



Educación y violencias en México

Isabel Izquierdo
(coordinadora)

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Educación y violencias en México

Educación y violencias en México

Isabel Izquierdo
(coordinadora)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Educación y violencias en México / Isabel Izquierdo, (coordinadora).
-- Primera edición. -- México : Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, 2026.

364 páginas

ISBN 978-607-2646-90-2

1. Violencia escolar – México – Estudio de casos 2. Educación –
Aspectos sociales – México 3. Violencia en el campus universitario
– México

LCC LB3013.34.M4

DC 371.7820972

Esta publicación fue dictaminada por pares académicos
bajo la modalidad doble ciego.

Educación y violencias en México
Primera edición, agosto de 2026

D.R. 2026, Isabel Izquierdo (coord.)

D.R. 2026, Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Av. Universidad 1001, Col. Chamilpa, C.P. 62209,
Cuernavaca, Morelos, México
publicaciones@uaem.mx
libros.uaem.mx

Corrección de estilo: Paulina Reyes Rivas
Formación: Lucero Sandoval
Diseño de portada: Lizbeth Zenteno Espinoza
Imagen de portada: Chuyasso, *Amuleto*, 2021 (mixta y collage/macocel)

ISBN: 978-607-2646-90-2
DOI: 10.30973/2026/educacion_violencias



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-
NoComercialCompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

Hecho en México

CONTENIDO

Introducción <i>Isabel Izquierdo</i>	7
I. Infancias	17
Papalotes de esperanza: la lectura frente a las violencias en la infancia <i>Ma. Centeocihuatl Virto Martínez</i> <i>Manuel Reynoso de la Paz</i> <i>Ma. Xóchitl Soledad Virto Martínez</i> <i>Ruth Belinda Bustos Córdova</i>	19
Entre el refugio y las balas: prácticas socioeducativas de resistencia en una escuela en Sombrerete, Zacatecas <i>Alejandra del Carmen Pérez García</i> <i>Patricia Roitman Genoud</i>	63
II. Estudiantado	97
Las múltiples formas de la violencia en la Universidad Autónoma de Baja California: experiencias y perspectivas de jóvenes estudiantes <i>Anel Hortensia Gómez San Luis</i> <i>Ariagor Manuel Almanza Avendaño</i>	99
Contexto de violencia organizada en Veracruz: ecos discursivos en estudiantes universitarios <i>Noé de J. Pitalúa Portugal</i>	139

Proximidad psicosocial y concepciones sobre el narcotráfico en estudiantes universitarios en Michoacán	183
<i>Edwin Ricardo Bravo Verdugo</i>	
<i>Jeannet Quiroz Bautista</i>	
<i>David Moreno Candil</i>	
III. Profesoras	215
Pedagogía de la supervivencia en contextos de narcoviolencia: el caso de las profesoras sinaloenses	217
<i>Jessica Ayón Zuñiga</i>	
¿Tiempo de mujeres? Trayectorias emocionales de profesoras ante la violencia crónica en Morelos	259
<i>Isabel Izquierdo</i>	
<i>Diana Gabriela Poox Martínez</i>	
IV. Profesorado	289
Entre silencios y gestos de habla. Docentes en tránsito en contextos de violencia en el estado de Guerrero	291
<i>Agustín Solano López</i>	
<i>Blanca Flor Trujillo Reyes</i>	
Trabajo docente en condiciones de inseguridad. Reflexiones preliminares desde el noroeste de México	321
<i>Alberto Colin Huizar</i>	
Semblanzas de autoras y autores	353

INTRODUCCIÓN

En la obra que tienes ante tus ojos transcurren valiosas historias de personas que nos comparten experiencias de vida atravesadas por las violencias en el México contemporáneo. No son casos aislados. Lo que aquí se aporta son realidades entretejidas en curso; en especial la realidad que se vive en las diversas instituciones educativas desde el nivel preescolar hasta el universitario. Este texto es una manera de visibilizar lo que nos acontece.

Las experiencias violentas que se sufren en los territorios donde se ubican las escuelas y facultades reflejan el estado en el que se encuentra el país: cotidianamente existen manifestaciones de violencias que tienen que ver con robo, secuestro, extorsión, acoso sexual, entre otros. Esta obra busca llamar a la reflexión colectiva al compartir las maneras en que la comunidad educativa de ocho diferentes contextos vive, siente y resignifica esos espacios y experiencias, dando a conocer las múltiples formas en que las personas atravesadas por esos eventos dolorosos simultáneamente implementan estrategias de resistencia y cuestionamiento en los territorios violentos.

Educación y violencias en México es un libro urgente y necesario que sostiene un objetivo común: es una declaración de vida digna dirigida a todas las personas que habitan estos territorios. El vehículo por el cual viaja esta proclamación es la palabra escrita y la oralidad como manifestaciones que urgimos defender en cualquier espacio y geografía, pues nos une un posicionamiento ético político frente a todas las prácticas sociales; desde luego la práctica educativa situada anida ahí.

En la construcción de este trayecto colaboramos 18 profesoras y profesores de ocho estados de la República mexicana,

tanto de nivel preescolar, básico y superior, desde la educación pública formal como la no formal. Quienes aquí concurremos trabajamos simultáneamente en la coconstrucción de diversos espacios de reflexión, análisis y propuestas sociales frente a las violencias que nos aquejan, nos conmueven y nos convocan a la acción. Esta obra es una evidencia de ello, dividida en cuatro partes específicas: Infancias, Estudiantado, Profesoras y Profesorado.

La primera parte, Infancias, se integra por dos capítulos escritos sobre Morelos y Zacatecas. En “Papalotes de esperanza: la lectura frente a las violencias en la infancia”, Centeocihuatl Virto, Manuel Reynoso, Xóchitl Virto y Ruth Bustos nos presentan la experiencia del taller “Papalotes de esperanza. Palabras contra las violencias”, que tuvo lugar en 2019 con niñas y niños en un parque del municipio de Emiliano Zapata, Morelos. La propuesta surgió del trabajo que han realizado como mediadoras y mediadores de manera voluntaria de lectura de las Salas itinerantes “Sentires y decires”, “Ágora” y “El tímpano”, que forman parte del Programa Nacional de Salas de Lectura. Inspirada en Paulo Freire, la experiencia que comparten se conecta desde una pedagogía *otra*, filosófica y afectiva, que traslada el acto lector al espacio público, reconociendo la palabra y la experiencia como lugar de encuentro, de escucha, libertad y comunidad. El objetivo del texto es mostrar la experiencia como una práctica pedagógica situada que, a través de la lectura, el juego y el diálogo, permite a las infancias desarrollar pensamiento crítico, expresar sus emociones y construir vínculos colectivos en un entorno no escolarizado; y, al mismo tiempo, mostrar que el parque abierto constituye un espacio seguro donde las infancias pueden nombrar lo que sienten y hablar de las violencias que les atraviesan. La metodología

que usaron, se basa en el trabajo comunitario, la observación participante y el archivo de memorias lectoras de niñas y niños que han participado en las sesiones de lectura al aire libre. El principal aporte de este capítulo es exponer cómo una práctica lectora puede convertirse, frente a las violencias cotidianas, en un espacio ético, sensible, seguro y transformador para las infancias cuando se encarna en el cuerpo, en el espacio público y en la escucha mutua.

En el capítulo “Entre el refugio y las balas: prácticas socioeducativas de resistencia en una escuela en Sombrerete, Zacatecas”, Alejandra Pérez y Patricia Roitman afirman que la creciente violencia en dicho estado ha transformado radicalmente el panorama educativo, pues ha convertido las escuelas en posibles espacios de refugio en territorios vulnerables donde se libra una batalla cotidiana por preservar el derecho a la educación. En ese sentido, el texto surge de la necesidad urgente de analizar cómo los fenómenos violentos (desde enfrentamientos armados hasta extorsiones y bloqueos viales) están reconfigurando la experiencia educativa. A partir de un enfoque cualitativo basado en las voces de los actores educativos, las autoras buscan comprender el impacto de la violencia al tiempo que documentan las estrategias de resistencia que emergen en la comunidad escolar. El capítulo examina cómo la violencia estructural afecta a los distintos miembros de esa comunidad, comenzando con el estudiantado, que presenta secuelas psicosociales y deterioro en su rendimiento académico; y cómo estas realidades contrastan dramáticamente con los protocolos burocráticos diseñados desde escritorios gubernamentales que poco aportan a resolver las situaciones concretas que vive la comunidad educativa. Al documentar estas realidades, el texto trasciende el mero diagnóstico y se convierte en

un testimonio de las estrategias de supervivencia y resistencia que florecen incluso en los contextos más adversos, y de cómo la escuela zacatecana contrasta en su doble condición de espacio vulnerado y territorio de resistencia. Más allá de los datos estadísticos, este escrito busca visibilizar las historias que hay detrás de la crisis educativa en Zacatecas, reivindicando tanto su derecho a la seguridad como su capacidad para transformar creativamente su realidad.

En la segunda parte, Estudiantado, se comparten tres capítulos ubicados en Baja California, Veracruz y Michoacán. En el primero de ellos, “Las múltiples formas de la violencia en la Universidad Autónoma de Baja California: experiencias y perspectivas de jóvenes estudiantes”, Anel Gómez y Ariagor Almanza evidencian que la violencia es un fenómeno que surge en el contexto de las relaciones humanas. Por ende, es factible que ocurra en diversos escenarios sociales y las universidades no son la excepción. Su objetivo es analizar las experiencias y perspectivas en torno a las violencias que viven las y los estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California, para lo cual realizaron un estudio fenomenológico. Sus resultados indican que la violencia es un concepto polisémico que se manifiesta de múltiples formas (violencia sexual, violencia académica, violencia epistémica). El resultado es que el estudiantado vive con indignación, miedo, e incluso con una sensación de privilegio cuando no han sido víctimas directas, pues la violencia se encuentra normalizada. Gómez y Almanza afirman que existe una representación pasiva, permisiva y corrupta de las autoridades escolares, lo que implica el desarrollo de una especie de indefensión colectiva y el desconocimiento generalizado de los protocolos e instancias encargadas de atender los casos de violencia. Las propuestas del estudiantado señalan a

las autoridades escolares como las principales responsables de atender la situación y garantizar un entorno seguro no solo para ellos, sino para el profesorado. Por esta razón, sostienen que es necesario garantizar la participación horizontal de toda la comunidad universitaria, dirigida a la sana convivencia y la erradicación de las condiciones estructurales que replican la violencia en los espacios educativos.

Más adelante, en el capítulo “Contexto de violencia organizada en Veracruz: ecos discursivos en estudiantes universitarios”, Noé Pitalúa señala que la violencia organizada que aqueja al estudiantado universitario constituye las subjetividades y surge no solo de experiencias de victimización y justicia, sino también de la construcción mediática que pone a circular discursos e imágenes de violencia que contribuyen a su visualización. El objetivo de su trabajo fue identificar algunas relaciones entre el discurso de prensa digital y la manera en que las y los estudiantes se expresan sobre la violencia, a partir de los múltiples entrecruzamientos en ambos discursos. Pitalúa aclara que no se trata solo de una superposición de un discurso organizado a través de los medios de comunicación para transmitir intereses de manera unilateral, sino de la operación de una articulación de perspectivas que se encuentran en tensión. El aporte de este trabajo es la continuidad, por un lado, de un capítulo analítico sobre la contextualización de la violencia en el estado de Veracruz a partir del discurso de prensa digital y, por otro, la profundización de este discurso por medio de su interpretación mediante algunos recursos teóricos, en contraste con testimonios de estudiantes de tres facultades de la Universidad Veracruzana. Con una estrategia metodológica de orden cualitativo, el autor buscó transitar por una serie de cuestiones teóricas y metodológicas que permitan establecer puentes

entre concepciones estructurales y sociológicas de la violencia y de la subjetividad, y ciertos conceptos de orden analítico que parten del Análisis Crítico del Discurso.

El tercer capítulo que compone esta segunda parte lleva por título “Proximidad psicosocial y concepciones sobre el narcotráfico en estudiantes universitarios en Michoacán” y fue escrito por Edwin Bravo, Jeannet Quiroz y David Moreno, quienes sostienen que el narcotráfico constituye un fenómeno social, cultural y económico que atraviesa la vida educativa en México. En este estudio analizan la relación entre proximidad psicosocial y concepciones sobre el narcotráfico en 60 estudiantes universitarios de Michoacán. Utilizando el Cuestionario de Concepciones sobre el Narcotráfico (CCN) y la Escala de Proximidad Psicosocial al Narcotráfico (EPPN) exploraron percepciones, emociones y valoraciones en torno a este fenómeno. Sus resultados muestran que la distancia social respecto a los narcotraficantes se asocia con una visión más negativa de ellos y con un menor reconocimiento del narcotráfico como elemento cultural; mientras que la percepción positiva hacia los narcotraficantes se vincula con una mayor sensación de seguridad. Asimismo, sostienen que considerar al narcotráfico como problema social aumenta la sensación de miedo, mientras que verlo como parte de la cultura reduce esa percepción negativa. Además, identificaron que el desempeño académico solo se correlaciona con la concepción del narcotráfico como un elemento de la cultura. Los hallazgos de Bravo, Quiroz y Moreno evidencian que la educación superior no está aislada de la narcocultura, sino que se encuentra imbricada en un contexto histórico, social y económico que ofrece tanto riesgos como posibilidades. Por todo ello, este estudio abre un espacio

de reflexión sobre el papel de la escuela frente a la violencia y los proyectos de vida de las juventudes michoacanas.

En la tercera parte, Profesoras, se pueden apreciar dos capítulos centrados en Sinaloa y en Morelos. El primero lleva por nombre “Pedagogía de la supervivencia en contextos de narcoviolencia: el caso de las profesoras sinaloenses” y fue escrito por Jessica Ayón. En él, la autora presenta los resultados de una investigación que tuvo por objetivo analizar cómo se constituye la vida escolar en contextos de narcoviolencia en Sinaloa, desde la visión de las profesoras que laboran en ellos. El diseño metodológico que utilizó se enmarca dentro del paradigma cualitativo y adoptó como estrategia principal el método de la teoría fundamentada y la entrevista narrativa como instrumento de recolección de datos. Las participantes fueron siete profesoras que ejercen su práctica en contextos de narcoviolencia en el estado de Sinaloa. Los resultados consistieron en la identificación de un sistema de categorías analíticas que permiten comprender qué significa ser profesora en contextos de narcoviolencia, los desafíos a los que se enfrentan y las estrategias que han desarrollado al ejercer su práctica docente. El principal aporte que nos comparte Ayón radica en conceptualizar la práctica docente en contextos de narcoviolencia como una *pedagogía de la supervivencia*, la cual implica una reconfiguración ética, emocional y profesional de las docentes para salvaguardar su integridad física mientras sostienen el vínculo educativo. Desde el modelo sociodinámico de las representaciones sociales, Ayón entiende estas prácticas como formas legítimas de ejercer la docencia desde la resistencia y la vulnerabilidad, dando cuenta de cómo el narcotráfico reconfigura la identidad, la práctica docente y las condiciones estructurales de la educación.

El capítulo “¿Tiempo de mujeres? Trayectorias emocionales de profesoras ante la violencia crónica en Morelos”, de Isabel Izquierdo y Diana Poox, se compone de un apartado principal que pretende responder a la pregunta: ¿Cómo afectan los contextos de violencia criminal a las profesoras? El recorrido se propone a lo largo de tres caminos exploratorios (sensorial-corpóreo, reconstrucción del evento afectivo y la trayectoria emocional) y tiene la finalidad de hacer un acercamiento a las experiencias emocionales de profesoras que habitan el estado de Morelos, mediante microrrelatos sobre sus experiencias de violencia criminal y de las herramientas que brinda la socioantropología de las emociones, para señalar posibles vías de reflexión. Finalmente, a manera de apertura para próximas reflexiones, las autoras presentan los sentipensares colectivos de profesoras de cara a la reiterada violencia derivada del crimen organizado, que se agrava al entretenerse con otras formas de violencia, particularmente la de género. Este estudio representa un aporte a la reflexión sobre el lugar de la academia como espacio para devolver a las personas que vivieron un evento relacionado con el crimen organizado al centro del análisis social; para ello la socioantropología de las emociones ayuda a abordar la trascendencia de las experiencias a los fenómenos sociales que hoy marcan la realidad del país, resaltando la capacidad de agencia de quienes han tenido estas experiencias (en este caso, las profesoras) al recuperar las estrategias implementadas, los efectos en su accionar y sus dinámicas cotidianas.

La cuarta parte de esta obra, Profesorado, está centrada en Guerrero y en Sonora. El capítulo “Entre silencios y gestos de habla. Docentes en tránsito en contextos de violencia en el estado de Guerrero”, de Agustín Solano y Blanca Trujillo, ofrece una mirada posicionada éticamente sobre el trabajo docente

en contextos de violencia, a partir de experiencias de profesoras y profesores de telesecundaria en dicho estado. Por medio de entrevistas narrativas aplicadas al profesorado de distintas regiones del estado, Solano y Trujillo analizaron cómo la violencia se inscribe en la vida cotidiana, en sus cuerpos a través de los silencios y gestos de habla. Lejos de concebir a las y los docentes como víctimas pasivas o héroes y heroínas, el texto muestra cómo despliegan acciones para sostener su labor en territorios marcados por la fragmentación del poder y la presencia de múltiples soberanías. En este capítulo, destacan las estrategias del profesorado para enfrentar las formas de violencia que experimentan en los retenes que tienen que atravesar en sus trayectos hacia las escuelas en las que trabajan y cómo las sobrellevan con silencios y gestos; asimismo, analizan cómo la revisión de celulares representa una forma de instalar miedo. Este texto constituye un aporte para la comprensión del trabajo docente en contextos de violencia desde una perspectiva ética de quienes investigan.

El segundo capítulo “Trabajo docente en condiciones de inseguridad. Reflexiones preliminares desde el noroeste de México”, de Alberto Colin, desarrolla una reflexión antropológica sobre las formas en que la inseguridad derivada del despliegue de la militarización y las organizaciones criminales tiene una serie de repercusiones sobre el campo de la educación mexicana y, particularmente, sobre el trabajo docente. Colin toma como referente empírico el contexto escolar del estado de Sonora para situar el problema desde una visión acotada sobre cómo se expresan las espirales de violencia como resultado de un histórico conflicto armado entre actores legales e ilegales. Desde su posicionamiento, el autor sostiene que la perspectiva etnográfica sobre las experiencias de violencia y

el análisis hemerográfico constituyen la base interpretativa con la cual se comprenden las diversas afectaciones a las escuelas. Los hallazgos de su estudio visibilizan cómo en estos contextos se configuran respuestas heterogéneas por parte del Estado y del propio profesorado para sobrellevar la dinámica escolar a pesar del riesgo; y concluye que esta dimensión de la educación requiere ser estudiada mediante trabajos empíricos que indaguen sobre los sentidos y las prácticas culturales de sujetos educativos concretos en los márgenes estatales.

A través de esta contribución colectiva proponemos con imperiosa necesidad seguir tejiendo resistencias que permitan movernos hacia otra realidad social posible. Esta obra desafía los silencios de los gobiernos anteriores y actuales, indolentes cuando afirman que en México no pasa nada. Contradecimos la narrativa oficial para sostener que en este país sí pasa y mucho. Nos reconocemos en las experiencias compartidas y en las acciones puestas en marcha que se enuncian y accionan desde espacios educativos ubicados en Baja California, Guerrero, Michoacán, Morelos, Sinaloa, Sonora, Veracruz y Zacatecas, pero podrían provenir de cualquier otro estado de la República.

Isabel Izquierdo

I. Infancias

PAPALOTES DE ESPERANZA: LA LECTURA FRENTE A LAS VIOLENCIAS EN LA INFANCIA

Ma. Centeocihuatl Virto Martínez

Manuel Reynoso de la Paz

Ma. Xóchitl Soledad Virto Martínez

Ruth Belinda Bustos Córdova

A Bruno le daba miedo la oscuridad; un día, para que se le quitara, su papá lo dejó encerrado en un clóset toda la noche. De nada sirvió que golpeará la puerta para abrirla; nadie fue por él. Cuando ya estaba cansado de luchar, oyó que del otro lado le dijeron: “Para que aprendas”. Dentro de Bruno, donde había una luz muy fuerte, algo se apagó.

Antonio Ramos Revillas, *Yo te pego, tú me pegas.*

Introducción

En México, las niñas y los niños se encuentran expuestos a múltiples formas de violencia tanto en el ámbito familiar como en los espacios públicos, escolares e institucionales. La violencia no se reduce a la agresión física, sino que incluye violencias emocionales, simbólicas, estructurales, entre otras. Como señala la CNDH:

Las fuentes de información estadística, así como los diagnósticos e informes de organizaciones internacionales y de la sociedad civil, advierten claramente que la magnitud

del fenómeno lo convierte en un problema de salud pública generalizado en todo el país. Las consecuencias de las violencias para las personas menores de edad, en términos de su desarrollo, son devastadoras, y al mismo tiempo, implican un alto costo para el Estado (CNDH, 2021, p. 75).

De múltiples formas se dan las violencias que una proporción significativa de niñas y niños han experimentado; se dan como gritos, amenazas, humillaciones o golpes, así como situaciones de negligencia, silenciamiento o miedo en espacios que deberían ser de cuidado. La violencia contra las niñas y los niños, definida como “la que afecta a los menores de 18 años, está muy extendida en la Región de las Américas y adopta diferentes formas, todas ellas igualmente inaceptables” (OPS, 2022, p. IX). Según el artículo “Violencia contra infancia y adolescencia en México (2010-2024)”, del blog de *Red por los Derechos de la Infancia en México* (2025), las niñas, los niños y adolescentes conforman la mayor parte de las víctimas de violencia familiar y no familiar en México, lo cual, además, está vinculado con estructuras de desigualdad de género y violencia sexual. Los registros hospitalarios muestran que la violencia contra niñas, niños y adolescentes no es un fenómeno aislado, sino estructural (Red por los Derechos de la Infancia en México [REDIM] 2025). De acuerdo con la misma organización, la violencia en la escuela es otra forma de violencia que atraviesa la vida cotidiana de niñas y niños, pues el acoso escolar se expresa principalmente a través de burlas, apodosos ofensivos, agresiones físicas, amenazas y difusión de mensajes o imágenes humillantes entre estudiantes (REDIM, 2023).

En este contexto, es fundamental y urgente diseñar otro tipo de estrategias en espacios comunitarios no escolarizados donde las niñas y los niños puedan hablar y nombrar sus sensibilidades y experiencias, expresar sus emociones y construir sentidos colectivos sobre aquello que viven y/o presencian diariamente. Diversos enfoques sobre participación infantil afirman que niñas y niños tienen el derecho a expresar sus opiniones y ser escuchados en los temas que les preocupan, lo cual implica generar espacios de diálogo en los que puedan compartir experiencias y puntos de vista (UNICEF, 2022).

Asimismo, desde la perspectiva de la educación dialógica, el diálogo constituye una práctica fundamental para que las personas puedan problematizar su realidad y construir colectivamente sentidos sobre su experiencia, lo que ha sido ampliamente desarrollado por la pedagogía crítica de Paulo Freire, quien en este sentido señala: “El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad” (Freire, 2004, p. 61).

Si bien la escuela puede ser central en la vida de las niñas y los niños, su organización institucional, sus jerarquías de autoridad y las lógicas curriculares que ordenan la palabra y el tiempo escolar no siempre permiten que estas experiencias vinculadas con la violencia encuentren allí un espacio legítimo de expresión. Algunos trabajos vinculados al derecho de niñas y niños a ser escuchados señalan que con frecuencia no tienen oportunidades reales para expresar sus opiniones ni para influir en las decisiones que afectan sus vidas: “las normas sociales a escala mundial, la insuficiencia de recursos y la falta de comprensión y apoyo por parte de los adultos suelen dificultar la participación significativa de los niños y niñas” (Joining Forces, 2021, p. 2). Por el contrario, estas mismas estructuras

pueden obstaculizar la expresión de emociones como el miedo, la tristeza, el enojo o la culpa que acompañan dichas experiencias y, en muchos casos, silencian las vivencias de violencia que atraviesan niñas y niños. Estudios sobre violencia escolar marcan que las agresiones y conflictos dentro de la escuela causan deterioros emocionales, estrés y efectos negativos en el bienestar del estudiantado (Sánchez, 2024). Así, las infancias aprenden rápidamente qué temas son considerados “adecuados o permitidos” para el espacio escolar y cuáles quedan fuera de este, reproduciendo formas de silenciamiento que ya operan en otros ámbitos de su vida cotidiana. Por esta razón, algunos autores mencionan que es importante rescatar la voz y las experiencias del estudiantado, ya que las relaciones entre el alumnado y el profesorado influyen de manera decisiva en el significado que adquiere la experiencia escolar para ellos (Serrato, 2009).

Esto muestra que las limitaciones para manifestar experiencias vinculadas con las violencias no se limitan solo al ámbito escolar, sino que forman parte de un problema más amplio relacionado con la escasez de espacios donde las niñas y los niños puedan ser escuchados de manera sustantiva y sin ser juzgados o evaluados. En este sentido, el derecho de niñas y niños a expresar lo que desean y ser escuchados constituye un principio fundamental reconocido en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), en particular, el Artículo 12 establece que los Estados deben garantizar que las niñas y los niños puedan expresarse libremente en todos los asuntos que les afectan y que esto que expresan —sus opiniones, vivencias, emociones, sensibilidades, etcétera— sea debidamente tomado en cuenta según su edad y madurez. Sin embargo, este derecho no siempre se materializa plenamente, ya que con frecuencia las

infancias carecen de espacios seguros y adecuados en los que puedan expresar lo que sienten, piensan o experimentan en su vida cotidiana.

A pesar de la magnitud de las violencias que atraviesan las infancias en México, existen pocos espacios comunitarios donde niñas y niños puedan nombrar sus experiencias, expresar emociones y elaborar colectivamente aquello que viven o perciben en su entorno cotidiano. En este contexto surge el taller “Papalotes de esperanza. Palabras contra las violencias”, concebido como un espacio comunitario de mediación lectora orientado a habilitar la palabra infantil frente a las violencias cotidianas.

Aunque la escuela puede (o no) desempeñar un papel importante en la prevención y detección de situaciones de violencia, no siempre logra brindar los tiempos, las intervenciones y las circunstancias de confianza necesarias para que las infancias elaboren colectivamente esas experiencias, opiniones, sentires, etcétera. Investigaciones sobre bienestar infantil señalan que los contextos donde niñas y niños pueden expresarse libremente, ser escuchados, convocar y participar en conversaciones significativas, y donde han sido tomados en cuenta contribuyen a fortalecer su sentido de agencia, pertenencia y de seguridad (Roig, 2022; Larsson *et al.*, 2018).

En este sentido, se vuelve pertinente pensar en otros espacios de encuentro y palabra, situados en el ámbito comunitario y no escolarizado, donde el diálogo pueda emerger sin las presiones del rendimiento académico ni las jerarquías institucionales. Enfoques vinculados a la lectura en comunidad recalcan que las prácticas compartidas de lectura, narración y diálogo pueden generar espacios de confianza donde las niñeces

expresan emociones, elaboran experiencias, construyen significados colectivos sobre su vida cotidiana, etcétera (Freire, 1984).

Desde la misión del Programa Nacional de Salas de Lectura (PNSL), estos espacios comunitarios buscan generar condiciones para que la lectura se convierta en una práctica comunitaria y colectiva que favorezca el pensamiento crítico, el intercambio de experiencias entre quienes participan y la construcción de relaciones sociales basadas en el diálogo y la colaboración (Chapela, 2012). En estos espacios, las prácticas culturales, como la lectura compartida, el relato o el juego, pueden abrir posibilidades para que niñas y niños expresen emociones, reconozcan experiencias comunes y construyan sentidos colectivos sobre aquello que viven o presencian.

La antropóloga francesa Michèle Petit menciona que estos espacios pueden convertirse en ámbitos donde la palabra circula y las personas encuentran la posibilidad de nombrar y compartir su experiencia del mundo, pues en estos encuentros, la lectura y el diálogo permiten presentar a otros aquello que cada lector y lectora ha descubierto, vivido o apropiado en su relación con la realidad: “Te presento el mundo que otros me pasaron y del que yo me apropié, o te presento el mundo que descubrí, construí, amé. Te presento lo que nos rodea y que tú miras, asombrado, al mostrarme un pájaro, un avión, una estrella” (Petit, 2016, p. 21). De este modo, el espacio comunitario se configura como un territorio de escucha y cuidado que complementa, sin sustituir, el papel de la escuela, ofreciendo condiciones distintas para la elaboración simbólica de las violencias cotidianas.

Es precisamente en este horizonte donde se inscribe la propuesta que aquí se presenta. Este taller surge como respuesta a esta problemática: no como una intervención asistencial, sino

como una práctica comunitaria que busca habilitar el derecho de las infancias a la palabra, a su voz, al diálogo, al reconocimiento de sus emociones y a la construcción de un vocabulario propio para nombrar las violencias cotidianas a través de la lectura.

Con base en lo anterior, el presente trabajo tiene como objetivo analizar, compartir y documentar la experiencia de este taller, desarrollado con niñas y niños en el marco de prácticas de mediación lectora vinculadas al Programa Nacional Salas de Lectura (PNSL). De manera específica, en este texto se propone, primero, contextualizar el problema de las violencias que atraviesan las infancias en México; segundo, presentar el posicionamiento teórico-práctico desde el cual se comprenden las nociones de violencias en las niñas y los niños y la idea de *pedagogía otra*; tercero, describir el origen, diseño e implementación del taller de lectura en un espacio comunitario (un parque); y, finalmente, analizar algunos resultados preliminares derivados de las voces y narrativas de las infancias participantes.

Metodológicamente, la investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, participativo y situado, que recupera la observación participante, el registro narrativo de las sesiones y la producción colectiva de materiales literarios como fuentes para comprender los procesos de expresión, significación y construcción de vocabulario emocional entre las infancias. Para ello, el trabajo se organiza en tres subapartados: en el primero, se da el marco conceptual que orienta la propuesta, se contextualiza el problema de las violencias en las infancias en México; en el segundo, se describe el origen, diseño y puesta en marcha del taller en el contexto de las salas de lectura y su traslado al parque; finalmente, se exponen algunos resultados preliminares derivados de las voces de las niñas y los niños.

Habilitar espacios donde los niños y las niñas puedan nombrar su experiencia también implica reconocer que la palabra es una práctica fundamental para comprender y transformar la realidad, pues “la palabra, como comportamiento humano, significante del mundo, no solo designa a las cosas, las transforma; no solo es pensamiento, es praxis” (Freire, 2005, p. 14).

Posicionamiento conceptual

En este trabajo se usará un vocabulario que es importante definir. Primero, entendemos las violencias contra las infancias como un conjunto de prácticas, relaciones y condiciones estructurales que producen daño físico, emocional, simbólico o relacional en niñas y niños. Diversos organismos internacionales definen la violencia contra la niñez como “todas las formas de violencia contra las personas menores de 18 años”, ejercidas por cuidadores, pares u otras personas en distintos ámbitos de la vida social (OMS, 2022). En este sentido, la UNICEF señala que la violencia contra niñas, niños y adolescentes tiene consecuencias físicas, psicológicas y sociales en su desarrollo (UNICEF, 2024).

Esta noción permite comprender la violencia como un fenómeno relacional y estructural, no como un evento aislado o un problema individual. Los organismos internacionales advierten que la violencia en la infancia no ocurre como incidentes separados, sino como procesos interrelacionados que se reproducen en distintos contextos sociales y que pueden perpetuar ciclos de violencia a lo largo de la vida (UNICEF, 2023).

En segundo lugar, comprendemos una *pedagogía otra* como un conjunto de prácticas educativas situadas, no escolarizadas y críticas del orden pedagógico tradicional, que desplazan la

centralidad de la transmisión de contenidos hacia el acompañamiento, la escucha y la producción colectiva de sentido. Inspirada en la pedagogía de Freire, esta perspectiva concibe la lectura como una práctica política y afectiva que articula palabra, voz, cuerpo y mundo, en la medida en que la palabra no se limita a nombrar la realidad, sino que permite interpretarla y transformarla colectivamente (Freire, 2005). En este marco, la *pedagogía otra* se opone a la lógica adultocéntrica y moralizante que suele organizar las prácticas educativas, y busca reconocer a las niñas y niños como sujetos de palabra, experiencia y saber.

El carácter de *otra* resulta central en esta propuesta. Con este adjetivo no se pretende únicamente designar una pedagogía alternativa o complementaria, sino marcar una diferencia situada respecto de las formas dominantes de enseñanza. En este sentido, *otra*, remite a lo “distinto, no lo mismo”, como señala María Moliner al definir el término como aquello que se distingue de lo previamente establecido o esperado (Moliner, 1997, p. 597). Desde una perspectiva más filosófica, nombrar una pedagogía como *otra* implica cuestionar las formas hegemónicas de producción del conocimiento y abrir la posibilidad de prácticas educativas que se construyen desde la experiencia, la escucha y la relación con el mundo vivido. Así, la *pedagogía otra* no se define únicamente por lo que propone, sino también por aquello de lo que se distancia: la centralidad del control, la transmisión unilateral del saber, la evaluación automática y constante y las jerarquías que subordinan la voz de las infancias.

Así pues, *otra* no se refiere únicamente a una opción metodológica dentro del mismo orden didáctico, sino a una forma diferente de posicionarse ante el conocimiento, la autoridad y la relación educativa. Llamar una pedagogía como *otra* implica

reconocer la existencia de formas de saber, de sentir, de imaginar, de querer, de desear, de relacionarse, de nombrar y de decir que históricamente han sido excluidas por las lógicas adultocéntricas, disciplinarias y jerárquicas de la educación formal.

Desde una perspectiva filosófica, la noción de *otra*, remite a la alteridad, es decir, a aquello que desborda las categorías dominantes y exige una relación distinta con el conocimiento y con los sujetos que aprenden. Por ello, lo otro no se limita a lo alternativo en términos instrumentales, sino que señala una diferencia ética y política respecto de las formas predominantes de enseñar y aprender. Se trata de desplazar el centro de la pedagogía desde la autoridad que transmite saber hacia la parte que escucha atentamente, acompaña y reconoce la palabra de quienes participan en el proceso educativo. En este sentido, la pedagogía crítica ha señalado que el conocimiento no se produce desde una autoridad que deposita saber en otros, sino en una relación dialógica entre sujetos. Como afirma Freire, “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo: los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (Freire, 2005, p. 75). Desde esta perspectiva, reconocer la alteridad implica asumir que el aprendizaje ocurre en el encuentro con otros y otras, donde la palabra circula y el saber se construye colectivamente.

En este sentido, la *pedagogía otra* se configura como una práctica que busca habilitar espacios donde la palabra de niñas y niños circule, donde sus experiencias puedan ser nombradas y donde la lectura, el diálogo, la escucha atenta y el encuentro se conviertan en formas de imaginosenpensar colectivamente el mundo que habitan.

En tercer lugar, cuando nos referimos a *cuerpo* en este trabajo, no solo lo pensamos como una dimensión biológica, sino como una experiencia situada, encarnada. Para definirlo

retomamos lo que Ana María Martínez de la Escalera refiere acerca de que el cuerpo debe pensarse como experiencia y como acontecimiento: “Experiencia, [...] experiencias corporales. Si el cuerpo excede siempre a toda presencia como presencia ante sí, si es siempre cuerpo sujetado, la sujetación debe ser estudiada como lo que es: una acción, un acto, un acontecimiento de experiencia” (Martínez de la Escalera, 2007, p. 5). Entonces, siguiendo estas palabras, el cuerpo no es únicamente soporte de la vida biológica, sino un lugar, un encuentro, en el que se inscriben relaciones sociales, culturales, afectivas y de poder. Pensar el cuerpo como experiencia permite comprender que las violencias que atraviesan a los niños y las niñas también se encarnan en sus emociones, silencios, palabras y formas de habitar el espacio.

En este tenor, la lectura en un espacio público como el parque se concibe como una práctica *pedagógica otra*, situada y encarnada, que permite reconfigurar los vínculos entre lectura, territorio y comunidad, habilitando procesos de expresión emocional y resignificación de las violencias desde las propias voces infantiles.

Leer fuera de la escuela

El taller surgió unos meses antes de la declaración de la pandemia por covid-19 en México y precisamente este corte demostró que había una necesidad de llevarlo a cabo. La pandemia propició que el gobierno de nuestro país generara mecanismos para evitar los contagios y uno de ellos fue permanecer en casa. Con esta medida se quitó a los niños y niñas la posibilidad del encuentro y del juego compartido; fueron confinados a espacios cerrados, sin la posibilidad de convivir más allá del

entorno familiar inmediato, sin calles, sin parques, sin escuela, sin comunidad, sin la posibilidad del encuentro con otros pares. No obstante, este confinamiento mostró que la casa no fue del todo ese espacio seguro para las infancias, tanto para evitar contagios como para prevenir situaciones de violencia (no porque antes no las vivieran).

Durante la pandemia se documentó un incremento en la violencia familiar contra la infancia asociado al aislamiento, la sobrecarga emocional y las tensiones económicas en los hogares. En México, por ejemplo, el Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) señaló que durante los primeros meses del confinamiento aumentaron las llamadas de emergencia relacionadas con violencia familiar, muchas de ellas vinculadas con situaciones que afectaban directamente a niñas, niños y adolescentes. De acuerdo con datos de la Secretaría de Gobernación, este tipo de violencia aumentó 24% en los primeros meses de 2021, lo que evidencia el impacto del confinamiento en las dinámicas familiares y en las condiciones de protección de la niñez (Secretaría de Gobernación, 2021; SIPINNA, 2021). De manera similar, UNICEF advirtió que el confinamiento incrementó los riesgos de violencia doméstica, abuso y negligencia hacia la infancia, debido a que las familias enfrentaban mayores niveles de estrés económico y social mientras disminuían los espacios de apoyo comunitario y escolar (UNICEF, 2020). El aislamiento y la violencia doméstica y familiar fueron dos de los factores que afectaron a este grupo etario.

Al ver esta situación, después de varias semanas de encierro y con la suspensión de las actividades cotidianas, decidimos seguir encontrándonos como mediador y mediadoras con los niños y las niñas, pero de manera virtual. De esta manera, el

taller virtual funcionó como fase inicial o experimental y, dado que se sostuvo el encuentro durante el confinamiento, se sentaron las bases metodológicas del trabajo que posteriormente se trasladó al espacio público. En un inicio, el taller se realizó por la plataforma de Zoom y se lanzó una convocatoria abierta a través de Facebook e Instagram, sin embargo, fue sobre todo por mensajes de WhatsApp como se logró contactar a varias madres para que animaran a sus hijas e hijos a que se sumaran a la sesión de lectura que se estaba proponiendo. Así, semana a semana, se sesionaba virtualmente y esto nos permitió generar un espacio de encuentro para dialogar con las infancias y sobre todo para sentirnos acompañados.

Este espacio virtual fue pensado como una extensión afectiva del encuentro físico. Cada sesión se estructuraba en estos momentos: se daba la bienvenida seguida de una breve presentación, luego realizábamos una lectura en voz alta de manera conjunta con pausas intencionadas para escucharnos mutuamente y dialogar sobre lo que íbamos leyendo; posteriormente, se abría un espacio de conversación libre o se proponían preguntas y respuestas en torno al texto leído, lo que daba paso a la elaboración colectiva de un glosario contra las violencias. En algunas sesiones, las niñas y los niños usaban el chat para escribir sus intervenciones, mientras que en otras interactuaban a través de los botones de la plataforma: levantaban la mano virtualmente o presionaban los íconos de “me gusta” o “aplausos” para expresar emociones y reacciones. Al finalizar la lectura, siempre se proponía una actividad relacionada con lo leído, ya fuera una reflexión oral, un dibujo, o la selección de una palabra significativa para cada uno. Cerrábamos la sesión con una recapitulación de los temas tratados, destacando algunas ideas

expresadas por los y las participantes, y finalizábamos con una despedida cálida y con la invitación a la siguiente sesión.

Los momentos más significativos de estas sesiones fueron las intervenciones de las niñas y los niños acerca de lo que pensaban, expresaban y sentían respecto a la lectura. De estas intervenciones percibimos palabras que para ellas y ellos tenían un significado distinto, términos que nos llevaron a pensar en un microvocabulario de y para la niñez. Las niñas y niños elegían una palabra del libro que les hacía sentir algo (*grito, golpe, tristeza, etcétera*) y construían una definición desde su propia experiencia. Otra dinámica fue que durante ese diálogo libre surgieran esas definiciones, por ejemplo: “Violencia es cuando te gritan y tú no sabes por qué” (Niña A, comunicación personal, sesión de lectura, 2021). Estas expresiones corresponden a registros de las intervenciones de las niñas y los niños realizados durante las sesiones del taller. Con el fin de resguardar la identidad de las infancias participantes, las narrativas se presentan mediante seudónimos o referencias generales, señalando su carácter de comunicación personal dentro del proceso de mediación lectora. En algunas otras sesiones, la actividad se centró en nombrar y definir la violencia.

A partir de lecturas cuidadosamente seleccionadas, considerando criterios estéticos, éticos y pedagógicos propios de la mediación lectora, se eligieron libros que abordaran emociones, conflictos y experiencias humanas desde narrativas abiertas, capaces de suscitar preguntas, identificación y diálogo entre niñas y niños. La selección priorizó obras que no imponen interpretaciones cerradas ni moralizantes, sino que permiten a los lectores elaborar sentidos desde su propia experiencia. Como señala Michèle Petit, la literatura puede ofrecer a los lectores, especialmente a las infancias, un espacio simbólico

para explorar emociones, nombrar aquello que resulta difícil de decir y encontrar palabras para experiencias complejas o dolorosas (Petit, 2016). A partir de estas lecturas, se les preguntaba qué entendían por violencia, cómo la imaginaban o si la habían visto o sentido cerca. Las respuestas eran potentes y reveladoras: “Es cuando nadie te escucha, aunque tú hables fuerte”, dijo una niña (Niña A, comunicación personal, sesión de lectura, 2021). Otro mencionó: “Es cuando te hacen sentir menos sin decir nada” (Niño B, comunicación personal, sesión de lectura, 2021). Estas definiciones, lejos de ser conceptos abstractos, eran formas encarnadas de narrar lo vivido, de transformar el dolor en palabra y de darle sentido colectivamente a lo que muchas veces no puede decirse en otros espacios. En este sentido, la posibilidad de narrar lo cotidiano, incluso aquello que resulta doloroso o difícil de nombrar, puede entenderse como un proceso colectivo de significación que permite elaborar experiencias de violencia desde la palabra compartida. Como señala Julián Almonacid, se narra lo vivido para “recuperar la historia vivida desde los hechos más coetáneos y sentidos de las personas” (Almonacid, 2022, p. 298). Con esto se trataba de mostrarles el lenguaje como algo propio, no como una herramienta escolar o adultocéntrica, sino como forma de expresión sensible y autónoma. Este mismo objetivo se mantuvo cuando, tras el confinamiento, se retomaron las sesiones de manera presencial. Mientras que en el formato virtual el encuentro se mediaba por la plataforma digital, en el parque la interacción incorporó el cuerpo, el juego y el movimiento, transformando la lectura en una experiencia situada.

Estas actividades de manera presencial se tradujeron en las tres salas de lectura itinerantes: Sentires y decires, Ágora y El tímpano, en el parque La Misión. Cabe señalar que, antes de

este momento, el trabajo de mediación lectora se había realizado en diversos espacios comunitarios, como un centro comunitario, una iglesia, un mercado y en lo que anteriormente fue un centro de reclusión, entre otros lugares.

La elección del parque La Misión fue intencionada, pues no se trataba solo de encontrar un espacio físico, sino un territorio vivo. Este parque, que se llama igual que la colonia, forma parte del municipio de Emiliano Zapata, localizado en la zona centro-norte del estado de Morelos, un lugar que en las últimas décadas ha experimentado un crecimiento urbano acelerado gracias a la expansión de la zona metropolitana de Cuernavaca, capital del estado. Esto ha dado lugar al nacimiento de colonias populares donde la infraestructura urbana y los espacios culturales y recreativos siguen siendo nulos o muy limitados. El parque La Misión se caracteriza por su dinamismo comunitario: por las tardes acuden decenas de niñas, niños y adolescentes a jugar fútbol, entrenar box, practicar básquetbol o simplemente a pasar el rato conversando, explorando o mirando a otros jugar. En un lugar donde muchas casas son pequeñas y los espacios públicos son escasos, el parque se convierte en una de las pocas zonas disponibles para el encuentro cotidiano y la construcción de relaciones comunitarias entre las infancias y juventudes del municipio. Además, este parque constituye un punto de encuentro con otras colonias, como la Benito Juárez, una comunidad que se asentó en las vías férreas de lo que fue el paso del tren que atravesaba de Morelos a Guerrero. Si bien estos procesos históricos de ocupación del territorio han formado colonias con una vida comunitaria, tienen limitaciones en infraestructura (cultural, educativa y recreativa), lo que convierte a espacios públicos como el parque en lugares relevantes para el encuentro cotidiano.

La llegada a este parque con libros, sillas y tapetes para que los niños y niñas se sentaran fue un gesto poderoso, pues se desescolarizó la lectura, salió del aula y se puso al nivel del juego y del cuerpo. Como Iván Illich recuerda, el aprendizaje no se limita a los espacios escolares, pues “lo principal del aprendizaje sobreviene casualmente, e incluso el aprendizaje más intencional no es el resultado de una instrucción programada” (Illich, 2011, p. 22). De esta manera en el parque la palabra se extendía como un eco y la escucha recuperaba su potencia. Allí, en ese cruce de caminos, los libros ya no eran deberes escolares, sino compañía; no eran tarea, sino invitación a decir, a sentirse e imaginarse.

En este nuevo espacio abierto, las voces de las infancias comenzaron a resonar de otra manera. Las palabras encontradas en los libros ya no solo se escribían, se dibujaban en el aire, en el cuerpo, en el piso, en los silencios. Así fue cómo el taller continuó, ahora reubicado, reconectado, resignificado, en un parque donde cada historia era una posibilidad de volver a habitar el mundo después del encierro. Y con esto surgió la pregunta: ¿Qué puede hacer la lectura en el espacio público contra las violencias?

Orígenes y sentidos de una pedagogía *otra*

En 2025, el Programa Nacional Salas de Lectura (PNSL) cumplió 30 años de existencia. Este es un proyecto importante de fomento al libro y a la lectura y forma parte del Fondo de Cultura Económica (FCE). Este programa alberga, entre otras cosas, las salas de lectura, las cuales son “como hogares, refugios, conversatorios y trincheras cálidas para los vecinos de un mismo barrio” (Chapela, 2012, p. 10), además de que son:

Un mundo habitado por el anfitrión, los lectores y los autores. También viven ahí ideas, paisajes, emociones, personajes, trazos, gestos, valores, relatos, imágenes, dudas y saberes que yacen en los libros y cobran vida por la acción lectora. Una sala de lectura es un mundo vivo y abierto en que los habitantes se relacionan unos con otros y también con los de otras salas y otros mundos. Por eso, las propuestas, los debates, las conversaciones, las dudas, los relatos, los sentimientos, los puntos de vista y los descubrimientos que generan sus habitantes también forman una parte intangible de esa noción interesante y compleja que define a las salas de lectura (Chapela, 2012 p. 10).

Estos espacios se construyeron con base en una visión y misión, la cual establece que las salas de lectura deben:

Propiciar el surgimiento de comunidades con pensamiento propio y crítico que lean de manera libre, gratuita, incluyente y resignificativa, brindando condiciones materiales, sociales, cognitivas, afectivas y estéticas para que el mayor número posible de personas comparta sus lecturas entre pares y para que los lectores dialoguen, debatan, escriban textos propios derivados de sus lecturas y construyan lazos interpersonales y sociales que fortalezcan el tejido y la vida democrática (Chapela, 2012, p. 20).

El PNSL no sería posible sin la figura del mediador o mediadora de lectura (sobre todo las mujeres) que guían este proceso lector. Al respecto, Michèle Petit escribe que en bibliotecas y espacios de lectura comunitarios con frecuencia son las mujeres quienes crean y sostienen estos lugares de encuentro

simbólico, donde la palabra circula, se comparte la experiencia y se reconstruyen vínculos sociales (Petit, 2016). Así pues, la mediación lectora puede entenderse también como una forma de trabajo cultural y afectivo que, en muchos contextos, ha sido asumido principalmente por mujeres. De hecho, Petit señala que muchos de los iniciadores del libro (aquellos que acercan a otros a la lectura) son mujeres, y que en diversos contextos han desempeñado “un papel preponderante como agentes del desarrollo cultural” (Petit, 2000, p. 3). En relación con el trabajo de los mediadores, la autora subraya que en las trayectorias de muchos lectores y lectoras aparecen encuentros significativos con mediadores y mediadoras que “han transmitido su pasión, han legitimado o develado un gusto por la lectura, y han provisto los medios materiales que permiten apropiarse de esos bienes hasta entonces inaccesibles” (Petit, 2000, p. 3). En este sentido, la mediación lectora no solo consiste en acercar libros, sino crear condiciones simbólicas y afectivas para que la lectura circule y se vuelva una experiencia compartida, pues los mediadores, con frecuencia mujeres, introducen al público en una relación más familiar y libre con los textos, multiplicando las ocasiones de encuentro con la palabra escrita (Petit, 2000, p. 3).

Los mediadores son personas que, de manera voluntaria y gratuita, dice Chapela 2012, ponen “condiciones para que algunas personas de su comunidad tengan acceso libre y gratuito a colecciones de libros previamente seleccionados para ellos” (2012, p. 26). Una manera de resumir qué hacen las y los mediadores es como sigue:

Si un verbo resume la labor del mediador es *acompañar*. Viene del latín *cum panni*, que quiere decir “compartir el pan”. Hay muchas maneras de compartir la lectura y, para

ello, el mediador se ocupa de poner al alcance de los lectores muchas opciones distintas para realizarla: se sienta a la mesa y comparte en tono fraternal, escucha a los demás y les hace saber que lo que dicen le importa, abre su casa, destina tiempos, busca recursos y se mantiene abierto al diálogo. La función más importante del mediador es estar ahí acompañando, como si se tratara de un puente vivo que se abre en una zona de frontera para comunicar tres mundos: el de los lectores (reales y potenciales), el de la palabra escrita que contienen los libros y el de la palabra oral que se expresa en la voz de los participantes. Por eso, será mediador aquel que ofrezca a sus vecinos lecturas tomadas de los libros de texto de primaria, que le prestan sus hijos, tanto como aquel que da acceso a vecinos y viandantes a delicadas y selectas colecciones de libros (Chapela, 2012, p. 26).

“Acompañar” es quizá la acción que mejor representa la labor del mediador y la mediadora de lectura, como lo señala Luz María Chapela (2011), no solo en el aspecto práctico sino también metafórico: *cum panis*, ‘compartir el pan’. Esta imagen no solo se refiere a la grandeza del gesto lector de darse a otros y otras, sino a la creación de una comunidad que mantiene la escucha, la hospitalidad y la palabra en confianza. En el trabajo desarrollado en las salas Sentires y decires, Ágora y El tímpano, esta noción de acompañamiento ha sido central. No se trata únicamente de leer en voz alta o de seleccionar libros, sino de estar ahí de otra manera, como un enlace que permite acercar la sensibilidad de los niños y las niñas y un vocabulario que les ofrece una forma de nombrar el mundo y las violencias que las atraviesan.

Esta concepción de la mediadora y el mediador como “puente vivo” (Chapela, 2012) ha sido el fundamento ético y afectivo del trabajo sostenido en estas salas de lectura. El acompañamiento lector ha sido concebido como una forma de estar y habitar el mundo con otros y otras, especialmente con las infancias. Tanto mediadores como mediadoras no enseñan desde un lugar de saber superior, sino que reconocen las voces de los niños y las niñas y entienden que en estas voces están sus necesidades. En otras palabras, se reconoce que cada palabra dicha por los niños y niñas construye sentido.

Con el tiempo, la experiencia original de las salas fue transformándose hacia una práctica más autónoma, sensible a los diferentes contextos en los que se establecía, y comprometida con las necesidades específicas de las comunidades donde se insertaba. Dado que la estructura institucional del programa ofrecía un marco de legitimidad, pero también ciertos límites formales, sin abandonar el espíritu de las salas de lectura, se comenzaron a diseñar prácticas que se acercaban más a una pedagogía situada, enraizada en el territorio, el cuerpo y la escucha.

Este tránsito dio origen a nuestro taller, concebido como una respuesta comunitaria ante las múltiples formas de violencia que atraviesan las niñas y niños en contextos urbanos marginales. Aquí, la lectura se volvió una herramienta de expresión emocional, de recuperación del lenguaje propio y de creación colectiva. Ya no se trataba solo de acercar los libros a los niños y a las niñas, sino de abrir un espacio donde pudieran nombrar lo que duele, lo que no se dice, lo que se intuye, lo que esperan, etcétera.

Es así como la práctica de mediación se reconfigura como una *pedagogía otra*, ya no subordinada a objetivos de fomento lector medibles, sino comprometida con el acompañamiento real,

afectivo y político de las infancias en territorios atravesados por la desigualdad, el silencio y el olvido.

El taller Papalotes... se sostiene sobre una concepción freireana de la lectura: aquella que no separa la palabra del mundo. Para Paulo Freire, leer no es únicamente decodificar signos escritos, sino “leer el mundo” antes que las palabras: “la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de esta implica la continuidad de la lectura de aquél” (Freire, 1984, p. 6). En esta perspectiva, la lectura no se limita a una actividad técnica o instrumental; es, sobre todo, una práctica política y amorosa, un acto de encuentro entre sujetos que se reconocen en diálogo. Para Freire “el desciframiento de la palabra fluía naturalmente de la ‘lectura’ del mundo particular. No era algo que se estuviera dando supuesto a él. Fui alfabetizado en el suelo de la quinta de mi casa, a la sombra de los mangos, con palabras de mi mundo y no del mundo mayor de mis padres” (1984, p. 3). Esto nos permite sentipensar e imaginapensar que el aprendizaje no se da en la abstracción, sino en el encuentro y la cercanía con la propia vida. Los saberes se generan desde el cielo que se mira, desde el agua que se toca o el suelo que se pisa.

Desde esta mirada, el acto lector no puede ocurrir sin vínculo, afecto y sentido, ni mucho menos en un vacío:

Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. Al intentar escribir sobre la importancia del acto de leer, me sentí llevado —y hasta con gusto— a “re-leer” momentos de mi práctica, guardados en la memoria, desde las experiencias más remotas de mi infancia, de mi

adolescencia, de mi juventud, en que la importancia del acto de leer se vino constituyendo en mí (Freire, 1984, p. 1).

Por eso, trasladar la lectura al parque, al espacio común, al aire libre, tiene un profundo significado: es desescolarizarla, reinsertarla en la vida y centrarla en la comunidad. La pedagogía freireana ofrece una base teórica, política y ética para pensar este proyecto como una experiencia transformadora y de escucha de las infancias; nos permite pensar que los niños y las niñas necesitan reaprender a decir su palabra, ya que, en muchos casos, han sido socializados en entornos donde la palabra adulta domina, impone o corrige. Por esta razón, en nuestro taller, cada sesión se propone como un espacio para recuperar el derecho a nombrar, a sentir y a pensar de otra manera y con libertad. La estructura, desarrollo y características metodológicas de este taller se describen con mayor detalle en el apartado “Diseño y puesta en marcha del taller”. Las definiciones que construyen los propios niños sobre términos como *grito*, *golpe*, *tristeza* o *violencia* son ejercicios de reescritura del mundo desde sus propios cuerpos y afectos. Por eso el pensamiento de Freire es adecuado y vigente como fundamento de nuestra labor.

Cada libro se convierte en un desafío que despierta preguntas, narrativas, silencios y emociones. La palabra viva se transforma en diálogo. No se trata de repetir lo leído, sino de releerlo desde la experiencia. La mediación, entendida desde esta óptica, es una forma de facilitar ese tránsito: no dirige, no corrige, no guía desde arriba, acompaña, pregunta y espera al mismo nivel; deja que las niñas y niños encuentren su propia voz y una voz colectiva en las palabras de otros. Este enfoque coloca a la lectura como práctica liberadora. En un contexto donde muchas infancias han sido privadas del derecho a

hablar, a nombrar y a ser escuchadas, recuperar esa palabra es también un acto de justicia.

Diseño y puesta en marcha del taller

El presente trabajo se inscribe en una metodología cualitativa, participativa y situada, con afinidades a la educación popular y la investigación social cualitativa. La propuesta metodológica no busca medir resultados cuantificables, sino comprender procesos de expresión, construcción de sentido y transformación simbólica a partir de la experiencia lectora compartida. El taller se concibe como un dispositivo de intervención comunitaria que articula observación participante, registro narrativo y producción colectiva de materiales (glosario, dibujos, relatos), privilegiando la voz de las infancias como fuente principal de conocimiento. Para efectos analíticos, estos materiales constituyen el *corpus* cualitativo del estudio, es decir, el corpus analizado se compone de registros narrativos de las sesiones del taller realizados por los mediadores durante el proceso de intervención, así como de transcripciones parciales de intervenciones orales de niñas y niños recogidas en los diarios de campo. En total se revisaron los registros correspondientes a aproximadamente ocho sesiones realizadas en el 2021, en las cuales participaron de manera variable entre 12 y 15 niñas y niños en cada encuentro.

El taller es una propuesta de mediación lectora comunitaria que utiliza la lectura de literatura infantil, el diálogo y la creación colectiva para abrir espacios de reflexión sobre las experiencias cotidianas de las niñas y los niños en torno a distintas formas de violencia. A través de la lectura compartida y de actividades expresivas, el taller busca que las infancias puedan nombrar sus emociones, elaborar significados propios sobre

situaciones que viven o presencian y construir colectivamente un vocabulario que les permita reconocer y cuestionar las violencias. Más arriba se citó lo que se comprende por *violencia*, que incluye tanto manifestaciones directas (gritos, golpes o insultos) como formas simbólicas y cotidianas que afectan las experiencias emocionales y relacionales de las infancias.

Este taller se realizó con niñas y niños que asistían de manera voluntaria a las sesiones virtuales durante la pandemia y posteriormente a las sesiones presenciales en el parque La Misión, en Emiliano Zapata, Morelos. Las edades oscilaron principalmente entre la infancia temprana y media, es decir, entre los cuatro y los doce años. La participación fue abierta, no obligatoria, lo que implicó una asistencia variable en la que tuvimos hasta 15 niños y niñas por sesión. Debido al carácter abierto del espacio comunitario, la asistencia no fue siempre constante; sin embargo, se mantuvo un núcleo de niños y niñas que asistían de manera regular a las sesiones, lo que permitió observar procesos de interacción y evolución en las formas de participación y expresión.

Las sesiones tuvieron una duración aproximada de entre 60 y 90 minutos y las técnicas utilizadas incluyeron lectura en voz alta compartida, diálogo abierto, preguntas detonadoras, elaboración de dibujos, construcción colectiva de un glosario contra las violencias y registro narrativo de las intervenciones de las infancias. Estas técnicas permitieron documentar tanto las formas de participación como las definiciones y sentidos que las niñas y los niños atribuían a palabras asociadas con distintas experiencias de violencia. Para el análisis de los materiales producidos durante las sesiones se utilizó una estrategia de análisis temático, identificando patrones recurrentes en las palabras elegidas, en las definiciones construidas colectivamente y en las emociones o experiencias asociadas a dichas palabras.

El taller se estructuró en fases, pues se buscó facilitar su replicabilidad en otros contextos comunitarios. Estas fases operativas corresponden metodológicamente a los tres ejes centrales del taller: lectura compartida, diálogo y creación colectiva.

Tabla I

Fases metodológicas del taller de lectura, diálogo y creación colectiva

Fase	Eje metodológico	Descripción
Bienvenida y disposición al encuentro	Lectura compartida	Apertura del espacio, presentación de niños y niñas, y generación de un ambiente de confianza para iniciar el taller.
Lectura compartida	Lectura compartida	Lectura en voz alta del texto seleccionado para propiciar una experiencia colectiva de lectura.
Diálogo y expresión emocional	Diálogo	Conversación abierta sobre las impresiones, emociones y reflexiones surgidas a partir de la lectura.
Producción colectiva de materiales (palabras, definiciones, dibujos)	Creación colectiva	Elaboración conjunta de palabras, definiciones, dibujos u otros materiales que recuperan las ideas del grupo.
Cierre y recapitulación	Diálogo y creación colectiva	Síntesis de lo trabajado durante la sesión, recuperación de aprendizajes y despedida del grupo.

Fuente: Elaboración propia.

Desde una perspectiva pedagógica, el taller se plantea como un espacio de mediación donde la lectura funciona como detonador de conversación y elaboración simbólica de experiencias. Cada sesión se construyó en torno a tres ejes: la lectura compartida, entendida como un acto colectivo de escucha; el diálogo abierto, donde las niñas y los niños pueden expresar sus emociones; y la construcción de un archivo sensible que recoge las palabras, dibujos, gestos y definiciones que emergen de esas conversaciones como memoria viva de sus voces. Estos tres ejes no son rígidos ni lineales, sino que se entrelazan para que la lectura sea una experiencia situada y encarnada desde el cuerpo.

Los objetivos más importantes del taller fueron: crear un espacio lector donde las infancias puedan expresar y resignificar sus emociones a partir de la palabra; nombrar y visibilizar las violencias cotidianas que viven o perciben y construir colectivamente un glosario que les permita reapropiarse del lenguaje desde la experiencia y sensibilidad propia.

Estos objetivos orientan tanto el diseño de las sesiones como el análisis posterior de las narrativas producidas por las infancias. La selección de los libros se hizo con criterios cuidadosos, pedagógicos, literarios y de mediación lectora que priorizaron textos sensibles, estéticamente potentes y emocionalmente significativos. En particular, se consideraron tres aspectos principales: la calidad estética y literaria de la obra, entendida como su capacidad de abrir múltiples interpretaciones y estimular la imaginación; la pertinencia temática respecto a experiencias emocionales y relacionales presentes en la vida de las infancias, como el miedo, la tristeza, la injusticia, el cuidado o el conflicto; y el potencial del texto para detonar conversación, reflexión colectiva y elaboración simbólica de experiencias.

Se trabajó con libros álbum e ilustrados, poesía breve, y libros que abordan temáticas como el duelo, el miedo, la rabia, el cuidado, la libertad, la injusticia, etcétera. La elección de estos géneros responde a su capacidad para articular lenguaje verbal e imagen, lo que facilita procesos de interpretación abierta y diálogo colectivo en contextos de mediación lectora con niñas y niños. Esta selección lectora considera también las recomendaciones y catálogos de organizaciones nacionales e internacionales como IBBY¹ (International Board on Books for Young People), Fundación Cuatrogatos,² Banco del Libro³ y otros referentes especializados en literatura infantil y juvenil. Sin embargo, no se parte únicamente de criterios externos: al inicio de cada ciclo anual de los talleres se consulta a las niñas y niños sobre los temas que les gustaría leer y explorar. De esas conversaciones nacen intereses genuinos que orientan la selección, permitiendo que los libros elegidos resuenen con sus preocupaciones, emociones y contextos. De este modo, la selección de los libros combina criterios de mediación lectora con la escucha activa de los intereses de las infancias, en coherencia con el enfoque participativo del taller.

La experiencia del mediador y las mediadoras también es fundamental: cada libro es leído previamente y evaluado desde una perspectiva pedagógica y ética. Si el texto mantiene una lectura abierta, no moralizante, que convoque la reflexión, el juego o la identificación sin imponer una única interpretación,

¹ IBBY es una organización internacional sin fines de lucro que promueve la literatura infantil y juvenil. <https://www.ibby.org/es/>

² La Fundación Cuatrogatos es una organización que promueve la cultura y la educación entre niños y jóvenes. <https://www.cuatrogatos.org/>

³ Banco del Libro es una organización venezolana dedicada a la promoción de la lectura infantil y juvenil. <https://bancodellibro.blogspot.com/>

entonces se incorpora al taller. No se descarta ningún tema; el criterio se enfoca en cómo lo aborda la obra y si permite abrir preguntas, generar conversación y permitir la palabra de las infancias como un acto de libertad. En este sentido, la mediación lectora se concibe como un proceso de acompañamiento que favorece la expresión y la construcción colectiva de significado. Algunos de los títulos de los libros leídos pueden observarse en la Tabla 2.

Tabla 2
Libros seleccionados para el taller

No.	Autores	Año	Título del libro	Editorial
1	Buitrago, J. & Yockteng, R.	2008	<i>Camino a casa</i>	Fondo de Cultura Económica
2	Hense, N.	2010	<i>Harta del rosa</i>	SM
3	Aguilar, L. & Llevot, A.	2008	<i>Orejas de mariposa</i>	Kalandraka
4	Olid, I. & Vanda, M.	2008	<i>¡Estela, grita muy fuerte!</i>	Fineo
5	Manzano, E. & Gutiérrez, M.	2010	<i>Recetas de lluvia y azúcar</i>	Thule Ediciones
6	Keret, E. y Polonsky, D.	2016	<i>Romper el cerdito</i>	Sexto Piso
7	Roumiguière, C. & Lacombe, B.	2011	<i>La niña silencio</i>	Edelvives
8	Ramos Revillas, A.	2016	<i>Yo te pego, tú me pegas</i>	Secretaría de Cultura

Fuente: Elaboración propia. Libros utilizados como detonadores de diálogo y reflexión durante las sesiones del taller.

Los libros seleccionados abordan diversas experiencias emocionales y sociales que permiten aproximarse de manera sensible a las violencias que viven o perciben las niñas y los niños. A través de distintos registros narrativos y simbólicos, estas obras abren múltiples vías de conversación sobre situaciones complejas del mundo cotidiano. Por ejemplo, *Camino a casa* (Buitrago & Yockteng) aborda de manera metafórica la ausencia, la migración y los efectos de la violencia en la vida familiar; *Harta del rosa* (Hense) problematiza los estereotipos de género y la imposición de roles; *Orejas de mariposa* (Aguilar & Llevot) invita a reflexionar sobre el acoso escolar y la afirmación de la diferencia; mientras que *¡Estela, grita muy fuerte!* (Olid & Vanda) introduce el tema del abuso y el derecho a poner límites. Otros títulos, como *La niña silencio* (Roumiguère & Lacombe), exploran las experiencias de silenciamiento y la recuperación de la voz, y *Yo te pego, tú me pegas* (Ramos Revillas) permite dialogar sobre la normalización de la violencia física en los entornos cotidianos y la posibilidad de romper con los ciclos de agresión. Asimismo, algunos libros trabajan de manera particular la dimensión emocional de las experiencias infantiles: *Recetas de lluvia y azúcar* (Manzano & Gutiérrez) ofrece metáforas poéticas para reconocer y nombrar emociones complejas, mientras que *Romper el cerdito* (Keret & Polonsky) invita a reflexionar sobre el afecto, el deseo y la frustración. En conjunto, estas narrativas permiten abordar las violencias sin recurrir a discursos moralizantes, generando espacios de identificación, diálogo y elaboración colectiva de experiencias emocionales.

Cada uno de estos libros, desde sus recursos estéticos, narrativos y simbólicos, abrió preguntas, generó respuestas, recuerdos, emociones y reflexiones profundas, creando un territorio seguro para que las infancias pudieran poner en palabras aquello

que a veces les duele o asusta, pero que necesita ser nombrado. Estos textos fueron, más que disparadores, verdaderos puentes para construir un vocabulario emocional colectivo que les permitió resignificar sus experiencias en comunidad.⁴

Los títulos elegidos pertenecen al campo de la literatura infantil contemporánea que aborda temas como la violencia doméstica, el acoso, la discriminación o la gestión de las emociones mediante lenguajes narrativos y visuales accesibles para niñas y niños, y fueron seleccionados con criterios literarios y estéticos para abordar las violencias en las infancias desde una perspectiva sensible y reflexiva.

Uno de los criterios centrales de selección fue la calidad literaria y editorial de los libros. La mayoría de las obras provienen de editoriales especializadas en literatura infantil de reconocido prestigio internacional, como Fondo de Cultura Económica (FCE), Kalandraka, Edelvives, Sexto Piso, SM y Thule Ediciones. Estas editoriales se caracterizan por publicar álbumes ilustrados con alto cuidado estético y narrativo, lo cual favorece experiencias de lectura donde la imagen y el texto dialogan para construir significados complejos. Además, varios de estos libros han sido ampliamente reconocidos en el ámbito de la literatura infantil y han recibido premios o distinciones internacionales, lo que respalda su valor literario y su pertinencia pedagógica.

⁴ Esta selección y aproximación temática a los libros que se eligieron constituye solo una propuesta interpretativa basada en nuestra experiencia de mediación. Reconocemos que cada uno de estos textos posibilita un abanico amplio de interpretaciones y usos pedagógicos diversos, dependiendo del contexto, del grupo lector, del enfoque desde el cual se lean, del espacio, etcétera. Por tanto, no se trata de una clasificación cerrada o determinada, sin cambios, sino de una invitación abierta a su exploración sensible y situada.

Otro aspecto relevante es que muchos de estos libros pertenecen al género del álbum ilustrado, donde la imagen no funciona solo como complemento del texto, sino como una forma narrativa en sí misma. Esta característica permite que la lectura sea también una experiencia visual y corporal, al tiempo que facilita la participación de niñas y niños con distintos niveles de alfabetización y favorece interpretaciones colectivas durante el diálogo posterior a la lectura (Lonna, 2015).

Finalmente, la diversidad temática y estética de los libros permite que el taller no aborde la violencia de manera directa o moralizante, sino a través de metáforas, historias y experiencias emocionales que abren espacios de reflexión. Esta estrategia es especialmente relevante en contextos comunitarios, ya que permite que las niñas y los niños hablen de sus propias experiencias desde la imaginación, la empatía y la palabra compartida, evitando la exposición directa o la revictimización.

En conjunto, la selección de estos libros favorece un enfoque pedagógico que articula literatura, diálogo y expresión creativa, y habilita espacios donde las infancias pueden nombrar emociones, reflexionar sobre las violencias y construir colectivamente otras formas de relación.

Asimismo, los libros se complementan con materiales como hojas para dibujo, papeles de colores, marcadores y objetos significativos para construir el archivo (frases escritas por los propios niños y niñas, palabras elegidas, pequeños relatos orales y visuales que se van resguardando sesión a sesión). Este archivo no es evaluativo ni cerrado; es un espacio de memoria viva que testimonia lo que han querido compartir y cómo han decidido hacerlo. En ese sentido, el diálogo y la lectura no están separados, sino que se entrelazan como parte de una experiencia de escucha encarnada y de aprendizaje comunitario.

A lo largo de las sesiones del taller se generó un glosario contra las violencias, conformado por palabras elegidas libremente por las infancias y definidas desde su experiencia, su emoción y su mirada del mundo. Este glosario fue pensado no como un diccionario normativo, sino como un dispositivo pedagógico de reflexión colectiva.

Palabras como *miedo*, *grito*, *tristeza*, *abrazo*, *casa*, *mamá*, *silencio* o *golpe* fueron resignificadas a través de narrativas sensibles que incluían relatos breves, recuerdos, expresiones corporales y silencios compartidos. Para una niña, *violencia* era “cuando alguien grita y tú te haces chiquita, aunque no te toque” (Niña C, comunicación personal, sesión de lectura, 2021). Para otro niño, *abrazo* era “cuando me siento seguro, aunque esté llorando” (Niño D, comunicación personal, sesión de lectura, 2021). Estas definiciones no buscan ajustarse a un diccionario normativo, sino cartografiar emocionalmente las experiencias que viven y sienten las infancias en relación con su entorno. De esta manera, el lenguaje se convirtió en una herramienta para reconocer y compartir experiencias que muchas veces permanecen invisibilizadas en los discursos adultos.

Esta forma de participación no solo les dio voz, sino derecho a nombrar, a construir sentido y a transformar, desde el lenguaje, lo que duele. El glosario se convirtió así en una herramienta de memoria, resistencia y creación colectiva. Cada palabra, cada definición, era una forma de comprender(se), de estar en el mundo con otras y otros, y de hacer visible lo que muchas veces queda invisibilizado en los discursos adultos.

Lo que mostró esta experiencia es que la lectura, situada en el espacio público y mediada desde la escucha, puede habilitar procesos de transformación simbólica y emocional, especialmente en niñas y niños. Los cambios observables tras varias

sesiones no fueron solo lingüísticos (uso de nuevas palabras, mayor capacidad de expresión), sino también actitudinales (más confianza al hablar, disposición al diálogo y cuidado mutuo) y vinculantes (lazos entre pares, con las mediadoras y con el espacio). Estos cambios sugieren que la lectura compartida puede convertirse en un espacio de elaboración colectiva de experiencias y emociones.

Entre los principales aportes se encuentra la posibilidad de generar un entorno donde la lectura no es tarea, sino una práctica sin juicios ni prejuicios, sin mandatos correctivos ni palabras moralizantes. Sin embargo, también hay limitantes: la intermitencia en la asistencia (al ser en un espacio abierto no siempre asisten los mismos niños y niñas), la falta de recursos, la necesidad de capacitación constante y la fragilidad de los apoyos institucionales del gobierno municipal ponen en riesgo la sostenibilidad del proyecto. Aun así, la propuesta es replicable en otros contextos comunitarios con ciertas condiciones: voluntad de escucha, formación afectiva de los mediadores, flexibilidad metodológica y una base ética centrada en el respeto a las voces infantiles; además, se requiere una visión política que no reduzca la lectura a competencia instrumental, sino que la reconozca como un derecho cultural para todas las infancias. Estos cambios sugieren que la lectura compartida puede convertirse en un espacio de elaboración colectiva de experiencias y emociones.

Resultados preliminares: voces infantiles y ejes temáticos

A partir de los registros narrativos de las sesiones del taller, de las definiciones elaboradas colectivamente por las niñas y los niños y de las intervenciones recogidas en los diarios de campo,

fue posible identificar una serie de ejes temáticos que permiten aproximarse a los sentidos que las infancias atribuyen a las violencias y a las emociones que las acompañan. Estos resultados no buscan establecer generalizaciones universales, sino mostrar procesos de construcción de significado que emergen en el contexto específico de la mediación lectora comunitaria. Los ejes temáticos que se presentan a continuación fueron identificados mediante un análisis temático de las narrativas producidas durante las sesiones del taller, considerando tanto las intervenciones orales de las infancias como las palabras y definiciones que integraron el glosario contra las violencias.

a) Nombrar la violencia desde la experiencia cotidiana

Uno de los hallazgos más significativos del taller fue la manera en que las niñas y los niños definieron la violencia a partir de sus experiencias cotidianas, muchas veces vinculadas con situaciones emocionales o relacionales más que con agresiones físicas directas. Por ejemplo, algunas definiciones construidas colectivamente fueron: “Violencia es cuando te gritan y tú no sabes por qué” (Niña E, comunicación personal, sesión de lectura, 2021), “Es cuando nadie te escucha, aunque hables fuerte” (Niño F, comunicación personal, sesión de lectura, 2021). Estas definiciones muestran que las infancias comprenden la violencia no únicamente como un acto físico evidente, sino también como experiencias de silenciamiento, desvalorización emocional o falta de escucha. En este sentido, las palabras elegidas por las niñas y los niños revelan una comprensión encarnada de la violencia, vinculada con emociones y relaciones cotidianas. Este tipo de definiciones sugiere que las infancias reconocen formas de violencia simbólica y emocional que con frecuencia

permanecen invisibilizadas en los discursos adultos, lo que confirma la importancia de generar espacios donde estas experiencias puedan ser nombradas y compartidas.

b) Emociones, miedos y silencios

Otro eje importante que emergió durante las sesiones del taller fue la presencia constante de emociones como miedo, tristeza, enojo o vergüenza al hablar sobre experiencias relacionadas con la violencia. Las palabras elegidas por las niñas y los niños para integrar el glosario incluyeron términos como *miedo, grito, golpe, silencio, tristeza y abrazo*. Estas palabras fueron acompañadas por relatos breves, recuerdos personales o expresiones emocionales que evidencian la forma en que las infancias interpretan y elaboran sus experiencias cotidianas. En algunos casos, las niñas y los niños optaban por expresar estas emociones mediante dibujos o gestos corporales, en lugar de hacerlo de manera verbal. Esto permitió reconocer que la expresión emocional en las infancias no siempre adopta formas discursivas, sino que también puede manifestarse a través del cuerpo, el silencio o la representación gráfica. El respeto a estos silencios formó parte fundamental del enfoque pedagógico del taller, ya que permitió reconocer que el silencio también puede ser una forma legítima de expresión y de elaboración emocional.

c) Cambios observables en las formas de participación

A lo largo de las sesiones también fue posible observar algunos cambios en las formas de participación de las niñas y los niños dentro del taller. En las primeras sesiones, la participación tendía a ser más limitada y algunos niños y niñas se mostraban

reservados al momento de intervenir en las conversaciones colectivas. Sin embargo, conforme avanzaban los encuentros, se observó una mayor disposición a compartir palabras, relatos o reflexiones vinculadas con las lecturas. Estos cambios se manifestaron principalmente en tres aspectos: uno fue una mayor confianza para tomar la palabra durante las sesiones; otro la ampliación del vocabulario emocional utilizado por las infancias y un tercero fue el fortalecimiento de vínculos entre ellos y los mediadores. Estos cambios fueron identificados a partir de la observación participante y del registro narrativo de las sesiones, donde se documentaron las intervenciones espontáneas de las infancias y las dinámicas de interacción dentro del grupo.

En conjunto, estos resultados preliminares sugieren que la mediación lectora en espacios comunitarios puede favorecer procesos de expresión emocional, construcción de vocabulario afectivo y elaboración colectiva de experiencias relacionadas con las violencias cotidianas. Si bien estos hallazgos corresponden a un contexto específico de intervención comunitaria y no pretenden generalizarse a otros espacios, sí permiten observar el potencial de la lectura compartida como práctica pedagógica que habilita la voz infantil y la construcción colectiva de sentidos frente a experiencias de violencia.

A manera de conclusión

El taller Papalotes de esperanza. Palabras contra las violencias ha sido, más que una práctica lectora, un ejercicio continuo de escucha encarnada, de creación en comunidad y de reapropiación del lenguaje desde las infancias. A lo largo de estos años, esta experiencia ha confirmado que cuando se desescolariza la lectura y se plantea una pedagogía *otra*, se abre un espacio

posible para que niñas y niños no solo lean libros, sino también el mundo que habitan desde sus propias palabras y emociones.

Al situarse en un parque, esta propuesta rompe con las jerarquías tradicionales del saber y devuelve a los niños y niñas el derecho a nombrar lo que sienten, lo que viven, lo que sueñan y lo que les duele; asimismo les permite reconstruir un espacio no solo para jugar, sino también para insertar la lectura entre la cancha de básquetbol y el ring de box, reconfigurando el espacio público como un territorio de encuentro, escucha y producción colectiva de sentido; y también les permite tener un lugar en un municipio que les ha negado espacios para el disfrute de la lectura.

Gracias a proyectos como este, las violencias, muchas veces invisibilizadas o normalizadas, comienzan a ser narradas desde la voz de quienes las padecen o las presencian. En este caso, la lectura dejó de ser un acto solitario o normativo, y se convirtió en un gesto de cuidado colectivo, de resistencia simbólica y de construcción de sentido compartido. Los resultados preliminares del taller muestran que las niñas y los niños no solo identifican la violencia como agresión física, sino también como experiencias de silenciamiento, gritos, desvalorización emocional o falta de escucha, lo que evidencia una comprensión situada y relacional de las violencias que atraviesan en su vida cotidiana.

Inspirada en la pedagogía de Paulo Freire y sostenida por el compromiso ético del Programa Nacional de Salas de Lectura, esta experiencia ha encarnado lo que significa una pedagogía *otra*: aquella que acompaña sin imponer, que dialoga sin adoctrinar, que escucha atentamente sin corregir. Papalotes de esperanza demuestra que es posible crear territorios abiertos y seguros desde la palabra, incluso en contextos expuestos a

múltiples formas de violencia. En este sentido, la mediación lectora se configura como una práctica pedagógica y cultural que habilita la palabra y la voz infantil y favorece procesos de elaboración simbólica de experiencias que, en muchos casos, permanecen silenciadas en otros espacios institucionales.

Este capítulo invita a reconocer el poder transformador de una lectura situada, afectiva y comunitaria. Porque cuando las infancias son escuchadas, cuando se les da la palabra y el derecho a resignificar su experiencia, lo que emerge no solo es un vocabulario emocional, sino también un horizonte de posibilidad y esperanza, pues leer es también resistir, es también construir comunidad, reconocer la experiencia propia y abrir espacios donde las infancias puedan imaginar otras formas de relación y de convivencia frente a las violencias que viven.

Condiciones para la replicabilidad del taller

La replicabilidad del taller en otros contextos comunitarios requiere condiciones mínimas: formación ética y afectiva de las mediadoras, selección cuidadosa de materiales de lectura, flexibilidad metodológica, apertura a la escucha de las voces infantiles y un trabajo situado en el territorio. Asimismo, es necesario contar con redes comunitarias de apoyo que permitan sostener los procesos en el tiempo. Estas condiciones permiten que la mediación lectora no se limite a una actividad puntual, sino que se consolide como un proceso comunitario sostenido que favorezca la participación de las infancias y la construcción colectiva de espacios de diálogo y cuidado.

Referencias

- Aguilar, L., & Llevot, A. (2008). *Orejas de mariposa*. Kalandraka.
- Buitrago, J., & Yockteng, R. (2008). *Camino a casa*. Fondo de Cultura Económica.
- Chapela, L. (2012). *La lectura. Cuadernos de Salas de Lectura*. Conaculta, Dirección General de Publicaciones.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2021). *Informe especial: Derechos de niñas, niños y adolescentes en México. Diagnóstico y propuestas para su protección y garantía*. <https://www.cndh.org.mx>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2020). *Protección de la niñez ante la violencia durante y después de COVID-19: Nota técnica*. <https://www.unicef.org/mexico/informes/proteccion-de-la-ninez-ante-la-violencia-durante-y-despu%C3%A9s-de-covid-19>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2022). *Derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes* (Serie de formación sobre el enfoque basado en los derechos de la niñez). <https://www.unicef.org/chile/media/7031/file/Mod%204%20derecho%20participacion.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2023). *La violencia contra los niños y niñas: comprender el problema*. <https://www.unicef.org/lac/cortalaviolencia>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2024). *La violencia contra niñas, niños y adolescentes tiene severas consecuencias a nivel físico, psicológico y social*. <https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/la-violencia-contra-ni%C3%B1as-y-adolescentes-tiene-severas-consecuencias-nivel>

- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Hense, N. (2010). *Harta del rosa*. SM.
- Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Ediciones Godot.
- Joining Forces Alliance. (2021). *El derecho de los niños a ser escuchados*. <https://joining-forces.org/wp-content/uploads/2021/01/CFA-Childrens-Right-To-Be-Heard-Spanish.pdf>
- Keret, E., & Polonsky, D. (2016). *Romper el cerdito*. Sexto Piso.
- Larsson, I., Staland-Nyman, C., Svedberg, P., Nygren, J. M. & Clarsson, M. (2018). Children and young people's participation in developing interventions in health and well-being: a scoping review. BMC Health Serv Res. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29954392/>
- Lonna, I. (2015). Narrativa contemporánea: el libro álbum. *Economía Creativa*, (3), 66-80. <https://www.centro.edu.mx/economiacreativa>
- Manzano, E., & Gutiérrez, M. (2010). *Recetas de lluvia y azúcar*. Thule Ediciones.
- Martínez, A. M. (2007). Contando las maneras para decir el cuerpo. *Debate Feminista*, 36, 3-8.
- Moliner, M. (1997). *Diccionario de uso del español* (3.ª ed.). Gredos.
- Olid, I., & Vanda, M. (2008). *¡Estela, grita muy fuerte!* Fineo.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Naciones Unidas. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2022). *Violencia contra los niños*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-children>

- Organización Panamericana de la Salud. (2022). *Prevenir y responder a la violencia contra las niñas y los niños en la Región de las Américas: Informe sobre la situación regional 2020*. OPS. <https://doi.org/10.37774/9789275322949>
- Petit, M. (2016). *Leer el mundo: Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2000). *¿Construir lectores?* Conferencia presentada en el Congreso Internacional de Editores, Buenos Aires.
- Ramos, A. (2016). *Yo te pego, tú me pegas*. Secretaría de Cultura.
- Roig, D. (2022). *Alcances y limitaciones de la participación infantil en los sistemas de protección*. Revista Estudios Sociales, 22-46
- Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM). (1 de junio de 2023). *Acoso escolar de adolescentes en México*. Blog de datos e incidencia política de REDIM. <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2023/06/01/acoso-escolar-de-adolescentes-enmexico/>
- Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM). (14 de agosto de 2025). *Violencia contra infancia y adolescencia en México (2010-2024)*. Blog de datos e incidencia política de REDIM. <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2025/08/14/violencia-contra-infancia-y-adolescencia-en-mexico-2010-2024/>
- Roumiguière, C. & Lacombe, B. (2011). *La niña silencio*. Edelvives.
- Santana, A. K. (2024). Violencia escolar y sus manifestaciones en la escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Educación*, 33-46.
- Secretaría de Gobernación y Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA). (2021). *Impacto de la pandemia en niñas y niños*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/663012/CPM_Segob_Impacto_pandemia_en_nin_as_y_ninos_ok_19ago21.pdf

Serrato, S. C. (2009). La voz de los estudiantes: Experiencias en torno a la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12-32.

ENTRE EL REFUGIO Y LAS BALAS: PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS DE RESISTENCIA EN UNA ESCUELA EN SOMBRERETE, ZACATECAS

Alejandra del Carmen Pérez García
Patricia Roitman Genoud

Introducción

Este escrito tiene como finalidad presentar desde un enfoque etnográfico la atmósfera de violencia que se vive en el estado de Zacatecas, particularmente la que se trama entre una escuela y su comunidad, destacando algunas prácticas de resistencia que una comunidad escolar pone en marcha de manera creativa para sostener la vida social.

El método que utilizamos en el presente escrito es la experiencia, observación e inmersión directa para describir e interpretar las vivencias y reconocer las voces plurales que deciden no hacer una apología de la violencia, sino un reconocimiento expreso de lo que forja la vida comunitaria escolar a pesar de la fragilidad del lazo que por momentos se ha visto amenazado. Con ello, se intenta mostrar cauces, no causas, y describir prácticas socioeducativas planificadas para hacer frente a las situaciones de violencia que se desarrollan en este estado y que repercuten en la escuela. El presente escrito no pretende generar un romanticismo respecto a lo comunitario, sino que abre un resquicio en lo que se le pide a la escuela como una de tantas formas de lo común.

La organización del texto dialoga con los siguientes apartados: el primero define la comunidad escolar relacionada con la violencia y el miedo como expresiones de su conformación; el segundo apartado, denominado La escuela entre balas, muestra datos que dan pistas de la atmósfera que maestros y escuelas del estado de Zacatecas viven; el tercer apartado aborda prácticas socioeducativas de resistencia y da cuenta de algunas situaciones particulares, que se relatan en primera persona porque son experiencias de una de las autoras como directora de escuela. Para finalizar, las conclusiones son un exhorto hacia una política pública que considere situaciones y particularidades en los entornos marginales donde acontecen violencias y miedos, al mismo tiempo que resistencias y afrontamientos.

La comunidad: escuela, violencia y miedo

La violencia, en sus múltiples formas y manifestaciones, se ha convertido en un fenómeno que trasciende los límites de lo público y lo privado, se ha infiltrado en espacios que en teoría deberían ser refugios de formación, convivencia y desarrollo integral. En el contexto educativo, este problema adquiere una dimensión particularmente preocupante, ya que no solo afecta el bienestar individual de estudiantes, docentes y familias, sino que también compromete el cumplimiento del derecho fundamental a la educación. En Zacatecas, una entidad con una rica historia cultural pero también desafíos sociales y económicos significativos, la violencia dentro y fuera de las escuelas se erige como un obstáculo que limita el potencial de la comunidad escolar y perpetúa ciclos de miedo e inseguridad entre los que vivimos esta realidad. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE)

(2024) la situación de violencia en Zacatecas se ha caracterizado por altos índices de homicidios dolosos y feminicidios, impulsados por la disputa de grupos criminales y la cooptación de jóvenes. Aunque ha habido intentos de reducción y mejora, los estudios señalan una crisis severa que incluye desplazamiento forzado interno, violencia de género y violencia armada contra menores.

El crimen organizado en el estado ha decantado en diferentes consecuencias para los ciudadanos, pero uno de los puntos críticos ha sido el desplazamiento forzado interno de comunidades debido a la actividad de cárteles, pandillas y extorsión. De acuerdo con los estudios de desarrollo de López (2023), la falta de oportunidades económicas ha facilitado que jóvenes sean reclutados por el crimen organizado, es decir, se beneficia de la carencia y desesperación de comunidades atrapadas entre conflictos territoriales y limitadas por estrategias de seguridad.

El conflicto interhumano es descrito por Pérez (2016) a partir de diversos tipos de violencia que se dan a un nivel macro comunitario y que impactan la calidad de vida, seguridad y sana convivencia de sus integrantes. En general, la violencia se relaciona con un ambiente problemático que incluye criminalidad, agresividad interpersonal, delincuencia, problemas conductuales de salud mental, violencia escolar y doméstica, exposición a escenarios violentos, desigualdad económica, todo lo cual afecta la forma en que niños y jóvenes sienten, actúan y aprenden.

Las consecuencias de la violencia en la comunidad alcanzan dimensiones particularmente críticas en la población, sobre todo en la infantil, ya que resultan afectadas múltiples esferas de su desarrollo. De acuerdo con Bronfenbrenner (1979), la exposición a la violencia en distintos contextos (familiar, escolar

y comunitario) genera procesos de legitimación que perpetúan el ciclo violento a lo largo del tiempo, siendo la infancia el periodo más vulnerable para la internalización de estas creencias. El impacto de la exposición a la violencia se manifiesta en el desarrollo psicológico y emocional con problemas de ansiedad y depresión. Guerra & Dierkhising (2020) complementan esta idea al advertir que los niños criados en el terror desarrollan adaptaciones neurobiológicas para sobrevivir, como la hipervigilancia ante amenazas, que a largo plazo derivan en problemas de salud mental y comportamiento violento.

Por su parte, el desarrollo social se ve profundamente alterado, pues la violencia comunitaria dificulta la formación de las relaciones de confianza necesarias para explorar el entorno, y compromete la capacidad de establecer vínculos afectivos seguros en la edad adulta; a su vez, la ausencia de vínculos protectores hace que la probabilidad de que los menores encuentren un sentido de pertenencia en grupos violentos se acreciente, ya que este sentido de pertenencia suplanta la negligencia del cuidado familiar o gubernamental. Gorman *et al.* (2004) mencionan cómo los infantes testigos de violencia son más propensos a comportamientos agresivos y antisociales respecto de su género; aunado a esto, el desarrollo cognitivo y académico se ve afectado de manera significativa: según Foster & Brooks-Gunn (2020), los infantes poli-victimizados obtienen calificaciones más bajas que aquellos mínimamente expuestos a la violencia.

En otras palabras, puede decirse que el crimen organizado vulnera el derecho a la educación mediante la destrucción de la infraestructura escolar, la inestabilidad docente y la deserción de los estudiantes, que paralizan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, el mejoramiento de las formas en que se desarrolla la violencia en la comunidad es una responsabilidad

social, pues sus efectos alcanzan a todos como un fenómeno que puede transmitirse de manera intergeneracional, cuando los niños y las niñas aprenden por imitación la violencia como forma de relacionarse y percibir el mundo.

Uno de los sentimientos de las comunidades expuestas a la violencia es el miedo y el resultado desencadena en acciones que protegen o ponen en riesgo a los participantes. El comportamiento de los seres humanos ante el miedo varía, sin embargo, la mayoría de las ocasiones posibilita la supervivencia. Espósito (2003) describe el miedo como un elemento de fuerza porque obliga a pensar cómo salir de una situación de riesgo; no obstante, el miedo no opera de manera aislada en contextos de violencia prolongada, sino que se entrelaza con emociones como el enojo, la tristeza, la esperanza, entre otros, y configura lo que Silva (2020) denomina *comunidades emocionales*, es decir, colectivos que a partir del dolor, miedo o esperanza compartidos generan vínculos políticos y afectivos que motivan la recomposición individual y colectiva. Las crisis son parte de la comunidad, sin embargo, las maneras de salir de ellas serán las que marcarán la pauta para el crecimiento de la misma.

El miedo siempre nos acompaña como respuesta a situaciones diversas, marca la manera en que actuamos en defensa. Flores (2016) afirma que el miedo o temor es la potencia, mientras que el pánico o terror es el acto, razón por la cual este último se desencadena solo ante la presencia de aquello que produce la amenaza de un peligro inminente; cuando esto ocurre, la facultad deliberativa se paraliza e impulsivamente huimos de lo que nos aterroriza, movidos por el instinto de sobrevivencia; así, la humanidad modifica formas de vida o de percepción ante los estímulos que se van presentando.

Hoy más que nunca se hace presente la necesidad de fortalecer la comunidad y el tejido social (incluyendo a la escuela) deteriorado por las situaciones cotidianas del contexto zacatecano. De allí que consideramos, como señalan Quintero & Echeverry (2024), “que la escuela no es ajena a las realidades que la circundan [...]. A la escuela se trasladan diferentes situaciones conflictivas relacionadas con sus entornos violentos más cercanos, por lo tanto, es en este espacio donde se establecen las bases para construir la paz” (p. 2). Con ello queremos decir que en la trama comunidad y escuela de zonas donde la violencia y el miedo configuran la vida cotidiana es necesario abordar ciertas conceptualizaciones de lo comunitario que no dejen fuera al miedo como una emoción que puede llegar a configurar tanto situaciones violentas como proclives a la armonía.

La comunidad debe ser entendida no únicamente como un territorio o localidad geográfica delimitada, sino fundamentalmente como el entramado de vínculos significativos que las personas establecen con el espacio que habitan y, especialmente, entre sí. Esta perspectiva relacional implica reconocer que el territorio se transforma en comunidad cuando quienes lo ocupan desarrollan un sentido de pertenencia, tienen una historia compartida y proyectos comunes que trascienden la mera coexistencia espacial. Desde este panorama la escuela mimetiza algunas prácticas propias de las comunidades que la conforman; puede sostenerse como una institución formadora de ciudadanos y como receptora, gestadora y promotora de vínculos afectivos más cercanos, dispuestos a propiciar una relación que articula costumbres y resuelve problemas emergentes, por ejemplo.

De acuerdo con Duarte (2013) la comunidad está configurada por diversas comunidades resultantes de procesos sociales

de articulación de sentidos en la acción colectiva, que otorgan cierta unidad en torno a elementos comunes a los sujetos que en dichos procesos se vinculan, “lo común, lo compartido, aquello que produce colectividad” (p. 16). Este autor propone tres elementos como parte de la comunidad: pertenencia, interrelación y cultura común. Ahora bien, según su etimología, el término *comunidad* proviene del latín *communitas* ‘comunidad’, correspondiente al adjetivo *communis* ‘común, público’. Espósito (2003) define lo común de la siguiente manera:

En todas las lenguas neolatinas, y no sólo en ellas, es lo que no es propio, que empieza allí donde lo propio termina. Es lo que concierne a más de uno, a muchos o a todos, y que por lo tanto es público en contraposición a privado o general. (p. 25)

Por lo tanto, lo común no es siempre lo que concierne a todo un colectivo. En el caso de la escuela, se juegan relaciones atravesadas por las ideas de nación, por los ideales a alcanzar como ciudadanía, por la proyección de un mundo que, desplegado en su infancia, nos invita a deliberar respecto a eso que constituye lo común.

Tratado así, la convivencia, la unión, la configuración de eso que se denomina como *lo propio* implican obligaciones en términos de prácticas del cuidado recíproco, requiere vínculos que amalgamen las relaciones entre y con los otros. Dicho de otro modo, la acción comunitaria crea puentes con otras personas, tiene sensaciones de formar parte de un todo y crea significados con los grupos al desarrollar pertenencia e identidad, fundamental para la estructura de una sociedad. Sin embargo, los sentidos de la comunidad no solo se despliegan de los

aspectos positivos e ideales de un grupo, también existen otras formas polivalentes de comunidad, interpretadas por sus lenguajes, territorios y contextos:

Lo polivalente de lo comunitario puede verse en dimensiones o capas, porque no sólo es constitutivo de la cultura, sino también de los sentimientos de pertenencia, de la acción colectiva, de la resistencia ideológica y de significantes del orden identitario (Roitman, 2019, p. 59).

Se puede hacer comunidad sin necesidad de pertenecer o vivir en el mismo espacio geográfico, construirla implica reconocernos como parte de, con identidad y con vínculos que nos unan en la colectividad; por ejemplo, la escuela, con sus sentimientos, problemáticas, miedos, todo lo bueno o malo, nos permite empatizar y sentirnos uno con el otro: “la perspectiva de comunidad, en tanto construcción colectiva, puede ofrecer alternativas de humanización, bien común y solidaridad” (Duarte, 2013, p. 192). Pero no solo el bien común es parte de la comunidad, también la violencia que comparten los miembros que sobreviven a ella.

Una comunidad instaurada en una escuela con estas características conforma una comunidad escolar no solo como el escenario donde ocurre la educación, sino también donde está su corazón y su motor. La comunidad escolar es un espacio vivo, dinámico y en constante evolución, que se nutre de las experiencias, los desafíos y los logros de todos sus miembros; en definitiva, es el alma de la educación, un lugar donde se tejen sueños, encuentros, retos, se construyen conocimientos y se forjan vínculos que perduran más allá de las paredes de la escuela.

En este sentido, la escuela constituye un otro a quien se le depositan imaginarios, representaciones, a quien se le pide que resuelva todo aquello que el Estado no puede accionar. No obstante, parafraseando a Freire, la escuela puede algo, no puede todo; como este mismo autor sentencia “no hay práctica educativa, ni por lo demás ninguna práctica, que escape de los límites. Límites ideológicos, epistemológicos, políticos, económicos, culturales... aunque no lo pueda todo, la práctica educativa puede algo” (Freire, 2009).

Si bien la sociedad exige a la escuela sostener aquello que aún queda de lo común, de lo público, de lo humano, los escenarios sociales están cada vez más fragmentados, desiguales y atravesados por violencias estructurales que ponen en riesgo a las poblaciones más vulnerables; incluso hay contextos donde el Estado se retira o resulta inoperante, donde las familias se encuentran desbordadas o ausentes, donde la escuela intenta ser un refugio. Al pedir que la escuela contenga, cuide, repare, supla aquello que otras instancias no logran garantizar se convierte en una institución que carga sobre sus espaldas el peso de lo social, de lo que hay afuera, de la violencia.

La escuela entre balas

Zacatecas, estado ubicado en la región norte-centro de México, es un territorio de contrastes. Con una extensión de 75,539 km², es el octavo estado más grande del país y alberga una población de aproximadamente 1.6 millones de habitantes. Su capital, declarada Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO, es emblema de una riqueza cultural que coexiste con una realidad económica sustentada en la minería —particularmente de plata— y una agricultura diversificada. Sin embargo, esta tierra

de historia y tradición enfrenta una crisis de violencia que ha reconfigurado todos los ámbitos de la vida social, incluido el educativo.

Desde hace años, Zacatecas ocupa los primeros lugares en índices de violencia nacional. Los datos son alarmantes: en 2023 la tasa de homicidios alcanzó la cifra de 38 por cada 100,000 habitantes, según el Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP, 2024). Hasta marzo de 2024, se habían registrado más de 400 homicidios dolosos. A esto se suman más de 300 casos reportados de desapariciones en 2023 y el hallazgo de fosas clandestinas, que ubican al estado entre los más afectados por esta tragedia. Ciudades como Fresnillo, Jerez y la propia capital son epicentros de una violencia que se manifiesta en enfrentamientos armados, narcomenudeo y extorsiones. Fresnillo, de hecho, fue señalado por la Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (2024) como uno de los municipios más peligrosos del país (Inegi, 2024).

Las causas de esta crisis son multifactoriales. Zacatecas es un corredor estratégico para el narcotráfico hacia Estados Unidos, lo que genera disputas territoriales entre cárteles de acuerdo con Ortega Rodríguez, Martínez Alarcón & Hernández Leyva (2019). A ello se suma el cobro de piso a negocios legales e ilegales y la colusión de autoridades locales con el crimen organizado. Este contexto no solo fractura lazos comunitarios, sino que permea en espacios que deberían ser santuarios: las escuelas.

El impacto en el ámbito educativo es profundo y multidimensional. Según la Secretaría de Educación de Zacatecas, en 2023, el 15% de los planteles reportaron daños a su infraestructura (Secretaría de Educación de Zacatecas, 2023); y, más grave aún, se reportó la presencia de armas en las aulas y se vincularon estudiantes con grupos delictivos, fenómeno registrado por el

Programa Nacional de Convivencia Escolar (2023). La violencia y la inseguridad en el estado se han normalizado y han alcanzado a la escuela: los alumnos en lugar de concentrarse en sumas o poemas aprenden a distinguir el sonido de los disparos. Docentes y estudiantes se mantienen operando bajo el miedo constante de que la situación de inseguridad y rivalidad entre criminales ponga en peligro sus vidas, como ocurrió en escuelas de Villanueva, donde niños de preescolar y primaria se vieron obligados a tirarse al suelo durante una balacera cercana, mientras madres desesperadas golpeaban las rejas de la escuela buscando refugio (NTR Zacatecas, 2023).

En Zacatecas, las escuelas han dejado de ser los lugares seguros que se suponía algún día fueron (considerando que eran incluso refugio de lo que algunos alumnos viven en sus hogares). Las armas y los conflictos armados han penetrado en la vida escolar y permanecen presentes hasta la fecha; y no solo las armas forman parte de ella, sino que ha alcanzado a los alumnos, quienes son reclutados en el mejor de los casos por su “voluntad” con la promesa de futuros mejores. De acuerdo con la Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM, 2022), Zacatecas es una de las entidades con mayor incidencia en delitos contra menores, ocupando el tercer lugar a nivel nacional en casos de privación de la libertad de adolescentes por su presunta participación en actividades delictivas.

Investigaciones periodísticas como la de Álvarez (2022), han documentado casos en municipios como Jerez, donde integrantes de crimen organizado ingresaban a los baños de las escuelas mientras los estudiantes tomaban clases, les ofrecían dinero para ganar su confianza y así hacían más fácil el reclutamiento. En estos contextos, la escuela debería operar como un espacio

de protección, pero termina siendo un territorio más donde se manifiestan las problemáticas de violencia e inseguridad.

Y no solo eso, maestros y estudiantes están expuestos a amenazas sin que puedan ejercer la libertad que supone la educación. Tal es el caso de escuelas en Fresnillo que recientemente recibieron amenazas por parte de integrantes del crimen organizado, quienes exigían modificar las calificaciones de algunos alumnos o habría consecuencias. También está el caso del maestro a quien le fue arrebatada la vida de una manera brutal en su escuela, y que es muestra de las situaciones a las que se es propenso en dichos contextos (Jaime, 2019).

Las consecuencias psicosociales para quienes padecen la violencia son devastadoras. Estudios de Carrilloy otros (2021) revelan que la exposición a la violencia genera ansiedad, estrés postraumático y bajo rendimiento académico en los estudiantes. Para los docentes, el escenario no es menos desolador: de acuerdo con Castro (2019), muchos solicitan traslados después de recibir amenazas directas o por la imposibilidad de transitar por carreteras controladas por retenes delictivos. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) ha denunciado la falta de condiciones básicas de seguridad, y la respuesta de las autoridades ha sido descontar salarios por inasistencias que están justificadas por riesgo vital. Como menciona Vacio (2026), se vive un clima de inseguridad en el estado, sobre todo en comunidades a las que los docentes deben trasladarse semanal o diariamente desde sus hogares. El apoyo gubernamental es nulo o deficiente a pesar de que en la mayoría de los casos no se cuenta con instalaciones para un trabajo digno. Se denuncia que al menos dos maestros del subsistema de telebachillerato desaparecieron cuando se dirigían a sus centros de trabajo y a la fecha siguen sin ser localizados.

Esta atmósfera envuelve a estudiantes y docentes, que viven con ansiedad y miedo y se mantienen en un estado latente de peligro o incertidumbre ante los conflictos que se suscitan cada vez con más cotidianeidad en los espacios escolares. La escuela ha sido atravesada por el conflicto armado, balaceras y disputas han tocado las puertas de múltiples instituciones en el estado, ya no es una noticia novedosa saber que una escuela fue evacuada o suspendió clases por la inseguridad. Los conflictos armados entre cárteles contrarios o con las autoridades se suscitan cada vez con mayor frecuencia y mucho más en los municipios antes mencionados y en comunidades que han quedado en medio de los conflictos. Niños, maestros y comunidad en general han sufrido las consecuencias, por lo que en más de una ocasión las autoridades educativas han suspendido las clases para evitar tragedias.

Es infame escuchar balas cuando deberíamos escuchar risas, cantos y juegos. Es difícil saber de las crisis de miedo de alumnos o de madres de familia que temen por sus vidas al encontrarse entre este tipo de disputas. Ejemplo de ello es una crisis que recientemente llevó a que 1,015 escuelas migraran a clases virtuales para salvaguardar a más de 53,000 alumnos en el estado, como documenta De Ávila (2026).

Por estas razones, el ausentismo docente es una constante: maestros en zonas conflictivas solicitan muy frecuentemente traslados y cambios de adscripción debido a las amenazas a las que son acreedores o por la inseguridad del entorno donde trabajan (Vacio, 2026). Dado que la inseguridad sobrepasa múltiples espacios, los docentes se ven obligados a buscar otros sitios de trabajo, ya que no existen las condiciones para viajar o vivir donde ganaron su plaza. Los retenes de los grupos delictivos y el acoso laboral llenan de miedo a cualquiera, incluso algunos

de los campamentos se localizan muy cerca de las escuelas y, aunque la mayoría deja pasar a los docentes, no toda la comunidad escolar puede tener la misma suerte.

La interrupción de clases por violencia es un hecho cada vez más común. Durante 2023 al menos 30 escuelas en Zacatecas suspendieron actividades temporalmente debido a enfrentamientos armados cerca de sus instalaciones (Secretaría de Educación de Zacatecas, 2023); como consecuencia algunas de ellas implementaron la modalidad de clases en línea en zonas de alto riesgo, sin embargo, la falta de acceso a internet limita su efectividad, pues algunas zonas del estado no cuentan con señal o red wifi, lo que es aprovechado por los criminales. Este es el caso de algunas zonas del municipio de Sombrerete, donde las carreteras y caminos se quedan sin señal por varios kilómetros y se han suscitado enfrentamientos que han hecho cerrar escuelas. A esto se suma, además, el hecho repetitivo de quemar casetas y vehículos para impedir el paso de personas y policías, tal como documentó Valadez (2025) en octubre de 2025: presuntos integrantes del crimen organizado incendiaron 39 vehículos y una caseta de cobro en Fresnillo, bloqueando carreteras de 12 municipios y generando una crisis de ansiedad entre las víctimas. Cruzar estos caminos y carreteras nunca había sido más difícil y no se debe a la lejanía de las escuelas sino al peligro de los caminos.

En este punto, la educación enfrenta tanto los retos de antaño como las nuevas problemáticas que incluyen la globalización, padres de familia ajenos al proceso de sus hijos y la desvalorización docente, sin embargo, enseñar nunca había implicado enfrentar riesgos tan altos para la integridad y la vida.

Como es de esperarse, la deserción escolar se agrava en un escenario de violencia. Familias enteras han sido desplazadas por esta situación, como ocurrió recientemente en Jerez, donde familias completas se vieron desterradas de sus hogares y sus formas de vida ante la llegada de los cárteles y como consecuencia aumentó la deserción escolar. Se estima que 14 comunidades del municipio de Jerez han sido completamente desplazadas, y las familias llevan más de un año sin poder regresar a sus hogares, lo que implica el abandono forzado de escuelas y comunidades enteras (Meganoticias, 2026).

De acuerdo con el informe de la UNICEF (2022) “la deserción escolar aumenta el riesgo de que adolescentes sean cooptados por el crimen organizado” (p. 23). Al respecto, la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) advierte que este fenómeno es un círculo vicioso: a mayor deserción, mayor vulnerabilidad al reclutamiento.

Las respuestas institucionales frente a este problema han sido insuficientes, y es que programas simbólicos como pintar palomas de la paz contrastan por completo con la ausencia de protocolos reales de protección. La educación híbrida, implementada en zonas de riesgo, fracasa por la falta de internet en comunidades rurales. Mientras tanto, docentes y alumnos siguen esperando una intervención que priorice su seguridad sobre los discursos políticamente correctos.

La protección y el respaldo de las autoridades hacia docentes y comunidad escolar deberían constituir una prioridad institucional ineludible. Para comenzar, el sentimiento de ser escuchados y contar con un acompañamiento efectivo podría contribuir a mitigar las difíciles condiciones que prevalecen en muchas escuelas. Sin embargo, impera una lógica de simulación que, lejos de atender las necesidades de fondo, pretende

invisibilizar la problemática mediante acciones superficiales. Educar para la paz nunca ha sido más imperativo: el trabajo que se puede realizar en el aula puede marcar una diferencia de cómo los alumnos intuyen su contexto y cómo son actores del cambio, se les puede mostrar que su entorno no debe ser como se les ha presentado, se puede incidir brindándoles la perspectiva de un espacio mejor para todos, seguro, de confianza y de aprendizaje.

La escuela como refugio: prácticas socioeducativas de resistencia

En este apartado se hace el relato en primera persona para enfatizar la experiencia vivida por una de las autoras durante su labor como directora de escuela. Con ello se pretende que la fuerza de lo vivido y enfrentado (una práctica de resistencia en medio de las balas) sea tomado como valioso testimonio de los seres humanos que se congregaron en una escuela que se tornó refugio frente al conflicto cruzado entre grupos criminales.

Antes de comenzar el relato, cabe mencionar que las prácticas socioeducativas se definen como aquellas que posibilitan la comprensión de formas de lo comunitario, dado que no pueden darse por fuera del espacio en el cual se desarrollan. Esta concepción está articulada y alineada con lo que plantean Sepúlveda & Úcar (2019), quienes caracterizan estos procesos educativos como aquellos que se despliegan tanto dentro como fuera del ámbito formal, en contacto directo con las comunidades y sus territorios, lo que otorga un sentido mucho más situado y contextual. Estas prácticas se entienden como una interacción mediada cultural y afectivamente, encarnadas en la figura del maestro, quien moviliza acciones orientadoras

a la reflexión, diálogo o instrucción. En este caso, se trata de una práctica de resistencia ante la violencia y abarca varios aspectos: saber práctico, saber racional; práctica como actividad cooperativa, transformadora; praxis como situación problemática o como modalidad de investigación (Mastache, 2013). Es interesante que esta práctica se origina porque se reconocen rasgos particulares en situaciones universales: “su producción requiere, pues, contar con conocimientos sobre dichas significaciones universales y, además, con formación para elaborar diagnósticos situados” (p. 404). Este diagnóstico está en la experiencia de la práctica mediada por teorías que la impulsan y por significantes que se recrean *in situ*, lo que convierte a la práctica socioeducativa en única por su contexto de sentido y pertinencia. En otras palabras, la experiencia como proceso inédito de singularidad es lo que potencia la práctica socioeducativa irreductible a un saber que se pone en juego como tensión creativa en circunstancias específicas de sentido en un tiempo y espacio determinados.

Esta vivencia tuvo lugar en la escuela que se ubica en la localidad de San José de Félix, Sombrerete, una comunidad rural a 195 kilómetros de la capital zacatecana. Esta escuela se convirtió en un símbolo de resiliencia educativa frente a la violencia crónica que azota al estado.

Como anteriormente se ha visto, la violencia destruye el tejido social y afecta el desarrollo humano, pero también une, aviva y genera profundas relaciones sociales entre las víctimas colaterales en contraposición a las difíciles realidades que comparten.

En este caso, en esta realidad, los enfrentamientos armados, los secuestros y el aislamiento geográfico son parte de la vida cotidiana. La escuela junto con la comunidad escolar de

San José se ha erigido como un espacio de convivencia segura, gracias al apoyo de la comunidad, el afecto y la creatividad pedagógica de las prácticas socioeducativas trabajadas durante mi estancia en la escuela de la que prefiero no mencionar el nombre. Con el apoyo de quienes formaban parte de la comunidad escolar (y de quienes no también), logramos fortalecer el aula como una posibilidad de convivencia, por lo que se convirtió en un sitio de esperanza frente a la inseguridad y desolación que ha dejado la violencia en el estado.

Después de sucesos que muchos han normalizado por la frecuencia, niños, maestros, padres, madres y familias completas nos encontramos y compartimos el miedo, pero también la solidaridad, el apoyo y empatía para superar y hacer frente a las situaciones contra las que estamos desprotegidos por los gobiernos, pero no por nosotros como comunidad. Al escucharnos, coexistir y ser parte de un todo, la comunidad escolar se consolidó como una familia, unida por la inseguridad. Como directora siempre estuve apoyada del cariño y valor de todos, pues tenemos como objetivo la educación de nuestros niños. En esta comunidad fuimos testigos de enfrentamientos entre policías y cárteles, secuestros y extorsiones, por lo que en más de una ocasión nos resguardaron, pues, las carreteras eran intransitables. Mantenernos en ese espacio por el miedo a salir de la comunidad y de la escuela nos convirtió en un hogar; la gente preocupada se comunicaba como podía para saber qué estaba pasando, pues cabe destacar que no contábamos con señal en este espacio.

El camino desde la capital de Zacatecas hacia la escuela era en sí mismo una odisea. Retenes, casetas incendiadas y caminos bloqueados por vehículos calcinados y ponchallantas se interponían entre los docentes y las aulas. Con maletas en mano

más de una vez profesores y directivos nos quedamos varados en medio del conflicto, pues la ciudad estaba sitiada y no había manera de salir o entrar a la escuela y a la comunidad. Estas experiencias no son meras anécdotas; reflejan la crudeza de un sistema educativo que opera bajo el fuego cruzado.

La crisis de seguridad en Zacatecas ha trascendido el ámbito público, se ha instalado en las aulas, particularmente en las zonas rurales. Investigaciones académicas han documentado cómo la presencia del narcotráfico y la violencia delictiva en el entorno escolar alteran profundamente la normalidad pedagógica; al respecto, Chávez (2017) señala que en las comunidades del altiplano mexicano la exposición directa a delitos de alto impacto genera un estado de alerta constante que vulnera el derecho a la educación. Esta situación se ha materializado en el cierre intermitente de más de mil planteles en el estado, que deja a miles de niños sin clases presenciales y somete a los docentes a una angustia sostenida que compromete su integridad y labor profesional.

Como docente de niños de preescolar y como directora de escuela, escuchar y mediar los miedos de los pequeños, motivaba mi camino, pues ¿cómo sabrían que yo estaba bien? Era una pregunta constante cada vez que me quedaba a medio camino, encerrada de un lado o del otro. Saber que se angustiaban porque en algunas ocasiones no llegué a abrir la escuela, que estaban en incertidumbre hasta que pudieran verme duplicaba la frustración de no poder comunicarme con ellos. El hecho de que no contaban con su salón para ser libres, ser niños, mantenía el poco valor que me quedaba en esos momentos.

En medio de este panorama, el aula se convirtió en un refugio donde el miedo se transformó en diálogo. Las preguntas de los niños resonaban con una claridad desgarradora: ¿Por qué

hay balaceras? ¿Volverá a pasar? ¿Nos pasará algo? Esta incertidumbre hizo que implementáramos círculos de conversación y juegos de roles, herramientas que, según estudios como los de Flores (2016), reducen significativamente los efectos del trauma infantil. No se trataba solo de enseñar matemáticas o ciencia, sino también de brindar un espacio donde los niños pudieran sentirse seguros, donde sus voces fueran escuchadas y sus miedos validados.

Hablar con mis alumnos sobre lo que estaba ocurriendo para aminorar sus temores era imprescindible para mí, ya que existen diálogos que padres o madres de familia difícilmente pueden crear en el hogar. El aula en la escuela abre la posibilidad de una conversación que conlleva la construcción y comprensión de ideas en conjunto con sus pares. Posibilitar estos espacios para la reflexión y análisis de las situaciones que vivimos día con día hace que los alumnos aterricen sus ideas, temores y dudas por medio del tacto pedagógico y la construcción en grupo. Entonces escuchábamos, opinábamos, reíamos, jugábamos, al tiempo que construíamos un refugio donde mis alumnos se sintieran tranquilos de expresar lo que todos sentíamos. Hablar del conflicto, vulnerarnos, informarnos, empatizar, apoyar y no “tapar el sol con un dedo” ayudaba a relajar el tenso ambiente del aula y de la comunidad en general; y entonces, después de generar una atmósfera de confianza, se podía dar pie a los conocimientos académicos que el sistema nos demanda.

Si bien pretendíamos buscar soluciones, las ideas eran vagas e irreales, pues en contextos como el nuestro, donde la inseguridad se ha salido de las manos, solo nos restaba hacer lo propio, como docente, como familias y como comunidad, para resguardar lo más importante que tiene una comunidad: los

niños, su infancia. Para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la infancia debe ser la época en la que los niños y niñas puedan ejercer plenamente su derecho a la educación, al juego, a crecer fuertes y seguros de sí mismos, y a recibir el amor y el estímulo de sus familias y de los adultos que los rodean.

Resulta fundamental comprender que escuchar a las infancias y mediar sus ideas constituye un ejercicio que contribuye a dismantelar la cultura del silencio, la represión, el miedo y el autoritarismo, prácticas que históricamente han privado a niños y niñas de su derecho a la voz. Esta escucha activa implica reconocerlos como agentes sociales activos en la vida cotidiana, capaces de participar en las relaciones y situaciones que configuran su entorno. Con frecuencia, la falta de experiencia de niños y niñas es interpretada erróneamente como incapacidad para intervenir o aportar, subestimando así su potencial transformador; por ello, se hace necesario desarrollar una cultura abierta y dialógica, pues, como advierte Freire (1993), “los niños son los que más sufren las formas de violencia y opresión” (p. 125), y son ellos precisamente a quienes la sociedad debe no solo respuestas, sino también acciones concretas que garanticen su derecho a ser escuchados.

En este tenor, los docentes debemos detonar la reflexión a partir del cuestionamiento y la escucha. Es importante recordar el papel de la problematización para encontrar significado en la experiencia (Pulido & María, 2014). Retomar estas experiencias forman al infante ávido por conocer el mundo, lo que la escuela debe retomar en función de su integralidad como ser humano y no solo desde las políticas educativas mundanas que perpetúan dinámicas inhumanas de existir (desigualdad, guerra y violencia). Las experiencias que van conformando al niño

corresponden a su vez a la edificación de su identidad como seres únicos y diferentes entre sí. Freire (1993) menciona que, si la educación puede contribuir a una experiencia de negación del sujeto, también puede contribuir en su proceso de emancipación, lo que significa educar contra la barbarie.

La experiencia es inherente a los seres humanos. La formación en un medio social como la escuela hace que exista un intercambio valioso de experiencias en lo que a ella concierne. Es necesario que el infante comprenda la importancia de crear y recrear conceptos siempre nuevos, que los cuestione, los apropie y les encuentre un significado en la experiencia (Pulido & María; 2014). Es momento entonces de dar sentido a las prácticas educativas con fines pedagógicos y socioeducativos en las que prevalezca la reflexión y construcción de la experiencia hacia horizontes de solidaridad y empatía frente al contexto donde se desarrollan.

En este relato, la infraestructura de la escuela también se convirtió en un acto de resistencia, porque la escuela abrió sus puertas aun después de cada suceso de violencia y, a pesar del miedo, seguíamos con la cotidianeidad de nuestros días: familias, docentes y alumnos nos encontrábamos ahí para convivir, interactuar y reponernos del clima tan tenso y de miedo que quedaba. La manera en que conformamos un espacio resistente al contexto fue trabajando en equipo con las familias y los alumnos en torno a la infraestructura escolar y fortaleciendo el vínculo entre escuela y comunidad.

Además, mejoramos las instalaciones escolares, ya que se carecía de aspectos que podían hacer más llevadera la estancia ahí para nuestros niños. Por ejemplo, construimos un domo para proteger a los niños del sol y de algún alacrán que merodeara en el patio; realizamos faenas periódicas de corte

de yerba y limpieza de las áreas verdes; pintamos murales que transformaron las paredes grises en historias de esperanza (artistas de la comunidad, siguiendo la propuesta de madres de familia, dibujaron en la pared central un maestro mantarraya y fauna marina como sus alumnos, una diversidad que nos caracteriza); también cultivamos una parcela escolar cuyos frutos financiaron algunos de nuestros proyectos; adquirimos juegos, resbaladillas y pasamanos para los espacios de recreación y esparcimiento de los niños.

De esta manera, logramos fortalecer el vínculo con la comunidad y la escuela, pues la violencia a la que todos estábamos expuestos y la meta de educar a los alumnos nos unieron de manera significativa. El afecto, respeto, comunicación y cercanía entre las familias, maestros y alumnos mantuvieron viva la esperanza de tener paz en el entorno. Estas acciones, aunque modestas, encarnaban lo que organismos como UNICEF denominan *placemaking* educativo, es decir, la creación de espacios que fomentan identidad y seguridad en entornos adversos.

Sin lugar a duda, el pilar más fuerte fue la red de cuidados tejida por las familias. En los momentos más críticos, cuando la violencia cerraba los caminos, era esta red quien me avisaba de los peligros, quien ofrecía refugio y alimento. Esta solidaridad, como bien señala Espósito (2003), es la esencia de la *communitas*: ese vínculo que surge cuando lo público colapsa y solo queda la mutualidad para sobrevivir. Ello junto con el trabajo de las familias hizo frente a las situaciones de violencia delictiva. Hacer comunidad se volvió real en San José de Félix. La unidad, el cariño y la admiración mutua alimentaron mi alma en los momentos más duros, más solitarios y de más temor.

A partir de que entrara en vigor la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como modelo educativo, se han promovido estos

principios en las escuelas, pues la NEM tiene como principio el fortalecimiento de la comunidad y promueve la educación participativa y democrática, pues la educación no es solo responsabilidad de la escuela sino de la sociedad. Este modelo propone fomentar redes de apoyo entre familias, organizaciones y autoridades para mejorar la educación por medio de proyectos comunitarios que no solo busquen el aprendizaje académico sino también el desarrollo integral del alumno, el cual incluye el conocimiento de los saberes comunitarios (en mi experiencia como docente y gestora escolar, ha sido un acierto rescatar estos saberes para hacer el aprendizaje situado, contextualizado y para la vida).

El cuidado de la comunidad por mi salud, mi alimentación y mi abrigo, así como escuchar los logros con los niños, su emoción por asistir a la escuela, su tristeza cuando cerraba, etcétera, mantuvo mi empeño en todo momento y motivó mi trabajo día con día, pues me hicieron sentir cada vez más parte de su comunidad, mi comunidad.

No obstante, esta resistencia no estuvo exenta de obstáculos. Mientras improvisábamos protocolos de seguridad entre balaceras, las autoridades educativas enviaban instructivos abstractos, como dibujar palomas de la paz en los muros o usar libretas como antídoto contra la violencia. Esto, por supuesto, causó descontento entre los docentes del estado, pues si bien es importante promover la construcción de la paz con el simbolismo de una paloma, no bastaba para brindar la seguridad que comunidades y docentes suplicamos.

La desconexión entre las políticas públicas y la realidad de las escuelas es abismal. No es casualidad que tres de cada diez docentes en zonas violentas (agotados por la falta de apoyo institucional) soliciten su traslado anual, pues las autoridades

del estado han sido percibidas como poco empáticas ante la situación de violencia en Zacatecas. Algunos supervisores y jefes inmediatos apoyan a los docentes que se ausentan por motivos de seguridad para evitar que les descuenten el día; sin embargo, no todos cuentan con esta posibilidad y se ven afectados por notas desfavorables o descuentos a sus sueldos. La necesidad de un respaldo institucional es una de las peticiones menos escuchadas en el gremio, urgen medidas y protocolos que realmente apoyen a los docentes y no solo dobleguen sus derechos.

Conclusiones

La construcción de este capítulo propuso documentar desde una reflexión situada la experiencia vivida y su concreción en prácticas socioeducativas relacionadas con la comunidad y la escuela en una localidad rural del estado de Zacatecas. A través del relato se muestra que la violencia y el miedo promovieron en los miembros de una comunidad escolar prácticas de resistencia que, materializadas en la vida cotidiana, transformaron el sentido escolar en una experiencia de gestión creativa en medio de la incertidumbre y la zozobra.

Aun cuando se potencia la experiencia vivida, el futuro de los niños se deposita en un acto ingenuo cargado de cuidado: soñar con ser policías para “protegernos a todos”; las familias en muchos contextos cuidan a los maestros como a uno más de los suyos y los murales resisten al sol y al tiempo. Esta escuela, como muchas otras en Zacatecas, es prueba de que incluso en los suelos más pisoteados pueden brotar semillas de paz. Es por ello por lo que la esperanza se mantiene viva, porque sabemos que se puede hacer frente, porque el amor y la comunidad que nos unen calma nuestros miedos y si bien no somos invencibles

frente a la delincuencia, estar juntos y unidos nos hace sentir más seguros.

Al ser refugio —categoría que las autoras encuentran como posibilidad de persistencia—, la escuela invita a mantener la posibilidad siempre latente, a no perder las esperanzas en el camino, a ser como un pequeño abrigo frente a la tormenta. Esto es posible porque trabajar la educación socioemocional permitió desarrollar prácticas socioeducativas vinculadas a las necesidades y preocupaciones de la vida diaria y de la comunidad, y así se pudo vivenciar el conocimiento. En este caso, es de resaltar el vínculo entre el docente y la comunidad como potenciador de prácticas que resisten las balas. Esta resistencia se plantea como una convivencia desde el amor, la solidaridad, el afecto, que actúe con las pedagogías que, de acuerdo con Freire (2020), propicien que la infancia poderosa, curiosa y creativa tenga un educador, también poderoso, que propicie contextos que favorezcan la expansión de la lectura del mundo; lectura que puede llegar a ser cada vez más crítica. Desde esta perspectiva, la función del educador será instigar la curiosidad, la reflexión, la motivación de los alumnos para que ellos puedan desvelar la realidad y transformarla activa, creativa y colectivamente.

Documentar y visibilizar la situación de muchas escuelas en un estado donde la violencia configura su universo cotidiano debe ser una de las acciones imprescindibles, pues si no se visibiliza no existe. La escuela, aunque amenazada, sigue siendo en sí misma un acto de resistencia diaria. Sin embargo, y he aquí el núcleo de la paradoja, la escuela no puede reducirse a una función asistencial o compensatoria sin traicionar su naturaleza más profunda. Al mismo tiempo que sostiene, la escuela está llamada a abrir mundos. En su interior, a pesar de todas

las limitaciones, late la posibilidad de la experiencia formativa genuina: aquella que no se agota en la transmisión de contenidos ni en la mera socialización adaptativa, sino que introduce a las nuevas generaciones en el universo simbólico de la cultura, las interpela como sujetos de conocimiento y las convoca a imaginar y construir futuros alternativos. Es precisamente en los márgenes de la crisis donde esta potencia se vuelve más urgente. La escuela puede ser —y quizá debe ser— el espacio donde una infancia (que no solo habita sus aulas, sino que puede realizarse plenamente como tal) encuentre las condiciones para desplegar su curiosidad, su creatividad, su capacidad de asombro y de pregunta. No se trata únicamente de garantizar la supervivencia o la inclusión precaria en un orden social dado, sino de ofrecer a cada niño y niña la oportunidad de convertirse en autor de su propia historia, de acceder a bienes culturales que le permitan comprender críticamente el mundo y, desde esa comprensión, transformarlo.

Esta doble exigencia —ser refugio y ser horizonte, contener y emancipar, sostener el presente y gestar futuros posibles— sitúa a la escuela en una tensión constitutiva que no admite resoluciones simples. Quienes habitan la institución educativa, especialmente en territorios vulnerados, saben que no es posible educar sin atender las urgencias del miedo, del duelo, de la injusticia cotidiana. Pero también saben que, si la escuela se limita a responder esas urgencias, si renuncia a su dimensión utópica y creadora, termina clausurando precisamente aquello que la distingue y la hace indispensable: su capacidad para sostener la esperanza, para cultivar el pensamiento, para encender la pregunta allí donde todo parece ya respondido por la fatalidad. Como bien señalaba Freire, la educación no lo puede todo, pero puede algo; y ese algo, en contextos de vulnerabilidad extrema,

puede significar la diferencia entre una infancia condenada a la reproducción de la miseria y una infancia que, desde la escuela, atisba la posibilidad de otro mundo.

La paradoja, entonces, no es un callejón sin salida, sino el terreno mismo donde la escuela debe afirmar su especificidad. No se trata de elegir entre ser dispositivo de contención o máquina de futuros, sino de comprender que ambas dimensiones se implican mutuamente: solo una escuela que acoge y sostiene puede abrir horizontes significativos, y solo una escuela que mantiene viva la pregunta por lo posible puede sostener genuinamente a quienes habitan en ella. En esta tensión creadora, la escuela se revela como ese lugar extraño y necesario donde lo real y lo posible se tocan, donde la infancia puede, a pesar de todo, realizarse como infancia, como tiempo de exploración, de juego, de pensamiento, de encuentro con el otro y consigo misma. No se trata de un ideal romántico ni de una promesa abstracta, sino de una exigencia ética y política que interpela a toda la sociedad: sostener a la escuela para que la escuela pueda, a su vez, sostener mundos donde la infancia, toda la infancia, tenga lugar.

Y son las acciones y no solo los discursos los que pueden generar un cambio, pues mientras que las instituciones fallan en su obligación de garantizar condiciones básicas de seguridad, son las propias comunidades educativas quienes, desde su vulnerabilidad, están desarrollando las respuestas innovadoras y efectivas. Este contraste exige un llamado a la intervención en el plano institucional, mediante el diseño participativo de protocolos de seguridad; en el ámbito pedagógico, a través de la formalización de enfoques socioeducativos y socioemocionales para contextos violentos; y en la esfera política, con la

implementación de sistemas que protejan a la comunidad de la violencia y la inseguridad.

Se necesitan protocolos de seguridad diseñados desde las trincheras, no desde los escritorios; rutas seguras para docentes, sistemas educativos sólidos y de respaldo y, sobre todo, voluntad política para escuchar a quienes enfrentan la violencia día a día, así como documentar y visibilizar estas experiencias, porque solo al nombrarlas se convierten en una demanda imposible de ignorar.

Referencias

- Álvarez, A. (26 de abril de 2022). Los “fantasmas” de Jerez: Narcos usaban los baños de escuelas en horarios de clase. Radio Fórmula. <https://www.radioformula.com.mx/nacional/Los-fantasmas-de-Jerez-Narcos-usaban-los-banos-de-escuelas-en-horarios-de-clase-20220426-0043.html>
- Bronfenbrenner, U. (1979). La ecología del desarrollo humano. Paidós.
- Carrillo, M. A., Hernández, J. & Martínez, L. G. (2021). Efectos psicosociales de la violencia en Zacatecas. *La Aljaba: Segunda Época. Revista de Estudios de la Mujer*, 25(1), 229-240.
- Castro, J. (2019, 18 de diciembre). Crimen organizado amenaza a profesores en Zacatecas. *El Sol de México*. <https://oem.com.mx/elsoldemexico/mexico/crimen-organizado-amenaza-a-profesores-en-zacatecas-15421602>
- Chávez, M. L. (2017). La violencia escolar desde la perspectiva infantil en el altiplano mexicano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 813-835. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000300813

- De Ávila, A. (2026, 24 de febrero). La educación en crisis: el impacto de El Mencho en Zacatecas. *El Sol de Zacatecas*. <https://oem.com.mx/elsoldezacatecas/local/la-educacion-en-crisis-el-impacto-de-el-mencho-en-zacatecas-28624768>
- Duarte, K. (2013). Acción comunitaria con jóvenes: Desafíos generacionales. *Última Década*, 21(39), 169-196. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362013000200008>
- Espósito, R. (2003). *Communitas: Origen y destino de la comunidad*. Amorrortu.
- Flores, J. (2016). Comunidad y violencia. *Política y Cultura*, (46), 187-210. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=Soi88-77422016000200187
- Foster, H., & Brooks-Gunn, J. (2020). Los efectos de la violencia física familiar y comunitaria sobre el desarrollo del niño. En R. E. Tremblay, M. Boivin & R. DeV. Peters (Eds.), *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. <https://www.encyclopedia-infantes.com/violencia-social/segun-los-expertos/los-efectos-de-la-violencia-fisica-familiar-y-comunitaria-sobre>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2009). Escuela Pública y Educación Popular. En *La educación como práctica de la libertad* (pp. 107-121). Siglo XXI Editores.
- Gorman, D., Henry, D. & Tolan, P. (2004). Exposición a la comunidad violencia perpetración de la violencia: Los efectos protectores del funcionamiento familiar. *Revista Clínica Infantil y Adolescente*, 12(3), 439-449.
- Guerra, N. G., & Dierkhising, C. (2011). Los efectos de la violencia comunitaria sobre el desarrollo del niño. En R. E. Tremblay, M. Boivin & R. DeV. Peters (Eds.), *Enciclopedia*

- sobre el Desarrollo de la Primera Infancia. <https://www.encyclopedia-infantes.com/violencia-social/segun-los-expertos/los-efectos-de-la-violencia-comunitaria-sobre-el-desarrollo-del>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi). (2024a). *Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU): Primer trimestre 2024*. <https://www.inegi.org.mx>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi). (2024b). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2024*. Zacatecas. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2024/doc/envipe2024_zac.pdf
- Jaime, R. (19 de diciembre de 2019,). Mantienen vigilancia en instituciones educativas. *Meganoticias*. <https://www.meganoticias.mx/zacatecas/noticia/mantienen-vigilancia-en-instituciones-educativas/117197>
- López, J.A. (2023). Desplazamiento forzado interno en Zacatecas: violencia disciplinaria y respuestas gubernamentales. *Región y sociedad*, 35, 1-26.
- Mastache, A. (2013). “Algunas ideas sobre la noción de práctica en el campo educativo. *Confluencia*, 6(13), 379-408. <http://bdigital.uncu.edu.ar/5650>
- Meganoticias. (10 de febrero de 2026). “Yo mismo voy a convocar a la gente” Marco Flores. *Meganoticias*. <https://www.meganoticias.mx/zacatecas/noticia/yo-mismo-voy-a-convocar-a-la-gente-marco-flores/308837>
- NTR Zacatecas. (13 de diciembre de 2023). Enfrentamiento deja seis muertos en Villanueva. *NTR Zacatecas*. <https://ntrzacatecas.com/2023/12/enfrentamiento-deja-seis-muertos-en-villanueva/>

- Ortega Rodríguez, A., Martínez Alarcón, L. G. & Hernández Leyva, Z. J. (2019). Factores psicológicos de reclusos involucrados en delincuencia organizada. *Revista Nthe*, (30), 37-44. https://nthe.mx/NTHE_v2/pdfArticulos/PDF_Articulo20200721214848.pdf
- Pérez, C., Sánchez, M., Martínez, A., Colón, H., & Morales, A. (2016). Violencia comunitaria: Programas basados en la evidencia como alternativa para su mitigación. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 27(1), 26-42.
- Programa Nacional de Convivencia Escolar. (2023). Diagnóstico de seguridad en escuelas de educación básica. Secretaría de Educación Pública.
- Pulido, R., & María, S. (2014). La experiencia educativa en entornos violentos. *Educación y Sociedad*, 15(2), 34-50.
- Quintero, L. J., & Echeverry, A. M. (2024). Propuesta de intervención psicopedagógica orientada a la gestión del conflicto escolar en la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo desde un enfoque restaurativo. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 9(1), 1-19. <https://doi.org/10.48162/rev.36.118>
- Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM). (2022). V parte: ¿Cómo medir el reclutamiento y utilización de adolescentes por grupos con fines delictivos y delincuencia organizada? *Investigaciones periodísticas REDIM*. <https://investigaciones.derechosinfancia.org.mx/como-medir-el-reclutamiento-y-utilizacion-de-adolescentes-por-grupos-con-fines-delictivos-y-delincuencia-organizada/>
- Roitman, P. (2019). *Un albergue en la escuela: sentidos comunitarios y prácticas socioeducativas* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza <https://bdigital.uncu.edu.ar/14297>.

- Secretaría de Educación de Zacatecas. (2023). Reporte anual de condiciones escolares. Gobierno del Estado de Zacatecas. <https://www.sezac.gob.mx>
- Sepúlveda Hernández, E., y Úcar Martínez, X. (2019). Características de las prácticas socioeducativas que abordan el cambio ambiental global en contextos de desastres socio-naturales. *Universidad y Sociedad*, 11(4), 310-318.
- Silva, D. (2020). Pensar de manera apasionada: comunidades emocionales y resistencia política en contextos de violencia en Latinoamérica. *Desacatos*, (63), 162-166.
- Vacio, A. (26 de febrero de 2026). Docentes de Telebachillerato se van a paro indefinido en Zacatecas. *El Sol de Zacatecas*. <https://oem.com.mx/elsoldezacatecas/local/docentes-de-telebachillerato-se-van-a-paro-indefinido-en-zacatecas-13317342>
- Valadez, A. (3 de octubre de 2025). Realizan bloqueos con vehículos incendiados en carreteras de Zacatecas. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/noticia/2025/10/03/estados/realizan-bloqueos-con-vehiculos-incendiados-en-carreteras-de-zacatecas>

II. Estudiantado

LAS MÚLTIPLES FORMAS DE LA VIOLENCIA EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA: EXPERIENCIAS Y PERSPECTIVAS DE JÓVENES ESTUDIANTES

Anel Hortensia Gómez San Luis
Ariagor Manuel Almanza Avendaño

Introducción

La violencia es un fenómeno que surge en el contexto de las relaciones humanas como respuesta a diversos acontecimientos históricos, sociales y culturales. Como señala Patou-Mathis (2020), la violencia colectiva no está inscrita en los genes del ser humano, sino que surge con la sedentarización de las comunidades humanas, con la transformación de una economía predatoria de la naturaleza hacia una economía de producción.

Entonces, es factible que la violencia ocurra en diversos escenarios sociales. En los entornos universitarios ha sido reconocida hace apenas unas tres o cuatro décadas, y desde entonces ha ido creciendo el número de investigaciones al respecto, particularmente por sus consecuencias negativas, no solo a nivel académico, sino de salud mental para quienes la ejercen, quienes la sufren y quienes la observan. Por ejemplo, la literatura de De la Cruz y otros (2024) destaca que el acoso escolar en los entornos universitarios afecta negativamente al estudiantado tanto en su rendimiento académico como en su vida social.

En cuanto a las consecuencias de la violencia en la salud mental, Vega y otros (2021) señalan que cuando los estudiantes universitarios sufren acoso por parte de sus compañeros (*bullying*), con alta frecuencia y desbalance de poder, sus niveles

de ansiedad y malestar psicológico son mayores. Por su parte, Almanza y otros (2018) encontraron asociaciones significativas entre victimización y sintomatología psicológica (ansiedad, síntomas obsesivo-compulsivos, sensibilidad interpersonal y miedo-hostilidad) en jóvenes universitarios expuestos a la violencia comunitaria. En concordancia con estos hallazgos, Sánchez y otros (2025) encontraron que jóvenes universitarios expuestos a la violencia (asociada al crimen organizado) de forma prolongada tienen un autoconcepto emocional bajo y un malestar psicológico alto, algo que se manifiesta particularmente en las mujeres.

En el contexto universitario existen múltiples tipos de violencias, y no solo se manifiestan de forma explícita como sucede con la violencia verbal o física, sino de maneras sutiles que incluso tienden a pasar desapercibidas, como la violencia psicológica, la sexual o la epistémica; algo que resulta paradójico porque ocurre en un espacio creado para el desarrollo, el diálogo, el pensamiento crítico y la equidad.

La naturaleza y frecuencia de acontecimientos violentos en las universidades es preocupante: los estudios destacan la violencia sexual (Arias *et al.*, 2021; Prior & De Heer, 2021), la discriminación y exclusión (Brito, 2020), la violencia en la práctica docente (Chavarin, 2022) y la violencia de género (Brito, 2020; Martín, 2020; Tostado *et al.*, 2024), por mencionar algunas. Particularmente esta última, dado que está anclada a la dimensión cultural, se torna casi invisible y por ende muy difícil de reconocer y atender.

Al respecto, el triángulo de la violencia propuesto por Galtung (1969, 1990), resulta útil para comprender tanto las manifestaciones visibles como las invisibles (violencia de género, violencia estructural, violencia simbólica). Para Galtung la

violencia directa es la más visible y tiene una dimensión interpersonal y física. En contraste, la violencia estructural, al estar inserta en las estructuras e instituciones sociales (marginación, pobreza, discriminación, falta de oportunidades académicas y laborales, y en general la injusticia social), suele normalizarse y pasar desapercibida. Finalmente, la violencia cultural comprende aspectos simbólicos (ideología, discursos, costumbres) que legitiman en la vida cotidiana tanto la violencia directa como la estructural. Gracias a la violencia cultural, las otras violencias (directa y estructural) se justifican y se tornan socialmente aceptables, como la violencia de género.

Cabe señalar que en el caso específico de la violencia de género la dimensión simbólica es ejercida desde lo masculino e implica una forma de relación social interiorizada como natural, y caracterizada porque quien ejerce el poder domina a un tercero, y el otro (es decir la otra) la acepta, la valida y termina por conceptualizarla como parte de su cultura o tradición (Bourdieu, 2000). Esta dominación se consolida mediante mensajes o signos que transmiten relaciones de poder. Al respecto, el concepto de *habitus* propuesto por Bourdieu resulta pertinente, en tanto que permite explicar cómo las disposiciones internalizadas por los sujetos orientan sus prácticas, percepciones y decisiones. Kaplan (2013) retoma esta noción al señalar que el *habitus*, como estructura estructurada, configura un conjunto de opiniones, valoraciones y juicios socialmente aprendidos que, a su vez, operan como estructuras estructurantes que predisponen a las personas a aceptar y legitimar determinadas condiciones de dominación. En el ámbito universitario, estas disposiciones determinan la manera en que los estudiantes perciben sus propias trayectorias posibles (e imposibles), aceptando determinadas expectativas de vida, como la elección

de una carrera en función de las cargas sociales, culturales y simbólicas previamente incorporadas. De este modo, las decisiones individuales aparentan ser libres, cuando en realidad se encuentran profundamente condicionadas por esquemas internalizados que reproducen el orden social existente.

Así, bajo este marco explicativo podemos comprender expresiones sutiles de la discriminación de género, como sucede con la segregación disciplinaria, la cual se manifiesta explícitamente en la elección de carrera: las mujeres suelen elegir carreras relacionadas con la salud, el cuidado y la educación, mientras que los hombres optan por carreras de ingeniería y ciencias aplicadas (Buquet *et al.*, 2010). El extremo de este tipo de violencia se da con la exclusión de género, particularmente cuando esta representa una maniobra encaminada a descartar, rechazar y negar posibilidades a las mujeres, por el hecho de ser mujeres.

Queda claro que la universidad, un espacio creado para impulsar la pluralidad y la generación de conocimiento, donde idealmente debería reinar un ambiente de paz, es a la vez un lugar donde se reproducen fenómenos sociales como la violencia. Al respecto, Ortiz y otros (2022) advierten un proceso paradójico en el que, por un lado, se observa un incremento de protocolos para la prevención y atención de las violencias, pero, por otra parte, dichos protocolos están someramente relacionados con la constitucionalidad vigente y específicamente con la reforma a la Ley de Educación Superior emitida en el 2021, la cual establece:

Artículo 42. Las instituciones de educación superior, con el apoyo de las autoridades respectivas, en sus ámbitos de competencia, promoverán las medidas necesarias

para la prevención y atención de todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la de género, así como para la protección del bienestar físico, mental y social de sus estudiantes y del personal que labore en ellas. Dichas medidas se basarán en diagnósticos y estudios de las actividades académicas, escolares y administrativas para lograr una detección y atención oportuna de los factores de riesgo, violencia y discriminación, estableciendo protocolos de atención y proporcionando, en su caso, servicios de orientación y apoyo de trabajo social, médico y psicológico. Las acciones derivadas para el cumplimiento de este artículo respetarán la protección de datos personales y la privacidad de estudiantes y del personal que reciba los servicios (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021, pp. 22-23).

Para Martín (2020) el notable incremento en el número de protocolos para la atención de la violencia en las universidades responde a factores como la mayor visibilidad de la violencia de género, el incremento de la organización y denuncias por parte del estudiantado, la imperante necesidad de atender oportunamente tales demandas, así como la búsqueda de una mayor concordancia con las modificaciones en materia legislativa, normativa y de política pública en la educación superior.

En este contexto, el objetivo del presente estudio es analizar las experiencias y perspectivas en torno a las violencias que viven las y los jóvenes universitarios en la Universidad Autónoma de Baja California, campus Mexicali.

Acciones representativas de la UABC para prevenir y atender las violencias

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC), consciente de la magnitud e importancia de atender las múltiples manifestaciones de la violencia en sus diferentes campus, unidades académicas, institutos y dependencias, inició acciones encaminadas a consolidar instancias y mecanismos formales al interior de la propia universidad, destinadas a promover la prevención de la violencia, garantizar la protección de toda la comunidad universitaria y, de ser el caso, acompañar y atender los casos de denuncias. Como señala el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2023-2027, la misión de la UABC es:

Contribuir al desarrollo inclusivo y sostenible, al bienestar de la sociedad bajacaliforniana, la nación y del planeta, a través de la formación integral de profesionistas, de investigadoras, investigadores y ciudadanía comprometida con una cultura democrática; así como a la generación y difusión de la cultura, del conocimiento y de las tecnologías (UABC, 2023a, p. 157).

Para lograr esta misión, un antecedente importante que muestra la preocupación de la UABC por procurar el bienestar de la sociedad, la procuración de ambientes saludables y el fomento de una cultura de paz para toda la comunidad universitaria es el Código de Ética (UABC, 2016), el cual expresa que:

Para ser un buen universitario no basta con dominar saberes y habilidades técnicas, sino que es necesario adoptar un fuerte compromiso ético en la defensa de la

justicia social, equidad y dignidad humana. Para lograr este objetivo, es preciso que todos los miembros de la UABC seamos conscientes de lo que se espera de nosotros en una institución que se identifica y asume valores que considera irrenunciables (p. 5).

De manera más específica, el 17 de noviembre del 2020 se publicó en la edición especial No. 452 de la gaceta universitaria el Acuerdo por el que se Establece el Protocolo de Atención y Seguimiento a Casos de Violencia de Género de la Universidad Autónoma de Baja California. Tal acuerdo confirma la asignación de estos casos para su atención a los Comités de Prevención y Atención a la Violencia de Género (COPAVIG). Sin embargo, como mencionan Avitia y otros (2024), la naturaleza de los COPAVIG es sustancialmente preventiva, por lo que se limitan a emitir recomendaciones con base en la normatividad universitaria vigente y no dan seguimiento a los casos atendidos. De forma complementaria, se creó la aplicación “No+”, con la finalidad de proporcionar un mecanismo mediante el cual se puedan presentar denuncias ante situaciones de violencia.

En el mismo sentido y con el ánimo de aportar una herramienta para orientar a la comunidad universitaria respecto de la utilización de formas de comunicación incluyente y no sexista, la UABC emitió la publicación de la Guía de Comunicación Incluyente (UABC, 2023b) y el programa institucional para la cultura de paz a cargo de la Unidad de Género, Diversidad e Inclusión Educativa (UGEDIE), cuyo objetivo general es:

Fortalecer los principios de bienestar integral, inclusión, igualdad y de derechos humanos entre la comunidad universitaria, a través de la creación colaborativa de acciones

afirmativas que consoliden firmemente la no discriminación y el rechazo a la violencia, posibilitando la gestación de una cultura de paz que sea permanente, sostenible y sustentable, que dignifique la coexistencia de las personas en la institución (UABC, 2023c, p. 27).

Adicionalmente, con la conformación de los Comités de Salud Mental (COSAME) en 2024, cuya responsabilidad es velar por el bienestar emocional y psicológico de la comunidad universitaria, la UABC busca impulsar las políticas institucionales de prevención y atención en torno a la salud mental y la promoción del bienestar emocional en favor del desarrollo integral de las y los universitarios (UABC, 2024a). En este contexto, en 2025 inició operaciones el programa institucional Con Trayectoria, dirigido a estudiantes de la UABC que desean recibir atención psicológica a distancia para problemáticas como ansiedad, ataques de pánico, duelo o depresión.

Finalmente, en diciembre de 2024 se publicó en la gaceta universitaria el Protocolo para la atención integral de casos de violencia en razón de género en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC, 2024b), ya que, al igual que sucede con otras instituciones de educación superior en el país, nos encontramos en un momento social de reclamo ante el incremento de las denuncias de violencia; y por ello la UABC realiza un ejercicio permanente de revisión y evaluación de su normativa, instrumentos, mecanismos, procedimientos e instancias destinadas a la prevención, atención, seguimiento y, de ser el caso, sanción a los casos de violencia.

Método y diseño

Este estudio es cualitativo con diseño fenomenológico. Los estudios fenomenológicos se caracterizan por centrarse en las experiencias vividas por las personas, en este caso, las experiencias de violencia del estudiantado universitario. El enfoque fenomenológico busca comprender el sentido profundo de las experiencias humanas y para ello, a nivel metodológico, incluye fases como la preparación de la recolección de datos, la recolección u obtención en sí (en este caso mediante entrevistas), la organización, análisis y síntesis de los datos (transcripción, análisis e interpretación sistemática) y, finalmente, se elabora un resumen y se contrastan estos resultados a la luz de sus implicaciones (Moustakas, 1994).

Participantes

Se realizó un muestreo intencional por criterio (Patton, 1990). Los criterios de inclusión fueron estar inscrito durante el semestre 2025-I en alguna carrera impartida en la UABC campus Mexicali, acceder a participar voluntariamente en el estudio y haber cursado al menos cuatro semestres en la universidad, a fin de contar con la experiencia suficiente en el contexto universitario como para haber observado, experimentado o ejercido algún tipo de violencia entre compañeros, o bien en la relación con algún docente, directivo o personal de servicios, en alguna de las múltiples actividades y servicios que ofrece la universidad.

El grupo de participantes estuvo conformado por 36 estudiantes: 30 mujeres y seis hombres, cuyas edades fluctuaron entre 20 y 25 años, y quienes participaron en esta investigación

de forma voluntaria, anónima y revocable. Al momento de realizar el trabajo de campo, estos participantes cursaban las carreras de Educación, Psicología y Medicina, impartidas en la Facultad de Ciencias Humanas, y en la Facultad de Medicina del campus Mexicali de la UABC.

Instrumento

Se elaboró una guía de entrevista semiestructurada (Creswell, 2013) *ad hoc* para este estudio, con ejes temáticos destinados a explorar los significados que elaboran las y los estudiantes respecto a las violencias en la universidad; las experiencias directas o indirectas de violencia; los espacios y situaciones en los que han vivido u observado algún tipo de violencia; sus perspectivas en torno a los mecanismos e instancias que existen en la universidad para prevenir, atender, dar seguimiento y en su caso sancionar los casos de violencia; la percepción que tienen respecto al actuar de las autoridades y sus propuestas para mejorar los procesos de atención.

Procedimiento

Tras recibir la invitación para participar en el estudio, las y los estudiantes que cumplieron con los criterios recibieron por escrito el consentimiento informado que explica el objetivo de la investigación, así como las características de su participación (libre, voluntaria, revocable, anónima y confidencial). Posteriormente, se acordó con cada participante la fecha y hora, de manera las entrevistas se realizaron en día y horario convenientes para ellos (generalmente en horas libres entre clases), en aulas, salas de juntas o cubículos disponibles en las facultades;

y fueron grabadas en audio para su posterior transcripción y análisis. Las entrevistas fueron individuales y se realizaron en una sola sesión de aproximadamente una hora.

Las entrevistas fueron realizadas entre febrero y marzo de 2025 por la autora de este trabajo, que es psicóloga y cuenta con experiencia previa en investigación cualitativa. Antes de comenzar la entrevista se leyó nuevamente el consentimiento informado a cada participante, subrayando el carácter libre y voluntario de su participación, asimismo, se garantizó el uso de la información recopilada únicamente con fines académicos y de investigación, conservando en todo momento su anonimato; por ello no se les solicitaron datos personales que permitan su identificación, como nombre, firma, matrícula o correo electrónico.

Se realizaron entrevistas hasta lograr la saturación teórica (Strauss & Corbin, 2002), es decir, el trabajo de campo se dio por concluido hasta que, tras analizar una entrevista, los investigadores no encontraron categorías nuevas. La saturación teórica se alcanzó en la entrevista número 36.

Consideraciones éticas

Esta investigación se deriva del proyecto titulado “Experiencias y consecuencias del acoso sexual en la salud mental de mujeres jóvenes”, aprobado por el Comité de Ética y Evaluación de Investigación y Posgrado, de la Facultad de Ciencias Humanas; y registrado ante el Departamento de Apoyo a la Docencia y la Investigación, de la Universidad Autónoma de Baja California, con la clave 101/4086 vigente durante el periodo 2025-1 a 2026-2.

Por otra parte, cabe señalar que, además de realizar el proceso de consentimiento informado con cada participante, los archivos de audio de las entrevistas fueron eliminados tras realizar su transcripción, para mayor seguridad de las y los participantes.

Resultados

Después de transcribir las entrevistas, leerlas y elaborar notas al respecto, se procedió a su análisis categórico, es decir, se identificaron y agruparon los temas emergentes siguiendo el método propuesto por Strauss & Corbin (2002). De acuerdo con estos autores, las categorías analíticas emergen progresivamente del análisis sistemático de los datos. La construcción de categorías se llevó a cabo mediante el método de comparaciones constantes, usando la codificación abierta en un primer momento y posteriormente la codificación axial para organizar y en su caso relacionar tales categorías. Fue así que, mediante la codificación selectiva, se integró todo en una categoría central que permite entender desde el punto de vista fenomenológico las violencias que vive el estudiantado en la universidad.

Además, como criterio de calidad y para garantizar la credibilidad del estudio, se recurrió al análisis mediante la triangulación de investigadores (Denzin & Lincoln, 2018), es decir, de forma independiente los investigadores elaboramos notas de las transcripciones y creamos códigos y sub-códigos que emergían a partir de los datos cualitativos; y, posteriormente, discutimos sobre las notas, códigos y sub-códigos identificados por cada uno. Cuando las notas y los códigos resultaban convergentes o complementarios, procedíamos a incorporarlos. Por el contrario, cuando las notas o los códigos resultaban contradictorios,

nuevamente conversamos sobre la viabilidad de generar una categoría derivada de tales códigos y su pertinencia para la comprensión del fenómeno estudiado. El proceso de triangulación de investigadores se realizó tras concluir cada una de las entrevistas. En la Tabla 1 se presentan los datos generales del estudiantado participante, y posteriormente se describen y analizan las categorías identificadas en el análisis de datos.

Tabla 1
Distribución de los participantes por sexo y carrera (n = 36)

Carrera	Mujeres n (%)	Hombres n (%)	Total (%)
Psicología	20 (55.6)	4 (11.1)	24 (66.7)
Educación	10 (27.8)	0 (0)	10 (27.8)
Medicina	0 (0)	2 (5.6)	2 (5.6)
Total	30 (83.3)	6 (16.7)	36 (100)

Nota. La tabla refleja la distribución de los 36 participantes según sexo y carrera. La edad de los participantes fluctuó entre 20 y 25 años.

Manifestaciones y significados asociados a las violencias

Para las y los jóvenes participantes, la violencia es un fenómeno con múltiples significados y expresiones, las cuales van desde las más sutiles, como las palabras hirientes, hasta las más explícitas y grotescas, como la violencia física; pero todas ellas coinciden en la intención de ocasionar un daño. Para Margarita,¹ “Los comentarios de ella [una compañera] hacía mí los sentía como si de cierta manera quisiera rebajarme, pero no me lo

¹ Los nombres con los cuales se identifica a los y las participantes son ficticios.

decía de frente, estos comentarios llegaban hacia mí porque se los decía a otros amigos, con la intención de ponerlos en mi contra, de alejarlos de mí, o de que ellos me lo dijeran y hacerme sentir mal, hacerme sentir que soy menos” (comunicación personal, 10 de marzo de 2025). Al respecto, Carmen menciona:

En esta universidad he aprendido muchas cosas de las cuales me siento orgullosa, pero con el tiempo también entendí que incluso en los espacios que se proclaman como seguros también pueden habitar formas de violencia, quizá más sutiles, pero igualmente pesadas, cansadas y dolorosas. Las palabras de los compañeros y de muchos docentes, las actitudes, la discriminación basada en nuestras creencias y preferencias igualmente son violencia (comunicación personal, 19 de febrero de 2025).

Particularmente en el contexto universitario, la violencia también es entendida como el incumplimiento de funciones formativas por parte de algunos profesores, quienes en lugar de motivar e incentivar el proceso de aprendizaje en sus estudiantes, les hacen comentarios despectivos respecto a su desempeño académico o a la carrera que están estudiando, lo que pone de manifiesto el ejercicio de poder del docente y en ocasiones el intento por exaltar unas carreras sobre otras. Como lo menciona Aurora: “Sí, aquí en la facultad sí hay violencia, en muchas ocasiones no siempre es un entorno seguro donde se priorice el respeto. A veces, quienes deberían apoyarnos en este proceso de aprendizaje son los principales motivos de desmotivación e inseguridad en los estudiantes. Y eso es violencia, porque te descalifican, a mí me pasó que, con unos comentarios por parte del profesor, se vio afectada mi confianza y por consecuencia

desarrollé un sentimiento de no pertenecer a la institución académica” (comunicación personal, 4 de febrero de 2025). La experiencia resultante para el estudiantado es de decepción, desconfianza e incluso sentirse manipulados:

Lo que más me quedó claro es que la discriminación no siempre viene de quien esperas, ni de las personas que abiertamente te atacan. En este caso, fue un docente, quien, a pesar de sus conocimientos y experiencia, se mostró como una persona tan manipuladora como cualquier otra persona que practica la violencia emocional (Guillermo, comunicación personal, 21 de abril de 2025).

Llama la atención que entre las experiencias más frecuentes en las que los estudiantes se han sentido violentados han sido derivadas de la interacción con docentes durante las clases, ya sea porque estos califican como deficientes las participaciones de los estudiantes y su desempeño en general, o bien porque toman como una falta de respeto el cuestionamiento de teorías y métodos hegemónicos por parte del estudiantado. A partir de estas experiencias, el estudiantado construye significados adversos con relación a lo que representa pensar diferente que el docente o tener un pensamiento crítico, porque ante los ojos del docente este pensamiento puede significar rebeldía o una falta de respeto, y por ende interpretarse como amenazante.

Al igual que la violencia es un concepto polisémico para los estudiantes, sus manifestaciones suceden de múltiples maneras. Entre las formas más recurrentes es la violencia por parte de los mismos compañeros y compañeras. Quizá una de las que más preocupa es el acoso sexual, pero también existen otras

formas como la discriminación basada en creencias o religión tal como lo señala el siguiente testimonio:

Pero luego de mi presentación en la que yo dije que era católica abiertamente, esa compañera dejó de hablar conmigo, y después de mi presentación comenzó a hacer comentarios hacia mi persona. Se burlaba de mí fingiendo mi voz y decía “yo soy blanca, delgada y católica”, burlándose de mis creencias y puntos de vista que no compartimos, me decía “santurrona y mojigata”. Yo ya no me sentía a gusto con ella porque hablaba de mí sin siquiera conocerme y se burlaba de mis creencias personales cuando yo nunca la atacué por las suyas (Gina, comunicación personal, 20 de marzo de 2025).

La violencia sexual es una de la que se reportó con mayor frecuencia, lo que resulta particularmente preocupante para las mujeres. Algo que llamó la atención es que tal violencia no necesariamente procede de la figura típica hegemónica (hombre, joven, blanco, de cierta clase socioeconómica), sino incluso de otra mujer, como lo explica Nadia “Y esa compañera, siendo una mujer lesbiana, comenzó a hipersexualizarla [a otra compañera]. Sus comentarios y conductas cruzaban los límites del consentimiento constantemente: tocamientos no solicitados, insinuaciones sexuales explícitas y bromas que no eran tales. Frases como ‘vamos a coger’ dichas abiertamente, risas nerviosas y miradas incómodas llenaron muchos de nuestros días; cuando tratábamos de poner límites, se escudaba detrás de su identidad sexual: ‘soy parte de la comunidad’, decía, como si eso justificara su comportamiento” (Nadia, comunicación personal, 27 de marzo de 2025). Este tipo de situaciones des-

pierta en las compañeras afectividades relacionadas con la solidaridad y el acompañamiento, dejando claro que no necesitan ser víctimas directas para empatizar con quienes sí lo han sido:

Ese día caí en cuenta de que yo no era consciente de todas estas problemáticas (acoso sexual) que ocurrían día a día bajo el mismo techo en el que yo venía a estudiar, en la misma institución donde yo venía a pasar un día común y corriente. No era consciente de la situación de acoso y de violencia que muchas de mis compañeras estaban pasando día tras día en la facultad. Fue algo que me impresionó bastante, porque pensar en que ahora mismo es muy seguro que otra compañera esté pasando por lo mismo es muy preocupante (Ana, comunicación personal, 26 de febrero de 2025).

Otra de las formas en las que comúnmente se expresa la violencia es la ejercida por docentes, pues existen profesores que, abusando de su posición de poder, maltratan, insultan, intimidan, humillan e incluso golpean a algún estudiante:

En la facultad [se omite el nombre de la facultad como garantía de anonimato y confidencialidad], durante ocho semestres he tenido una gran cantidad de experiencias de violencia de parte de docentes, de manera indirecta y directa. El primero del que me acuerdo [fue que,] durante el primer semestre, mientras intentaba habituarme a los horarios extensos y a la gran carga de trabajo, me vi obligado a habituarme de la misma manera al trato hostil de parte de los docentes. Desde el día

uno, un docente comentó que a partir de ese momento la universidad lo tenía que ser todo para nosotros, que nos despidiéramos de nuestra familia, amigos, parejas y pasatiempos, pues solo así podríamos ser “estudiantes de verdad y no unos mediocres más con un título que no sirve para nada”. Sus palabras resonaron conmigo y al parecer con muchos de mis compañeros, pues muchos intentamos seguir ese consejo y ninguno de nosotros lo cuestionó. Pero esa pequeña demostración fue solo el inicio del poco valor que se me dio como persona mientras he sido estudiante aquí, pues con cada profesor nuevo se nos ejerce otro tipo de violencia (Gerardo, comunicación personal, 22 de abril de 2025).

En el relato anterior, podemos identificar múltiples manifestaciones y niveles de la violencia: la sobrecarga de actividades académicas, planes de estudio saturados, la idea por parte de los docentes de que los estudiantes solo deben vivir para lograr un rendimiento académico atenta directamente contra su salud física y mental, y limita su desarrollo en otras áreas como la social, recreativa o familiar; como si la condición para el éxito académico fuera la renuncia a la vida personal. Esto en sí mismo constituye una forma de violencia simbólica (Bourdieu, 2000), en tanto que impone significados y expectativas que son internalizados por los estudiantes y reproduce relaciones de dominación. El testimonio de Gerardo lo ejemplifica muy claramente:

Ese día, la maestra eligió a una compañera, le preguntó algo, y la compañera le respondió, pero no como la maestra quería. Por esta razón, la maestra le comenzó a decir lo

mismo de siempre, insultos, pero mi compañera defendió su respuesta. Que la compañera se defendiera hizo que la profesora explotara. Se levantó de su asiento y le dijo “lárgate de aquí”, pero mi compañera dijo que no era justo porque no quería perder la práctica de esa semana. Entonces, la maestra hizo algo que nos hizo a todos hacernos hacia atrás con sorpresa. Se levantó rapidísimo de su asiento, yo pensé que se le iba a aventar encima a mi compañera, pero justo cuando estaba frente a ella, la profesora agarro la mochila de mi compañera, y la golpeó con ella. Después se fue hacia la puerta y aventó su mochila contra la pared del pasillo le dijo “te dije que te largaras”. Aquí fue cuando vi a mi compañera genuinamente asustada, y sin decir nada se fue del salón. Lo que todos hicimos después fue solamente continuar con la actividad del día. Ni una mención más sobre lo que acababa de pasar (comunicación personal, 22 de abril de 2025).

Desde una perspectiva del poder disciplinario (Foucault, 1975), estas prácticas docentes pueden entenderse como mecanismos de control que regulan no solo el desempeño académico, sino también la vida cotidiana de los estudiantes, lo que limita su autonomía y moldea sus conductas:

Había algo en su forma de hablarnos que mostraba prepotencia y no podía sentirme completamente cómoda en su clase... Pero todo esto empeoró el día que tuvimos que exponer un tema frente a toda la clase... El profesor finalmente habló solo para decir: “Si esto es lo mejor que pueden hacer, definitivamente ni siquiera se deberían de preocupar por hacer una licenciatura, son un gasto

innecesario, que le provocan a toda la gente involucrada en que ustedes se encuentren estudiando aquí”... Empecé a dudar sobre toda mi capacidad, ya no participaba en clases y constantemente me preguntaba si realmente merecía la oportunidad de estudiar una licenciatura (Daniela, comunicación personal, 20 de marzo de 2025).

Un caso que podría considerarse exclusivo de violencia en las instituciones educativas es la violencia epistémica. Un tipo de violencia que implica la deslegitimación de ciertos saberes, particularmente aquellos no occidentales o subalternos. En el contexto universitario se traduce en currículos eurocéntricos y en la marginación de conocimientos locales, lo que no solo afecta la diversidad epistémica, sino que limita la capacidad crítica de las instituciones educativas (Vickers, 2020). De acuerdo con Beltrán (2017), el concepto *violencia epistémica* surgió en el grupo de los *subaltern studies* de la India; y Foucault (2000) hace referencia a este concepto mediante los “conocimientos subyugados”, entendidos como aquellos localizados en la parte baja de una jerarquización de conocimientos, clasificados por un nivel requerido de cognición o cientificidad. La violencia epistémica en UABC se expresa al tratar de imponer una mirada hegemónica de la ciencia clásica, al descalificar paradigmas críticos y al calificar de “no científicos” los métodos horizontales:

Cuando iba en cuarto semestre tuve un docente que no retroalimentaba las participaciones de la forma más amable. Se encargaba de invalidar muchas ramas ajenas a la suya, haciéndolas ver como que, en realidad, no sabían ni lo que hacían, sin ponerse a pensar que muchos de nosotros vamos para allá en un futuro. Se la pasaba

desmeritando a los alumnos y colegas que tiene en la facultad, se la pasaba exployándose que los profesores de la escuela no valían nada y que no sabían lo que hacían. Quería imponernos su enfoque experimental y nos hacía sentir inferiores porque jamás se molestó en crear un ambiente seguro y de confianza para su alumnado (Tina, comunicación personal, 4 de febrero de 2025).

Los hallazgos encontrados en esta categoría indican que las violencias en la universidad están atravesadas tanto por dimensiones simbólicas y de dominación masculina (Bourdieu, 1998), como por el ejercicio de la violencia directa y estructural (Galtung, 1969); esta última, por ejemplo, se manifiesta al limitar las oportunidades del estudiantado y al causarles sufrimiento, aunque no siempre exista un agresor directo e identificable. De esta manera, el entorno universitario crea desigualdades sistemáticas, injusticias y privaciones que afectan la vida y el desarrollo de las y los jóvenes.

Consecuencias de la violencia

Son múltiples las consecuencias que el estudiantado identifica tras haber sido víctimas directas o indirectas de las violencias en la universidad. Algunos estudiantes consideran que haber sido víctimas vicarias es una condición de privilegio, pues la violencia está tan normalizada que vivirla de manera directa es una experiencia que se asume normal y hasta previsible:

Me puedo considerar privilegiada en el aspecto que no me ha tocado ser víctima de alguno de estos tipos de violencia de manera directa dentro de la facultad, sin

embargo, resulta casi imposible no enterarse y empatizar con alguien que, aunque no sea cercano a ti se encuentra atravesando por una situación así (Martha, comunicación personal, 9 de abril de 2025).

En este testimonio observamos que una de las consecuencias de la violencia que puede pasar desapercibida es justamente la imposibilidad de las víctimas vicarias para asumirse y reconocerse como víctimas; en el otro extremo, las consecuencias son tan evidentes que se manifiestan con emociones intensas como el miedo y la desesperación:

Después del ataque de la profesora a mi compañera, sufrí un miedo inmenso, pues por primera vez vi cómo un profesor pasó de la violencia verbal a la física. Y nadie pudo decir nada, incluyéndome. Estaba temblando, pero lo intentaba evitar, pues no quería que me regañara a mí después. Quise llorar del miedo y desesperación, pero no quería ser su siguiente objetivo. Ese mismo día y saliendo de ese laboratorio, me fui a llorar al baño más solo que encontré. Sentía que estaba atrapado (Rogelio, comunicación personal, 10 de marzo de 2025).

Las consecuencias de la violencia, así sea indirecta, además del malestar del momento, pueden llevar al desarrollo de síntomas psicológicos como estrés, ansiedad, depresión, fatiga crónica, entre otros; lo que a su vez atenta directamente contra la salud del estudiantado, entendida esta como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente como la ausencia de afecciones o enfermedades (Organización

Mundial de la Salud [OMS], 2000), tal como lo señala el siguiente testimonio:

Sus acciones solo hacían que sus clases se volvieran complicadas e injustas, provocando en mí mucho estrés, fatiga, completo desinterés por entrar a sus clases. Realmente era un fastidio y un malestar saber que la siguiente clase era con él, aun más, saber que en los próximos semestres también tendríamos clases obligatorias con él (Esteban, comunicación personal, 18 de febrero de 2025).

De manera adicional, las y los estudiantes identifican una especie de miedo o desesperanza que les dificulta realizar las acciones pertinentes frente a la violencia, y que los lleva a asumir que esta existe, que es parte de lo que se tiene que vivir en su paso por la universidad y que esta situación no cambiará:

Es por ello que muchas de las veces las víctimas no alzan la voz: por miedo de ser revictimizadas o que les pase algo peor. Las mujeres somos más vulnerables y susceptibles a vivir la violencia día a día en comparación con cifras registradas en hombres, por lo que a cualquier lugar que vayamos, incluso siendo acompañadas o a plena luz del día tenemos que estar en constante alerta ante cualquier persona que pueda hacernos daño (Alejandra, comunicación personal, 11 de abril de 2025).

En este último testimonio se asume el género como una condición de vulnerabilidad inherente a las mujeres, por ello, la violencia de género es una de las más preocupantes para el estudiantado, pues se origina a partir de la desigualdad de

género, el abuso de poder y la presencia de normas desventajosas para las mujeres (Organización de las Naciones Unidas Mujeres [ONU Mujeres], 2024).

Conocimiento acerca de los instrumentos, procedimientos e instancias para atender la violencia en la UABC

Pese a las múltiples formas de violencia en la UABC, el estudiante expresa un conocimiento sumamente escaso en cuanto a los procedimientos, instrumentos, mecanismos e instancias encargadas de prevenir, atender y dar seguimiento a este tipo de casos. En concreto, las y los participantes solo refieren que existe una aplicación, pero que no saben cómo funciona y que, aunque dicen que es anónima no lo es, ya que al momento de ingresar pide el número de matrícula o correo electrónico, además, mencionan que han sabido que, aunque se denuncien los casos, “no pasa nada”. Así pues, una forma más inmediata y con la que se sienten más seguros y acompañados es la presentación de quejas colectivas, aunque no sean sistemáticas ni realicen un seguimiento acorde a los procedimientos y normativa institucionales:

Me enteré de que mi compañera quería hacer algo al respecto (fue víctima de agresión física por parte de una profesora), así que le dije que fuera con alguien en dirección a levantar una denuncia, y lo hizo. La denuncia era solo eso, pues le dijeron que a la maestra “no le podían hacer nada” y eso me enojó profundamente. Entonces le dije que hiciéramos algo, que por la parte de atrás de esa misma denuncia, los compañeros firmáramos como testigos del hecho violento y fuéramos de nuevo para

ejercer presión. Cuando pedimos las firmas nos encontramos con reacciones mixtas: varios compañeros firmaron con seguridad, otros con miedo y algunos se negaron por temor a las repercusiones y otros porque lo que pasó “ni fue tan feo”. Cuando tuvimos varias firmas, llevamos el documento a dirección y esta vez nos dijeron que harían algo. Lo que hicieron fue mover a la profesora de turno. Cuando llegaron las suplentes de la profesora, dijeron varios comentarios que me dejaron frío y sin ganas de volver a luchar: “¿Ustedes fueron los que se quejaron de la profesora, ¿verdad?, con que poco lloran los de nuevo ingreso. Si así están ahorita, a ver cómo le hacen cuando avancen de semestre, esto no es nada, y eso sí es que llegan a otro semestre”. En semestres posteriores, sus comentarios tuvieron sentido. La violencia siguió y empeoró. Los directivos jamás hicieron nada (Gerardo, comunicación personal, 22 de abril de 2025).

La única alternativa que los estudiantes ubican, además de las quejas colectivas, es el silencio, el cual es comprensible dada la escasa confianza que el estudiantado tiene hacia las autoridades universitarias, y el desconocimiento de los procedimientos e instancias a las cuales pueden acudir:

Recordando todo esto puedo darme cuenta de que lo que el maestro ejercía sobre nosotros era un tipo de violencia. Lo que me extraña es que nunca hicimos nada al respecto. Aunque la gran mayoría, por no decir que todos, opinamos lo mismo de este maestro y nos quejábamos entre nosotros, nunca nos planteamos la posibilidad de reportarlo. Quizá lo normalizamos debido a

que la carrera era conocida por su dificultad y eso era lo “esperado”. Sabíamos que los directivos no harían nada, así que lo único que hacíamos era lo necesario para pasar su clase y no verlo más (Marcos, comunicación personal, 11 de marzo de 2025).

En la categoría de “conocimiento acerca de los instrumentos, procedimientos e instancias para atender la violencia en la UABC”, los testimonios obtenidos revelan que más que conocimientos, a nivel individual existe un sentimiento de indefensión (aprendida), que, como señala Seligman (1975), resulta de la exposición reiterada a situaciones percibidas como incontrolables (violencia), que llevan a la percepción constante de falta de control, lo que a su vez elimina cualquier posibilidad real de acción. En concordancia con este planteamiento, desde la teoría del afrontamiento de Lazarus & Folkman (1984), entre el estudiantado predominan estrategias de afrontamiento evitativas centradas en la emoción. Es por ello que los estudiantes evitan al docente el mayor tiempo posible y se enfocan exclusivamente en aprobar la materia, lo que, si bien a corto plazo reduce el malestar, a largo plazo perpetúa la violencia sin transformar la situación estructural que la ocasiona.

Por otro lado, a nivel colectivo se observa un proceso de normalización de la violencia ejercida por los docentes, en tanto que para los estudiantes se torna legítima e inherente a la exigencia académica, lo que ocasiona que los propios estudiantes contribuyan a su reproducción (Bourdieu, 1998). Así, como señala Foucault (2008), las instituciones producen sujetos que regulan su propia conducta en función de expectativas normalizadas, y que generan formas de silencio y conformidad.

En conclusión, podemos afirmar que el desconocimiento de los instrumentos institucionales y la aparente ausencia de respuesta frente a la violencia en la universidad no implica necesariamente falta de reconocimiento, sino la configuración de una subjetividad atravesada por la indefensión, la normalización, la evitación y la percepción de imposibilidad de cambio.

Perspectivas del estudiantado respecto al actuar de las autoridades

En general, las perspectivas del estudiantado respecto al actuar de las autoridades ante los casos de violencia suelen ser homogéneas, hay una creencia general de que quien ejerce violencia gozará de impunidad y las autoridades no harán nada al respecto, especialmente si el agresor es un profesor o alguna otra figura que goce de poder en la institución:

No pienso minimizar el hecho de que se presenten dichas actitudes y situaciones, sobre todo teniendo en cuenta que nos encontramos en la facultad de [se omite el nombre de la facultad para evitar estigmatizarla], y peor aún, que los involucrados sean profesionales de la carrera de [se omite el nombre de la carrera para respetar el anonimato de la participante] y se dediquen a atemorizarnos por la posición de poder en que se encuentran. Pero es un hecho que, aunque denunciemos, en la UABC los profesores gozan de impunidad (Karen, comunicación personal, 26 de marzo de 2025).

La violencia ejercida por docentes, más allá de ser una conducta individual, es una práctica social anclada en las propias

estructuras institucionales que permiten su reproducción. Como señalan Freyd & Smith (2014), cuando las instituciones no responden de manera adecuada a conductas indebidas, como el acoso, el abuso o la mala conducta, agravan el daño y crean un entorno de vulnerabilidad continua. De esta manera, la pasividad institucional no solo invisibiliza la violencia docente, sino que también refuerza las asimetrías de poder que dificultan la denuncia y favorecen la continuidad de estas prácticas, como menciona Fernanda, “porque nunca hay demasiadas pruebas, nunca hay demasiados testigos y simplemente nunca es suficiente para las autoridades (comunicación personal, 20 de marzo de 2025):

El hablar acerca de la violencia en la universidad da miedo, ya que la violencia que yo sufrí fue académica, por una profesora, quien yo sé que tiene la autoridad de reprobarme o ponerme la materia y las actividades más difíciles solo por el hecho de reportarla, porque se puede suponer que estaría hablando mal de ella. Y para esto, esta profesora tiene varias quejas de diferentes alumnos y profesores porque se muestra muy grosera y cerrada, pero, aunque ya es muy sonado el caso aquí en la facultad, las autoridades nunca hacen nada (Valeria, comunicación personal, 19 de marzo de 2025).

La impunidad no es casualidad, es el resultado de acciones u omisiones sistemáticas, que, como menciona Bourdieu (1998), constituyen actos de violencia simbólica al legitimar abusos de poder (docente) sin reconocerlos como violencia. Es decir, el poder se protege a sí mismo (Foucault, 2008), como lo muestra el siguiente relato:

Es muy notorio el poco interés que tiene la facultad hacia este tipo de problemáticas, siempre busca quedar bien con ambas partes, tanto con el agresor como con el agredido, aunque no le funciona, ya que se trata de un acto de injusticia; si no se corrigen las conductas negativas siempre se seguirán presentando (Alejandro, comunicación personal, 20 de marzo de 2025).

En el sentir de las y los estudiantes, la única manera de hacer que las autoridades se interesen es mediatizando los sucesos de violencia, como sucedió recientemente con un caso de acoso sexual. Las y los estudiantes se organizaron para manifestarse y mostrar su apoyo a la víctima de esta situación específica ante lo que califican como una respuesta errónea, tardía e insensible por parte de las autoridades escolares:

Después de que la situación se viralizó en redes sociales, se publicó un comunicado por parte del rector de la UABC donde no se dijo nada en realidad, solo intentaron justificar la situación diciendo que el agresor es autista, diagnóstico del cual no presentaron pruebas. El presentar esta situación me hizo sentir enojo, ya que me di cuenta de que la universidad está muy lejos de llegar a ser un espacio seguro. Vivimos en un contexto en el cual ser mujer te convierte en una población vulnerable. El acoso, abuso y violencia se presentan en altos niveles y la carrera que estudies no es importante, el acoso, violencia y abuso lamentablemente siempre están presentes (Ximena, comunicación personal, 27 de febrero de 2025).

En los relatos del estudiantado se observa una constante: el actuar insensible, tardío u omiso de las autoridades escolares. Lo que no solo normaliza, sino que legitima implícitamente las violencias, como señala Magali, “las autoridades responsables terminan siendo quienes perpetúan así la violencia, al no ser partidarias de la justicia que merecen mis compañeras” (comunicación personal, 6 de febrero de 2025). Como menciona Galtung (1969), la indiferencia institucional frente a la violencia constituye una forma de violencia estructural que reproduce las desigualdades y vulnerabilidades existentes.

Propuestas para mejorar los procesos de atención

Ante este panorama complejo en el que las y los estudiantes se sienten vulnerables por un lado y desamparados por el otro, su desconocimiento y apatía respecto a los procedimientos e instancias para atender la violencia los lleva a un estado de indefensión en el que asumen que durante su trayecto por la universidad inevitablemente serán víctimas directas o indirectas de violencia, y que poco pueden hacer para evitarlo. Aun así, entre las escasas propuestas que elaboran para mejorar los procesos de atención y prevención, es curioso que apelen a la misma figura que mencionaron con mayor frecuencia como perpetradora de violencia: los docentes:

Considero que los maestros tienen que estar conscientes de la posición de poder que tienen sobre los estudiantes y no aprovecharse de eso para hacer cualquier acción que provoque un daño emocional, físico o psicológico, y la universidad como institución debe de hacerse cargo de asegurar la seguridad de los alumnos, porque éstos no

tendrían por qué tener miedo (Gerardo, comunicación personal, 22 de abril de 2025).

Además de la figura del docente, las y los participantes mencionan de forma abstracta a la institución escolar y a las autoridades como las encargadas de brindar seguridad, certeza y redes de apoyo a los estudiantes:

Y todas las situaciones mencionadas son una demostración de que la violencia está presente en cada ámbito de la universidad, y muchas veces pasa desapercibida; además de que puede que no se manifieste de una forma típica o exagerada, pero eso no implica que deje de tratarse de violencia. Si bien es triste que se susciten eventos violentos hacia nosotros los estudiantes, es importante que la institución escolar nos brinde las redes de apoyo necesarias y la certeza de que se nos dará una solución. Además de que sería óptimo que se mejoren las estrategias de prevención e intervención de la violencia, primero sensibilizando, informando, pero no a los estudiantes, sino a las autoridades que son insensibles y no hacen nada al respecto (Laura, comunicación personal, 20 de febrero de 2025).

Finalmente, los participantes mencionan la importancia de seguir un protocolo, no solo para atender a los estudiantes, sino también para los docentes, pues, aunque los estudiantes desconocen el ambiente laboral en el que los profesores realizan sus actividades, sospechan que la violencia que ejercen hacia el estudiantado puede ser un reflejo de las situaciones de violencia a los que ellos mismos se enfrentan:

Sin duda se debe de prestar más atención y seguir un protocolo adecuado según el tipo de situación. Es elemental crear un ambiente lo más seguro posible para las y los estudiantes que integramos la institución, al igual para los docentes, ya que no sabemos mucho de sus relaciones entre ellos mismos, pero también deben de presentarse este tipo de situaciones, ya sea de abuso de poder o violencia de cualquier tipo (Daniela, comunicación personal, 20 de marzo de 2025).

Consideraciones finales

Las violencias están presentes en todos los ámbitos sociales en que se relacionan los seres humanos y las universidades no son la excepción. Un estudio realizado por Tostado y otros (2024) identificó cinco predisponentes y cinco detonantes relacionados específicamente con la violencia de género en jóvenes universitarios. Los predisponentes incluyen la cultura patriarcal, normalización de la violencia, historia de violencia, estereotipos y presión de grupo, y falta de educación en igualdad de género. Los detonantes comprenden el consumo de alcohol y otras drogas, malestar psicológico y trayectorias académicas, celos en la relación, desafíos en la transición a la adultez e influencia de las redes sociales y la tecnología. A manera de conclusión, este estudio asevera que la escasa educación en igualdad de género constituye el principal predisponente.

Considerando lo anterior, se puede deducir que para prevenir la violencia de género es fundamental generar procesos de educación en esta materia, tanto para las mujeres como para los hombres jóvenes. De forma análoga, sabemos que cualquier tipo de violencia es el resultado del establecimiento de

relaciones inequitativas entre estudiantes, docentes, directivos y personal de servicios en las universidades, ya que, tal como lo señalan los estudiantes, actualmente los instrumentos, mecanismos, procedimientos e instancias formales parecen no estar respondiendo a las necesidades de las víctimas (Varela, 2019), e incluso son desconocidos para estas.

Quizá las principales aportaciones encaminadas a comprender, prevenir y atender las violencias en las universidades provienen de los estudios con perspectiva de género. Por ello resulta fundamental analizar en profundidad las diferentes experiencias y significados asociados a las violencias en unos y en otras, pues, tal como lo plantean De la Reta & Chantefort (2018), estos estudios muestran una postura epistemológica crítica, que dan cuenta de los factores históricos, políticos, sociales y culturales que encubren las construcciones sociales normalizadas en torno a la diferencia sexual. Y, como señalan Brito y otros (2020), la problematización de las relaciones de género desmorona el paradigma de su carácter naturalista, por lo que es inevitable cuestionar el modelo de las desigualdades naturalizadas tan arraigado en la sociedad y por ende cuestionar la violencia como mecanismo de relación social.

El camino de la comprensión y por consiguiente de las posibles respuestas, al menos en cuanto a la violencia de género, lo han abierto los estudios feministas, sin embargo, como mencionan Chapa y otros (2022), para romper el pacto patriarcal, es necesario que los hombres se organicen e involucren para dismantelar las estructuras de poder y privilegios que sostienen, de manera que puedan ser más conscientes y puedan mirar las contradicciones y constricciones que la masculinidad hegemónica implica. Esto dará como resultado otras formas de

relacionarse y cuidarse en las aulas y en todos los espacios de convivencia dentro y fuera de la universidad.

Entonces, se requiere de cambios estructurales, pues actualmente, como señalan Brito y otros (2020), el éxito de las mujeres universitarias puede ser el resultado de cuatro caminos diferentes. El primero es asumir las diferencias de poder determinadas cultural y estructuralmente de manera sumisa. El segundo es aceptar el rol masculino patriarcal y, en concordancia con él, someter a otras mujeres. El tercero es el camino de la polarización, con una postura contestataria ante lo socialmente correcto. Finalmente, el cuarto camino propone una alternativa crítica que permita a las mujeres situarse de manera asertiva y a partir de ahí construir nuevas formas de relacionarse desde la equidad y el respeto.

El cuarto camino, el de la perspectiva crítica, no solo frente a la violencia de género sino frente a cualquier otro tipo de violencia, nos invita a ser más reflexivos y conscientes sobre las implicaciones que se derivan de los diferentes roles en la universidad (el de estudiante, directivo, administrativo y cualquier otro), ya que desde cualquier lugar dentro de la universidad es posible colaborar en la construcción de políticas que promuevan la participación horizontal de toda la comunidad universitaria, dirigidas a la sana convivencia y la erradicación de las condiciones estructurales que replican la violencia en los espacios educativos.

Referencias

- Almanza, A. M., Gómez, A. H. & Gurrola, G. M. (2018). Victimización, resiliencia y salud mental de estudiantes de universidad en Tamaulipas, México. *Revista Latinoamericana*

- de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 345-360. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16121>
- Arias, F., Chapa, A., Sánchez, O. & Cadena, I. (2021). Impacto psicosocial del hostigamiento y acoso sexual (HyAS) en estudiantado universitario. *Género y Salud en Cifras*, 19(1), 5-13.
- Avitia, P., Chávez, Y. & Candolfi, N. (2024). Estudiantes ante el hostigamiento y acoso sexual: percepciones desde el entorno universitario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15(43), 50-67. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.43.1472>
- Beltrán, Y. (2017). Violencia epistémica en la protección de los conocimientos “tradicionales”. *Ciencia Política*, 12(24), 115-136. <https://doi.org/10.15446/cp.v12n24.65253>
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. UBA-Eudeba.
- Brito, S., Basualto, L. & Posada, M. (2020). Percepción de prácticas de discriminación, exclusión y violencia de género en estudiantes universitarias. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 6(1), 1-36. <http://dx.doi.org/10.24201/reg.v6i0.473>
- Buquet, A., Cooper, J. & Rodríguez, H. (2010). *Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior*. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (20 de abril de 2021). Ley General de Educación Superior. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Chapa, A. C., Cadena, I., Almanza, A. M. & Gómez, A. H. (2022). Violencia de género en la Universidad: percepciones, actitudes y conocimientos desde la voz del estudiantado.

- Revista Guillermo De Ockham*, 20(1), 77-91. <https://doi.org/10.21500/22563202.5648>
- Chavarin, E. E. (2022). Hablemos de violencia docente. Narrativas estudiantiles. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 5989-6007. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3854
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE.
- De la Cruz, C. N., Zapata, M. N., Marroquín, L. A., Salas, L. E., & Martínez, J. E. (2024). El impacto del bullying en el ámbito universitario. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 5(4), 1560-1569. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i4.409>
- De la Reta, N. & Chantefort, P. (2018). Ingreso y permanencia de las personas “trans” en la universidad. En P. Rojo y V. Jardón (Comps.), *Los enfoques de género en las universidades* (pp. 27-39). Universidad Nacional de Rosario.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad: Curso en el Collège de France 1975-1976*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Freyd, J. J., & Smith, C. P. (2014). *Institutional betrayal*. *American Psychologist*, 69(6), 575-584. <https://doi.org/10.1037/a0037564>
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- Kaplan, C. V. (2013). *Violencias en plural: sociologías de las violencias en la escuela*. Miño y Dávila.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.

- Martín, E. (2020). Protocolos de atención a la violencia de género en las universidades públicas en México. ¿Un traje a la medida? *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 32(79), 70-94. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1044>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. SAGE.
- Organización de las Naciones Unidas Mujeres. (2024). *Preguntas frecuentes: Tipos de violencia contra las mujeres y las niñas*. <https://www.unwomen.org/es/articulos/preguntas-frecuentes/preguntas-frecuentes-tipos-de-violencia-contra-las-mujeres-y-las-ninas>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2000). *Salud mental 2001. Informe de la Secretaría*. https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/EB107/se27.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Ortiz, A., Góngora, J., & Aguilar, C. (2022). Dilemas constitucionales vigentes en la implementación de los protocolos para atender la violencia de género en las universidades. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 67(244), 221-262. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2022.244.78115>
- Patou-Mathis, M. (31 de enero de 2020). Los orígenes de la violencia. *El correo de la UNESCO*. <https://courier.unesco.org/es/articles/los-origenes-de-la-violencia>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE.
- Prior, S., & De Heer, B. (2021). Everyday terrorism: Campus sexual violence and the neoliberal university. *Sociology Compass*, 15(9), e12915. <https://doi.org/10.1111/soc4.12915>
- Sánchez, Y. L., Ibarra, E., Burgos, C. J., & Valenzuela, A. (2025). Exploración del autoconcepto y malestar psicológico en estudiantes universitarios en un contexto de violencia

- prolongada. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 13(1), 1-25.
- Seligman, M. E. P. (1997). *Indefensión: En la depresión, el desarrollo y la muerte*. Debate.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tostado, O., Alzás, T. & Yuste, R. (2024). Factores predisponentes y detonantes de la violencia de género en la juventud universitaria: una revisión sistemática de la literatura de los últimos 20 años. *Investigaciones Feministas*, 15(1), 5-18. <https://doi.org/10.5209/infe.95328>
- Universidad Autónoma de Baja California (UABC). (2016). *Código de ética*. https://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Acuerdos/Rector/40_CodigoEtica.pdf
- Universidad Autónoma de Baja California. (2023a). *Plan de Desarrollo Institucional 2023-2027*. https://planeacion.uabc.mx/pdi2023/docs/UABC_PDI_2023-2027_Extendido.pdf
- Universidad Autónoma de Baja California. (2023b). *Guía de Comunicación Incluyente*. <https://gaceta.uabc.mx/notas/academia/publica-uabc-guia-de-comunicacion-incluyente>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2023c). *Programa Institucional para la Cultura de Paz*. https://drive.google.com/file/d/1Ad-RQCEXHfm4wYA4xj_ooiqCYzTCIdtf/view
- Universidad Autónoma de Baja California. (2024a). Quedan integrados los Comités de Salud Mental de la UABC. *Gaceta UABC*. <https://gaceta.uabc.mx/notas/institucional/quedan-integrados-los-comites-de-salud-mental-de-la-uabc>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2024b). Protocolo para la Atención Integral de Casos de Violencia en razón de Género en la Universidad Autónoma de Baja

- California. *Gaceta Universitaria*, 583. <https://gaceta.uabc.mx/edicionesanteriores/gaceta-583-edicion-especial>
- Varela, H. (2019). Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(238), 49-80. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.68301>
- Vega, J. I., Cisneros, E. J., & Aguilar, A. M. (2021). Bullying en universitarios y salud mental: La importancia de la frecuencia y desbalance de poder. En R. De Pino y A. Méndez (coords), *Investigaciones para la gestión estratégica del bienestar emocional* (pp. 125-145). Universidad Pedagógica de Durango.
- Vickers, E. (2020). Critiquing coloniality, epistemic violence and western hegemony in comparative education. *Comparative Education*, 56(2), 165-181. <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1665268>

CONTEXTO DE VIOLENCIA ORGANIZADA EN VERACRUZ: ECOS DISCURSIVOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Noé de J. Pitalúa Portugal

Introducción

La violencia social se manifiesta de múltiples formas: aparece como conflicto armado cuando los Estados traspasan los límites de soberanía de otros pueblos; como resultado de diferencias ideológicas que derivan en los estragos del fundamentalismo; como pobreza y hambruna, consecuencia de un sistema económico-político que reproduce desigualdad; en las prácticas racistas y xenófobas y, también, en otras tantas formas de exclusión social.

Es un hecho que este fenómeno se ha diseminado en distintos escenarios y ha adquirido significados específicos, ante los cuales podemos advertir una diversidad de causas. Sin embargo, son igualmente relevantes las marcas que se han impregnado en la sociedad, en la subjetividad misma, en y desde los discursos que se producen y reproducen. Se trata de experiencias que en su transcurrir dejan entrever los incontables daños ocasionados, a veces, de manera inmediata y otras con mayor retardo, puesto que los efectos estructurantes y desestructurantes, a pesar de su inscripción, no siempre se advierten fácilmente.

La pluralidad de la violencia permite su estudio de forma variada y también genera las coordenadas de su relevancia en términos sociales. De hecho, algunas rutas de investigación sobre violencia en México han revelado que la diversidad de

significaciones sobre las prácticas sociales anticipa una dinámica mediática que da lugar a unas violencias y hace menos visibles otras. Esto ocurre tanto en la ciencia como en la prensa, se trata de un sesgo en la visualización por su incremento en términos objetivos, presupuestos técnicos y estereotipos sociales. Tipos de violencia como la del narcotráfico, de género y juvenil ocupan un lugar importante en estos textos. Su explicación suele acotarse a procesos económico-sociales, la impunidad y la corrupción, mientras que los aspectos culturales, ideológicos y subjetivos resultan más escasos (Menéndez, 2011).

Es importante destacar que algunos trabajos abordan el problema del narcotráfico desde su emergencia sociohistórica (Sánchez-Godoy, 2009); su solidificación en la estructura cultural (Villatoro, 2012); la perspectiva instrumental de la violencia y sus desplazamientos cualitativos (Waldmann, 2012); y la representación social en algunos estados del norte del país que viven en contextos de violencia organizada (Mendoza, 2008; Moreno *et al.*, 2017). Ello ilustra apenas algunos elementos de la subjetividad y la violencia que se han abierto camino desde la perspectiva de las representaciones sociales y de otras formas de análisis sociológico, pero lejos de buscar compensar la desproporción, lo que se busca es situar el problema que subyace a su visualización tanto como los efectos que ello genera en la subjetividad.

De ese modo, el problema que tratará este capítulo pone énfasis en la dinámica mediática de la reproducción de la violencia y sus efectos en la subjetividad. Es decir, si bien se reconoce un contexto de violencia organizada —particularmente el tipo de violencia social que efectúa el narcotráfico más o menos de la misma forma en varias partes de la República mexicana— que interpela a distintos actores en diferentes niveles,

sus efectos objetivos y subjetivos parten de un referente material sostenido en la experiencia, pero también se trata de productos discursivos que organizan esos modos de visualización que adquieren matices específicos y vínculos estrechos con el poder. Esto puede observarse en la manera en que comentan, publican, difunden, ocultan, enfatizan y transmiten las experiencias de violencia organizada en distintos medios de comunicación como los noticieros televisivos, la prensa nacional, el periodismo de investigación, los medios digitales y redes sociales, entre otros.

En ese tenor, el contexto de violencia en el estado de Veracruz ha influido no solo en las prácticas de los actores sociales, sino en sus afectividades y formas de representación. En este escenario se han constituido los miedos de la población y la representación de inseguridad, aunado a las experiencias de victimización, dramatización policiaca, militar y mediática en el combate contra la delincuencia organizada que se asocia a la debilidad de las instituciones de justicia (Zavaleta, 2011). El sentimiento de inseguridad y victimización en Xalapa se relaciona con la presencia de grupos de la delincuencia organizada y con la representación social del miedo, sobre todo cuando circula en el discurso público el estatuto de las inadecuadas estrategias en el combate y las experiencias negativas de justicia y victimización indirecta (Zavaleta, 2016).

Ante esta perspectiva generalizada sobre lo que se constituye en el discurso público, también destaca la posición de los estudiantes universitarios en varias regiones y facultades de la Universidad Veracruzana (UV), quienes perciben distintos tipos de violencia, como la verbal, docente, psicológica, física, de género, económica, sexual, el *ciberbullying*, entre otras (Dorantes, 2017), mientras que su percepción sobre seguridad pública

contempla el homicidio y el robo como los aspectos que más afectan a la localidad (Arroyo, 2018).

En otro trabajo (Pitalúa, 2026) sustentado en la misma investigación que se retomó para este capítulo, se abordó cómo estudiantes de la UV de tres facultades (Medicina, Psicología y Ciencias de la Comunicación) construyeron significados a partir del contexto de violencia en Veracruz respecto de sí mismos, sus pares, las instituciones a las que pertenecen, las prácticas delictivas, el ejercicio de su profesión y sus afectividades. A través de tres grupos focales, se realizaron entrevistas semiestructuradas, posteriormente transcritas y analizadas mediante el *software* Atlas.Ti (versión 8.4), para un análisis interpretativo sobre los testimonios.

Para contextualizar este capítulo es importante señalar que como producto de la investigación mencionada se observaron dinámicas de significación asociadas con la percepción de inseguridad en el espacio público y en sus facultades, a partir del lugar simbólico y relacional que los estudiantes ocuparon en un ir y venir entre experiencias universitarias de victimización y el actuar de diversas instituciones de gobierno. La identificación jugó un papel importante sobre la construcción del “ser universitario” ante la violencia organizada, puesto que configuró tanto prácticas de resguardo y organización colectiva como la expectativa desalentadora del futuro desempeño profesional.

En diversos momentos, los testimonios dieron cuenta no solo de componentes afectivos como el miedo, inseguridad, incertidumbre, entre otros, sino de una serie de racionalizaciones que ubican en el intersticio de la violencia organizada y las subjetividades el fenómeno del poder, primordialmente como referencia al narcotráfico —por su capacidad de hacer, negociar y establecer disposiciones—, pero también como dispositivo

que se articula desde lo gubernamental —por el despliegue de fuerzas que o bien combaten o bien pactan con el crimen, pero que producen la sensación de desvalimiento y desprotección en la población—.

El objetivo de este capítulo es reorientar la centralidad del análisis sobre los testimonios de los estudiantes mediante un Análisis Crítico del Discurso (ACD) —partiendo de un previo análisis sobre la contextualización de la violencia organizada en Veracruz durante el periodo 2011-2020— en su relación con la visibilización de la violencia como producto de dinámicas de mediación a través de la prensa digital. El eje articulador de la producción de subjetividad es el reconocimiento de un efecto de poder que puede ser leído por la manera en que se ha expresado el discurso en estos medios de comunicación y determinadas simetrías y disimetrías, como ecos discursivos en los universitarios.

La relevancia de este estudio radica en su capacidad para desentrañar la compleja relación de poder que se gesta entre la narrativa de la prensa digital y la subjetividad de los estudiantes universitarios inmersos en contextos de violencia organizada. Al contrastar los testimonios con las notas de prensa, se hace evidente cómo la diseminación estratégica de información no solo describe la violencia, sino que busca configurar activamente los modos en que es sentida y verbalizada por la población. Sin embargo, bajo el lente del ACD, esta investigación replantea la imagen de los universitarios como receptores pasivos de ideologías dominantes; y, al mismo tiempo, permite visibilizar los espacios de disputa y resistencia discursiva. Así, el análisis revela cómo los jóvenes, al narrar sus propias vivencias, logran tensionar los relatos oficiales, recuperando su capacidad de

agencia y transformando su testimonio en una herramienta de contestación frente a los mecanismos de control informativo.

Precisiones teórico-metodológicas

El desarrollo de este trabajo no puede prescindir de la advertencia del modo de exposición que sigue. Primero se proponen algunos elementos que establecen el vínculo entre violencia organizada y subjetividad en universitarios, para dar lugar a la participación de la prensa digital como un intermediario en la dinámica de poder. Después, habrá de precisarse que el marco para la analítica del poder es el ACD y que se emplearán determinadas herramientas conceptuales de manera conjunta para pensar el problema de la violencia y la subjetividad.

La violencia organizada que aqueja a las y los universitarios constituye las subjetividades y ha dependido no solo de experiencias de victimización y justicia, sino también de la construcción mediática que pone a circular discursos e imágenes de violencia que contribuyen a su visualización. Una hipótesis contempla en esta formación la influencia de las relaciones de poder que establece la delincuencia, intermediadas por el discurso de prensa digital, así como el capital cultural que poseen los estudiantes universitarios. En suma, no se trata en su totalidad de una superposición de un discurso organizado por medios de comunicación para transmitir determinados intereses, sino una articulación de perspectivas sobre perspectivas que se encuentran en tensión.

De tal forma, lo que se propone aquí es la continuidad, por un lado, de un capítulo analítico sobre la contextualización de la violencia en el estado de Veracruz a partir del discurso de prensa digital, al mismo tiempo que la profundización de este discurso

por medio de su interpretación mediante algunos recursos teóricos, en contraste con testimonios de estudiantes de las tres facultades de la Universidad Veracruzana. La estrategia metodológica es de orden cualitativo y se busca transitar por una serie de cuestiones teóricas y metodológicas que permitan establecer puentes entre concepciones estructurales y sociológicas de la violencia y de la subjetividad, y ciertos conceptos de orden analítico que parten del ACD.

Para Van-Dijk (2016, p. 204), el ACD es una forma de investigar centrada en el análisis discursivo y aborda primordialmente la forma en que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto y habla en contextos sociales y políticos; además, busca entender, exponer y desafiar el abuso de poder y la desigualdad social, reconociendo que no existe un solo método de ACD y, por tanto, apuesta por los estudios interdisciplinarios del discurso. Antes bien, es una perspectiva crítica, una actitud y una reacción contra los paradigmas formales dominantes.

El referente empírico será la construcción de la contextualización de la violencia organizada que se ha elaborado con base en notas periodísticas de la prensa digital y los testimonios de las y los estudiantes de tres facultades de la Universidad Veracruzana.¹ Ambos textos son considerados en este análisis como discurso y se identificará en ellos la relación entre violencia organizada, subjetividad y poder. Se partirá de la base de concepciones de violencia en el marco de perspectivas normativas y estructurales (Arteaga & Arzuaga, 2017) y se contemplará una lectura que sintetiza ambos planos como expresión de violencia subjetiva y violencia objetiva y simbólica, donde se inscribe

¹ Véase Pitalúa, 2021.

la violencia organizada (Zizek, 2008). En síntesis, este tipo de violencia social se problematizará en su relación con el poder, el lenguaje y la estructura social a través de una mirada teórica desde las ciencias sociales y el ACD que discute principalmente sobre la forma en que ciertas estructuras discursivas específicas se despliegan en la reproducción de la dominación social (Van-Dijk, 2016).

Arteaga & Arzuaga (2017) proponen que el enfoque estructural apela a las vías instrumentales y racionales de la acción, mientras que las perspectivas centradas en el actor y la interacción dan cuenta de los componentes no racionales, normativos y afectivos; el orden estructural se encargó de los procesos de la diferenciación y luchas sociales, la coerción y las asimetrías de poder; el orden normativo dio cuenta de la violencia como una expresión de la conciencia colectiva, como el *pathos* comunitario y el carácter simbólico del poder. Por otro lado, en Zizek (2008) hay una forma de relacionar la separación entre lo estructural y normativo por medio de una paradoja: la violencia subjetiva es visible, como los actos criminales y de terror, identificables de inmediato y de lo cual habría que distanciarse para notar lo menos transparente y constituyente de tales prácticas; eso otro oculto es la violencia simbólica que radica en el lenguaje y sus formas, y la violencia sistémica que es consecuencia de la operación de los sistemas económico y político. Ambas violencias son inherentes a un estado normal de las cosas que, al verse perturbado, sostiene la aparición tangible de la percepción de violencia subjetiva.

En consecuencia, la violencia organizada es partícipe de ambas modalidades de violencia y es posible racionalizar las prácticas de violencia de estos grupos por su condición visible: las marcas en el espacio público, el tratamiento de los cuerpos,

el borramiento de identidades, las relaciones de dominación entre sujetos que ostentan poderes desiguales, etcétera, y, al mismo tiempo, visualizar que estas prácticas y discursos están condicionadas a una estructura social que reproduce una violencia simbólica que radica en el lenguaje.

La relación entre subjetividad y poder se enfatiza en la elaboración de una historia de los diferentes modos de subjetivación del ser humano en la cultura, el sujeto puede comprenderse como aquel sometido a otro a través del control y la dependencia y como aquel atado a su propia identidad por el conocimiento de sí mismo (Foucault, 1988). Agamben (1998), desde una perspectiva foucaultiana, señala que el poder atraviesa los cuerpos de los sujetos y sus modos de vida mediante las técnicas políticas, por las cuales el Estado se encarga de integrar el cuidado de la vida natural a través de las tecnologías del *yo*, mediante las que ocurre el proceso de subjetivación que hace que el individuo se vincule a su propia identidad y consciencia, como al poder exterior; son técnicas de individualización subjetivas y procedimientos de totalización objetivos que se entrelazan.

Con estos vectores se ubica la violencia organizada en un marco social complejo y que deja entrever que el fenómeno se encuentra anclado a la dinámica del poder, el lenguaje y la estructura social que determina relaciones y efectos en la subjetividad. Aquí se establece un primer puente al marco explicativo del ACD. La relación entre narcotráfico, violencia organizada y poder, desde esta perspectiva, implica que la noción de poder, específicamente de grupos sociales o instituciones, se define en términos de control, esto es, los grupos tienen más o menos poder si son capaces de controlar los actos y las mentes de miembros de otros grupos (Van-Dijk, 2016).

Parte de la dinámica entre estos grupos y el poder es que pueden controlar a otros grupos, pero en dominios sociales específicos, y los grupos dominados pueden más o menos resistir, consentir, legitimar tal poder, o reconocerlo como natural. Ese poder puede radicar en ciertas leyes, normas o hábitos, que constituyen la hegemonía (Van-Dijk, 2016): es uno de los recursos de la delincuencia organizada, aunque posiblemente no el que más destaca (Sánchez-Godoy, 2009; Villatoro, 2012).

La relación entre discurso y poder se solidifica cuando la acción que es controlada por la mente entra en un estado de persuasión y manipulación. Dice Van-Dijk (2016) que cerrar el círculo de discurso-poder significa que los grupos que controlan el discurso más influyente tienen mayor oportunidad de controlar indirectamente las acciones y las mentes de otros. Es decir, aquí aparece el correlato de dicha dominación, puesto que los efectos de esta violencia y el poder en la subjetividad se relacionan con el control del texto y el contexto discursivo. El acceso y poder se entienden desde la categoría de *situación comunicativa* que se define como contexto e implica las estructuras de texto y habla (Van-Dijk, 2016). En cierto sentido, lo que sucede en la situación comunicativa da cuenta de la relación de poder que ostenta el narcotráfico y esto se reafirma en el texto y en el habla.

Aquí la labor interpretativa implica la reconstrucción de un modelo subjetivo de la situación sobre la que se refiere el discurso; el análisis parte de la distinción entre las formas presentes, en la superficie discursiva, y los procesos opacos en el lado de la producción, pues lo que circula en el discurso no es una expresión inmediata de su producción, hay que rastrear las huellas, las pistas, las marcas, e interpretarlas. Las características gramaticales son elecciones significativas dentro de un

conjunto de posibilidades disponibles en los sistemas gramaticales, y tales elecciones gramaticales significativas también contribuyen a la reproducción de las relaciones de dominación.

La contextualización de la violencia organizada en Veracruz desde el discurso de la prensa digital: ecos y tensiones en los testimonios de estudiantes universitarios

Bajo la premisa del análisis de los efectos de la violencia organizada en la subjetividad de la juventud universitaria, se decidió comenzar por la descripción y problematización del contexto de la violencia organizada en algunos sitios del estado de Veracruz, a partir del reconocimiento en la prensa digital de las dinámicas que se generaron entre grupos del narcotráfico, la seguridad pública, el gobierno y la sociedad civil, durante 2011 y 2020.

El propósito de este análisis fue ubicar cómo y cuándo los diversos actores —víctimas o victimarios— se habían involucrado, el tipo de actos criminales característicos en estos escenarios y hacia quiénes se dirigieron, cuáles fueron los espacios y marcas de la violencia más recurrentes y cómo incidió en diferentes sectores de la población, particularmente, en las y los jóvenes universitarios. Esta labor inició con la búsqueda de noticias digitales, principalmente de la nota roja, disponibles en bancos de datos de periódicos locales y algunos más de circulación nacional. Metodológicamente, la búsqueda de las notas digitales se basó en tres criterios: 1) que aparecieran sujetos jóvenes, perpetradores o víctimas en el marco del narcotráfico; 2) que fueran notas que implicaran la participación delictiva o victimización de las y los estudiantes, en la universidad, o sus inmediaciones; 3) que fueran notas que vincularan las manifestaciones de

violencia del narcotráfico con otros espacios públicos donde tuviera lugar el hecho delictivo.

La estructura de la contextualización siguió un criterio cronológico, pero también temático, puesto que el objetivo fue ilustrar el escenario de violencia organizada y el origen de la subjetividad en las y los universitarios. A esto sobrevienen interpretaciones que permiten explicar cómo se tejieron algunas relaciones, sus significados y las resonancias que tiene esta forma específica de discursividad en la manera en que se expresan los estudiantes universitarios. Se trata de un escenario contencioso, de legitimación, de aspectos estructurales y de aspectos subjetivos.

En este capítulo solo se recuperarán algunos fragmentos de la contextualización por motivos de espacio —se detendrá la exposición de notas en el 2016—, lo que puede implicar la pérdida de algunos acontecimientos, sin embargo, no implicará la pérdida del sentido que se busca restituir a partir del análisis teórico de algunos de los episodios de violencia más significativos. Finalmente, se analizará cómo el discurso que circula en la prensa digital —es decir, la manera en que se expresa de la violencia o cómo se habla al respecto— tiene efectos en la forma en que los estudiantes construyen significados. A veces, el discurso de la prensa se repite como parte de las interpretaciones discursivas de este grupo etario y, en otras ocasiones, se repita o no, revela posicionamientos igualmente específicos que o son críticos y resisten a las estructuras, o se aprecian en una perspectiva de desvalimiento que es congruente con los efectos subjetivantes, articuladores o desarticuladores, de la violencia organizada.

Salto cualitativo de la violencia organizada: una dinámica sociopolítica

El periodo de análisis arranca con un evento sin precedentes que marcó a la sociedad veracruzana. En medio de una política de “cero tolerancia” con la delincuencia organizada —iniciada bajo el mandato del expresidente Felipe Calderón (2006-2012)—, fueron abandonados 35 cuerpos a un costado de una plaza pública comercial en Boca del Río, Veracruz (Redacción, 2011). En ese momento fue una nueva escenificación que hizo pensar en un salto cualitativo de la violencia. Durante los meses siguientes al hecho, los veracruzanos vieron el incremento en la frecuencia y cualidad de los crímenes, así como mayor presencia en el espacio social y en otros espacios discursivos como la prensa.

En retrospectiva, en el año 2011 se miraban las cifras del pasado para dar cuenta que en los casi cinco años del gobierno panista habían muerto más de 40 mil personas como resultado de violentos enfrentamientos entre los cárteles de la droga de Los Zetas, del Golfo, Sinaloa y La Familia Michoacana, siendo las mayores masacres registradas las que ocurrieron en los estados de Tamaulipas, Veracruz, Nuevo León, Chihuahua, Coahuila, Durango, Sinaloa, Nayarit y Guerrero (Redacción, 2011).

Estos casos son paradigmáticos porque asemejan la escenificación de la violencia en el estado que iría en aumento. De hecho, Ávila (2011) reportaba que “el estado de Veracruz había sido escenario de distintos enfrentamientos armados”. En abril, en el puerto de Veracruz, se daba a conocer un enfrentamiento “en una unidad habitacional ubicada en la carretera norte que une al puerto con Xalapa, continuando en avenidas de gran afluencia y generando pánico en la población” (Ávila, 2011) con

muertes, detenciones y decomisos, pero también con detonaciones y colisiones de vehículos. Por su parte, Javier Duarte² reportó: “El saldo[,] de acuerdo con la comunicación con las Fuerzas Armadas, es de diez presuntos delincuentes muertos [...] y municiones ya confiscadas”; en contraste, la Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA) “informó de solo cuatro presuntos delincuentes fallecidos, sin mencionar detenciones” (Castaneyra & Danell, 2011).

Esta situación alcanzó al periodismo, que también tuvo severas afectaciones. En el mes de junio, se reportaba que “un columnista dedicado a temas de seguridad —conocido como Milo Vela— fue asesinado [...] a tiros junto con su familia” (Excelsior, 2011). Un dato relevante es que “era subdirector general del periódico *Notiver*, [...] y especializado en temas de seguridad y narcotráfico” (Excelsior, 2011). Un mes después, se reportó “el homicidio de Yolanda Ordaz de la Cruz, reportera del periódico *Notiver* y quien cubría la sección policiaca [...] en Boca del Río” (Redacción *La Jornada*, 2011).

Frente a estos hechos, las autoridades tomaron posición: Javier Duarte condenó el crimen e instruyó al procurador de justicia del estado Reynaldo Escobar³ a investigar a fondo el homicidio y aseguró que en Veracruz no habría cabida para la impunidad ni la delincuencia (Excelsior, 2011). El procurador “dejó en claro que este tipo de hechos deplorables nada tienen que ver con el ejercicio de la profesión, sino con la relación que de manera tal vez circunstancial establecen algunos comunicadores con los cárteles” (Redacción *La Jornada*, 2011), y agregó: “Existen posibles nexos con la delincuencia [...] junto al cuerpo

² Gobernador del estado de Veracruz de 2010 a 2016.

³ Secretario de Gobierno de Veracruz de 2004 a 2010; procurador de justicia de Veracruz de 2010 a 2011.

de Yolanda Ordaz había un cartel que decía: También los amigos traicionan. Atte. Carranza” (Redacción *La Jornada*, 2011).

Resalta en el discurso de prensa la ocupación de las víctimas. En ambos casos la actividad periodística estaba vinculada con temas de seguridad y narcotráfico y la “ocupación” es un recurso que empleó el gobierno para reorganizar la significación de los casos. Mientras Duarte condenó el crimen y delegó la responsabilidad a la procuraduría, esta hizo un movimiento de prestidigitación al señalar una “relación circunstancial”, para restar responsabilidad a las autoridades que “combaten todos los días”. En otras palabras, el mensaje revictimizó a los periodistas que fueron asesinados, mientras buscó reivindicar la función de la seguridad pública.

Estos elementos contextuales son rastreables en los testimonios de los estudiantes, en cuyos discursos se expresa la representación del gobierno como agentes con funciones específicas pero que no se cumplen y aparecen de manera contendiente pero también como instituciones que estarían al servicio de los grupos delincuenciales o coludidos con ellos. En un testimonio se comentó lo siguiente:

Creo que a veces no las separamos... creo que es la [inaudible] el gobierno y violencia del narcotráfico vienen juntas, por eso creo que pienso que al final sí hay clases, y creo que también es el discurso... o sea, al final eh... también está el discurso de que el gobierno ha permitido esto, y que en el gobierno están las mismas personas del narco, entonces creo que esto... que siempre se me viene a la cabeza (MCyTC6M24).

Y más adelante:

Incluso, tienes miedo por las mismas autoridades. Al final, las historias en que las autoridades que tienen que protegerte te están violentando... o, pues todas las historias en que son las mismas autoridades que desaparecen a la gente, entonces realmente no sabes en quién confiarle tu seguridad (MCyTC6M27).

Estos acontecimientos son relevantes en varios sentidos. En primer lugar, porque ilustran escenas que han sido recurrentes: exposición pública de cuerpos, persecuciones, enfrentamientos en la vía pública, detenciones, elementos de seguridad y delincuentes abatidos, entre otros. En segundo lugar, porque se asume la producción de efectos en la población: la generación de “pánico”, por ejemplo. En tercer lugar, porque recupera los trayectos de una zona periférica hacia otras zonas de mayor tránsito, como el centro de la ciudad, y que aumenta el riesgo potencial de dispersar daños a la población. En cuarto lugar, las palabras del exgobernador y de las instituciones entran en contradicción en términos de la cifra roja, lo que cuestiona la legitimidad de la verdad enunciada. En cualquiera de los casos, estos elementos se vuelven significantes para la ciudadanía.

De acuerdo con Del Palacio & Olvera (2017), el país experimenta una “guerra civil económica”, en la que se enfrentan entre sí numerosos grupos criminales, y todos ellos están contra el Estado, en un escenario confuso y complejo donde es muy difícil distinguir a los bandos en pugna. En esta “niebla de la guerra”⁴ es casi imposible saber quién mata a quién y por qué.

⁴ Ambos términos entre comillas referidos a Schedler (2015).

Lo interesante es que frente a esa dificultad para esclarecer lo que está sucediendo hay una apuesta por el control de la verdad que suele caer por la comprobación de los hechos y ante las contradicciones.

Ahora bien, ¿qué pasa con los cuerpos y el poder? “La mayoría de las 35 personas murieron por asfixia o estrangulamiento” (Redacción, 2011) y “hubo sadismo, ya que la mayoría murió por sofocación, ahorcamiento o por golpes” son puntualizaciones provenientes de la procuraduría estatal. Sin embargo, la cuestión del salto cualitativo no solo tendría que ver con la exposición pública de los cuerpos, sino con el tratamiento que a ellos se les dio —contrario a una muerte rápida—, pues los signos apuntaron a la tortura.

La expresión finalmente constituye el sentido: de acuerdo con Ovalle (2010, 107) los cuerpos transmiten mensajes que impactan a la población, instauran en los imaginarios sociales el poder que detentan los grupos delincuenciales y, además, sirven de elemento persuasor. Pero, también la recuperación del hecho puesto en discurso gubernamental es una forma de reapropiación del poder, puesto que los cadáveres tienen importancia como actores sociales, son un material mediático que ponen en marcha un dispositivo de exposición en el espacio público y movilizan diversas audiencias, actores sociales y relaciones de poder (Carton de Grammont, 2015). Al respecto, un informante comentaba:

Hubo un súper *boom* de Los Zetas que todo el mundo decía: “No puedes hablar de ellos, [...] porque, si te escuchan, te matan en ese momento”. [...] Cuando iba en la secundaria recuerdo muy bien que una vez atentaron con... bueno, dijeron que iban a entrar a las secundarias, ¿no?

Entonces, se volvió Xalapa una locura, pero así horrible. [...] Recuerdo, cuando por fin logramos salir, a todos los padres afuera de la escuela esperando que les dieran a sus hijos, o sea, ellos ya rogaban por sacarlos del lugar donde creían que estaban inseguros, eh... creo que ese fue el momento más representativo en mi historia de lo que era la violencia organizada (SPsiIOM8).

El siguiente testimonio apareció como reflexión posterior a la rememoración de la exposición pública de cuerpos cerca de una plaza comercial y no solo confirma lo que la prensa retóricamente señaló en la mediatización de la violencia, sino que el sentido teórico explicativo también resuena en el discurso de los estudiantes:

Alguna vez leí un pequeño texto sobre cómo es que al final la violencia que ejercen es parte de un sistema para [...] deshumanizar. Por ejemplo, la parte de la descuartización de cuerpos es obviamente para dejar ciertos mensajes y parte de esos mensajes y hacerlos públicos es parte del exhibicionismo de esta violencia, es dejar una advertencia [...]. Esto le puede pasar a cualquiera (MCyTC6M18).

Cuando los hechos pasan por el discurso gubernamental, la responsabilidad de la muerte recae en las propias víctimas, pues ese discurso señala “sus relaciones”, tanto en el caso de los periodistas como en el caso de los jóvenes asesinados y abandonados en el puente, se responsabiliza a “los nexos que tenían”, aunque se desmientan: lo importante es el uso y exposición de la información para redistribuir e invisibilizar el “poder de

hacer” de grupos de narcotraficantes, apenas encubierto por el manejo de las autoridades y colocando el “vínculo” como chivo expiatorio.

Estos discursos bien podrían operar bajo cierta lógica de recuperación de la legitimidad, pues, en todo caso, la significación de la identidad de los “otros” es estatalizada. El terror, la violencia y la manipulación logran crear el reconocimiento de una autoridad legítima, y el uso de esta herramienta es indispensable para conseguir y mantener el poder. Precisamente la violencia del crimen organizado en muchas regiones se ha hecho camino partiendo de esta forma específica de conseguir legitimidad, incluso frente a un Estado que la va perdiendo cuando no puede garantizar bienestar (Quiroz, 2018).

En síntesis, en este apartado puede verse que la prensa digital funciona como un vociferador de la escenificación de la violencia, pues no solo informa, sino que participa en la diseminación del mensaje del narco al reportar los hechos con detalle técnico (asfixia, estrangulamiento, tortura). El testimonio de MCyTC6M18 es un ejemplo idóneo de cómo el análisis intelectual “resuena” con la intención comunicativa del crimen. El cuerpo es decodificado como un mensaje y una advertencia. Aquí, el discurso mediático ha logrado su objetivo: el estudiante ha interiorizado que la violencia no ocurre al azar, sino que se trata de un sistema de signos diseñado para deshumanizar. También es destacable que mientras el discurso oficial de Duarte y la SEDENA entra en contradicciones de cifras, el testimonio de MCyTC6M24 rompe la dicotomía Estado contra narcotráfico. En el testimonio, no hay separación; el discurso de cero tolerancia es percibido como una máscara de la colusión. La resistencia aquí se evidencia como negación a aceptar

la versión estatal y construye una verdad propia basada en la desconfianza.

Del informe gubernamental a la desmentida en el caso particular

El 2012 comenzó con la aparente disminución neta de víctimas de la violencia organizada. En enero, la coordinación de la Armada de México indicó los resultados del producto de cuatro meses de trabajo en el operativo Veracruz Seguro, explicando con cifras que el número de ejecuciones, extorsiones, secuestros y robos en la identidad iba a la baja: de 396 a octubre a solo 13 para finales de enero de 2012 (Aranda, 2012).

En definitiva, el informe de resultados es contrastante con la exposición de casos de desaparición forzada de jóvenes en la medida en que siguieron ocurriendo: por ejemplo, de acuerdo con el reporte de IDHEAS (2022) “entre noviembre de 2012 y julio de 2016 se cometió en el estado de Veracruz el crimen de desaparición forzada de personas contra por lo menos 22 víctimas, 7 de ellas encontradas en una fosa clandestina junto a otros 298 cuerpos. En Xalapa, en el mes de marzo, una movilización estudiantil y académica exigió al gobierno la aparición de tres jóvenes de los cuales no se sabía su paradero y luego de cuatro horas se extendió un comunicado en el que se informó la aparición de uno de ellos (Timoteo, 2012). Para el mes de mayo, en pleno día mundial de la libertad de prensa, se reportó el asesinato de tres fotoperiodistas. Una fecha que fue interpretada por las autoridades como un golpe desestabilizador (Prados, 2012).

Con estos hechos la situación delictiva continuó convocando la actuación de las autoridades de manera diplomática y

operativa a partir de evaluaciones de confianza con la finalidad de que “los veracruzanos tengan policías confiables y capacitados para mejorar la seguridad en el estado” (Aranda, 2012), según Arturo Bermúdez.⁵ Aun así, la credibilidad del gobierno continuó en entredicho. En ese sentido, la organización internacional Artículo 19 acusó al gobierno del estado de haber dado carpetazo a la peor crisis de violencia contra la prensa de la entidad “al afirmar que habían sido los causantes de la muerte de otros periodistas” (Veracruz esclarece, 2012). Para septiembre se confirmaba la crisis institucional en la entidad y la idea de “una policía ciento por ciento confiable” (Escobedo, 2012) se venía abajo con la detención en la ciudad de Xalapa de 19 policías que colaboraban con Los Zetas.

¿Qué sería aquello que tendría que intervenir para que operara cierta condescendencia con la delincuencia organizada? Guerra (2015) sostuvo, desde la sociología clásica, que la descivilización aparecía a condición de la erosión de la disciplina moral que en un momento anterior organizaba ciertas regulaciones en el orden social, pero que frente a ese detrimento aparecían formas de anomia y emergían individuos o grupos segmentarios. Por otro lado, estos vínculos también podrían haber estado sostenidos en una negociación que parte del miedo o del beneficio y están afianzados a valores compartidos, una normalización y legitimación de prácticas (Córdova, 2007; Villatoro, 2012). Menciona un informante:

El gobierno hace mucho de... los políticos en general hacen la campaña de: ¡No, pues vamos a acabar con el

⁵ Funcionario en la Secretaría de Seguridad Pública del estado de Veracruz entre 2008 y 2011.

crimen organizado, vamos a acabar con la violencia y todo eso! Pero, o sea, si te pones a analizar, si haces el típico ejercicio de: ¡Sí, pero, ¿por qué?, preguntándote por qué existe algo! Te das cuenta que... la raíz del porqué existe el crimen organizado es precisamente por la pobreza, por la marginación social, los problemas socioeconómicos. Entonces, el hecho de que esa sea la única manera de hacer las cosas bien, como según lo ven los políticos, pues sí habla de un problema mayúsculo, o sea, a mí me parece muy desagradable que nosotros como personas seguimos la línea de la ley, pues tengamos que estar soportando todo esto (EMed6H8).

Los casos particulares contrastaron con las realidades expuestas en los informes de gobierno y permitieron reconocer las especificidades por las cuales algunos jóvenes lograron caer en las redes del narcotráfico. La realidad de la juventud frente al narcotráfico también se expresa como el acoso sistemático para ser enrolados en sus filas y la dificultad para elegir entre su integridad y los beneficios económicos en un contexto de pobreza. Por estas y otras razones los jóvenes se convierten en carne de cañón del narcotráfico.

Esta violencia que se dirige a la juventud se puede entender en distintos niveles. De acuerdo con Zizek (2008) la violencia subjetiva que observamos como disturbio se representa como la desaparición forzada, como la muerte de periodistas, como policías corruptos, como disputa entre seguridad pública y narcotráfico, pero la reserva posible sobre este señuelo implicaría recuperar un eco distinto que se produce en el testimonio del universitario, que hay un “por qué” de la violencia, particularmente como violencia sistémica: la marginación, la

pobreza, las dimensiones socioeconómicas (consecuencia del funcionamiento desastroso del sistema político y económico). El siguiente fragmento evidencia el orden económico que constituye el escenario óptimo para la cooptación de jóvenes:

Huérfano de padre, sin trabajo ni recursos, Francisco, de 22 años de edad, se vio obligado a entrar en la banda de los Zetas, una de las más violentas de México, por un salario mensual de 1,800 dólares que nunca llegaría a conseguir de otra forma. ¿Lo primero? Coger un arma y pegar un disparo durante un enfrentamiento con el ejército. Francisco esperaba continuar con los estudios, pero tuvo que renunciar por razones económicas, explica su novia, en una aldea en el estado de Veracruz, una de las regiones más afectadas por la ola de violencia que afecta al país (AFP Veracruz, 2012).

Ciertamente, el anterior es un modo de operar el reclutamiento de personal en el narcotráfico, pues parece más bien lógico y funcional que el joven que vive en marginación se vuelve un perfil deseable y por lo tanto sea una de sus principales víctimas. En otras palabras, los grupos delictivos aprovechan las condiciones sistémicas, aunque no las han construido, sino que son el resultado del fallo del sistema político-económico que está lejos de lograr inclusión y bienestar en la población, muy por lo contrario, en el capitalismo se sostiene cierta determinación de lo social donde predomina la precariedad.

Por otro lado, cabe destacar la tensión visible entre la anomia social reportada por la prensa y la violencia sistémica que identifica el testimonio. Se desmitifica el discurso de seguridad en el que Bermúdez Zurita asegura que habrá “policías confiables”

con el testimonio de EMed6H8 en el que realiza un ejercicio crítico que no se queda en la superficie del operativo Veracruz Seguro, sino que identifica la raíz en la pobreza y la marginación y se resiste el discurso punitivista del gobierno al señalar que la violencia es resultado del sistema político-económico. La frustración plantea la reivindicación de la legalidad: “nosotros seguimos la línea de la ley... tengamos que estar soportando todo esto”. Es una posición de desvalimiento, pero también de superioridad moral frente al Estado fallido.

Vulnerabilidad, juventud y género

La violencia en el 2013 involucró una serie de casos en que jóvenes activistas, también universitarios, se vieron afectados por la violencia en diversas circunstancias. Si bien el asesinato de Agnes, una activista egresada universitaria de la comunidad transexual, fue denunciado por sus familiares y encontró pocas resoluciones favorables por parte de las autoridades (Rangel, 2013), este hecho solo demostró uno de tantos casos impunes en el estado, que, aunque no se vinculaba directamente con el narcotráfico, se convirtió en una muestra de la vulnerabilidad de una comunidad por asuntos sexuales y de género, pero también de la juventud.

En esas fechas algunas jóvenes también fueron desaparecidas de los bares, sin que las autoridades ofrecieran el seguimiento necesario, a pesar de los señalamientos directos al crimen organizado (no hubo ninguna petición de rescate, solo habrían desaparecido). En su lugar, las autoridades hicieron caso omiso sobre algunos elementos probatorios y, además, lucraron con el dolor de las familias estableciendo cobros para la

difusión de la información de búsqueda, sin dar con su paradero (Martínez, 2013). Al respecto, existe el siguiente testimonio:

A la chica la desaparecieron los policías y [...] después de eso la estuvieron buscando en la cárcel [...] pues son los procesos legales por los que tendría que pasar una persona, ¿no? Pero así, desapareció de la faz de la tierra y llevan ocho años buscándola [...] lo más probable es que esté muerta. Pero... creo que a partir de ahí me surgió como un miedo, un terror muy grande a los policías [...] y a los militares también. [...] Son personas en las que no podemos confiar, ¿no? (SPsiOMio).

Lo que se observa en los últimos casos tiene que ver con lo que Segato (2003) describe como “mandato”, ese imperativo y condición que se utiliza en la estructura de relaciones entre posiciones marcadas por un diferencial jerárquico —en este caso en razón de género— sobre todos los otros órdenes de estatus. Si bien la autora problematiza esto con la cuestión de la violación, podemos pensar que, como actos de violencia de género, el asesinato de Agnes y la desaparición de Fernanda responden a esa dinámica, en la que el eje horizontal y vertical del victimario posibilita la condición de iguales con sus pares y la condición de dominación sobre aquellos que ocupan la posición más débil de la relación de estatus. El siguiente testimonio ejemplifica lo anterior:

Creo que... (inaudible) miedos muy diferentes entre géneros, o sea, entre hombres y mujeres, ya sentimos como cosas muy diferentes, ¿no? O sea, yo no me imagino que me van a agarrar para solo torturarme y matarme, ¿no?, o

sea, si me desaparecieran siento que no sería ese el objetivo principal. Emm, yo como mujer pienso que me agarrarían para torturarme, violarme y si acaso venderme, ¿no? O sea, y eso, trata de blancas (SPsiOM19).

La acción de las autoridades es una inacción, una omisión que desemboca en una criminalización de la víctima. Se normaliza incluso la posibilidad de dominio y propiedad lo que se comprueba con la arbitrariedad con la que el narcotráfico puede elegir a sus víctimas y sustraerlas sin que ningún otro actor pueda, quiera o tenga manera de impedirlo.

Lo siguiente ilustra puntualmente la posición que las instituciones y sus actores llegaron a asumir frente a los casos de desaparición. En el mes de junio el entonces subprocurador estatal Antonio Lezama Moo declaraba a la prensa que “la mayoría de esas personas se va con la amante o con el amiguito” y añadía en tono de broma que la Procuraduría (PGJE) debería crear una página web en la que se propusiera el listado de aparecidos, tal como se hace cuando los familiares reportan a sus familiares desaparecidos (Zavaleta, 2013). El resultado es un testimonio como el siguiente:

No podemos confiar, socialmente hablando, en aquellos que tienen el rol de proteger a la sociedad, hablo específicamente de instituciones policiacas, pero también, quizá, gubernamentales, ¿no? En la que si, por ejemplo, a veces, eh, uno solicita ayuda a un policía y demás, a veces se encuentra con respuestas que los policías no deberían llevar a cabo o las instituciones. De cuántos casos se ha hablado de que se denuncian, por ejemplo, violaciones y

en lugar de recibir un apoyo es como de: ¡mira cómo va tu hija vestida! ¿no? (IPsi8M16).

Por otro lado, en estos casos, los familiares de las víctimas reaccionaron con la manifestación pública de la inconformidad por los deplorables resultados: una justicia nula y acudieron con el mandatario en turno, quien se comprometió a dar el seguimiento oportuno. Habría cuando menos ocho casos de desaparición que fueron demandados al Estado (Martínez, 2013).

Es notorio cómo tanto estudiantes como familiares de víctimas oponen resistencia a discursos gubernamentales que minimizan las desapariciones, dejan pasar los casos o revictimizan a las desaparecidas, asumiendo que se han ido por decisión propia y en vinculación con otros. En los testimonios no solo se aprecia desconfianza a las autoridades, se les resta credibilidad, y se abona a la percepción de inseguridad y al desvalimiento como sociedad civil que no posee garantías en un contexto violento.

El discurso oficial que trivializa las desapariciones con bromas sobre “irse con el amiguito” es un ejercicio de poder patriarcal y deshumanización. El testimonio SPsi0M19 muestra cómo la subjetividad femenina ha procesado la violencia de manera diferenciada. No solo se teme a la muerte, sino a la trata y la violación. Dicho de otro modo, el discurso de la calle y la realidad del contexto han configurado un miedo específico de género.

Por otro lado, es notable cómo los testimonios (SPsi0M10 e IPsi8M16) ya no distinguen entre el criminal y el policía. La resistencia se manifiesta en el rechazo a la institución: “son personas en las que no podemos confiar”. El testimonio que menciona el “¡mira cómo va tu hija vestida!” refleja una resistencia a

la revictimización estructural, identificando el sesgo de género en la justicia.

Desaparición forzada, narcofosas y violencia dirigida a universitarios

La violencia no disminuyó radicalmente en el 2014, pero la cantidad de noticias fue menor. A pesar de ello, la exposición pública de restos humanos, el tratamiento de los cuerpos en el marco de la violencia organizada y el aumento de secuestros y víctimas de desaparición forzada no dejaron de ser protagonistas en el discurso de la prensa veracruzana.

A principios del año, se reportaba que Veracruz presentaba un incremento del 21 por ciento en el delito de secuestro debido a falta de acciones de seguridad, según el Observatorio Ciudadano Nacional (OCN); en ciudades como Coatzacoalcos el mismo organismo confirmaba un aumento del 24 por ciento en materia de secuestro, equiparable a la media nacional en ese momento (Chiñas, 2014). Para febrero el Colectivo por la Paz Xalapa entregó al secretario general de Amnistía Internacional 38 expedientes de personas que habían desaparecido en Veracruz (aunque, en general, dicho colectivo contabilizó hasta ese momento cerca de 484 casos de desaparición forzada tan solo desde el año 2011) (Trujillo, 2014).

Ante estos hechos, familiares de desaparecidos se manifestaron en la plaza Lerdo para exigir al gobierno mayor agilidad en la aparición de sus familiares, quienes, aseguraron, fueron levantados por elementos de la Secretaría de Seguridad Pública. En todos los casos pidieron que regresaran vivos (Madres de desaparecidos, 2014).

La acumulación de estos eventos explica que el descontento de la ciudadanía convocara a la manifestación y se agregaran profesores, estudiantes, ambientalistas, investigadores y políticos. A principios de septiembre, las víctimas de asalto y robo y de familiares desaparecidos salieron a las calles para responsabilizar a Javier Duarte y Bermúdez Zurita con consignas como “¡Únete, pueblo, únete!”, tratando de conseguir la empatía de la ciudadanía y el reconocimiento de que “la delincuencia mata y las autoridades callan”. Sin embargo, la respuesta fue la indiferencia por parte de los xalapeños, que se encontraban viendo un espectáculo montado por el gobierno estatal (Riveros, 2014). Ello contrastó con otra manifestación que sostuvo consignas como “No más secuestros, no más levantones” y “no hay que esperar a que nos toque para salir, no, todos estamos en riesgo” (Trujillo, 2014).

Es interesante la expresión en dos sentidos: por un lado, movilizadas por la inconformidad y el dolor y, por otro, desde la apatía y el desinterés, posiblemente por un halo de normalización o por la no identificación con ese dolor que ha venido apareciendo entre las líneas de las notas periodísticas que refieren lo que ha ocurrido a las víctimas de la violencia organizada.

El año 2015 es contundente en cuanto a violencia y juventud se refiere, porque resalta la agresión que sufrieron 8 jóvenes activistas,⁶ en la ciudad de Xalapa, perpetrada por un grupo de encapuchados que portaban equipo táctico (Redacción AN, 2015). Gómez (2015) señaló que cuando menos había 10 hombres con los rostros cubiertos y chalecos antibalas que se dirigieron con violencia extrema a los ecologistas, alumnos y exalumnos,

⁶ Entre ellos, algunos eran alumnos y exalumnos de la Universidad Veracruzana.

y que con machetes, bates, bastones y armas largas los dejaron heridos, y al menos a tres de ellos de gravedad.

De acuerdo con Vázquez (2015), la agresión duró menos de 5 minutos. No hubo razones, los agresores se lanzaron sobre sus víctimas con palos y machetes. Algunos recibieron los golpes por la espalda, mientras que otros directamente en el rostro. Los sujetos armados provocaron heridas a los jóvenes, contusiones, fracturas, pérdida de la dentadura, entre otras lesiones; además, robaron teléfonos celulares y computadoras portátiles (Zepeda, 2015).

Según Vázquez (2015), la estudiante de la UV describió lo siguiente:

Entraron rompiendo las ventanas y la puerta, empezaron a golpearlos rápidamente. Yo alcancé a taparme, pero nos golpearon y nos decían muchas groserías. Varias veces gritaron “vámonos” pero no se iban. Me escondí por la cama, pero nos decían que nos íbamos a morir. Yo creo que me golpearon dos [hombres]; pero no los pude ver porque estaba boca abajo. Les pedimos que ya pararan, pero ellos nos seguían gritando.

De acuerdo con Zepeda (2015), los estudiantes exigieron el esclarecimiento de los hechos, castigo a los perpetradores, seguridad para ellos y sus familiares, la reparación del daño y garantías de que un hecho como este no se repetiera, además, buscaron aclaración de la participación de agentes del Estado en este ataque.

Esta noticia dio protagonismo a un acto violento dirigido a jóvenes, no obstante, la respuesta fue muy similar a otros eventos que han quedado impunes, con investigaciones nulas o muy

lentas, con información que ha sido bastante inconsistente y, en general, con una justicia que no pudo lograrse. Para Orihuela (2015), lo preocupante de la postura del gobierno es que el discurso oficial insistió en negar no solo la violencia contra la prensa y las causas de ello, sino también los casos de desaparición forzada. Esto permite pensar la siguiente conjetura: “la desaparición forzada es un delito tolerado e incluso fomentado por algunos poderes públicos y privados” (Orihuela 2015):

Entonces ahí [...] había una persona que era [...] médico y [...] de repente no lo encontraban, ¿no? No estaba su departamento saqueado, y [...] resulta que las personas que se dedican a cosas ilegales, tuvieron como que precisamente un problema [...] y pues fueron a buscar al médico, entonces [...] técnicamente fue secuestro, se lo llevaron y demás, y [...] si estaba con vida [...] lo dejaron, digamos, bien, pero pues, o sea, la experiencia, ¿no?, de que te tapen la cara, te lleven.... No sabes si vas a salir vivo de ahí o no (AMed6M5).

Yo mencionaría la palabra vulnerab... vulnerabilidad, porque todos estamos expuestos, en mayor o menor porcentaje estamos expuestos y en cualquier momento. Entonces, pues sí, lamentablemente ya lo mencionaron mis compañeros, algo que se ha ido normalizando y es hasta cierto grado impotente, bueno, me siento impotente porque sé que no puedo hacer nada por... por cambiar la situación (MMed8M11).

Lo que se puede apreciar en el entrecruzamiento discursivo de la prensa y de estudiantes no solo es la demarcación de

experiencias de violencia dirigidas a estudiantes en distintos ámbitos, sino la capacidad de levantar la voz: desde la manifestación pública de la comunidad hasta la exigencia al gobierno de hacerse cargo de la seguridad y llevar a cabo las investigaciones pertinentes; al mismo tiempo constituye un reconocimiento a su legitimidad, como una forma de reivindicación ante el silencio que el Estado buscó producir.

En el 2016, la violencia dirigida a la juventud veracruzana también se hizo presente. Tal es el caso de Génesis, una estudiante de la Facultad de Comunicación de la Universidad Veracruzana, que fue desaparecida junto con otros dos estudiantes en Boca del Río (Otra vez Veracruz, 2016). La descripción de las circunstancias de su desaparición fue surgiendo con mayor claridad una vez que sus cuerpos fueron encontrados. La situación se reafirmó como un caso de desaparición y asesinato de jóvenes, que se agregaron a los cinco jóvenes desaparecidos por policías estatales en Tierra Blanca y otros tres en las mismas condiciones en Papantla. La FGE apuntó que podía descartarse el secuestro como móvil de la desaparición al no haber una petición de rescate y que tendría que remitirse a la PGR frente a la sospecha de vínculo con el crimen organizado (Ureste 2016). La comunidad se pronunció:

Y me acuerdo que la facultad hizo toda una protesta, salieron a las calles, con pancartas, y pintaron un mural con su cara... y cada vez que hacíamos el altar de muertos, bueno... que hacemos, ponían a Génesis (ECyTC8H21).

Ciertamente, muchos casos de desaparición forzada de jóvenes no lograban ser esclarecidos en su momento, incluso, algunos aún no se resuelven, según se ha descrito en la nota

de Ureste (2016). Las inconsistencias se hacían notar y la consecuencia era los resultados desfavorables para los familiares de víctimas de desaparición forzada. Pero también fue notorio lo que se dijo sobre aquellas desapariciones en las que sí pudo señalarse que los responsables eran agentes del Estado, personas a cargo de la seguridad pública. Para ello, reservamos una nota que si bien pudo colocarse al inicio, dando continuidad a los eventos como fueron ocurriendo cronológicamente, para explicar que parte de las desapariciones ocurridas sucedieron porque las policías estaban vinculadas con células del crimen organizado:

Si bien no podría imaginarme qué haría, creo que al final lo que imaginas es lo que sentirías estando ahí, el miedo y no sé, pensar en mi familia, en por qué sucedió, creo que a mí lo que me pasa más es pensar lo que va a suceder hacia afuera. Creo que te podrás imaginar el dolor de tu familia, el miedo a no encontrarte, yo lo imagino como que, al contrario: qué pasaría si en mi familia, si alguien en mi familia está en esa situación: ¿yo qué haría? Eh... el miedo que sentiría, y creo que también pienso en cómo reaccionarían los medios, tal vez un nombre ni siquiera va a ser relevante porque pues no eras la única, o no eres el único que puede estar en esa situación, al menos en mi caso sí me imaginaba que podía llegar a esa situación. No sé que haría (MCyTC6M28).

En retrospectiva, Ávila (2016) puntualizó que “en medio de [...] la guerra entre cárteles de la droga, la participación de las fuerzas policiacas estatales y municipales en el arresto, detención, secuestro y privación de libertad de personas ha sido

cada vez más frecuente en distintas regiones de Veracruz”. Los agentes del estado privaron de la libertad a decenas de personas y ocultaron el paradero de sus víctimas durante los últimos cuatro años, aunque fue a partir de junio de 2014 cuando legalmente se creó el delito de desaparición forzada en la entidad. Al menos habría 87 casos de desaparición forzada entre el 2013 y el 2016.

Consideraciones finales

El propósito de este capítulo fue recuperar una contextualización de la violencia organizada, construida con base en algunas notas periodísticas de la prensa digital, e identificar algunos entrecruzamientos con el discurso de las y los estudiantes de tres facultades de la Universidad Veracruzana —a partir de testimonios hechos en el contexto de un grupo focal destinado a interrogar sobre la violencia y el ser universitario— y problematizar ambos discursos desde el ACD.

Se prestó atención a la manera en que la prensa digital enmarca diversos hechos delictivos y se hizo notar cómo retóricamente construye a los agentes que están implicados, pues suele repetir palabras que son empleadas en distintos ámbitos institucionales —todavía con una función descriptiva de los hechos, pero que ya sostiene importantes implicaciones porque van adquiriendo estabilidad sobre un modo de referirse a las circunstancias—.

En ocasiones, tanto la delincuencia organizada como los organismos públicos tienen nombres particulares, otras veces, la información denota que ambas instancias tienen implicación, aunque no se diga textualmente, y en otros casos, los hechos hablan por sí mismos. Pero, lo que suele ser una regularidad

es que el gobierno, los grupos delictivos, la seguridad pública y diversos grupos de la sociedad civil van adquiriendo distintos protagonismos. Ya sea como víctimas, como perpetradores o como agentes que disputan legitimidad y poder político.

Estas múltiples expresiones que se tensan por momentos es visible en la prensa digital. Las ocasiones en que el discurso de los implicados es colocado textualmente permiten que aparezca la multiplicidad de voces, claro está, cuando el discurso de prensa asume cierta neutralidad. En otros casos, la neutralidad en la descripción de los hechos es más borrosa y adquiere tintes que favorecen al gobierno o los otros actores que han sido agraviados. En cualquier situación, la circulación mediática del discurso de prensa —aunque no es el único discurso que es capaz de interpelar— tiene efectos en la forma en que se habla, por ejemplo, de la violencia organizada.

En los testimonios de los estudiantes puede apreciarse cómo los efectos de la violencia se articulan en su discurso con una fuerte carga afectiva que encausa su posicionamiento al respecto y, desde estas posturas críticas, las identifican tanto de la delincuencia organizada como de figuras gubernamentales implicadas, desresponsabilizadas o revictimizantes. Por esta razón existe una percepción de inseguridad que es reproducida, en el exterior, institucionalmente, pero que es sentida subjetivamente.

De esta forma, lo que se dice en los testimonios da cuenta del reconocimiento de una realidad compartida, conformada por múltiples discursividades y a la que abona el discurso de prensa con un dispositivo que no solo ubica situaciones y agentes, sino que también produce una performatividad dramática de la violencia que se encuentra en el discurso de estudiantes. Con ello no se sostiene que se trata de una transmisión

unidireccional; la capacidad de los estudiantes también implica una resistencia analítica, afectiva y denunciante.

El análisis realizado permite concluir que la relación entre la prensa digital y el testimonio de estudiantes universitarios de la Universidad Veracruzana no es una simple transferencia de información, sino un campo de contención discursivo donde se negocia la verdad y la identidad. A través del ACD, se evidencia que la prensa digital ha funcionado como un dispositivo de performatividad dramática de la violencia. Al estabilizar léxicos como *ajuste de cuentas* o al replicar la espectacularización de cuerpos torturados, los medios no solo informan, sino que configuran una pedagogía del terror que busca naturalizar el dominio de los grupos delictivos y la inoperancia estatal.

En el contexto específico de la Universidad Veracruzana, los testimonios recolectados revelan que esta discursividad mediática tiene efectos profundos en la subjetividad. Se identificó un fenómeno de resonancia afectiva, donde el estudiante asume el miedo como una gramática cotidiana; sin embargo, esta asimilación no es pasiva. La relevancia crítica de este estudio radica en demostrar que, frente a la “niebla de la guerra” donde las fronteras entre autoridad y crimen se diluyen (como en los casos de desaparición forzada y persecución a periodistas aquí analizados), el estudiantado despliega una resistencia analítica.

Esta resistencia se manifiesta en tres puntos fundamentales. El primero es la desmitificación del discurso oficial: los estudiantes quiebran la narrativa gubernamental de casos aislados o víctimas con nexos, señalando una violencia sistémica arraigada en la precariedad económica y la colusión institucional. El segundo es la denuncia de la impunidad: el testimonio universitario actúa como un contrapoder que nombra lo que la prensa a veces omite por censura o connivencia:

la responsabilidad directa del Estado en la producción de vulnerabilidad. El tercero es la politización del dolor: al articular sus vivencias en contextos de movilización o grupos focales, los jóvenes transforman el desvalimiento subjetivo en un posicionamiento crítico que reclama la recuperación del espacio público.

Finalmente, debe señalarse que mientras la prensa digital tiende a estatalizar la identidad de las víctimas (reduciéndolas a cifras o estigmatizados), el discurso estudiantil de la UV restituye la dimensión humana y política de los afectados. Los entrecruzamientos hallados confirman que, si bien la violencia organizada busca desarticular el tejido social a través del miedo, la palabra del estudiante universitario permanece como un espacio de disputa por la memoria y una ruta de escape frente a la hegemonía del terror informativo.

Referencias

- AFP Veracruz. (11 de julio de 2012). 'Por qué entré en los Zetas'. *El mundo.es* <https://www.elmundo.es/america/2012/07/11/mexico/1342003507.html>
- Agamben, G. (1998). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Pre-textos.
- Aranda, J. (25 de enero de 2012). En cuatro meses, la violencia en Veracruz ha disminuido: Marina. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2012/01/25/politica/005n1pol>
- Arroyo, J. (2018). *Estudio de opinión sobre la percepción de Inseguridad Pública que tienen los estudiantes de la Universidad Veracruzana región Xalapa 2018* [Tesis de especialidad]. Universidad Veracruzana.
- Arteaga, N. & Arzuaga, J. (2017). *Sociologías de la violencia*. FLACSO México.

- Autoridades afirman que son zetas los 35 muertos en Veracruz. (22 de septiembre de 2011). *Excélsior*. <https://www.excelsior.com.mx>
- Ávila, E. (20 de abril de 2011). Tiroteo en el puerto de Veracruz deja 10 muertos. *El Universal*. <https://archivo.eluniversal.com.mx>
- Ávila, E. (28 de octubre de 2016). Impunidad. Policías de Veracruz, detrás de desapariciones. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/estados/2016/10/28/impunidad-policias-de-veracruz-detras-de-desapariciones/>
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos de poder. Teorías de la sujeción*. Ediciones Cátedra.
- Carton de Grammont, N. (2015). La violencia en escena: Cuerpo, narcotráfico y espacio público en el México contemporáneo. *Les Cahiers ALHIM* (Amérique latine Histoire et Mémoire), 30. <https://journals.openedition.org/alhim/5295>
- Castaneyra, D. & Danell, V. (20 de abril de 2011). Chocan en el puerto fuerzas armadas y delincuentes. Contrastan las cifras del gobierno estatal y de la Secretaría de la Defensa. *Excélsior*. <https://www.excelsior.com.mx>
- Chiñas, Z. (22 de enero de 2014). Secuestros en Veracruz aumentan 21% por lucha contra narco: OCN. *La Jornada*. jornadaveracruz.com.mx
- Córdova, N. (2007). La subcultura del “narco”: la fuerza de la transgresión. *Cultura y Representaciones Sociales*, 2(3). 106-130. <https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v2n3/v2n3a5.pdf>
- Córdova, R. & Hernández, E. (2016). En la línea de fuego: Construcción de masculinidades en jóvenes tamaulipecos ligados al narco. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 71(2). 559-577. <https://dra.revistas.csic.es/index.php/dra/article/view/526/527>

- Del Palacio, C. & Olvera, A. (2017). Acallar las voces, ocultar la verdad. Violencia contra los periodistas en Veracruz. *Argumentos*, 30(85). 17-35. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/18/17>
- Dorantes, J. (2017). La violencia de género, miradas de los estudiantes de la Universidad Veracruzana. En M. Casillas, J. Dorantes y V. Ortiz (Coords.), *Estudios sobre la violencia de género en la Universidad*. (pp. 101-124). Universidad Veracruzana: Biblioteca Digital de Humanidades.
- El Informador. (16 de agosto de 2012). Veracruz esclarece homicidios, pero ONG's lo dudan. *El Informador*. <https://www.informador.mx/Mexico/Veracruz-esclarece-homicidios-pero-ONGs-lo-dudan-20120816-0188.html>
- Escobedo, M. (24 de septiembre de 2012). Caen 35 policías de Veracruz por tener vínculos con "Los Zetas". *WRadio*. https://wradio.com.mx/radio/2012/09/24/judicial/1348506120_766821.html
- Estrada, A. & Quiroz, J. (2018). La nueva forma de expresión del narco: reflexiones sobre su aceptabilidad y su interpretación a partir del discurso juvenil. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(1). <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol21num1/Vol21No1Art10.pdf>
- Excelsior (2011). Matan a un periodista, a la esposa y a su hijo en Veracruz. (20 de junio). <https://www.excelsior.com.mx>
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20. <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/wp-content/uploads/sites/96/2020/03/T-FOUCAULT-El-sujeto-y-el-poder.pdf>

- Gómez, E. (6 de junio de 2015). Comando agrede a estudiantes de la Universidad Veracruzana; 8 heridos. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2015/06/06/estados/>
- Guerra, E. (2015). Émile Durkheim: civilización, descivilización y barbarie. *Argumentos*, 28(79), 35-56. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/106/105>
- IDHEAS. Litigio Estratégico en Derechos Humanos. (2022). Diagnóstico sobre la situación de la desaparición de personas en el estado de Veracruz. https://www.idheas.org.mx/wp-content/uploads/2022/10/final_informe_veracruz_espanol.pdf
- Madres de desaparecidos rechazan regalos; exigen regreso de sus hijos. (11 de mayo de 2014). *La Jornada*. Recuperado de jornadaveracruz.com.mx
- Martínez, P. (9 de septiembre de 2013). Se llevaron a Fernanda “por bonita”. *Animal Político*. <https://grupoanimal.mx/noticias/se-llevaron-a-fernanda-por-bonita-alegan-autoridades-de-veracruz>
- Menéndez, E. (2012). Violencias en México: las explicaciones y las ausencias. *Alteridades*, 22(43), 177-192. <https://www.scielo.org.mx/pdf/alte/v22n43/v22n43a12.pdf>
- Moreno, D., Burgos, C. & Valdez, J. (2017). Daño social y cultura del narcotráfico en México: Estudio de representaciones sociales en Sinaloa y Michoacán. *Mitologías Hoy*, 14, 249-269. <https://raco.cat/index.php/mitologias/article/view/v14-moreno-burgos-valdez/405981>
- Otra vez Veracruz: levantan a cuatro estudiantes. (4 de octubre de 2016). *UNOtv*. www.unotv.com
- Ovalle, L. (2010). Imágenes abyectas e invisibilidad de las víctimas. Narrativas visuales de la violencia en México. *El Cotidiano*, (164). <https://www.redalyc.org/pdf/325/32515894013.pdf>

- Pitalúa, N. (2021). *Huellas de la violencia organizada en la subjetividad de estudiantes de la Universidad Veracruzana. El caso de tres facultades en las ciudades de Xalapa y Veracruz*. [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana]. <http://www.uv.mx/mcs/files/2023/01/TPitaluaPortugalNoe deJesus.pdf>
- Pitalúa, N. (2026). La violencia organizada y los efectos en la subjetividad de estudiantes universitarios. En E. Treviño (Ed.), *La educación ante el crepúsculo de la violencia: Discurso, subjetividad y política*. Dirección Editorial de la Universidad Veracruzana (en prensa).
- Prados, L. (3 de mayo de 2012). Cuatro muertos en un ataque del crimen organizado contra la prensa en Veracruz. *El País*. https://elpais.com/internacional/2012/05/03/actualidad/1336073556_564780.html
- Quiroz, J. (2018). *La subjetividad en tiempos violentos: testimonios de jóvenes en contextos de violencia ligada al narcotráfico* [Tesis doctoral, Universidad Veracruzana].
- Rangel, X. (8 de marzo de 2013). Acusan impunidad en crimen de Agnes Torres. *El Universal*. <https://archivo.eluniversal.com.mx>
- Redacción. (27 de julio de 2011). Asesinan a la reportera Yolanda Ordaz, del periódico *Notiver*. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2011/07/27/politica/012n1pol>
- Redacción. (21 de septiembre de 2011). Nueva matanza de 35 personas en Veracruz. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/internacional/20110921/54219904499/nueva-matanza-de-35-personas-en-veracruz.html>
- Redacción. (5 de junio de 2015). Atacan encapuchados a estudiantes de Universidad Veracruzana a machetazos. *Aristegui Noticias*. <https://aristeguinoticias.com/0506/mexi>

- co/atacan-encapuchados-a-estudiantes-de-universidad-veracruzana-a-machetazos-nota-fotos-y-video/
- Riveros, D. (8 de septiembre de 2014). Xalapeños piden paz a Duarte y Bermúdez. *Crónica de Xalapa*. <http://www.cronicadexalapa.com.mx>
- Sánchez-Godoy, J. (2008). Procesos de institucionalización de la narcocultura en Sinaloa. *Frontera Norte*, 21(41), 77-103. <https://www.scielo.org.mx/pdf/fn/v21n41/v21n41a4.pdf>
- Schedler, A. (2015). En la niebla de la guerra. *Los ciudadanos ante la violencia criminal organizada*. Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Segato, R. (2003). La estructura de género y el mandato de violación. En M. I. Silberberg (Ed.), *Las estructuras elementales de la violencia* (pp. 21-54). Universidad Nacional de Quilmes.
- Timoteo, A. (6 de marzo de 2012). Veracruz: exigen localizar a dos jóvenes desaparecidos. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2012/03/06/estados/03on1est>
- Trujillo, N. (19 de febrero de 2014). Dan a AI 38 casos de desaparecidos en el estado para apremiar solución. *La Jornada*. jornadaveracruz.com.mx
- Ureste, M. (11 de octubre de 2016). Videos y llamadas sin investigar: las claves del asesinato de 3 universitarios en Veracruz. *Animal Político*. <https://animalpolitico.com/2016/10/videos-desaparecen-llamadas-sin-investigar-las-claves-del-caso-los-3-jovenes-asesinados-veracruz>
- Van-Dijk, T. A. (2016). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 203-222. <http://revistas.uach.cl/pdf/racs/n30/art10.pdf>
- Vázquez, R. (5 de junio de 2015). Así fue el sospechoso ataque a estudiantes en Xalapa: “Se van a morir”, decían 10

- hombres armados. *Sin Embargo*. <https://www.sinembargo.mx/1369455/asi-fue-el-ataque-a-universitarios-en-xalapa-ya-los-cargo-la-verga-se-van-a-morir/>
- Villatoro, C. (2012). Aspectos socioculturales e imágenes del narcotráfico. *Imagonautas*, 3(1). <https://imagonautas.upaep.mx/index.php/imagonautas/article/view/44/36>
- Waldmann, P. (2012). *El narcotráfico en México. Una escalada de violencia anómica*. dialnet.unirioja.es
- Zamarroni, U. (16 de junio de 2011). Confesiones de una sicaria adolescente. *El Universal*. <https://www.infocajeme.com/gente/2011/06/confesiones-de-una-sicaria-adolescente/>
- Zavaleta, A. (2011). El campo de los delitos en México. *El Cotidiano*, (170), 15-25. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32520935003.pdf>
- Zavaleta, A. (2016). El sentimiento de inseguridad y victimización en Xalapa. *Letras Jurídicas*, 34. https://www.researchgate.net/publication/335430462_El_sentimiento_de_inseguridad_y_victimizacion_en_Xalapa
- Zavaleta, N. (19 de junio de 2013). “Mayoría de desaparecidos se va con la amante o el amiguito”: subprocurador veracruzano. *Proceso*. <https://www.proceso.com.mx/nacional/estados/2013/6/19/mayoria-de-desaparecidos-se-va-con-la-amante-el-amiguito-subprocurador-veracruzano-119887.html>
- Zepeda, M. (16 de junio de 2015). El ataque que sufrieron alumnos de Veracruz, diseñado para “desmovilizar a la sociedad”: activistas. *Animal Político*. <https://animalpolitico.com/2015/06/el-ataque-que-sufrieron-alumnos-de-la-uv-disenado-para-desmovilizar-a-la-sociedad-activistas>
- Zires, M. (2017). Rumores en redes sociales en contextos de violencia: Veracruz-agosto de 2011. *Razón y Palabra*, 21(96),

723-760. <https://revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/869/pdf>

Zizek, S. (2008). *Sobre la violencia*. Paidós.

PROXIMIDAD PSICOSOCIAL Y CONCEPCIONES SOBRE EL NARCOTRÁFICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN MICHOACÁN

Edwin Ricardo Bravo Verdugo

Jeannet Quiroz Bautista

David Moreno Candil*

*La escuela nunca me gustó / Aún recuerdo aquellos tiempos
de la prepa ya traía un billetón. / Desmadroso desde morro ya
ni modo, esta vida me tocó / Y aquí andamos al millón. / Bien
placoso y malandrón*

“La escuela no me gustó”, Favela & Rosas (2018)

Introducción

El fragmento del corrido que sirve como epígrafe de este texto plasma una idea muy popular: las personas que no gustan de la escuela o les “va mal” en ella terminan por acercarse a actividades ilícitas como el crimen organizado, en este caso particular, el narcotráfico. Esta creencia popular tiene su contraparte: a quienes les gusta la escuela o les “va bien” en ella se alejan de actividades ilícitas, en este caso, podría decirse que no participan en el crimen organizado. Existe amplia evidencia académica que respalda esta asociación inversa entre la educación formal y la participación en actividades ilícitas, por lo que fomentar el acceso y la permanencia en la escuela parece ser una buena

* Autor de correspondencia.

alternativa para evitar la criminalidad y violencia (Gleditsch *et al.*, 2022; Machin & Sandi, 2025). Sin embargo, cuando se considera el caso de México, la relación entre escolaridad, violencia y participación en actividades criminales resulta confusa.

La disminución de la probabilidad de participar en actividades ilícitas a partir de la escolaridad se sostiene en tres mecanismos: incapacitación, disuasión y el fortalecimiento de vínculos y normas pro-sociales (Gleditsch *et al.* 2022). El supuesto de la incapacitación es que la escuela limita temporal y espacialmente a adolescentes y jóvenes para involucrarse en actividades delictivas. Dicho de otro modo, al estar en la escuela y ocupar su tiempo en las actividades propias de la misma, las y los estudiantes no están en las calles, por lo que se encuentran incapacitados para participar en el crimen (Anderson, 2014; Bell *et al.*, 2016, 2022; Gleditsch *et al.*, 2022; Machin & Sandi, 2025). La perspectiva de la disuasión se sostiene sobre una valoración de costo-beneficio. Al aumentar la escolaridad se incrementa la probabilidad de acceder a mejores empleos y sueldos, es decir, para las y los estudiantes la escuela representa una inversión orientada a una mejor calidad de vida. El crimen se presenta entonces como un riesgo de perder los potenciales beneficios ganados por la educación; así, el costo de delinquir (*e. g.* el encarcelamiento) es mayor a su beneficio (Gleditsch *et al.*, 2022; Hjalmarsson *et al.*, 2015; Machin *et al.*, 2011; Swisher *et al.*, 2016). Por último, la escuela moldea la conducta y el pensamiento de las y los estudiantes, inculcándoles las normas y valores que son socialmente aceptados y relevantes. En teoría, estas normas y valores tienden hacia el bienestar y la cohesión social, donde el crimen es contrario a ellos. Entonces, a medida que se interiorizan y aceptan estos principios que promueve la

escuela, disminuye la probabilidad de que se participe en actividades ilícitas (Gleditsch *et al.*, 2022; Varlik *et al.*, 2025).

En suma, los mecanismos previamente descritos sustentan la idea de que al aumentar y/o garantizar la obligatoriedad de los distintos niveles educativos es posible reducir las tasas de violencia y criminalidad. Al respecto, con la publicación de la Ley General de Educación Superior en 2021, todos los niveles educativos en México —desde educación preescolar hasta la superior— son obligatorios, gratuitos y regidos por los principios de inclusión y no discriminación. Sin embargo, si bien la cobertura de cada uno de estos niveles es distinta, los índices de violencia asociados a la delincuencia, así como las cifras de participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el crimen organizado parecen indicar que la escuela no cumple con la promesa de reducir la violencia y criminalidad (Gleditsch, *et al.*, 2022).

De acuerdo con cifras de la Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM), de 2023 a 2024 el número de menores de edad reclutados por el crimen organizado aumentó 20.6%, siendo las infancias el sector más vulnerable (Godínez, 2026). Por otro lado, la organización civil Reinserta indicó que se estima que 250 mil niñas, niños y adolescentes se encuentran en riesgo de ser reclutados por el crimen organizado, particularmente en aquellas regiones donde esta actividad tiene mayor presencia y notoriedad (Arellano, 2025). No obstante, en lo que respecta a las y los jóvenes, se han documentado casos en los que los cárteles pagan la carrera universitaria o reclutan estudiantes de ciertas carreras para cumplir funciones profesionales al interior de las organizaciones criminales (Kitroeff & Villegas, 2024; SUN, 2008; Vega, 2023).

Sobre este último grupo etario se esperaría que, al encontrarse en el nivel más alto de escolaridad y dado que han estado expuestos por mayor tiempo a las normas y valores escolares, además de que han asumido los beneficios de la educación y han dedicado mayor tiempo a actividades escolares, hubiera menor apertura y aceptación a actividades ilícitas como el narcotráfico y quienes las realizan.

Con todo esto en mente, el presente estudio forma parte de una investigación más amplia que busca explorar las concepciones y proximidad psicosocial de las juventudes hacia el narcotráfico.

Narcotráfico y escuela

Recientemente, Gleditsch *et al.* (2022) publicaron un estudio que pone de manifiesto el impacto positivo de la escolaridad en la reducción de cierto tipo de violencia criminal en México. Estos autores analizaron la relación entre la tasa de homicidios y el aumento de la cobertura en educación secundaria y terciaria a raíz de la reforma al Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1993, la cual hizo obligatorio el nivel de secundaria (elevó la educación obligatoria de seis a nueve años), lo que a su vez impactó en la cobertura del nivel terciario. Si se analiza el periodo de 1990 a 2015, se observa un aumento sostenido en la cobertura educativa a partir de la reforma, el cual corresponde con una reducción del 55% en la tasa de homicidios; y así fue hasta 2007 cuando, independientemente de que la cobertura mantuvo su tendencia durante todo el periodo considerado en el estudio, la tasa de homicidios comenzó a crecer de forma acelerada a raíz de la “guerra contra el narcotráfico” declarada por el expresidente Felipe Calderón

(2006-2012) a finales de 2006. Dicho de otro modo, hasta el 2007 el aumento de la cobertura escolar contribuyó a la disminución de la violencia criminal por los mecanismos de incapacitación, disuasión y promoción de vínculos y normas sociales, previamente descritos. Gleditsch y otros (2022) concluyen que la asistencia a la escuela tiene efectos diferenciados en distintos tipos de violencia: las formas “no organizadas de violencia interpersonal” (p. 293), características del periodo previo a la reforma, se pueden ver impactadas por la escolaridad, mientras que las formas organizadas y sociales, propias del crimen organizado y que se intensificaron con la declaración de guerra de Calderón, están más allá del alcance de los beneficios de aumentar la escolaridad de la ciudadanía. Es decir, en contextos atravesados por la violencia del crimen organizado, la escuela parece tener poco efecto. Lo que lleva a las preguntas: ¿Cómo se relacionan el narcotráfico y la escuela? ¿Qué particularidad tiene esta actividad ilícita que parece no ser tan fácilmente incapacitada, disuadida o contrastada por los valores, normas y actividades escolares?

La capacidad de la escuela para reducir el crimen y la violencia radica en que se le concibe como antítesis del delito, es decir, incapacita porque no se está donde ocurren el crimen y la violencia; disuade porque representa un beneficio, sobre el costo que implica delinquir; y finalmente sus valores y normas son contrarias a las que existen en el mundo criminal. Sin embargo, habría que preguntarse hasta qué punto estos escenarios —la escuela y el crimen organizado— se manifiestan efectivamente como antagonicos.

La escuela suele concebirse como un espacio aislado de fenómenos sociales como la violencia y el narcotráfico, los cuales se consideran externos a la vida escolar y sin impacto en los procesos educativos (Rodríguez-Ugalde *et al.*, 2024). Sin

embargo, conviene recordar que la violencia asociada al narcotráfico no ocurre únicamente en las calles, ni forma parte solo del entorno inmediato de las escuelas, sino que constituye dinámicas sociales y escolares (Chávez, 2023; Rodríguez-Ugalde *et al.*, 2024), de manera que no se puede entender la educación como un ámbito independiente de la sociedad y tampoco se le puede considerar ajena al narcotráfico.

María Luisa de la Garza (2008) realiza un análisis de los narcocorridos desde el campo filosófico de la ética. En este análisis, la autora llega a plantear que los narcocorridos expresan valores como la lealtad, el cuidado de la familia, la importancia del trabajo, entre otros que no distan de los valores conservadores tradicionales que son socialmente aceptables. En cuestión de normas, la autora también señala que parte de la dinámica del funcionamiento del narcotráfico no es muy distinta a la lógica hobbiana del Leviatán sobre la cual se construyeron los Estados modernos, algo que podría cuestionar si la escuela incide en la criminalidad por inculcar los valores y normas aceptadas socialmente.

Por otra parte, tampoco se sostiene la perspectiva de la incapacitación por el tiempo escolar, en tanto que la investigación social ha documentado que las infancias realizan funciones al interior de los grupos criminales, aunque vayan a la escuela. En un estudio reciente con infancias sinaloenses, a la par de su rol como estudiantes, se encontró que realizaban la función de “halcones” para los traficantes de su colonia (Loubet *et al.*, 2020), además de que al interior de las propias instituciones educativas realizan actividades de narcomenudeo (Gómez-San Luis *et al.*, 2022). En conjunto, estos estudios invitan, al menos, a cuestionar hasta qué punto el estar *en* la escuela imposibilita la participación en actividades ilícitas relacionadas al narcotráfico.

De igual manera, la lógica costo-beneficio que sostiene el mecanismo de disuasión también puede ser puesta en tela de juicio. Recientemente en un estudio en Sinaloa, Valdez Batiz y otros (2023) encontraron que las juventudes que incursionan en el narcotráfico conocen y sopesan los riesgos, pérdidas y ganancias que conlleva sumarse a las actividades de los cárteles, y aun así deciden participar en estas (Valdez Bátiz *et al.*, 2023). Esta decisión se relaciona con el hecho de que la guerra contra el narcotráfico iniciada en 2006 junto con los distintos efectos del modelo neoliberal dejó a millones de mexicanos al borde de la supervivencia, lo que llevó a que el crimen organizado se convirtiera en una opción de acceso a ingreso económico y prestigio social, sobre todo en la población joven empobrecida (Ramírez, 2024).

Lo anterior remite a la idea de proletario *gore* propuesta por Sayak Valencia (2024). Para esta autora, las condiciones de precariedad económica y marginalidad social reconfiguran una nueva clase proletaria, la cual solo cuenta con su fuerza de trabajo que les permite sumarse a las estructuras del crimen organizado. Dentro del planteamiento que realiza Valencia, las juventudes ponderan los riesgos de perder la libertad e incluso la vida y aun así se incorporan al narcotráfico, debido a que tales pérdidas son “precios que no resultan demasiado altos cuando la vida no es una vida digna de ser vivida” (p. 47). De esta forma, parece que la lógica de costo-beneficio se invierte: los “beneficios” de la educación se vuelven “costo” al no poder garantizar un acceso a una *mejor* vida; en los contextos de precariedad económica, social y laboral que enfrentan las juventudes mexicanas el “beneficio” se ubica en el narcotráfico como una salida viable de estas condiciones (Ramírez, 2024).

Aunado a lo anterior, incluso para quienes se mantienen vinculados a la escuela, esto no parece evitar que se involucren en actividades relativas al narcotráfico; como se mencionó líneas arriba, se han documentado casos de grupos delictivos que financian estudios universitarios, o bien, reclutan jóvenes de carreras que pueden ser de utilidad para actividades del crimen organizado (Kitroeff & Villegas, 2024; SUN, 2008; Vega, 2023). Ovalle (2010) señala que el narcotráfico se ha beneficiado de la profesionalización, pues han incorporado a sus nóminas a profesionistas como abogados, arquitectos, administradores, biólogos, contadores, economistas, químicos, ingenieros agrícolas, pilotos, policías, militares, entre otros. Esto muestra que, dadas las condiciones de precariedad, la escolarización no evita la incursión en el narcotráfico.

Vale la pena destacar que las instituciones educativas y el narcotráfico comparten un punto constitutivo: el sistema neoliberal. Según Valencia (2024) el auge de la violencia vinculada al narcotráfico guarda relación con el neoliberalismo, que generó condiciones materiales, simbólicas y subjetivas para la permanencia del crimen organizado. A su vez, el neoliberalismo ha permeado y configurado la educación en México, tanto en el nivel básico (Jarquín, 2022) como en la educación superior (Carnegie *et al.*, 2020).

Este punto de encuentro es relevante porque la educación neoliberal se orienta por lógicas empresariales, centradas en la formación de capital humano, es decir, sitúa el objetivo educativo en preparar personas competentes para el mercado laboral (Jarquín, 2022). Este modelo educativo centrado en la capacitación para el trabajo es funcional a las organizaciones criminales, si se considera que los cárteles operan bajo lógicas

empresariales y que las personas que se integran a ellos venden su fuerza de trabajo (Díaz González, 2010; Valencia, 2024).

En este sentido y dado que el narcotráfico se ha configurado como una ocupación viable (Ovalle, 2010), resulta comprensible que su atractivo se potencie por la conjunción de varios factores: su funcionamiento empresarial (Díaz, 2010; Valencia, 2024), el reclutamiento de profesionistas (Ovalle, 2010), un modelo educativo orientado a la competencia laboral (Jarquín, 2022), las condiciones de precariedad social y económica de las juventudes (Ramírez, 2024) y la afinidad de sus valores con los de la cultura dominante (De la Garza, 2008). Todo ello ayuda a explicar por qué la escuela podría tener un efecto limitado en la prevención de la participación en el narcotráfico.

Las y los estudiantes no son entes pasivos en este proceso, construyen significados y definen prácticas para dar sentido y existir en estos contextos; la relación inversa o directa entre la escolaridad y la criminalidad está atravesada por dichos significados. En esta lógica adquiere relevancia explorar la relación entre la proximidad psicosocial al narcotráfico (Moreno, 2014), las concepciones del narcotráfico (Moreno, 2009) y su relación con las prácticas educativas.

La noción de proximidad psicosocial al narcotráfico se propone como una forma de analizar la postura ante el narcotráfico y sus agentes (Moreno, 2014). Se postula que la notoriedad que ha adquirido el narcotráfico en las últimas décadas ha llevado a que los grupos más jóvenes expresen posturas más tendientes a la aceptación, cercanía e interés por el narcotráfico y traficantes, particularmente en escenarios donde esta actividad tiene mayor presencia y arraigo (Moreno & Flores, 2015). En distintos estudios se ha encontrado que quienes reportan una mayor presencia en su contexto inmediato de personas relacionadas

al crimen organizado expresan menor miedo, más intención de contacto, mayor interés por las producciones mediáticas sobre el narcotráfico y mayor percepción de seguridad derivada de la presencia de estos agentes (González & Figueroa, 2022; Moreno, 2014; Moreno & Flores, 2015).

Para comprender estas posturas, se define o significa el narcotráfico y sus agentes. Para ello se analizó el discurso en torno al narcotráfico y encontró que se construyen seis significados o concepciones, a saber: actividad ilícita, problema social, manifestación cultural, actividad económica, características positivas y características negativas de narcotraficantes (Moreno, 2009). En concordancia con el fragmento que inicia el presente texto, se han encontrado asociaciones importantes entre las formas positivas de significar el narcotráfico (*i.e.* actividad económica, manifestación cultural y características positivas de narcotraficantes) y una mala interacción con la escuela por parte de estudiantes de bachillerato (Moreno, 2009; Moreno *et al.*, 2014). En estos mismos estudios se encontró que las y los estudiantes de contextos con mayor presencia del crimen organizado tendían a puntuar más alto en las concepciones positivas del narcotráfico.

Si bien se han documentado los efectos del narcotráfico en distintos estados del país, deben estudiarse de manera situada, contextual e histórica (Burgos & Moreno, 2024). En México, este fenómeno tiene más de un siglo de presencia (Astorga, 2005), lo que lo ha enraizado en la vida cotidiana (Mondaca, 2020) y en diversas manifestaciones culturales paralelas a las dominantes (Mondaca, 2014). Entonces, para poder entender la relación del estudiantado universitario con el narcotráfico y la manera en que lo perciben, es necesario situar el estudio de manera socio-histórica.

Un breve bosquejo sociohistórico del narcotráfico en Michoacán

Dada la presencia histórica del narcotráfico en México, puede afirmarse que este fenómeno ha tenido un profundo impacto en el país, aunque algunos estados han desempeñado un papel particular en su desarrollo. Michoacán, por ejemplo, ha sido históricamente un estado productor y comercializador de drogas (Chávez, 2023). Esta condición se explica en gran medida por el abandono del campo y su población en la década de 1980, tras la cancelación de los programas de desarrollo impulsados durante el cardenismo. Tal abandono dejó al sector agrícola en un contexto de crisis económica, lo que ocasionó que el cultivo de marihuana y amapola se consolidara como una actividad rentable para muchas comunidades (Albarrán & Burgos, 2021; Rodríguez-Ugalde *et al.*, 2024). Esto, aunado a su situación geográfica, entre el Estado de México y Jalisco, y al crecimiento del puerto de Lázaro Cárdenas, hizo de Michoacán un lugar estratégico para el trasiego de estupefacientes. De hecho, esta “ventaja” geográfica es la que ha llevado al estado a situarse como una plaza en disputa por diversos cárteles (*e. g.* Los Valencia, La Familia Michoacana, Los Caballeros Templarios, Los Zetas, el Cártel Jalisco Nueva Generación, etcétera) (Valdés, 2013).

En diciembre de 2006, el entonces presidente Felipe Calderón declaró la guerra contra el narcotráfico, cuyo primer despliegue se realizó en Michoacán con el Operativo Conjunto Michoacán (Astorga, 2023). Desde entonces, a pesar de las medidas implementadas tanto por el gobierno como por la población, la violencia en Michoacán no ha cesado. En 2019 se alcanzó una tasa histórica de 51.38 homicidios por cada

100,000 habitantes, cifra 77% superior a la media nacional y doble a la registrada en 2006 (Muro & Rodríguez, 2022). A esta situación se sumó, desde 2020, un incremento en el desplazamiento interno forzado a causa de la confrontación entre el Cártel Jalisco Nueva Generación (CJNG) y Cárteles Unidos (CU): entre 2020 y 2021, al menos 35 mil personas fueron desplazadas en cinco municipios del estado. En este contexto, los testimonios de jóvenes muestran cómo la violencia los impulsa a abandonar sus comunidades, incluso familias con negocios locales han debido *autoexiliarse* debido a extorsiones y secuestros (Quiroz *et al.*, 2018).

La permanencia de grupos como La Familia Michoacana y Los Caballeros Templarios no se explica únicamente por sus capacidades criminales, sino también por el papel que ha desempeñado la población civil y el Estado (Maldonado, 2019). El narcotráfico en Michoacán se ha expandido a distintas esferas sociales, con un impacto directo en la cultura y la vida cotidiana (Albarrán & Burgos, 2021). Algunos estudios permiten comprender cómo las comunidades perciben y conviven con el narcotráfico; por ejemplo, jóvenes de Apatzingán lo asocian principalmente con la violencia y, por ende, con el miedo (Moreno *et al.*, 2016). En Morelia, estudiantes de bachillerato reconocen que los narcocorridos exageran o presentan verdades “a medias”, pero justifican la incursión en el narcotráfico de personas en condiciones de marginación (Albarrán & Burgos, 2021). Además, consideran que el respeto se gana y señalan que preferirían apoyar a un narcotraficante que al gobierno, aludiendo a que los cárteles ayudan económicamente a las comunidades marginadas.

Asimismo, algunos jóvenes manifiestan una visión positiva de los narcotraficantes de la década de 1980, a quienes

consideran más cercanos a la población que los actuales, centrados únicamente en los negocios (Albarrán & Burgos, 2021). Esta percepción también aparece en docentes rurales que destacan un cambio en la relación de los cárteles con las comunidades a partir de 2006, comparando a los narcotraficantes del pasado con figuras como Joaquín “El Chapo” Guzmán (Rodríguez-Ugalde *et al.*, 2024).

Todo ello muestra que el narcotráfico en Michoacán no se limita a los espacios públicos, sino que se infiltra en las escuelas y en las concepciones de las y los actores educativos (Chávez, 2023). Docentes de secundaria han reportado la presencia de estudiantes que consumen y venden drogas dentro de las instituciones educativas, además de desempeñarse como “halcones” (Chávez, 2023; Rodríguez-Ugalde *et al.*, 2024). Incluso niños de primaria han señalado que, aunque consideran la escuela un lugar seguro frente a la violencia, los cárteles utilizan sus instalaciones con diversos fines (Pasallo & Balderas, 2021).

De esta manera, puede verse cómo el narcotráfico ha impactado en todos los niveles educativos: educación básica, media superior y la educación superior. Un estudio con docentes de psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en Morelia (UMSNH) reporta que las amenazas de los cárteles han obligado a modificar prácticas docentes y relaciones con los estudiantes, algunos de los cuales provienen de familias vinculadas al narcotráfico (Bravo *et al.*, 2024). Además, se ha observado que ciertos estudiantes conciben el narcotráfico como una vía de ascenso social, por sus condiciones de precariedad y falta de oportunidades laborales (Colin, 2022; Quiroz *et al.*, 2018; Rodríguez-Ugalde *et al.*, 2024).

En este contexto, los cárteles han aprovechado la especialización que ofrece la educación superior, la percepción del narcotráfico como una vía legítima para alcanzar proyectos de vida dignos y la larga historia del fenómeno en Michoacán. Por ello, como se mencionó previamente, el presente estudio tiene como objetivo indagar en la relación entre la proximidad al narcotráfico y las concepciones sobre el mismo en estudiantes de educación superior en el estado de Michoacán.

Método

El presente estudio es de carácter cuantitativo, de corte transversal y con un diseño no experimental. Cabe señalar que los resultados aquí expuestos corresponden a los hallazgos iniciales de un proyecto de investigación más amplio que, al momento de la redacción de este documento, aún se encuentra en desarrollo. La información presentada aquí proviene de estudiantes de nivel superior inscritos en instituciones universitarias en el estado de Michoacán.

La muestra se obtuvo mediante un muestreo no probabilístico por oportunidad, mediante medios digitales. Para ello, se diseñó un formulario de *Google* que contenía los instrumentos de investigación, el cual fue distribuido a través de docentes y jefes y jefas de grupo, empleando correo electrónico y aplicaciones de mensajería. El mensaje que acompañaba al enlace solicitaba difundirlo entre estudiantes interesados en participar en el estudio.

El uso de medios digitales para la recolección de información ha ido en aumento desde la pandemia por covid-19, en gran medida debido a la facilidad, rapidez y bajo costo que representa acceder a una gran cantidad de participantes por esta

vía, así como por la reducción de errores que implica automatizar el vaciado de datos (Arteaga-Alcívar, 2023; Singh & Sagar, 2021). Además, dado el carácter sensible del objeto de estudio de la presente investigación (Burgos y Moreno, 2024), el uso de medios digitales representa una medida adicional de seguridad tanto para informantes como para investigadores. No obstante, no hay que perder de vista las limitaciones inherentes a esta estrategia para la recolección de información, tales como la incapacidad de garantizar que quien responde cumpla con los criterios definidos para participar en el estudio (*i. e.* ser estudiante de educación superior), la condición en la que se respondió al formulario (se hizo a conciencia o solo se llenaron espacios), la reacción o impresiones de las y los participantes al cuestionario, entre otros (Arteaga-Alcívar, 2023; Singh & Sagar, 2021).

El formulario incluía consentimiento informado, cuestionario sociodemográfico, el Cuestionario de Concepciones sobre el Narcotráfico ([CCN] Moreno, 2009) y la Escala de Proximidad Psicosocial al Narcotráfico ([EPPN] Moreno, 2014). En cuanto a los instrumentos, el CCN explora las concepciones sobre el narcotráfico y sus agentes, considerando seis dimensiones: (1) problema social, (2) actividad ilícita, (3) actividad económica, (4) elemento de la cultura; además, también mide (5) valoración positiva sobre narcotraficantes y una (6) valoración negativa de los mismos (Moreno, 2009). Por su parte, la EPPN mide la proximidad psicosocial al narcotráfico, a partir de actitudes, emociones y disposiciones de interacción, y sus dimensiones son (1) distancia social, (2) sensación de seguridad por presencia del narcotráfico, (3) miedo por presencia del narcotráfico, (4) consumo de elementos culturales y (5) probabilidad de contacto (Moreno, 2014).

La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes de instituciones de educación superior del estado de Michoacán, mayoritariamente (96.7%) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH); la media de edad es de 21.23 años ($DE=2.954$, Mín.=18, Máx.=35); el 58.3% de la muestra son mujeres, el 38.3% hombres y 3.3% prefirió no indicar su sexo; en cuanto al turno escolar, 66.7% estudiaba en el turno matutino, el 25% en el vespertino y 8.3% en turno mixto; respecto a las carreras, dos carreras concentran casi la totalidad de la muestra, 65% pertenece a Psicología, 25% a Química; asimismo, el 58.3% de los participantes no trabajaba al momento de responder el formulario, mientras que el 41.7% sí se encontraba laborando.

Para el análisis de la relación de la proximidad psicosocial con las concepciones sobre el narcotráfico en estudiantes de universidad, se calcularon índices por cada dimensión de los instrumentos, obtenidos mediante la sumatoria de los puntajes brutos y dividida entre la puntuación máxima posible de cada dimensión. De esta forma se obtuvieron índices que puntúan de 0 a 1 en cada dimensión para cada participante. El procesamiento estadístico se realizó con el *software* SPSS versión 25. Dado que los datos no cumplieron con el supuesto de normalidad, se aplicó la prueba de correlación rho de Spearman.

Resultados

Los resultados de la prueba de correlación rho de Spearman se presentan en la Tabla I. Cabe precisar que únicamente se incluyen los coeficientes de correlación entre las dimensiones de las distintas escalas, y se excluyen las correlaciones internas de cada instrumento.

Tabla 1
Correlación entre proximidad psicosocial y concepciones sobre el narcotráfico

	Distancia social	Sensación de seguridad	Miedo	Consumo cultural	Probabilidad de contacto
Problema social	0.163	-0.366**	0.533**	0.163	0.174
Actividad ilícita	0.152	-0.274*	0.173	0.90	0.072
Actividad económica	-0.025	0.240	0.022	0.189	0.117
Características positivas	-0.329*	0.517**	-0.129	0.062	-0.079
Elemento cultural	-0.292*	0.439**	-0.338**	0.308*	0.001
Características negativas	0.331**	-0.158	0.206	-0.046	0.024

Fuente: Elaboración propia

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

A partir de los resultados, se observó una correlación negativa moderada y estadísticamente significativa entre la distancia social y la concepción positiva de los narcotraficantes. Esto indica que, a mayor distancia social, es decir, menos disposición al contacto con los narcotraficantes, disminuye la visión positiva sobre ellos y viceversa. De igual manera, se observó una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa entre la distancia social y la concepción negativa de los narcotraficantes: cuanto mayor es la distancia social, más negativa es la valoración de estos. En estudios comparativos de estudiantes de bachillerato de contextos con distinto

nivel de presencia del crimen organizado (Culiacán v. San Luis Potosí) se encontraron resultados similares, fueron los estudiantes del contexto de mayor saliencia del narcotráfico quienes reportaron concepciones más positivas de este (Moreno, 2009; Moreno *et al.*, 2014).

Se observa también que la distancia social correlacionó negativamente de forma débil con la concepción del narcotráfico como elemento cultural, lo que significa que, conforme aumenta la distancia social, disminuye la consideración del narcotráfico como una manifestación cultural. La concepción del narcotráfico como elemento cultural alude a priorizar los elementos de cierto modo ornamentales del narcotráfico (*e. g.* música, vestimenta, etcétera), aquello que acompaña a la actividad y quienes la realizan (Moreno, 2009). Al explorar las representaciones sociales del narcotráfico en Michoacán y Sinaloa, Moreno y otros (2016) encontraron que un elemento importante en dichas representaciones es precisamente el consumo cultural, que, si bien aparecía en ambos escenarios, era más importante para las y los participantes sinaloenses. Lo más interesante de ese resultado fue que la evocación a dichos elementos pasaba por minimizar la violencia, el miedo, la inseguridad que se asocian a esta actividad.

En cuanto a la sensación de seguridad por la presencia de narcotraficantes, esta variable tuvo una correlación estadísticamente significativa negativa moderada con la concepción del narcotráfico como problema social y con su concepción como actividad ilícita. Dicho de otra manera, quienes ven al narcotráfico como problema social y como una actividad ilegal reportan menor sensación de seguridad ante su presencia. Asimismo, la sensación de miedo se correlacionó positivamente de manera fuerte con la concepción del narcotráfico

como un problema social, y negativamente con su concepción como elemento cultural. Estos resultados, en conjunto, reflejan que concebir al narcotráfico como problema se vincula con el temor que experimentan las personas por la presencia de dicho fenómeno; mientras que, al verlo como un fenómeno cultural, la sensación de miedo es menor.

Tal sensación de seguridad o inseguridad, considerando la presencia cotidiana del narcotráfico, podría impactar en la relación de las personas con su entorno y el territorio en el que habitan (Mondaca Cota, 2020). Recientemente, al analizar los significados, representaciones, emociones y vivencias en torno a los eventos denominados “culiacanazos” se ha encontrado que las juventudes han comenzado a cuestionar el mito del narco protector. Esto es, aquel halo de seguridad que acompañaba a Culiacán por ser el bastión histórico del cártel de Sinaloa se ha venido desquebrajando en la medida en que la violencia del narcotráfico ha caído sobre la ciudadanía, es decir, en la medida en que esta actividad se ha vuelto problemática para la ciudadanía (Burgos *et al.*, 2023, 2024; Burgos & Moreno, 2024; Moreno & Burgos, en prensa).

En contraste, se encontró una correlación positiva moderada entre la sensación de seguridad y la concepción del narcotráfico como elemento cultural. Esto es especialmente remarcable al considerar que se producen distintas manifestaciones culturales relativas al narcotráfico y que estas coexisten con otros productos culturales en la cotidianidad de las personas (Mondaca, 2014); y de igual manera existe una correlación positiva fuerte con la concepción positiva de los narcotraficantes. Esto es relevante al considerar que en otros estudios los jóvenes han manifestado preferir a los narcotraficantes que a los políticos (Albarrán & Burgos, 2021) e incluso se ha

encontrado que algunos docentes tienen una visión idealizada de los narcotraficantes del pasado (Rodríguez-Ugalde *et al.*, 2024). Esto sugiere que quienes perciben al narcotráfico como un elemento cultural o valoran positivamente a sus agentes experimentan mayor sensación de seguridad, llegando incluso a ver a los narcotraficantes como proveedores de orden y protección.

Asimismo, se encontró una correlación positiva moderada estadísticamente significativa entre la concepción del narcotráfico como una manifestación cultural y el consumo de productos culturales asociados a este, como los narcocorridos. Este vínculo puede explicarse por la coexistencia de manifestaciones culturales ligadas al narcotráfico con otras expresiones culturales dominantes (Mondaca Cota, 2014), por la afinidad de valores entre la narcocultura y la cultura hegemónica (De la Garza, 2008) y también puede asociarse con la participación de jóvenes en la narcocultura, los cuales han tomado un rol protagónico en la composición y producción de narcocorridos (Burgos *et al.*, 2021).

Finalmente, se destaca la correlación entre la sensación de seguridad y la concepción del narcotráfico como actividad económica que, aunque débil y no significativa bajo estándares actuales ($p=0.065$), adquiere interés a la luz de estándares previos que aceptaban valores de $p<0.1$, así como el hecho de que una muestra pequeña puede dificultar la visibilización de significancia estadística. Esta relación puede interpretarse desde la noción del “bandido generoso” (Reyes-Sosa *et al.*, 2017), en tanto que algunos jóvenes perciben que los narcotraficantes brindan apoyo económico a comunidades marginadas (Albarrán & Burgos, 2021) o colaboraban con ellas en el pasado (Rodríguez-Ugalde *et al.*, 2024). En este sentido, el

narcotráfico puede concebirse como una vía de movilidad social y como una fuente de seguridad económica (Ovalle, 2010; Valdez *et al.*, 2023; Valencia, 2024).

De igual forma, se destaca la posible correlación entre la sensación de seguridad y la concepción económica, debido al hecho de que el narcotráfico se ha llegado a configurar como una vía para la construcción de proyectos de vida e incluso un empleo (Ovalle, 2010; Valdez *et al.*, 2023; Valencia, 2024). Ante esto, la idea de “bandido generoso” puede hacer que el estudiantado considere que enlistarse en las filas del narcotráfico, incluso desde su profesión, sea una forma de dar seguridad económica y apoyar a su comunidad. Es decir, el narcotráfico se puede llegar a ver como una vía para ascender socialmente (Colin, 2022).

Aunado a lo hasta ahora mencionado, también se puede señalar que el promedio de calificaciones del estudiantado solo muestra una correlación estadísticamente significativa moderada negativa con la concepción del narcotráfico como un elemento cultural (Tabla 2). Esto indica que las y los estudiantes con menor promedio consideran en mayor medida al narcotráfico como un elemento de la cultura y viceversa. Aunque también se debe resaltar la falta de relación del promedio con el resto de variables, esto debido a que podría indicar el efecto limitado de la educación sobre la proximidad al narcotráfico y las concepciones sobre el mismo en estudiantes universitarios en Michoacán.

Tabla 2
**Correlación entre promedio con proximidad psicosocial
y concepciones sobre el narcotráfico**

	Promedio
Problema social	0.079
Actividad ilícita	-0.071
Actividad económica	0.129
Características positivas	0.044
Elemento cultural	-0.346*
Características negativas	-0.063
Distancia social	0.212
Sensación de seguridad	-0.157
Miedo	0.164
Consumo cultural	-0.087
Probabilidad de contacto	0.169

Fuente: Elaboración propia

* $p=0.007$

En ese sentido, se podría decir que la educación superior en Michoacán no se relaciona de alguna manera con la visión del narcotráfico como problema social, actividad económica, actividad ilícita ni con la atribución de características positivas o negativas a este fenómeno ni a las personas que se dedican al mismo. Tampoco hay una relación entre el promedio con la distancia social que establece el estudiantado universitario hacia el narcotráfico, ni con las sensaciones de seguridad y miedo por la presencia del mismo, ni con el consumo cultural de elementos relativos al narcotráfico, así como tampoco se observa una relación entre la probabilidad de encontrarse con personas dedicadas al narcotráfico y el promedio del estudiantado.

Sea que se considere al promedio como una evidencia de aprendizaje —lo cual es discutible— o se le vea como una evidencia de la adaptación a las universidades por parte de las y los jóvenes, los presentes resultados difieren con los encontrados en otro contexto. En el caso de estudiantes sinaloenses de nivel medio superior, el promedio se correlacionaba con concebir al narcotráfico y sus agentes de manera positiva o negativa (Moreno, 2009; Moreno *et al.*, 2015). Pero en el caso de estudiantes de nivel superior en Michoacán, el promedio solo incide en que el narcotráfico sea concebido en mayor o menor medida como un elemento más de la cultura y contexto circundante.

Consideraciones finales

Al inicio del presente texto se puso en tela de juicio el posible impacto de la educación sobre la incidencia criminal. Si bien los resultados no permiten confirmarlo ni destacarlo, sí evidencian que la educación no es ajena al fenómeno del narcotráfico (Rodríguez-Ugalde *et al.*, 2024). Lo que muestran estos resultados es la relación de la proximidad psicosocial al narcotráfico con las distintas formas en que los estudiantes universitarios de instituciones michoacanas lo conciben; así como también ilustra la poca relación del desempeño académico (sea visto el promedio como medida de aprendizaje o evidencia de adaptación a la universidad) con la proximidad al narcotráfico y la concepción sobre el mismo en la población antes mencionada.

En primer lugar, se observa que los estudiantes que tienen mayor distancia social respecto al narcotráfico tienden a concebirlo menos como fenómeno cultural y a valorar de manera más negativa a los narcotraficantes. En contraste, quienes

poseen concepciones positivas sobre ellos es porque los perciben como agentes de seguridad y orden.

Asimismo, considerar al narcotráfico como problema social se asocia con mayor miedo, mientras que verlo como elemento cultural se relaciona con una sensación de seguridad. A su vez, el consumo de productos culturales, como los narcocorridos, refuerza esta visión cultural del fenómeno.

Aunque preliminar y con limitaciones metodológicas —pues tanto el tamaño como tipo de muestreo no permiten generalizar los resultados a toda la población estudiantil—, el hallazgo de una posible relación entre la concepción económica del narcotráfico y la sensación de seguridad resulta relevante. Ello podría vincularse con la idea de que el narcotráfico se configura como alternativa laboral, fuente de ingresos y hasta vía de movilidad social para sectores juveniles (Ovalle, 2010; Valdez *et al.*, 2023; Valencia, 2024).

Además, también se puede poner en tela de juicio el impacto de la educación superior en la proximidad psicosocial al narcotráfico, pues el desempeño que tenga el estudiantado en sus carreras no se relaciona con las distintas dimensiones de la proximidad al narcotráfico, lo que, considerando el contexto de precariedad que enfrentan las juventudes (Ramírez, 2024), puede llevar a que el narcotráfico se configure como una opción laboral (Ovalle, 2010) para la construcción de proyectos de vida (Valdez *et al.*, 2023) debido a la condición de vida poco digna a la que se enfrentan (Valencia, 2024), a pesar de tener acceso a la educación superior.

En suma, aunque no se pueda generalizar a todo el estudiantado de Michoacán, los resultados ofrecen una ventana significativa para comprender cómo jóvenes universitarios conciben

y se relacionan con el narcotráfico, y cómo este fenómeno impacta sus percepciones, emociones y proyectos de vida.

Referencias

- Albarrán, L. Y., & Burgos, C. J. (2021). Memorias sociales y mediáticas sobre la violencia y el narcotráfico en jóvenes michoacanos a partir de narcocorridos. En D. A. Martínez, & J. A. Sánchez, (Coords.), *Transformaciones de la música contemporánea* (pp. 253-280). Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).
- Anderson, D. M. (2014). In school and out of trouble? The minimum dropout age and juvenile crime. *Review of Economics and Statistics*, 96(2), 318-331.
- Arellano, C. (10 de noviembre de 2025). Rostro joven del “narco”: hasta 250 mil niños y adolescentes son reclutados en México. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/noticia/2025/11/10/politica/rostro-joven-del-narco-hasta-250-mil-ninos-y-adolescentes-son-reclutados-en-mexico>
- Arteaga-Alcívar, Y. (2023). El uso de las herramientas digitales más frecuentes en las ciencias sociales y políticas. *Política y Ciencias Administrativas*, 2(1), 6-22. <https://doi.org/10.62465/rpca.v2n1.2023.41>
- Astorga, L. (2005). *El siglo de las drogas. El narcotráfico, del porfiriato al nuevo milenio*. Random House Mondadori.
- Astorga, L. (2023). ¿Sin un solo disparo? Inseguridad y violencia organizada en el gobierno de Enrique Peña. Universidad Nacional Autónoma de México. https://ru.iis.sociales.unam.mx/bitstream/IIS/6083/2/sin_un_solo_disparo.pdf
- Bell, B., Costa, R. & Machin, S. (2016). Crime, compulsory schooling laws and education. *Economics of Education*

- Review*, 54, 214-226. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.09.007>
- Bell, B., Costa, R. & Machin, S. (2022). Why does education reduce crime? *Journal of Political Economy*, 130(3), 732-783. <https://doi.org/10.1086/717895>
- Bravo, E. R., Moreno, D., & Fernández, B. L. (2024). Influencia de contextos de violencia y narcotráfico en la educación superior y la práctica docente [Ponencia]. *XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/1228.pdf>
- Burgos, C. J., Almonacid, J. A. & Moreno, D. (2023). El narcocorrido como dispositivo pedagógico. Reflexiones juveniles sobre la violencia y el narcotráfico: el caso del jueves negro. En J. M. Valenzuela Arce & J. C. Ayala Barrón (Coords.), *Vidas amortajadas. Poderes sicarios, violencias y resistencias sociales* (pp. 449-472). Universidad Autónoma de Sinaloa y Tirant Lo Blanch.
- Burgos, C. J., Moreno, D. & Almonacid, J. (2023). Sentidos y experiencias juveniles sobre violencia y narcotráfico en Sinaloa. Estudio de caso del culiacanazo. *Athenea Digital*, 23(1), e3233. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3233>
- Burgos, C. J., & Moreno, D. (2024). Estudio psicosocial del narcotráfico y la violencia. Reflexiones metodológicas desde la investigación sensible. *Revista SOMEPSO*, 9(2), 147-171. <https://revistasomepso.org/index.php/revistasomepso/article/view/205/354>
- Burgos, C. J., Simonett, H. & Moreno, D. (2021). La censura al narcocorrido en México: análisis etnográfico de la controversia. En J. J. Olvera (Coord.), *Economías de las músicas nortteñas* (pp. 47-70). Casa Chata.

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (20 de abril de 2021). Ley General de Educación Superior. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Caregnate, C. E., Santin, D. M., Del Valle, D. & Didriksson, A. (2020). Educación superior y universidad en América Latina: perspectivas temáticas para debates e investigaciones. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 101(259), 670-690. <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4610/3838>
- Chávez, M. L. (2023). La violencia escolar y los espacios intersticiales en México. Una aproximación etnográfica en Uruapan, Michoacán. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 8(18). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668174966015>
- Colin, A. (2022). Maestros bajo fuego. Repercusiones de la violencia criminal en escuelas públicas en el Valle de Apatzingán, Michoacán. *Diálogos sobre Educación*, 13(24). <https://www.redalyc.org/journal/5534/553474080003/553474080003.pdf>
- De la Garza, M. L. (2008). *Pero me gusta lo bueno. Una lectura ética de los corridos que hablan del narcotráfico y de los narcotraficantes*. Miguel Ángel Porrúa. <https://repositorio.cesmea.mx/server/api/core/bitstreams/c57f23e3-d42a-46ba-8516-a59b2042cf5b/content>
- Díaz, M. (2010). *Perspectiva sociocrítica del narcocorrido en México*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/ Morevallado Editores.
- Favela, A. & Rosas, J. (2018). La escuela no me gustó [Canción]. En *Señalado por costumbre*. Gerencia 360 Inc. <https://music.youtube.com/watch?v=Wn2x40oapRQ&list=RDAMVMWn2x40oapRQ>

- Gleditsch, K. S., Rivera, M., & Zárate-Tenorio, B. (2022). Can Education Reduce Violent Crime? Evidence from Mexico before and after the Drug War Onset. *The Journal of Development Studies*, 58(2), 292-309. <https://doi.org/10.1080/00220388.2021.1971649>
- Godínez, S. (18 de enero de 2026). Reclutamiento forzado de menores: infancias de hasta 8 años son víctimas del crimen organizado. *Infobae*. <https://www.infobae.com/mexico/2026/01/18/reclutamiento-forzado-de-menores-infancias-de-hasta-8-anos-son-victimas-del-crimen-organizado/>
- Gómez-San Luis, A. H., Almanza-Avendaño, A. M., Salina-Boldo, C., & Be-Ramírez, P. A. (2022). “Somos como el gato del gato”: narcomenudeo en jóvenes universitarios de Baja California, México. *Revista Guillermo de Ockham*, 20(1), 65-76. <https://doi.org/10.21500/22563202.5622>
- González, J. R. & Figueroa, M. R. (2022). Contacto y distancia social al narcotráfico en adolescentes rurales y urbanos. *Psicumex*, 12. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v12i1.392>
- Hjalmarsson, R., Holmlund, H. & Lindquist, M. J. (2015). The Effect of Education on Criminal Convictions and Incarceration: Causal Evidence from Micro-data. *Economic Journal*, 125(587), 1290-1326. <https://doi.org/10.1111/ecoj.12204>
- Jarquín, M. (2022). *La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*. Foca.
- Kitroeff, N. & Villegas, P. (1 de diciembre de 2024). Los cárteles en México reclutan estudiantes de química para fabricar fentanilo. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2024/12/01/espanol/america-latina/mexico-fentanilo-carteles-estudiantes-quimica.html>
- Loubet, R., Sánchez, E. E., Torres, C. D., & Camacho, G. (2020). Representaciones sociales de niñas y niños acerca de su

- barrio en un contexto de narcotráfico. *Sociedad e Infancias*, 4, 55-67. <https://doi.org/10.5209/soci.68021>
- Machin, S., Marie, O. & Vujić, S. (2011). The Crime Reducing Effect of Education. *Economic Journal*, 121(552), 463-484. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2011.02430.x>
- Machin, S. & Sandi, M. (2025). Crime and Education. *Annual Review of Economics*, 17, 241-260, <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-090324-035606>
- Maldonado, S. (2019). Los retos de seguridad en Michoacán. *Revista Mexicana de Sociología*, 81(4), 737-763. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2019.4.57977>
- Mondaca, A. (2014). Narrativa de la narcocultura. Estética y consumo. *Ciencia desde el Occidente*, 1(2), 29-38. <https://biblat.unam.mx/hevila/CienciadesdeelOccidente/2014/vol1/no2/4.pdf>
- Mondaca, A. (2020). El territorio, determinismo sociocultural que favorece y reconfigura la violencia en contextos de narcotráfico. *Ciencia desde el Occidente*, 13-20.
- Moreno, D. (2009). *La influencia de la narcocultura en alumnos de bachillerato* [Tesis de maestría inédita]. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Moreno, D. & Burgos, J.C. (En prensa). Narcoviolencia y miedo: La dimensión emocional en las representaciones sociales del culiacanazo. En J. Mendoza (Ed.), *Psicologías sociales y violencias: actores, resistencias y discursos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Moreno, D., Burgos, C. J., & Valdez, J. E. (2016). Daño social y cultura del narcotráfico en México: Estudio de representaciones sociales en Sinaloa y Michoacán. *Mitologías Hoy*, 14, 249-269. <https://raco.cat/index.php/mitologias/article/view/315890>

- Moreno, D., Zárate, A. & Mojardín, A. (2015). Entre la escuela y el narcotráfico: Estudio sobre la juventud sinaloense. En A. Mojardín Heráldez, C. Zavala Sánchez & B. Y. Arita Watanabe (Eds.), *Nuevas rutas de investigación e intervención psicológicas. Tomo II* (pp. 175-200). Universidad Autónoma de Sinaloa/Universidad Autónoma de Nayarit/Instituto de Apoyo a la Investigación e Innovación del Estado de Sinaloa.
- Moreno, D. (2014). *Memoria colectiva y proximidad psicosociológica al narcotráfico en Sinaloa* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/ptd2014/noviembre/0722518/Index.html>
- Muro, K., & Rodríguez, O. (2022). Desplazamiento forzado de mujeres de Aguililla, Michoacán a Tijuana, Baja California por violencia criminal. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, LXVII*(246), 267-297. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2022.246.81780>
- Ovalle, L. P. (2010). Construcción social del narcotráfico como ocupación. *Revista CS, (5)*, 99-122. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476348368004>
- Pasallo, M. J., & Balderas, I. (2021). Percepciones infantiles de la escuela en contexto de conflicto armado. *Journal of the Academy, (5)*, 143-155. <https://doi.org/10.47058/joa5.4>
- Quiroz, J., Espinosa, A., Orozco, M., & García, R. (2018). Subjetividades amenazadas: testimonios de jóvenes en contextos de violencia. *Andamios, 15*(37), 15-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62857534002>
- Ramírez, R. D. (2024). Jóvenes precarizados y narcotráfico en México: los saldos de una guerra permanente. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales, X*(20), 19-39. <https://doi.org/10.25009/clivajesrcs.i20.2810>

- Reyes-Sosa, H., Larrañaga-Egilegor, M., & Valencia-Garate, J. F. (2017). La representación social del narcotraficante en jóvenes sinaloenses. *Región y Sociedad*, 29(69), 69-88. <https://doi.org/10.22198/rys.2017.69.a269>
- Rodríguez-Ugalde, D. C., Chávez, M. L., & Espitia, M. L. (2024). Escuelas y violencias patriarcales en contextos de crimen organizado en Michoacán. *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, 45(178), 81-104. <https://doi.org/10.24901/rehs.v45i178.1033>
- Singh, S., & Sagar, R. (2021). A critical look at online survey or questionnaire-based research studies during COVID-19. *Asian Journal of Psychiatry*, 65, 102850. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2021.102850>
- SUN. (4 de julio de 2008). La matrícula universitaria del narco. *Informador MX*. <https://www.informador.mx/Mexico/La-matricula-universitaria-del-narco-20080704-0163.html>
- Swisher, R. R. & Dennison, C. R. (2016). Educational Pathways and Change in Crime Between Adolescence and Early Adulthood. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 53(6), 840-871. <https://doi.org/10.1177/0022427816645380>
- Valdés, G. (2013). *Historia del narcotráfico en México. Apuntes para entender al crimen organizado y la violencia*. Aguilar.
- Valdez, J. E., Esparza, V. H., & Burgos, C. J. (2023). Narrativas juveniles sobre el narcotráfico en Sinaloa: ingreso, riesgos y planes a futuro. *Revista Internacional de Fronteras, Territorios y Regiones*, 35. <https://doi.org/10.33679/rfn.viii.2306>
- Valencia, S. (2024). *Capitalismo gore. Control económico, violencia y narcopoder*. Booket.
- Varlik, S., Akpınar, S., Akpınar, O. & Görünü, R. M. (2025). Education as an antidote to violence and social inequality.

Human and Social Sciences Communications, 12, 1944. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-06192-x>

Vega, M. A. (2023, 8 de agosto). Nadie escapa de la órbita del narco: artistas, ingenieros, médicos, químicos, músicos, periodistas... *Río Doce*. <https://riodoce.mx/2023/08/08/nadie-escapa-a-la-orbita-del-narco-artistas-ingenieros-medicos-quimicos-musicos-periodistas/>

III. Profesoras

PEDAGOGÍA DE LA SUPERVIVENCIA EN CONTEXTOS DE NARCOVIOLENCIA: EL CASO DE LAS PROFESORAS SINALOENSES

Jessica Ayón Zuñiga

Introducción

La práctica docente en Sinaloa se encuentra atravesada por desafíos que trascienden la institución educativa, el aula, la gestión pedagógica y la cultura escolar, como aquellos relacionados con la gestión del aula, la planificación y diseño de clases, las evaluaciones del aprendizaje, la adaptación a la cultura escolar e incluso deben enfrentarse a las presiones de la carga del trabajo y estrés, así como a sentimientos de inseguridad por la falta de experiencia, entre otros.

En contextos de violencia de alto impacto, particularmente en aquellos dominados por el narcotráfico, como es el caso de Sinaloa, los desafíos para las profesoras se ven agravados por riesgos significativos en materia de seguridad que inciden directamente en su quehacer cotidiano; entre ellos, destacan el temor a amenazas directas por parte de alumnos o padres de familia, la posibilidad de enfrentamientos armados y la exposición a diversos actos de violencia en las inmediaciones de los centros educativos, lo que genera un clima de inseguridad que incide en su práctica docente.

A partir de esta problemática, el presente capítulo se propone analizar la reconfiguración de la labor docente en el narcocontexto sinaloense, con el fin de comprender cómo las profesoras transitan de una práctica convencional hacia una pedagogía de la supervivencia. El análisis se centra en

identificar los desafíos que impone la normalización de la violencia y las tácticas de resistencia que las docentes desarrollan para disputarle el sentido de la escuela y el futuro de los jóvenes a la hegemonía del narcotráfico.

Es pertinente precisar que el trabajo de campo y los hallazgos aquí presentados se sitúan en un narcocontexto, es decir, en un escenario de narcoviolencia estructural y cotidiana, previo a la escalada de violencia y confrontación abierta iniciada en septiembre de 2024 que marcó el comienzo de una *narcoguerra* (término que los medios de comunicación y la sociedad sinaloense han adoptado para describir la confrontación armada cotidiana entre dos facciones rivales del cártel de Sinaloa) (Brito, 2025; Ferri, 2024; Revista Espejo, 2025; Sánchez, 2025).

Señalar esta distinción es fundamental, ya que permite analizar cómo se configuran las pedagogías de la supervivencia en la normalidad del conflicto, antes de que este transitara hacia un estado de emergencia permanente. Por ello, la pertinencia de analizar estas pedagogías radica en que prefiguran las condiciones de riesgo que autores como Colin (2024) identifican como constitutivas de la labor docente en los márgenes de la violencia criminal. Para este autor, el profesorado despliega estrategias político-pedagógicas que le permiten negociar su presencia en territorios en disputa; sin embargo, en el caso de Culiacán, estas estrategias adquieren un matiz distintivo debido a la proximidad psicosocial al narcotráfico históricamente arraigado (Moreno & Flores, 2015).

Mientras que en otros estados de México la violencia puede percibirse como una irrupción externa, como señalan Solano & Trujillo (2021), quienes describen las implicaciones del profesorado al verse atravesado por la criminalidad en sus trayectos hacia los centros escolares ante la presencia de actores armados

y retenes; en Sinaloa las profesoras gestionan una cotidianidad en la que la estructura del narcotráfico está normalizada desde la narcocultura. Esta distinción es clave para comprender por qué los eventos de la narcoguerra iniciada en septiembre de 2024 son la exacerbación de una violencia estructural que las profesoras ya venían significando a través de sus pedagogías de la supervivencia.

Narcoviolenencia en México

Desde hace décadas, la violencia asociada al narcotráfico ha sido un problema persistente en México, principalmente como resultado de las disputas territoriales entre grupos delictivos. A partir de 2008, con la fragmentación del cártel de Sinaloa, la violencia y sus manifestaciones se han intensificado de manera significativa. Según datos del Inegi (2025), entre el año 2000 y 2008 se reportaban en promedio 5,000 homicidios anuales en México. Sin embargo, a partir de 2008 se identifica un punto de inflexión con un incremento sostenido de aproximadamente el 25% anual en los homicidios, lo cual, a pesar de algunas fluctuaciones interanuales, ha mantenido una tendencia ascendente, representando un incremento acumulado de más del 200% hasta abril de 2025, fecha en la que se escribe este texto.

La magnitud de este fenómeno en la actualidad contrasta drásticamente con la primera década del siglo: entre 2000 y 2008 el país mantenía una tasa de homicidios relativamente estable, mientras que para 2023 y 2024 las cifras superan los 30,000 casos anuales, hecho que pone en evidencia el aumento y la cronificación de la violencia que ha pasado de constituirse por eventos fortuitos a ser una condición estructural (Inegi, 2025). Las manifestaciones de la violencia también incluyen un

aumento significativo de otras formas de violencia, tales como desplazamientos forzados, desapariciones, extorsiones, secuestros y el trabajo forzado (Rosen & Zepeda, 2017; Guerrero, 2021; Red Lupa, 2025; IDMC, 2025).

No obstante, a pesar del crecimiento sostenido de estos indicadores de violencia, en el contexto sociocultural de Sinaloa se han desarrollado habilidades de adaptación social que han llevado a amplios sectores de la población a convivir cotidianamente con el narcotráfico y con la violencia. Lejos de constituirse únicamente como una amenaza externa, el narcotráfico ha llegado a consolidarse como un componente estructural e identitario de la cultura local. Como señalan Valenzuela, Burgos, Moreno & Mondaca (2017), mientras que para el Estado mexicano el narcotráfico se configura como una actividad ilegal ligada a la criminalidad y la inseguridad, en el imaginario social sinaloense es percibido como un fenómeno cultural, con expresiones visibles en la moda, la música, el lenguaje y las prácticas sociales cotidianas.

La interiorización de estas representaciones culturales ha permitido que los sinaloenses desarrollen rutinas, códigos de conducta y formas de resiliencia que les permiten continuar con cotidianidad en un entorno donde la violencia directa es constante. Sin embargo, esta forma de vida y de aparente normalidad se ve interrumpida abruptamente en los momentos de escaladas violentas que sacuden a la sociedad y revelan la fragilidad del equilibrio percibido, tal como se ha visto a lo largo de los últimos años cuando se han registrado diversos episodios de violencia extrema en la capital del estado.

Los denominados por la prensa *culiacanazos* (Cerriteño, 2024; Expansión Política, 2024; Velázquez, 2024) han marcado hitos debido a su intensidad, su desarrollo repentino y a la

repercusión pública que conllevan. El primero de ellos tuvo lugar el 17 de octubre de 2019, cuando alrededor de las tres de la tarde se desató un episodio de violencia urbana sin precedentes como consecuencia de la aprehensión y posterior liberación de Ovidio Guzmán López, un narcotraficante vinculado al cártel de Sinaloa. La respuesta inmediata de las células delictivas fue movilizarse en diversos puntos de la ciudad, paralizando la capital mediante bloqueos armados, quema de vehículos, disparos al aire y ataques dirigidos, en una demostración clara de su capacidad de control territorial y coerción (SEDENA, 2019).

El segundo culiacanazo tuvo lugar el 5 de enero de 2023, cuando se llevó a cabo un nuevo operativo para la recaptura de Ovidio Guzmán en la sindicatura de Jesús María, Culiacán. Nuevamente, se desplegaron acciones de violencia por parte del crimen organizado en distintos puntos de la ciudad, que incluyeron bloqueos, enfrentamientos y actos de intimidación contra la población civil (SEDENA, 2023).

Los acontecimientos antes mencionados no fueron episodios excepcionales ni concluyentes: desde septiembre de 2024 la capital sinaloense ha experimentado una persistente atmósfera de inestabilidad y violencia intermitente; incluso este fenómeno ha sido denominado por medios de comunicación y redes sociales como *culiacanazo 3.0* o *culiacanazo eterno* (Lizárraga, 2025; Morales, 2024), expresión que alude a la prolongación temporal del conflicto y a la percepción generalizada de que la ciudad se encuentra bajo una amenaza constante, con escaladas repentinas de violencia relacionadas con las disputas dentro del cártel de Sinaloa y las confrontaciones con las fuerzas de seguridad.

Durante estos momentos de crisis, las personas se han visto obligadas a una situación de confinamiento, desplazamiento

forzado y a suspender sus actividades cotidianas ante la falta de garantías de seguridad. De acuerdo con Burgos, Moreno & Almonacid (2023) estos episodios evidencian los homicidios, daños materiales y las pérdidas económicas que son parte de las cifras oficiales, y también otras formas de transgresión en la vida cotidiana como el miedo, la inseguridad, la impunidad y la trivialización de la violencia; además, ponen en evidencia la fragilidad del Estado ante la capacidad operativa de los grupos criminales y la vulnerabilidad de la ciudadanía en los contextos de narcoviolenencia.

Profesoras en contextos de narcoviolenencia

El impacto psicológico, social y económico que generan estos sucesos puede perdurar por días, semanas o incluso meses, por lo que las personas se ven en la necesidad de retomar sus actividades cotidianas, como ir al trabajo o a la escuela, aun cuando estos lugares no son ajenos a esa realidad. En el caso de las escuelas, durante las escaladas de violencia, los planteles educativos suelen cerrar de manera abrupta interrumpiendo así los procesos de enseñanza-aprendizaje y dejando al alumnado sin acceso a entornos seguros y de contención. Cuando las clases se reanudan, las secuelas del miedo y la incertidumbre siguen presentes tanto en el alumnado como en el personal docente. En este contexto, las profesoras enfrentan una carga emocional y laboral especialmente compleja, ya que además de su rol pedagógico, se convierten en figuras clave de contención emocional, apoyo psicosocial y protección, mientras lidian con el miedo por su propia seguridad.

Muchas de ellas deben adaptar sus estrategias didácticas, suspender contenidos sensibles o incluso diseñar formas de

evasión discursiva para evitar ser percibidas como una amenaza por los alumnos vinculados al narcotráfico. Estas formas de evasión discursiva y la carga emocional que enfrentan las docentes en Culiacán encuentran puntos de contacto con lo que Bello y Pereira (2021) describen como una *pedagogía visceral* en las favelas de Brasil, donde el miedo se gestiona mediante silencios estratégicos. No obstante, mientras que en Brasil o en zonas rurales de México la vulnerabilidad suele ligarse al aislamiento o a la guerra abierta territorial (como mencionan los estudios de Colin (2024) sobre los márgenes de la violencia criminal), en este estudio se sostiene que en el contexto urbano de Culiacán la pedagogía de la supervivencia responde a una proximidad psicosocial y a una narcocultura estructural (Moreno & Flores, 2015).

En este sentido, aunque autores como Vargas (2023) han explorado a nivel local la inserción de profesores noveles en las zonas serranas de Sinaloa identificando el desarrollo de saberes específicos para sobrevivir en comunidades rurales aisladas, el presente capítulo se distancia de la narrativa del aislamiento rural para profundizar en el narcocontexto urbano. En la capital, la pedagogía de la supervivencia se desarrolla a partir de la gestión cotidiana y prolongada de una narcocultura institucionalizada que permea incluso en el uso de los espacios físicos escolares y en docentes con diversas trayectorias.

Frente a estas situaciones, la escuela ha mostrado importantes limitaciones en su capacidad de respuesta. A pesar de que se trata de una problemática social emergente con fuertes implicaciones para el sistema educativo, hasta el momento no se cuenta con estudios sistemáticos a nivel nacional que aborden de manera directa la incidencia del narcotráfico o los conflictos armados en la vida escolar.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) ha realizado aproximaciones parciales, como se observa en el informe del extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019), en el que se analiza la violencia en el ámbito escolar bajo el rubro de la convivencia escolar, y se señala que las escuelas deben ser ambientes libres de violencia; sin embargo, este enfoque se limita a problemáticas como el acoso entre pares, la violencia verbal, los conflictos interpersonales y el uso de prácticas punitivas por parte de los profesores.

Esta concepción reducida deja fuera las formas de violencia más complejas y estructurales que afectan a las escuelas en contextos de narcoviolencia, donde confluyen la violencia, el narcotráfico, la inseguridad generalizada, los enfrentamientos armados y el desplazamiento y confinamiento forzado. Aunque el INEE, en su informe diagnóstico de 2017, incluye un análisis sobre la práctica docente que toma en cuenta el contexto escolar en la dimensión de infraestructura y la caracterización de los actores escolares, no profundiza en los efectos del contexto de narcoviolencia sobre la vida escolar ni sobre el quehacer docente.

A nivel internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011) ha advertido que la escuela puede volverse un espacio que naturaliza la violencia cuando refuerza divisiones sociales, prejuicios y mecanismos de exclusión, o cuando, por ofrecer una educación de baja calidad o estar marcada por desigualdades en el acceso, se vuelve incapaz de generar oportunidades significativas para los jóvenes, quienes, en consecuencia, pueden verse atraídos por el crimen organizado. Esta advertencia resuena con fuerza en realidades como la de Sinaloa, donde la

presencia del narcotráfico y la violencia impactan la seguridad, modifican las dinámicas escolares y el papel docente.

En el ámbito local, se hace una aproximación a este problema desde el campo educativo en una investigación realizada por Ayón-Zuñiga (2023), donde analiza las representaciones sociales de profesoras y profesores de educación básica en torno a los alumnos desplazados por violencia en Sinaloa. Este estudio identifica una representación social polarizada, por un lado, la del estudiante desplazado que se muestra comprometido con su educación y se encuentra en búsqueda de mejores oportunidades; y, por otro, la del alumno percibido como potencialmente vinculado a actividades delictivas, algo que genera temor o desconfianza en los profesores y afecta la práctica docente.

Esta percepción del alumno como amenaza se inscribe en un fenómeno global de estigmatización en contextos violentos; por ejemplo, a nivel internacional, Bello & Pereira (2021) analizan cómo en las favelas de Brasil la escuela reproduce imaginarios que asocian a la juventud periférica con la criminalidad, hecho que obliga a las docentes a desplegar un trabajo emocional y de cuidado para intentar revertir estos estigmas. En el plano nacional, Colin (2024) documenta cómo en otros estados de México la sospecha sobre el alumnado en los márgenes de la violencia criminal fractura la relación pedagógica y demanda estrategias político-pedagógicas de resistencia.

En cambio, investigaciones recientes en la capital sinaloense como las de Esparza & Burgos (2025) precisan que en Culiacán la violencia criminal se cohesiona con la vida cotidiana urbana y, por lo tanto, la escuela se vuelve un territorio en el que la narcocultura obliga a los actores escolares a redefinir sus lenguajes y sentidos frente a una realidad que irrumpe y paraliza la normalidad institucional. En este sentido, la

pedagogía de la supervivencia que aquí se propone se distingue por responder a un narcocontexto donde la gestión del riesgo se vuelve una competencia institucionalizada necesaria para que las docentes permanezcan en las aulas ante la normalización de la narcocultura.

A partir de lo expuesto, es necesario precisar que la narcoviolencia en este estudio va más allá del estallido de hechos violentos y del conteo de homicidios dolosos, se trata, pues, de un fenómeno psicosocial y culturalmente situado que altera las estructuras de significado de la población (Moreno & Flores, 2015); además, se asume como una forma de violencia estructural que al cronificarse, se institucionaliza el miedo y la vulnerabilidad en espacios tradicionalmente considerados seguros, como la escuela.

Por tanto, desde un posicionamiento teórico-conceptual se define al narcocontexto como un entorno de soberanía criminal compartida (Esparza & Burgos, 2025), en el que la narcocultura constituye un componente identitario compartido y normativo que obliga a las docentes a transitar de una pedagogía convencional a una pedagogía de la supervivencia, cuya prioridad es la preservación de la vida, la gestión de la seguridad y el aprendizaje.

Desarrollo

La presente investigación se sustenta en la teoría de las representaciones sociales (TRS), con especial énfasis en su modelo sociodinámico. Esta teoría fue formulada por Serge Moscovici en 1961 con el propósito de comprender los procesos mediante los cuales un conocimiento especializado y abstracto se transforma en un saber cotidiano, accesible y resignificado por

distintos grupos sociales, en función de sus intereses, contextos y características particulares.

Las representaciones sociales (RS) se construyen, reproducen y transforman a través de las prácticas sociales, y constituyen un sistema simbólico que orienta la percepción, interpretación y actuación de los sujetos frente a diversos fenómenos; asimismo, actúan como esquemas cognitivos y normativos que otorgan sentido al mundo, consolidan identidades individuales y colectivas, y guían la acción en contextos socioculturales determinados (Jodelet, 1986).

En las RS, la comunicación desempeña un papel central en su génesis, difusión y consolidación. Las RS no constituyen simples reproducciones del saber, son una forma de cognición social modelada por estructuras sociales y relaciones interindividuales. Moscovici (1979) sostiene que pueden coexistir múltiples representaciones de un mismo objeto social, dependiendo de los marcos de referencia que articulan los distintos grupos.

Desde la perspectiva del modelo sociodinámico de la TRS, se reconoce que las RS no son estructuras mentales estáticas ni universales pues son construcciones sociales dinámicas que emergen, se organizan y transforman en el seno de la interacción entre individuos y grupos a partir del conflicto sociocognitivo. Este modelo se centra en analizar la complejidad estructural de las RS en su proceso de construcción intersubjetiva, mediada por el rol social del sujeto y su pertenencia a determinados grupos donde toda interacción social posee una dimensión simbólica, y además sostiene que las tomas de posición que surgen en el intercambio comunicativo están determinadas por el estatus, la identidad social y las relaciones de poder entre los actores (Doise & Mugny, 1991).

La aplicación de este enfoque en el estudio de la práctica docente en contextos marcados por la narcoviolenencia permite comprender cómo las RS del quehacer docente se reconfiguran en función de las condiciones específicas de inseguridad, amenaza y violencia que imponen los grupos de la delincuencia organizada. A diferencia de contextos escolares ubicados en entornos relativamente pacíficos, donde las RS de la docencia pueden girar en torno a ideales pedagógicos convencionales como el buen docente, las relaciones de autoridad, la transmisión del conocimiento, la formación de ciudadanía, *etcétera*, en escenarios atravesados por la violencia estructural del narcotráfico, las RS de las profesoras tienden a orientarse hacia la autoprotección, la contención emocional y la gestión del riesgo.

En suma, el enfoque sociodinámico explica que la transformación de las RS responde a las configuraciones simbólicas y normativas compartidas por los grupos sociales involucrados. En este sentido, las profesoras, al pertenecer a comunidades inmersas en un contexto de narcoviolenencia, generan representaciones que les permiten resignificar su rol docente. Así, su práctica no se define únicamente por principios pedagógicos, se define también por la necesidad de interpretar continuamente su entorno, a los alumnos y establecer formas de relación que minimicen su exposición al riesgo.

Esta reconfiguración del quehacer docente se alinea con la tendencia académica nacional dentro de los estudios de las RS, donde Garza & López (2022) identifican un auge en la producción científica sobre RS de la violencia y el narcotráfico a partir del año 2007. Estas autoras subrayan también la pertinencia del enfoque sociodinámico para analizar cómo los grupos sociales son actores que toman posición y saberes prácticos para interpretar el contexto violento y la inseguridad.

Asimismo, esta línea de análisis guarda consistencia con la tradición de estudios sobre representaciones sociales en Sinaloa, donde investigadores como López-Beltrán (1996), Moreno, Burgos & Valdez (2016), Reyes, Larrañaga & Valencia (2017) y Ayón-Zuñiga (2023) han documentado la forma en que la violencia criminal y la narcocultura reconfiguran los esquemas de pensamiento de diversos actores sociales.

Al situar la presente investigación en esta ruta, se busca profundizar en una dimensión menos explorada: la reconfiguración de la RS del quehacer docente cuando el aula deja de ser un espacio seguro y se convierte en un territorio de negociación frente a la soberanía criminal que permea las aulas.

Marco metodológico

El presente capítulo se deriva de una investigación de mayor alcance titulada *Identidad y conflicto sociocognitivo en profesores en contextos socioculturales de desplazamiento forzado por violencia en Sinaloa*. Para fines de este trabajo, se realizó un recorte analítico focalizado exclusivamente en las experiencias de las mujeres, con el objetivo de profundizar en las particularidades de género que permean las estrategias de afrontamiento en entornos violentos.

De igual manera, es pertinente precisar que el trabajo de campo se llevó a cabo entre finales de 2022 y principios de 2023; por tanto, los hallazgos aquí presentados se sitúan en un escenario de narcoviencia estructural y cotidiana, previo a la escalada de violencia y confrontación abierta iniciada en septiembre de 2024. Esta distinción es clave, ya que permite analizar cómo se configuraban las pedagogías de la supervivencia en

la “normalidad” del conflicto, antes de que este transitara hacia un estado de emergencia permanente.

El diseño metodológico se enmarca dentro del paradigma cualitativo, adoptando como estrategia principal el método de la teoría fundamentada. Este enfoque permite construir conocimiento a partir del análisis sistemático de los datos empíricos, favoreciendo la emergencia de categorías teóricas ancladas en la experiencia de las participantes (Strauss & Corbin, 2002).

Participantes

Las participantes del estudio son ocho mujeres que ejercen su práctica profesional en la zona urbana de Culiacán, Sinaloa, la muestra fue integrada bajo un criterio de diversidad en la trayectoria profesional, seleccionando docentes con experiencias que oscilan entre los 2 y los 22 años de servicio.

El grupo se divide en tres rangos generacionales con el fin de captar las variaciones en el ejercicio de la profesión desde sus inicios hasta su etapa de consolidación: tres profesoras principiantes con 5 a 9 años de antigüedad, con edades entre los 25 a 35 años; tres profesoras en etapa intermedia con 10, 13 y 14 años de trayectoria, de entre 36 y 45 años de edad; y dos profesoras con trayectorias consolidadas que cuentan con más de 20 años de experiencia de entre 55 y 70 años de edad. Su representatividad abarca los niveles de educación básica, media superior y superior, en los sectores público y privado.

La selección de las participantes se realizó mediante la técnica bola de nieve, que facilita la identificación de informantes clave a partir de contactos iniciales y amplía progresivamente la red de participantes a lo largo del trabajo de campo. El criterio

para determinar el tamaño de la muestra fue el principio de saturación teórica (Jodelet, 2003).

Instrumento y procedimiento

Como técnica de producción de información se empleó la entrevista narrativa puesto que permite reconstruir las trayectorias, sentidos y posicionamientos subjetivos de las profesoras frente a su práctica profesional (Jovchelovitch & Bauer, 2000). Esta elección metodológica implica reconocer a las profesoras como sujetos activos que, al narrar sus experiencias, resignifican y otorgan significado y orden al caos que puede representar el narcocontexto, además, permite identificar cómo se articulan sus saberes prácticos frente al riesgo.

El trabajo de campo se llevó a cabo en la zona urbana del municipio de Culiacán, Sinaloa; la elección de este escenario es estratégica y propositiva debido a que la capital sinaloense representa un punto neurálgico en el que la narcoviolencia y la narcocultura han echado raíces históricas, y han configurado una cotidianidad donde las instituciones escolares conviven con una soberanía criminal dentro y fuera del aula. El procedimiento consistió en encuentros individuales realizados en espacios que garantizaran la seguridad y privacidad de las participantes; las entrevistas tuvieron una duración promedio de noventa minutos y fueron grabadas bajo consentimiento. Posteriormente transcritas.

Análisis de la información

Para el procesamiento y análisis de la información recolectada, se utilizó el *software* de análisis cualitativo ATLAS.ti 22,

herramienta que facilitó la organización, codificación e interpretación del corpus empírico a partir de un enfoque inductivo y comparativo.

El procedimiento analítico consistió en una primera fase de codificación abierta para identificar temas recurrentes y patrones discursivos, seguida de una codificación axial que permitió la articulación de significados compartidos y derivó en la construcción de un sistema de categorías analíticas que funcionan como ejes articuladores de los hallazgos y permiten comprender: 1) lo que significa ser profesora en contextos de narcoviolencia; 2) los desafíos que el narcocontexto les impone; y 3) las estrategias que han desarrollado para hacerle frente. Desde la teoría fundamentada estas categorías constituyen el andamiaje teórico-empírico para comprender la complejidad de la docencia en contextos de violencia (Strauss y Corbin, 2002).

Consideraciones éticas

Dada la naturaleza del objeto de estudio, la labor de campo se condujo bajo los principios de la investigación sensible, perspectiva que es fundamental al investigar en territorios de conflicto, porque reconoce que el narcocontexto en Sinaloa es un campo de estudio “controvertido, incómodo, de difícil acceso, amenazante y de riesgo” (Burgos & Moreno, 2024, p. 147).

En este sentido, el trabajo de campo demandó protocolos de seguridad y una vigilancia constante de las condiciones de vulnerabilidad y riesgo, y la gestión de la carga emocional y la integridad de las docentes a través de la discreción en los encuentros y la neutralidad en el espacio público.

En cuanto a las consideraciones éticas, el estudio garantizó la confidencialidad absoluta mediante el consentimiento

informado; asimismo, para proteger la integridad de las ocho profesoras, se procedió a anonimizar de manera rigurosa todos los datos, sustituyendo sus nombres por códigos y omitiendo detalles geográficos específicos de sus centros de trabajo para asegurar que la información compartida no represente un riesgo para su seguridad personal ni para su estabilidad laboral.

Resultados

Ser profesora en contextos de narcoviolencia

Ejercer la docencia en contextos atravesados por el narcotráfico representa una experiencia marcada por tensiones entre el compromiso pedagógico, la autoprotección y la fragilidad institucional.

Para las profesoras participantes en esta investigación, su experiencia está mediada por tres dimensiones principales. La primera corresponde a la presencia hegemónica del narcotráfico como forma de organización social paralela; la segunda corresponde tanto a la debilidad del Estado como garante de derechos y seguridad como a la vulnerabilidad institucional en la que están inmersas; la tercera dimensión corresponde al trabajo en el aula y a las estrategias que se ven en la necesidad de implementar en estos contextos.

Presencia hegemónica del narcotráfico

Para las profesoras, la narcoviolencia forma parte de la vida cotidiana de los sinaloenses; en las escuelas se manifiesta en distintos niveles de la vida escolar y comunitaria, y determina las condiciones de convivencia y escolarización dentro y fuera del aula.

Su hegemonía se muestra a través de una normalización del riesgo: la presencia de actores armados y la simbología del narcotráfico dejan de ser extraordinarias y se han vuelto parte del paisaje escolar. Sus manifestaciones alteran la convivencia al instaurar códigos de comportamiento basados en la vigilancia; al condicionar la libertad de tránsito en función de la ubicación de los punteros; al desafiar la autoridad docente desde el estatus socioeconómico real o imaginario de los estudiantes vinculados al medio; y al desplazar el lenguaje escolar por la jerga del narcotráfico.

En consecuencia, la escolarización se ve determinada por la precaución: el currículo oculto se centra en aprender a identificar peligros, gestionar horarios según los niveles de violencia y modular el discurso para evitar represalias. Esto se puede observar en los siguientes testimonios: “Ya permearon absolutamente todas las esferas de la sociedad” (Participante 07: 13 años de trayectoria en bachillerato y licenciatura, sector público) y “La cultura del narcotráfico está tan presente que así no tengan nada que ver con un grupo específico del crimen organizado de narcotráfico ellos [los alumnos] quieren sentirse parte de la cultura” (Participante A: 10 años de trayectoria en bachillerato y licenciatura, sector público y privado).

Varios factores influyen en esto, uno de ellos es la geografía del territorio, no únicamente en función de lo urbano o lo rural, sino de la posición estratégica de la escuela dentro de la ciudad, lo que la hace más proclive a la presencia de punteros cuya función es vigilar, controlar y reportar lo que ocurre, y genera un clima de tensión constante, pues suelen estar en las inmediaciones de las escuelas y hasta utilizan los servicios de la misma para su beneficio, como los enchufes o los sanitarios;

a veces incluso son alumnos inscritos que se posicionan en ventanales dentro del salón de clases.

Como sugieren los testimonios, la condición de alumno inscrito otorga una capa de invisibilidad y legitimidad administrativa que permite que los actores delictivos operen desde las aulas facilitando sus labores de vigilancia sin levantar sospechas inmediatas. En este sentido, la escuela se convierte en una base de observación donde el derecho a la educación es utilizado como un recurso táctico para el control territorial, de manera que esta dualidad de roles —estudiante y colaborador del crimen organizado— fractura la confianza en el aula y la relación pedagógica tradicional:

Punteros son gente que incluso dormía en el estadio ahí en la escuela; entonces esa parte sí está despejada completamente ahí pasaban y pues ahí no había dónde cargar el celular ni nada y se fueron acercando hasta que se metieron a donde están los cubículos de los cuartos académicos. Se metían a cargar, se metían a las aulas cuando ya habían salido o cuando ocupaban algo y les valía quién estuviera, se metían, conectaban y se salían (Participante 03: 8 años de trayectoria en bachillerato y licenciatura, sector público).

Hay alumnos que salen mucho al baño, que realmente no salen al baño, salen a ir a checar, como que se turnan y a mandar mensajes (Participante 01: 10 años de trayectoria en bachillerato y licenciatura, sector público y privado).

Otro factor son los horarios escolares. Particularmente en el turno vespertino las profesoras perciben un incremento del riesgo conforme avanza la jornada escolar debido a la reducción de la vigilancia social y de la visibilidad en las inmediaciones de los planteles, a saber, la oscuridad es considerada un factor que facilita la actividad de los grupos delictivos. Esta vulnerabilidad temporal se vincula estrechamente con la visibilidad de hechos delictivos en la vía pública y la proximidad de estos con la escuela; ejemplos de ello son los tiroteos, homicidios y actos de vandalismo.

La irrupción de la violencia en la escuela se manifiesta de diversas formas, desde la vigilancia personalizada, como señala una de las participantes: “Una alumna siempre traía dos o tres personas que la estaban cuidando, armados, ellos entraban a clases y se sentaban ahí afuera a esperarla” (Participante 01: 10 años de trayectoria en bachillerato y licenciatura, sector público y privado), hasta eventos de violencia directa extrema como en el siguiente relato: “Unos narcotraficantes se metieron a agarrar a un niño, a golpearlo con un rifle. Casi lo matan” (Participante 05: 6 años de trayectoria en secundaria y licenciatura, sector público y privado). Incluso otra participante destaca la orfandad de muchos de sus alumnos: “Tengo muchos niños [a los] que mataron a sus mamás, a sus papás a causa de la violencia del narcotráfico” (Participante 04: 14 años de trayectoria en secundaria y licenciatura, sector público y privado). Esta atmósfera de inseguridad impacta emocionalmente a la comunidad escolar. Estas situaciones configuran un entorno de constante incertidumbre, en el que la vida escolar se sostiene pese a la desprotección institucional, el miedo, el riesgo y pese a la vulnerabilidad tanto para las profesoras como para sus estudiantes.

De acuerdo con las profesoras, la cultura escolar está fuertemente influenciada por la narcocultura, la cual describen como un sistema simbólico que exalta la violencia, las figuras del narcotráfico y tiene sus propios códigos que se expresan a través de estilos de vestimenta, música y aspiraciones de poder, dinero fácil, consumo ostentoso e incluso modelos corporales femeninos idealizados a través de cirugías. La narcocultura permea en los discursos y prácticas de muchos estudiantes, lo cual limita las posibilidades transformadoras de las docentes dentro del aula:

Vienen a cumplir con esos prototipos sociales mediados por la narcocultura, por ejemplo, cuestiones de música, de vestimenta, esa parte de ese prototipo de la mujer que se tiene establecido (Participante 07: 13 años de trayectoria en bachillerato y licenciatura, sector público)

A cada rato insisten en hablar de estos líderes del narcotráfico, por ejemplo, alaban al Chapo Guzmán y a otros narcos que, pues yo no conozco y de repente si tú estás dando la clase, puede haber alguno que otro que por hacerse el chistoso pueda gritar “Yo trabajo para el Mayo Zambada” y los demás ríen, es algo usual en esa escuela (Participante 07: 13 años de trayectoria en bachillerato y licenciatura, sector público).

Debilidad del Estado y vulnerabilidad institucional

La desconfianza en el Gobierno y las fuerzas de seguridad pública se acentúa con relatos como los del culiacanazo, evento que las profesoras significan como el símbolo de un Estado

doblegado ante el poder armado del narcotráfico. Esta percepción de abandono fundamenta un sentimiento de indefensión donde la autoridad escolar se siente rebasada:

Para qué hacerle frente si al final de cuentas ni el Gobierno puede con ellos, menos el profesor o alguna autoridad universitaria. Las propias autoridades de seguridad digamos que han sido vulnerables o permeadas por el tema de la violencia relacionada directamente con el narcotráfico... Pues a mí se me hace muy difícil pensar en que sí vamos a poder resolverlo particularmente [...]. La política, la forma de actuar del Gobierno de la República, del abrazo, del apapacho, lo hace más difícil (Participante 07: 13 años de trayectoria en bachillerato y licenciatura, sector público).

La debilidad estructural del Estado para ejercer control y garantizar la seguridad de la ciudadanía se evidencia desde las narrativas que perciben al Gobierno como un actor ausente, incapaz de frenar la violencia e incapaz de proteger a quienes, como ellas, desempeñan funciones públicas en contextos de alto riesgo. La ausencia de garantías mínimas de seguridad por parte del Estado invalida cualquier intento de planificación pedagógica, como afirma una de las participantes: “Es muy difícil plantear estrategias cuando el propio Estado es difícil que te garantice tu seguridad” (Participante 05: 6 años de trayectoria en secundaria y licenciatura, sector público y privado).

Por otra parte, las profesoras enfatizan la necesidad de contar con reglamentos y protocolos claros que las respalden en situaciones de amenaza. Esta demanda trasciende la necesidad de seguridad física para buscar legitimidad y resguardo

administrativo ante la orfandad institucional; su deseo de escudarse o ampararse en directrices de la SEP revela que, ante la falta de lineamientos, la responsabilidad de las decisiones críticas como denunciar, reprobar a un alumno vinculado o cerrar un plantel recae exclusivamente en la docente como individuo:

Pienso que deberían de haber reglamentos o directrices desde la secretaría [...] ya no podrían decir que no a ese tipo de acciones que ya vinieran como una orden y sea parte de todo el protocolo de estar dentro de una institución educativa, yo pienso que si eso se mandata de la SEP, no sé, si hubiera [...] un protocolo de cómo actuar bajo este tipo de circunstancias... porque si no, ¿qué haces? nada más te vas abriendo y te vas abriendo y no sabes qué hacer, a lo mejor si hubiera un protocolo de que a lo mejor no sirve para nada y de todos modos pasó, pero al menos te puedes escudar de “nosotros seguimos esta acción que mandata hacer la SEP bajo esta circunstancia”, entonces ya al menos te amparas en algo (Participante 01: 10 años de trayectoria en bachillerato y licenciatura, sector público y privado).

Esta incertidumbre las vulnera ante la violencia directa del crimen organizado y las somete a un segundo nivel de riesgo laboral, ya que, sin un escudo normativo, las profesoras temen ser sancionadas por la institución o quedar desprotegidas legalmente si su respuesta al conflicto no se ajusta a una norma. Por tanto, el protocolo se significa como un objeto de transferencia de responsabilidad, donde seguir una orden permite a las profesoras desplazar el riesgo de la decisión personal hacia la estructura estatal en un entorno donde cualquier acción

autónoma puede ser interpretada como un agravio por los actores delictivos.

Las profesoras refieren haber transitado por diversas estrategias y programas institucionales y gubernamentales que, bajo nombres como Operación Mochila, Ambientes de Paz, Prevención del Delito y Cultura de la Legalidad, buscaban mitigar la violencia mediante acciones preventivas y de vigilancia. Estos programas se centraban en la detección de objetos ilícitos en los ingresos escolares y en la impartición de talleres sobre cultura de paz, convivencia, civismo y derechos humanos. Sin embargo, en la práctica, a quienes se les exigía asumir un rol de fiscalizadoras o supervisoras de seguridad era a las profesoras, de forma que se trasladaba la responsabilidad de la prevención del delito a una figura docente que ya se encuentra rebasada por el entorno y por requerimientos administrativos. Las participantes coinciden en que estas iniciativas han fracasado porque son implementadas como protocolos estandarizados que no reconocen la especificidad de la narcoviencia local, e incluso las perciben como medidas burocráticas dictadas desde el desconocimiento de la cotidianidad escolar: “Puede haber muchas políticas, pero en el decir y el hacer hay una brecha bastante grande” (Participante 03: 8 años de trayectoria en bachillerato y licenciatura, sector público):

Están detrás de un escritorio, no es lo mismo estar allá en oficina [estar] a lo mejor instruyéndose en cuestiones teóricas, pero ya en la implementación dentro de los planteles, dentro de un aula con este contexto en el que vivimos... pues dista mucho de eso bonito que desde el escritorio nos dicen (Participante 05: 6 años de trayectoria en secundaria y licenciatura, sector público y privado).

Pedagogía de la supervivencia: estrategias docentes en contextos de narcoviolencia

La práctica docente de las profesoras en contextos de narcoviolencia se caracteriza por su adaptación constante: las entrevistadas relataron una serie de estrategias empleadas para responder a los desafíos que implica ejercer la docencia en estos escenarios. Como parte de este despliegue, las profesoras señalan que han desarrollado habilidades para identificar perfiles estudiantiles asociados de manera directa o indirecta a las estructuras del narcotráfico, y ello condiciona sus decisiones pedagógicas y relacionales.

Entre las estrategias más comunes se encuentra la de establecer vínculos de cercanía mediante la amabilidad, la empatía y la escucha activa, procurando con ello evitar confrontaciones que puedan derivar en amenazas o represalias: “Te vas dando cuenta del tipo de alumnos, que eso es algo que también vas aprendiendo con la práctica y ya es con el trato” (Participante 01: 10 años de trayectoria en bachillerato y licenciatura, sector público y privado).

Las profesoras optan por flexibilizar sus criterios de evaluación, llegando a acuerdos o a otorgar calificaciones aprobatorias, aunque determinados alumnos no cumplan con los criterios académicos establecidos, esto con el fin de evitar confrontaciones y posibles amenazas. Estas estrategias, aunque funcionales, dan cuenta de cómo las aulas en contextos de narcoviolencia están atravesadas por relaciones de poder asimétricas que siguen el triángulo de la violencia de Galtung (2016), esto es, el saber y la autoridad docente se ven tensionados por la convergencia de tres dimensiones: la violencia directa, que se manifiesta en amenazas explícitas e intimidaciones físicas hacia la docente

por el control de las calificaciones; la violencia estructural, evidente en la precariedad institucional y la falta de protocolos que dejan a las profesoras desprotegidas; y la violencia cultural, que se materializa en las identidades transgresoras de los alumnos, quienes, influenciados por la narcocultura, normalizan el uso de la fuerza como moneda de cambio para obtener beneficios académicos. Esta tríada se inmiscuye en la escuela y obliga a una renegociación constante de la práctica pedagógica.

Si a esta situación se le suma la incapacidad del Estado para hacerle frente, se produce una forma de docencia que se denomina aquí como *pedagogía de la supervivencia*, en la cual las decisiones pedagógicas, los vínculos con los alumnos y las estrategias de manejo de grupo no están determinados solo por consideraciones de seguridad; también lo están por un imperativo ético de resistencia y supervivencia académica.

A diferencia de la pedagogía visceral descrita en otros contextos (Bello & Pereira, 2021), donde predomina la respuesta emocional del cuerpo ante el miedo, la pedagogía de la supervivencia en Sinaloa se configura como una misión de rescate, ya que aquí las profesoras buscan salvaguardar su vida al mismo tiempo que buscan preservar la función social de la escuela frente a la soberanía criminal.

Las amenazas, la intimidación, el desplazamiento forzado de alumnos y docentes, así como la neutralidad o el silencio obligado ante determinadas situaciones, forman parte de un entramado cotidiano que configura los límites de la práctica docente, pero no la anulan:

Es muy normal que traten de utilizar la violencia como moneda de cambio en contra de una solicitud que pueden hacer los alumnos en busca de un beneficio [...].

He conocido varios profesores que han sido directamente amenazados y directamente violentados; es muy común que suceda en la práctica (Participante 03: 8 años de trayectoria en bachillerato y licenciatura, sector público).

La normalización de la violencia trasciende el aula y se instala en la consciencia como un riesgo omnipresente, donde, como afirma la Participante 01 (quien tiene 10 años de trayectoria en bachillerato y licenciatura, sector público y privado), “si pitas [en la calle] ya también te pueden matar”. Sin embargo, la hostilidad propia del narcocontexto es enfrentada por las profesoras, especialmente las de mayor trayectoria, desde una mirada maternal y humanizante; en sus narrativas, el alumno vinculado al narcotráfico es significado como un joven que debe ser salvado a través del afecto y el rigor académico, asumiendo que el saber es la última alternativa para alejarlo del destino, muchas veces fatal, de involucrarse en las redes del narcotráfico:

Yo siento que esa fue mi evolución: el ser más humana hasta con los más peligrosos, porque hay profesores que no tienen disponibilidad. Tienes que escucharlos, tratarlos con cariño, tenerles paciencia [...]. Si tienes esa disponibilidad te puede ayudar más a lidiar en ambientes de violencia. (Participante 04: 14 años de trayectoria en secundaria y licenciatura, sector público y privado).

Para las docentes, el riesgo se asume como un costo intrínseco de no claudicar ante la simulación educativa, existe una negativa rotunda a permitir que la escuela se convierta en una guardería vacía de contenido: “Nada más una simulación [...]

donde estés gobernado a manos de estas personas y tú nada más estés cumpliendo un papel por cumplir” (Participante 01: 10 años de trayectoria en bachillerato y licenciatura, sector público y privado). Frente a esta amenaza de vacío institucional, la participante 07 (quien tiene 13 años de trayectoria en bachillerato y licenciatura, sector público) reivindica el progreso académico como un triunfo sobre el entorno:

Me gusta sentirme así como una maestra que los va acompañando, que va viendo sus progresos y realmente sí los veo porque en el primer semestre entran así como muy incivilizados en muchos aspectos, hasta en el trato con el maestro, pero ya al finalizar el año escolar [...] pues como que son más ordenados en sus trabajos [...] realmente sí puedo ver progresos.

No obstante, sostener esta apuesta por el progreso académico en el narcocontexto genera en las profesoras un desgaste emocional constante y una sobrecarga mental derivada de sentimientos sostenidos de amenaza y vulnerabilidad. Este malestar profesional revela que la escuela es otro espacio violentado por el narcotráfico, donde el bienestar de las profesoras se ve vulnerado por la despersonalización que impone el entorno:

La amenaza me dañó mi familia, mi estabilidad, influyó negativamente en mi trabajo porque yo ya andaba con miedo, yo iba cuidándome de todo, volteando para todos lados, viendo cada persona (Participante 03: 8 años de trayectoria en bachillerato y licenciatura, sector público).

Incluso cuando las profesoras logran mantener la operatividad en el aula, el impacto somático de la violencia emerge al nombrar la experiencia, como lo describe la participante 01 (quien tiene 10 años de trayectoria en bachillerato y licenciatura, sector público y privado) al recordar una amenaza: “Cuando les empecé a platicar de la amenaza, empecé a llorar y así como a temblar porque hasta como que en ese momento me cayó el veinte”. Sin embargo, este desgaste va más allá de ser una simple respuesta al miedo, es el resultado de un esfuerzo sostenido por mantener la escuela como un espacio humano donde el dolor y el temblor evidencian la magnitud de la resistencia necesaria para no claudicar y continuar con su labor docente.

Es en este punto donde la pedagogía de la supervivencia se distancia conceptualmente de la pedagogía visceral propuesta por Bello y Pereira (2021), ya que, mientras el enfoque visceral describe cómo la violencia armada en las favelas de Brasil se inscribe en el cuerpo y la emocionalidad de la docente, limitando su acción al manejo del miedo, la pedagogía de la supervivencia en el contexto sinaloense trasciende la reacción somática; a diferencia de las respuestas viscerales y de los enfoques basados exclusivamente en el cuidado, la supervivencia aquí se entiende también como la preservación del rigor académico. Las profesoras gestionan sus afectos para evitar el conflicto, pero también rescatan la autoridad del saber para ofrecer a los estudiantes, incluso a los vinculados a la criminalidad, una estructura de pensamiento que el narcocontexto se empeña en arrebatarles. Por lo tanto, mientras la pedagogía visceral se centra en cómo la guerra fractura a la docente, la pedagogía de la supervivencia analiza cómo las profesoras, desde una identidad maternal y una ética profesional, utilizan la calidad educativa

como la última frontera de resistencia para disputarle sujetos al narcotráfico.

Además de enfrentarse a la amenaza directa, la pedagogía de la supervivencia se enfrenta a la vulnerabilidad institucional manifestada en condiciones laborales precarizadas. Para las profesoras, la ausencia del Estado no es solo la falta de seguridad y la criminalidad, también es la desvalorización profesional que se traduce en sobrecarga administrativa e insuficiencia salarial que agrava el malestar, pues el Estado les exige sostener la función social de la escuela en un entorno adverso, pero les resta autoridad pedagógica.

El respeto, que antes emanaba del código de honor hacia el maestro, se ha erosionado tanto en el ámbito social como en el institucional. La participante 03 (quien tiene 8 años de trayectoria en bachillerato y licenciatura, sector público) lamenta que “ya no es la misma; el maestro ya no tiene el mismo respeto, ni de los alumnos, ni de los padres”. En este escenario, el salario deja de ser una remuneración para convertirse en un indicador del riesgo ignorado, como señala la participante 04 (que tiene 14 años de trayectoria en secundaria y licenciatura, sector público y privado), “El Gobierno no les da a los maestros el sueldo que debería”, considerando que, además de enseñar, gestionan crisis de seguridad. Para la participante 07 (quien tiene 13 años de trayectoria en bachillerato y licenciatura, sector público), esta realidad se traduce en una carga en la que el compromiso ético de rescatar al alumno choca con la fatiga de un sistema que pide “mucho trabajo [...] mucha carga administrativa”.

Así, la resistencia docente se libra en dos frentes: por un lado, contra la soberanía del crimen y por otro contra la negligencia de un Estado que las precariza mientras ellas ponen el cuerpo. Ante esta realidad, las profesoras transitan entre

la resignación y la resistencia. Si bien algunas experimentan momentos de desgaste o desmotivación, la mayoría sostiene su permanencia en la profesión mediante un compromiso que trasciende la autoprotección: el de la defensa por la supervivencia de la finalidad de la escuela, es decir, por la prevalencia del amor por la enseñanza, el vínculo con los alumnos y la posibilidad de generar transformaciones, aunque sean pequeñas. De esta manera, la pedagogía de la supervivencia se manifiesta en la negativa a permitir que el aula se convierta en un espacio vacío de contenido o en una simulación administrativa; como advierte la participante 01 (quien tiene 10 años de trayectoria en bachillerato y licenciatura, sector público y privado), la resistencia implica luchar para que la educación no pierda su esencia:

Si no hacemos nada, va a llegar un momento en el que pues o no haya docentes o la educación sea nada más la escuela, que se convierta en estas guarderías que decimos que estén gobernadas a manos de estas personas y tú nada más vas a estar como cumpliendo un papel por cumplir, y al final no tengamos la finalidad de la escuela, que haya educación de calidad es lo que se busca y seamos nada más como títeres y simulación y todo con tal de preservar la vida.

Para las profesoras, esta labor se convierte en una fuente de sentido que contrarresta la adversidad y, en una decisión consciente de no permitir que la violencia dicte los límites de su identidad profesional:

llegas a la conclusión de que sí quiero porque es parte de la pasión de una, porque esto es lo que me gusta, esto es lo que quiero hacer, entonces ¿por qué otra persona me va a limitar, o va a decidir por mí?, por esta situación, aunque no es de menos valorar la vida en contraparte a la profesión, pero bueno ya dije y ya decidí quedarme en la docencia (Participante 01: 10 años de trayectoria en bachillerato y licenciatura, sector público y privado).

Esta postura se radicaliza con la experiencia: en las profesoras veteranas, la resistencia es un imperativo ético, ellas resignifican el riesgo como un componente de su misión donde los alumnos vinculados al crimen organizado siguen siendo sujetos con posibilidad de transformación. Por ejemplo, la participante 02 (quien tiene 30 años de trayectoria en primaria y secundaria, sector público) lo resume como una condición existencial: “Para ser profesora es necesario tener esperanza porque si no, no. No se puede ser pesimista”. La esperanza se traduce en una negativa a la simulación educativa, en la que la exigencia y el afecto se convierten en herramientas de rescate; así, la identidad docente en estos escenarios se construye en un continuo donde la trayectoria personal y profesional permite transformar el miedo en una innovación de la práctica docente y en un vínculo afectivo que disputa, día a día, el futuro de sus alumnos frente a las redes criminales del narcotráfico.

Conclusiones

Ser profesora en contextos de narcoviolenencia significa ejercer la docencia desde una lógica de resistencia y contención, implica enseñar en medio de escenarios de confrontación y territorios

de disputa por el crimen organizado, bajo un ejercicio profesional cargado de tensiones, que inicia con una vocación temprana y optimista, pero que en el camino se va transformando radicalmente a través de un proceso dinámico marcado por la exposición constante a escenarios violentos que confrontan a las realidades escolares.

En este marco, la narcocultura se posiciona como un sistema simbólico dominante que articula aspiraciones, identidades y formas de socialización que permean los discursos, actitudes y comportamientos de la comunidad escolar, este fenómeno se inserta en lo que Esparza & Burgos (2025) definen como un *narcomundo*, es decir, una cohesión de la vida cotidiana con la violencia criminal que normaliza pautas de conducta que desafían la normativa escolar. Esta tensión se agudiza al observar lo que Moreno y Flores (2015) identifican como una reducción de la distancia social hacia el narcotráfico en las generaciones más jóvenes. Los resultados de estos autores demuestran que, a diferencia de los adultos, las juventudes reportan niveles de contacto significativamente más altos con este medio, lo que deriva en una habituación de la narcocultura en su realidad inmediata. En consecuencia, las profesoras se ven inmersas en una constante lucha entre resistir simbólicamente a esta cultura y salvaguardar su integridad física; esto las obliga a transitar hacia una pedagogía de la supervivencia donde la gestión del riesgo se vuelve tan prioritaria como el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ayón-Zuñiga, 2025).

En coincidencia con los hallazgos de esta investigación, la literatura internacional y nacional (Ayón-Zuñiga, 2025; Bello & Pereira, 2021; Colin, 2024; Solano & Trujillo, 2021; Vargas, 2023) confirma que el ejercicio docente bajo criterios éticos y formativos entra en tensión directa con los intereses del narcotráfico;

sin embargo, en el caso sinaloense, esta tensión no deriva únicamente en una transformación forzada de la práctica, deriva en la emergencia de la pedagogía de la supervivencia como un ejercicio de autonomía que, ante la amenaza de muerte y el hostigamiento, las profesoras en lugar de abandonar la docencia despliegan una forma específica de ejercicio docente donde enseñar implica, antes que nada, sostener la posibilidad misma de la educación en territorios donde el Estado ha dejado de ser un garante de seguridad.

A diferencia de aproximaciones previas que sugerían que la experiencia docente permitía “salir” de la pedagogía de la supervivencia (Ayón-Zuñiga, 2025), los resultados actuales centrados en las profesoras permiten concluir que la trayectoria profesional no anula esta pedagogía, la resignifica. Mientras que en las docentes noveles la supervivencia se centra en la gestión del miedo y la seguridad física, en las profesoras con mayor trayectoria la supervivencia evoluciona hacia una identidad resiliente que les permite utilizar el rigor académico y el afecto como herramientas. En este sentido, en profesoras de educación básica la supervivencia se vincula estrechamente con la contención emocional y la protección física ante la vulnerabilidad de los niños, mientras que, en niveles educativos superiores la supervivencia suele centrarse en la disputa simbólica frente a identidades adolescentes y juveniles ya permeadas por la narcocultura. Por consiguiente, la interpretación de las narrativas debe hacerse en consonancia con los marcadores sociales que condicionan la experiencia docente como los años de trayectoria, la etapa del desarrollo del alumnado y el nivel de exposición a la narcocultura.

Bajo este enfoque, el modelo sociodinámico de la TRS permite comprender que las prácticas docentes en contextos

de narcoviolencia no son desviaciones de una práctica ideal, son formas legítimas y socialmente construidas de ejercer la docencia desde la supervivencia y la resistencia. Las representaciones sociales que sustentan la pedagogía de la supervivencia son el producto de interacciones marcadas por el miedo, la desconfianza y la necesidad de preservar la integridad y la vida, y reflejan la capacidad de las profesoras sinaloenses para sostener su compromiso ético a partir de la resignificación de su identidad profesional, así, lo que podría parecer una adaptación pragmática al miedo, se convierte en una identidad crítica ante el deterioro social e institucional.

Es necesario precisar que, si bien la pedagogía de la supervivencia comparte la urgencia de las estrategias político-pedagógicas documentadas por Colin (2024) en otros contextos de exclusión en México, su especificidad en Sinaloa radica en la naturaleza del desafío, ya que, mientras en los márgenes analizados por Colin la resistencia docente se configura principalmente como una respuesta política ante el abandono estatal y la irrupción criminal externa, la pedagogía de la supervivencia aquí propuesta constituye una resistencia de preservación ética en medio de la narcocultura y el narcocontexto ciudadano. En este sentido, no se reduce a negociar la presencia en el territorio, busca evitar que la institución escolar sea absorbida simbólicamente por el narcomundo (Esparza & Burgos, 2025). De esta manera, se trasciende la gestión de la sospecha o el activismo en los márgenes para salvaguardar la finalidad educativa, las profesoras sinaloenses no buscan transformar las estructuras de poder criminal, ellas buscan sostener el rigor académico y el afecto como la última frontera que impida la desintegración del sentido mismo de la escuela.

Finalmente, se destaca que la situación de narcoviolencia en Sinaloa exige ser visibilizada y comprendida como un desafío educativo, y una expresión del deterioro social, político e institucional que trasciende lo local. Visibilizar esta realidad es el primer paso para reconocer que, mientras el Estado se retira y es omiso, son las profesoras quienes, a través de la lucha por la supervivencia académica en contexto de violencia y narcotráfico, mantienen viva la posibilidad de un futuro distinto para las juventudes.

Referencias

- Ayón-Zuñiga, J. (2023). Jóvenes desplazados forzados por violencia en la escuela: un estudio de representaciones sociales en los profesores sinaloenses. En J. Ayala e I. Padilla (Coords.), *Violencias y juvenicidios: análisis para su comprensión* (pp. 61-84). Tirant lo Blanch-UAS.
- Ayón-Zuñiga, J. (2025). Adaptaciones de la práctica docente en contextos de desplazamiento forzado y violencia en Sinaloa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(106), 825-845. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1728/2116>
- Bello, A. & Pereira, C. (2021). Profesoras en medio de la violencia armada: una pedagogía visceral desde las favelas de Rio de Janeiro. *Revista CS*, (33), 11-40. <https://doi.org/10.18046/recs.133.4106>
- Brito, D. (20 de julio de 2025). Gabinete de Seguridad presenta resultados de operativos por ‘narcoguerra’ en Sinaloa. *El Sol de Sinaloa*. <https://oem.com.mx/elsoldesinaloa/local/gabinete-de-seguridad-presenta-resultados-de-operativos-por-narcoguerra-en-sinaloa-24851722>

- Burgos, C., Moreno, D. & Almonacid, J. (2023). Sentidos y experiencias juveniles sobre violencia y narcotráfico en Sinaloa. Estudio de caso del culiacanazo. *Athenea Digital*, 23(1). <https://doi.org/10.5565/REV/ATHENEA.3233>
- Burgos, C. & Moreno, D. (2024). Estudio psicosocial del narcotráfico y la violencia. Reflexiones metodológicas desde la investigación sensible. *Revista SOMEPSO*, 9(2), 147-171. <https://revistasomepsa.org/index.php/revistasomepsa/article/download/205/354>
- Cerriteño, D. (2024). ¿Por qué se le conoce como “Culiacanazo” o “jueves negro” a los enfrentamientos en Sinaloa? *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/tendencias/porque-se-le-conoce-como-culiacanazo-o-jueves-negro-a-los-enfrentamientos-en-sinaloa/>
- Colin, A. (2024). *Ser maestro en los márgenes. Trabajo docente y violencia criminal en la Tierra Caliente de Michoacán*. Cooperativa Editorial Retos.
- Doise, W. & Mugny, G. (1991). Psicología social experimental: percepción intelectual de un proceso histórico: veinte años de psicología social en Ginebra. *Anthropos: Revista de Documentación Científica de la Cultura*, 124, 8-32. <http://archive-ouverte.unige.ch/vital/access/services/Download/unige:15763/ATTACHMENT01>
- Editorial (4 de noviembre de 2025). Informe Ciudadano 2025: que la sociedad diga cómo rescatar a Sinaloa. *Revista Espejo*. <https://revistaespejo.com/2025/11/24/informe-ciudadano-2025-que-la-sociedad-diga-como-rescatar-a-sinaloa/>
- Esparza, V. & Burgos, C. (2025). Juventudes escolarizadas en contextos de violencia criminal: estudio sobre la construcción de proyectos de vida. *SIPS Pedagogía Social Revista Universitaria*, (47), 221-234. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10292721.pdf>

- Expansión Política. (5 de enero de 2024). A un año del ‘Culiacanazo’ 2.0: así fue la recaptura de Ovidio Guzmán. *Expansión Política*. <https://politica.expansion.mx/mexico/2024/01/05/culiacanazo-2-0-ovidio-guzman>
- Ferri, P. (7 de diciembre de 2024). La narcoguerra que desangra a Sinaloa. *El País*. <https://elpais.com/mexico/2024-12-08/la-narcoguerra-que-desangra-a-sinaloa.html>
- Galtung, J. (2016). La violencia cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, (183), 147-168. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5832797.pdf>
- Guerrero, E. (2021). Mapa criminal de México 2020. En S. Aguayo, R. Benítez, J. Le Clerq Ortega, G. Rodríguez & K. Vargas (Eds.), *Atlas de la seguridad y la defensa de México 2020* (pp. 31-40). Colectivo de análisis de la seguridad con democracia. CASEDE.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi). (2025). *Comunicado de prensa 2/25 Defunciones por homicidio*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2025/edr/dh2024_en-Jn.pdf
- Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. https://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2017/04/asun_3522290_20170418_1492539048.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019). *La Educación obligatoria en México. Informe 2019*. https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/abr/INEE_eduOblig_2019-20190410.pdf
- Internal Displacement Monitoring Centre. (2025). *Country Profile: México* [Perfil de país: México]. <https://www.internal-displacement.org/countries/mexico#overview>

- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II* (pp. 469-506). Paidós.
- Jodelet, D. (2003). Aperçus sur les méthodologies qualitatives [Perspectivas sobre metodologías cualitativas]. En S. Moscovici y F. Buschini (Coords.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp.139-162). Press Universitaires de France.
- Jovchelovitch, S. & Bauer, M. (2000). Narrative Interviewing [Entrevista narrativa]. En M. Bauer y G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound* (pp. 57-74). Sage Publications.
- Lizárraga, G. (25 de julio de 2025). Eterno culiacanazo: A un año de que todo empezó, Sinaloa sigue en conflicto. *Debate*. <https://www.debate.com.mx/opinion/Eterno-culiacanazo-A-un-ano-de-que-todo-empezo-Sinaloa-sigue-en-conflicto-20250725-0106.html>
- López-Beltrán, F. (1996). Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(2), 391-407. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1703/2063>
- Morales, F. (, 31 de agosto de 2024). Ya le llaman Culiacanazo 3.0: continúa la incertidumbre ante violencia en Culiacán; así fueron los hechos. *TV Azteca Sinaloa*. <https://www.aztecasinaloa.com/noticias/tercer-culiacanazo-asi-fueron-los-hechos-jueves-29-agosto-2024>
- Moreno, D., Burgos, C. & Valdez, J. (2016). Daño social y cultura del narcotráfico en México: Estudio de representaciones sociales en Sinaloa y Michoacán. *Mitologías Hoy*, 14, 249-269. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/mitologias.387>
- Moreno, D. & Flores, F. (2015). Aceptación y rechazo al narcotráfico: un estudio intergeneracional sobre distancia

- social y nivel de contacto. *Alternativas en Psicología*, 18(32), 160-176. <https://alternativas.me/attachments/article/84/10.%20Aceptaci%C3%B3n%20y%20rechazo%20al%20narcotr%C3%A1fico.pdf>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2011). *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001921/192155S.pdf>
- Red Lupa. (2025). *Informe sobre personas desaparecidas en Sinaloa*. <https://imdhd.org/redlupa/informes-y-analisis/informes-estatales/region-norte/personas-desaparecidas-sinaloa/>
- Reyes, H., Larrañaga, M. & Valencia, J. (2017). La representación social del narcotraficante en jóvenes sinaloenses. *Región y Sociedad*, 29(69), 69-88. <https://www.redalyc.org/pdf/102/10250503003.pdf>
- Rosen, J. & Zepeda, R. (2017). Una década de narcoviolencia en México. En R. Benítez, y S. Aguayo, (Eds.), *Atlas de la seguridad y la defensa de México 2016* (pp. 55-66). Colectivo de análisis de la seguridad con democracia. CASEDE.
- Sánchez, I. (8 de septiembre de 2025). ¡Queremos paz!, ¡narcoguerra no!, claman miles en Culiacán. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2025/09/08/estados/029n1est>
- Secretaría de la Defensa Nacional. (2019). *Presentación gráfica: Culiacán, Sin.* 17 oct. 2019 https://framework-gb.cdn.gob.mx/Presidencia/CPM_Sedena_Informe_Culiacan,_30oct19.pdf
- Secretaría de la Defensa Nacional. (6 de enero de 2023). *Acciones que realizaron el Ejército Mexicano, Fuerza Aérea y la Guardia Nacional durante la detención de Ovidio "N" en el estado de Sinaloa* [Comunicado]. <https://www.gob.mx>

mx/defensa/prensa/acciones-que-realizaron-el-ejercito-mexicano-fuerza-aerea-y-la-guardia-nacional-durante-la-detencion-de-ovidio-n?idiom=es

- Solano, A. & Trujillo, B. (2021). Hacer escuela entre silencios. Docentes de telesecundaria en contextos de narcotráfico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 151-176. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.385>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Valenzuela, J., Burgos, C., Moreno, D. & Mondaca, A. (2017). Culturas juveniles y narcotráfico en Sinaloa. Vida cotidiana y transgresión desde la lírica del narcocorrido. *Revista Conjeturas Sociológicas*, 14(5), 69-92. <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/815>
- Vargas, E. (2023). Violencia y poder. La otra inserción a la enseñanza del profesorado novel de Educación Primaria. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.48162/rev.36.087>
- Velázquez, C. (29 de agosto de 2024). ¿Culiacanazo 3.0? Reportan narcobloqueos en Jesús María, guarida de Ovidio Guzmán. *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/estados/2024/08/29/culiacanazo-30-reportan-narcobloqueos-en-jesus-maria-guarida-de-ovidio-guzman/>

¿TIEMPO DE MUJERES? TRAYECTORIAS EMOCIONALES DE PROFESORAS ANTE LA VIOLENCIA CRÓNICA EN MORELOS

Isabel Izquierdo
Diana Gabriela Poox Martínez

Introducción

Vamos a iniciar la conversación: “Hoy salí tarde de dar clases, pero ya estoy aquí, gracias por esperarme”. Pone su bolsa de mano sobre sus rodillas, saca su celular, lo checa un momento y lo apaga (días antes la contactamos para esta conversación, ella comentó que hasta ahora no le ha pasado nada, pero que deseaba compartir su sentir respecto a una noticia que la hizo llorar durante varias semanas), respira profundo y dice: “¿Qué te digo? Me enteré de los colegas por la mañana, me llegó un *whats* de una amiga, me decía ‘lee la noticia, es importante’, lo abrí sin siquiera imaginar su contenido, sentí como frío el cuerpo, se me nublaron los ojos y de repente me caían gotas, eran mis lágrimas” (Profesora 1).

La noticia a la que se refiere la profesora fue el titular de diferentes medios en el estado de Morelos el 16 de octubre de 2024 sobre el secuestro y asesinato de dos académicos de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) (Brito, 2024). Este hecho conmocionó a la comunidad universitaria, como puede verse a continuación:

No paraba de llorar; platicaba con alguien y lloraba, y así por semanas, no puedo ni describir el sentimiento todavía, y mira que no los conocía directamente, me parece

tan terrible. Pienso en eso y me vuelven a dar ganas de llorar. Pensaba “¿qué puedo hacer?” Me reuní con otras amigas de la *uni*, les pregunté “¿Qué vamos a hacer?” Nadie dijo nada. Fíjate qué tremendo, no hubo marchas, reclamos, pintas, nada, a la rectoría le comieron la lengua, nadie salió a marchar ni nada. Los estudiantes callados, los *profes* callados, me sentí muy desolada, ¿y si hubiera sido yo?, ¿quién saldría a defenderme?, aunque sea a gritar mi nombre, ¿quién? (Profesora 1).

Los actos criminales contra la comunidad universitaria en Morelos ya han sido documentado en diversos análisis compilados en libros y revistas académicas, al menos desde 2014 (López, 2014; Macleod & Morales, 2015; Macleod, 2022; Díaz, 2023; Izquierdo & Virto, 2025). Así pues, sostenemos que la violencia se ha vuelto cotidiana en todo el país, aquejando a la población en general y al profesorado y alumnado en particular (Solano & Trujillo, 2021; Colin, 2022; Burgos *et al*, 2023; Vargas, 2023; Ayón, 2025; Esparza y Burgos, 2025).

Reportes hemerográficos recientes a nivel nacional (Mercado, 2024; Patrón, 2025; Vargas & Mendoza, 2025; Migueles, 2025; Cabadas, 2025) dan cuenta de esa realidad y se refuerzan con un temor latente en la sociedad. Incluso, en la última Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE), coordinada y publicada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2024), se afirma que la preocupación más importante para el 60.7% de la población que vive en el país es, por mucho, la inseguridad. Esa preocupación se concreta en las cifras que se publican todos los días en los periódicos y en los reportes de asociaciones y colectivos, y que

aquejan prácticamente a todos los estados del país, incluyendo Morelos.

El estado de Morelos ha tenido un exacerbado aumento de violencia criminal a través de los años y hasta la fecha (Estrada, 2015; Macleod & Mindek, 2016; Rodríguez & Sedano, 2022; Macleod, 2023; Peralta & García, 2025). De hecho, desde hace diez años este estado fue catalogado como parte de “un corredor de la violencia” junto con otros estados de la República, como Guerrero y Ciudad de México (Peña & Ramírez, 2015). Más recientemente, el año pasado, fue clasificado como uno de los estados con mayor índice de violencia criminal en el país y eso se constató con las cifras que la SESNSP (2024) registró: 27,168 delitos. Ante este contexto tan profundamente lacerante, es pertinente reflexionar en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo se reacciona? ¿Qué emociones se ponen en acto? ¿De qué manera esas emociones trascienden para pensarse en lo colectivo, tejiendo redes afectivas que nos sostengan frente a todo eso?

Las emociones no pertenecen solo al ámbito de lo subjetivo y lo privado, aun cuando la experiencia sensorial parece acontecer en las fronteras del cuerpo. Las emociones son un entramado que articula nuestra relación con el contexto y nuestras subjetividades, y trascienden la experiencia sensorial y a la frontera del cuerpo por medio de su capacidad para movilizar hacia la acción física, política, artística, por poner algunos ejemplos, tal como lo señala Marina Ariza cuando afirma que “las emociones pueden ser visualizadas como resultado de procesos o situaciones sociales, como causa de estos o bien como variables intervinientes” (2016, p. 19). La recuperación narrativa de las experiencias de los eventos afectivos y la interpelación directa al explorar el abanico emocional experimentado, son herramientas valiosas para la comprensión de los efectos de las

violencias y los procesos que tienen lugar, a raíz de ello, en la vida particularmente de las profesoras.

Cabe resaltar la dificultad de abordar las emociones, ya que sin importar el ámbito en el que se produzcan experimentan una trayectoria de metamorfosis que, si bien hace difícil su aprehensión, ofrece la posibilidad de ahondar en la reflexión de los procesos psíquicos y sociales que se suscitan tras el evento afectivo. Estas trayectorias ocurren aún en contextos de violencia crónica, como en el caso de Morelos, en los que la cotidianidad de la violencia estructural, de género, delictiva y otras conduce a un acostumbamiento que se interioriza “generando una forma de sentir afín a la historia prolongada de violencia” (Gómez, 2019, p. 83).

Realizar un acercamiento que explore las experiencias emocionales puede resultar central para comprender el impacto a largo plazo producido por las violencias, especialmente en campos del saber que se ocupan del sufrimiento social, ya que en su abordaje se abre la puerta a la realización de un estudio transversal que puede analizar los efectos subjetivos y estructurales de la violencia a corto, mediano y largo plazo.

El giro afectivo en las ciencias sociales ya ha brindado pruebas al respecto en textos como el de Leonor Arfuch, quien hace hincapié en el papel que tienen las emociones en los contextos actuales, no solo en las formas de afrontamiento sino también en las construcciones de lo que nombra como “el estado del mundo”, lanzándonos la invitación a pensar en lo siguiente: “qué *hacen* las emociones ante este estado del mundo. Y qué hacemos nosotros con ellas” (2016, p. 24); de igual manera, Sara Ahmed en su texto *La política cultural de las emociones* (2015) nos brinda una amplia disertación acerca de las emociones como moldeadoras de los cuerpos individuales y colectivos, y

muestra cómo las emociones constituyen parte de nuestro ser subjetivo en diferentes escalas, llegando a sostener y trastocar las dinámicas estructurales. También Dhondt & Mandolessi (2022) puntualizan las dinámicas de interacción entre emociones,¹ memoria y olvido, señalando el rol central de la experiencia corpórea y sensible, de tal manera que se deslindan los trabajos de la memoria del ámbito puramente discursivo.

En lo que toca a los trabajos realizados sobre las emociones en contextos de violencia encarada por mujeres que pertenecen y se desenvuelven en espacios académicos, resulta importante señalar la relevancia que cobra el género en las violencias que enfrentamos quienes participamos en la vida académica, tal como lo han demostrado trabajos como los de Depetris (2019), Sandoval & Jiménez (2022) o Stavrevska y otros (2023), incluso como el de López & López (2023) que señala el vínculo histórico entre el feminismo y el desarrollo del giro afectivo.

Es en esta unión donde se encuentran los vínculos teóricos y políticos que han permitido observar de manera particular las variables diferenciales que implica hablar de las experiencias emocionales de las mujeres en el espacio público, al que concebimos como una región física *emosignificada*, siguiendo con la propuesta de Abilio Vergara, quien señala a las emociones como *artefactos de conocimiento* (2019, p. 28). El espacio público transitado por las académicas es conocido a través de la experiencia emocional mediante la cual se intensifica su significado como signo, en este caso de *peligro*. De tal forma que los espacios urbanos propios de sus tránsitos en y entre los lugares académicos y sus lugares de residencia se

¹ En esta obra se emplea también la noción de afecto de manera relacional, entendiendo a la emoción como un afecto.

significan como espacios de peligro ante los cuales se despliegan estrategias de vigilancia, de escape o confrontación, en las que el cuerpo sirve como intermediario no solo de la acción sino también para memorar sensorialmente la experiencia emocional, renovándola con cada transitar.

La experiencia sostenida de violencia genera un *habitus emocional*, pues los *habitus* se integran en los cuerpos mediante experiencias acumuladas que generan esquemas de percepción, apreciación y acción (Bourdieu, 1999, p. 183), es decir, las experiencias emocionales —en este caso las experiencias de violencia vivida o memorada desde la voz colectiva— se materializan en prácticas en el territorio, en el cuerpo individual y en el cuerpo social. Proponemos la noción de *habitus emocional* como “estructura estructurante” (Farías, 2010, p. 14) de lo sensible, que se configura en la articulación entre lo social y lo individual, a la vez que configura al individuo en la sociedad y la sociedad en el individuo; en este sentido, nos alejamos del patrón positivista de las emociones como producto y contenido de lo individual y lo psicológico, y damos paso a resaltar tanto la pertinencia como la importancia de analizar las experiencias emocionales, no solo como generadoras de sentido sino de realidades materiales, en las que tienen lugar fuerzas tanto materiales como simbólicas.

En el caso que nos ocupa, nos interesa explorar las maneras en que las profesoras habitan los contextos de violencia e indagar en las emociones que ponen en acto como una posibilidad de estrategia de sostenimiento frente a entornos de violencia criminal crónica, a la cual entendemos como aquella “agresión persistente y profundamente arraigada que afecta la vida cotidiana” (Women Peace Makers, 2023, p. 1). Cabe señalar que coincidimos con Olvera en reconocer que esta violencia es

multifactorial, pues en ella convergen factores estructurales, crimen organizado, la debilidad institucional y que “tiene la capacidad de modificar los comportamientos de sus habitantes y afectar la forma en la que éstos se relacionan con el espacio” (2025, p. 1).

Abordaje metodológico

En este acercamiento exploratorio, reconocemos que la narración es una fuente válida para la creación de conocimiento social, es una puerta privilegiada de acceso a los universos emocionales, pues prioriza el diálogo con quienes los viven. En ese sentido, acudimos a un grupo de profesoras del estado de Morelos con el objetivo de conocer, por medio del método biográfico y el relato de vida (Bertaux, 2005), cómo habitan y qué sienten al habitar los contextos de violencia criminal en Morelos. Realizamos entrevistas semiestructuradas (Valles, 2002) a un grupo de profesoras (cinco en activo y una jubilada), en un rango de edad de entre 35 y 70 años.

La técnica de contacto utilizada fue intencionada (Vasilachis, 2006) y se seleccionó principalmente por redes de amistad, es decir, con personas cercanas. La conversación que sostuvimos intentó ser, a la vez, un ejercicio de reelaboración reflejo de la emoción misma, pues nosotras —las autoras— también habitamos el contexto de violencia criminal en Morelos y por nosotras atraviesa un cúmulo de emociones en este habitar cotidiano; por ello, cuando las académicas hablan, nosotras no solo escuchamos, también nos reflejamos y, desde luego, reflexionamos con lo que ellas comparten. En ese sentido, podemos decir que estas conversaciones intentaron tejer redes emocionales entre la escucha, el habla y la escritura.

El eje de análisis de la conversación con las profesoras se centró en la exploración narrativa de las experiencias en entornos violentos y se enfocó en las emociones que se despliegan como una forma de acción frente a lo que se experimenta. Las categorías a partir de las cuales se estructuró el instrumento abordaron la experiencia sensorial-corpórea (plasmada en la identificación física de malestares y expresiones emocionales), la reconstrucción del evento afectivo (cómo se rememora) y la trayectoria emocional (cómo se experimenta el evento por primera vez y, ahora, en el momento de la conversación, cómo se recuerda).

Retomamos la propuesta de Ariza (2016) que identifica al menos tres vías posibles para realizar estudios sociológicos sobre las emociones: primero, explorar el “desencadenamiento de emociones sociales contingentes a la interacción social” (p. 19), es decir, adentrarse en el entendimiento de las emociones en los efectos del contexto; segundo, abordar cómo “las emociones son vistas como causa de procesos sociales” (p. 19), lo cual abona hacia una perspectiva ideal para estudios meso; tercero, “considerar las emociones y la afectividad como elementos mediadores”. Esto último es parte del objetivo del presente trabajo exploratorio en el que buscamos observar las emociones como articuladoras y mediadoras del diálogo entre las profesoras y el contexto de violencia criminal en el estado de Morelos.

Este capítulo se compone de dos puntos principales: en el primero, se brindan las narrativas para acercarnos a la manera en que la violencia criminal afecta a las profesoras y las emociones que se identifican, se expresan y se ponen en acto, a través de tres caminos exploratorios (sensorial-corpórea, reconstrucción del evento afectivo y la trayectoria emocional). En el segundo y a manera de cierre, se comparte una

reflexión/apertura, cuya relevancia parte de la posibilidad de que, a partir del acercamiento a los universos emocionales de las personas, en este caso de las profesoras, se pueda ahondar en la impronta que deja la violencia criminal crónica en el sistema de conocimiento y de valores del grupo social que la experimenta.

¿Cómo afectan los contextos de violencia criminal a las profesoras?

Algunas autoras y autores (Pereyra, 2012; Dávila & Pardo, 2019; Pérez, 2024) señalan los efectos y las consecuencias que producen los contextos de violencia criminal y, en especial, las violencias generadas por el narcotráfico en una sociedad como la mexicana, con desigualdades sociales tan marcadas. Estas investigaciones apuntan a que estos hechos se agravaron desde el sexenio del expresidente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) a partir de la llamada *guerra contra el narcotráfico*. Sin embargo, en este trabajo, no vamos a centrarnos en los datos y cifras sobre las violencias criminales.

Las profesoras que accedieron a narrar su experiencia lo hicieron desde la convicción de que el acto del habla sana y compartieron sus sentires para continuar con su camino acompañadas, no solo en la narración que aquí se comparte, sino en este trayecto de vida, pues entre nosotras conservamos vínculos de amistad y sororidad, más allá de la academia. Con excepción de una profesora que está jubilada y trabaja sin remuneración, las demás se encuentran activas y desempeñan un trabajo remunerado, es decir, ejercen actualmente su profesión. No obstante, tienen en común que todas salen de sus casas a sus diversas actividades cotidianas, habitan y conviven en contextos

de violencia criminal crónica en el estado de Morelos, principalmente en colonias del norte, del sur y del centro.

Experiencias de eventos violentos

La idea de que solo en la calle suceden “cosas” es incorrecta; dentro de las casas, en los espacios que se piensa que son de mayor resguardo, también acontecen eventos violentos. Es decir, ya no nos sentimos seguras prácticamente en ningún lugar, sea “público” o “privado”. Con esa tristísima realidad es que abordamos el primer relato que trata un evento sucedido a una profesora en su propia casa:

Salí de casa hacia mi trabajo, tomé un taxi de los que se ponen cerca de casa. El camino fue como cualquier día. Llegué a mi destino, pagué al taxista y me fui a dar la primera de mis clases, ese día daba dos. Cuando estaba brindando la segunda clase, recibí una llamada, vi que era mi marido, él sabía que estaba en clase, no acostumbramos a llamarnos mientras estamos trabajando, a menos que sea algo muy importante. Cuando eso pasa se me sale el corazón, pues sé que algo sucede y no sé por qué, pero siempre pienso lo peor. Le dije a mis estudiantes que tenía que contestar la llamada, salí del salón y me dice “entraron a la casa, robaron la casa, ya me regresé, ya estoy aquí, solo quería avisarte, no te preocupes, cuando termines, llámame”. Sentí mucha preocupación, me regresé al salón y con la voz entrecortada y temblando, les comenté a los estudiantes que tenía que irme y salí para mi casa. Cuando llegué había ventanas rotas. Se fueron directamente por las cosas que teníamos en nuestros burós y por nuestras

compus, que estaban sobre la mesa. Sobre nuestra cama pusieron unas cosas que ya no alcanzaron a llevarse, pues la persona que nos apoya iba llegando. Dijo que los vio salir, huyeron. “¿Y sabes quiénes eran?”. Eran dos, uno de ellos era el taxista que me llevó a mi trabajo, su taxi estaba fuera de mi casa; el otro era un joven que al parecer vende droga (Profesora 6).

Desde luego, es en los espacios “públicos” y “semipúblicos” donde se piensa que las profesoras podrían vivir experiencias de violencia criminal, pero, tal y como lo señala Soto (2012), “no todos los lugares públicos son percibidos como amenaza de la misma forma todo el tiempo” (p. 155). La siguiente profesora, al narrar una experiencia de persecución, menciona con sorpresa que “ni siquiera era de noche” (Profesora 2) cuando aconteció, lo que corrobora la percepción de la temporalidad, la “noche”, con el aumento del miedo a que algo criminal ocurra:

Iba en mi auto con otra compañera. Ese día salimos juntas del trabajo. Ni siquiera era de noche, pasadas las tres o algo así, la verdad no me había percatado de nada, pues siempre solemos ir platicando de cómo nos fue durante las clases. Salimos de la facultad y tomamos la carretera. A ella la empecé a notar inquieta en cuanto tomamos la carretera, veía el espejo insistentemente y de repente me dice “creo que nos vienen siguiendo”, era una moto con dos personas, al parecer hombres. Efectivamente nos iban siguiendo. No se nos despegaban, nos dio mucho miedo. En eso me dice “¡Regrésate, date la vuelta, regrésate!”. Como pude di el volantazo, crucé la carretera hacia el otro carril y metí velocidad, vi por el retrovisor que en cuanto ellos vieron

eso, se hicieron a un lado de la carretera y se pararon y se quedaron ahí, pensé que nos seguirían. Afortunadamente no lo hicieron, quizá no se esperaban que hiciéramos eso, a lo mejor pensaron que seguiríamos, pero decidimos regresar y eso nos salvó, tuvimos mucho miedo, mi corazón latía fuerte (Profesora 2).

La siguiente narración la comparte una profesora jubilada. Fue a dejarle unas cosas a una amiga; llegó, se estacionó frente a su destino en una de las zonas más transitadas de una colonia muy conocida en Cuernavaca y la asaltaron a la luz del día. Ya la han asaltado tres veces, y así comparte su última experiencia:

El último asalto que tuve fue a la una y cuarto de la tarde, en la zona de Acapatzingo, frente a la iglesia de San Miguel. Se paró frente a mí una moto, me llamó la atención que se quedara tan pegada al auto y entonces, cuando me incorporo porque estaba sacando cosas de la parte de atrás, un muchacho muy alto me puso la pistola en el cuerpo y me dijo, “ya te la sabes”, y le digo, “no me la sé”, “¡Dame la bolsa!”, le dije “tranquilo, tranquilo, no la tengo aquí, la tengo adelante, hazte para allá para que cierre la puerta”, y cuando estaba yo tratando de sacar la bolsa del asiento de adelante, pues me empezó a golpear, me fisuró dos costillas. Cuando finalmente le di la bolsa, me la arrebató, lo seguí con la mirada, pasó por atrás de la puerta, levantó la pistola, me dio el *cachazo*, y yo le alcancé a *pescar* de la camiseta, por instinto ¿eh?, por tratar de evadir el *cachazo*, que sí me dio, cuando se iba le grité con todas mis fuerzas “¡Pendejo!”, yo sentía que me hervía la sangre del coraje, se volteó y me lanzó un tiro. Me protegí,

afortunadamente mis reflejos fueron buenos, me agaché y el tiro ahí se quedó y ahí ya salió la gente. Yo *chorreaba* de sangre de la cabeza por el golpe que me dio, pero ni sentía dolor, lo que sentía era coraje (Profesora 4).

La profesora del relato que a continuación se presenta tenía un negocio familiar. En sus palabras, “todo marchaba bien, todo tranquilo” hasta que un día un asalto (aunque ya había experimentado dos asaltos antes) cambió el plan de vida que había pensado para ella y su familia:

En la zona donde tenía mi negocio era tranquilo, todo se empezó a cambiar [sic.], pero para mal. Nos enteramos que empezaron a vender droga, se empezó a tener un clima muy tóxico. También nos enteramos que estaban pidiendo *derecho de piso* a varios locales un *poquito* más abajo del mío. Y bueno, ese era mi terror ¿no?, que un día llegaran y me pidieran *derecho de piso*. Y luego varios comerciantes habían pedido el préstamo que le llaman de *gota a gota* [extorsión a través de un préstamo económico]. Hasta que un día empezamos a recibir llamadas amenazándonos y tuvimos dos asaltos, el que me tocó a mí fue con otra chica que me ayudaba, era estudiante y el segundo asalto le tocó a otra de mis ayudantes, cuando ella estaba sola. Entonces, pues ya todas esas cosas fueron una señal de alarma y decidí cerrar [...]. Me acuerdo que estaba yo sentada, estaba volteada al mostrador, estaba trabajando en la computadora y estaba muy concentrada cuando de pronto sentí que empujaron a la chica que me ayudaba contra mí y, entonces, ella me gritó [...]. Entonces todo fue muy rápido, fue el factor sorpresa.

Ella sí vio cuando llegaron estas dos personas con un arma de fuego, nos amenazaron y nos empujaron a las dos hacia el baño. Pero fíjate que ese hecho fue tan rápido que no te da mucho tiempo de reaccionar. Ya en el baño nos amarraron, se ve que nada más esperaban que hubiera una persona porque nada más llevaban cintillos para una persona, me los pusieron a mí. Yo estaba muy asustada, cuando me pusieron el cintillo me lo apretaron mucho, ella los empujó porque pues me estaban lastimando, pero no nos pegaron, nos dejaron ahí. Se llevaron mi *compu*, dinero, los candados. Pero después, lo que sentí fue mucha vulnerabilidad porque se llevaron la *compu*, se llevaron mi bolsa y mis identificaciones. Ellos buscaban identificaciones y llaves, pues eso te desarma ¿no? Porque se llevaron las llaves de la casa, del coche, y sí, el hecho de que se hayan llevado tu identificación, pues se llevan una parte de ti. Estuve muy asustada durante mucho tiempo. Viví yo creo que tres meses muy asustada, se metió miedo al cuerpo y tardó mucho tiempo en salir y para recuperar la confianza, para moverte libremente de nuevo (Profesora 5).

La experiencia que sigue es de una profesora que se estacionó enfrente de la tienda de una marca conocida para comprar unas cosas que necesitaba. Dicha tienda se encuentra de camino a su casa y frecuentemente la profesora, después que sale de la escuela donde labora, hace esa parada para abastecerse de algunos alimentos; ese día sería muy diferente:

Veníamos de la clase de futbol de mi hija mayor. Nos detuvimos en [...] que está cerca de mi casa, una tienda

que frecuento mucho y en la que nunca me había sentido desprotegida o en peligro. Mi hija venía muy agotada, así que yo bajé [...] a comprar. Realmente estaba muy distraída, o bueno, no sé si distraída sea la palabra, nunca había tenido la necesidad de voltear a ver a mi alrededor. Salí [...] y me subí al coche y, al intentar cerrar la puerta, un tipo la detuvo. Grité, porque pensé que le había pegado. Cuando reaccioné, levanté la mirada y vi a un hombre con capucha y cubrebocas, apuntándome con un arma. Siempre tengo la costumbre de poner el celular y la cartera entre mis piernas cuando hago ese tipo de movimientos en tiendas. Entonces levanté las manos y le dije que estuviera tranquilo, que tomara lo que quisiera. Con mis dos manos señalé el celular y la cartera. Él me dijo “Hazte para allá”, moviendo la pistola al mismo tiempo. En ese momento temí mucho por mi hija, volteé a verla y le dije [...] abre la puerta y te vas saliendo mi amor”. Noté que mi hija estaba muy tranquila, muy calmada, pero noté que ella tomó mi bolsa de mano como un sostén, como para protegerse pues vi que la estaba apretando fuertemente. El delincuente nunca se dio cuenta de que mi hija se estaba llevando mi bolsa. Mi hija no fue consciente de que estaba sosteniéndose de la bolsa, lo noté por la fuerza cómo ella sujetaba la bolsa. Además, dentro de esa bolsa tenía una cantidad fuerte de dinero, porque me habían pagado algunas cosas. Cuando mi hija ya estaba afuera, yo también me salí. Él todavía no había entrado al coche, todo ocurrió afuera, cuando nos apuntó y me ordenó moverme. Entonces, cuando mi hija salió del coche y yo salí también, el tipo me preguntó “¿dónde está el dinero?”. Yo dejé la cartera y el celular y le

dije “Ahí está el dinero”. Él entró al coche y dijo “váyanse a la verga”. Yo cerré la puerta, lancé a mi hija al piso y la cubrí con mis brazos. En lo único en lo que pensaba era en mi hija, la abracé y le pregunté muchas veces si estaba bien, sin llorar sin nada porque quería darle fuerza, pero ella estaba calmada, tranquila. Ahora pienso que en realidad quien necesitaba fuerza era yo, pues mi hija me hizo sentir tranquila, ella fue mi fuerza. Yo temía por ella, pero su calma me sostuvo a mí (Profesora 3).

Estas profesoras tuvieron experiencias de violencia criminal en los entornos cercanos a sus lugares de trabajo, de camino hacia sus casas o incluso en los espacios donde emprendieron un negocio familiar. No importa el lugar en donde se encuentren, sus experiencias visibilizan una exposición frecuente a la violencia criminal en Morelos.

¿Qué le ocurre a nuestro cuerpo y sentidos cuando nos violentan?

A partir de las narraciones que acabamos de compartir, identificamos que las experiencias sensorial-corpóreas son diversas, atraviesan los cuerpos en un instante, pero se quedan habitando el cuerpo. En este sentido, concordamos con Peláez & Flores (2022) cuando dicen que “los registros sensibles, en tanto narraciones de experiencias y prácticas emocionales y sensoriales que se viven desde el propio cuerpo, entrecruzan la narración con la reconstrucción afectiva y sensorial de la vivencia narrada” (p. 10). Ese entrecruzamiento se puede advertir en los siguientes registros que, para el objetivo de este capítulo, presentamos de la siguiente manera:

“Sentí como frío el cuerpo, se me nublaron los ojos y de repente me caían gotas, eran mis lágrimas” (Profesora 1).

“Mi corazón latía fuerte” (Profesora 2).

“La cubrí con mis brazos”; “La abracé”; “Sin llorar sin nada porque quería darle fuerza”; “Quien necesitaba fuerza era yo”; “Mi hija me hizo sentir tranquila, ella fue mi fuerza”. “Yo temía por ella, pero su calma me sostuvo a mí” (Profesora 3).

“Le grité con todas mis fuerzas”; “Yo sentía que me hervía la sangre del coraje” (Profesora 4).

“Lo que sentí fue mucha vulnerabilidad”; “Se llevan una parte de ti”; “Se metió miedo al cuerpo” (Profesora 5).

“Se me sale el corazón”; “Voz entrecortada y temblando” (Profesora 6).

Explorando las trayectorias emocionales de un evento violento

En esta última categoría, mostramos algunos relatos para conocer cómo transita la emoción desde el momento en que lo vivieron por primera vez hasta ahora. Es decir, cómo viaja la emoción desde el momento en que sucede y cómo afecta hasta el momento en que se rememora, pues en ese proceso, la experiencia se está reelaborando al igual que las emociones. Pudimos observar en las conversaciones que sostuvimos con las

profesoras que esos tránsitos aparecen todavía muy vívidos, algunas incluso recuerdan los colores como si hubiera sido ayer:

Recuerdo muy bien el color de la sábana que estaba en nuestra cama ese día; nos la regaló mi madre el día de nuestra boda, una sábana que había sido un regalo de una persona muy querida; después me representaba miedo, tardé mucho tiempo en usarla nuevamente. Me imaginaba, es una tontería, pero me imaginaba que esa sábana lo había visto todo, los ladrones habían estado ahí, la agarraron, pusieron las cosas que se iban a robar sobre ella, me parecía que, si la volvía a poner, los ladrones regresarían; su color me recordaba eso. Qué tonto, ¿verdad? (Profesora 6).

Las profesoras también reflexionan en retrospectiva su experiencia, reelaborando también sus emociones:

Recuerdo que bloqueé por completo el rostro de la persona que nos asaltó. Esa descripción me la dio mi hija, al pie de la letra. En el momento creo que sentí miedo, pero también una enorme fe. Mis pensamientos en ese momento no eran racionales, solo urgentes. Me decía “tienes que tener calma, tu hija debe estar bien”. Pensaba “guarda la calma, deja que se lleven todo lo material, no pasa nada, que se lleve el coche, el dinero, el celular, lo que sea, pero no a nosotras”. Porque si mi hija no estuviera hoy aquí conmigo, desde ese momento, mi vida se habría terminado. Y si yo no estuviera aquí, si me hubiera ido, mi vida también se acabaría, pienso que lo importante es la vida (Profesora 3).

También se identifican cambios emocionales que brotan desde las experiencias sensorial-corpóreas y transitan desde el pasado al presente a través de los colores (“el color de la sábana”, Profesora 6; “si están de negro”, Profesora 3) de espacios, calles y geografías específicas:

Ahora siempre que pasamos por ese tramo vamos muy serias, nos concentramos, vamos atentas en que nadie nos siga en esa parte de la carretera (Profesora 2).

Lo que hago es ir más alerta cuando voy a llegar a un cruce en la calle, cuando viene el alto, cuando es una vuelta continua, estoy más alerta. Si hay personas siguiéndome o un coche, a veces me meto a un estacionamiento que esté sobre la calle como si fuera yo a un comercio y veo si el coche que me venía siguiendo, se sigue o pone *flashes*. Ahora sí ando como paranoica, siempre ando checando si alguien me va siguiendo (Profesora 4).

El tránsito y cambio de las emociones tuvieron efectos en las profesoras, que hasta el día de hoy se perciben en un estado de vigilia permanente, que advierten aprendida con el tiempo; ese aprendizaje dejó huellas en su sentir. Al respecto, Sabido (2016) afirma que “la percepción no solo es una experiencia corporal, sino significativa y afectiva. De manera que percibimos sintiendo, y lo que se percibe hace sentir” (p. 78), tal y como las siguientes profesoras lo refieren:

El miedo tardó tiempo en irse, bueno, quizá no se ha ido del todo: esa sensación de sentirme muy vulnerable, sentirme que en cualquier momento podían regresar.

Llegaba a mi negocio y volteaba a todas partes. Obviamente pues sí pusimos algunas medidas de seguridad, empezamos a cerrar la puerta. O sea, esta sensación de estar todo el tiempo preocupándome por mi entorno. Ahora es una cosa que he ido aprendiendo con el paso del tiempo, pero que no está bien ¿no?, no está bien sentirse así, estar todo el tiempo volteando a todas partes o estar preocupada; es un sentimiento de que, aunque ya pasó hace varios años, de todas maneras, algo se queda (Profesora 5).

Aunque creo que ya hemos superado el miedo, la vida no vuelve a ser la misma y a la gente no la volteas a ver con la misma confianza y a partir de ese momento tengo que voltear a ver a todos los lugares antes de subirme al coche. Siento pena de haber perdido la confianza en la gente, por cómo lucen, si están de negro, con cubrebocas, si conducen una motocicleta. Lamento mucho desconfiar de la gente que pasa alrededor de mí, cuando estoy sola o cuando estoy cruzando una calle o si es un poco más tarde. Es entonces cuando mi mente me transporta a ese lugar y a ese momento por unos instantes, acordarme de eso me hace sentir una profunda tristeza (Profesora 3).

Los sentidos y emociones que quedan al evocar una experiencia violenta dejan una impronta recurrente en las profesoras, de la cual emana “miedo” (Profesora 6) y “desconfianza” (Profesora 3), pues al rememorar detalles, personas y espacios específicos, que están latentes en su memoria hasta el día de hoy en sus vivencias, se activa el estar “alerta” (Profesora 4) y

el sentirse “vulnerable” (Profesora 5). Todas esas experiencias sostenidas configuran lo que se llamó antes *un habitus emocional*, que anida en las percepciones y trasciende en las prácticas puestas en marcha tanto en el cuerpo individual, como en el cuerpo social, en ese habitar cotidiano violento.

Reflexiones/apertura: mujeres, senti-pensarnos en contextos de violencia criminal crónica

Tal como señala Lindón (2012) “todo sujeto es un sujeto-cuerpo y un sujeto-sentimiento” (p. 706), es decir, la experiencia corpórea, fisiológica, es parte de lo que compone al sujeto. Las emociones son expresión de la relación entre el sujeto y su entorno, y dan sentido de los eventos del entorno al sujeto y viceversa, generando un camino de doble vía que hace posible la colectivización.

La recolección de las experiencias sensorial-corpóreas va más allá de un catálogo de la expresión humana ante los acontecimientos de su entorno, dan cuenta de los efectos del evento y aseguran su inscripción en la memoria, que más tarde permitirá brindarle un sentido, en el mejor de los casos, como resultado del trabajo de elaboración de la experiencia.

Esta interpretación puede o no ocurrir de manera inmediata, tal como lo vemos en el caso de la profesora despojada de su vehículo en presencia de su hija: la experiencia fisiológica y social de abrazarla en el momento es performada como un acto de cuidado a otro (su hija), mientras que transcurrido el tiempo la misma profesora reflexiona sobre el origen de ese abrazo, que en realidad era un reflejo de la demanda propia de “fuerza”. Este es un despliegue expreso de la trayectoria emocional atravesada, en la que se sobrepone el deseo de

protección al sentimiento de vulnerabilidad, haciendo que este no sea percibido sino hasta pasado el evento.

La reiteración de los eventos afectivos asociados con el miedo, la tristeza, la pérdida de seguridad y la vulnerabilidad, por citar algunos, se naturalizan, pero esta naturalización no implica que se borren, sino que se instauran como un aprendizaje permanente de acciones de autocuidado y de lecturas del espacio que se han inscrito a fuerza de la experiencia emocional. Es decir, las experiencias que vivieron las profesoras a causa de las condiciones de violencia criminal en el estado de Morelos no son pensadas como una trivialidad cotidiana a la que acostumbrarse, sino más bien son un referente de acción y emoción inscritas en el cuerpo y en el accionar que moldea un habitar urbano marcado por la hipervigilancia y la vulnerabilidad, situación que limita el derecho pleno al desplazamiento libre, así como violenta el derecho humano a una vida digna, “a la posibilidad del buen vivir y de que el espacio urbano sea el escenario de encuentro para la construcción de la vida colectiva” (Soto, 2012, p. 165).

En ese sentido, las emociones y sus experiencias reseñadas dan cuenta de cómo las experiencias de violencia producen “emociones que estructuran la experiencia espacial de ese fragmento de espacio-tiempo” (Lindón, 2012, p. 707), como en las calles del estado de Morelos, pues sus comunidades de trabajo e incluso sus hogares son leídos como espacios de peligro, ya que sus vidas corren riesgo constante, y buscan escapar con acciones cotidianas, al grado de decir: “Siempre ando checando si alguien me va siguiendo” (Profesora 4).

Pensamos que dichas experiencias en el estado de Morelos han dejado a lo largo del tiempo una impronta en las mujeres que transitan cotidianamente desde sus espacios

privados y públicos con miedo, buscando a través de la narración y actos de autocuidado resarcir el daño provocado por una estructura de reiterada violencia, que se alienta y se sostiene desde diferentes estratos de poder en el país.

En ese sentido, “el conocimiento espacial práctico se adquiere, como todo el conocimiento de sentido común, en la vida práctica y tiene la especificidad de que se va fijando en nuestro cuerpo” (Lindón, 2012, p. 708), un cuerpo, además, atravesado por un género que, bajo un sistema patriarcal, vive en una narrativa muy alejada de la realidad, una narrativa que nuestras experiencias diarias refutan: ¡Mientras las niñas y mujeres en México sigan experimentando violencia en cualquiera de sus formas, este no es el tiempo de las mujeres!

Referencias

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones* (C. Olivares Mansuy, trad.). Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Arfuch, L. (2016). El “giro afectivo”. Emociones, subjetividad y política. *deSignis*, 24, 245-254. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60606684801>
- Ariza, M. (2016). *Emociones, afectos y sociología. Diálogos desde la investigación social y la interdisciplina*. Instituto de Investigación Social (IIS), UNAM.
- Ayón, J. (2025). Adaptaciones de la práctica docente en contextos contemporáneos de desplazamiento forzado y violencia en Sinaloa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(106), 825-845.

- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellaterra.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.
- Brito, J. (16 de octubre de 2024). Dos académicos de la UAEM son secuestrados y asesinados. *Proceso*. <https://www.proceso.com.mx/nacional/2024/10/16/dos-academicos-de-la-uaem-son-secuestrados-asesinados-338617.html>
- Burgos, C., Moreno, D. & Almonacid, J. (2023). Sentidos y experiencias juveniles sobre violencia y narcotráfico en Sinaloa. Estudio de caso del culiacanazo. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 23(1). <https://atheneadigital.net/article/view/v23-n1-burgos-moreno-almonacid/3233-pdf-es>
- Cabadas, M. (30 de abril de 2025). Llega el 30 de abril con más casos de violencia. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/llega-el-30-de-abril-con-mas-casos-de-violencia/>
- Colin, A. (2022). Maestros bajo fuego. Repercusiones de la violencia criminal en escuelas públicas del Valle de Apatzingán, Michoacán. *Diálogos sobre Educación*, 24(13), 1-20. <https://doi.org/10.32870/dse.vi24.1061>
- Dávila, C. & Pardo, A. (2019). Impacto y tendencia de la mortalidad por causas violentas en Colombia y México, 2000-2013. *Revista de Salud Pública*, 21(3), 349-356. <https://www.scielosp.org/pdf/rsap/2019.v21n3/349-356/es>
- Depetris, I. (2019). *Geografías afectivas: Desplazamientos, prácticas espaciales y formas de estar juntos en el cine de Argentina, Chile y Brasil (2002-2017)*. *Latin America Research Commons*.
- Dhondt, R. & Mandolessi, S. (2022). Hacia una crítica afectiva de la violencia. En R. Dhondt & S. Mandolessi (Eds.),

- Hacia una crítica afectiva de la violencia: afectos y emociones en la producción cultural latinoamericana.* Paso de Barca.
- Díaz, V. (22 de octubre de 2023). Violencia e inseguridad acechan los campus de la UAEM. *El Sol de Cuernavaca*. <https://oem.com.mx/elsoldecuernavaca/seguridad/violencia-e-inseguridad-acechan-los-campus-de-la-uaem-19827178>
- Esparza, V. & Burgos, C. (2025). Juventudes escolarizadas en contextos de violencia criminal: estudio sobre la construcción de proyectos de vida. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (47), 221-234.
- Estrada, M. (2015). A la deriva: vida cotidiana y violencia en Huitzilac, Morelos, México. *Latin American Research Review*, 50(1), 76-94.
- Farías, I. (2010). Adieu à Bourdieu? Asimetrías, límites y paradojas en la noción de *habitus*. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 17 (54), 11-34.
- Gómez, D. (2019) Emociones, epistemología y acción colectiva en contextos de violencia sociopolítica. Reflexiones breves de una experiencia de investigación de investigación feminista. *Otras formas de (des)aprender. Investigación feminista en tiempos de violencia, resistencias y decolonialidad*. Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo (AVCD). HEGOA.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2024). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE)*, México. <https://www.inegi.org.mx/programas/envipe/2024/>
- Izquierdo, I. & Virto, C. (2025) ¿Desplazamiento forzado interno del estudiantado universitario? Espacios y violencias. En H. Gómez & A. García, (Coords.), *Violencias múltiples en Morelos; 2018-2024* (pp. 197-215). UAEM.

- Lindón, A. (2012). Corporalidades, emociones y espacialidades: hacia una renovada intermediación. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 11 (33), 698-723.
- López, A. (6 de mayo de 2014). Asesinan a un ex catedrático de la UAEM y a su esposa. *La Unión*. <https://www.launion.com.mx/morelos/justicia/noticias/48999-asesinan-a-un-ex-catedratico-de-la-uaem-y-a-su-esposa.html>
- López, C. & López, A. (2023). Mujeres académicas, violencias incorporadas y vinculación afectiva. Una aproximación metodológica. *Iberoforum, Revista de Ciencias Sociales*, 3(2), 1-26.
- Macleod, M. & Mindek, D. (2016). Violencias contemporáneas en Morelos. Introducción desde una mirada multidimensional. En M. Macleod, D. Mindek, & A. Ramírez, (Coords.) *Violencias graves en Morelos. Una mirada sociocultural*, pp. 11-39. UAEM.
- Macleod, M. & Morales M. (2015). La violencia azota a la UAEM. En R. Peña & J. Ramírez (Coords.), *Violencias en Morelos: Atlas de la seguridad y violencia en Morelos*, pp. 76-91, UAEM.
- Macleod, M. (2022). Dinámicas del crimen organizado en Morelos. *Inventio*, 18(44), 1-11. <https://doi.org/10.30973/inventio/2022.18.44/2>
- Macleod, M. (2023). Análisis de coyuntura sobre violencias en Morelos. En O. Hernández & J. Sumano (Coords). *Violencia criminal en México en la pospandemia*. El Colegio de la Frontera Norte, pp. 37-41.
- Mercado, S. (22 de julio de 2024). A junio de 2024 se registran 2 mil 185 crímenes de extrema violencia en México; 12 atrocidades por día, reporta ONG. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/a-junio-de-2024-se-registran-2-mil-185-crimes-de-extrema-violencia-en-mexico-12-atrocidades-por-dia-reporta-ong/>

- Miguel, R. (18 de septiembre de 2025). Repunta cifra de víctimas por delitos en México, al sumar 23.1 millones de personas en 2024. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/cartera/repunta-cifra-de-victimas-por-delitos-en-mexico-al-sumar-231-millones-de-personas-en-2024/>
- Olvera, F. (2025). Efectos de la violencia crónica en las percepciones y emociones de los habitantes de la zona de Río de los Remedios. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales*, 5(2), 1-45. <https://iberoforum.ibero.mx/index.php/iberoforum/article/view/298/941>
- Patrón, M. (20 de febrero de 2025). Violencia en México: más allá de las cifras. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2025/02/20/politica/014a1pol>
- Peláez, C. & Flores, E. (2022). Registros sensibles. Un análisis desde el cuerpo, las emociones y los sentidos de la organización de colectivas feministas en México. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género*, 8 (1). <https://doi.org/10.24201/reg.v8i1.937>
- Peña, R. & Ramírez, J. (2015). Violencias en Morelos. Más sobre el dónde, cómo y por qué de la violencia en el estado. En Peña, R. & Ramírez, J. (Coords.) *Violencias en Morelos: Atlas de la seguridad y violencia en Morelos*, pp. 13-21, UAEM.
- Peralta, H. & García, A. (2025). Introducción. En Gómez, H. & García, A. (Coords.), *Violencias múltiples en Morelos; 2018-2024* (pp. 5-12). UAEM.
- Pereyra, G. (2012). México: violencia criminal y “guerra contra el narcotráfico”. *Revista Mexicana de Sociología*, 74(3), 1-32. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2012.3.32219>
- Pérez, C. (2024). Los orígenes de la violencia mexicana (2007-2023). *Revista de Ciencia Política*, 44(2), 347-367. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-090x2024005000120>

- Rodríguez, B. & Sedano, A. (2022). Cartografías del dolor, violencia letal y salud pública. Una aproximación al caso del estado de Morelos desde una perspectiva epidemiológica incluyente. *Andamios*, 19(50), 77-108. <https://doi.org/10.29092/uacm.v19i50.946>
- Sabido, O. (2016). Cuerpo y sentidos: el análisis sociológico de la percepción. *Debate Feminista*, 51, 63-80. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.04.002>
- Sandoval, C. & Jiménez, A. (2022). El enfoque feminista de las emociones para el estudio de los espacios de miedo en las universidades. *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, (56), 72-105. <https://doi.org/10.32870/lv.v6i56.7490>
- Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP) (2024). *Incidencia delictiva nacional de presuntos delitos registrados en el periodo enero-julio 2024*.
- Solano, A. & Trujillo, B. (2021). Hacer escuela entre silencios. Docentes de telesecundaria en contextos de narcotráfico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 151-176. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.385>
- Soto, P. (2012). El miedo de las mujeres a la violencia en la ciudad de México: Una cuestión de justicia espacial. *Revista INVI*, 27(75), 145-169. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-83582012000200005>
- Stavrevska, E., Bohardsingh, N., Hernández, M., Martínez, C., Mawby, B. & Carns, A. (2023). Análisis de la violencia crónica desde una perspectiva de género (Estudio de caso: Honduras). *Investigación y Recursos de Kroc IPJ*. 87. <https://digital.sandiego.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1087&context=ipj-research>
- Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

- Vargas, E. (2023). Violencia y Poder. La otra inserción a la enseñanza del profesorado novel de Educación Primaria. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía Educación*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.48162/rev.36.o87>
- Vargas, A. & Mendoza, Y. (9 de enero de 2025). Violencia intencional y asedio del crimen organizado: un balance de 2024. *Nexos*. <https://seguridad.nexos.com.mx/violencia-intencional-y-asedio-del-crimen-organizado-un-balance-de-2024/>
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.
- Vergara, A. (2019). *Emosignificaciones: Antropología de los sentidos de las emociones*. ENAH.
- Women Peace Makers and Kroc Institute for Peace and Justice. (2023). Addressing chronic violence from a gendered perspective: A conceptual framework and practitioners' guide. wpmcambodia.org

IV. Profesorado

ENTRE SILENCIOS Y GESTOS DE HABLA. DOCENTES EN TRÁNSITO EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA EN EL ESTADO DE GUERRERO

Agustín Solano López
Blanca Flor Trujillo Reyes

Introducción

En este capítulo nos proponemos analizar experiencias de violencia vividas por docentes de telesecundaria en el estado de Guerrero, quienes cotidianamente enfrentan condiciones de control y riesgo que moldean su trayecto cotidiano hacia las escuelas en las que trabajan, su lenguaje y sus formas de relacionarse con su entorno. Concebimos la violencia como una dimensión constitutiva del orden social que se inscribe en los cuerpos, en las palabras y en los silencios de quienes enseñan en territorios marcados por la violencia del crimen organizado. Desde una perspectiva situada y relacional, anclada principalmente en los aportes de Veena Das (2007; 2016), abordamos la violencia como una presencia persistente en la vida cotidiana. En este sentido, los trayectos hacia la escuela no son solo desplazamientos geográficos, sino escenarios de continuo riesgo en los que se negocia la seguridad y la posibilidad de continuar con el trabajo cotidiano como docentes.

Argumentamos que las y los docentes no son receptores pasivos de la violencia, héroes y heroínas, sino sujetos con agencia que reconfiguran su vida cotidiana desde prácticas que permiten mantener la posibilidad de sostenimiento de su trabajo y, con él, de la escuela. Al hacer visibles las formas en las que la violencia se inscribe en los sujetos y se resiste desde el cotidiano

hacer de las y los docentes, este capítulo busca contribuir a una comprensión situada del trabajo docente en escenarios de violencia en contextos de narcotráfico sin victimizar ni romantizar la resistencia docente, sino mostrar sus formas de agencia aun en la fragilidad en que hacen escuela cotidianamente.

El texto está organizado en cuatro apartados. En el primero contextualizamos la situación socioterritorial de Guerrero como un estado marcado por la violencia estructural y criminal, particularmente la proveniente del narcotráfico y el saqueo de recursos naturales. Los grupos armados, los cacicazgos y la fragilidad del Estado producen una coexistencia conflictiva de distintos regímenes de soberanía: la estatal, la criminal y la comunitaria en sus distintas expresiones (Lomnitz, 2022), las cuales operan en un mismo plano disputándose el control de los sujetos, de los recursos y de lo público. En el segundo apartado, damos cuenta del anclaje teórico y metodológico de la investigación, desde una perspectiva sobre la violencia como inscripción en el cuerpo, el lenguaje y su articulación con lo cotidiano.

El tercero y el cuarto apartados están dedicados al análisis específico de la manera en que las y los docentes padecen formas de violencia durante los trayectos hacia sus escuelas, en las que el silencio y los gestos de habla operan como formas de protección ante los retenes y el control territorial que implican. El énfasis en este capítulo está puesto en cómo la violencia se configura en una atmósfera que moldea la vida cotidiana, lo decible y aceptable para sostener la vida y el trabajo cotidianos.

Las entrevistas constituyeron la estrategia metodológica mediante la que recuperamos los modos en que las y los docentes dan significado a sus experiencias; esta es la base empírica de este trabajo, lo que nos permitió explorar cómo las y los docentes elaboran estrategias de resguardo y formas de hablar

que les permiten sostener su labor en medio del riesgo. En este marco, el silencio o ciertas maneras de nombrar son prácticas capaces de sostener y proteger los vínculos con la escuela, las comunidades en las que trabajan y su labor docente.

La violencia en el estado de Guerrero

Guerrero es un estado al sur de la República mexicana que colinda con Michoacán, Estado de México, Morelos, Oaxaca y su litoral está bañado por las aguas del océano Pacífico. De acuerdo con los datos de la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Desarrollo Rural, está formado por ocho regiones geográficas y económicas que suman 85 municipios: Acapulco, Costa Grande, Costa Chica, Tierra Caliente, Región Norte, Región Centro, Montaña Alta y la Región Sierra.

Los estudios realizados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2024) dan cuenta de una población de 3,540,685 de habitantes, con 942,043 viviendas particulares habitadas; el grado promedio de escolaridad de la población de más de 15 años es de 7.8 años; y la población de cinco años y más hablante de lengua indígena está representada por solo 495,585 personas. Esta población padece desempleo y pobreza, algo que los hace vulnerables ante los fines del crimen organizado, y al mismo tiempo se hace mucho más difícil abatir los índices de pobreza y violencia que vive dicho estado.

Entre el 2000 y el 2015, en diversas regiones del estado de Guerrero se dieron diferentes escenarios de violencia: enfrentamientos armados, desplazamientos forzados, extorsiones a profesores de diferentes niveles educativos, detenciones y desapariciones como la ocurrida con los estudiantes normalistas en septiembre de 2014. Bajo este contexto, Barragán (2018) señala

alrededor de 90 casos de desaparición involuntaria o forzada, además de otros 44 casos que indagó la Procuraduría General de Justicia de Guerrero entre 1990 y 2014. Cabe señalar que entre 2005 y 2015 ninguna persona fue detenida ni procesada por el delito de desaparición forzada. Por otro lado, Gracida (2019) menciona que, a partir de 1995, 2000, 2005 y 2015, el estado de Guerrero obtuvo la tasa más alta de homicidios en hombres en el país con 74.2, 45.5, 32.9 y 126.5. En la temporalidad que ofrece este contexto de desapariciones forzadas, también encontramos que, de acuerdo con Nava (2025), entre 2005 y 2015 se registraron cerca de 1,449 casos de asesinatos violentos de mujeres en Guerrero. Sin embargo, desde la perspectiva de Barragán (2018), existe una mirada parcial por parte del gobierno estatal sobre el incremento de personas desaparecidas por esos años en un contexto de violencia criminal y la llamada “guerra contra el narcotráfico”.

Dicho de otro modo, como lo aprecia Pearce (2007), se trata de una violencia crónica que se reproduce en el espacio, el tiempo y la intensidad, donde es probable un alto índice de muertes violentas, con diferentes niveles en los diferentes ámbitos de las relaciones humanas.

Como en muchos otros lugares del territorio mexicano, en Guerrero se han transformado las formas de gobernabilidad como producto de la violencia del narcotráfico y de la manera en que operó la “guerra contra las drogas”. De acuerdo con Pantoja (2016), durante los primeros tres lustros de los 2000, la violencia en Guerrero creció de forma paralela a la cantidad de grupos delictivos del narcotráfico. Mientras que al inicio la violencia era producida predominantemente por un cártel, para 2015 ya operaban 10 grupos en 65 de los entonces 81 municipios del estado, y para 2016 se contaban 25 grupos.

Según el mismo autor, el interés de estos grupos en Guerrero está asociado con su lugar estratégico en la producción de amapola. En 2011 generaba el 54% de la producción a nivel nacional, no obstante, en 2015 disminuyó al 36%. El hecho de que sea una de las actividades base de la sobrevivencia económica de las familias hace que la población proteja este cultivo y evite que el ejército mexicano se instale en esos poblados, pero al mismo tiempo demanda que los gobiernos en turno, tanto a nivel nacional como estatal, los tomen en cuenta en los programas sociales.

Un elemento que le agrega complejidad al fenómeno de la violencia delictiva en el estado es la existencia de los cacicazgos de larga data, que siguen vigentes y se camuflan con los narcotraficantes y otros grupos delictivos dedicados al control de territorios, el cultivo de plantas ilegales, el saqueo de bosques y el desplazamiento de familias.

Los lugares estratégicos en la Sierra Madre del Sur convierten a Guerrero en un campo de batalla y un constante peligro para quienes viven en las comunidades de las zonas altas de la sierra o van a trabajar ahí, como los profesores de telesecundaria. Este peligro se debe a los conflictos entre grupos organizados, tanto los que saquean recursos naturales, como los narcotraficantes, que dominan una gran porción del territorio porque tienen la finalidad de mantener el cultivo de drogas y buscan salidas propicias para su traslado a otros estados del país y a Estados Unidos (Martínez, 2021).

En este contexto, la violencia es una dimensión constitutiva de un orden fragmentado, en el que el Estado se disputa el control territorial con organizaciones criminales. La violencia que se vive en Guerrero, constitutiva de un orden fragmentado, revela, como plantea Lomnitz (2022), una forma de soberanía

en la que lo público y lo ilícito se entrelazan en el control de la vida cotidiana. Particularmente en las zonas montañosas en las que se sitúan los lugares de trabajo de las y los docentes de esta investigación, se expresa una dinámica de fragmentación del poder y de rearticulación violenta del orden.

La multiplicidad y fragmentación criminal se imbrica con las también múltiples realidades territoriales, lo que da lugar al control simultáneo de diversos grupos criminales, pero también comunitarios y provenientes del Estado. Uno de los factores adicionales que constituye un recurso económico fundamental para hacer del territorio geográfico y su recorrido un valor para quienes sostienen el crimen organizado es la dificultad de acceso. Como muestra Blázquez (2021, citado en Lomnitz, 2022, p. 31), el aislamiento geográfico, en combinación con el poder económico, caciquil, la negociación entre poderes del Estado y las comunidades, construye y garantiza un orden, “una geografía del miedo, y de los riesgos que implica ingresar a un territorio desconocido”.

Dado el miedo y la violencia que hoy transitan en Guerrero y en otros estados de la República mexicana, estamos ante la configuración de un nuevo tipo de Estado que, aunque conserve facultades soberanas formales, se ha retraído en su capacidad de regulación de economías ilegales, pues tolera, e incluso incentiva la presencia de grupos armados no estatales en múltiples regiones del territorio mexicano (Lomnitz, 2022).

Esta forma de expresión y configuración de la violencia no se expresa solamente en confrontaciones armadas u otros hechos espectaculares de violencia, sino que se manifiesta en la cotidianidad atravesada por la incertidumbre, el control territorial y el riesgo. Los peligros y la violencia que se viven en Guerrero se inscriben en la vida cotidiana de las personas,

en sus formas de interrelación, en su tránsito por los territorios, en los modos de producir lenguaje y silencios para rodear el peligro y la violencia. En el caso de las y los profesores de telesecundaria entrevistados para la investigación de la que forman parte las reflexiones que aquí presentamos, los peligros no irrumpen como eventos excepcionales, sino que se sedimentan en su experiencia cotidiana, afectando su práctica docente y sus relaciones comunitarias.

En un contexto más amplio, esta situación de violencia coincide con otros lugares de México, como lo atestigua la investigación de Almonacid y Burgos (2023) en Sinaloa, donde aparece una institución denominada “las escuelas de la muerte”, en la que sus integrantes —sujetos que pertenecen a un grupo de narcotraficantes— implementan retenes, secuestros, detenciones, desapariciones (también conocidas como “limpias”), quema de transportes particulares o privados, de casas, locales de negocios y enfrentamientos a causa de un tipo de ajusticiamiento contra personas que desean entrar a territorios establecidos o que intentan extraer combustibles de oleoductos paraestatales (*huachicoleros*). Estas actividades causadas por el conflicto de las áreas de tránsito entre grupos de narcotraficantes han provocado sentimientos de inseguridad y la difusión de rumores y videos en las redes digitales, lo que también de manera implícita genera miedo en la sociedad y desde luego al magisterio que labora en esas áreas.

Lo mismo sucede en Michoacán, donde Pasallo (2023) menciona que los docentes de la Región Tierra Caliente se encuentran en estas dinámicas de violencia armada, lo que genera un escenario simbólico en el que las personas reconstruyen su labor educativa, a pesar de que aparecen limitaciones para conseguir los elementos necesarios para tratar y desarrollar los

temas del calendario escolar sobre cómo actuar y evitar riesgos ante una realidad que los toma por sorpresa.

En este contexto de violencia territorializada, nos centraremos en un dispositivo de control particular en el estado de Guerrero: los retenes. Estos puntos de revisión forman parte de una geografía de la violencia que incide directamente en la vida de los habitantes del estado. En Guerrero, los grupos criminales no solo disputan el control de los cultivos estratégicos y sus rutas de producción y distribución, sino que, mediante sus prácticas de control territorial, configuran la vida cotidiana de las personas. La violencia, anclada geográficamente, delimita zonas, impone reglas, condiciona la movilidad y seguridad de quienes deben recorrer ese territorio para trabajar y subsistir. Esta violencia transforma progresivamente las formas del lenguaje, limita las relaciones, restringe la movilidad y hasta la privacidad.

Anclaje teórico y estrategia metodológica

En otros trabajos asumimos el estudio de la violencia del narcotráfico en contextos escolares desde una comprensión sobre cómo la violencia se inscribe en la vida cotidiana de los sujetos. Siguiendo los planteamientos de Das (2007; 2016), nos interesa analizar ahora cómo la violencia se encarna en las relaciones cotidianas, en los relatos de los sujetos y en las formas en que expresan su manera de habitar escenarios marcados por el conflicto.

Como plantea esta antropóloga a partir de sus estudios en la India, la violencia puede comprenderse desde sus inscripciones en el lenguaje y en el cuerpo. Más allá de episodios espectaculares de violencia o de su análisis como formas

de control y sometimiento —que de hecho lo son—, nos interesa un acercamiento a la manera en que la violencia se vuelve parte de la experiencia lingüística y corporal de los sujetos, y cómo estructura, en este caso, sus formas de habitar, nombrar y desplazarse.

Desde esta perspectiva, el sufrimiento que produce la violencia no anula la capacidad de agencia, sino que puede ser el terreno desde el cual los sujetos negocian sentidos de dignidad y pertenencia. La violencia, que se inscribe en los cuerpos y en los gestos, convoca no solamente el miedo o el repliegue, sino también prácticas de cuidado, silencios estratégicos, maneras de sostener la cotidianidad. En la perspectiva de Das (2007), incluso frente a escenarios desolados, los sujetos se mantienen en un mundo, subsistiendo desde condiciones mínimas, pero que son fundamentales para rehacer parcialmente sus redes y/o vínculos humanos base para sostener sus formas de vida.

En los testimonios de las y los docentes entrevistados se da cuenta de silencios y *palabras congeladas* (Das, 2007) como gestos que ocupan las marcas de la agresión resignificadas en el cuerpo. Desde esta mirada, buscamos reconocer que, en los espacios de tránsito de las y los docentes hacia las escuelas en donde desempeñan su trabajo, no son receptores pasivos del daño, sino actores que sostienen y reconfiguran su cotidianidad mediante prácticas que preservan la posibilidad de sostener su trabajo y a las escuelas. Las experiencias de violencia no se limitan a un acontecimiento, sino que se inscriben en el lenguaje, en el cuerpo y en las relaciones entre las personas (Das, 2016). Aun en formas repetidas o aparentemente no traumáticas porque se consideran parte de la rutina, la violencia se hace presente en los sujetos en la acción concreta, pero se padece a lo largo del tiempo, sedimentando dolor y sufrimiento.

El encarnamiento en los cuerpos, en afecciones, gestos y silencios es parte constitutiva de la dimensión corporal y relacional de estas experiencias. Guiados por el trabajo de Das, a través de las narrativas de los sujetos entrevistados, no pretendemos dar cuenta de los acontecimientos violentos, sino de “localizar al sujeto a través de la experiencia de dichos límites” (Das, 2007, p. 5).

En este sentido, como estrategia metodológica recurrimos a entrevistas narrativas, inscritas en un enfoque biográfico, en tanto nos interesa acceder a las experiencias de los sujetos a partir de los relatos que construyen sobre su propia trayectoria. De acuerdo con Sarlo (2005) narrar una experiencia implica desplazarla de su temporalidad original, ya que el relato no ocurre en el momento en que los hechos sucedieron y en el acto de narrar hay una tensión entre el pasado vivido y el presente desde el cual se recuerda y se significa. De esta manera, la narración no es una repetición del acontecimiento, sino una forma de reconfiguración temporal que se actualiza en cada nuevo relato, con sus variaciones. Ello implica reconocer que la narración es una huella en el tiempo que descubre una pista para encontrar aquello que se muestra a través del recuerdo. Como plantea Quintero:

La narrativa surge como un recurso de comprensión porque permite que las voces del sufrimiento y las exhortaciones de tipo moral y político sean, precisamente, las que otorguen sentido y significado a “los momentos de oscuridad” —o a los “momentos de crisis”, términos de Arendt— vividos por quienes repentinamente han sido desalojados del espacio público, es decir, de su condición de ciudadanos (2018, p. 72).

Las narraciones de las y los docentes se sostuvieron a partir de la confianza construida desde el primer acercamiento, al explicarles el propósito de la investigación y el sentido de nuestras preguntas. Bajo este esquema nos colocamos desde la perspectiva de Arfuch (2018) sobre la entrevista narrada de naturaleza cualitativa, la cual permite analizar un lenguaje con símbolos próximos a las circunstancias o acontecimientos cotidianos de las y los profesores en una sinuosidad de diversas eventualidades, donde más allá de las acciones que generan los enfrentamientos armados y el control territorial de los grupos de narcotráfico, seguimos la mirada de Das (2016) al convivir y reconocer, de manera individual y colectiva, diversas formas de sobrellevar una dinámica de riesgo en escenarios adversos cotidianamente. Esta comunicación se dio de forma paulatina, sin presiones, con las debidas precauciones éticas para resguardar su integridad. Para ello se solicitó una reunión previa (principalmente por celular a causa del confinamiento por la pandemia por covid-19), después de manera personal en algunas reuniones organizadas por supervisores para dar cuenta de la investigación a algunos directores de las telesecundarias, y posteriormente a los profesores de aula. En cada una de las entrevistas también se les proporcionó un oficio de consentimiento donde se explicaba la confidencialidad de sus datos y de sus respuestas, que se dedicarían para fines académicos y que, si ellos lo consideraban, en cualquier momento podían suspender la entrevista.

Tanto en las entrevistas realizadas por teléfono como en las presenciales, el entrevistador (uno de los autores) procuró generar un espacio de diálogo en el que las y los docentes de telesecundaria percibieran que cada minuto de su tiempo era acompañado por un cuidado atento a su hacer y a su persona,

dando a entender que la investigación evitaba centrarse en su desempeño en el aula o hacer que se sintieran observados, sino más bien se ofrecía un espacio que diera pauta a una conversación, con la finalidad de profundizar en aquellos detalles sobre cómo viven la violencia en contextos rurales. Para quienes aceptaron ser entrevistados a distancia, por teléfono celular, se les ofreció una forma de preservar el anonimato, en un contexto donde su seguridad personal era frágil.

Si bien en muchas otras regiones del mundo las y los docentes experimentan una cotidianidad marcada por el riesgo, lo que puede paralizar su compromiso o el cumplimiento de la actividad de enseñanza entendida como una actividad capaz de contribuir a la pacificación y desarrollo de las distintas comunidades, como lo sostienen Cuervo y San Martín (2016), en este caso el interés fue acercarnos a la experiencia de docentes que ejercen su tarea en una contradicción constante entre su realidad y los principios que guían la escuela y la educación, que busca promover acciones culturales y formativas.

Como señalamos, uno de los autores realizó las entrevistas en las que participaron 33¹ docentes con trayectorias de entre tres y treinta años de servicio. Solo cinco de ellos cuentan con formación universitaria fuera de las normales, los demás son egresados de escuelas normales y tienen formación en distintos niveles educativos: preescolar, educación primaria y telesecundaria.

Las y los docentes pertenecen a 18 escuelas con diferentes tipos de organización escolar: 11 de organización completa, tres

¹ Por el acuerdo de confidencialidad con las y los docentes, solo nos referimos de modo general a las zonas geográficas, con número a los municipios, y con los términos genéricos docentes, maestro, maestra.

escuelas tridocentes, tres bidocentes y una escuela unitaria. En cuanto a sus funciones, uno es supervisor, ocho son directores con un grupo a su cargo, y los 24 docentes restantes trabajan frente a grupo.

Los 34 docentes son de tres regiones distintas: Región Centro, Región Norte y Región Tierra Caliente. La Región Centro concentró la mayoría de las entrevistas, con 27 docentes de cinco municipios. En el municipio 1 se entrevistaron 13 docentes (6 mujeres y 7 hombres): un supervisor (con 30 años de servicio), tres directores encargados frente a grupo (dos mujeres y un hombre con antigüedades entre 5 a 12 años) y nueve docentes frente a grupo (de entre 7 a 10 años de servicio). En el municipio 2, se entrevistó a un docente frente a grupo (con 10 años de antigüedad); en el municipio 3 se entrevistó a una profesora frente a grupo (con igual trayectoria). En el municipio 4 fueron nueve docentes (5 hombres y 4 mujeres): cuatro son directores encargados (de entre tres y 22 años de servicio) y cinco son docentes frente a grupo (con un servicio aproximado de 5 a 15 años). En el municipio 5 se entrevistaron a tres docentes: un director encargado con grupo (con 10 años de servicio), una maestra (con 8 años de trayectoria) y un maestro (con 15 años de antigüedad).

En la Región Norte se entrevistaron a siete docentes (cuatro hombres y tres mujeres) de un solo municipio: uno con funciones de director encargado (con 24 años de servicio) y seis docentes frente a grupo (con antigüedades de entre 7 y 13 años). En la Región Tierra Caliente se entrevistó a un docente frente a grupo (con 12 años de antigüedad).

Los resultados que se muestran son parciales, dado que la indagación aún está siendo trabajada a profundidad por uno

de los autores.² En lo que sigue, nos interesa dar cuenta de una interpretación respecto de cómo las y los docentes viven cotidianamente la violencia y cómo configuran discursos y formas de relacionarse con su entorno tanto como estrategia para continuar con su trabajo cotidiano como docentes, como para habitar el entorno que les rodea, aun en condiciones de violencia.

Trazos de estrategias: entre silencios y gestos de habla

Los trayectos que las y los docentes deben hacer hacia sus escuelas implican desplazamientos por territorios marcados por el control y el riesgo. Ante esto, las y los docentes activan códigos simbólicos, afectivos y comunicativos con los que hacen una lectura del entorno que les permite anticipar riesgos y preservar su integridad. Desde el traslado de sus domicilios hasta las escuelas en las que trabajan, las y los docentes han aprendido a identificar una variedad de señales que proporcionan información valiosa de “cómo está el camino”: si es factible acudir a la comunidad en la que trabajan, qué documentos presentar si se los solicitan, así como conocer el silencio de las carreteras de terracería que los llevan a sus comunidades.

Las y los docentes que compartieron su testimonio sobre la manera en que viven y asumen su trabajo en contextos violentos son, en general, cautelosos al relatar los riesgos que enfrentan. Como ya señalamos, uno de los peligros más relevantes aparece en los trayectos hacia las escuelas. Cada semana deben trasladarse a los lugares donde laboran, ya que no viven en las comunidades a donde son asignados: algunos son de otros municipios e incluso de otras regiones del estado de Guerrero,

² Se trata de una tesis de doctorado en Pedagogía, en proceso de escritura.

y en esos desplazamientos enfrentan una de las mayores amenazas que se destaca tanto material como simbólicamente: los retenes.

En las comunidades que las y los docentes atraviesan, existen puntos de control instalados por “policías comunitarias”, fenómeno que, como han documentado Gasparello (2018) y Fuentes & Ortiz (2021), también se presenta en otros países de América Latina. Estos autores señalan que dicho vigilantismo tiene, entre sus orígenes, la implementación de políticas de seguridad como la guerra contra el narcotráfico en México. Sin embargo, en algunas ocasiones, no es claro quiénes son los sujetos e instancias representadas en esos retenes. A esta forma de control se suman la violencia ejercida por actores armados no estatales, la militarización de la seguridad interior y la autonomización de regiones enteras respecto de los estados nacionales o locales. De este modo, en los retenes muchas veces no se distingue quiénes son o a qué grupo pertenecen quienes detienen y cuestionan a las personas.

Ante la inevitabilidad de ser retenidos y cuestionados, las y los docentes responden con silencios o con formas de hablar que de alguna manera les protegen de exponerse a mayores riesgos. El silencio no es solamente una forma de expresión del miedo o una omisión, sino una práctica que puede resguardar la vida y proteger los vínculos entre sí y con los lugares a los que van a trabajar. Callar implica saber cuándo no decir, y el silencio se va constituyendo como una forma de saber que se vuelve parte del tejido que sostiene lo cotidiano (Das, 2007; 2016). Las y los docentes reconocen que la seguridad depende del grado de silencio que guardan ante las personas que les rodean:

Pues le digo, si ve uno algo, no debe de decir nada, te debes de quedar callado, evitar ver... en nuestro caso, nosotros, cuando nos llegan a topar, a ver... en el camino o así, pues nosotros no chistamos, no les hablamos, ni ellos, o sea pasan, eso sí, detente porque pues voy a pasar yo, entonces uno se tiene que parar, hacer a un lado y dar el paso (E13M-02-2022, p. 173).

Frente a este contexto, las y los docentes han desarrollado formas de nombrar a personas y episodios violentos. La experiencia de los trayectos y la construcción de un lenguaje para referirse a los sujetos instalados en los retenes y las situaciones por las que pasan se dan en el cruce de distintas formas de control: el control ejercido por los grupos estatales, que se suponen protectores, el ejercido por grupos comunitarios y el control ejercido por los grupos del crimen organizado. Ante cualquiera, se ven obligados a dar cuenta de a dónde van, quiénes son, o soportar que sus pertenencias sean revisadas. Aunque algunos ya los reconocen como docentes, ellos no siempre saben efectivamente ante quién están, si ante el Estado, los grupos comunitarios, que se autodesignan defensas de la comunidad, o ante criminales.

Las palabras que utilizan las y los docentes funcionan como gestos que intentan nombrar, o evitar nombrar, aquello que los pone en riesgo. Existe cierta imposibilidad para expresar abiertamente lo que observan, lo que les ocurre a otros o a ellos mismos; nombrar puede significar exponerse, de tal modo que utilizan expresiones como “la empresa”, “los muchachos”, “los chicos”. Tal vez ante la imposibilidad de darle nombre a lo que viven, algunos señalan que “está tranquilo”, que no tienen “queja” o “problema”. El trayecto hacia el trabajo, una actividad

cotidiana para millones de personas, implica para estos docentes una amenaza a su vida que deja huellas en la forma de asumir, negociar y sobrevivir en el marco de controles estatales y criminales.

Por ejemplo, un supervisor de la zona centro relató que, en algunos retenes³ basta con mostrar los oficios enviados donde se acredita su nombre y escuelas a las que asistirá para pasar sin mayores problemas. La referencia a su condición de profesor y a su labor en comunidades rurales actúa como una especie de salvoconducto:

Mira, yo hasta la fecha no tengo queja... yo subo, para subir, estoy acostumbrado a notificarle al jefe del departamento y a la jefatura regional, la coordinación regional las fechas en que subo, los horarios en que voy a estar para allá y tú conoces que al entrar a [nombre del municipio], hay una, unos policías allí, yo allí reporto, les dejo una copia de los oficios que mandé al departamento y a la jefatura regional, con la indicación de a qué escuelas voy y yo no he tenido ninguna situación desagradable (E4H-07-02-2022, p. 90).

Sin embargo, otros docentes describen sensaciones de mayor vulnerabilidad y temor ante estas dinámicas de control:

Pues que era muy peligroso entrar en esa región ¿no? Desde [nombre de una comunidad] teníamos que ir con precaución, llevar siempre las credenciales vigentes, siempre

³ En la narración de las y los docentes, no es del todo claro si los “policías” (usan uniformes) son municipales o si pertenecen a otros grupos.

cuando viajamos en un carro particular con los vidrios abajo... se veía, se notaba, se sentía, cuando llegábamos, cuando nos pedían las identificaciones, nos pedían los nombres, nos tomaban los datos. Entonces pues sí se sentía más el temor (E7M-08-02-2022, p. 80).

Pues lo de la violencia, donde quiera es visible, desde mi domicilio, salgo, tomo la urban que va para [nombre de la comunidad] y tengo que pasar un filtro donde se encuentran algunos de estos muchachos armados, revisan que no llevemos cosas así malas, y que nos preguntan que a dónde nos dirigimos, pero fuera de eso, todo el camino, he notado que todo está tranquilo (E11H-12-02-2022, p. 109).

Si el acontecimiento habita el lenguaje, lo hace también en una noción de discurso que no se limita a la palabra, sino que involucra el cuerpo, el gesto, la acción y la forma de vida (Das, 2007; Arfuch, 2018). En palabras de Das, “la vida cotidiana, como lugar de lo ordinario, ent[ierra] en sí misma la violencia que proporcionaba una cierta fuerza dentro de la cual se mueven las relaciones” (2007, p. 11). Más que narrar la violencia, las y los docentes usan palabras que funcionan como gestos para dar cuenta de amenazas, transgresiones que ponen límites a lo decible sin correr otros riesgos, o sin recapitular sobre ellos. La violencia en este sentido se moldea en los silencios, o en los gestos del habla (eufemismos o silencios acompañados por gestos físicos).

Las y los docentes entrevistados siempre estuvieron dispuestos a narrar sus experiencias, sin embargo, en la forma de referirse a estos episodios de control en sus trayectos hay algo indecible que manifiestan con gestos de habla que configuran, sugieren o rodean los acontecimientos y los sujetos que parti-

cipan. Se trata de palabras “impregnadas de una cualidad espectral” (Das, 2007, p. 11) que en la forma de ser narradas están entre el silencio y la enunciación. En ellos hay tanto de amenaza como de necesidad de autoprotección; nombrar implica riesgos reales, por lo que no hacerlo o usar esos gestos de habla es una manera de seguir haciendo su trabajo, “dar el servicio educativo”, aun en territorios controlados.

Este es un hilo a seguir analizando. De los silencios respecto de las múltiples situaciones violentas a los gestos de habla para dar cuenta de la misma, hay precauciones que como investigadores hemos de tener. En este sentido, hay que entender la relación entre el dolor que provocan los hechos violentos y el lenguaje en una determinada cultura. Las personas en contextos violentos, para seguir con su vida, construyen formas de hablar que les permitan comunicarse, les den forma y sentido a sus experiencias; no se trata de omisiones o de falta de información, sino de un lenguaje cargado de riesgo que condiciona el habla y la vida. Cabe preguntarse sobre la capacidad del Estado para garantizar la seguridad a los docentes y con ello, la garantía de sus derechos y condiciones justas de trabajo.

La revisión de celulares: inscripción cotidiana de una ecología del miedo

Otro de los aspectos reveladores de cómo se incrusta la violencia en la vida cotidiana de las y los docentes y produce efectos en la manera en que se relacionan con su entorno y se ven intervenidos en su privacidad, con efectos que todavía deben ser estudiados, es la revisión de sus celulares en los retenes que son colocados a veces de manera repentina y en otras por cierto tiempo. No se trata de un control formal y simbólico como el

de las instancias estatales (los grupos instalados en los retenes, por lo regular policías estatales o militares que representan a la autoridad, solicitan documentos o alguna identificación oficial, pero los grupos de narcotraficantes además de solicitar lo mismo pueden subir de tono la exploración al hacerla minuciosa en los equipajes e incluso al solicitar los celulares y revisar la información, una acción que les permite valorar a los pasajeros y saber si dejan pasar a aquellos que comprueban que son docentes), sino de un control de su privacidad, pues aun en sus regiones de pertenencia y antes de partir a las escuelas deben mantenerse atentos a lo que pueden o no conservar en sus dispositivos celulares. Esta situación se vuelve parte de una *ecología del miedo* (Das, 2007) que moldea tanto el lenguaje como el cuerpo de los sujetos.

Tal como lo narró una de las docentes, la revisión de los teléfonos celulares implica la identificación de contenidos que los ponen en riesgo, y la intervención en su privacidad. La extracción de las contraseñas, la revisión de fotos y conversaciones, revelan una forma de instalar el miedo:

Ahí se ponían bien pesados, nos bajaban, había compañeros, creo que a mí nunca me tocó, pero hay personas a las que les decían: “Saca tu celular, dámelo”. Y lo revisaban, o sea, les quitaban la contraseña, nada de privacidad, se metían a tus fotos, a las conversaciones del celular, revisaban todo el celular, bajaban las maletas, las abrían... Privacidad no tenías ahí. En ese módulo de revisión de los chicos no había nada de privacidad (E29M-12-10-2022, p. 613).

El control ya no ocurre solamente mediante la violencia física explícita o desde lo simbólico ante la exigencia de identificaciones y documentos que los acrediten como docentes, sino también mediante la vigilancia de la vida privada que se encuentra en estos dispositivos digitales y que, a partir de episodios como este, se configura una vigilancia a largo plazo. De esta manera se configura una de las formas contemporáneas de vigilancia y control por quienes dominan los caminos en estas regiones, haciendo notar que el riesgo se materializa de forma inmediata y visible. Dado que el celular ya es una extensión de la vida y del hacer de cualquier persona, se podría decir que revisarlo es una forma de escudriñar el cuerpo, pues, según el criterio de quien lo revise, cualquier contenido puede ser incriminatorio y podría considerarse una filiación peligrosa y suficiente para ser “fichado”. Así lo narró la misma docente:

En una ocasión se pusieron pesados con un compañero mío... esa vez le revisaron el celular y le encontraron un video que un alumno le había pasado, pero creo era de música, no era ni siquiera algo... era de un corrido con imágenes, así, un corrido con imágenes de la sierra... [la gente del pueblo] ya nos habían dicho que evitáramos traer fotos, incluso de la florecita en nuestro celular: menos que se nos ocurriera algún arma o algo, fotos o videos... “Si es profe, pero ¿por qué tiene que andar cargando estas cosas, por qué tiene que andar cargando ese video? [con un tono de enojo]”. “No”, dice, “váyanse, se va a quedar, ahí ustedes si aquí quieren estar, pero aquí se va a quedar él” (E29M-12-10-2022, p. 613).

La docente relató que no dejaron solo al profesor y que los sujetos del retén contactaron autoridades municipales y escolares para corroborar que se trataba de un docente. Una vez que lo confirmaron, lo dejaron ir, sin embargo, el docente recibió una advertencia:

Al final sí lo dejaron, pero ya vas a quedar... ¿cómo le dijo?, como que iba a quedar como fichado, algo así, como de que lo iban a estar cuidando. “Nada más lo quiero ver... ojalá vuelvas a traer fotos o videos que no debes de traer, que no sé qué” ... Estuvimos creo que de media a una hora. Sí, sí tardamos (E29M-12-10-2022, p. 613).

Aun en el marco de solidaridad entre compañeros, el miedo hace que cualquiera se paralice, que la impotencia produzca una perspectiva de mayor riesgo y menor garantía de los derechos. Parafraseando a Vogl (2022, p. 114), la ampliación de las formas de poder está ahora asociada a una economía de la información, “las condiciones del ser y del mundo son codificadas y representadas desde la perspectiva de su explotación” (p. 203).

El control y la vigilancia no se detienen en el retén, se extienden a la vida diaria, a la forma en que interactúan con otros, hablan, hasta la forma en que interactúan con sus alumnos: la revisión forzada de celulares es otra forma de ruptura de la confianza en el contexto social. Como señala Das (2007, p. 9), no es solo la violencia física la que constituye una sensación de violación (de la privacidad, de la agencia), sino la percepción de que el orden social que debería proteger la privacidad y la dignidad se ha perdido. Esta pérdida coloca a los sujetos en una “temporalidad de anticipación” (Das, 2007, p. 9) en la que el miedo

moldea su manera de desplazarse y habitar sus espacios. Que el docente haya quedado “fichado” y con una advertencia para él y para los demás no se trata solo de un acto de control en espacio y tiempo concreto, sino que se constituye en una *ecología del miedo* que impregna los trayectos, las palabras, lo que debe ser borrado y silenciado. Das lo plantea de la siguiente manera:

En estos casos, no es sólo la violencia experimentada sobre el propio cuerpo, sino también la sensación de que se ha perdido el acceso al contexto lo que constituye una violación a los derechos. La fragilidad de lo social se incrusta en una temporalidad de anticipación, ya que uno deja de confiar en que el contexto está en su lugar. El afecto producido en los registros de lo virtual y lo potencial, del miedo que es real pero no necesariamente actualizado en acontecimientos, viene a constituir la ecología del miedo en la vida cotidiana. La potencialidad no tiene aquí el sentido de algo que está esperando a la puerta de la realidad para hacer acto de presencia, por así decirlo, sino más bien como algo que ya está presente... los sentimientos de escepticismo llegan a incrustarse en una vida cotidiana deshilachada, de modo que las garantías de pertenencia a entidades más amplias como las comunidades o el Estado no son capaces de borrar las heridas ni de proporcionar medios para reparar esta sensación de ser traicionado por lo cotidiano (Das, 2007, p. 9).

Ese sentido de comunidad, que no se refiere a algo ya dado, sino al tejido que se produce como efecto de las interrelaciones, las solidaridades, queda trastocado y, como lo señalamos al inicio de este texto, se va configurando una forma de Estado que

se retrae en su capacidad de regulación y que atiende inclusive la demanda de dar salvoconductos para ser presentados ante cualquier grupo armado que retenga a los docentes, o bien, que establece regulaciones que más que hacer parte de la comunidad a las y los docentes ahoga su voz y presencia frente a otras.

Por otro lado, esta forma de control a través de los celulares (un espacio que podríamos llamar íntimo) que opera en los márgenes de lo legal supera los marcos de vigilancia tradicionales y redefine los límites entre lo público y lo privado. Ante el “fichaje” del docente y su consecuente comunicación a sus colegas de esta posibilidad, el celular se configura en una tecnología de control aun en los espacios de la escuela, de la vida privada, que, por efecto del miedo, conduce a la propia vigilancia y la autocensura. De ahí que se produzca dicha ecología del miedo, pues no se agota en el momento de pasar por el retén, sino que permanece como una forma de regulación afectiva que condiciona las formas de relación con los alumnos, la movilidad, las formas de hablar, de estar en los espacios privados y públicos.

Consideraciones finales

En este capítulo hemos intentado mostrar, a partir de las experiencias narradas por docentes de telesecundaria en el estado de Guerrero, las formas en que la violencia se inscribe en la vida cotidiana desde sus trayectos a la escuela, y configura sus formas de hablar y vincularse con el entorno. En el marco de un territorio disputado por diferentes grupos armados, en el que el Estado se encuentra debilitado o ausente, las condiciones para el desempeño del trabajo docente son de riesgo, al

mismo tiempo que de una resistencia marcada por el silencio y capacidad de agencia.

Distanciados de una concepción de las y los docentes como víctimas pasivas, héroes o heroínas, y tal como los concebimos desde sus narrativas, nuestro propósito ha sido mostrar cómo elaboran estrategias para afrontar el peligro de los retenes: desde ciertos gestos del lenguaje, el uso de documentos que actúan como salvoconducto y hasta la regulación de lo que portan en los celulares. Estas prácticas no son respuestas de adaptación, sino que son formas de reconfigurar lo cotidiano para sostener su trabajo docente en medio de condiciones adversas.

El silencio y los gestos de habla para referirse a quienes los controlan en los retenes son una forma de sobrevivencia a la ecología del miedo que se instala en la vida cotidiana. Guardar silencio, usar eufemismos, inclusive no dar cuenta de que identifican quién pertenece a qué grupo en los retenes son formas complejas de narrar lo indecible, de protegerse y de preservar el vínculo con la escuela, y seguir “dando el servicio educativo”, hacer el trabajo que les corresponde y mantener su forma de subsistir. Nombrar puede ser peligroso, pero callar o usar eufemismos o gestos de lenguaje o físicos no es ausencia de palabra, sino que implica un régimen condicionado por el miedo, por las heridas de la traición de lo cotidiano, como diría Das, pero al mismo tiempo, por la responsabilidad de sí mismos y de los otros.

El reconocimiento de estas condiciones, en nuestro caso desde la investigación educativa, trae un par de preguntas centrales a profundizar. Si bien aun en este marco las y los docentes enfrentan los retenes, a los sujetos implicados y las múltiples formas de control derivadas de la conjunción de distintos regímenes de soberanía, vale la pena señalar que los elementos

materiales, discursivos y simbólicos que configuran corren el riesgo de entramarse como parte de una rutina aceptable que lleve a la internalización de un orden en el que lo criminal y lo público cohabitan sin extrañamiento. Ante la vida constante en el miedo, pero también ante el riesgo del no extrañamiento, ¿qué trabajo docente y qué escuela es posible construir cuando el miedo organiza lo decible y la práctica educativa, la relación con los alumnos y las comunidades? Es necesario visibilizar aún más estas condiciones del trabajo docente y sus efectos en la vida cotidiana, no solo para comprenderlas, sino también para cuestionar las narrativas oficiales que silencian estas formas de violencia y su inscripción en los cuerpos.

Como se desprende de nuestra interpretación, los silencios y los gestos de habla no son solamente estrategias de defensa o de adaptación, sino formas de subjetividad que permiten seguir habitando y coexistiendo en un entorno bajo amenaza constante y permiten sostener el trabajo docente y preservar la posibilidad de algo que quizá las y los docentes dan por hecho que es su trabajo, pero en el que radica la posibilidad de lo público, que para ellos se sintetiza en “cumplir con dar el servicio educativo” y nosotros en esta indagación interpretamos como *hacer escuela* (Simons & Masschelein, 2014), y mantener la posibilidad de construir lo común (Dussel, 2021).

Cada palabra cuidadosamente dicha, cada silencio, cada archivo no enviado, no cargado o borrado en el celular para evitar el riesgo configuran una manera de protegerse, pero también la posibilidad de abrir escuelas en contextos profundamente precarizados y dañados por el crimen organizado y la profundización de un *tejido social rasgado* (Lomnitz, 2022). Reconocer estos actos y gestos también puede ser una apuesta ética a no normalizar el riesgo y los sufrimientos, a no aceptar

que las y los docentes y las escuelas sobrevivan en la lógica de lo soportable.

Frente a la difuminación de los límites entre lo público y lo criminal, ante un Estado que se retrae, estas experiencias de docentes nos interpelan como investigadores, educadores y ciudadanos: ¿Cómo escuchamos estos silencios? ¿Qué hacemos con estos silencios y gestos que dicen sin decir? ¿Cómo respondemos públicamente al modo en que las y los docentes sostienen, sin garantías, la escuela como lugar posible para lo común?

Referencias

- Almonacid, J. & Burgos, C. (2023). Narcotráfico e historia vivida desde la escuela. Pedagogías de la memoria en Culiacancito, Sinaloa. *Revista Colombiana de Sociología*, 46(2), 291-316. <https://doi.org/10.15446/rsc.v46n2.96225>
- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada: memoria, subjetividad y política*. Eduvim.
- Barragán, B. (2018). Desaparición forzada y alternancia política en Guerrero 2005-2015. [Tesis de Maestría]. Recuperado de http://ri.uagro.mx/bitstream/handle/uagro/1305/05513484_TM_20.pdf?sequence=1
- Cuervo, E. & San Martín, A. (2016). Narrativas del profesorado que trabaja en zonas de violencia armada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(1). 131-154. <https://rieoei.org/RIE/article/view/33/56>
- Das, V. (2007). *Life and words. Violence and the descent into the ordinary*. University of California Press.
- Das, V. (2016). *Violencia, cuerpo y lenguaje*. Fondo de Cultura Económica.

- Dussel, I. (2021) Una escuela para lo común. Notas de lectura para nuevas cartografías. En J. Collet & S. Grinberg (Eds.), *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas en América Latina y España* (pp. 131-146). Morata.
- Fuentes, E. & Ortiz-Rojas, K. (2021). Adopción de un cultivo ilícito como medio de subsistencia: el caso de la amapola en una zona rural de Guerrero, México. *Intersticios Sociales*, (22), 329-349.
- Gasparello, G. (2018). Entender la violencia y construir la paz: aproximaciones interdisciplinarias para la transformación de los conflictos. *Revista de Cultura de Paz*, 2, 169-173.
- Gracida, R. (2019). De 1995 a 2015 Guerrero tuvo la tasa más alta en homicidios del país; en 2017 comenzó la baja, informa Inegi. Periódico el Sur. Recuperado el 16 de febrero de 2026 de <https://suracapulco.mx/impreso/2/de-1995-a-2015-guerrero-tuvo-la-tasa-mas-alta-en-homicidios-del-pais-en-2017-comenzo-la-baja-informa-inegi/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi). (2024). *Guerrero* (12). <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=12>
- Lomnitz, C. (2022). *El tejido social rasgado*. Ediciones Era.
- Martínez, R. (2021). Violencia social en Guerrero: una aproximación fenomenológica. *Sociológica (México)*, 36(104), 75-108. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SoI87-01732021000300075&lng=es&tlng=es.
- Nava, D. (2025). Feminicidios y desapariciones en Guerrero evidencian fracaso de la Alerta de Género. *Proceso*. Recuperado el 17 de febrero de 2026 de <https://www.proceso.com.mx/nacional/2025/11/25/feminicidios-desapariciones-en-guerrero-evidencian-fracaso-de-la-alerta-de-genero-363398.html>

- Pantoja, C. (2018). *La permanente crisis de Guerrero*. Colectivo de Análisis de la Seguridad con Democracia. https://repositorio.colmex.mx/concern/book_chapters/qr46r154s?locale=es
- Pasallo, M. (2023). Escuela y violencia: Diagnóstico participativo de la condición educativa en territorios de violencia criminal en Michoacán [Ponencia]. *XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/0559.pdf>
- Pearce, J. (2007). Violence, power and participation: building citizenship in contexts of chronic violence (Version 1). The Institute of Development Studies and Partner Organisations. <https://hdl.handle.net/20.500.12413/4037>
- Quintero, M. (2009). *Uso de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado: cultura de la memoria y giro subjetivo*. Una discusión. Siglo XXI.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Solano, A. & Trujillo, B. (2021). Hacer escuela entre silencios. Docentes de telesecundaria en contextos de narcotráfico. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 51(2), 151-176. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.385>
- Trujillo, B. & Solano, A. (2024). Escolarización y actores de lo escolar en contextos de narcotráfico. En A. Furlan, M. Prieto, y N. Ochoa (Coords.), *Estado del conocimiento. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Vogl, J. (2022). *Capital y resentimiento. Una breve teoría del presente*. Adriana Hidalgo Editora.

TRABAJO DOCENTE EN CONDICIONES DE INSEGURIDAD. REFLEXIONES PRELIMINARES DESDE EL NOROESTE DE MÉXICO

Alberto Colin Huizar

Introducción

Este capítulo tiene el propósito de analizar las formas en que el trabajo docente en México se enfrenta a nuevas dinámicas de violencia criminal que repercuten en su desarrollo cotidiano. La caracterización de estas problemáticas inéditas en el actuar del profesorado abona a la comprensión de cómo el conflicto armado en el país tiene afectaciones directas sobre la docencia y el aprendizaje en las escuelas. Esos procesos tienen implicaciones que atraviesan las tareas cotidianas que despliegan maestros, maestras y directivos en instituciones de educación básica localizadas en territorios urbanos y rurales que son escenarios más o menos recurrentes de disputas bélicas entre agrupaciones delictivas y actores armados estatales.

En esos casos, las instituciones educativas solían ser consideradas como espacios de “resguardo” ante acontecimientos violentos que circunscribían la vida escolar (Bonilla, 2023). Sin embargo, la evidencia empírica en la última década demuestra que este aspecto se ha transformado en la medida en que se han incrementado las confrontaciones en espacios públicos entre grupos delincuenciales, células o escisiones de estos grupos. Ese fenómeno ha visibilizado una afectación cualitativamente distinta hacia la escolarización, pues en la mayoría de las ocasiones han existido ataques directos e indirectos sobre sujetos

educativos que dejan huellas en la subjetividad de las comunidades escolares (Colin, 2024).

Ante esa condición que enmarca la educación en diversas localidades de México, es imprescindible indagar en torno a aquellas prácticas o disposiciones por parte de los sujetos educativos en escuelas públicas para producir formas de resguardo de la vida ante el fenómeno de la violencia. Algunas de esas prácticas obedecen a directrices o lineamientos estatales planteados en protocolos o manuales que emite la autoridad educativa, pero también existen otras estrategias que constituyen acciones sutiles, como negociaciones que propician la no-agresión o “arreglos” con las mafias locales realizadas por los pobladores en el nivel local (Auyero & Sobering, 2021). En el caso del profesorado, constituyen saberes docentes que se expresan muchas veces en estrategias político-pedagógicas creadas desde la experiencia diaria. Esos saberes docentes —recuperando el sentido añadido por Mercado (2002), pero apropiado para interpretar las prácticas que afrontan este problema— se construyen de forma individual, en ocasiones toman forma colectiva y se adaptan de acuerdo con las posibilidades y sentidos culturales de cada contexto. Desde este marco, las escuelas en tanto espacios legítimos de construcción de lazos sociales pueden resistir a los dispositivos de opresión y miedo que provocan las espirales de violencia. Como plantean Bonilla & Grinberg (2019) en su estudio con comunidades en condiciones de extrema pobreza e ilegalismos en el área metropolitana de Buenos Aires, Argentina, las instituciones se encuentran en una disyuntiva:

Por un lado, una convivencia permanente con los efectos del mundo criminal: la alta exposición a las drogas y las

armas, la convivencia con otros habitantes del barrio que están involucrados en la delincuencia como transas y soldaditos, y estar en medio de las confrontaciones entre la policía y las bandas criminales. Por el otro, la gestión de los ilegalismos que tiene lugar en la escuela deviene en lucha permanente para producir alternativas diferenciadas frente a las posibles contingencias en donde la escuela se ve enfrentada (p. 215).

En esas condiciones, educadores, alumnado, directivos, madres y padres de familia lidian de distinta manera con la violencia. Como apunta Nordstrom (1996) derivado de su estudio con víctimas de la guerra en Mozambique, “una violencia que, al cortar las tradiciones y los futuros de las personas, las separa de sus vidas. Golpea en el corazón de la percepción y de la existencia” (p. 131). Es justo a partir del *habitus* de cada uno de estos sujetos, es decir, de sus trayectorias sociales y políticas, de sus relaciones familiares en el hogar y comunitarias en una sociedad determinada, como se forjan los sentidos sobre la violencia, se habitúan, confrontan o “normalizan” las formas de dominación características de zonas donde emerge la crueldad del conflicto (Zavaleta, 2020), donde la vida está constantemente en riesgo frente a recurrentes episodios de confrontación armada donde “te puede tocar”.

El presente texto se deriva de una línea de estudios emergente en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav sobre las repercusiones de la inseguridad en escuelas públicas y en el trabajo docente a partir de miradas regionales. Aquí se busca documentar de qué forma los sujetos procesan las opresiones y las violencias derivadas de la disputa de las economías ilegales y cómo se generan estrategias para sostener

los proyectos educativos en condiciones precarias; por ejemplo, a través de indagar las narrativas del magisterio en torno al arraigo del narcotráfico en comunidades rurales (Colin, 2022) o sobre las experiencias de desplazamiento forzado interno de los trabajadores de la educación (Colin, 2023). Asimismo, se propone desarrollar una serie de interpretaciones empíricamente fundamentadas sobre algunos sucesos que han ocurrido en localidades del estado de Sonora, al noroeste del país.

En términos metodológicos, el presente estudio es una indagación cualitativa basada en dos elementos. Primero, se realizó trabajo de campo durante un par de semanas durante el verano de 2024 e inicios de 2025, con un enfoque etnográfico para la comprensión de la vida cotidiana del trabajo docente; para ello, se realizaron visitas a algunas primarias y secundarias públicas de Sonora, específicamente en los municipios de Cajeme, Navojoa, Huatabampo, Guaymas y Bácum, donde se llevaron a cabo conversaciones informales con al menos una decena de educadores sobre las afectaciones de la violencia criminal en el trabajo docente y los modos de afrontarla desde las escuelas. Segundo, se elaboró un registro de material hemerográfico con notas tanto de la prensa local como nacional para el análisis de episodios de violencia que involucraron planteles y generaron victimización en el profesorado. La ruta de análisis fue la siguiente: elaboración y sistematización del diario de campo, análisis de las conversaciones con interlocutores que se consideraron principales para la construcción de las interpretaciones y su relación con categorías *emic* pensadas a partir del ordenamiento de los datos hemerográficos de manera coherente para mostrar las contradicciones enigmáticas de las personas perturbadas por la violencia (Nordstrom & Robben, 1996).

Este texto está dividido en dos secciones. En la primera sección se describe la perspectiva antropológica adoptada en este estudio para situarlo en un marco más amplio de producción de conocimiento sobre el fenómeno de la violencia, inseguridad y educación en México, con la finalidad de explicitar el aporte para el entendimiento del problema aquí señalado: las experiencias y estrategias de los sujetos que experimentan la violencia en el marco de la escuela. En la segunda sección se abordan algunas viñetas que permiten abrir pistas de reflexión y discusión en torno a la puesta en marcha de estrategias del profesorado y protocolos institucionales para afrontar las repercusiones de las violencias en sociedades que históricamente han tenido presencia de organizaciones criminales, las cuales sostienen vínculos más o menos ocultos con personal del Estado, principalmente con policías, burócratas del nivel municipal y subnacional, para el desarrollo y expansión de las economías ilegales (Auyero & Sobering, 2021). Por último, se delinean algunas conclusiones que sirven como motivación a emprender nuevas investigaciones situadas para tratar este problema urgente desde la perspectiva de las comunidades escolares.

Comprender las nuevas violencias en la educación

Existe una amplia gama de estudios sobre el trabajo docente en México desde las Ciencias Sociales y las Humanidades de las que se nutre la investigación educativa como disciplina específica. Por lo general, los estudios han privilegiado la indagación de distintos procesos socioeducativos que atraviesan al magisterio: la historia de su organización sindical (Street, 1992; Arnaut, 1998; Sandoval, 2016), el funcionamiento de la escuela y el trabajo docente en proyectos educativos (Rockwell, 1985;

Bertely, 2000), la configuración de sus identidades étnicas y políticas por medio de la educación (Vargas, 1994; González, 2017, su rol en la construcción de la nación (Cockcroft, 1967; Rockwell, 2007), sus prácticas pedagógicas y políticas (Medina, 2015; González & Olivier, 2017), que dan cuenta de una percepción más o menos completa de la docencia como un trabajo de relevancia en la configuración de la sociedad mexicana.

Algunos trabajos de investigación educativa en México comenzaron a repensar las condiciones materiales en que se desarrollaba el trabajo docente tomando en consideración otras problemáticas estructurales como la violencia y arrojaron algunas premisas interesantes. El estudio pionero de Conde (2011) sobre la formación ciudadana entre violencias abordó con particular precisión el problema que se ha planteado en este capítulo. Esta temprana investigación se propuso reflexionar en torno a dos cuestionamientos: ¿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 los futuros ciudadanos? La columna vertebral del citado trabajo fue el análisis empírico de cuatro secundarias en la ciudad de Chihuahua, donde se entrevistaron a docentes y alumnos para observar cómo se manifestaban las violencias asociadas al microtráfico de drogas ilegales en los alrededores de los planteles y el papel que jugaba la educación ciudadana como un corpus pedagógico para construir nuevos marcos éticos desde las aulas de clase.

Uno de los hallazgos que planteó el trabajo de Conde es que el profesorado produjo estrategias y saberes socialmente

productivos que buscaron generar un ambiente socioafectivo y de cuidado colectivo para enfrentar el miedo. Esto ocurrió a pesar de las violencias y la impunidad sistémica que modificaron los proyectos de vida del alumnado. Al convertir esos saberes en un contenido curricular, pero también en prácticas moldeadas de acuerdo con las potencialidades y limitaciones de cada educador, el objetivo de la educación escolarizada se orientó a partir de ese contexto particular. Esto fue resultado de la acción coordinada de los actores escolares, los consejos de participación de las familias del alumnado e instancias donde se involucraron actores comunitarios o barriales en la vida escolar.

Furlán (2012) fue otro de los pioneros en el desarrollo de investigaciones sobre el tema con un trabajo constante que fortaleció el área temática de convivencia, disciplina y violencia en las escuelas del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Al concluir el sexenio del expresidente Felipe Calderón, quien declaró la denominada guerra contra las drogas como una política securitaria de confrontación bélica que elevó los índices de homicidios, secuestros y, sobre todo, desaparición forzada de personas, Furlán subrayó la relevancia de caracterizar la particularidad de las “violencias en la escuela” e identificar sus expresiones en la institución educativa a partir de las interacciones sociales de los sujetos, entre ellos y con el ámbito de socialización más amplio, particularmente en barrios donde la criminalidad abrió la puerta a la expansión de actores ilegales que se involucraron en los escenarios educativos. En estos casos, es complejo determinar “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” (Furlán, 2012, p. 121). No obstante, a lo

largo de casi dos décadas desde que inició la política de guerra del régimen ha sido notoria la transformación de las organizaciones criminales que han extendido sus vasos comunicantes con actores estatales y se han insertado en la cultura pública. Como apuntaron Auyero & Berti (2013), “diferentes tipos de violencia se concatenan formando una cadena que conecta la calle y el hogar, la esfera pública y el espacio doméstico. Algunos de los eslabones de esta cadena involucran a las acciones del aparato estatal” (p. 118). Por ello, vale la pena hacerse la pregunta: ¿Qué ocurre cuando los actores armados legales, que supuestamente brindan protección, también son reproductores de la violencia, como suele ocurrir en los márgenes estatales?

Una probable respuesta se asocia con la pérdida de legitimidad que padecen las corporaciones policiales locales, así como las instancias subnacionales de impartición de justicia, y que hace complicado que existan enlaces de colaboración con las comunidades escolares. A esto habría que sumar la escasa experiencia y falta de voluntad política de las autoridades educativas para reaccionar y proteger al personal ante estos problemas. Fierro (2017) ha aportado algunas ideas para la discusión sobre los efectos de hechos delictivos en la circunferencia de los centros escolares. Su reflexión develó que las acciones de cuidado surgen principalmente desde el magisterio que se hace cargo de estos problemas, pero suelen tener poco margen de acción ante los agravios de actores armados. Desde su perspectiva, el aumento de la violencia en contextos de vulnerabilidad y exclusión generó problemáticas inéditas en el trabajo docente, las cuales casi no habían sido abordadas anteriormente en investigaciones educativas. Su trabajo 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) tiene consecuencias

novedosas en el desempeño de las comunidades escolares y el propio significado de la profesión magisterial. Entre esos efectos están la vulnerabilidad por la que atraviesan educadores y alumnos, las relaciones interpersonales y los patrones de convivencia dañados por la desconfianza, el temor, el trauma y las trayectorias educativas estropeadas, en síntesis, dificultades concretas que influyen o afectan la formación ciudadana.

Precisamente este viraje en la observación y comprensión de la inseguridad en relación con el sistema educativo alertó sobre algunas repercusiones que pueden ser analizadas en la escala micro a partir de la vida cotidiana escolar, lo que de alguna u otra forma está vinculado a las trayectorias de las personas en la escolarización. En el noroeste de México, el trabajo de Ayón (2023) documentó las experiencias de desplazamiento forzado por violencia que han experimentado las juventudes sinaloenses y cómo este fenómeno representa una vulneración al derecho a la educación. Destacó que “en las zonas serranas de Sinaloa y en algunas comunidades marginadas la pobreza ha sido un factor de promoción para el narcotráfico y las actividades ilícitas que son el origen del desplazamiento forzado por violencia” (p. 3). En casos como esos, persiste una serie de dificultades para la continuidad del proyecto escolar, por ejemplo, cuando ya no se cuenta con alumnado y el magisterio mismo se ve impedido para continuar con su labor.

A menudo, cuando la niñez y la juventud se desplazan, pierden sus vínculos con su comunidad de origen, generalmente enfrentan discriminación y tienen problemas para acceder a la escuela, lo que suele desencadenar en una trayectoria académica interrumpida (Durin, 2024). En los territorios donde se enfocó el estudio de Ayón (2023), se mostró que el profesorado “se ha convertido en un movimiento de resistencia al intentar

que la marginación, la exclusión y el desplazamiento forzado no sean un impedimento para los alumnos que desean huir de las actividades relacionadas con el narcotráfico” (p. 4). De cierta forma, la escuela ha funcionado como un “lugar seguro” para la población juvenil que ha sido desplazada y los educadores jugaron un rol relevante para atraerlos. En este sentido, la institución educativa “se vuelve alternativa para el resguardo de condiciones adversas como también lugar en donde construir nuevas alternativas para escapar de una tensión en la que ella misma realiza su cotidianidad” (Bonilla & Grinberg, 2019, p. 218). Generalmente, esto ocurre en sitios donde el colectivo docente se ha vinculado a las familias y mantiene una relación más o menos estrecha de trabajo comunitario para fortalecer los vínculos sociales en torno a la escuela.

De forma similar, Valdez, Esparza & Burgos (2023) documentaron narrativas de jóvenes de educación secundaria y media superior vinculados al narcotráfico en Sinaloa. A partir de una serie de entrevistas, los autores abordaron de forma profunda cómo se inscriben las vidas juveniles que han optado por el camino de la incorporación a los grupos delictivos y a veces han abandonado las aulas. En este contexto, la vinculación de la población con la economía ilícita se debe en parte a la proximidad que ha forjado históricamente el hampa, con una fuerte presencia en el territorio y que terminó por construir una suerte de legitimidad como productora de prestigio, reconocimiento social y apoyo económico. Desde la perspectiva de estos autores, “el narcotráfico se convierte en la escuela de la muerte en la que se enseña una pedagogía de la violencia, se incorporan normas, valores y principios y se adoptan roles que aseguran la funcionalidad de la actividad” (p. 8). Frente al desvanecimiento del mito de la educación formal como mecanismo de ascenso social,

los hallazgos de la citada investigación muestran que, desde la visión de los jóvenes, el narcotráfico es una vía para el desarrollo profesional ante la ausencia de empleos y salarios dignos, aunque eso implica aceptar las consecuencias.

Existe un reconocimiento de que existen más riesgos a medida que como jóvenes se introducen en ese mercado, pero otros consideran que es una actividad extra que les ayudó a sustentar sus planes a futuro para seguir estudiando o trabajar en un empleo legal. En síntesis, los jóvenes vinculados al narcotráfico son “el eslabón más débil en la estructura del narcotráfico” (Valdez, Esparza & Burgos, 2023, p. 13). Este componente muestra cómo la economía ilegal ha trastocado la vida cotidiana de las comunidades escolares y ha modificado los escenarios de socialización de las juventudes sinaloenses, lo que ha generado una condición precaria, en los términos de Lorey (2016), como un proceso que se le impone al sujeto y lo aísla en una sistemática incertidumbre y una constante exposición al peligro, lo que incrementa las probabilidades de truncar los proyectos sociales y destruir las vidas de este sector social. Así, desde un enfoque de necropolítica se les considera sujetos desechables, lo que niega su ontología y permite la reproducción del juvenicidio (Valenzuela, 2018).

También resulta relevante cómo aquellos educadores lidian con este tipo de problemáticas de acuerdo con sus trayectorias, el bagaje político y profesional con el que cuentan. El trabajo de Vargas (2023) sobre profesores noveles de educación primaria en Sinaloa y la conformación de saberes derivados de su trabajo pedagógico en comunidades con presencia de organizaciones criminales dedicadas al tráfico de drogas visibilizó las agencias del magisterio para sortear los riesgos, aunque a veces con consecuencias nefastas. A partir de un abordaje

cualitativo sobre cuatro categorías (personal, escolar, comunitaria y delincuencial) Vargas describió las huellas que generaron estas violencias en las trayectorias de los profesores noveles, pues al mismo tiempo que les producían estrés y un sentimiento de peligro inminente, también resultaron en una habituación que les permitió sobrevivir a partir de nuevos saberes para continuar con su labor.

Es interesante analizar cómo estos jóvenes educadores rurales sinaloenses viajaron por lo general lejos de sus domicilios (como marca la tradición magisterial), se insertaron en un pueblo ajeno y comenzaron a percibir lo rutinario de las expresiones de violencia: los controles de tránsito carretero protagonizados por grupos delincuenciales, las confrontaciones armadas en vía pública o los modos de respeto social hacia líderes delictivos. Así en estas experiencias es donde se “pone a prueba el temple y la determinación del profesorado novel, para un gran número de casos implica asumir una postura de aislamiento mental centrado en el trabajo escolar y los alumnos como únicos acompañantes” (Vargas, 2023, p. 9). La conclusión que enarbolaba Vargas a partir de los relatos que componen su estudio demuestra las diversas condicionantes que prevalecen en estos territorios de disputa criminal para llevar a cabo la enseñanza, “en lo específico, su traslado e inmersión hacia un contexto desconocido, en el estado de Sinaloa, donde la presencia de grupos delictivos suscita adoptar una subcultura violenta entre sus habitantes, apuntalada con el poder del narcotráfico como elemento seductor” (Vargas, 2023, p. 11), lo que trasciende el orden social y escolar modificando el trabajo docente.

En los últimos diez años en México se ha colocado una mayor reflexión en las complejas configuraciones de la inseguridad y sus repercusiones en el campo educativo. Esto es un acierto

porque devela una dimensión poco explorada desde la investigación educativa que puede arrojar pistas más precisas para diagnosticar el problema y comprender qué le está ocurriendo a la escuela pública y a sus actores en contextos de conflictos armados y economías ilegales. En coincidencia con el planteamiento de Nordstrom (2004), “cuando las personas no son conscientes en gran medida de la extensión a la que la violencia, los abusos a los derechos humanos y las actividades criminales son operativizadas dentro de los marcos sociales, económicos, legales y políticos de su sociedad, serán en gran medida incapaces de corregirles [*sic*]” (p. 147). Por ello, el conocimiento sobre este problema debe preceder a la acción. Investigaciones elaboradas con material etnográfico con comunidades escolares en Tijuana (Calvo & Pastrana, 2022), a partir de testimonios de profesores rurales en la montaña de Guerrero (Solano & Trujillo, 2021), o con colectivos de maestras y maestros en Michoacán (Rodríguez, Chávez y Espitia, 2024), son vitales para formular conclusiones más robustas sobre cómo se están produciendo subjetividades resultado de las violencias en la trama escolar, pero que adquieren características singulares de acuerdo con el contexto sociopolítico de cada región.

Uno de los elementos que resulta relevante destacar es que, en la mayoría de los estudios citados, “los estudiantes no son indiferentes a los riesgos que constituyen los ilegalismos y encuentran en la escuela un lugar de resguardo en donde reciben ayuda” (Bonilla y Grinberg, 2019, p. 211). Esta condición de la escuela como espacio de resguardo o como “entorno protector” (Comisión de la Verdad, 2022) tiene que ver con la capacidad del profesorado para realizar acciones de resistencia a las dinámicas sociales de las violencias y constituir la experiencia educativa como una “fortaleza”, algo que Bonilla (2023) ha

planteado como un espacio que es “tanto protección y refugio material frente a escenarios de violencia como confrontaciones armadas, así como también en términos de contención y sostenimiento a las vidas de los y las estudiantes que se ven expuestos a efectos traumáticos” (p. 31). A pesar de que los educadores no pueden transformar la situación de opresión y acabar con las violencias en tanto fenómeno estructural del capitalismo contemporáneo, esta dimensión de la agencia magisterial sí puede revertir el sentido político de la escuela en entornos de inseguridad para propiciar formas heterogéneas de gestión de la escolarización hacia perspectivas de cuidado colectivo de la vida. En el siguiente apartado se muestran algunas viñetas que pueden ilustrar cómo este tipo de estrategias se desarrollan en el estado de Sonora.

El magisterio en riesgo: viñetas desde Sonora

El 17 de octubre del 2022, un maestro de primaria colocó una bocina con música en el centro del patio de la institución educativa 28 de Febrero, en el municipio de Guaymas, al sur del estado de Sonora. Era el recreo escolar, algunos alumnos se juntaron en la cooperativa para comprar sus alimentos y algunos otros jugaban en la cancha de básquetbol. De pronto, se interrumpió la música de la bocina y comenzó un ruido repetido que simulaba el sonido de disparos de armas de fuego. Las niñas y niños comenzaron a tirarse al suelo de las jardineras y debajo de la cooperativa escolar, mientras el docente en medio del patio vociferó: “¡Protéjanse! ¡Pecho tierra! ¡Agáchense!” (Escobar, 2022). El ejercicio que duró al menos treinta segundos fue una suerte de protocolo de actuación acordado por el colectivo de

profesores de esta institución para el resguardo de la vida de los educandos ante balaceras al exterior del centro escolar.

Sin embargo, después de que el ejercicio del educador de Guaymas se difundió por los medios de comunicación, la Secretaría de Educación y Cultura (SEC) del estado de Sonora emitió un comunicado donde “reprobaba” la actuación del profesor, con el argumento de que se vulneró la integridad del alumnado y dañó la percepción de las escuelas al mostrar situaciones que no ocurren. Según esta institución, “los planteles escolares son entornos seguros y las autoridades educativas están en contacto permanente con las corporaciones policiacas de los tres niveles de gobierno para atender cualquier tipo de contingencia que ponga en riesgo a alumnos y docentes” (Redacción, 2022). Este tipo de respuestas de instituciones estatales evidencia dos elementos: primero, un posicionamiento político que culpabilizó al personal educativo por generar mecanismos de resguardo en sus propios centros de trabajo. El profesor que protagonizó la escena antes descrita recibió un apercibimiento de parte de la SEC, sin embargo, en contraparte, el comité de padres de familia respondió en apoyo al educador por su acción como una forma de lidiar contra la inseguridad desde las escuelas ante la inacción gubernamental. Segundo, se sostiene una narrativa engañosa de “seguridad” para ocultar el conflicto y las afectaciones directas contra la sociedad civil. Esos hechos son muestra de la naturaleza de la violencia social que impregna la realidad educativa en varias regiones del país, lo que tiene que ver con cómo se configura la presencia contradictoria del Estado en los márgenes (Colin, 2024).

Otro ejemplo ilustrativo se puede ubicar en una primaria rural federal ubicada en la orilla del río Mayo en el municipio de Navjoa. El exterior de la escuela Benito Juárez en la

periferia de un pequeño ejido se ha convertido desde 2021 en un punto de venta y consumo de drogas: varios jóvenes de la etnia yoreme se reúnen y consumen allí mismo durante las noches. Por la mañana, el director es el primero en llegar para abrir la escuela y de forma recurrente encuentra pipas de vidrio y jeringas tiradas en la puerta de la escuela y la barda que marca el límite de la institución educativa. Ante estos objetos que representan huellas del consumo de drogas, el director suele barrer el patio exterior antes de que lleguen las infancias a la escuela con la finalidad de evitar que ellos vayan a tomar las pipas y se corten con el cristal o utilicen los encendedores que están sobre la tierra. Estas estrategias de cuidado del alumnado también tienen que ver con evitar que se genere interés sobre esos objetos; además, a pesar de que los niños y niñas de primaria han realizado comentarios sobre las drogas, los docentes han tratado de abordar el tema con las familias, según me refirió el director cuando conversamos sobre la inseguridad en la zona.

Ese tipo de estrategias elaboradas por el profesorado adquieren sentido a partir de las condiciones del contexto sociopolítico en el que se inscribe cada escuela. Son iniciativas que emergen de acuerdo con cómo se conciben las problemáticas relacionadas con la criminalidad y sus repercusiones sobre la vida de las comunidades escolares y los procesos de enseñanza. En el primer caso, Guaymas es un municipio de Sonora localizado en el golfo de California, caracterizado por sus actividades comerciales ligadas al puerto marítimo y al turismo mayormente regional. Desde hace al menos diez años, la población de Guaymas ha experimentado diversas expresiones de violencia debido a una cruel disputa bélica entre fracciones de tres grupos delincuenciales que buscan monopolizar el negocio del tráfico de drogas, pero también porque intentan

controlar el mercado de mariscos, la fayuca de Asia que viaja en contenedores y los precursores químicos que ingresan al país por este puerto. Estos últimos son trasladados hacia las zonas serranas para la producción de metanfetaminas y fentanilo en el sureste de Sonora, generalmente por caminos de terracería de Navojoa hacia Sinaloa, para posteriormente fabricarse y exportarse a Estados Unidos, según apuntan algunos pobladores.

Volviendo al caso de la primaria 28 de Febrero, días antes del simulacro realizado por el educador había ocurrido un “topón” (enfrentamiento armado) en las inmediaciones de la institución, por lo que la decisión de llevarlo a cabo probablemente se basó en un balance crítico sobre este problema. En la zona, ese tipo de episodios son sistemáticos, no son hechos aislados, y se pueden ver documentados por la prensa en varias ocasiones. De hecho, dos meses después del simulacro, se volvió a presentar otra balacera afuera de un preescolar localizado a tan solo cuatro kilómetros del colegio en cuestión. En ese caso, la joven maestra decidió quedarse en el aula, le indicó a su grupo que se colocara debajo del pupitre y cantaron en coro una canción de Taylor Swift para tratar de mantener la calma (Sánchez, 2022). En otro episodio similar, hombres armados pertenecientes a grupos delictivos antagónicos comenzaron a disparar a plena luz del día a tan solo cien metros de la primaria 15 de Septiembre. En este caso el acontecimiento frustró los festejos de la posada escolar y el director ingresó a los salones de clase a tranquilizar a los estudiantes vestido de Santa Claus. Allí les comentó a los niños y niñas que los sonidos que escuchaban no eran disparos de armas de fuego, sino de “cohetes” que llevaba en su trineo como una forma de relajar el ambiente entre el alumnado (Martínez, 2022).

Ese tipo de episodios también produce afectaciones en los “plebes” (como llaman los sonorenses a las infancias), las cuales no solo se expresan con estrés o crisis nerviosas derivados del pánico por el suceso violento, sino que también existen complejos procesos de subjetivación que se expresan en los modos en que se aprende la violencia en contextos donde son crónicos los fenómenos de victimización, es decir, las huellas que se imprimen en los sujetos debido a la habituación o al carácter ordinario de la violencia. Después del incidente en el exterior del preescolar, un periodista local entrevistó a un alumno que dibujó en su cuaderno lo que había pasado al interior del aula durante el tiroteo y apuntó: “Hoy en la escuela hubo una balacera. Lo que aprendí hoy fue que significa pecho tierra. Se trata de pegar tu pecho al suelo en caso de una balacera” (Ortiz, 2022).

Al respecto, Auyero y Berti (2013) han apuntado que la violencia es un proceso que se aprende y genera disposiciones en los sujetos, pues “este proceso de aprendizaje no es algo que los individuos elijan; es, por el contrario, una adquisición que se impone sobre los habitantes de los barrios de relegación por las circunstancias violentas en las que viven y crecen” (p. 116). Otro ejemplo que remarca estas huellas fue la simulación de una ejecución que realizaron jóvenes de un bachillerato en Guaymas como parte de una campaña para representantes estudiantiles. En el video que circuló por las redes sociales se observa cómo cuatro jóvenes con la cara cubierta, mochilas en el pecho que asemejan ser sus chalecos antibalas y escobas en vez de armas, someten a uno de sus compañeros que luce amordazado y amenazan a sus compañeros para que voten por un partido (Medina, 2023). Esta es una apología de la violencia derivada de los modos en que se exponen las organizaciones criminales

en la cultura pública, con la que niñas, niños y adolescentes se han familiarizado en estos contextos por medio de la música, los videos y la interacción diaria.

Esta dimensión de las afectaciones por la violencia en el campo educativo plantea repercusiones que aún no han sido comprendidas a cabalidad y tienen una fuerte relación con el desarrollo de las trayectorias escolares y el rendimiento académico cotidiano. Por su parte, las políticas educativas estatales para atender el problema se han acotado en breves manuales de seguridad al interior de las instituciones educativas en casos de confrontación armada. En Sonora existe desde 2009 el llamado Código Café, el cual es una suerte de protocolo de actuación para las comunidades escolares ante incidentes delictivos coordinado por el personal de Protección Civil y los comités de padres de familia. Las medidas de seguridad que se exponen en este documento radican en la instalación de timbres distintivos y alarmas silenciosas que se encienden cuando se escuchan detonaciones, ya sea porque se advierta el movimiento de grupos delincuenciales o de fuerzas de seguridad cerca del colegio, así como la identificación de áreas “seguras” en el plantel, por ejemplo, aulas de concreto con cierta resistencia a disparos de armas de grueso calibre.

Dicho protocolo indica que si la escuela está en medio de un fuego cruzado, pero no está siendo atacada directamente se establezca una comunicación con los padres y madres de familia para “hacerles saber que el personal está preparado para proteger a sus hijos” y se tranquilicen. El protocolo también señala que, en caso de confrontación armada, el personal se debe involucrar en acciones de autoprotección y protección solidaria del alumnado. Además, se solicita la integración en cada salón de una “brigada de protección civil y emergencia escolar”,

la cual puede estar compuesta por alumnos de mayor edad que puedan ayudar a coordinar una reacción y proteger a sus compañeros más vulnerables.

En estas indicaciones del Código Café, hay un señalamiento de responsabilidad directa sobre los docentes, quienes deben mantener una coordinación con las brigadas de seguridad, así como aportar el diseño de actividades recreativas que eviten la tensión en el alumnado en casos donde se presente alguna emergencia de este tipo. El protocolo también remarca que se deben identificar “indicadores de riesgo”, para que el personal evalúe, por ejemplo, a qué distancia se encuentra el altercado, si existen llamados de alerta de los vecinos, si algún disparo de arma de fuego impactó en la infraestructura del plantel o a alguno de los educandos. Con este balance, se pueden definir las acciones para resguardar la vida al interior de las escuelas en coordinación con personal de seguridad pública y el aviso a la supervisión escolar correspondiente, por medio de una línea de denuncia anónima al 089. Con esta información, las autoridades educativas y policiacas tendrán conocimiento de la situación y podrán indicar al personal docente cómo deben resguardarse.

En general, el protocolo es una muestra contundente de la necesidad de crear mecanismos de reacción ante los fenómenos de violencia criminal que atraviesan la cotidianeidad escolar, pues tan solo en el segundo semestre del 2022 al menos cinco instituciones de educación básica y una de nivel superior fueron afectadas por este tipo de problemática en el sur de Sonora, según información recuperada en el trabajo de campo. Aunque no se tienen datos concretos sobre cómo se ha implementado el Código Café, Protección Civil del gobierno de Sonora ha socializado la información con al menos 500 jefes de

sector, supervisores y directivos. Asimismo, la SEC ha llevado a cabo reuniones para informar sobre el Código Café en San Luis Río Colorado, Caborca, Navjoa, Cajeme, Guaymas y Empalme. Estas capacitaciones para los trabajadores de la educación tienen la finalidad de explicar la metodología de esta política estatal y establecer comunicación con las bases del magisterio, pero estas reuniones deben ser solicitadas por la propia dirección por medio de un oficio a la supervisión (Gámez, 2022).

La existencia del Código Café en Sonora es relevante porque enuncia una preocupación compartida por las comunidades escolares respecto a la inseguridad en zonas de disputa criminal y ofrece algunas pistas sobre cómo tratar el tema desde las escuelas en momentos de emergencia. Sin embargo, en trabajo de campo prácticamente ninguno de los educadores entrevistados sobre dicha política tenía conocimiento o había escuchado algo sobre este protocolo. Por otro lado, estas prácticas estatales se limitan a indicar algunas cuestiones prácticas en abstracto que recaen sobre la acción y responsabilidad del docente en un contexto singular, y este suele no estar capacitado en seguridad pública ni está formado para prevenir este tipo de situaciones u ofrecer acompañamiento socioemocional al alumnado; en otras palabras, estas tareas exceden su capacidad de acción. Por lo general, este tipo de políticas exógenas tienden a deslindar a otras instancias y centran la atención del problema en las manos de los casi 35 mil trabajadores de la educación que laboran en la entidad, quienes casi no cuentan con el apoyo de otros actores estatales para sobrellevar estas problemáticas.

El riesgo que viven los educadores al desarrollar su trabajo docente en estos territorios militarizados (en Sonora hay casi tres mil elementos de la Guardia Nacional y alrededor de ocho cuarteles) donde operan con impunidad organizaciones

criminales es latente y tiene que ver con la configuración de la presencia estatal en los márgenes (González, 2022). En el caso de Sonora, similar a varias zonas grises en América Latina, es posible interpretar que no se trata de 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 & Berti, 2013, p. 121). Esta complejidad del conflicto armado en el noroeste de México alerta también sobre las formas en que “el crimen organizado intenta adquirir soberanía suprema en un territorio, montándose siempre en la estructura institucional del Estado para conseguirla” (Lomnitz, 2023, p. 61). De esta manera, algunos dirigentes delictivos tratan de establecer acuerdos —siempre inestables, por cierto— con agentes del Estado: gobernadores, presidentes municipales o fiscales regionales para establecer lo que Lomnitz llama una “soberanía narca”, la cual siempre es un proyecto inconcluso pero presente en nuestro país.

Esta condición sociopolítica del Estado mexicano es clave para comprender por qué las prácticas estatales tienden a tratar superficialmente el tema de la seguridad en ámbitos escolares y descuidan otras aristas del problema; es decir, la naturaleza de sus inacciones se sustenta en la propia configuración de la estatalidad en un marco estructural de reproducción de economías ilegales. Además, existen agravios contra el profesorado que atentan contra sus vidas y merman su capacidad de resistencia como referente moral y como organización sindical. En Sonora se pueden rastrear distintos casos, como el de los catedráticos que fueron impactados por balas mientras impartían sus clases en un bachillerato de Caborca (Redacción, 2010) o el caso del maestro de secundaria Caleb Miguel Ángel García Guel, que

fue desaparecido forzosamente en Hermosillo y luego asesinado (Frescas, 2023) (en este caso, el cuerpo fue encontrado en un sitio público en Ciudad Obregón junto con la “narco-pinta” de un supuesto líder delictivo de la región que se adjudicó el acto; además, el mensaje cumplió una función de acto discursivo de amenaza simbólica (Mendoza, 2016) hacia el gremio magisterial).

Otro acontecimiento que llamó la atención mediática ocurrió en marzo del 2024, cuando miembros de un grupo delincuenciaal dispararon a un vehículo donde viajaban cinco profesores que transitaban de Puerto Peñasco a Sonoyta después de una reunión sindical. Uno de los educadores murió a causa de los impactos de bala y los cuatro restantes sufrieron varias heridas y fueron trasladados a un hospital. La fiscalía se apresuró a declarar que fue una “confusión” para tratar de reducir la gravedad del hecho (Contreras, 2024) y el Comité Ejecutivo de la Sección 28 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación condenó el suceso (Benítez, 2024).

A partir de estos casos se puede interpretar que “la violencia es el efecto de una compleja cadena causal cuyos orígenes se encuentran en las acciones e inacciones del Estado —no solamente en relación con el tráfico de drogas y otras formas de criminalidad—, como también en la economía” (Auyero & Berti, 2013, p. 141). Esta complejidad sociopolítica no puede pasar desapercibida en el entendimiento de las violencias que afectan al personal educativo. Es necesario tener presente una contextualización que ayude a comprender las formas en que se despliegan diferentes tipos de victimización sobre los educadores y, posteriormente, recuperar esa información “desde abajo” para diseñar soluciones en coordinación con el magisterio.

Conclusiones

Este trabajo se propuso realizar una reflexión sobre las formas en que la inseguridad derivada del despliegue de violencias criminales tiene una serie de repercusiones sobre el ámbito de la educación en México. Se colocó énfasis en las comunidades escolares en el estado de Sonora como un referente empírico para aportar una visión acotada y situada de cómo se expresan las espirales de violencia como resultado de un histórico conflicto armado entre actores legales e ilegales que se ha arraigado en los territorios donde desempeñan sus labores miles de trabajadores de la educación. La perspectiva antropológica que sostiene este texto constituye una forma de comprensión de las violencias sobre la escuela, la cual requiere ser enriquecida a través de trabajos empíricos de investigación que indaguen sobre los sentidos y las prácticas culturales e históricas de sujetos educativos concretos, donde se incluya un carácter diferenciado en el estudio de las infancias, las juventudes y el trabajo docente como parte de la compleja trama escolar.

Ante este contexto, se apuntó que existen acciones estatales mínimas para el resguardo del personal educativo ante la inseguridad, en este caso, un protocolo institucional, el Código Café, que es una especie de manual de intervención ante hechos delictivos en el exterior de los colegios y supuestamente sirve de guía para que los maestros respondan para salvaguardar la vida propia y la del alumnado. Si bien este protocolo subraya modos de comportamiento durante episodios de violencia derivada del despliegue de actores armados en los bordes escolares, no constituye en conjunto estrategias robustas para hacer frente a las dinámicas socioculturales del conflicto que se filtran en las escuelas. Un rasgo cuestionable es que ese

tipo de instrumentos cede la responsabilidad de la seguridad a los profesores, lo cual exime a las propias instituciones encargadas de dicha tarea. A pesar de ese tipo de prácticas estatales, existen otras estrategias que emanan de los saberes docentes, tal como se planteó con el ejemplo del simulacro de balacera o el director que cuida a las infancias de las drogas.

El propósito de este trabajo no es evaluar la capacidad o eficacia de este tipo de acciones, sino más bien apuntar la mirada sobre lo que el trabajo docente puede mostrar, es decir, el gremio magisterial sí está tratando de lidiar con esta problemática a partir de sus propios recursos materiales y simbólicos para restaurar la escuela como un lugar seguro. Estas estrategias son heterogéneas y tienen potencialidades y limitaciones a partir de cada contexto escolar concreto y de la proyección política de cada educador para asumir el desafío ético de enseñar y revertir las subjetividades dañadas por la violencia, desde lo que Bello (2020) denominó una *pedagogía visceral*, es decir, formas de cuidado y trabajo emocional que realizan las y los docentes para la supervivencia y la afirmación de la vida desde el mundo escolar.

No obstante, estas iniciativas no pueden ser consideradas como proyectos alternativos en clave de paz para el tratamiento de este problema estructural del sistema-mundo capitalista. Considero que un proyecto más amplio en esta materia es aún escaso y difícil de concretar en las aulas mexicanas. Antes de comenzar a diseñar algún mecanismo en esta dirección, es menester centrar nuestra atención en el trabajo de reconocimiento de lo que estamos viviendo, esto es, una faceta de comprensión y aceptación del conflicto armado. Por fortuna, poco a poco se ha reconocido el problema en el gremio magisterial como una condición inédita que tiene repercusiones en la configuración

de su trabajo pedagógico y de gestión escolar cotidiana, pero también existe un riesgo al hablar del tema y más aún organizarse para confrontar esta violencia en un país donde la impunidad es la norma.

Una educadora de primaria en el municipio de Navojoa con quien conversé me comentó que para ella no existen propuestas de educación para la paz en su región, pues “tiene que ver con la imposibilidad de nosotros para hablar del tema por temor, para abrir el tema en la escuela, por temor. Eso pues nos ha impedido diseñar alternativas. Quizás requerimos, no sé, asesorías, conocer cómo le han hecho en otros lugares, en otros países, en otros territorios, para empezar a abrir el tema”. (M, comunicación personal, octubre de 2024). En el corto plazo, es necesario documentar en el terreno local las experiencias de maestras y maestros que diariamente enfrentan el reto de enseñar a pesar de las complejas condiciones que propician la violencia criminal, así como aprender de las estrategias que emplean con los “plebes” para transformar las mentalidades dañadas por el narcotráfico y trabajar el sufrimiento social que dolorosamente marca las trayectorias de las personas en los márgenes estatales.

Referencias

- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Maestros de educación primaria en México 1887-1994*. CIDE.
- Auyero, J. & Berti, M. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbado bonaerense*. Katz Editores.
- Auyero, J. & Sobering, K. (2021). *Entre narcos y policías. Las relaciones clandestinas entre el Estado y el delito, y su impacto violento en la vida de las personas*. Siglo XXI Editores.

- Ayón, J. (2023). Desplazamiento forzado por violencia en la educación de jóvenes sinaloenses: un problema de exclusión social y gobernanza. *Red Mexicana de Jóvenes por la Educación*, 1(2), 1-9. https://www.researchgate.net/publication/383700200_Desplazamiento_forzado_por_violencia_en_la_educacion_de_jovenes_sinaloenses_un_problema_de_exclusion_social_y_gobernanza_-_Forced_displacement_due_to_violence_in_the_education_of_Sinaloan_youth_a_prob
- Bello, A. (2020). Una pedagogía visceral: experiencias de cuidado y trabajo emocional de profesoras en la periferia carioca. *Revista Educación y Ciudad*, 39, 49-62. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2335/1997>
- Benítez, G. (17 de marzo del 2024). SNTE 28 condena agresión armada a maestros en Sonoyta. *El Sol de Hermosillo*. <https://oem.com.mx/elsoldehermosillo/local/snte-28-condena-agresion-armada-a-maestro-en-sonoyta-13134635>
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Bonilla, M. (2023). Restaurar la escuela. *Nodos y Nudos*, 8(55), 23-33. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num55-20296>
- Bonilla, M. & Grinberg, S. (2019). La escuela: entre la contingencia y la aporía. Ilegalismos populares y pobreza urbana. *Revista Mexicana de la Investigación Educativa*, 24(80), 197-221. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/368/661>
- Calvo, B. & 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. <https://cieps.edomex.gob.mx/sites/cieps.edomex.gob.mx/files/files/COFACTOR%20ESPECIAL%2022%20digital.pdf>

- Cockcroft, J. (1967). El maestro de primaria en la revolución mexicana. *Historia Mexicana*, 16(4), 565-587.
- Colin, A. (2022). Maestros bajo fuego. Repercusiones de la violencia criminal en escuelas públicas del Valle de Apatzingán, Michoacán. *Diálogos sobre educación*, 24(13), 1-20. <https://doi.org/10.32870/dse.vi24.i061>
- Colin, A. (2023). Volver a la escuela: violencia criminal y desplazamiento forzado interno de profesores de Michoacán, México. *Bajo el Volcán. Revista del Posgrado de Sociología BUAP*, 4(8), 91-127. <https://doi.org/10.32399/ICSYH.bvbuap.2954-4300.2023.4.8.532>
- Colin, A. (2024). *Ser maestro en los márgenes. Trabajo docente y violencia criminal en la Tierra Caliente de Michoacán*. Cátedra Jorge Alonso, Cooperativa Editorial Retos, CLACSO. <https://www.centroculturalsol.com/sermaestrien%20los%20margenes.pdf>
- Comisión de la Verdad (2022). No es un mal menor. Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado (t. 8), *Informe final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición*. Comisión de la Verdad.
- Conde, S. (2011). *Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos*. Ediciones Cal y Arena.
- Contreras, L. (18 de marzo del 2024). “Fue una confusión” el ataque armado contra maestros en Sonora, asegura vicefiscal. *Infobae*. <https://www.infobae.com/mexico/2024/03/19/fue-una-confusion-el-ataque-armado-contramaestros-en-sonora-asegura-vicefiscal/>
- Durin, S. (2025). *Solo me dijeron que nos íbamos. Niñez y adolescencia desplazadas en el norte de México*. CIESAS.
- Escobar, A. (17 de octubre de 2022). “¡Pecho abajo, protéjanse!”: maestro de primaria hace simulacro de balacera en

- Guaymas, Sonora. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/estados/pecho-abajo-protejanse-maestro-de-primaria-hace-simulacro-de-balacera-en-guaymas-sonora/>
- Fierro, C. (2017). Escuelas y docentes en contextos de violencia y exclusión. Contribución a la construcción del tejido social. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Diálogos Magistrales*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), 127-147.
- Frescas, G. (18 de septiembre del 2023). Localizan en Ciudad Obregón cuerpo de maestro desaparecido en Hermosillo; tenía un narcomensaje. *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/estados/2023/09/18/localizan-en-ciudad-obregon-cuerpo-de-maestro-desaparecido-en-hermosillo-tenia-un-narcomensaje/>
- Furlán, A. (2012). Inseguridad y violencia en la educación. Problemas y alternativas. *Perfiles Educativos*, 34, 118-128. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34nspe/v34nspea11.pdf>
- Gámez, R. (7 de diciembre del 2022). Código café: el protocolo que usan las escuelas en caso de balaceras. *El Sol de Hermosillo*. <https://oem.com.mx/elsoldehermosillo/local/codigo-cafe-el-protocolo-que-usan-las-escuelas-en-caso-de-balaceras-19240946>
- González, B. (29 de octubre del 2022). La (fallida) militarización del noroeste de México. *Nexos*. <https://seguridad.nexos.com.mx/la-fallida-militarizacion-en-el-noroeste-de-mexico/>
- González, E. (2017). *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos: experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuujk*. CIESAS.
- González, R. & Olivier, G. (2017). *Resistencias y alternativas. Relación histórico-política de movimientos sociales en educación*, UAM-A, CONACYT y Editorial Terracota.

- Lomnitz, C. (2023). *Para una teología política del crimen organizado*. El Colegio Nacional, Editorial Era.
- Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Traficantes de sueños.
- Martínez, G. (16 de diciembre del 2022). Balacera interrumpe posadas en escuelas de Guaymas; Santa Claus tranquiliza a los niños. *Milenio*. <https://www.milenio.com/estados/sonora-balacera-interrumpe-posadas-escuela-guaymas>
- Medina, G. (14 de mayo del 2023). En Sonora, alumnos de “prepa” simulan ejecución de compañero para pedir voto en elección estudiantil. *Milenio*. <https://www.milenio.com/estados/sonora-alumnos-simulan-ejecucion-elecciones-estudiantiles>
- Medina, P. (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Juan Pablos Editor.
- Mendoza, N. (2016). Narco-mantas o el confín de lo criminal. *Acta Poética*, 37(2), 21-34. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ap/v37n2/o185-3082-ap-37-02-00021.pdf>
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Nordstrom, C. & Robben, A. (1996). *Fieldwork under fire: contemporary studies of violence and culture*. University of California Press.
- Nordstrom, C. (1996). War in the Front Lines. En C. Nordstrom y A. Robben (Eds.), *Fieldwork under fire: contemporary studies of violence and culture* (pp. 128-152). University of California Press.

- Nordstrom, C. (2004). *Shadows of War: Violence, Power, and International Profiteering in the Twenty-first Century*. University of California Press.
- Ortiz, J. (7 de diciembre del 2022). Niño de kínder comparte lo que aprendió de la balacera en Guaymas, Sonora. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/estados/2022/12/7/nino-de-kinder-comparte-lo-que-aprendio-de-la-balacera-en-guaymas-sonora-404995.html>
- Redacción (7 de diciembre del 2010). Hieren a maestro en choque de sicarios en Caborca. *InfoCajeme*. <https://www.infocajeme.com/policiaca/2010/12/hieren-a-maestro-en-choque-de-sicarios/>
- Redacción (19 de octubre del 2022). Autoridades de Sonora reprueban simulacro de balacera en escuela de Guaymas. Proceso. <https://www.proceso.com.mx/nacional/estados/2022/10/19/autoridades-de-sonora-reprueban-simulacro-de-balacera-en-escuela-de-guaymas-video-295448.html>
- Rockwell, E. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. SEP.
- Rockwell, E. (2007). Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala. El Colegio de Michoacán, CIESAS, Cinvestav.
- Rodríguez, D., Chávez, M. & Espitia, M. (2024). Escuelas y violencias patriarcales en contextos de crimen organizado en Michoacán. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 45 (178), 81-104. <https://doi.org/10.24901/rehs.v45i178.1033>
- Sánchez, D. (6 de diciembre del 2022). Maestra canta tema de Taylor Swift para tranquilizar a niños durante balacera en Sonora. *Excelsior*. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/maestra-canta-tema-taylor-swift-tranquilizar-ninos-durante-balacera-sonora/1557022>

- Sandoval, E. (2016). La construcción cotidiana de la vida sindical de los maestros de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(3), 171-186. <https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.3.176>
- Solano, A. & Trujillo, B. (2021). Hacer escuela entre silencios. Docentes de telesecundaria en contextos de narcotráfico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 151-176. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.385>
- Street, S. (1992). *Maestros en movimiento. Transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)*. CIESAS.
- Vargas, E. (2023). Violencia y Poder. La otra inserción a la enseñanza del profesorado novel de Educación Primaria. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 8(1), 1-17.
- Valenzuela, J. (2018). Trazos de sangre y fuego. Bionecropolítica y juvenicidio en América Latina. Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales (CALAS).
- Valdez, J., Esparza, V. & Burgos, C. (2023). Narrativas juveniles sobre el narcotráfico en Sinaloa: ingresos, riesgos y planes a futuro. *Frontera Norte. Revista Internacional de Fronteras, Territorios y Regiones*, 35, 1-16.
- Vargas, M. (1994). *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. CIESAS.
- Zavaleta, A. (2020). *La violencia regional en México*. CLACSO, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

SEMBLANZAS DE AUTORAS Y AUTORES

Agustín Solano López

Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, Guerrero, y maestro en Ciencias, área Educación Superior y en Docencia de la Matemática, por la Universidad Autónoma de Guerrero; además, es egresado del posgrado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se encuentra adscrito en la Región Centro del estado de Guerrero; cuenta con quince años de experiencia en el subsistema de telesecundaria; es miembro del Colectivo Educación para la Paz. Entre sus publicaciones están:

Solano, A. & Trujillo, B. F. (2021). Hacer escuela entre silencios.

Docentes de telesecundaria en contextos de narcotráfico.

Revista Latinoamericana De Estudios Educativos, 51(2), 151-176.

Trujillo Reyes, B. F. & Solano, A. (2024). Escolarización y actores

de lo escolar en contextos de narcotráfico. En: Furlan, A.,

Prieto, M. T. y Ochoa, N. E. *Estado del conocimiento Convivencia,*

disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021. COMIE.

Correo: solano.lopez.agustin@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1529-514X

Alberto Colin Huizar

Antropólogo Social, maestro en Investigación Educativa y doctor en Ciencias Sociales. Es investigador en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Sus trabajos han tratado de vincular el acompañamiento político como activista en diferentes luchas de los pueblos originarios y sindicatos con el análisis de las alternativas educativas y los desafíos actuales del trabajo docente en México. Es autor de una docena de

artículos y capítulos de libros sobre metodologías etnográficas y colaborativas, movimientos magisteriales, violencia criminal y autonomía en la educación. La siguiente obra suya se puede descargar de forma libre y gratuita:

Colin, A. (2024). *Ser maestro en los márgenes. Trabajo docente y violencia criminal en la Tierra Caliente*. Cátedra Jorge Alonso. Cooperativa Editorial Retos.

Correo: alberto.colin@cinvestav.mx

ORCID: 0000-0002-9899-073X

Alejandra del Carmen Pérez García

Docente frente a grupo de educación básica por la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas, maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro, diplomada en Metodologías activas por el Instituto Ascencio y diplomada en Gestión y Administración Escolar por la BENMAC.

Correo: alejandragarcia2365@gmail.com

ORCID: 0009-0004-4332-3544

Anel Hortensia Gómez San Luis

Licenciada en Psicología; maestra en Terapia Familiar Sistémica y Posmoderna; maestra en Terapias Contextuales; doctora en Psicología y Salud; especialista en adicciones; profesora-investigadora y coordinadora de investigación y posgrado en la Facultad de Ciencias Humanas, UABC; miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) nivel 2. Entre sus publicaciones recientes se encuentran:

Gómez, A.H. & Almanza, A.M. (2024). Violencia estructural y trauma social como detonantes del consumo problemático de drogas en mujeres jóvenes. En K. Andrade (coord.).

Violencia, derechos humanos, salud y migración en el noreste de México (pp. 79-92). Fontamara y UAT.

Gómez, A.H., Almanza, A.M. & Brussolo, R. (2023). Criterios de calidad y ética en metodología de investigación cualitativa. En H. Méndez & A. Gómez (Coords.), *Investigación en Ciencias Humanas y Sociales. Experiencias y propuestas en la aplicación de métodos y técnicas* (pp. 229-248). Artificios y UABC.

Correo: agomez82@uabc.edu.mx

ORCID: 0000-0002-9846-5046

Ariagor Manuel Almanza Avendaño

Licenciado en Psicología Clínica; maestro en Terapia Familiar Sistémica y Posmoderna; doctor en Psicología y Salud; profesor-investigador en la Facultad de Ciencias Humanas, UABC; miembro del SNII nivel 2. Entre sus publicaciones se encuentran:

Almanza A. M., Gómez, A. H. & Cáceres, S. (2025). Emerging emotions in the face of the necropower of organized crime: Between domination and agency. *Emotion, Space and Society*, 54.

Almanza Avendaño, A. M., Romero-Mendoza, M., & Gómez San Luis, A. H. (2025). Talk About Crime Among Young People in Northern Mexico: The Impact of Drug Trafficking in the Neighborhood. *Societies*, 15(1), 16.

Correo: almanzaa@uabc.edu.mx

ORCID: 0000-0001-7240-6163

Blanca Flor Trujillo Reyes

Licenciada y maestra en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE-Cinvestav;

profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco; responsable por la UPN del Seminario interinstitucional de investigación escuela y escolarización. Perspectivas pedagógicas y políticas. Integrante del COMIE y del SNII. Sus últimas publicaciones son:

Trujillo Reyes, B.F., Salmerón Castro A.M & Romo Ramos, M. (2024). (Coordinadoras). *Hacer escuela en tiempos turbulentos. Investigaciones y debates*. UPN, México.

Trujillo Reyes, B.F. & Solano López, A. (2024). Escolarización y actores de lo escolar en contextos de narcotráfico. En: Furlan, A., Prieto Quezada, M.T. y Ochoa Reyes, N.E. *Estado del conocimiento Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021*. pp. 418-473. COMIE, México.

Correo: bflortrujilloreyes@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6534-4045

David Moreno Candil

Doctor en Psicología por la UNAM, con acentuación en Psicología Social y Ambiental; miembro del SNII de la SECIHTI; investigador honorífico del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos; profesor investigador de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Occidente, unidad regional Culiacán. Recientemente ha publicado:

Moreno, D. (2024). Juventud, narcotráfico y violencia en Sinaloa. Representaciones sociales del culiacanazo 2.0-segundo jueves negro. En A. Nateras y P. Soto, Violencias. Bonilla Arteaga Editores / UAM-Iztapalapa.

Moreno, D. (2024). Estudio psicosocial del narcotráfico y la violencia. Reflexiones metodológicas desde la investigación sensible, *Revista SOMEPSO*, 9(2).

Correo: david.moreno@uadeo.mx

ORCID: 0000-0001-7521-1345

Diana Gabriela Poox Martínez

Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM); maestra y doctora en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia; cofundadora del Círculo Mexicano de Estudios Coreanos (CMEC); integrante de la Red Académica de Migración y Educación (RAME) y de la Asociación Latinoamericana de estudios de Asia y África (ALADAA); miembro del SNII. Actualmente se desempeña como investigadora posdoctoral en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Facultad de Estudios Superiores de Cuautla. Ha escrito diversos capítulos de libros en los que aborda temas como identidad, migración, mujeres y objetos de la cultura.

Correo: dgpoox88@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5524-8597

Edwin Ricardo Bravo Verdugo

Maestro en Psicología por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; docente de asignatura en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Su línea de investigación versa sobre el pensamiento social del profesorado universitario, los fenómenos psicosociales en educación y los impactos de la violencia y el narcotráfico en la educación. Entre sus publicaciones recientes se pueden mencionar:

Bravo-Verdugo, E. R., Fernández-Heredia, B. L., Moreno-Candil, D., Meza Calleja, A. M., Barrios-Campos, R., & Xelhuantzi-Santillán, R. I. (2025). Relación de las teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza con el compromiso escolar estudiantil y el clima motivacional de clase en educación superior. *Pedagogía y Saberes*, (62), 75-90.

Bravo Verdugo, E. R., Meza Calleja, A. M., & Ramos Esquivel, J. (2025). “¡Zas! Trabaja”: Condiciones de precariedad laboral

desde la experiencia de docentes de una universidad pública mexicana. En R. J. Salinas García, J. A. Rodríguez González, J. M. Godínez Flores & C. Uribe Pineda (coords.), *Los estudios laborales en México: El trabajo desde sus regiones* (pp. 283-300). Comunicación Científica.

Correo: edwinricardo.bravo@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7212-3294

Isabel Izquierdo

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); posdoctorada en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Azcapotzalco; profesora investigadora de la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), nivel II; miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y fundadora de la Red Académica de Migración y Educación (RAME). Entre sus publicaciones recientes se encuentran:

Izquierdo, I. & Virto, C. (2025) ¿Desplazamiento forzado interno del estudiantado universitario? Espacios y violencias. En Gómez, H. y García, A. (Coords.), *Violencias múltiples en Morelos; 2018-2024* (pp. 197-215). UAEM. ISBN 978-607-2646-18-6.

Izquierdo, I & Atristan, M. (2024) Violencia escolar en telesecundarias: visibilizando el acoso y ciberacoso, *Revista de Investigación Educativa, Formación y Profesionalización Docente*, 2, 4, 9-26.

Correo: isabel.izquierdo@uaem.mx

ORCID: 0000-0002-3682-6862

Jeannet Quiroz Bautista

Doctora en Psicología por el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana; profesora investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; coordinadora de la maestría en Estudios Psicoanalíticos de la Facultad de Psicología; coordinadora de tutorías en posgrado de la Facultad de Psicología; miembro del SNII. Entre sus publicaciones recientes se encuentran:

Quiroz Bautista, J. (2025). *Violencias de la pandemia: relatos en grupo de acontecimiento*.

Quiroz Bautista, J. (2024). *Reflexiones acerca de la corrupción. Miradas de niñas y niños acerca del actuar ético de los adultos*.

Correo: jeannet.quiroz@umich.mx

ORCID: 0000-0002-7925-3785

Jessica Ayón Zuñiga

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Su línea de investigación se centra en representaciones sociales, violencia, educación y desplazamiento forzado. Actualmente, realiza una estancia posdoctoral en la Universidad Autónoma de Occidente, Culiacán, con el proyecto *Contextos violentos, desplazamiento forzado y educación en Sinaloa: diagnóstico y análisis de las condiciones socioculturales y políticas educativas en escuelas públicas*. Sus dos últimas publicaciones son:

Ayon Zuñiga, J. (2025). Adaptaciones de la práctica docente en contextos de desplazamiento forzado y violencia en Sinaloa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(106), 825-845.

Ayon-Zuñiga, J. (2025). Entre el miedo y la vocación: desafíos de la formación inicial docente en contextos de desplazamiento forzado y violencia en Sinaloa. En A. Díaz, S. Villa, M.

Carrasco, A. Villa, D. Flores, M. Uribe y J. García (coords.), *Perspectivas sobre el aprendizaje y la transformación educativa en México* (pp.472-482). Editorial ANDIAC.

Correo: jessicayonz@gmail.com

ORCID: 0009-0009-4639-7596

Ma. Centeocihuatl Virto Martínez

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM); profesora en el Centro de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales (CIIHu) del Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales (IIHCS) de la misma universidad; miembro del seminario Figuras del discurso. Entre sus últimas publicaciones se encuentra: Virto Martínez, M. C. & Reynoso de la Paz, M. (2025). Las buscadoras: imágenes y vocabularios otros ante las violencias. En *Atlas de la memoria. Experimentos con la verdad*, UAEM.

Correo: ma.virto@docentes.uaem.edu.mx

ORCID: 0000-0002-5256-6300

Ma. Xóchitl Soledad Virto Martínez

Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y miembro del seminario Figuras de la exclusión en el discurso filosófico y político. Entre sus últimas publicaciones se encuentra:

Virto Martínez, M. X. (2024). El dolor de la tiricia. En *Las voces de la tiricia*. El Diván Negro.

Manuel Reynoso de la Paz

Doctor en Educación, profesor de tiempo completo en el CIIHu del IIHCS de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y

miembro del seminario Figuras del discurso. Entre sus últimas publicaciones se encuentran:

Virto Martínez, M. C. & Reynoso de la Paz, M. (2025). Las buscadoras: imágenes y vocabularios otros ante las violencias. En *Atlas de la memoria. Experimentos con la verdad*. UAEM.

Correo: manuel.reynoso@docentes.uaem.edu.mx

ORCID: 0000-0002-8591-7701

Noé de J. Pitalúa Portugal

Licenciado en Psicología por la Universidad Veracruzana, maestro en Ciencias Sociales por el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana y actual doctorante en Psicología por el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la UV. Sus líneas de investigación son los estudios sobre violencia, subjetividad y juventud y sobre poder e instituciones desde la perspectiva psicoanalítica. Entre sus publicaciones recientes están:

Pitalúa, N. (2024). Decisiones epistemológicas: algunas cuestiones sobre el sujeto en las ciencias sociales y el psicoanálisis. *Revista Psicoanalítica* 15. 1-13.

Pitalúa, N. 2025. La violencia organizada y los efectos en la subjetividad de estudiantes universitarios. En E. Treviño (Ed.), *La educación ante el crepúsculo de la violencia: Discurso, subjetividad y política*. Dirección Editorial de la Universidad Veracruzana (en prensa).

Correo: gnrs_lies@hotmail.com

Patricia Roitman Genoud

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo; profesora de tiempo completo en la Facultad de

Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro; perfil PRODEP 2014 a la fecha; becaria PRODEP 2016-2019; miembro del Cuerpo Académico Consolidado de Procesos Socioeducativos. Su línea de investigación abarca educación, desarrollo comunitario e identidad. Entre sus publicaciones recientes están:

Roitman, P. (2024). La autocomprensión de un proceso etnográfico: epistemología socioeducativa desde una Escuela Albergue. *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad* (2024): (Otoño) María Bertely y la antropología de la educación mexicana y latinoamericana. 45(179), 197-216.

Correo: patricia.roitman@uaq.mx

ORCID: 0000-0002-4212-3979

Ruth Belinda Bustos Córdova

Doctora y maestra en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Estancia doctoral en la Université Lyon 2, Francia. Especialización por la UPN. Licenciada en Educación Primaria. Cuenta con reconocimiento del SNII nivel I, del Sistema Estatal de Investigadores y Perfil PRODEP. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y del CA UPN-121 “Procesos de aprendizaje y formación docente en la diversidad”. Profesora-investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Morelos. Subdirectora en la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020-2021) y profesora de nivel primaria (2001-2010). Líneas de generación y aplicación del conocimiento: formación para la ciudadanía y diversidad; educación indígena e interculturalidad y procesos de aprendizaje y formación docente.

Correo: ruthbustos7@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2047-177X

Educación y violencias en México,
de Isabel Izquierdo (coord.),
se terminó en agosto de 2026.

Educación y violencias en México es un libro que sostiene un objetivo común de quienes aquí escribimos: Es una declaración de vida digna. Los vehículos por los cuales viaja esta proclamación son la palabra escrita y la oralidad como manifestaciones que urgimos defender en cualquier espacio y geografía, pues nos une un posicionamiento ético político frente a todas las prácticas sociales; desde luego, la práctica educativa situada anida ahí.

En la construcción de ese trayecto colaboramos dieciocho profesores y profesoras de ocho estados de la República mexicana, tanto del nivel preescolar como de educación básica y superior, desde la educación pública formal hasta la no formal. A través de esta contribución colectiva, proponemos con imperiosa necesidad tejer resistencias que permitan movernos hacia otra realidad posible. Con esta obra desafiamos los silencios de los gobiernos anteriores y actuales, indolentes cuando afirman que en México no pasa nada. Contradecimos la narrativa oficial para sostener que, en este país, sí pasa y mucho, reconociéndonos en las experiencias compartidas y en las acciones puestas en marcha que se enuncian desde Guerrero, Morelos, Michoacán, Zatecas, Veracruz, Sinaloa, Sonora y Baja California.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS