacán y las Violaciones a los Derechos Humanos relacionados con el Conflicto*. CNDH. https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Informes/Especiales/2016_IE_gruposautodefensa.pdf

- Comisión Nacional de Derechos Humanos (2015). *Recomendación Número 3VG / 2015*. <https://www.cndh.org.mx/documento/recomendacion-por-violaciones-graves-3-vg2015>
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (2016). *Informe Especial sobre Desplazamiento Forzado Interno (DFI) en México*. CNDH. http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/lib_Inf_esp_dfi_mexico.pdf
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (2016). *Recomendación Número 4VG / 2016*. <https://www.cndh.org.mx/documento/recomendacion-por-violaciones-graves-4-vg2016>
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (2019). *Niñas, niños y adolescentes víctimas del crimen organizado en México*. Comisión Nacional de Derechos Humanos, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Conde, S. (2011). *Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos*. Ediciones Cal y Arena.
- Conde, S. (2014). La violencia y la cultura de la calle entran a la escuela: acciones y reacciones. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, 42, 1-21.
- Congress Research Service (2022). *México: Organized Crime and Drug Trafficking Organizations*. CRS Reports.
- Correa, G. y González, J. (Eds.) (2011). *Tirándole libros a las balas. Memoria de la violencia antisindical contra educadores de ADIDA 1978-2008*. Escuela Nacional Sindical, Asociación de Institutores de Antioquia.
- Cuervo, E. y San Martín, Á. (2016). Narrativas del profesorado que trabaja en zonas de violencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(1), 131-154.
- Das, V. (2008). El acto de presenciar. Violencia, conocimiento envenenado y subjetividad. En Ortega, F. (Ed.), *Veena Das: sujetos del dolor, agentes de dignidad* (pp. 217-250). Universidad Nacional de Colombia.
- Das, V. (2008). Los significados de seguridad en el contexto de la vida cotidiana. En Ortega, F. (Ed.), *Veena Das: sujetos del dolor*,

- agentes de dignidad* (pp. 497-516). Universidad Nacional de Colombia.
- Das, V. (2008). Sufrimientos, teodiceas, prácticas disciplinarias y apropiaciones. En Ortega. F. (Ed.), *Veena Das: sujetos del dolor, agentes de dignidad* (pp. 237-258). Universidad Nacional de Colombia.
- Das, V. (2008). Trauma y testimonio. En Ortega. F. (Ed.), *Veena Das: sujetos del dolor, agentes de dignidad* (pp. 145-170). Universidad Nacional de Colombia.
- Das, V. y Poole, D. (2008). El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. *Cuadernos de Antropología Social*, (27), 19-52.
- Díaz, A. (2022). Burócratas ante la inseguridad: miedos y (des) protección desde el estado. *Alteridades*, 32, 39-49.
- Dietz, G. (2017). *¿Hacia una nación purhépecha? Génesis de un movimiento indígena en Michoacán, México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Durin, S. (2019). *¡Sálvese quien pueda! Violencia generalizada y desplazamiento forzado en el noreste de México*. CIESAS.
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En Larrosa, J. (Ed.), *Elogio de la escuela* (pp. 83-106). Miño y Dávila Editores.
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, 42, 27-42.
- Fassin, D. (2016). *La fuerza del orden. Una etnografía del accionar policial en las periferias urbanas*. Siglo XXI Editores.
- Fazio, C. (2016). *Estado de emergencia. De la guerra de Calderón a la guerra de Peña Nieto*. Editorial Grijalbo.
- Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) (2019). *La vida por educar. Crímenes de lesa humanidad, de persecución y exterminio contra maestras y maestros sindicalistas, miembros de FECODE, entre 1986 y 2010*. FECODE.
- Feixa, C. (2018). *La imaginación autobiográfica. Las historias de vida como herramientas de investigación*. Editorial Gedisa.
- Ferrándiz, F. (2011). *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*. Siglo XXI Editores, Anthropos, Universidad Autónoma Metropolitana.

- Ferrándiz, F. y Feixa, C. (2004). Una mirada antropológica sobre las violencias. *Alteridades*, 14(27), 159-174.
- Fierro, C. (2017). Escuelas y docentes en contextos de violencia y exclusión. Contribución a la construcción del tejido social. Ponencia
- Flores, A. (2019). Un derecho a medias. El rezago educativo en Michoacán. En Calderón, M. (Ed.), *Michoacán. Educación pública y desigualdad* (pp. 195-222). El Colegio de Michoacán.
- Fuentes, A. (2018). 'El Estado son ustedes': Zona gris y defensa comunitaria en Michoacán. En Fuentes, A. y Fini, D. (Eds.), *Defender al pueblo. Autodefensas y policías comunitarias en México* (pp. 157-176). Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélez Pliego" Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Ediciones del Lirio.
- Fuentes, A. (2021). Fuerza de trabajo excedente y destrucción corporal: una nueva morfología de la violencia en México. En Sánchez, M. (Ed.), *Desgarramientos civilizatorios: símbolos, corporeidades y territorios* (pp. 53-77). Universidad Iberoamericana Puebla.
- Fundación Desarrollo Humano Sustentable A.C. (2013). *Michoacán: cronografía de la violencia*. <https://fdhs.org.mx/wp-content/uploads/2017/06/Michoacan.pdf>
- Furlán, A. (2012). Inseguridad y violencia en la educación. Problemas y alternativas. *Perfiles Educativos*, 34, 118-128.
- Furlán, A. y Spitzer, T. (Eds.) (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Congreso Mexicano de Investigación Educativa.
- Galemba, R. (2011). "Un poco legal, un poco ilegal": la vida cotidiana en un camino clandestino de la frontera México-Guatemala. En Agudo, A. y Estrada, M. (Eds.), *(Trans)formaciones del Estado en los márgenes de Latinoamérica. Imaginarios alternativos, aparatos inacabados y espacios transnacionales* (pp. 339-368). El Colegio de México, Universidad Iberoamericana.

- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R reconstrucción, reconciliación, resolución: afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Red Gernika.
- Galván, L. (2016). Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(46), 147-178.
- Garza, J. (2019). Sociedad civil organizada en la vigilancia y defensa de los derechos humanos ante la desaparición de personas en Michoacán. En Maldonado, S. (Ed.), *Michoacán. Violencia, inseguridad y estado de derecho* (pp. 295-318). El Colegio de Michoacán.
- Gibler, J. (2016). *Una historia oral de la infamia. Los ataques contra los normalistas de Ayotzinapa*. Editorial Grijalbo.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Amorrortu.
- Gledhill, J. (2014). Seguridizar, reprimir, pacificar: una crítica de las nuevas guerras en América Latina. En Valladares, L. (Ed.), *Nuevas violencias en América Latina. Los derechos indígenas ante las políticas neoextractivistas y las políticas de seguridad* (pp. 31-62). Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa, Juan Pablos Editor.
- Global Coalition to Protect Education from Attack (2018). *Education Under Attack*. <https://eua2018.protectingeducation.org/#title>
- Gobierno Federal (2018). *Plan Nacional de Paz y Seguridad 2018-2024*. https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2018/11/PLAN-DE-PAZ-Y-SEGURIDAD_ANEXO.pdf
- Goldstein, D. (2014). Qualitative research in dangerous places: becoming an "ethnographer" of violence and personal safety. *Social Science Research Council*, (1), 1-19.
- Gómez, A., López, S. y Zurita, Ú. (Eds.) (2013). *La violencia escolar en México*. Ediciones Cal y Arena.
- González, C. (2014). La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX. *Análisis Político*, 27(81), 32-48.

- Guerra, E. (2015). Las autodefensas de Michoacán. Movimiento social, paramilitarismo y neocaciquismo. *Política y Cultura*, (44), 7-31.
- Guerra, E. (2017). La violencia en Tierra Caliente, Michoacán, c. 1940-1980. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, (53), 59-75.
- Guerra, E. (2017). Organización armada. El proceso de toma de decisiones de los grupos de autodefensa tepalcatepenses. *Estudios Sociológicos de El Colegio De México*, 36(106), 99-123.
- Guerra, E. (2018). Rostros del *habitus* violento en Michoacán: los distritos de Coalcomán y Apatzingán, C. 1930-1980. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, (56), 3-34.
- Guerra, E. (2022). *Territorios violentos en México: El caso de la Tierra Caliente, Michoacán*. Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco, Editorial Terracota.
- Guillén, A. (2016). *Guardianes del territorio. Seguridad y justicia comunitaria en Cherán, Nurío y Ostula*. Universidad de Guadalajara, Grietas Ediciones.
- Gupta, A. (2018). Fronteras borrosas: el discurso de la corrupción, la cultura de la política y el estado imaginado. En Abrams, P., Gupta, A., y Mitchell, T. (Eds.). *Antropología del estado* (pp. 71-144). Fondo de Cultura Económica.
- Hargreaves, A. (1985). El significado de las estrategias docentes. En Rockwell, E. (Ed.), *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Secretaría de Educación Pública.
- Herrera, S., Luna, D., Escobar, J. y Serrano, J. (2021). Vicisitudes de la labor docente en un contexto de violencia por el crimen organizado. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(22), 2-22.
- Hernández, J. (2013). Narcobloqueos. La culpa no está en los sujetos. *Ichan Tecolotl*. Órgano Informativo del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 272(23), 3-6.

- Hernández, L. (2014). *Hermanos en armas. Policías comunitarias y autodefensas*. Partido de la Revolución Democrática.
- Hincapie, S. (2015). ¿Éxito económico o pérdida de estatalidad? Ordenamientos mixtos en tiempos del oro verde. *Política y Cultura*, 43, 75-94.
- Hyde, L. et al. (2022). Parents, neighborhoods, and developing brain. *Child Development Perspectives*, 6(1), 1-9.
- Human Rights Watch (2011). *Las escuelas como campos de batalla. Protegiendo a estudiantes, profesores y escuelas de los ataques*. <https://www.hrw.org/es/world-report/2011/country-chapters/259523>
- Inclán, D. (2016). Contrapuntos: la crueldad contra el cuidado (o cómo la violencia se hace cotidiana). *Bajo el Volcán*, 16(24), 13-31.
- Inclán, D. (2021). Una pandemia llena de silencios, covid-19 y violencia en México. *Coyuntura Económica*, 6(3), 27-32.
- Infante, R., Jiménez, A. y Cortés, A. (Eds.) (2012). *Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestras y maestros en Bogotá*. Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- International Crisis Group (2024). *El laberinto de los generales: crimen y militares en México*. <https://www.crisisgroup.org/sites/default/files/2024-05/106-crime-military-mexico-spanish.pdf>
- Jiménez, A., Infante, R. y Cortés, A. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 287-314.
- Jimeno, M., Varela, D. y Castillo, A. (2011). Experiencias de violencia: etnografía y recomposición social en Colombia. *Sociedade e Cultura. Revista de Ciências Sociais*, 4(2), 275-285.
- Kaplan, C. (Ed.) (2006). *Violencias en plural. Sociologías de las violencias en la escuela*. Miño y Dávila Editores.
- Kilanski, K. y Auyero, J. (2015). Introduction. En Auyero, J., Bourgois, P. y Scheper-Hughes, N. (Eds.), *Violence at the urban margins*. Oxford University Press.

- Korf, B. y Raeymaekers, T. (Eds.) (2013). *Violence on the margins. States, conflict, and borderlands*. Palgrave Macmillan.
- Krusche, J. (2018). La policía comunitaria de Santa María Ostula. Su función para la comunidad en sus negociaciones con el Estado y actores terceros. En Fuentes, A. y Fini, D. (Eds.), *Defender al pueblo. Autodefensas y policías comunitarias en México* (pp. 203-230). Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélaz Pliego" Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Ediciones del Lirio.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Ediciones Manantial.
- Lahire, B. (2019). Para una sociología disposicionalista y contextualista. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*. 12, 1-17.
- Le Breton, J. (1999). Anthropologie du silence. *Théologiques. Revue interdisciplinaire d'études religieuses*, 7(2), 11-28.
- Lemus, J. (2015). *Tierra sin dios. Crónica del desgobierno y la guerra en Michoacán*. Editorial Grijalbo.
- Lizarralde, M. (2003). *Maestros en zonas de conflicto*. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Surcolombiana.
- Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Traficantes de sueños.
- Magallan, G., Mandujano, S. y Salgado, R. (2020). Conflicto y violencia en el ejercicio docente. Ponencia en Simposio UPN-Uruapan.
- Maldonado, S. (2010). *Los márgenes del Estado mexicano. Territorios ilegales, desarrollo y violencia en Michoacán*. El Colegio de Michoacán.
- Maldonado, S. (2014). Despejando camino inseguros. Itinerarios de una investigación sobre la violencia en México. *Alteridades*, 24(47), 63-76.
- Maldonado, S. (2018). *La ilusión de la inseguridad. Política y violencia en la periferia michoacana*. El Colegio de Michoacán.
- Mardle, G. y Walker, M. (1985). Algunas perspectivas sobre la socialización del maestro. En Rockwell, E. (Ed.), *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Secretaría de Educación Pública.

- Martínez, M. y Salas, F. (2022). *La infancia: objetivo de grupos delincuenciales. Reportaje sobre el reclutamiento y la utilización de niños, niñas y adolescentes en detrimento de sus derechos*. Red por los Derechos de la Infancia en México.
- Martuccelli, D. (2011). Dos hipótesis a propósito de la violencia extrema: la subjetividad y la energía. *Política y Sociedad*, 48(3), 433-446.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Melusina.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Mendoza, N. (2008). *Conversaciones en el desierto: cultura, moral y tráfico de drogas*. Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 59-72.
- México Evalúa (2014). *Entender para entender. Por una estrategia de Estado en Michoacán*. Centro de Análisis de Políticas Públicas.
- Migdal, J. (2011). *Estados débiles, Estados fuertes*. Fondo de Cultura Económica.
- Moreno, R. (2019). Nuestros senderos en educación. Juhaari xanaruecha jurhentperakuarhu. En Moreno, R. (Ed.), *Cherán K'eri: caminos para recordar nuestra educación* (pp. 33-64). Universidad de Guadalajara, Concejo Mayor del Gobierno Comunal de Cherán.
- Nordstrom, C. (1996). War in the Front Lines. En Nordstrom, C. y Robben, A. (Eds.), *Fieldwork under fire: contemporary studies of violence and culture* (pp. 128-152). University of California Press.
- Nordstrom, C. y Robben, A. (1996). *Fieldwork under fire: contemporary studies of violence and culture*. University of California Press.
- Nordstrom, C. y Robben, A. (1996). The anthropology and ethnography of violence and sociopolitical conflict. En Nordstrom, C. y Robben, A. (Eds.), *Fieldwork under fire: contemporary studies of violence and culture* (pp. 1-24). University of California Press.

- Nordstrom, C. (2004). The Institutionalization of the Shadows (Habits of War Mar Landcapes of Peace). En Nordstrom, C. (Ed.), *Shadows of War: Violence, Power, and International Profiteering in the Twenty-first Century* (pp. 143-156). University of California Press.
- Oikión, V. (2020). Las violencias contra las mujeres en Michoacán. Una realidad que impone desigualdad, vulnerabilidad y freno en el ejercicio de los derechos. En Mijangos, E. y Guerra, E. (Eds.). *Genealogías de la violencia en Michoacán* (pp. 189-222). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *La educación víctima de la violencia armada*. <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/pcpd/education-in-emergencies/protecting-education-from-attack/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011). *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. <https://es.unesco.org/gem-report/node/443>
- Ortega, F. (2008). Rehabilitar la cotidianidad. En Ortega, F. (Ed.), *Veena Das: sujetos del dolor, agentes de dignidad* (p. 15-70). Universidad Nacional de Colombia.
- Osorio, J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 13(26), 179-191.
- Páez, Y. (2021). La escuela un lugar de lugares: testimonios de niñas, niños y adolescentes en zonas de conflicto en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 177-200.
- Palacios, M. (2012). *Violencia pública en Colombia, 1958-2010*. Fondo de Cultura Económica.
- Pansters, W. (2019). "¡Tuvimos que pagar para poder vivir!". Soberanías encontradas en el México violento. En Maldonado, S. (Ed.), *Michoacán. Violencia, inseguridad y estado de derecho* (pp. 121-151). El Colegio de Michoacán.
- Parra, L. et al. (2019). Ver, oír y callar: violencia crónica en Apatzingán y la necesidad de co-construir seguridad humana desde

- abajo. En Santamaría, G. y Abello, A. (Eds.), *Seguridad humana y violencia crónica en México: nuevas lecturas y propuestas desde abajo* (pp. 165-206). Instituto Tecnológico Autónomo de México, Miguel Ángel Porrúa.
- Peniche, L. (2018). Estrategias de defensa comunitaria en el Valle de Apatzingán. En Fuentes, A. y Fini, D. (Eds.), *Defender al pueblo. Autodefensas y policías comunitarias en México* (pp. 231-253). Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélaz Pliego" Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Ediciones del Lirio.
- Pérez, D. (2016). *Toda la gente se metía en ese salón para cubrirse. La escuela y sus actores en medio del conflicto armado en los llanos del Yarí*. [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Raby, D. (1968). Los maestros rurales y los conflictos sociales en México (1931-1940). *Historia mexicana*, 18(2), 190-226.
- Raby, D. (1974). *Educación y revolución social en México*. Secretaría de Educación Pública.
- Red de Conocimiento sobre Seguridad Ciudadana (RED CONOSE) (2018). *Protocolo técnico para investigaciones de campo en contextos de violencia*. <https://infosegura.org/2018/06/20/protocolo-de-investigaciones-de-campo-en-contextos-de-violencia/>
- Reyes, C. (1993). *Política educativa y realidad escolar en Michoacán*. El Colegio de Michoacán.
- Reyes-Angona, S., Gudiño, S. y Fernández-Cárdenas, J. (2018). Violencia escolar en Michoacán y Nuevo León, un diagnóstico situado para promover escuelas seguras en educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 46-58.
- Rockwell, E. (Ed.) (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Secretaría de Educación Pública.
- Rockwell, E. (Ed.) (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. Consejo Latinoamericano en Ciencias Sociales.

- Rockwell, E y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela. Revista de investigación e innovación escolar*, 4, 65-78.
- Rodríguez H. y Restrepo A. (2024). Ser maestra en medio de la guerra: los vínculos y el silencio. El caso de una maestra del departamento de Antioquia, Colombia. *Revista Educa UMCH*, (23), 43-62.
- Rojas, A. (2008). *¿El último reducto? Escuelas públicas en tiempos del narco: Apoyos desde el Programa de Gobernabilidad y Liderazgo para la Convivencia Democrática de la OREALC/ UNESCO*. UNESCO.
- Rojido, E. y Cano, I. (2018). Los desafíos metodológicos de investigar la violencia. Una mirada desde América Latina. *Acta Sociológica*, (75), 61-85.
- Sánchez, F. (2016). *La violencia en las escuelas. El caso de las escuelas secundarias de las zonas metropolitanas de Xalapa y Veracruz 2008-2012*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Veracruzana.
- Sandoval, E. (2016). La construcción cotidiana de la vida sindical de los maestros de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 46(3), 171-186.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Saraví, G. (2023). Entre la "vieja" forma escolar y la "nueva" virtualidad. Lecciones de la pandemia para pensar la educación en México. *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*. 87(30), 173-210.
- Schedler, A. (2018). *En la niebla de la guerra. Los ciudadanos ante la violencia criminal organizada*. Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Scheper-Hughes, N. (1997). *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil*. Editorial Ariel.

- Scheper-Hughes, N. y Bourgois, P. (2004). Introduction: making sense of violence. En Scheper-Hughes N. y Bourgois, P. (Eds.), *Violence in war and peace. An anthology* (pp. 1-27). Blackwell Publishing.
- Secretaría de Educación Pública de Michoacán (2017). *Programa nacional de convivencia escolar. Protocolo para la detección, prevención y actuación en casos de abusos sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación inicial y básica*, Secretaría de Educación Pública.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Sharma, A. y Gupta, A. (Eds.) (2006). *The anthropology of the state: a reader*. Blackwell Publishing.
- Sofsky, W. (2006). *Tratado sobre la violencia*. Abada Editores.
- Solano, A. y Trujillo, B. (2021). Hacer escuela entre silencios. Docentes de telesecundaria en contextos de narcotráfico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 151-176.
- Street, S. (2000). Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México (entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas). En Gentili, P. y Frigotto, G. (Eds.), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 177-211), Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Treviño, E. (2017). Atravesar el riesgo. Los docentes frente a la violencia en Veracruz. *Perfiles Educativos*, 39(158), 20-37.
- Trouillot, M. (2011). Moderno de otro modo. Lecciones caribeñas desde el lugar del salvaje. *Tabula Rasa*, 14, 79-97.
- Valenzuela, J. (2015). Prólogo: aunque nos sangre el corazón. En Valenzuela, J. (Ed.), *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y Europa* (pp. 11-14). NED Ediciones, El Colegio de la Frontera Norte, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Valenzuela, J. (2018). *Trazos de sangre y fuego. Bionecropolítica y juvenicidio en América Latina*. Centro María Sibylla Merian

- de Estudios Latinoamericanos avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales (CALAS).
- Valenzuela, A. (2018). Los espacios violentados: evaluando la percepción del miedo en la ciudad. En Zavaleta, A. y Alvarado, A. (Eds.), *Violencia, seguridad ciudadana y victimización en México* (p. 23-48). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Colofón Ediciones Académicas.
- Vega-Umbasía, L., Fernández-Gallego, A. y Giraldo-Nava, N. (2017). Los entornos sociales y su relación con el conflicto y la violencia escolar en las ciudades de Armenia y Manizales, Colombia. *Sophia*, 13(1), 34-46.
- Velázquez, V. (2019). *Territorios encarnados. Extractivismo, comunalismos y género en la Meseta P´urhépecha*. Universidad de Guadalajara, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Villamil, R. (2017). ¿A qué juegan los niños de hoy? Las pedagogías terror en situaciones educativas. En Fernández, J. y Salazar-Pérez, R. (Eds.), *Vida cotidiana y transgresión: escenarios del narcotráfico y la violencia en América Latina* (pp. 459-489). Elaleph Editores.
- Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*. Siglo XXI Editores.
- Waller, W. (1985). ¿Qué obtiene el maestro de la experiencia?. En Rockwell, E. (Ed.), *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Secretaría de Educación Pública.
- Wieviorka, M. (2001). La violencia: destrucción y construcción del sujeto. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 10(3), 337-347.
- Woods, P. (1985). Estrategias de enseñanza. En Rockwell, E. (Ed.), *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Secretaría de Educación Pública.
- Zapata, C. (2012). Las formas expresivas de la violencia en Colombia. En Instituto Popular de Capacitación (Ed.), *Conflicto y formas expresivas de la violencia en contextos situados: aproximación*

- a cuatro territorios de Antioquia* (pp. 7-83). Instituto Popular de Capacitación.
- Zapata, M. (2022). La escuela como botín de guerra: conflicto armado, desplazamiento forzado y migración. *Vínculos. Sociología, análisis y opinión*, 3(5), 117-133.
- Zavaleta, A. (2017). El campo de los estudios de la violencia en México. *Anuario Latinoamericano de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales*, 4, 41-60.
- Zavaleta, A. (2018a). Elementos para la construcción del concepto de campo de violencia. *Sociológica*, 33(96), 151-179
- Zavaleta, A. (2018). Introducción. En Zavaleta, A. y Alvarado, A. (Eds.), *Interregnos subnacionales. La implementación de la reforma de justicia penal en México. El caso de la región golfo-sureste* (pp. 15-35). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Colofón Ediciones Académicas.
- Zepeda, R. (2017). Violencia en Tierra Caliente: desigualdad, desarrollo y escolaridad en la guerra contra el narcotráfico. *Estudios Sociológicos de El Colegio De México*. 36(106), 125-159.
- Zepeda, R. (2019). El homicidio en Michoacán: tendencias estadísticas desde 1990 hasta 2015. En Maldonado, S. (Ed.), *Michoacán. Violencia, inseguridad y estado de derecho* (pp. 53-72). El Colegio de Michoacán.
- Zibechi, R. (2015). *Descolonizar el pensamiento crítico y las rebeldías. Autonomías y emancipaciones en la era del progresismo*. Bajo Tierra Ediciones.



Ser maestro en los márgenes

**Trabajo docente y violencia criminal
en la Tierra Caliente de Michoacán**

Alberto Colin Huizar

Se terminó en septiembre de 2024
en Grafisma editores S.A. de C.V.
Jaime Nunó 670 / Colonia Santa Teresita,
Guadalajara, Jalisco.

El cuidado de la edición
estuvo a cargo de los editores y el autor.
Edición digital.

Este libro muestra con evidencia empírica recopilada desde un enfoque etnográfico, el despliegue de la violencia criminal en los márgenes del Estado y sus repercusiones en un conjunto de profesores de escuelas públicas primarias y telesecundarias de Michoacán, México. Para comprender las experiencias de victimización del profesorado sindicalista a través de sus narrativas, se realizó un acercamiento a las estrategias políticas y pedagógicas que emplean para lidiar con las problemáticas derivadas de la inseguridad, en un contexto regional afectado desde hace varias décadas por procesos de narcotráfico y conflicto armado. En general, el presente estudio permite visualizar cómo la criminalidad ha permeado en las relaciones sociales de un sector social específico, el magisterio, quien no claudica en su labor de educar, pero también muestra con preocupación cómo este problema se extiende por varias localidades del México contemporáneo.

