

TERRITORIO, GÉNERO, INSEGURIDAD Y RE-EXISTENCIAS: SUBJETIVIDADES DEL PERSONAL ESCOLAR EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA POR EL CRIMEN ORGANIZADO EN MICHOACÁN

TERRITORY, GENDER, INSECURITY AND RE-EXISTENCES: SUBJECTIVITIES OF SCHOOL PERSONNEL IN CONTEXTS OF VIOLENCE BY ORGANIZED CRIME IN MICHOACÁN

Diana Cecilia Rodríguez Ugalde¹, Mónica Lizbeth Chávez González²

Resumen: La investigación tuvo como objetivos indagar desde el enfoque de género las percepciones de seguridad e inseguridad que tienen las y los trabajadores escolares de una secundaria rural ubicada en la región de Tierra Caliente de Michoacán, y analizar comparativamente las prácticas de re-existencia que realizan las trabajadoras y los trabajadores ante las presencias, riesgos y violencias del crimen organizado. Se argumenta que la organicidad del crimen organizado requiere como elementos fundamentales a la estructura patriarcal y los mecanismos de la masculinidad, y que este entramado social, político y económico tiene alcances en las prácticas de re-existencia desplegadas por trabajadoras y trabajadores de una escuela secundaria rural en Michoacán. El sustento teórico-metodológico se fundamenta en la comprensión histórico-procesual del género como un dispositivo de poder que instaura una jerarquía sociopolítica del estamento de lo masculino sobre el de lo femenino. Es un estudio cualitativo basado en el enfoque etnográfico y participativo, con un marco interpretativo fenomenológico. Los aportes de este estudio nutren la temprana discusión sobre la escuela y

1 Escuela Nacional de Estudios Superiores campus Morelia, UNAM

2 Escuela Nacional de Estudios Superiores campus Morelia, UNAM

la violencia en contextos de crimen organizado en México, basada en el análisis de género; además, cuestionan la dicotomización entre escuela y sociedad; y reconocen la feminización de los hombres que habitan esta región por parte de los grupos del crimen organizado. *Palabras clave: territorio, re-existencia, género, escuela, crimen organizado*

Abstract: The research had as objectives to investigate from the gender perspective the perceptions of security and insecurity that the school workers of a rural high school located in the Tierra Caliente region of Michoacán have, and to comparatively analyze the re-existence practices carried out by the workers before the presences, risks and violence of organized crime. It is argued that the organicity of organized crime requires as fundamental elements the patriarchal structure and the mechanisms of masculinity, and that this social, political and economic framework has scope in the re-existence practices deployed by workers of a secondary school. countryside in Michoacan. The theoretical-methodological support is based on the historical-processual understanding of gender as a device of power that establishes a sociopolitical hierarchy of the masculine class over that of the feminine. It is a qualitative study based on the ethnographic and participatory approach, with a phenomenological interpretive framework. The contributions of this study feed the early discussion on school and violence in contexts of organized crime in Mexico, based on gender analysis. Furthermore, they question the dichotomization between school and society; and they recognize the feminization of the men who inhabit this region by organized crime groups. Key Words: territory, re-existence, gender, school, organized crime

Introducción

Las condiciones sociopolíticas de México se caracterizan por la presencia del crimen organizado en la economía nacional articulada con la economía internacional (Márquez, 2015; Pansters, 2019). En los últimos 14 años la movilidad de sus redes, junto con la creciente militarización del país, ha generado un alza de la violencia. De enero de 2006 a mayo de 2021, a nivel nacional fueron asesinadas más de 300 mil personas y más de 72 mil permanecen desapare-

cidas (The Washington Post, 14 de junio, 2021). Particularmente 2019 fue uno de los años más violentos, con 31,688 muertes violentas; en comparación con el 2018, el índice incrementó un 47 % (SNSP, 2019, citada en Infobae, 4 enero 2020).

En este escenario, Michoacán es uno de los cinco estados con más víctimas a consecuencia del conflicto armado (Infobae, 4 enero 2020). Ahí, el crimen organizado se expande a través de cárteles que se disputan el control del territorio; sus acciones se centran en la producción y distribución de drogas, cobro de piso, extorsión, secuestros, control de la producción y venta del aguacate (que genera un ingreso de alrededor de 3000 millones de dólares al año) (Forbes, 16 de febrero de 2022), además de otros productos agrícolas de exportación, como el mango, el limón, la zarzamora y el arándano.

Es evidente el alcance diferencial de la violencia entre hombres y mujeres en el estado.

En una revisión hemerográfica sobre actos de violencia ocurridos en los municipios de Uruapan, Nuevo Urecho, Apatzingán, Tuzantla, Zitácuaro y Felipe Carrillo Puerto, encontramos 222 noticias de enero de 2020 a julio de 2021, de las cuales alrededor del 82 % involucraron únicamente a hombres en actos de enfrentamientos, asesinatos, abandono de cuerpos, aparición de narcomantas, venta de drogas, comercio ilegal de aguacate, bloqueo en carreteras y abuso sexual a mujeres. En esta línea, para el año 2014, el asesinato de hombres en el estado superó los 700 casos, mientras que el de mujeres apenas alcanzó los 90 casos (Zepeda, 2019, p. 66 y 67). Esto hace suponer un mayor involucramiento de hombres en comparación con las mujeres en actos vinculados con el crimen organizado, sus prácticas económicas y la violencia.

En el estado, los homicidios de jóvenes de entre 15 y 19 años presentó un incremento de más del 50 % al comparar los años 2010 y 2015 (Zepeda, 2019). En los años siguientes, la tasa de homicidios de niñas, niños y adolescentes (NNA) por cada 100 mil habitantes fue de 3.45 para el año 2015, 2.5 para el año 2016, 3.1 para el año 2017 y 4.2 para el año 2018 (CNDH, 2019, p. 361); de modo que se observó un incremento correspondiente al 0.6 en el año 2017 y al 1.1 en el 2018. Posteriormente, en 2021, se registraron 92 homicidios con arma de fuego de personas de 0 a 17 años (Red por los Derechos de la Infancia en México [REDIM], 10 de febrero, 2022); mientras que en 2022, fueron 104 (REDIM, 23 de noviembre, 2022).

Ante estas condiciones, las escuelas se han visto afectadas ya que su población (tanto estudiantil como docente) ha participado en los procesos de reclutamiento de pandillas y del crimen organizado (Vélez, Vélez, Amador, Geremia, et al, 2021); además de que son utilizadas frecuentemente como escondites de armas, drogas, municiones, así como de miembros de grupos armados y criminales. Las notas periodísticas de los últimos siete años a nivel nacional sobre crimen organizado y escuela refieren los efectos principalmente contra maestras y maestros: amenazas en Puebla (Franco, 7 septiembre 2019, El Popular); secuestros, asesinatos y extorsiones en Zacatecas, Guerrero y Veracruz (Hernández, 30 diciembre 2014, La Jornada; Nájjar, 13 enero 2015, BBC Mundo; Castro, 27 diciembre 2017, El Sol de México; García, 22 marzo 2018, La Jornada Veracruz); cierre de escuelas en Michoacán y Oaxaca (Estrada, 17 septiembre 2018, El Financiero; Noticia Mx, 9 septiembre 2019).

Al distinguir los alcances sociales del crimen organizado con diferentes poblaciones, la escuela adquiere un papel fundamental para la reestructuración del tejido social como escenario social en el cual se conforman subjetividades. Al ser reproductora de significados y prácticas que consolidan la violencia fuera de sus márgenes, es también un espacio capaz de reconfigurar la genuinidad de los vínculos y generar otras representaciones sociales en contextos predominantemente violentos por la presencia del crimen organizado. Ante lo cual, la figura del docente toma un sentido relevantemente político desde su práctica, pues en la relación pedagógica puede orientar resignificaciones de la violencia y de la comunidad con la finalidad de promover otra configuración de subjetividades y comunidades mayormente cohesionadas (Fierro, 2017).

Cabría plantear varios cuestionamientos sobre la relación de la escuela con estos escenarios, sobre todo cuando en este estudio se sostiene la premisa de que la escuela se configura a través de procesos socioculturales y políticos que acontecen más allá de su perímetro, es decir, que no es una esfera dividida del espacio social: ¿Qué entramados ocurren entre los distintos agentes educativos y las dinámicas sociopolíticas del crimen organizado?, ¿Cómo son determinados estos entramados por el dispositivo de género?, ¿Cuáles son las prácticas de re-existencia que realizan las trabajadoras y los trabajadores escolares de educación básica en contextos atravesados por la violencia del crimen organizado en Michoacán, a través de las cuales se apropian del territorio?

Las trabajadoras y los trabajadores entrevistados refieren que aproximadamente al inicio de la pandemia por COVID-19 ocurrió un hecho concreto en

la localidad donde se encuentra la escuela: la solicitud, por parte de miembros del grupo criminal que ejerce control y vigilancia, de que hombres de la comunidad conformaran barricadas ante posibles amenazas de otros grupos por la disputa territorial (notas de campo, 13 de mayo de 2021). Algunos trabajadores varones de la escuela que habitan en la comunidad fueron obligados a hacer guardias y a portar armas en las barricadas. Frente a esta realidad que se recrudece aún más, se vuelve urgente el despliegue de alternativas que generen espacios de cuidado desde el papel de la escuela. Sin embargo, previo a ello, resulta oportuno conocer qué es lo que hacen trabajadoras y trabajadores de educación básica para re-existir desde sus cotidianidades.

Por lo tanto, los objetivos del presente artículo son: *a)* indagar desde el enfoque de género las percepciones de seguridad e inseguridad que tienen las y los trabajadores escolares de una secundaria rural ubicada en la región de Tierra Caliente de Michoacán, y *b)* analizar comparativamente, desde el enfoque cualitativo y la perspectiva de género, las prácticas de re-existencia que realizan las trabajadoras y los trabajadores, para la construcción de espacios escolares pertinentes para la sostenibilidad de la vida y los procesos educativos ante la presencia, riesgos y violencias del crimen organizado que opera en los contextos escolares. En este trabajo planteamos la hipótesis de que, mientras que las trabajadoras desarrollan prácticas de protección tanto para ellas como para sus estudiantes al enfrentarse a una institución y un medio social masculinizados y violentos, los trabajadores desarrollan prácticas que reproducen la masculinidad hegemónica y la violencia, aunque también se encuentran en la posibilidad de agenciamiento.

Contextualización

Desde hace dos décadas aproximadamente, la situación de violencia en Michoacán ha alcanzado niveles nunca antes vistos. Históricamente, ha sido un estado productor y comercializador de drogas; sin embargo, en este último tiempo se ha generado una nueva geografía del narcotráfico que puso a Michoacán como un territorio de disputa al interior de los cárteles. Las pugnas por la producción y comercialización de la droga, así como la diversificación de actividades delictivas, generó una guerra entre los grupos dominantes por la hegemonía y el control. La llegada de nuevos grupos, la configuración de nuevas alianzas y la fragmentación de los grupos hegemónicos provocó en-

frentamientos brutales que tomaron formas de violencia extrema que involucraba por primera vez y de manera progresiva a la ciudadanía; ocurrió una nueva organicidad social de los grupos narcotraficantes, como se evidencia en la memoria social de sus habitantes:

... los que nosotros conocíamos desafortunadamente ya no están... Ya no están, ya los mataron... hubo un tiempo en que se metían a las casas y sacaban a la gente, así como en Aguililla. Se oye como, como medio de risa, pero es verdad... sí, sí tenían sus cosas malas, pero también hacían buenas. Entonces, ahorita en la actualidad, son personas que no conocemos; no sabemos quiénes son, no sabemos sus nombres, a veces ni siquiera sus rostros porque están cubiertos, no sabemos de dónde vienen, no sabemos de nada; ahora sí que prácticamente son unos extraños para nosotros, y no sabemos qué son capaces de hacer. Entonces, sí se siente como más inseguridad, más miedo, más temor por lo que le vaya a pasar a nuestra comunidad, a... todo el municipio... (trabajo de campo, 13 de mayo de 2021)

En varias ciudades del estado, las disputas entre cárteles y el gobierno incluían asesinatos con cuerpos exhibidos, desmembrados, desollados, descabezados y demás atrocidades. La desaparición del cartel Milenio, la llegada de los Zetas, la aparición de la Familia Michoacana así como su disolución para dar origen a Los Caballeros Templarios, estos últimos con autorización interna para matar, torturar, abusar, levantar forzosamente a la ciudadanía, fueron los hechos que enmarcaron los episodios de violencia extrema en Michoacán.

La articulación entre narcotráfico, crimen común y autoridades gubernamentales ha generado una serie de redes, alianzas y disputas marcadas por la corrupción y la impunidad que gobierna al estado de Michoacán. En diciembre de 2006 comenzó el Operativo Conjunto Michoacán por el presidente Felipe Calderón, el cual consistió en el envío de fuerzas de la policía federal y del ejército para declarar la guerra al narcotráfico. Lo cierto es que esta estrategia generó un despunte de la violencia homicida, así como un abuso de los Derechos Humanos en el estado, además del desplazamiento de la violencia hacia nuevos territorios (Zepeda, 2019). Uruapan, Apatzingan y Lázaro Cárdenas fueron los entornos urbanos más violentados durante el operativo.

Entre el 2013 y 2015 surgieron grupos de autodefensas³ y policías comunitarias en varias localidades del estado como respuesta a la impunidad, a la corrupción y al abuso con que operaba el crimen organizado en ciertos territorios. Durante las disputas entre Los Caballeros Templarios y los Zetas, y como parte de la estrategia de diversificación de las ganancias criminales, comenzaron una serie de abusos, extorsiones, secuestros, asesinatos y amenazas a los pobladores locales quienes decidieron tomar las armas ante la indefensión constante a la que se enfrentaban (Pansters, 2019; Le Cour-Grandmaison, 2019; Guerra, 2015).

En el 2006 el conflicto entre los cárteles del Golfo y de Sinaloa (los más fuertes en ese momento) se trasladó al occidente del país, siendo Uruapan un municipio central por ser sede del cartel Milenio controlado por los Valencia (Zepeda, 2019). En ese periodo, Uruapan junto con Apatzingán, Lázaro Cárdenas y Tepalcatepec representaron los municipios con mayores tasas de homicidio debido a que eran los epicentros de operaciones criminales. La zona de Tierra Caliente es la que históricamente ha experimentado con más contundencia los efectos de la narcoviolencia, en ella se encuentra la localidad donde se ubica la escuela de estudio.

Entre estos municipios hay más de 20 mil hectáreas que producen más de 30 mil toneladas de aguacate al año, la gran mayoría de exportación a Estados Unidos y Asia. Esta producción del llamado “oro verde” ha hecho muy atractiva la zona para el control del crimen organizado. Desde hace varios años, los habitantes han denunciado las extorsiones, cobro de piso y lavado de dinero. Desde marzo de 2021 hay más de 3 mil hombres de todas las edades instalados en 54 barricadas autodenominados como “Pueblos Unidos”, los cuales tienen puestos de control para custodiar cañaverales, huertas de aguacate, guayaba y mango, así como para combatir las extorsiones realizadas por grupos organizados aliados al Cártel Jalisco Nueva Generación. Estas barricadas responden a una estrategia por mantener el control territorial y frenar el avance de los cárteles enemigos. Están conformadas por miembros de Pueblos Unidos pero

3 Las autodefensas surgieron como una coalición entre propietarios agrícolas, industriales, campesinos, empleados y cierto perfil de narcotraficantes que asumieron las funciones del estado en cuanto a la garantía de la seguridad en sus entornos inmediatos. Exigieron la intervención directa del gobierno federal ante la evidente coalición entre los cárteles, el gobierno municipal y el estatal (Fuentes y Paleta, 2015). Originadas en Tierra Caliente, a un año de su aparición ya se habían extendido a la zona de la Sierra, la Costa e incluso a otras localidades.

también por civiles locales quienes son obligados a portar armas y a hacer guardias por su propia seguridad, todos ellos son varones que operan frente a las autoridades municipales, estatales y federales en la región.

En julio de 2021, justo un mes después de la realización de trabajo de campo, se llevaron a cabo elecciones estatales en la entidad lo cual generó un ambiente de violencia política que se intensificó en ciertas regiones. En municipios como Múgica, Gabriel Zamora, La Huacana y Nuevo Urecho se denunciaron incidencias del crimen organizado en la jornada electoral. La tensión política se vivió desde meses antes, cuando las disputas territoriales entre los cárteles generaron la instalación de barricadas en la misma zona.

Entramado teórico-metodológico

Comprendemos que la masificación y expansión del crimen organizado es una “metodología fundamental de operación del extractivismo del siglo XXI” en América Latina (Teran, 2019, p. 443). Su existencia y proliferación responden a una racionalidad económica, pues sus estructuras, redes y roles operan en función de la economía política del capitalismo transnacional (Teran, 2019, p. 422). Teran (2019) refiere que se caracteriza por: la extrema violencia; flexibilidad, movilidad, reticularidad y versatilidad; basarse en el terror, corromper y desgarrar el tejido social; producir subjetividad; por su capacidad de territorializarse en el despojo, gobernanzas, regímenes políticos, estatalidad y economías políticas (p.443). El capitalismo no sólo es un sistema que configura la economía actual, sino que genera toda una estructura social y política que se fundamenta en un orden patriarcal. Como varias autoras lo han señalado, fue precisamente en la esfera privada donde las mujeres produjeron valor de uso al producir todo el trabajo para el sostenimiento de la vida de los trabajadores sin ningún salario y favoreciendo así la acumulación originaria que dio inicio al sistema capitalista. Es por ello que desde sus orígenes, el capitalismo logró sostenerse y perpetuarse gracias al orden patriarcal que afianzó la división sexual del trabajo (Federici, 2010).

Las relaciones de producción capitalistas requieren del orden patriarcal, pues “el capitalismo no puede funcionar sin el patriarcado” (Mies, 2018, p. 95). Con base en Segato (2016, 2018) y Federici (2010) entendemos al orden patriarcal como la instauración de una organización social jerárquica basada en el género, que divide al mundo en dos con el propósito de mantener

relaciones de explotación; que se justifica en el discurso de diferencias que han sido socialmente naturalizadas para cada posición; que pedagogiza las subjetividades a través de distintos mecanismos de control, de propagandas de degradación y violencia que, en este diferencial, se vuelven mayormente visibles sobre las mujeres, y que mutan en distintos tiempos de acuerdo a las condiciones histórico-políticas de la época. Sin embargo, no son las mujeres las únicas afectadas en este orden, sino que más allá de ser un “problema de la mujer”, los problemas que este orden desencadena afectan a toda la sociedad (Segato, 2016, p. 92).

Lejos de considerar que el género alude a ciertos elementos o características de hombres y de mujeres, de lo femenino y lo masculino, que se mantienen divididas y estáticas en el tiempo, incorporamos la dimensión histórico-procesual. Esta dimensión desvela al género como un dispositivo de poder que instaura una jerarquía sociopolítica del estamento de lo masculino sobre el de lo femenino, a partir de la naturalización de diferencias socialmente construidas. El género, como refiere Segato (2016), establece una “relación entre posiciones marcadas por un diferencial de prestigio y de poder” (p. 92). Su transformación y reproducción ocurren en los procesos de relacionamiento social; para su explicación es necesario identificar, como señala Mies (2018), las “conexiones subterráneas” (p. 157), las “dos caras de un único todo” (p.98), es decir, no se puede analizar al dividir a hombres y mujeres.

En el sistema capitalista patriarcal persisten pedagogías de crueldad, que pueden definirse como “actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas” (Segato, 2018, p. 11), donde la repetición de la violencia produce normalización y desensibilización. Segato señala que “la historia masculina es la historia de la violencia” (2018, p. 68), por tanto, los hombres están históricamente más disponibles a la violencia y a la crueldad debido a la socialización que les entrena a cargar con el fardo de la masculinidad.

Más allá de acotar la violencia a su expresión directa, definimos aquí que la violencia es también el uso de amenazas, es decir, “el uso de poder para infundir el miedo y para controlar a otros, volviéndolos vulnerables” (Cen-dejas, 2019, p. 269). En este sentido, como refieren Solano y Trujillo (2021) con base en Rodríguez-Gómez y Bermeo (2020) y Das (2018), la violencia se incrusta en la vida cotidiana de las personas, en sus rutinas y sus prácticas, “a través de lo que se experimenta o se teme vivir en el trayecto a la escuela, lo

que se nombra y lo que se calla, lo que es posible abordar y no en la escuela como conocimiento escolar, en las acciones disciplinarias, y cómo es posible hacerlo” (p. 161). De “modo que mantener lo cotidiano se convierte en un logro” (p.155), pues la violencia se incrusta “en la vida de los sujetos mediante el sufrimiento y las relaciones del día a día, arrasando vidas” (p. 160).

La violencia es uno de los principales mecanismos para territorializar en el sistema capitalista. Cuando hablamos de territorializar definimos a la acción de apropiarse de un territorio, de habitarlo y producirlo, en medio de relaciones de poder que lo colocan en tensión entre quienes lo habitan y los que vienen a decir cómo hacerlo (Cerutti, 2019, p. 173). El espacio es definido por Lefebvre (1974) como “cuantitativo, geométrico, matemático. [En él es] donde se opera la reproducción de las relaciones de producción” (p. 223). De mano a ello, Segato (2007) define que el espacio es de un dominio de lo real y es precondition de la existencia humana; es inalcanzable al mismo tiempo que elástico y rígido, narrable e inenarrable, contenido e incontenible, además de conmensurable y furtivo (p. 71).

Mientras que el territorio es comprendido como espacio apropiado, habitado, representado, administrado, recorrido y delimitado, trazado políticamente por el elemento social.

Territorio:

[...] es siempre representación social del espacio, espacio fijado y espacio de fijación vinculado a entidades sociológicas, unidades políticas, órganos de administración, y a la acción y existencia de sujetos individuales y colectivos [...] una de las formas de aprehensión discursiva del espacio. (Segato, 2007, p. 72)

Se encuentra “bajo el control de [varios] sujeto[s] individual[es] o colectivo[s], marcado por la identidad de su presencia [...] indisociable de las categorías de dominio y de poder” (Segato, 2007, p. 72). De modo que un territorio se encuentra en constante tensión (Cerutti, 2019). El territorio:

[...] tiene carácter especular, como todo discurso, como toda narrativa. Es una representación que nos representa: nunca algo puramente referenciado por las descripciones que de él hacemos [...] sino también, inevitablemente, un índice que delata en dónde estoy, quién soy, a qué “nosotros” pertenezco,

dónde me localizo, como significante encadenado a él, en una sintaxis singular (Segato, 2007, p. 73-74).

Sin embargo, “en la modernidad avanzada [el territorio] llega a desprenderse de anclajes materiales fijos y adquirir movilidad” (2007, p. 76). La autora refiere que actualmente vivimos un cambio del paradigma territorial donde los estados compiten con agencias no estatales para ejercer control sobre la población, por medio de la técnica pastoral (2016, p. 66).

En este sentido, las poblaciones que fueron gobernadas en el marco de un territorio estable y delimitado nacionalmente, se transforman, pues el foco de control se dirige ahora hacia un rebaño humano móvil que corta a través de las fronteras nacionales. Es así como el territorio pasa a ser la red de los cuerpos, y la territorialidad, entendida como una concepción históricamente definida del territorio, es ahora una territorialidad de rebaño que se encuentra en expansión. En este paradigma, los cuerpos son marcados a través de distintas estrategias, por medio de las cuales se exhibe su afiliación a ciertos grupos, corporaciones o agencias administradoras, tanto estatales como no estatales, empresariales-corporativas, religiosas, político-identitarias o bélico-mafiosas (2016, p. 67).

Consideramos que la defensa del territorio y de la vida puede ocurrir desde la escuela, en las prácticas cotidianas para re-existir. El concepto re-existencia se retoma de Gabbert y Lang (2019), quienes citan a Porto (2006, 2009) para definir “modos de vida centrados en la reproducción de la vida” que son “declarados desechables o sin valor para la acumulación de capital y, por ende, invisibilizados por el pensamiento moderno/colonial” (p. 21). Pero también consideramos aquí que las prácticas de re-existencia refieren al sostenimiento de la vida, entendido como el “cuidado de las personas y [el] cuidado del entorno” (Vega, Martínez y Paredes, 2018, p. 18), “mantener/nos” como condición esencial que nos “impulsa a organizar la vida con los demás” (p.23). Es a partir de prácticas cotidianas de cuidado y de habitabilidad del territorio desde las escuelas que los actores educativos resisten a las violencias diarias y generan formas de re-existencia que por momentos logran escapar o poner en cuestión la depredación capitalista.

Para indagar la problemática planteada desde este enfoque se recurrió a una estrategia metodológica de corte cualitativa, basada en un marco interpretativo fenomenológico y etnográfico, que recuperó elementos del método

participativo. Dadas las condiciones de la pandemia, se recurrió al muestreo por bola de nieve para invitar a maestros y maestras de educación básica.

Si bien inicialmente se contempló la participación únicamente de docentes, en dos escuelas secundarias participaron las trabajadoras sociales y, en una, el persona administrativo y de intendencia, es por ello que a lo largo del texto nos referimos a este sector como los y las trabajadores de las escuelas. En total, participaron 14 mujeres (dos trabajadoras sociales, dos administrativas, 10 maestras) y 12 hombres (un intendente, dos directores, un subdirector, un administrativo, un prefecto y seis maestros), con adscripción a tres escuelas secundarias y tres primarias, tres rurales y tres urbanas. Aquí se presentan los hallazgos obtenidos de una escuela secundaria rural localizada en la región de Tierra caliente, donde participaron 11 hombres (tres originarios de la comunidad; seis maestros, el director, el subdirector, un administrativo, el prefecto, un intendente) y seis mujeres (tres originarias de la comunidad; tres maestras, dos administrativas y una intendente).

La participación de la escuela se logró por la disposición e interés inicial del director.

Se tuvo una reunión virtual vía Zoom con todo el personal educativo, con el propósito de compartir los objetivos y el diseño del proyecto. En esa reunión determinaron su disposición a participar, aunque con ciertas dudas. Realizamos una visita los días 13 y 14 de mayo de 2021, con el propósito de que el personal educativo desarrollara un mapeo colaborativo diferenciado entre hombres y mujeres. El primer día participaron cuatro mujeres. El segundo día participaron 11 hombres. Cabe señalar que uno de los participantes no firmó el consentimiento informado, pero colaboró abiertamente en el proceso de mapeo; además, un administrativo no participó, pero se mantuvo observador del proceso, entraba, observaba, escuchaba y salía de nuevo. Posteriormente, durante mayo y junio, a través de videollamada por plataforma Meet, desarrollaron el mapeo de forma individual otras dos maestras. Se consideró la pertinencia de esta técnica debido a que permite identificar las narrativas sobre las representaciones del territorio que se encuentran dotadas de identidad, es decir, los sentidos sobre el espacio habitado y sus tensiones en relación con las apropiaciones de grupos diferenciados por género y por afiliación social. El instrumento tuvo como objetivo identificar las prácticas de re-existencia que realizan en el territorio frente a las presencias, riesgos e inseguridades del en-

torno de violencia; se diseñó con base en el dispositivo cartográfico “Sentidos, percepciones y territorios” (Risler y Ares, 2013).

Para ello, se les pidió que dibujaran un plano con un perímetro sobre el que consideraran se desplaza la comunidad escolar (estudiantes, personal escolar, familiares de estudiantes); para el plano al interior de la escuela, esquematizaron su estructura interna. Las dimensiones a registrar fueron (tabla 1): *a*) la localización de espacios seguros e inseguros, al interior y exterior de la escuela, sobre presencias y violencias del crimen organizado; *b*) la localización de sujetos colectivos o individuales, amenazantes y protectores en relación con el crimen organizado; *c*) emociones y sensaciones experimentadas en estos espacios; *d*) pensamientos desde su rol como trabajadores y trabajadoras escolares ante estas presencias y manifestaciones violentas; *e*) las prácticas propias o de otros agentes sobre: actos violentos, prácticas de riesgo, de indiferencia, de cuidado, de diálogo crítico, de negociación.

Posteriormente, se realizaron entrevistas individuales a profundidad únicamente con el personal docente (incluidos el director y subdirector, que fungen también como docentes) y la trabajadora social, tres mujeres y seis hombres; todas fueron virtuales, en plataforma Meet o Zoom. Específicamente se centraron en: *a*) su trayectoria profesional; *b*) las representaciones sobre la violencia del crimen organizado; *c*) procesos de subjetivación ante la violencia del contexto; *d*) el papel de docentes en esta trama social; *e*) las prácticas de re-existencia; *f*) limitaciones para la acción; *g*) emociones, pensamientos, deseos y posibilidades para el cuidado al ser docentes en estos contextos. Desde los contactos iniciales se registró el proceso en un diario de campo, al considerar que toda interacción podría brindar referencia de la implicación del género en la recepción y decisión a participar. Además, para este trabajo se incluyó el análisis de datos recabados durante la devolución de los hallazgos al personal escolar. Dadas las condiciones de cuidado y confidencialidad, se les dejó a disposición si en las videollamadas querían tener la cámara encendida o apagada. En todos los procesos únicamente se recabaron datos a través de grabación de audio.

La sistematización y análisis de datos se realizaron a partir de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), desde un análisis comparativo y diferencial sobre el género. Para ello, se hizo uso del programa Atlas.ti 8.4.3; se procedió a la codificación abierta, agrupación en categorías preliminares, codificación axial, formulación y descripción de categorías interpretativas,

formulación del modelo teórico-explicativo. Sin embargo, cabe reconocer las limitaciones del método categorial, pues en este se segmentan los momentos de la configuración de subjetividades en un contexto determinado. Concretamente, en este caso más allá de la saturación de categorías, fue necesario recurrir a la identificación de procesos-ciclos que permitieran dotar de sentido las experiencias de participantes desde un análisis diferencial de género sobre sus subjetividades como trabajadores y trabajadoras escolares en contextos de violencia por el crimen organizado.

Los hallazgos se presentan desde una escritura etnográfica. Abordan específicamente dos ejes temáticos que se ubican en el estudio de caso de la escuela secundaria rural localizada en la región de Tierra caliente: a) cartografías de la seguridad e inseguridad desde las relaciones de género y b) prácticas de re-existencia de trabajadores y trabajadoras escolares para la sostenibilidad de la vida en el territorio (Vega, Martínez y Paredes, 2018).

Cartografías de seguridad e inseguridad desde las relaciones de género

El crimen organizado establece distintas formas de relacionamiento con las comunidades del estado michoacano. En la región donde se ubica la localidad de estudio, la economía se basa en la producción agrícola y su exportación. Debido a su ubicación estratégica, los grupos del crimen establecen un acercamiento a la localidad como zona de vigía, de descanso y de tránsito, pues se encuentra entre la región productora agrícola de zona caliente y zona fría.

Tabla 1. Símbolos utilizados para la creación de cartografías

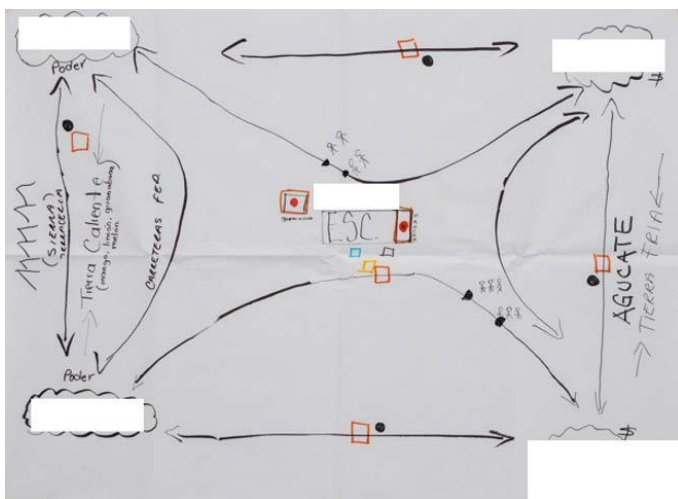
Espacios	Símbolo	Presencias	Símbolo	Prácticas	Símbolo
Seguros/cuidado		Sujetos individuales amenazantes		Actos violentos	
Inseguros/exposición		Sujetos colectivos amenazantes		Representaciones sociales de violencia	
Emociones	Símbolo	Sujetos protectores oficiales		Riesgo	
Alegría		Sujetos protectores no oficiales		Solidarias	
Tristeza/desperanza/pesimismo		Sensación	Símbolo	Protección/ cuidado	
Miedo/Temor		Seguridad/ Tranquilidad		Reflexivas/ de diálogo de cuestionamiento	
Amor/cariño		Inseguridad/ Peligro/ Riesgo		Negociación	
Empatía				Actitud de indiferencia	

Elaborado por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

Imagen 1. Cartografía de zona escolar realizada por trabajadores escolares



Imagen 2. Cartografía de zona escolar realizada por trabajadoras escolares



El análisis sobre la percepción de seguridad e inseguridad interesó al reconocer que podría ser un catalizador para el despliegue de prácticas de re-existencia por el personal escolar. Por ello, resultó importante conocer las formas en que trabajadores y trabajadoras significan los espacios en su cotidianidad, en relación con la seguridad e inseguridad que experimentan ante la presencia de grupos del crimen organizado, al desplazarse o habitar la comunidad, sus alrededores y el interior de la escuela. De esta forma se delimitaron tres planos distintos (Tabla 2) que fueron registrados en cartografías diferenciadas entre hombres y mujeres: 1) la zona escolar, que refiere a los alrededores de la comunidad, su conexión y vías de acceso a otras comunidades, así como el interior de la comunidad misma; 2) el perímetro escolar, que refiere el perímetro inmediato cercano a la escuela; 3) el interior de la escuela, que alude a los espacios internos a su delimitación perimetral.

Más allá de recurrir de forma exclusiva a los registros que hicieron en las cartografías, se analizan también las narrativas al exponer los registros cartográficos. De forma que se identificó que algunos elementos registrados en las cartografías quedaron en entredicho en la narrativa, como cuando los trabajadores varones señalaron que el área verde que se encuentra al interior de la escuela, antes de su perímetro, es insegura, y, posteriormente, registraron y nombraron que toda la escuela es segura. A continuación se presentan, primero, los hallazgos referentes a los espacios inseguros y, posteriormente, los relacionados con los espacios seguros; se colocan en el siguiente orden: la zona escolar, el perímetro escolar y el interior de la escuela.

Como espacios inseguros en la zona escolar, las mujeres identificaron los caminos que conectan con otros pueblos, las zonas de acceso al pueblo donde se colocan espacios de vigía y algunas calles que consideran solitarias; los hombres refirieron las comunidades situadas alrededor de la localidad. En el perímetro escolar, las mujeres refirieron al camino que pasa a lado de la escuela, donde transitan hombres armados en camionetas; la cancha que se encuentra en la parte trasera de la escuela, la supervisión escolar y algunas calles de acceso a la escuela, sitios donde se reúnen sujetos desconocidos. Los hombres señalaron la cancha trasera a la escuela, los lavaderos y la supervisión. Sin embargo, ellos refirieron en las narrativas que la cancha posterior no era insegura, como veremos en el siguiente apartado. En el interior de la escuela, hombres y mujeres nombraron al área verde que rodea a los edificios escolares; aunque,

en las narrativas, los hombres refirieron que toda la escuela es segura, como se mostrará más adelante.

Tabla 2. Espacios seguros e inseguros

Planos	Espacios inseguros		Espacios seguros	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Zona escolar	Zonas de acceso al pueblo: espacios de vigía Caminos que conectan con otros pueblos Calles solitarias	Pueblos que rodean a la localidad	Iglesia Palacio municipal Zócalo Calle principal	Zonas de acceso al pueblo: espacios de vigía Escuela Palacio municipal Zócalo Todo el pueblo
Perímetro escolar	Camino aledaño a escuela Cancha trasera Supervisión Calles de acceso a escuela	Cancha trasera Lavaderos Supervisión		
Interior de la escuela	Área verde alrededor de edificios escolares	Área verde alrededor de edificios escolares	Cancha interna Cooperativa Entrada Patio cívico	Toda la escuela

Elaborado por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

A pesar de las respuestas similares, se identificaron algunas distinciones. Si bien ambos grupos señalaron a la cancha que se encuentra en la parte trasera de la escuela como un sitio inseguro, al profundizar en sus explicaciones, las mujeres participantes dijeron que se encuentra muy sola, no hay vigilancia y llegan sujetos desconocidos:

Maestra originaria de la comunidad: pero sería inseguro, pero también de riesgo...

Entrevistadora: ¿Y qué es lo que hacen?

Maestra originaria de la comunidad: no pues nada más bajan en las camionetas y ahí se juntan, y ahí hacen sus reuniones, no sabemos de qué, pero nomás se ve que suben y bajan, suben y bajan. (trabajo de campo, 13 de mayo de 2021)

Mientras que uno de los maestros, originario de la comunidad, refirió:

...¿dónde es un lugar inseguro?, pues la cancha de fútbol [cancha trasera], nada más. Pero no es una cuestión de inseguridad donde se vean cosas extre-

mas, nada más es, pa' nosotros aquí es..., vienen a tomar, tiran balazos al viento, cosas que se ven. ¿A qué hemos llegado aquí nosotros como comunidad?, que es algo normal ya, nosotros mismos, tiran balazos... “¡ah!, tiene fiesta”, o “a veces que anda tomando fulano de tal, tira balazos”... (trabajo de campo, 14 de mayo de 2021)

Asimismo, los sitios de acceso a la localidad, donde se encuentran las zonas de vigía convocadas por el grupo del crimen organizado, fueron nombrados como espacios inseguros por las mujeres, pues “diariamente tenemos que enfrentarnos al pasar por donde están estas personas que nos dejan pasar cuando ya nos conocen, pero si no nos identifican, nos piden hasta que bajemos del auto” (notas de campo, 15 de diciembre de 2021). Por el contrario, los hombres identificaron que en estas zonas se realizan prácticas de cuidado o protección a la comunidad a través de la vigilancia que evita el ingreso de otro grupo (trabajo de campo, 14 de mayo de 2021).

Sobre la identificación de espacios inseguros en la zona escolar hubieron similitudes: la plaza municipal, la iglesia, el palacio municipal; las mujeres además nombraron la calle principal. Se reconoce una diferencia importante, mientras que en la zona escolar las mujeres, tanto locales como foráneas, apuntaron espacios concretos, los hombres originarios de la comunidad refirieron que, además de los espacios concretos, todo el pueblo es seguro:

... prácticamente está todo seguro aquí, el pueblo es seguro, siempre y cuando si tú haces algo mal, obviamente como en la escuela, como en tu casa, te van a mandar llamar: “a ver, ¿qué hiciste?”, “ah, es que hice esto mal”. Prácticamente todo es seguro... aquí yo tengo 30 años, aquí nací, soy de aquí... miedo, ¿miedo a qué? me preguntaba ¿temor a qué?, pues si yo ando bien, yo no tengo por qué tener temor a nada... seamos honestos, o sea, hay gente que nomás va a llegar a ver y esas cosas...entonces si andas mal, te va a ir mal, si andas bien, te va a ir bien. (trabajo de campo, 14 de mayo de 2021)

A diferencia de ello, las mujeres locales señalaron que alrededor de 10 años atrás era distinto, la gente que se dedicaba al narcotráfico era respetada por la comunidad, “si bien tenían sus cosas, eran gente de la comunidad, apoyaban al pueblo... ahorita ya no hay la confianza, porque ya son gente que uno no

conoce... Son de fuera, los que nosotros conocíamos desafortunadamente ya no están” (13 de mayo de 2021).

En el perímetro escolar, ni hombres ni mujeres refirieron espacios seguros. En el interior de la escuela, los hombres mencionaron que toda la escuela era segura a pesar de haber señalado anteriormente que las áreas verdes son inseguras. Mientras que las mujeres identificaron concretamente los espacios vigilados por personal escolar, como: la cancha interna, la entrada, la cooperativa y el patio cívico.

La experiencia de seguridad es distinta entre hombres y mujeres. Los hombres parecen aceptar que hay un orden impuesto, nadie es atacado si no se quiebran las normas, entienden los códigos, mantienen las condiciones de esa estructura de control. Quienes negocian son ellos, entre hombres, de forma directa. Por el contrario, las mujeres participantes no entienden todo lo que ocurre, su lectura es que hay espacios inseguros que les colocan en riesgo. Aún las mujeres locales, quienes identifican que antes se confiaba en la gente, ahora son extraños, desconocidos, y los códigos les quedan inaccesibles para dimensionar seguridad.

Para los hombres, las barricadas son percibidas también como prácticas de protección para la comunidad. Si bien participan sujetos que forman parte del crimen organizado, da la certeza de que existe una alianza para que otros grupos no ingresen al pueblo. La capacidad de convivencia, de diálogo, de interlocución, queda accesible desde la masculinidad, como refiere un maestro originario de la comunidad que asiste a las barricadas:

... yo he ido ahí a las barricadas, yo he estado ahí y han estado la gente, esa gente [del crimen organizado]. Y hay veces que se acercan, porque es como todo, o sea, no nomás es los jóvenes, llegas allí y ya, pus te pones a platicar porque en sí es mucha gente del pueblo... y llegan ellos [miembros del crimen organizado] y, y muchos así, se podría decir que chavos que de unos 20 a 22 años, llegan y: “oye, me quiero meter con ustedes”, y todo. Y hubo una ocasión de que estaba ahí yo y uno de los que estaban encargados ahí les empezó a contar, dice: “la verdad, no te recomiendo”, dice: “¿por qué?” Dice: “te pagan”, no me acuerdo, creo que 15 000 pesos o 20 000 al mes, dice: “ese mes no puedes salir a ningún lado, tienes que estar día y noche aquí, o a donde te llamen. Si te llaman a echar chingadazos”; así dice él: “vas, y no sabes si vas a regresar o no. Después de que se cumple el mes te dan tres días y otra vez a regresar a

chingarle”. Dicen ellos: “se podría decir que, que renuncias a tu vida para, ora sí que para, para responderle al patrón”, así le llaman ellos: “al jefe, estar a las órdenes y de las que dé él”. Y ya estaba, y sí el señor le estaba comentando, dice: “no, la verdad no te recomiendo”, dice: “orita, está muy, están muy fea las cosas... antes se metían y duraban dos, tres meses y se salían, y no les decían nada... orita ya te metes y mínimo tres años y no hay de que ya me salgo, si te sales te van y te buscan. Ora sí que el que se quiere meter le tiene que pensar muy bien”. (entrevista a maestro, 27 de mayo de 2021)

A diferencia de las mujeres, para los hombres las prácticas de vigía, la interacción con sujetos que forman parte del crimen organizado y la portabilidad de armas no generan una sensación tan amenazante, pues parecieran tener familiaridad. Incluso perciben esta situación como una posibilidad de trabajo, que les genere ingresos económicos a cambio de portar símbolos y ejercer violencia criminal en sus propias comunidades. Además, en los encuentros a los que tienen acceso los maestros locales, como se muestra en la narrativa, ocurren también algunas prácticas orientativas, de prevención hacia generaciones más jóvenes, de no involucrarse en estos grupos.

Estas advertencias para los más jóvenes están sustentadas en el riesgo latente de perder la vida una vez que se involucran con los grupos criminales, más no cuestionan los ejercicios de las violencias que se reproducirían día a día. De algún modo, la violencia del crimen organizado articulada con la violencia patriarcal y neoliberal extractivista de la región, es aceptada y reproducida por los hombres de la comunidad debido al anclaje histórico de estas violencias en el territorio. Por ejemplo, la familiaridad sobre portar armas, la historia del capitalismo agrícola en la región y la figura de la masculinidad de la cultura ranchera (Maldonado, 2012).

La percepción de seguridad variará también de acuerdo con las posiciones que ocupen los distintos hombres. El maestro que refirió constantemente la seguridad del pueblo, cuenta con un mayor acceso al poder al ser familiar del comisariado ejidal, a diferencia de aquellos docentes que no tienen la misma capacidad de interlocución por el diferencial de poder dentro de la estructura organizativa ejidataria.

Como fue posible reconocer, la percepción sobre la seguridad e inseguridad varía entre hombres y mujeres. Mientras que los hombres encuentran al pueblo y la escuela como espacios seguros e identifican a las barricadas

como espacios donde se realizan prácticas de cuidado, las mujeres identifican más espacios de riesgo, donde incluyen los puntos de vigía (barricadas), pues para ellas quedan inaccesibles los procesos de interlocución que se dan entre agentes del crimen organizado y los hombres de la comunidad. Además, el territorio es trazado principalmente por el proyecto de la masculinidad, son sus insignias las que se colocan en él: vigías armadas, tránsito de vehículos armados, actos violentos (enfrentamientos, asesinatos); reuniones asamblearias para decidir el presente y futuro públicos, coordinadas y accionadas por hombres. La historia de los hombres se encuentra mayormente familiarizada con esta apropiación territorial.

Estos hallazgos evidencian las distintas representaciones que se tiene sobre el territorio a partir de sujetos encarnados y situados de formas particulares en relación con su configuración de género y con el acceso diferencial al poder en términos de la organización social de la comunidad. Es lo que Segato (2007, 2016) discutía sobre las tensiones entre distintos grupos sociales en la administración y el control del territorio. Sin embargo, estos hallazgos evidencian que algunos grupos, sobre todo aquellos masculinizados, presentan un mayor dominio o comprensión territorial sobre el espacio público. De modo que las lecturas sobre el territorio se presentan diferenciadas por las subjetividades de género.

Prevalecen dos bloques para la organicidad social del crimen organizado que están presentes en las cartografías de seguridad/inseguridad: el de lo femenino y el de lo masculino. Tanto hombres como mujeres son violentados, las mujeres por el desconocimiento y la inseguridad que esto genera, los hombres por tener que acatar el orden, sino, hay riesgo de muerte. Las mujeres se encuentran al margen de las decisiones comunes, en los hombres hay mayor acceso a las decisiones comunes pero con el establecimiento de jerarquías al interior. Algunas preguntas que surgen de este análisis, son: ¿cómo participan las mujeres en las decisiones de estos contextos en el espacio privado?, ¿qué mecanismos de acción se realizan para la protección de la vida al interior de los hogares y quiénes los procuran?

Prácticas de re-existencia para la sostenibilidad de la vida

La práctica docente ha sido analizada desde diversas perspectivas. Pueden mencionarse dos, una prioriza la dimensión didáctica y técnica de la práctica docente, afín a su reduccionismo neoliberal, al comprenderla como un proceso de planificación, ejecución y evaluación para la enseñanza e instrucción de contenidos (De Lella, 2011; Tejedor y García, 1996). La otra presenta a la práctica docente como una articulación social, institucional, personal, interpersonal, valoral y didáctica que se explica por la configuración de la subjetividad docente en relación con el espacio social y político en que se enmarca (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999). De esta manera, los contenidos, las estrategias didácticas y el referente político de lo que se enseña se conciben en la convergencia y emergencia de dicha complejidad.

Es esta segunda perspectiva la que permite interpretar las prácticas de re-existencia como el hacer docente que se explica a partir de los procesos subjetivos que se conforman en el entorno social caracterizado por la violencia. Las prácticas de re-existencia, en este trabajo, se entienden como prácticas que centran la reproducción y sostenibilidad de la vida frente a las prácticas de acumulación y desecho que produce el capital (Gabbert y Lang, 2019). Las tres trabajadoras entrevistadas individualmente refirieron que para ellas es importante actuar, a pesar de que no siempre tienen claridad de cómo hacerlo. Consideran que acercarse, dialogar, escuchar y comprender los motivos que llevan a que estudiantes se involucren en prácticas de riesgo, como consumo de drogas o que formen parte de algún grupo del crimen organizado, es parte de su trabajo como docentes o como trabajadoras sociales:

... me gusta mucho mi profesión, me gusta atender a mis alumnos después de clases, me dicen los maestros: "me gusta meterme en lo que no me importa...". Yo digo que sí me importa porque es parte de mi trabajo aunque sea después de clases... pero es, es el horario, el tiempo, lo que no tenemos los maestros. (entrevista a maestra originaria de la comunidad, 26 de mayo de 2021)

En esta labor, identifican que sus compañeros hombres se involucren menos en comparación con ellas, o que en ocasiones ellos les hacen llamados para que no se involucren demasiado, como revelan las siguientes narrativas, la pri-

mera corresponde a una maestra que habla sobre su esposo, quien es maestro en la misma escuela:

Maestra: Él siempre ha sido así como que muy reservado... yo creo que yo soy la... soy de enfadar. Él sí veía, él sí veía que yo me la pasaba platicando con algunos muchachos, que inclusive algunas veces hasta me tocaba que sacarlos de alguna clase para poder platicar con ellos, nada más. Él sí siempre me dijo: “no te metas tanto porque te puedes meter en problemas, no te involucres porque luego te puede pasar algo.” Él sí me lo comenta, o sea, sí y siempre me lo ha comentado. Entonces, sí, de alguna manera como que yo sí siento que, a veces sí... siento que me llevo a involucrar de más... (entrevista a maestra, 31 de mayo de 2021)

Trabajadora social: ... la mera verdad, yo tengo mi compañero, nada más somos dos, mi compañero es el prefecto y yo soy la trabajadora social... Mi compañero no me ayuda en lo absoluto, yo hago todo, yo hago el reporte, yo hago la canalización, yo hago el expediente del alumno, o sea, yo llevo en sí, todo. (entrevista a trabajadora social, 7 de junio de 2021)

Por su parte, los maestros participantes señalaron que si bien les corresponde actuar ante las condiciones del contexto, no suelen hacerlo: “como docentes sí [nos corresponde hacer algo], que no lo hagamos es otra cosa, pero sí, sí nos corresponde, porque se supone que los estamos formando para un mejor México. Entonces, de que nos corresponde nos corresponde, pero no lo hacemos” (entrevista a maestro originario de la comunidad, 31 de mayo de 2021).

En este margen, las prácticas que despliegan las trabajadoras y los trabajadores escolares frente a los riesgos y violencias, se identificaron diferenciadas entre mujeres y hombres participantes (Tabla 3); estas fueron: *a)* de cuidado, *b)* de negociación, *c)* reflexivas, *d)* preventivas y *e)* solidarias. Particularmente en la sistematización de las experiencias analizadas, se distinguieron distintos perímetros en que estas prácticas se despliegan: *a)* al interior de la escuela (tanto dentro del salón de clases como en los espacios externos de encuentro colectivo), *b)* en el perímetro inmediato a la escuela, *c)* en la zona escolar (más allá del perímetro de la escuela hasta cualquier espacio de la localidad).

Tabla 3. Espacios seguros e inseguros

Perímetros	Hombres	Mujeres
Interior de la escuela	Prácticas reflexivas	Prácticas reflexivas Prácticas de negociación Prácticas de cuidado Prácticas preventivas Prácticas solidarias
Perímetro escolar	Prácticas de cuidado: gestión	Prácticas de negociación
Zona escolar	Prácticas de cuidado	Prácticas reflexivas Prácticas de cuidado

Elaborado por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

Las prácticas de cuidado son realizadas por maestras y maestros; se observó que las maestras las llevan a cabo al interior de la escuela y en la zona escolar, mientras que los maestros en el perímetro escolar. Éstas refieren a prácticas que buscan el cuidado y protección en un primer nivel para salvaguardar la seguridad de los estudiantes. Las maestras señalaron que ante las amenazas de posibles actos de violencia, como la quema de escuelas, el personal cerraba la escuela y mandaba a las y los estudiantes a sus casas. Otra que identificaron fue el diálogo orientativo con estudiantes; sobre todo en el periodo de pandemia y ante la ausencia de participación en las actividades escolares, señalaron que tanto ellas como algunos maestros realizaron visitas domiciliarias para indagar qué ocurría y para orientarles en que no dejaran la escuela.

Por su parte, el director de la escuela refirió la gestión con policía municipal para que vigilara los alrededores de la escuela ante la posibilidad de venta de drogas o de presencia de agentes del crimen organizado:

Entonces, ya, lo que pedimos era rondines, creo que ellos sí llegaron a agarrar algunos muchachos que ya empezaban a vender, sobre todo más al área de bachillerato. La cancha de abajo, en esa área grande [cancha] que tenemos hacia abajo se llegaban a meter, entonces, lo que hicimos era que se hacían rondines con la Policía municipal y era la visita que hacían. Llegamos a un acuerdo de varias escuelas y padres de familia, estar muy pendientes que también de las escuelas estuviéramos muy seguros a dónde se iban los hijos, que tenían un lapso de tiempo al llegar a la escuela y a la salida, y de bachilleres no tenían por qué andar rondando en la comunidad esos muchachos en horas de clase, porque se supone que estaban allá. (entrevista a director, 21 de mayo de 2021)

Las prácticas de negociación abordan acuerdos que se realizan con otros agentes, en algunos casos con estudiantes, madres/padres/tutores, o mismos miembros del crimen organizado. Estas prácticas pueden ocurrir por varios motivos. Se identificó que las maestras las llevan a cabo al interior y en el perímetro de la escuela. Dentro de la escuela, las maestras han negociado en el trato directo con estudiantes que amenazan a otros, y en la mediación con madres/padres de estos estudiantes:

... cuando nos damos cuenta de este tipo de cosas, pues, únicamente lo que hacemos es, pues, decirle al papá: “mire, el niño amenaza. El niño dice esto. El niño dice, por ejemplo, que si siguen dando lata, pues su hermano se los va a levantar, su hermano va a hacer esto. Entonces, nos gustaría, nos gustaría...” y llamo al director, llamo al subdirector, “que trabajara con él, que le platicara si usted tiene algún tipo de trabajo, pues... pues, es su trabajo de usted, ¿verdad? Es respetado, pero sí queremos que no haga este tipo de amenazas aquí, porque si lo sigue haciendo, en caso de que no sea él, sea otra persona, a él le va adjudicar todo este tipo de cosas. Entonces, aquí no es correcto que esté haciendo ese tipo de amenazas”... (entrevista a trabajadora social, 2 de junio de 2021)

En el perímetro escolar, una profesora originaria de la comunidad narró cómo un hombre que era líder del grupo narcotraficante del pueblo, alrededor de 10 años atrás, fue a la escuela intentando confrontar al personal porque un día ella sacó de la escuela a dos estudiantes mujeres que no entraban a clases, con quienes parecía que el líder tenía una relación; fue ella quien salió a la puerta a hablar con él:

... como yo fui la que las corrí, pues a mí me tocó salir. Entonces, yo fui, salí, pues a dar la cara, alguien tenía que darle la cara. Entonces, pues ya, - pues ¿qué se le ofrecía? Que habíamos corrido a las niñas, y le digo: “sí, yo las corrí”, “¿por qué?”, “porque no entraron a clases”, “¿ah, sí?”, “pues sí”. Y ahí las traía en el carro, y ya las bajó, “entonces, ¿así que no entraste a clases?”, le dijo a la niña y a la otra niña, y ya dijeron: “pero es que no queríamos con usted maestra”, y les digo: “sí pues, pero con eso se desencaminan, porque ustedes no entraron a clases”. Y le digo: “si usted se molesta porque las metemos a clases, pues, que se metan, pero yo pienso que ellos vienen a estudiar y si no ¿pues, para qué los manda?”. Y pues hasta eso que el señor se portó buena onda y pues

ya se las llevó, y sí les dio sus varazos ¿verdad?, porque los mandan a estudiar. O sea, tiene, antes tenía sus cosas buenas y sus cosas pues no tan buenas. Pero esa vez sí vinieron aquí a la escuela. (trabajo de campo, 13 de mayo de 2021)

La profesora narró que el hombre le reconoció “tener los pantalones bien puestos”, su “valentía” para salir y hablar con él. Comentó que después de eso, ella sentía que estas personas la trataban con respeto, como si el hombre hubiera dado indicaciones de que a ella no le hicieran algo.

Las prácticas reflexivas buscan generar procesos crítico-reflexivos en estudiantes, sea a través del diálogo o por medio del análisis de circunstancias del contexto o de ciertos elementos, sin necesariamente hablar de forma directa sobre las violencias del entorno. Las mujeres comentaron que realizan estas prácticas al interior de la escuela y en la zona escolar; mientras que los hombres las nombraron solo al interior de la escuela. Las mujeres refirieron que en algunos casos, estas pláticas inician en los pasillos, cuando algunos estudiantes que se encuentran involucrados en dinámicas del crimen se acercan a platicar con ellas, a quienes perciben tienen más confianza en comparación con el resto del personal escolar. En otros momentos esto ocurre en conjunto, con un grupo de estudiantes en espacios de encuentro colectivo fuera de las aulas, sea en las canchas o en el patio cívico:

... sería en la plaza cívica y en, pues en el salón. De alguna manera, pues yo por lo regular cuando empiezan así las pláticas, con los muchachos, sobre violencia o pues que ellos a lo mejor vieron hasta un vídeo o les contaron algo, o que en realidad pasó algo en el pueblo, yo por lo regular los escucho primero y ya luego comienzo yo, pues a tratar de orientarlos. Entonces, por lo regular es en la plaza cívica y en los salones son pocas veces, pocas veces. A veces, como que los niños se sienten más confiados en el salón porque están como que nadie los escucha o algo, por si alguien de los demás maestros o hasta el director los escucha. (entrevista a maestra, 27 de mayo de 2021)

Por su parte, las prácticas realizadas por los hombres atienden a incorporar momentos reflexivos dentro de sus clases o en diálogos en canchas o pasillos de la escuela, aunque de forma indirecta, sobre el tema de la violencia y las representaciones sociales sobre el crimen organizado, como se muestra a con-

tinuación, desde la voz de un maestro originario de la comunidad y de un intendente:

Maestro originario de la comunidad: Cuando me tocaba tercer año, pues, en sociales... pues sí, hablábamos de algo de insurgencia, hablábamos por ejemplo de la Independencia de México, los grupos insurgentes que hubo, pero que siempre eran para buscar el bien común de una sociedad, para que una sociedad funcionara bien, eh... llegábamos hasta el movimiento del 68, en donde los estudiantes se manifestaban, pero ¿por qué? Por el... tener una educación adecuada, tener los directores que... merecía esa juventud tener, los maestros que en ese tiempo la misma sociedad reclamaba, maestros bien preparados. Entonces, y que todo eso daba a una manifestación, pero era una manifestación organizada, de estudiantes y no una lucha armada, o peleando por droga o peleando por quién es el que manda aquí, entonces sí hacíamos las diferencias en mismo en el plantel educativo de eso. (entrevista a maestro originario de la comunidad, 25 de mayo de 2021)

Intendente: Esto más bien es la empatía con los muchachos... tratar de entender, por qué hacen este, desde dónde viene todo este comportamiento de ellos. Al mismo tiempo, lo que yo hago es tratar de canalizar eso a algo positivo, por ejemplo, si el tema de los muchachos es el hablar de armas, del cuerno de chivo, el AK-47, bueno ¿de dónde vienen esas siglas? Esa arma fue fabricada en la Unión Soviética por el ingeniero ruso Adolfo Kaláshnikov, por eso son las siglas AK-47, de esta persona. Esta persona fue alguien muy inteligente, entonces, todo eso es lo que yo trato de canalizar con los muchachos, todas estas cosas, desde dónde vienen, si ellos pueden en algún tiempo desarrollar un, ya no le digo arma, un aparato como ese, una maquinaria como esa, tendrían que poner mucho estudio, mucho empeño en eso, eso es lo que yo trato de hacer, poner algún ejemplo (trabajo de campo, 14 de mayo de 2021).

Por otro lado, las prácticas preventivas refieren a acciones que permitan evitar el involucramiento de estudiantes en riesgos vinculados con la violencia y el crimen organizado. Atienden a la emisión de información, por ejemplo, sobre el consumo de drogas. Tanto los maestros como las propias maestras refieren que estas prácticas se gestionan con sectores externos, como el de salud,

o las realizan la trabajadora social o una de las profesoras que aborda temas de convivencia y valores:

Sí, mira, sí nos ha interesado mucho esa parte de estar constantemente trabajando sobre la cuestión de las adicciones, ha habido algunas personas que nos han visitado sobre todo el Centro de Salud, hemos estado muy constante con ellos haciendo actividades y lo que es la trabajadora social... que le he pedido mucho en, cuando hay grupos libres o actividades así, estar trabajando mucho este tipo de orientaciones, de manera tal que podamos contrarrestar los efectos de poder llegar a tener adicciones en los adolescentes. Se les orienta, sí, sí trabajamos eso... en esa cuestión de lo que es estar motivándolos, sobre todo agotar esa parte de que conozcan cuáles son los efectos de caer en este tipo de drogas. (entrevista a director, 21 de mayo de 2021)

Las prácticas solidarias refieren a la ayuda que brindan a estudiantes ante alguna adversidad relacionada con la violencia o frente al posible involucramiento con el crimen organizado, como el apoyo económico para que los y las estudiantes continúen sus estudios después de la educación básica, o la búsqueda de espacios en casas de estudiantes. Estas fueron identificadas en el hacer de las maestras participantes al interior de la escuela. Una profesora originaria de la comunidad comentó que en una reunión a la que fue convocada la comunidad por parte de personas del crimen organizado, se sorprendió de observar que asistía también la policía municipal. Ante ello, refirió decepción y el sentido de inevitabilidad y complicidad de las autoridades; ha considerado que es mejor el apoyo que se brinda entre las personas locales, la ayuda individual sin esperar acciones de autoridades:

A veces, por eso opta uno por ya mejor, ¿qué hacer en lo individual? “Sabes qué, que yo te ayudo, ¿qué quieres?, ¿quieres estudiar? yo te echo la mano, pero entrégame calificaciones. Yo no me sobra el dinero, pero igual yo busco la manera y órale, te busco una casa de estudiante, te acomodo en Morelia y vámonos, pero me entregas calificaciones”. (trabajo de campo, 13 de mayo de 2021)

En cuanto al análisis sobre las prácticas realizadas por hombres y mujeres de la misma escuela secundaria se identifican diferencias particulares. Las prácticas llevadas a cabo por los agentes escolares rebasan a la escuela, para

considerar prácticas tanto en el perímetro como en la zona escolar. Son las trabajadoras quienes despliegan un abanico más amplio de prácticas en comparación con los trabajadores; mientras que los hombres desarrollan prácticas reflexivas y de cuidado, las mujeres llevan a cabo prácticas reflexivas, de cuidado, de negociación, preventivas y solidarias. Estas prácticas se diferencian en cuanto a sus características, pues los hombres concretan su hacer sobre la reflexión indirecta en torno al tema o realizan cuidados que salvaguarden la integridad, mientras que las maestras realizan reflexiones de abordaje directo sobre las problemáticas o riesgos que involucran a estudiantes, de acercamiento y complicidad, además de que realizan acompañamientos emocionales y vislumbran alternativas para el presente y futuro de estudiantes. Como ellas refirieron, en varias ocasiones son los mismos estudiantes quienes las buscan para dialogar.

Las trabajadoras muestran un mayor involucramiento en la protección de estudiantes frente a las violencias y particularidades del contexto donde laboran. Se preocupan por las problemáticas que atraviesan y por las limitantes que ofrece la realidad de la comunidad. Dentro de sus prácticas, dialogan con una variedad más amplia de agentes escolares en comparación con lo referido por los hombres: con madres/padres/estudiantes y mismos agentes del crimen organizado en esta comunidad. Aun cuando muestran temor por el desconocimiento de los acuerdos que establece el crimen organizado con los hombres de la comunidad y con otros agentes, generan espacios seguros para ellas y sus estudiantes desde el referente simbólico que tiene la escuela en el imaginario social. Esto fue posible notarlo en la práctica de negociación que realizó una de las maestras, al colocar el valor simbólico de la escuela, el estudio y su labor en ella. Valor simbólico que fue reconocido por el agente del crimen organizado.

De modo que en este análisis se reconoce que las trabajadoras despliegan prácticas de re-existencia en los términos que fueron referidos previamente. Al ser prácticas que, frente a un contexto que dispone mayores posibilidades de riesgos, muerte y reproducción de las violencias de mano al proyecto capitalista del crimen organizado, se llevan a cabo para preservar la vida, sostenerla por ella misma sin un fin instrumental, fuera de las representaciones sociales de violencia y del capital. De modo que estas prácticas sostienen algo que se opone radicalmente a la lógica imperante que esteriliza la vida (Segato, 2018), son movilizadas por las emociones y los afectos, donde se reconoce su alto al-

cance político (Medina, 2012; Oberti, 2021; Wolff, 2021). Priman y colocan la vida al centro, aunque con alcances diferenciados y, de alguna forma, con distintas implicaciones, con base en las posiciones que ocupan los sujetos que las despliegan (Gabbert y Lang, 2019).

Las trabajadoras refieren que ellas mismas y sus compañeros les señalan que se involucran demasiado, y que ellos les hacen llamados de atención de que no se involucren; sin embargo, ellas reconocen que solamente hacen su trabajo. Por el contrario, identificaron que los trabajadores no se involucran en estas problemáticas, hecho que fue testificado por uno de los docentes. Se identificó particularmente que la trabajadora social y una de las maestras son mayormente delegadas para atender las problemáticas, incluso por el mismo director, quien refirió constantemente que ambas realizan el trabajo más “fuerte” con las y los jóvenes. Si bien ambas tienen funciones específicas, existe una feminización de su función sobre el cuidado, al considerar el resto de personal, en mayoría masculino, que inmediata y abiertamente no les corresponde actuar ante las problemáticas que atraviesa la comunidad estudiantil. Este análisis sobre la práctica de trabajadoras y trabajadores escolares abona a la discusión sobre la práctica docente más allá de su reduccionismo técnico.

Además, se identificó que el despliegue de prácticas de re-existencia se diferencia entre hombres y mujeres de acuerdo con las posiciones que ocupan (sobre el género y el estatus social) y por cómo es leído el territorio en torno a la seguridad e inseguridad.

Discusión y conclusiones

El análisis presentado dota de inteligibilidad lo que ocurre al interior de las escuelas. Los hombres que trabajan en ellas, sea explícita o implícitamente, comprenden los códigos del contexto a partir de la configuración sobre la masculinidad, por lo cual se encuentran mayormente disponibles al acato del *status quo*. En los momentos en los que las mujeres cuestionan al orden al intervenir en las problemáticas, reciben el señalamiento, principalmente de sus compañeros, de que no se entrometan o son ignoradas. Cualquiera de estos escenarios expone un pacto con el orden establecido y un acto moralizador sobre las mujeres trabajadoras en las escuelas (Segato, 2016). A pesar de ello, no entrar en la posición masculina deja abierto un margen de acción a las mujeres trabajadoras para maniobrar prácticas que sostengan la vida en este

territorio, pues escapan de la exigencia patriarcal directa de acato al orden establecido en código de masculinidad. El ojo vigilante del crimen no siempre mira hacia ellas.

No obstante, es importante reconocer el orden del neoliberalismo sobre el ámbito educativo. En este sentido, la figura de la escuela ha sido reducida a sus dimensiones didáctica y técnica, lo que incide en su distanciamiento sobre los problemas apremiantes que prevalecen en su entorno (McLaren y Huerfano-Charles, 2011; Giroux, 1990). Con base en ello, podría reflexionarse que este reduccionismo de la escuela muestra sus alcances en las subjetividades del personal masculino, sobre la manera en que conciben sus labores y sus funciones, ante las problemáticas que enfrenta la comunidad escolar en su contexto. En términos más amplios, este análisis muestra el sistema perverso donde se cruzan el orden patriarcal del crimen, el orden patriarcal de la estructura del Estado y el ejido, con el orden patriarcal y neoliberal del sistema educativo.

En diálogo con ello, es importante enfatizar que aquí no se considera que la escuela por sí misma, de manera solitaria, solventará la superación de las violencias que ocurren en estos contextos frente a las instituciones y las estructuras sociales que reproducen la desigualdad. Contrario a ello, es importante considerar la urgencia de políticas públicas educativas que reconozcan situadamente las múltiples realidades del país. Además, se considera necesario valorar las implicaciones que tienen los modelos educativos vigentes como reproductores de las desigualdades sociales, políticas y económicas en las distintas regiones de México.

De modo que en este análisis sostenemos que ocurre una minorización de los problemas, una feminización de los territorios, de las escuelas y de las trabajadoras y los trabajadores escolares, al no ser problemas centrales que focalice el Estado desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), con base en la prevalencia de una mirada neoliberal sobre la educación. El sistema educativo se vuelve cómplice de esta violencia hacia las y los trabajadores y hacia las nuevas generaciones de ciudadanía. El hecho de que las posibilidades de accionar no están al alcance de las maestras en un nivel estructural, no demerita los efectos y las apropiaciones locales que surgen de sus prácticas agenciales, pues en ellas se coloca una esperanza, pero en estos contextos de violencia, como han señalado Solano y Trujillo (2021) sobre “el silencio del currículo y su traducción en la enseñanza”, la SEP evidencia una perversión cómplice.

En un contexto donde los alcances de la violencia cotidiana abarcan a todos, la mirada que tienen las mujeres sobre la realidad, fuera del acato al orden patriarcal, brinda alternativas de vivir y re-existir para todos, incluyendo al territorio, sea a través de la preocupación, empatía, escucha, acompañamiento emocional, solidaridad, disposición de mirar y reconocer al otro. Las prácticas para re-existir no se realizan conscientemente en la cotidianidad, no son definidas como tal por el personal escolar. En el momento histórico actual, permanecer vivos no es sólo sobrevivencia, sino que cuando se prioriza una vida, a través de algún tipo de procuración, afectos y cuidados que no tienen como fin último la asimilación por las dinámicas y significados sociales que se dan en los contextos capitalizados, se desvelan prácticas para existir de otro modo, que distan del proyecto de muerte, colonial, del capital, del patriarcado, de desensibilización y de violencia.

Se concluye que no es un contexto sencillo para el desarrollo del trabajo escolar. Las y los trabajadores escolares se enfrentan con los recursos con que cuentan y frente al abandono de políticas educativas y planes de acción coordinados por la SEP, que permitan compartir experiencias y posibilidades comunes. Las nuevas geografías de la criminalidad rodean a las escuelas y se introducen en ellas a través del entramado social que cuestiona la divisoria entre escuela y sociedad. Las formas de habitar un territorio se configuran a partir de las relaciones de género, la identificación de espacios seguros e inseguros, la lectura sobre los riesgos y el despliegue de prácticas de sostenibilidad de la vida. Las prácticas desplegadas por las mujeres posibilitan establecer un diálogo entre hombres y mujeres que concientice y cuestione el acato al orden que reproduce la violencia y la muerte.

Ante estas circunstancias de la cotidianidad, las y los trabajadores escolares requieren de espacios de escucha, de generar imaginarios posibles, de vislumbrar colectivamente acciones educativas que rebasen la impartición técnica y didáctica de contenidos curriculares. A pesar de esto, la escuela prevalece en el imaginario social como un espacio de formación de ciudadanías para el futuro; al tiempo que es un espacio, como pocos, con un alto potencial social, pues a la fecha la escuela convoca al encuentro colectivo, a la convergencia de los *commons*, a la vincularidad cotidiana, al aprendizaje social. Aunque por sí sola la escuela no superaría las violencias del contexto en que se inserta, consideramos que desde ella se pueden potenciar otras prácticas que prioricen la

vida, una vida colectiva frente al proyecto capitalista del crimen organizado y sus mecanismos violentos.

Referencias

- 13 de enero 2015. Los narcos que asedian la educación en Acapulco, Guerrero. *BBC*.
- 2 de junio 2021. Entrevista a trabajadora social de escuela secundaria rural.
- 21 de mayo 2021. Entrevista a director de escuela secundaria rural.
- 22 de marzo 2018. Crimen organizado ya también extorsiona a maestros en comunidades rurales: SIEV. *La Jornada Veracruz*
- 25 de mayo 2021. Entrevista a maestro de escuela secundaria rural.
- 26 de mayo 2021. Entrevista a maestra de escuela secundaria rural.
- 27 de diciembre 2017. Crimen organizado amenaza a profesores en Zacatecas. *El Sol de México*
- 27 de mayo 2021. Entrevista a maestro de escuela secundaria rural.
- 30 de diciembre, 2014. Guerrero: maestros, privilegios y violencia. *La Jornada*
- 31 de mayo 2021. Entrevista a maestra de escuela secundaria rural.
- 31 de mayo 2021. Entrevista a maestro de escuela secundaria rural.
- 7 de junio 2021. Entrevista a trabajadora social de escuela secundaria rural.
- 7 de septiembre, 2019. Maestros del Triángulo Rojo, desplazados por la violencia. *El Popular Diario imparcial de Puebla*
- Arturo Estrada. 17 de septiembre, 2018. Denuncian cierre de escuelas por violencia en Michoacán. *El Financiero*
- Cendejas, J. (2019). Una década funesta: saldos de la violencia y alternativas sociales para la paz en Michoacán. En Maldonado, S. (2019) (coord.). *Michoacán: violencia, inseguridad y estado de derecho*. El Colegio de Michoacán, 267-293.
- Cerutti, H. (2019) (coord.). *Formarnos frente a la violencia cotidiana: la cartografía social como herramienta pedagógica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe
- Connell, R. (1997). "La organización social de la masculinidad". En: Valdés T, Olavarria J, editores. *Masculinidades*. Poder y crisis, pp. 31-48. Chile: Isis Internacional
- De Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología*, 18, pp. 145-170

- De Lella, C. (2011). Modelos y tendencias de la formación docente. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Federici, S. (2010). Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Traficantes de sueños y Tinta Limón: México
- Fierro, C. (2017). “Escuelas y docentes en contextos de violencia y exclusión. Contribución a la construcción de tejido social”, diálogo magistral dentro del xiv Congreso Nacional de Investigación Educativa, del 20 al 23 de noviembre del 2017, San Luis Potosí, México.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación Acción*. Paidós.
- Fuentes Díaz, A. y Paleta Pérez G. (2015). Violencia y autodefensas comunitarias en Michoacán, México. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 19/3(53),171-186.
- Gabbert, K. y Lang, M. 2019. *¿Cómo se sostiene la vida en América Latina? Feminismos y re-existencias en tiempos de oscuridad*. Quito, Abya Yala.
- Giroux, H. (1ª ed. 1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Temas de Educación Paidós.
- Guerra, E. (2015). Las autodefensas de Michoacán: Movimiento social, paramilitarismo y neocaciquismo. *Política y cultura*, (44), 7-31. Recuperado en 10 de abril de 2021, de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422015000200002&lng=es&tlng=es
- Le Cour-Gandmaison, R. (2019). Pueblo chico, infierno grande. Territorialidad e intermediación política: las autodefensas de Michoacán. En Maldonado, S. (2019) (coord.). *Michoacán: violencia, inseguridad y estado de derecho*. El Colegio de Michoacán, 153- 178.
- Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio. En *Revista de sociología* 3, pp.219-229.
- Maldonado, S. (2012). Drogas, violencia y militarización en el México rural. El caso de Michoacán. *Revista Mexicana de Sociología* 74(1), pp. 5-39.
- Maldonado, S. (2013). Geografía de la violencia en México. En *Boletim Gaúcho de Geografia*, 40, pp. 13-33
- Maldonado, S. (2019) (coord.). *Michoacán: violencia, inseguridad y estado de derecho*. El Colegio de Michoacán.
- Márquez, H. (2015). La razón criminal del narcocapitalismo. *Observatorio del desarrollo*, 4(14), pp. 32-46.

- McLaren, P. y Huerta-Charles, L. (2011). Educación pública y formación de profesores: una visión desde la pedagogía crítica revolucionaria, en *Revista Innovación Educativa* 11(57), pp. 225-231
- Mies, M. (2018). *Patriarcado y acumulación a escala mundial*. Traficantes de sueños: Madrid
- Notas de campo, enero a diciembre 2021.
- Pansters, W. (2019). ¡Tuvimos que pagar para poder vivir! Soberanías encontradas en el México violento. En Maldonado, S. (2019) (coord.). *Michoacán: violencia, inseguridad y estado de derecho*. El Colegio de Michoacán, 121-152.
- Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta Limón: Buenos Aires.
- Salgado, R. (2019). *Voces y silencios: los rostros de la violencia en el sistema educativo de Michoacán (2007-2017)*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. UAM-Xochimilco.
- Segato, R. (2007). *La Nación y sus otros: Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Prometeo.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Segato, R. (2014). *Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres*. Pez en el Árbol.
- Solano, A. y Trujillo, B. (2021). Hacer escuela entre silencios. Docentes de telesecundaria en contextos de narcotráfico. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LI (2), pp. 1-25.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. CONTUS; Universidad de Antioquia.
- Tejedor, F. y García, A. (1996). La evaluación de la calidad de la docencia universitaria en el marco de la evaluación institucional, desde la perspectiva del alumno. En Javier Tejedor y José Luis Rodríguez Diéguez (Coord.), *Evaluación Educativa. II Evaluación Institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas* (pp. 93-122). Salamanca: Instituto Universitario de Ciencias de la Educación.
- Teran, E. (2019). Crimen organizado, economías ilícitas y geografías de la criminalidad: otras claves para pensar el extractivismo del siglo XXI en

- América Latina. En Pabel López y Milson Betancourt (coords.), *Conflictos territoriales y territorialidades en disputa: re-existencias y horizontes societales frente al capital en América Latina*, pp. 419-456. CLACSO.
- Vega, C., Martínez, R. y Paredes, M. (2018) (coord.). *Cuidado, común y comunidad: experiencias cooperativas en el sostenimiento de la vida*. Traficantes de sueños.
- Zepeda, R. (2019). El homicidio en Michoacán: tendencias estadísticas desde 1990 hasta 2015. En Maldonado, S. (2019) (coord.). *Michoacán: violencia, inseguridad y estado de derecho*. El Colegio de Michoacán, 25-52.