

Atravesar el riesgo

Los docentes frente a la violencia en Veracruz

ERNESTO TREVIÑO RONZÓN*

El artículo aborda algunas implicaciones que ha traído consigo la violencia delictiva experimentada en la región centro del estado de Veracruz, para el profesorado y las comunidades escolares de educación básica en que trabajan. La discusión se apoya, conceptualmente, en las nociones de significación, sujeto y violencia. Metodológicamente, el trabajo se sustenta en el análisis del discurso de profesores, registrado a través de la técnica de grupo de enfoque y de entrevista. Se muestra cómo los docentes experimentan situaciones de inseguridad y riesgo, cómo las resignifican y cómo devienen sujetos a partir de la necesidad de actuar frente a estas situaciones. Los hallazgos indican que la inseguridad plantea retos inéditos para el trabajo de los docentes y para su vida personal, y aunque son reflexivos sobre las implicaciones del actual contexto, sus márgenes de acción son sumamente limitados, lo que se acentúa por la ausencia de apoyos institucionales relevantes.

This article addresses some implications of the criminal violence experienced by teachers and the basic education communities in which they work in the central region of Veracruz. The conceptual foundation for the discussion is provided through the notions of significance, subject and violence. Methodologically, the focus is on analyzing teachers' discourse recorded through focus group and interview techniques. The author indicates how teachers experience situations characterized by insecurity and risk, how they assign new meaning to these situations, and how the subjects evolve, given the need to act in response to these situations. The author's findings indicate that insecurity presents unprecedented challenges for teachers' work and their personal lives. And although teachers may reflect upon the implications of the current context, their margins for action are extremely limited, and this is further accentuated by the lack of any significant institutional support.

Palabras clave

Riesgo
Violencia escolar
Análisis de discurso
Significación
Subjetividad
Sujeto

Keywords

Risk
School violence
Discourse analysis
Significance
Subjectivity
Subject

Recepción: 26 de enero de 2017 | Aceptación: 27 de mayo de 2017

- * Investigador titular en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana (México). Doctor en Ciencias por el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), México. Perfil PRODEP y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Líneas de investigación: formas de lo político en el campo de la violencia y la educación; análisis de políticas públicas en el ámbito social y educativo; la dimensión política del conocimiento. Publicaciones recientes: (2015), "Violencia escolar en contextos de violencia multidimensional. Continuidades y variaciones conceptuales y metodológicas en México", *Textos y Contextos desde el Sur*, vol. II (1), núm. 3, pp. 79-98; (2015), *La educación superior y el advenimiento de la sociedad del conocimiento*, México, ANUIES. CE: etrevino@uv.mx

PRESENTACIÓN

El objetivo de este artículo es analizar algunas de las significaciones que los docentes de educación básica pública construyen en torno a la violencia que recientemente ha impactado a las comunidades escolares en que trabajan en el estado de Veracruz, México, para establecer cómo tales procesos inciden en la constitución de sus subjetividades.

El estado de Veracruz es complejo, de manera que para estudiarlo es necesario separarlo en regiones o zonas. En este escrito el análisis está focalizado en las intersecciones de los municipios de Córdoba, Ixtaczoquitlán, Amatlán de los Reyes, Yanga y Cuitláhuac. Aunque esta zona tiene parecidos con otras del estado, también tiene particularidades que se detallan más adelante.

Para lograr el objetivo arriba indicado, el artículo se ha organizado como sigue: primero, se abordan rasgos de las dinámicas de violencia delictiva en Veracruz y en la región de interés; posteriormente se revisa el estado de conocimiento en materia de estudios de violencia y luego se describen las coordenadas conceptuales y metodológicas del trabajo que sustenta la exposición.

En seguida se desarrolla el análisis: a partir de un marco de referencia básico se analizan los procesos de significación y de subjetivación frente a la violencia, aquellos que llevan a las personas a devenir sujeto en ese particular y complejo marco discursivo. En la exposición se pone de relieve cómo el discurso del profesorado incluye mucho más que descripción y racionalidad, pues sus expresiones elaboran la autopercepción, y en el mismo proceso, exhiben algunos de los retos más complejos que se enfrentan en las escuelas públicas de México.

El enfoque del artículo, y la información que se presenta, acercarán al lector a una problemática que si bien ha estado presente desde tiempo atrás en la vida de miles de profesores y comunidades escolares, ha sido poco estudiada. En este sentido, esta discusión es una

puesta en pausa de acontecimientos reconstruidos vía el análisis del discurso de quienes han experimentado la inseguridad en sus espacios personal y laboral, la cual, en ocasiones, se expresa drásticamente y deja huellas muy profundas.

La convicción de la que se parte es que debe continuarse la conversación pública sobre la violencia, y profundizar en aspectos que no se muestran fácilmente, para tratar de combatir, desde diferentes ángulos, su naturalización. Actualmente la violencia se vincula con problemas como la corrupción y la impunidad; desde nuestro punto de vista todos deben ser combatidos sistemáticamente, pues ya han marcado a toda una generación, y es prioritario prevenir que una más sea sometida a esta imborrable marca. En esta tarea colectiva, la educación tiene una función estratégica que cumplir.

LA CRISIS DE LAS VIOLENCIAS EN VERACRUZ

En este escrito la noción de violencia se usa con dos énfasis complementarios: por un lado, para hacer referencia al despliegue de poder implicado en acciones de delincuencia, y en los sentimientos de inseguridad, riesgo y miedo que esto conlleva; y, por otro lado, para hacer énfasis en el impacto de esos procesos en la configuración de sujetos sociales. El primer énfasis se aborda en este apartado, y el segundo en los siguientes.

El estado de Veracruz está conformado por 212 municipios y cuenta con 8 millones 112 mil 505 habitantes (INEGI, 2016a). Al inicio del siglo XXI experimentó un incremento en las diferentes modalidades de violencia, entre las que destaca la derivada de las actividades delictivas. Esto fue valorado de forma diferenciada por la academia y por las instancias gubernamentales: mientras que la narrativa oficial durante parte del gobierno de Fidel Herrera Beltrán (2004-2010) sostenía que el delito estaba bajo control (Herrera, 2010), la percepción

ciudadana y los datos del gobierno federal mostraban otra cosa. Por ejemplo, en materia de delitos del fuero común, en 2002 se cometieron 65 mil 523 en Veracruz, mientras que en el año 2007 se registraron 70 mil 560. Asimismo, la Encuesta Nacional de Víctimación registró un incremento sistemático en la percepción de inseguridad, y en el 2011 reportó que 65 por ciento de los habitantes consideraban al estado como inseguro (Zavaleta, 2013).

A partir del 2011 la entidad entró en un ciclo de violencia que afectó a centros urbanos importantes, como Xalapa, Coatzacoalcos, Córdoba o Tuxpam, y a decenas de comunidades. En el 2016 el número de delitos del fuero común se mantuvo arriba de los 40 mil, mientras que la percepción de inseguridad se ubicó en 57 por ciento; todo esto frente a una tasa de denuncia de apenas 10.9 por ciento (INEGI, 2016b). Este incremento puede ser caracterizado también como una diversidad de violencias superpuestas en el territorio: violencia delictiva, intrafamiliar, en escuelas, dirigida contra las mujeres y contra personas migrantes, entre otras. En ocasiones estas violencias se alimentan entre sí, y exponen la fragilidad de las instituciones, de las políticas y de los programas públicos orientados a prevenirlas (Olvera *et al.*, 2013).

En este contexto, la población ha sido afectada de manera diferente respecto de los años previos. Para las escuelas el cambio fue evidente, pues la agresión hacia la población escolar ha sido recurrente: profesores, estudiantes, padres de familia y autoridades han sido objeto de amenazas e intimidaciones, de intentos de secuestro y de secuestros consumados, que se agregan a dinámicas como la agresión a los edificios en forma de robos o pintas. Es el caso de ciudades como San Andrés Tuxtla, Martínez de la Torre, Xalapa, Veracruz y Acayucan, entre otras (Treviño, 2013a). Decenas de notas periodísticas dan cuenta de robos a escuelas, asaltos a docentes y secuestros, entre otros delitos y agresiones (“Saquean escuela en Amatlán”, 2014; “Balean a mujer en asalto a escuela”, 2014; “Tras asalto a director de escuela...”, 2015;

“Balean a director de escuela primaria...”, 2015; “Roban computadoras de escuela...”, 2015; “Sujetos fuertemente armados despojan...”, 2017).

Durante la administración del presidente Felipe Calderón se implementaron acciones para responder al problema, que incluyeron desde operativos militares hasta programas focalizados. Es el caso del Programa Escuela Segura, que en su primera edición (2007-2008) se enfocó en apoyar a escuelas ubicadas en los 45 municipios con mayores niveles de incidencia delictiva del país. En las subsecuentes emisiones del programa, el número de municipios y escuelas participantes se amplió a pesar de que no se habían mostrado claramente sus resultados, ya que se orientaba desde un enfoque de seguridad pública inadecuado (CONEVAL, 2012). Estas acciones evidenciaron la ausencia de diagnósticos y las limitadas capacidades institucionales para enfrentar el problema. En Veracruz esto se articuló con la falta de acción sistemática, lo que llevó al deterioro de la vida pública en el estado (Treviño, 2013b).

EL ESTADO DE CONOCIMIENTO

El estudio de la violencia en y en torno a las escuelas muestra ya diferentes aproximaciones. El mayor énfasis se ha hecho en el acoso escolar y las dinámicas de convivencia en las escuelas, pero recientemente se han incorporado discusiones sobre otras modalidades de violencia, como las asociadas a las actividades delictivas que rodean a los centros escolares. En el caso del primer tipo de estudios, en México, el estado de conocimiento se ha apoyado, en buena medida, en las aportaciones de autores como Debarbieux (1997), Olweus (1998) y Blaya *et al.* (2007), quienes han guiado trabajos sobre disciplina, acoso, discriminación, racismo y violencia de género.

En esta misma línea, los estudios sobre violencia y víctimación en contextos educativos se han conducido a través de emplazamientos metodológicos diversos, pero es clara la tendencia a incluir en las investigaciones a

los actores educativos a través de metodologías mixtas. En años recientes también se ha estudiado la dimensión normativa y legislativa, la educativo-pedagógica de la violencia y sus impactos en el aprendizaje, los procesos de participación social en la identificación y resolución del problema, y la formación del profesorado (Robles, 2004; Gómez, 2005; Ruiz, 2006; Hirmas y Eroles, 2008; Zurita, 2012; Zavaleta *et al.*, 2014). Hasta cierto punto es plausible sostener que la producción académica sobre el tema ha tratado de responder a la complejidad de los problemas asociados a la violencia, los cuales alcanzaron niveles preocupantes en México entre 2007 y 2012 (Azaola, 2012), pero que muestran variaciones constantes.

En este escrito se parte de elementos compartidos con los trabajos mencionados, y con otros que se resumen en el estudio de Furlán y Spitzer (2013), pero como se anticipó, el enfoque de esta investigación ha requerido revisar también estudios interesados en abordar procesos de subjetivación a partir de la violencia, y otros que tratan sobre la resistencia contra sus efectos. En este sentido ha sido útil analizar los de Galende (2004), Melillo *et al.* (2004), Mayora y Castillo (2012), y Bornhauser *et al.* (2012), quienes han recuperado posicionamientos educativos de orden jurídico, desde el enfoque de derechos y del psicoanálisis, para abordar los procesos educativos y las consecuencias de las violencias desde ángulos no muy frecuentemente referidos.

Al día de hoy, el estado de conocimiento en México registra la incidencia de los problemas de violencia delictiva sobre el contexto escolar y su población de manera incipiente, y todavía hay pocos análisis sobre el impacto específico en el profesorado y sobre cómo se posiciona frente a tal realidad. Trabajos como los de la UNESCO (2010; 2014), la Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA, 2014) y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2015), realizados en años

recientes, han focalizado algunos de estos problemas, pero todavía dicen poco de los procesos de significación y de las implicaciones que tiene la exposición a la violencia en y en torno de los centros educativos para la conformación de la subjetividad. En este escrito se parte de la información disponible, pero se intenta producir nuevo conocimiento a partir de las cambiantes realidades locales.

ORIENTACIONES CONCEPTUALES: EL DISCURSO Y LA SUBJETIVACIÓN DE LA VIOLENCIA

Las orientaciones teórico-metodológicas de esta discusión están articuladas en torno a procesos de construcción de significados y de subjetivación frente a la violencia. Conceptualmente hablando, la violencia ha sido cada vez más abordada en las últimas décadas en diversas disciplinas. Por ejemplo, en el contexto anglosajón, la discusión política y filosófica se ha ampliado a las reflexiones sobre las subjetividades que *emergen* de las nuevas dinámicas de victimación (Žižek, 2008; Gerlach, 2010), preocupación que se comparte en este escrito. Por otro lado, en países como México la reflexión se articula a temas como la seguridad, el acceso a la justicia o el respeto a los derechos humanos (Estévez y Vázquez, 2015). Asimismo, se ha incentivado el uso de conceptos como Estado de guerra o marginalidad del Estado para estudiar cómo diferentes tipos de violencia, en particular de tipo criminal, se expresan en la vida institucional y de la población (Maldonado, 2010; Schedler, 2015). En la educación esto se ha expresado en trabajos como los de Alvarado (2011), Conde (2011) o Reguillo (2012), en los que el análisis de las dinámicas de convivencia y victimación en y en torno a las escuelas se ha vinculado al análisis de procesos identitarios, culturales o políticos locales y regionales, tales como la narcocultura o las ilegalidades.

LA VIOLENCIA Y EL CONTEXTO SOCIO-ESCOLAR

En la investigación que sustenta este artículo se analiza la experiencia de profesores que trabajan en zonas donde la violencia que se expresa como delincuencia, y se articula a otras formas de agresión, es alta e induce a una percepción de inseguridad y sentimientos de riesgo y miedo. Se parte de un concepto convencional de violencia, entendida como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, como amenaza o efectivo que cause o tenga probabilidades de “causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OMS, 2003: 5). Este concepto se ha ampliado a violencia multidimensional —o “violencias”—, para acentuar la interacción de diferentes tipos de violencia en cierto espacio y tiempo como resultado de factores precursores como la desigualdad o la ausencia de políticas públicas efectivas, incluidas las de prevención social. En cierto momento-espacio la violencia delictiva puede estar sobredeterminada con la de tipo social, doméstico o escolar en formas específicas y no necesariamente replicables (Olvera *et al.*, 2013).

Desde esta perspectiva, la persistencia de las violencias tendría un efecto de arraigo en la percepción de inseguridad, y los sentimientos de riesgo y miedo de las personas, términos que tienen una trayectoria larga en los estudios sociales, psicológicos y criminológicos, y que desde la perspectiva de esta exposición sirven para pensar en la intensidad de la violencia sobre las personas: la inseguridad es una sensación relativamente amplia sobre sí mismo y el entorno; el riesgo implica cierta objetivación de la amenaza y sus consecuencias; y el miedo sería una expresión subjetiva más aguda que puede llegar a paralizar a la persona (Valenzuela, 2016).

Desde otro ángulo, la violencia en contextos escolares se entiende como la diversidad de acciones desplegadas por los actores escolares y la institución que implican el ejercicio

de algún tipo de fuerza; toman la forma de insultos, amenazas, apodos, robos o intimidación; y dificultan las relaciones sociales y pedagógicas. Las acciones tienen como vehículo o soporte el lenguaje, los gestos y el uso del cuerpo o de recursos tecnológicos, como las redes sociales virtuales. La violencia puede darse entre los diversos actores escolares, y en función de su intensidad y frecuencia puede tornarse en una condicionante de la seguridad e integridad de las personas; así mismo, tiene implicaciones negativas para el logro de los objetivos de formación (Blaya *et al.*, 2007; Romero y Treviño, 2013).

Aunque la violencia escolar es cualitativamente diferente de otros tipos, puede estar ligada a la violencia delictiva, doméstica, institucional o de género. Todas impactan de diferente forma el clima escolar, la enseñanza y el aprendizaje, y la construcción del sentido de comunidad; además, tienen consecuencias individuales y colectivas, por eso es útil distinguir la violencia que se ejerce contra la escuela desde el entorno, en formas elementales como la ruptura de vidrios, hasta otras como las amenazas o las extorsiones.

En algunas regiones de Veracruz la violencia delictiva se ha filtrado en las escuelas y se ha mezclado, en diversos grados, con los problemas internos de convivencia; en algunos casos, incluso, ha llevado al socavamiento de las relaciones pedagógicas. Es por ello, al menos en parte, que la reflexión conceptual experimenta un ajuste constante.

Significación, discurso y violencia

La violencia implica la producción y circulación de significados a través de medios variados, incluido el lenguaje y las acciones cotidianas. En el contexto de este artículo la asignación de significado a hechos, objetos o relaciones es llamada *significación*; es la base para la formación del discurso, el cual se entiende como una forma de organización de los procesos de significación, fundamentales para cualquier idea de vida social (Laclau, 1993). La

asignación de significado y su organización como discurso dependen del contexto: son relativamente estables, pero están en cambio permanentemente (Howarth, 2009).

La violencia puede entenderse como un tipo de discurso que incluye palabras, oraciones o gestualizaciones; muestra una forma de entender y producir relaciones y personas en contextos cargados de significados. Más allá de las definiciones según algún marco normativo, es clave establecer cómo las personas la significan, la procesan, la colocan en una red de relaciones y, a través de ello, se explican a sí mismos y a otros, y guían su actuar frente a sí mismos y frente a otros.

Devenir sujetos en condiciones de violencia

La violencia impacta la subjetividad y produce sujetos. Dado que la noción de sujeto es amplia y se aborda de diferentes formas en las ciencias sociales y las humanidades, en este escrito se trabaja desde una perspectiva según la cual “sujeto” es una configuración abierta, cambiante, pero relativamente estable (Žižek, 1992). Las personas se forman o devienen sujetos adscritos a diferentes configuraciones discursivas que también son cambiantes y están marcadas por relaciones de poder. Devenir sujeto es resultado de incontables procesos de interpelación, de ofertas simbólicas frente a las cuales las personas se posicionan.

Se deviene sujeto del discurso familiar, escolar, de género, laboral, de consumo y político, entre otros. De todos al mismo tiempo, pero de ninguno exclusivamente, de la misma forma, para siempre. En este marco, la subjetividad es un ámbito del sujeto donde se imprimen valores, aspiraciones y miedos, como resultado de decisiones, disputas, agregados y filtros colectivos.

Las personas enfrentan de diferente manera la violencia —y sus componentes, como la inseguridad, la amenaza y la agresividad— mientras son sujetos de diferentes discursos: pedagógico, de la ley, del consumo, entre

otros. Cómo las personas enfrentan la violencia depende de las circunstancias en que ésta se expresa, y de su procedencia e intensidad —agresiones físicas, verbales, tejidas en prácticas reiteradas—, pues tanto las evidentes como las sutiles pueden ser asumidas como intrínsecas a la vida cotidiana, y por ello se naturalizan o se construyen como riesgos o miedos. Cuando la victimación se presenta entran en juego varios aspectos de la persona, como el repertorio simbólico y cultural que guía y condiciona el proceso de significación, su capacidad de acción o, inclusive, el cómo hablar de ello. Esto es así para quienes agreden, para quienes son agredidos —las víctimas o los victimarios— y para los observadores, directos o indirectos.

Hasta cierto punto, no hay quien no haya experimentado alguna forma de violencia; es por ello que este fenómeno tiene una dimensión ontológica (Maffesoli, 2012). Pero no es lo mismo un tipo que otro, y actualmente no se cuenta con una teoría unificadora de la violencia ni de la forma en que los sujetos emergen frente a ella.

Las personas también devienen sujetos ante condiciones de riesgo donde aflora el sentimiento de inseguridad, de amenaza a la integridad. Frente a ello, pueden sentirse paralizadas, tratar de ignorar o resistir, replegarse o ayudar a quienes son agredidos o están en riesgo. Por ello, para entender esta diversidad del campo de acción del sujeto en condiciones de agresión se deben considerar las relaciones de poder y los dispositivos que actúan junto con elementos simbólicos y psíquicos (Foucault, 1988).

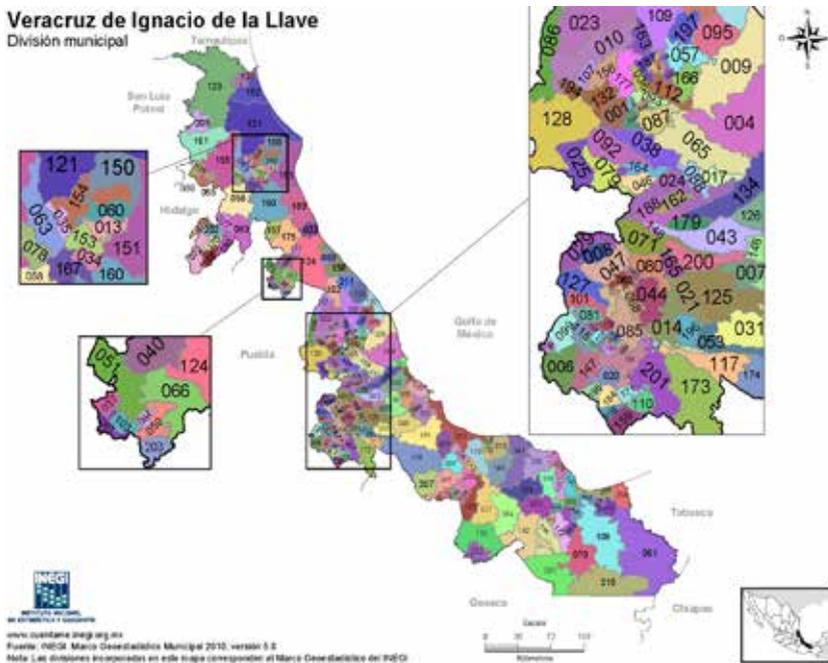
ORIENTACIÓN METODOLÓGICA

Como se anticipó, este escrito se basa en una investigación orientada a analizar las continuidades y variaciones entre las violencias en la familia, la comunidad y la escuela en el estado de Veracruz. En este artículo en particular se aborda el caso de la zona centro, y específi-

camente de la zona conformada por los municipios de Amatlán de los Reyes, Córdoba, Cuitláhuac, Ixtaczoquitlán y Yanga, que comparten características geográficas, demográficas e históricas (Fig. 1). La región coincide con la zona metropolitana definida por la Secretaría de Gobernación en 2010, donde se combinan

la urbanización en las cabeceras de cada municipio y zonas rurales con comunidades de diferente tamaño. Habitan esta configuración 479 mil 149 personas que, según datos oficiales, viven en áreas con niveles bajos o muy bajos de marginación. El 53 por ciento de los habitantes son mujeres.

Figura 1. Mapa de localización de los municipios de Amatlán de los Reyes, 014; Córdoba 044; Cuitláhuac 053; Ixtaczoquitlán 085 y Yanga 196 (en recuadro)



Fuente: INEGI. Marco Geoestadístico Nacional 2010.

En Córdoba, 11.77 por ciento de la población de 15 años o más no ha completado la primaria; en Ixtaczoquitlán el porcentaje es 18.82, y muy cercanos están los otros municipios. Este indicador es alto si se toma en consideración que estas cifras se refieren mayoritariamente a personas trabajadoras. De la población ocupada, entre 40 y 51 por ciento recibe hasta 2 salarios mínimos al día, es decir, tiene ingresos bajos (INEGI, 2016a). Esta región ha sido marcada por altos índices de inseguridad: el municipio de Córdoba, por ejemplo, registró incrementos en las tasas de extorsión, homicidio doloso y robo con violencia durante los tres últimos

años; en marzo de 2016 estos índices fueron los más altos en Veracruz (OCV, 2016).

La estrategia metodológica del estudio incluyó la observación del espacio público urbano y rural, y de centros escolares ubicados en colonias y comunidades señaladas por personas locales como inseguras o riesgosas. Esta selección se apoyó en el registro de notas periodísticas. El trabajo con las comunidades escolares ubicadas en áreas de diferentes características socioeconómicas puso énfasis en el registro de testimonios a través de entrevistas individuales y grupales realizadas entre 2015 y 2016.

En el estudio participaron diez docentes de la región. Para su selección se buscó, de manera resumida, que todos trabajaran en educación pública nivel básico, con por lo menos cinco años de servicio en la zona. Todos trabajan o han trabajado en más de una escuela rural o urbana, de nivel preescolar, primario y secundario, inclusive en más de un nivel al mismo tiempo. Se incluyó en la selección a quienes, además, han sido directores, así como personal de supervisión escolar de los tres niveles. En esta región es frecuente vivir en un municipio y tener el centro laboral en otro, a solo unas calles, o cruzando la carretera, por lo que muchos docentes van de contextos urbanos a rurales en un mismo día.

Esta diversidad en los profesores, sus trayectorias y recorridos permitió trazar algunas explicaciones de conjunto sin perder la referencia individuada; ayudó a tener una visión de zona y permitió tomar distancia de explicaciones por escuela, colonia o municipio. El problema bajo estudio implicó trabajar con la diseminación territorial de significaciones, y para ello las delimitaciones municipales fueron referenciales.

Es importante apuntar que para este artículo solamente se recuperaron testimonios de cinco de los profesores que aceptaron la invitación para poner en común su experiencia de trabajo educativo y de interacción social. Con ellos se trabajó en sesión de grupo focal, y con dos, además, en sesión de entrevistas individuales (Cuadro 1).

Cuadro 1. Docentes participantes

Identificación del docente	Hombre/mujer	Año de servicio	Nivel educativo en que se desempeña	Instrumento de trabajo
D1	Mujer	15-20	Preescolar	Grupo focal
D2	Hombre	5-10	Telesecundaria	Grupo focal/entrevista
D3	Mujer	5-10	Telesecundaria	Grupo focal/entrevista
D4	Hombre	5-10	Preescolar	Grupo focal
D5	Mujer	+20	Preescolar	Grupo focal

Fuente: elaboración propia.

Los docentes dieron consentimiento explícito para difundir sus testimonios, pero dada la delicadeza de la información presentada en éste y en otros trabajos derivados del estudio, se decidió mantener el anonimato de los informantes, así como de los lugares donde ocurren varios de los hechos a que hacen referencia. Mantener esta información reservada no impidió desarrollar un análisis pertinente del objeto de estudio (Dennis, 2010). Las entrevistas y grupos de enfoque fueron transcritos y analizados en Atlas.ti a través de codificación *in vivo*. Primero se trabajó a nivel semántico natural y luego se desplegó un

análisis discursivo-argumentativo. Dado que las entrevistas y su codificación derivaron del marco conceptual, no fue necesario crear *infra* o *supra* categorías empíricas.

En términos del emplazamiento analítico, al preguntar a los docentes por las dinámicas de violencia y su impacto en las comunidades escolares se partió de reconocer que ello implica reelaborar el discurso individual y colectivo; el que cada persona crea para “sí mismo”, pero que también es social. En este sentido, su discurso acarrea una gran densidad significativa.

LA VIOLENCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR DE LA ZONA CENTRO DE VERACRUZ

El trabajo del profesorado se ha ido complejizando cada vez más en todo el mundo: está bajo escrutinio público, debe responder a constantes reformas y numerosos procesos administrativos, y es objeto de campañas de cuestionamiento que pueden llegar al desprestigio. Para miles de profesores en México, a lo anterior se agregan los entornos inseguros. Para abordar las implicaciones de ello esta sección se organiza en cuatro partes: primero se aborda la experiencia frente a la inseguridad; luego, las implicaciones y los márgenes de acción frente a ella; posteriormente se toca el clima escolar y los aprendizajes, y se cierra con el reto de atravesar la incertidumbre. La doble clave de lectura de estas secciones es la significación frente a la violencia y los procesos de subjetivación.

Experimentar la inseguridad: riesgos, preocupaciones y acciones

En la región bajo análisis, las condiciones de violencia inciden en la vida cotidiana de las escuelas y en las expectativas que los habitantes de este espacio social específico tienen de sí mismos y de los otros. Específicamente, los profesores de la región centro de Veracruz han asumido la inseguridad como una dimensión intrínseca de su vida; es parte de la conversación cotidiana, y en algunos casos ha sido tema abordado en los consejos técnicos y en los trabajos con las supervisiones de la región.

...existían problemas, de mucho robo hacia la gente que no era de la comunidad o inclusive de la misma comunidad... lo más común era que asaltaban los carros al pasar (D4).

...hace poco hicimos una entrevista a todas las maestras y maestros sobre cómo se sienten al ir a la escuela, si sienten inseguridad al llegar, al ir a su escuela, etcétera. Entonces

nos sorprendimos al ver que la mitad exactamente de los 77... se sienten inseguros de llegar a su escuela, o de estar en su escuela, o de situaciones que se presentan en la escuela (D1).

...ellos mismos [maestros de la zona] acuden a nosotros a mencionar las situaciones propias de la comunidad... [las] escuelas están distribuidas en comunidades de los cinco municipios... refieren cómo se sienten ellos, cómo se percibe la dinámica de la comunidad, y más cuando en esa comunidad se han presentado actos de violencia, se ha manifestado el crimen organizado. Con esas palabras lo mencionan. Entonces la comunidad pues se desenvuelve en esa dinámica, y muchas veces empiezan a tomarlo como normal... (D2).

El primer registro es un ejemplo de la cotidianidad de un cierto tipo de delito —robo y asalto—. En el segundo se expresa un sentido de sorpresa por el número de profesores que señalan sentir inseguridad. Esto es relevante porque parece indicar que hasta ese momento —finales de 2015— no se hubiera notado la magnitud de dicho sentir, y esto se hace evidente a través de la pregunta explícita a los profesores. En el tercer registro resalta la referencia al crimen organizado. También emerge lo que parece ser el efecto de normalización de la percepción de inseguridad.

En otro plano de análisis podemos ver, en éstos y otros testimonios registrados durante el estudio, que la inseguridad se construye como una problemática asumida que atraviesa el registro individual y articula a diferentes personas frente al mismo hecho. Nótese que aquí se habla en colectivo, de comunidad, pues el sentirse inseguros, la inseguridad, se vuelve objeto de preocupación y conversación; es algo que ha acompañado al profesorado en la casa, en la calle, en los espacios de recreación y en el contexto laboral.

Las implicaciones y los márgenes de acción

Las vivencias de los docentes y del colectivo escolar son complejas; están marcadas por robos, noticias de agresiones y testimonios de delincuencia en el entorno. Algunas implican el condicionamiento de la asistencia de los profesores y estudiantes al centro escolar.

...tenemos casos de compañeras que llegan: “es que maestra acabo de ver un tiroteo por allá y qué hacemos”... [luego] son dos o tres días que los niños faltan (D5).

También sucede que como tú eres parte de esa comunidad, porque eres el maestro, a veces a ti no te afecta, te respetan... esa función que tienes, y aunque se esté cometiendo un delito “tú quedas libre” (D3).

...pasaban los niños y nos decían, maestros ya váyanse porque ya viene el camión y ya no va a volver a bajar... asaltan el camión... yo subía caminando, bajaba caminando y a mí nunca me tocó nada... luego me tocó el primer asalto pero, sorprendentemente, a mi compañera, a mi compañero y a mí no nos hicieron nada. Encañonaron al chofer... todo les quitaron, menos a los tres maestros (D4).

Los testimonios se leen rápido, pero detrás de ellos hay un escenario increíblemente complejo. El entorno delictivo genera tensión que deriva de una superposición de hechos: asesinatos, robos con violencia, atestiguamiento de agresiones y también del juego de la “excepcionalidad”, es decir, de la condición de que, en tanto profesores, “quedan libres”. Este entorno se extiende cronológicamente y adquiere densidad en la subjetividad de las personas que lo viven.

Se puede ver también cómo la comunidad escolar está permanentemente “dentro y fuera” de las dinámicas de violencia. Son parte de ese micro-cosmos, y de muchas formas, testigos de lo que ocurre. Ahí, los niños participan de la trama discursiva del entorno de

inseguridad y violencia. Todos saben de las dinámicas de agresión que impiden la regularidad de las actividades escolares y también de la excepción que precariamente se concede a algunos de ellos. Si bien hay miembros de la comunidad escolar que están precariamente al margen de las dinámicas de agresión, esto puede cambiar en cualquier momento.

De hecho, a esta dinámica se han agregado algunos casos graves que emergen en testimonios como éste, donde profesores que estaban trabajando en sesión de Consejo Técnico Escolar fueron objeto de un asalto durante la jornada en una zona urbana. El relato también narra el robo a un centro escolar en una comunidad, y se introduce la posibilidad de que el responsable haya sido un estudiante cuyo familiar es considerado peligroso.

En Córdoba también sucedió, en la colonia... llegaron en el Consejo Técnico y les quitaron todo, computadoras a los maestros, les quitaron teléfonos... [Después], hace como tres meses, entraron a robar a una escuela, se llevaron las televisiones... al otro día pues llegan los profesores y pues encuentran los faltantes... Suponen que fue un alumno el que se robó... su papá pues dijera él, es halcón... sabemos la función que tiene y pues no se le puede señalar al alumno, precisamente por eso (D1).

Un grave problema, evidente aquí, es que este asalto ocurrió en la escuela, mientras los docentes trabajaban dentro de las instalaciones. La excepción no operó, y el robo se percibe como algo que viene de la misma comunidad escolar. En el siguiente testimonio se plasma una circunstancia parecida, pero la referencia se hace al conjunto de la comunidad y al riesgo asumido, que se transforma en imposibilidad de actuar:

...te quedas con las manos atadas, la comunidad escolar sabe quién fue y se quedan con las manos atadas, los padres de familia

saben quién fue y de la misma manera no procede, no hacen nada, porque saben que hay una... [que] puede haber una repercusión si llegan a señalar eso. Si a eso le sumas que en esa comunidad hubo una balacera, que hasta salió en los diarios, y que hubo muertos, creo que los fueron a tirar ahí a un lado en el campo, ¿pues qué haces? (D2).

Cuando en testimonios como éste se hace referencia a las actividades delictivas y a la comunidad que rodea a la escuela, el habla es en voz baja, usando el sujeto colectivo dubitativo: “te quedas con las manos atadas”, “es halcón... no se le puede señalar” o “puede haber una repercusión”. Son expresiones que no pueden ser contundentes, pues pasan por la suposición y la incertidumbre de las consecuencias potenciales del riesgo que acosa la condición y el contexto en que viven.

Una de las mayores implicaciones de ello, además de los hechos graves en sí mismos, es que imprimen elementos disruptivos y duraderos en la trama significativa de la comunidad escolar. Las ideas que los docentes tienen de sí mismos, de las condiciones en que viven y trabajan, de lo que se puede y no hacer frente a estos hechos, se han movido radicalmente y se han cargado con elementos que, al mismo tiempo, modifican los marcos de referencia previos a estas dinámicas de violencia.

El discurso del profesorado deja ver un intento de narrar coherentemente las dinámicas de hechos, así como las estrategias para cuidar su integridad mientras hacen su trabajo: no llevar equipo, cambiar la forma de llegada y salida, y no hacerlo solos, forman parte de las maniobras de alcances limitados.

Me dijo la directora... que ya no lleváramos computadoras... [pues esperan] a los maestros, van saliendo y les roban las computadoras, les roban el celular... yo les dije a las chicas: “ya no voy a traer cañón, todos traigan sus guías fotocopiadas” (D1).

La inseguridad en esa colonia pues está muy grave... yo me bajaba antes... ahí nos bajábamos toda la bola y nos veníamos caminando... [Un padre de familia] nos dice “ya no caminen ahí, en esa zona han matado a varias personas”. Y ya nos tocó ahí también que un día anterior habían matado a una persona y todo eso, entonces... ahora tomo un taxi y llego directamente... también me da inseguridad agarrar el taxi... Le digo [a un taxista] “oiga, el otro día mataron una persona ahí” y me dice “no sabe que todos los taxistas que han salido de esa colonia, ya los han matado, porque... dicen, pues han de andar en cosas”... Y como que te dices “salgo de ahí y tomo un taxi... Pero pues ¿son los taxistas de por ahí?, y yo no sé también qué va a pasar... Todo nos cambia (D3).

El segundo testimonio tiene varios componentes. Primero está la narración del profesor que recuerda su experiencia e introduce la voz de un padre de familia, quien funciona como quien advierte del riesgo. Después se introduce el intercambio con un taxista, que habla de lo que otras personas “dicen” de los taxistas de esa zona, y se cierra con la reflexión en primera persona con su incertidumbre: “yo no sé también que va a pasar”. Desde otro ángulo, el testimonio muestra cómo la violencia delincuencial se disemina; es un discurso que se construye en torno a la comunidad escolar: el maestro, el padre familia, el trayecto a la escuela. Va de voz en voz, tejido en relaciones, en hechos, en experiencias sobre la vida en este contexto.

Los profesores y las escuelas se han vuelto vulnerables en contextos de deterioro de la seguridad, de desigualdad, pobreza y desgobierno. Uno de los testimonios recuerda que hace no mucho en las escuelas había poco que atrajera la delincuencia; en algunos casos, lo que atraía era la posibilidad de meterse a jugar en la cancha de fútbol o basquetbol: “Eran espacios casi vacíos que se fueron llenando de tecnología, de televisores, pantallas, computadoras,

proyectors, videocámaras” (D2). Actualmente, en varias comunidades y colonias, además de la delincuencia, hay pobreza y muchas necesidades que explicarían por qué en más de una ocasión han sido robadas, pero esto debe tomarse con reservas porque no necesariamente los vecinos cometen estos actos.

En este punto de la exposición es más que evidente que los profesores producen narraciones reflexivas sobre sus contextos y sus decisiones para tratar de sortear el problema. Se plantean preguntas, algunas sin respuesta; son del tipo que las personas se hacen sobre sí mismos para ayudar a auto-explicarse, a colocarse en el mundo y a construirse como sujetos. Tomadas en su mayor gravedad son preguntas límite porque se elaboran a partir de las condiciones que ponen en riesgo su integridad y su vida misma.

El clima escolar, la convivencia y los aprendizajes

En esta región los profesores coinciden en que el entorno incide en el clima escolar, en la convivencia y la confianza en la que se debería sustentar la actividad educativa, ya sea que ocurra dentro o fuera de la escuela. En parte por ello, algunas escuelas colisionan al interior y se hace difícil construir un entorno propicio para el trabajo colaborativo.

...esa situación también causa inseguridad a las personas, pues no viven en un ambiente de confianza, de cordialidad, o sea, eso mismo ocasiona... no una buena convivencia al sentirse inseguros (D1).

...ya sea por los docentes, por el personal de apoyo, los padres de familia, siempre hay un clima así como de tensión... Cabe mencionar que no son todas las escuelas, pero sí hay determinados centros de trabajo donde se nota (D2).

En las escuelas de la zona se vive un clima de tensión; si bien en algunas comunidades la

escuela es respetada, y los tutores o vecinos incluso las vigilan durante las noches o los fines de semana, en algunos casos “los maestros se enojan con la comunidad, porque la comunidad no defiende a la escuela” (D4), en particular contra robos, pintas o ruptura de vidrios.

En algunas escuelas urbanas hubo referencias directas e indirectas al consumo de marihuana en los alrededores de la escuela, así como a la venta de alcohol a menores, aunque no es un tema que preocupe a los docentes con quienes se trabajó. En cambio, se hizo patente un tema más controvertido que se toca a través del testimonio que sigue:

...los mismos niños pues tienen ciertas acciones en la escuela, ciertas conductas que reflejan su contexto externo. El hecho de que a lo mejor un maestro le llamó la atención y se te acercan y te dicen “a ver qué día de éstos lo visito, maestra o maestro”. Entonces pues también el docente se queda con ese temor. ¿Qué hacen? Mejor hago que no vi nada, que “eres muy buen alumno” y todo y pues ahí se queda (D5).

Estas amenazas reflejarían la incidencia de ciertos factores del entorno en el actuar y en el decir de los estudiantes; si bien no constituyen una norma, sí aparecen con cierta recurrencia en esta región, aunque no se encontró que se hubieran traducido en agresiones físicas concretas. Por otro lado, se aprecia cómo parte del profesorado se posiciona frente al reto. El contexto inseguro, la poca preparación para enfrentarlo y el escaso respaldo institucional conlleva a que ciertas expresiones agresivas tengan un efecto paralizador e incidan en la subjetividad de las personas y en la forma en que construyen colectivamente su espacio de convivencia.

Aunque en las escuelas estudiadas la agresión entre pares no es particularmente alta, sí hay convivencia conflictiva y se despliegan diversas paradojas formativas. Unas tienen que ver con el aprendizaje escolar mismo, que se ve socavado por la violencia en casa:

...tuvimos también otro caso de un niño que en su casa había violencia intrafamiliar, y de la misma manera, el niño tenía un potencial muy grande y debido a esa situación... que vivía con los padres, en la escuela no se desempeñaba como tal (D4).

En otros casos, la incidencia del entorno remite al reto de pensar la inclusión del contexto inmediato en los aprendizajes. Hoy en día hay cierto acuerdo acerca de que la escuela debe recuperar el entorno del estudiante, contextualizar aprendizajes y contenidos; incluir su mundo social y familiar en lo que se enseña y aprende. A veces esto es complicado porque la comunidad está cruzada por actividades ilegales que retan las competencias y las concepciones del profesorado:

...en la comunidad... municipio de... pasa un ducto de PEMEX... la gente de la comunidad va a ese ducto y lo ordeña... Muchas de las personas que realizan esa actividad, pues sus hijos están inmersos en el contexto escolar de la telesecundaria... una vez llegamos ahí... y al final de la plática nos dice alguien en son de broma: “bueno maestra pues si usted necesita gasolina yo se la vendo y se la doy a 5 pesos”... Entonces ¿inclusión a qué? Me puedo incluir en las actividades delictivas de la comunidad, lo puedo hacer. Una vez que estoy adentro me puedo incluir de las actividades escolares, lo puedo hacer, que una vez que la mayoría está consciente de la situación lo toma como algo normal. ¿Generas tus situaciones de aprendizaje con base en eso?... Nos ponemos como una venda, ignoramos lo que sucede a 50 metros de la escuela porque está así de cerquita [el problema] (D2).

Desde el 2013, con el cambio en las dinámicas delictivas, el robo de combustible se convirtió en un mercado ilegal rentable y peligroso en esta zona. Algunas de estas actividades son realizadas por criminales organizados, otras por comunidades o familias completas

que recurren a ellas como medio de subsistencia y es algo de lo que se habla con relativa frecuencia en el medio escolar. Tratar esto en el aula no es fácil; requiere competencias docentes que permitan equilibrar una reflexión sobre la ilegalidad, la ética y las dinámicas sociales y familiares, y luchar contra el entorno.

En algunas escuelas de esta región la vida de las familias es “transparente” hacia la escuela, se expresa a través de actividades cotidianas y esto puede sorprender a los docentes. Como ejemplo está el siguiente fragmento textual sobre algo expresado por niños de último grado de preescolar:

Dice uno de los niños en la actividad... “Mi papá se trae de donde trabaja un bulto de frijol y nosotros lo empacamos en bolsas y lo vendemos”. Otro caso de un niño que —esto me lo dijo una maestra—: “¿Qué hago?, [el niño] me dice ‘mi papá es halcón’, quiere decir de los que andan viendo, vigilando por lo del narcotráfico... ‘de eso trabaja mi papá y desde que es halcón pues gana más dinero...’” (D2).

En estos testimonios hay una interesante densidad discursiva, pero por razones de espacio se tocarán sólo dos aspectos. Primero: si se asume que los estudiantes registraron y comunicaron fielmente su experiencia personal, y que los docentes hicieron lo mismo, se presenta un escenario donde los estudiantes incorporan a temprana edad una dinámica de vida que para ellos, en ese momento, no representa un problema. En todo caso el problema es de los adultos, de los padres y docentes que se deben posicionar frente a ello.

También se podría decir que hay inconsistencias en lo dicho por los niños y por los docentes, que lo narrado no es exacto o que no se puede tomar muy en serio. Aun así, en este escenario la presencia de dichos elementos en el discurso estudiantil y docente respecto del contexto escolar no es ficción; son intrínsecos a la formación dentro y fuera de la escuela, y esto debe ser motivo de actuación.

El segundo aspecto está encerrado en la expresión “nos ponemos como una venda” del primer testimonio y en la pregunta “¿qué hago?”, del segundo. La norma pedagógica indicaría que el profesorado debe trabajar con estos temas, referirlos al currículo, a los contenidos de formación cívica y echar mano de otros recursos para reconstruirlos y para problematizarlos con los estudiantes y la comunidad escolar. Eso no está mal en principio, pero para varios de estos docentes no ha funcionado, y otros, si lo hacen, se sienten expuestos al entrar en controversia con el entorno familiar o comunitario que permite el actuar ilegal.

Los profesores han experimentado las contradicciones entre el propósito escolar formal y la vida cotidiana de sus estudiantes, que los frustra y que pone en cuestión su trabajo. Ocurre así cuando se habla de respeto, trabajo en equipo o convivencia.

...en una campaña de aseo un niño agarra un papel y lo tira... y le digo “¿qué van haciendo?”. Y me dice “es la campaña de la ecología” y me empieza a explicar todo perfectamente. Y le digo “bueno, y ¿por qué vi que tiraste un papel en la calle?”. Me dice: “eso de la ecología es de la escuela, la escuela está limpia, la escuela hay que cuidarla, pero mira la calle...”. Es igual a lo que estamos viendo de valores o la violencia... en la escuela hay valores, pero en la calle es la jungla ¿no? (D1).

...todo aprendizaje debe de ir de la mano con un sentido ético y un uso ético ¿o estamos solamente escolarizando...? ¿Adiestramos a los niños para que hagan ciertas actividades dentro de la escuela, pero que no razonen lo que están haciendo y que ese razonamiento les permita un día aprendizaje para el bienestar en su vida? (D5).

En esta investigación se trabajó con profesores con experiencia, que dominan el currículo, conocen los diferentes programas que han llegado a su escuela para prevenir la violencia

y cultivar convivencias sanas. Y aunque su margen de maniobra es limitado, es claro que conocen el peso de la dimensión ética de la enseñanza y el aprendizaje. La configuración de un código frente al cual juzgar adecuada o inadecuada la actuación propia y de los otros, en torno al cual configurar una interfase entre la escuela y la familia, les resulta fundamental pero complicado. Uno de sus mayores retos es que las posibilidades de actuar para revertir los problemas se ven limitadas por la incertidumbre, por la falta de herramientas complementarias y el escaso apoyo institucional.

Traspasar la incertidumbre para administrar el temor

Se abordará ahora una dimensión crítica de lo vivido en algunas de las escuelas. El primer caso hace referencia a un padre de familia, potencial causante de inseguridad en la región, que forma parte de la comunidad escolar. En este caso se dice que ofrece mejoras con un motivo ulterior. Esto introduce incertidumbre que impacta al colectivo docente, instala una condición de falta de certeza radical.

...está comprando nuestro silencio, con eso que nos va a mandar a construir o con eso que nos va a dar y pues nosotros nos sentimos atados... porque a veces no podemos decir no, porque es padre de familia y quiere aportar, pero sabemos la intención que lleva... Entonces, ¿qué hacemos? Él dice: “siempre nos hemos preocupado porque nuestra escuela esté, como dicen, bonita, y que tenga todos los recursos”. Pero tenerlos de esa manera y saber que... (D2).

El siguiente registro presenta una variante de esto. El énfasis está en la actuación de las instancias de gobierno local:

Nos tocó el caso de una violación a una chica... Pensando en las compañeras de preescolar, que salían a las 12 y pues nosotros telesecundaria y la primaria normalmente

a las dos de la tarde, de alguna manera nos veníamos acompañando, pero las chicas del preescolar salían a las 12 y no nos esperaban. Con esa inquietud nos dirigimos a la presidencia municipal a platicar con el presidente y le dijimos que teníamos la inquietud de la seguridad de las compañeras y de todos nosotros y que nos gustaría pues que... a lo mejor la policía bajara a la zona a la hora que ellas bajaban... Su respuesta fue: “ustedes no se preocupen, sabemos quiénes son los que andan asaltando, los que andan violando, pero ellos llevan la orden de que con los maestros y los médicos no se metan” (D1).

El testimonio es abrumador, tanto por los hechos como por su desenlace. También muestra solidaridad: los docentes han asumido el autocuidado como una posible estrategia para gestionar la inseguridad y apoyarse mutuamente. Por otro lado, en cuanto al actuar de las autoridades, la reconstrucción del orador es grave: “se sabe quiénes son y tienen órdenes de a quién respetar”.

En el orden narrativo es posible identificar un efecto sutil, pero fundamental para la configuración del discurso docente y su proceso de devenir sujetos en incertidumbre. Entre la demanda y la respuesta de la autoridad emerge una disrupción en el flujo discursivo. La respuesta oficial rompe la respuesta esperada por los docentes a su iniciativa de seguridad. Habrían esperado la “oferta” de mayor presencia policiaca, una oferta de seguridad, pero lo que reciben disloca la expectativa, pues se enteran de algo que no habrían esperado o querido oír: “ellos llevan la orden de que con los maestros y los médicos no se metan”.

Aquí los márgenes del Estado están perforados; la misma autoridad gestiona la ilegalidad. Este reconocimiento penetra el horizonte simbólico vigente: se tenía la expectativa de un compromiso de parte de las autoridades, pero la respuesta da paso a un nuevo tipo de configuración marcada por la incertidumbre, al tomar conciencia de que la autoridad conoce

y administra la ilegalidad. En momentos así ocurre la dislocación del sujeto; lo que sigue es la necesidad de tomar decisiones y procesar la información en un terreno temporalmente indecidible.

El siguiente fragmento muestra una variante más compleja. Se aborda un caso donde una profesora fue interpelada directamente por un comandante de policía. La narración es de alguien a quien el episodio fue detallado de primera mano.

Una profesora de la zona... su mayor preocupación era el comandante de la policía... El comandante llegó a tocarle y decirle “ábrame ahorita porque usted tiene personas secuestradas”. Entonces la maestra dijo “yo lo único que tengo es niños... Estoy al resguardo de los niños y no le puedo abrir... Después de que salgan los niños, que termine de entregar hasta el último, toman las instalaciones...”. A esa maestra ya de plano todos los días... la acompañaba su familia... la esperaban hasta que terminaban las clases, porque ella tenía mucho miedo y los de la primaria ya no iban... Después salió que ese comandante tenía personas secuestradas... Yo no sé si se las querían achacar a ellos, o qué querían hacer... Cuando matan al comandante como que ella, pues respira (D1).

Un jefe de policía decidió presentarse en un centro escolar, intentó entrar y fue detenido en la puerta por una profesora, quien puso por delante el argumento de su responsabilidad por el cuidado de los estudiantes. La conducta de la profesora fue correcta; no abrir la puerta permitió preservar la seguridad de la población escolar. Si el testimonio es preciso la negación no fue total, fue una negociación que posiblemente ayudó a distender el momento crítico. En este escenario la acción implica la combinación del conocimiento de protocolos de actuación, y el instinto para enfrentar la percepción de inseguridad. También, un gesto de voluntad para atravesar

la incertidumbre y emerger sujeto de la decisión en un terreno móvil y peligroso.

Entre las consecuencias de este episodio está el que la responsable del centro escolar continuó con miedo hasta que murió el agresor, presuntamente como resultado de su actividad ilegal. Fue objeto de un tipo de victimización que le imprime una huella profunda a ella y a quienes trabajan con ella, a quienes saben de su caso directa o indirectamente. No sólo se vio forzada a cambiar su rutina, sino que para poder continuar con su vida personal y laboral tuvo que aprender a lidiar con el miedo que deriva de una condición para la cual no estaba preparada. En los tres casos la incertidumbre fue traspasada, la certeza del otro lado de la experiencia fue abrumadora y lo que siguió de ahí fue el intento interminable de lidiar con el temor.

COMENTARIOS FINALES

En esta última sección se plantean algunas consideraciones finales para continuar la discusión académica. A través de las diferentes secciones del artículo se mostraron las dinámicas de violencia que se viven en algunas comunidades escolares de la región centro de Veracruz. Además de la descripción del contexto local y la revisión de la bibliografía, se recurrió al análisis de sus narraciones, que constituye un discurso relativamente estable, pero no uniforme. El eje de la discusión fue el estudio de la significación de la violencia y su impacto en la conformación de la subjetividad docente: *su devenir sujetos frente a ella*.

La exposición ha mostrado que los docentes viven hechos graves que parecen haber asumido, pero no a través de una *aceptación resignada* pues, aunque son sujetos del miedo y la incertidumbre, también buscan resistir a los sistemas de poder que se ciñen sobre ellos. El proceso de subjetivación frente a la violencia —la inseguridad, la agresión y la muerte que pone en cuestión su trabajo y su lugar en el mundo—, los ha llevado a intentar resistir con

sus limitados recursos. Los profesores saben que, si bien en estos contextos la escuela tiene alguna capacidad de agencia, ya que los niños siguen asistiendo a ella, su actuar es limitado, ya que se da en el marco de un complejo mar de relaciones conflictivas que incluyen la ilegalidad cotidiana y la ausencia de Estado.

No sobra decir que este artículo ha omitido detalles sobre otros episodios de la vida de estos profesores y sus estudiantes, como extorsiones, amenazas y secuestros; temas que sin duda requieren otro tratamiento. Tampoco se ha hecho énfasis en que las profesoras y las estudiantes enfrentan situaciones particularmente complejas que, en Veracruz, han llevado a demandar la emisión de la alerta de género para municipios de esta región. No se ha tocado, tampoco, el tema de los programas orientados a apoyar a las comunidades escolares, los cuales no sólo son inefectivos, sino que muestran la irresponsabilidad de los tres niveles de gobierno y la ausencia de la sociedad civil (Zavaleta *et al.*, 2014).

El título de este trabajo hace referencia al riesgo. Las comunidades escolares tratadas en este escrito viven bajo ese sentimiento que anuncia la probabilidad de consecuencias mayores. También saben lo que implica arriesgar algunos de los aspectos más valiosos de la educación, como el vínculo pedagógico, la relación entre escuela y comunidad, o la posibilidad de pensar un futuro donde la violencia no sea la ruta y el destino fatal de las personas. Y esto es también un recordatorio de que debemos asumir el costo de saber, y de saber que sabemos; asumir que no se es ignorante de esta realidad y del mandato ético que deriva de tal conocimiento.

Se debe agradecer y reconocer a los maestros que participaron en esta investigación. Trabajan en condiciones desfavorables, en una de las regiones más violentas de Veracruz, prácticamente sin apoyo institucional relevante, pero mantienen la convicción de que es posible vivir de otra manera. Para ellos, y muchos otros en México, la idea que los llevó en

primer lugar a trabajar como docentes sigue presente: no se trata meramente de una salida laboral; la vocación primigenia vuelve como una imagen recurrente que se hace presente,

de manera más o menos nítida, cada vez que deben lidiar con la incertidumbre para atravesar el riesgo y cumplir con la fundamental tarea que se les ha encomendado.

REFERENCIAS

- ALVARADO, Ramón (2011), *La construcción de la identidad de los estudiantes de bachillerato*, Tesis de Doctorado, Culiacán (México), Universidad Autónoma de Sinaloa.
- AZAOLA, Elena (2012), “La violencia de hoy, las violencias de siempre”, *Desacatos*, núm. 40, septiembre-diciembre, pp. 13-31.
- “Balean a director de escuela primaria en Córdoba” (2015, 17 de febrero), *El del Sur*, en: <http://eldelsur.com/2015/02/17/balean-director-de-escuela-primaria-en-cordoba> (consulta: 10 de enero de 2017).
- “Balean a mujer en asalto a escuela” (2014, 12 de agosto), *El Buen Tono*, en: <https://www.elbuen-tono.com.mx/balean-a-mujer-en-asalto-a-escuela/> (consulta: 2 de enero de 2017).
- BLAYA, Catherine, Eric Debarbieux y Beatriz Lucas (2007), “La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos”, *Revista de Educación*, núm. 342, pp. 61-81.
- BORNHAUSER, Niklas, Marianne Bruning y Leyla Ramírez (2012), “Violencia y subjetividad”, *Límite*, vol. 7, núm. 25, pp. 97-110.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) (2015), *Violencia, niñez y crimen organizado*, Washington DC, CIDH.
- CONDE, Silvia (2011), *Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos*, México, Cal y Arena.
- Consejo Nacional de Evaluación (CONEVAL) (2012), *Programa de Escuela Segura. Evaluación de consistencia y resultados 2011-2012*, México, CONEVAL.
- DEBARBIEUX, Éric (1997), “La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas y otros informes”, *Revista de Educación*, núm. 313, pp. 79-93.
- DENNIS, Barbara (2010), “Ethical Dilemmas in the Field: The complex nature of doing education ethnography”, *Ethnography and Education*, vol. 5, núm. 2, pp. 123-127.
- ESTÉVEZ, Adriana y Daniel Vázquez (2015), *Derechos humanos y transformación política en contextos de violencia*, México, FLACSO-UNAM.
- FOUCAULT, Michel (1988), “El sujeto y el poder”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 50, núm. 3, pp. 3-20.
- FURLÁN, Alfredo y Terry Spitzer (2013), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011*, México, ANUIES/COMIE.
- GALENDE, Emiliano (2004), “Subjetividad y resiliencia del azar y la complejidad”, en Aldo Melillo, Elbio Ojeda y Daniel Rodríguez (coords.), *Resiliencia y subjetividad: los ciclos de la vida*, Buenos Aires, Paidós, pp. 23-61.
- GERLACH, Christian (2010), *Extremely Violent Societies: Mass violence in the Twentieth-Century world*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA) (2014), *Education under Attack, 2014*, Nueva York, GCPEA.
- GÓMEZ, Antonio (2005), “Violencia e institución educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. X, núm. 26, pp. 693-718.
- HERRERA, Fidel (2010), *VI Informe de Gobierno*, México, Gobierno de Veracruz.
- HIRMAS, Carolina y Daniela Eroles (2008), *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.
- HOWARTH, David (2009), “Power, Discourse, and Policy: Articulating a hegemony approach to critical policy studies”, *Critical Policy Studies*, vol. 3, núm. 3, pp. 309-335.
- INEGI (2010), *Marco geoestadístico nacional 2010*, México, INEGI.
- INEGI (2016a), *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015. Veracruz de Ignacio de la Llave*, México, INEGI.
- INEGI (2016b), *La encuesta nacional de victimización y percepción sobre seguridad pública 2016*, México, INEGI.
- LACLAU, Ernesto (1993), “Discourse”, en Robert Goodin y Philip Pettit (eds.), *A Companion to Contemporary Political Philosophy*, Oxford, Blackwell, pp. 431-437.
- MAFFESOLI, Michell (2012), *Ensayos sobre la violencia banal y fundadora*, Buenos Aires, Dédalus.
- MALDONADO, Salvador (2010), *Los márgenes del Estado mexicano. Territorios ilegales, desarrollo y violencia en Michoacán*, México, El Colegio de Michoacán.
- MAYORA, Freddy y Matilde Castillo (2012), “Construcción de la violencia desde la subjetividad de escolares de educación primaria”, *Sapiens*, vol. 13, núm. 2, pp. 69-98.

- MELILLO, Aldo, Elbio Ojeda y Daniel Rodríguez (coords.) (2004), *Resiliencia y subjetividad: los ciclos de la vida*, Buenos Aires, Paidós.
- Observatorio Ciudadano para la Seguridad y la Justicia del Estado de Veracruz (OCV) (2016), *Reporte mensual de incidencia delictiva. Marzo 2016*, Xalapa, OCV.
- OLVERA, Alberto, Alfredo Zavaleta y Víctor Andrade (coords.) (2013), *Violencia, inseguridad y justicia en Veracruz*, México, Universidad Veracruzana.
- OLWEUS, Dan (1998), *Conducta de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2003), *Informe mundial sobre la violencia y la salud*, Washington DC, OMS.
- REGUILLO, Rossana (2012), “De las violencias: caligrafía y gramática del horror”, *Desacatos*, núm. 40, septiembre-diciembre, pp. 33-46.
- “Roban computadoras de escuela en Loma de Guadalupe, en Yanga” (2015, 25 de noviembre), *Versiones*, en: <https://www.versiones.com.mx/roban-computadoras-de-escuela-en-loma-de-guadalupe-en-yanga> (consulta: 2 de enero de 2017).
- ROBLES, Sara (2004), “El papel de los padres ante la autoridad y la disciplina, su efecto en los jóvenes”, *Revista de Educación*, núm. 28, pp. 31-36.
- ROMERO, Yadira y Ernesto Treviño (2013), “Representaciones y acciones frente a la violencia escolar en escuelas de Xalapa, Veracruz”, *Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guanajuato, COMIE/ Universidad de Guanajuato.
- RUIZ, Guadalupe (2006), “Violencia y disciplina en la escuela”, en Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (ed.), *La calidad de la educación básica en México, 2006*, México, INEE, pp. 137-161.
- “Saquean escuela en Amatlán” (2014, 10 de junio), *El Buen Tono*, en: <https://www.elbuentono.com.mx/saquean-escuela-2/> (consulta: 12 de enero de 2017).
- SCHEDLER, Andreas (2015), *En la sombra de la guerra. Los ciudadanos ante la violencia criminal organizada*, México, CIDE.
- “Sujetos fuertemente armados despojan a maestros en Cuitláhuac” (2017, 9 de enero), *El Portal*, en: <http://elportal.mx/sujetos-fuertemente-armados-despojan-a-maestros-en-cuitlahuac> (consulta: 10 de enero de 2017).
- “Tras asalto a director de escuela, supervisores crean protocolo de seguridad en Córdoba” (2015, 19 de febrero), *El del Sur*, en: <http://eldelsur.com/2015/02/19/tras-asalto-director-de-escuela-supervisores-crean-protocolo-de-seguridad-en-cordoba> (consulta: 12 de enero de 2017).
- TREVIÑO, Ernesto (2013a), “La situación de otros servicios sociales. La situación de la educación”, en Alfredo Zavaleta, Alberto Olvera y Víctor Andrade (coords.), *El campo de la violencia y del delito. El caso de Acayucan*, México, Universidad Veracruzana, pp. 129-213.
- TREVIÑO, Ernesto (2013b), “La situación de la educación, la salud y otros servicios sociales”, en Alberto Olvera, Alfredo Zavaleta y Víctor Andrade (coords.), *Violencia, inseguridad y justicia en Veracruz*, Xalapa, Universidad Veracruzana, pp. 96-129.
- UNESCO (2010), *La educación bajo ataque*, París, UNESCO.
- UNESCO (2014), *Poner fin a la violencia en la escuela. Guía para los docentes*, París, UNESCO.
- VALENZUELA, Alfonso (2016), *La construcción espacial del miedo*, México, Juan Pablos.
- ZAVALETA, Alfredo (2013), “La inseguridad y la seguridad de los veracruzanos”, en Alberto Olvera, Alfredo Zavaleta y Víctor Andrade (coords.), *Violencia, inseguridad y justicia en Veracruz*, México, Universidad Veracruzana, pp. 290-313.
- ZAVALETA, Alfredo, Ernesto Treviño y Modesta Jiménez (coords.) (2014), *Elementos conceptuales y metodológicos para el estudio de la violencia en las escuelas*, México, UV/CONACyT.
- ŽIŽEK, Slavoj (1992), *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI.
- ŽIŽEK, Slavoj (2008), *Violence: Six sideways reflections*, Nueva York, Picador.
- ZURITA, Úrsula (2012), “Las escuelas mexicanas y la legislación sobre convivencia, seguridad y violencia”, *Educación y Territorio*, vol. 2, núm. 1, pp. 19-36.