



**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y
HUMANIDADES
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

**Voces y silencios: Los rostros de la violencia en el
sistema educativo de Michoacán (2007-2017)**

**Tesis para optar al Grado de Doctora en Ciencias
Sociales con Especialidad en Cultura Política y
Relaciones de Poder**

PRESENTA

Rosa María Salgado Medina

Director de tesis

Dr. Ernesto Soto Reyes Garmendia

Ciudad de México, septiembre 2019

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y
HUMANIDADES
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

**Voces y silencios: los rostros de la violencia en el
sistema educativo de Michoacán (2007-2017)**

Tesis para optar al Grado de Doctora en Ciencias
Sociales con Especialidad en Relaciones de Poder y
Cultura Política

Rosa María Salgado Medina

Director de tesis

Dr. Ernesto Soto Reyes Garmendia

Ciudad de México, septiembre 2019

Contenido

Contenido	5
Resumen	7
Abstract	9
Introducción	11
 Capítulo 1. La racionalidad de la investigación.....	 25
1.1 Sobre la metodología	26
1.2 La situación problemática	30
1.3 Preguntas de investigación	34
1.4 Categorías de análisis.....	35
 Capítulo 2. Un contexto en conflicto	 39
2.1 Condiciones geopolíticas	40
2.2 Situación internacional y repercusiones nacionales.....	60
2.2.1 La instrumentación de la Reforma Educativa	67
2.3 Circunstancias regionales	99
 Capítulo 3. Violencia, poder y educación.....	 117
3.1 Un acercamiento al concepto de violencia.....	117
3.1.1 Tipos de violencia.....	122
3.2 Relaciones de poder: ¿sujetos o actores?	136
3.2.1 El Sistema Educativo.....	138
3.2.2 Los sujetos/actores.....	145
3.2.3 La configuración del sujeto/actor a través del poder	157
3.3 Violencia en el ejercicio profesional docente	165
 Capítulo 4. Los rostros de la violencia: La mirada del Otro	 187
4.1 El recuento de la violencia desde los actores del sistema educativo	190
4.1.1 Del sometimiento a la acción.....	192
4.1.2 Exigencias de la calidad educativa en tiempos violentos	231
4.1.3 La administración de la violencia.....	252

Conclusiones.....	271
Trabajos citados.....	293
Apéndices y anexos.....	311

Resumen

La presente investigación, de corte cualitativo con un enfoque etnográfico, tuvo como propósito analizar las distintas manifestaciones de la violencia que se suscitan como resultado de diversos intereses en pugna y del ejercicio de poder entre los actores del Sistema Educativo en el estado de Michoacán, a fin de comprender qué la caracteriza, cómo, cuándo y por qué se torna visible o se oculta.

El contexto condiciona estas relaciones de poder; por lo anterior, se dedica un apartado para el análisis de estas circunstancias geográficas y políticas que facilitan la creación de ambientes propicios para instaurar el miedo y la incertidumbre. El momento histórico y las políticas internacionales también son elementos que se describen como parte de los acontecimientos que obligan a actuar de determinada manera.

Las manifestaciones de la violencia se observaron a través de las voces de los principales actores del Sistema Educativo: los docentes. También se consideran sus silencios, lo que se observaba y lo que compartieron con reservas. Tanto las voces como los silencios se recuperan como evidencias que condicionan el ser sujeto o ser actor.

Las voces y los silencios representan el rostro de la subjetividad docente en torno a un tema que condiciona el cumplimiento de una profesión desvalorizada. Las evidencias se presentan en fragmentos de entrevistas y selección de ideas escritas que los docentes comparten al reflexionar sobre las condiciones en que deben cumplir con una ética profesional y/o alcanzar estándares de calidad sometidos a una autoridad que limita su capacidad de actuar.

Abstract

The following investigation, of a qualitative research with an ethnographic approach, had the purpose to analyze different manifestations of violence as a result of various interests in conflict and the power among the actors of the educational system in the state of Michoacán, so as to gain a better understanding what characterize it, how, when and why it turns visible or hidden.

The context qualify these power relationships, for all that, there is a separate paragraph for the analysis of these geographic and political circumstances that facilitate the creation of favorable environments to establish fear and uncertainty. The historical moment and the international policies also are elements that are analyzed as parts of the events that force to act in a certain way.

The violence manifestations are observed through the voices of the main actors of the educational system: the teachers. Their silence is imply, what they observed and what they shared with shame. The silence and also the voices are used as evidence about what dictates to be the subject or the actor.

The voices and silences represent the face of the subjectivity of the teacher around a theme that dictates the fulfillment of a devalued job. The evidences are presented as pieces of interviews and the selection of some written ideas that the teachers shared to make a reflection about the conditions they have to approach with a professional ethics and/or achieve quality standards put by an authority that limits their acting capacity.

Introducción

Toda relación implica un ejercicio del poder, éste puede ser utilizado en beneficio de los involucrados para organizar la vida en comunidad; sin embargo, esta relación también puede estar supeditada por la dominación, la represión o el enfrentamiento como estrategias que se utilizan para conquistar o aprovechar la voluntad del Otro. Estas estrategias son formas de violencia que pueden pasar desapercibidas por quienes forman parte de cada sistema de relaciones. En el caso que nos ocupa, esta investigación se refiere al ejercicio del poder en forma violenta entre los actores del Sistema Educativo del estado de Michoacán, se pone especial atención en tres tipos de relaciones: la primera hace énfasis en el vínculo entre el Estado y los docentes, la segunda entre los mismos docentes y la tercera la que se desarrolla con los grupos al margen de la legalidad que controlan algunas de las actividades educativas.

En este escenario y a partir de los resultados obtenidos se sustenta la siguiente **tesis**:

El ejercicio de la violencia, dentro del sistema educativo de Michoacán, ha fracturado al gremio magisterial provocando crisis institucional, deteriorando las relaciones laborales y sujetando al docente, de manera inconsciente, tanto a su autoridad inmediata, como al Estado y a los grupos al margen de la legalidad; tres actores que responden como sus principales agresores.

El concepto de violencia hace referencia a diferentes situaciones, ha formado parte de la historia de la humanidad; no obstante lo anterior, su análisis y definición como objeto de estudio es reciente. Los escritos sobre la violencia en el Sistema Educativo se han limitado a la comprensión de la misma a partir de las relaciones entre iguales, especialmente entre estudiantes. Son trabajos de corte psicológico que intentan comprender la naturaleza de las conductas humanas a fin de prevenir aquellas que causan conflictos dentro de las aulas, en las instituciones educativas. Las soluciones que se plantean pertenecen al ámbito pedagógico, se

ubican en las aulas y se elaboran en el marco de políticas educativas internacionales, son bien aceptadas por la comunidad escolar aunque puedan representar un mecanismo de dominación con el propósito de regular las conductas de quienes participan.

Las opiniones en torno a estas políticas internacionales provocaron desacuerdos entre los docentes, con ruptura de un diálogo fue imposible conciliar intereses y la violencia detonó ante la ausencia de un actor incapaz de consolidar un poder hegemónico. Los enfrentamientos entre docentes, con la autoridad y el sometimiento ante ciertos grupos o líderes dan cuenta de esta violencia.

Las circunstancias en que se realiza el ejercicio docente se ha negado, está oculto para los ojos de la mayoría y se considera una necesidad visibilizarlas a través de las voces de los mismos protagonistas porque son espacios donde se ha perdido el respeto por la vida misma.

Estas voces, que se recuperan a través de las entrevistas y escritos que integran esta investigación, son las señales de un problema que agobia a quienes educan en zonas de mayor vulnerabilidad en el estado de Michoacán, de aquellos que en la última década (2001-2017) fueron objeto de vejaciones desde la autoridad que representa al Estado, pero también desde diversos sectores de la sociedad; la organización de estas voces pretende dar cuenta de la manera en que los principales actores del sistema se encuentran sometidos y desarrollan un trabajo precario. Este trabajo precario y estas voces son silenciados en el discurso del Estado cuando se trata de señalar a los docentes como culpables de los resultados educativos.

Las estrategias utilizadas para que el imaginario social diera significado a la violencia surtieron efecto; así, el ideal de vivir como narcotraficantes multimillonarios se volvió ejemplar, la cultura de la violencia se normalizó dándole sentido dentro de las prácticas institucionales, especialmente las educativas y se desarrolló un ethos fuera de la Ética. En este marco, los actores del sistema educativo establecieron nuevas formas de relacionarse, los valores morales se

ubicaron en segundo plano cediendo su lugar a los económicos. El régimen hegemónico del Estado dominó el pensar, el decir y el hacer de muchos que sin darse cuenta removieron las aguas para que la violencia surgiera como una estrategia para alcanzar los propósitos personales.

De esta manera, la violencia se instauró en el pensamiento, en las decisiones, en las actividades cotidianas; violencia que se agudizó y salió de los límites usuales cuando, bajo la intención de lograr la seguridad nacional, se militarizan las regiones y se nombran autoridades para restablecer el orden. Un orden definido desde el Estado, un orden que ha causado más daños que soluciones orientadas a la convivencia y el buen vivir.

La violencia, lograda a través de las estrategias, mecanismos o dispositivos estatales, ha paralizado a los habitantes de las zonas de mayor riesgo. Esta violencia es el objeto imaginario que ata al miedo, que impide actuar o mantiene conformes con lo establecido. También hay, quien sujeto al miedo, actúa aún en contra de sus principios éticos. Las razones de por qué se tiene una respuesta determinada solamente puede comprenderse cuando se interpreta el sentido que tienen los rostros, las voces, pero también los silencios que subyacen en cada decisión y que impide a un sujeto convertirse en actor. Para que el docente sea un actor dentro del Sistema Educativo debe enfrentar los desafíos de su profesión sin silencios y con un rostro que refleje en la mirada la comprensión de la violencia social, cultural, simbólica y legítima, sin miedo. Desafortunadamente, hay más silencios que voces, el miedo prevalece en la mirada de quienes aceptan dar voz a la verdad que representa su vida cotidiana; con verdades parciales y ocultando identidades se ignoran los rostros de la violencia.

Es una tarea difícil dar cuenta de los desafíos que impone la vida profesional diaria cuando de esto depende la integridad física; cada sujeto/actor responde de distinta manera en función de sus circunstancias, de intereses personales muchas veces opuestos a los de otros sujetos/actores. Esta diversidad de formas de relacionarse da cuenta del mundo caótico en que se vive, un mundo donde el Estado ha sido incapaz de cumplir con la obligación de proporcionar seguridad a los ciudadanos,

un mundo donde, como se mencionó anteriormente, los valores económicos son prioridad.

El miedo, la incertidumbre, la inseguridad son factores que condicionan la vida de los docentes, se han vuelto vulnerables y se han despersonalizado, de ahí el interés de recuperar sus voces a través de narrativas dado que éstas representan fragmentos de la historia desde quien la vive. Estas narraciones, orales y escritas, son una oportunidad de valorarlos desde su individualidad o como parte de un gremio que puede mantenerse como apoyo del Estado o bien enfrentarse al poder a través de movimientos de lucha permanente. En estos movimientos de resistencia se valora la subjetividad y la individualidad que permiten la acción, la organización o bien, la resignificación de las relaciones entre los actores que permiten la convivencia y por ende recrean una forma de hacer política.

En este sentido, las narraciones que dan vida a la voz de los actores representan la resistencia contra ese poder hegemónico que intenta silenciarlos, despersonalizarlos negando el poder real de la intersubjetividad; a través de estas narraciones se legitima ese sujeto que en los estudios de corte cuantitativo pierde relevancia, se le escucha para que su voz –escrita o hablada- sea un eslabón en la comprensión de la violencia que prevaleció en el Sistema Educativo de Michoacán en el último decenio.

Como es posible vislumbrar, para hablar de poder y de violencia se requiere de una relación entre dos, ya sean sujetos, actores o colectividades. En esta relación los sujetos, los actores o las colectividades aprenden las formas culturales que les permiten asumirse como tales. Estas formas culturales conllevan un ejercicio de poder y una forma de violencia implícita que también se aprenden y por tanto pueden desaprenderse. No es una labor sencilla, ni inmediata, pero sí es posible siempre y cuando las estructuras que los mantienen también evolucionen.

En estas relaciones entre dos, la violencia inicia con el desconocimiento del Otro, de sus necesidades, de sus opiniones, de su existencia; por ello se requiere de su reconocimiento, se requiere visibilizarlo, darle nombre, otorgarle un lugar, un

espacio que le permita formar parte de la vida pública y una función dentro de la vida política.

Los rostros de la violencia en el Sistema Educativo de Michoacán son un caso que se replica en otras entidades del país, la implementación de la Reforma Educativa del 2011 provocó distintas respuestas en el ámbito nacional, pero todas ellas recreando distintas formas de violencia. Con el propósito de comprender las condiciones en que se dio vida a la violencia dentro de las instituciones educativas y sus entornos, así como iniciar con ese reconocimiento del Otro, en el último capítulo se describen esas formas de violencia y se les integra a un discurso que impida su negación, dando cuenta de las diferencias que orillaron al magisterio michoacano a responder de una manera particular.

Pensar que el docente es el culpable de los resultados educativos, o que los estudiantes viven en condiciones precarias, o bien que la delincuencia organizada controla el sistema porque así conviene a sus intereses, o que el Estado establece las condiciones que limitan el actuar de cada uno, deriva en una explicación sin solución focalizando culpables o víctimas incapaces de sobreponerse al miedo y actuar. Lo que aquí interesa es esclarecer, a través de los rostros de la violencia, las situaciones en que los docentes se sienten sujetos, cuando expresan que ha peligrado su vida. Escuchar a los protagonistas representa una forma de recuperar las emociones de quienes han callado porque en las nuevas relaciones de poder perdieron la imagen de líder, misma que se transformó en aquella que los vincula con el culpable.

El rostro del Otro –del docente como sujeto/actor principal del Sistema Educativo– es testimonio, da sentido a la palabra que se expresa de manera eventual o con sus pares, es un rostro que da cuenta de la violencia que vive de manera permanente y que provoca respuestas que van desde la apatía a la rebeldía y en pocos casos la participación consciente.

Sin caer en generalizaciones, es posible señalar que los docentes también son promotores de distintos tipos de violencia, pero han aprendido a ser empáticos en

el dolor de sus alumnos, saben escuchar el sentir de los padres y enfrentan de distinta manera las decisiones desde el poder jerárquico –legal o ilegítimo- de otros actores. Además, este grupo que conforma al magisterio ha comprendido que el Otro es aquel que le permite ser quien es en este movimiento dialéctico que implica el reconocimiento del Otro.

Así, se puede observar que la violencia es un hecho social inherente a la vida cotidiana, resultado de relaciones jerárquicas y por ende del ejercicio del poder, pero además es un instrumento político para el control derivado de una organización social injusta; quizá la violencia sea necesaria si provoca la acción en contra de la sumisión. Cabe resaltar, además, que la comprensión de la violencia es posible sólo a través del estudio de las relaciones que tiene con el poder.

En función de lo anterior, con la finalidad de comprender los diversos rostros de la violencia en un sistema que tiene como prioridad contribuir a su erradicación o control y en un tiempo y contexto específico se presenta este estudio. Es una investigación en el área de la cultura política y relaciones de poder que da cuenta de la condición compleja de la violencia como objeto de estudio, de la multiplicidad de historias que se entrelazaron e hicieron que el análisis de la misma fuera posible en un contexto donde hablar del tema es cotidiano pero paradójicamente es un secreto.

Este estudio permite entender la complejidad de la violencia ejercida como resultado de relaciones desiguales. Dentro de este marco se recupera el análisis de la violencia desde la perspectiva histórica, sociológica, política, psicológica, antropológica, económica y jurídica; disciplinas desde las que se extraen las categorías con las que se analizan las voces de los entrevistados y los textos de quienes describen la vida cotidiana en contextos violentos.

No obstante de pretender un estudio que permita la convergencia de distintos puntos de vista, se resalta el estudio desde la Ciencia Política, pues se parte de la idea de que es el Estado quien crea y a la vez define las funciones de las instituciones que garantizan su poder. En este marco, el Sistema Educativo tiene

la encomienda de formar a los ciudadanos que el Estado requiere; sin embargo, esta relación vertical y binaria, de origen, se ha transformado, surgieron nuevos actores que no se reconocen en la normatividad y las respuestas de los que sí tienen una presencia legal rompieron los estándares tradicionales. Esta transformación de los sujetos tiene relación directa con los tiempos de crisis estatal, las instituciones también se transforman a fin de coadyuvar al sostenimiento del poder y los actores viven en la incertidumbre, luchan por seguir siendo quienes eran dentro de la estructura jerárquica del sistema; para lograrlo ejercen actos de violencia tanto física como psicológica, unos sobre otros.

Existe una violencia visible a todos, ya sea por sus causas o por los efectos que produce, es una violencia que se documenta, se reconoce, que tiene nombre, que puede clasificarse; pero hay otra que pocos logran ver y es la que está supeditada a las condiciones políticas y económicas, es la violencia que se ejerce desde el Estado, que se apoya en condiciones culturales que permiten su normalización. Esta violencia oculta debe relacionarse con la primera y es precisamente esta correlación la que permite vincular los supuestos teóricos que se utilizan de base y se contrastan con las situaciones cotidianas en las diversas instancias que estructuran el Sistema Educativo.

Como se observa, se destaca la relación entre el ejercicio del poder y las diversas formas de manifestarse que tiene la violencia. Es una violencia que puede ser legítima en función de quien la ejerce; por ello, cuando es parte de la dominación de quien logra el poder –sin ser hegemónico- se naturaliza de tal manera que se vuelve invisible. Esta es la razón por la que se recuperan, como eje primordial, las distintas formas en que el Estado ha ejercido violencia sobre los sujetos/actores del Sistema Educativo, principalmente sobre los docentes.

Con la finalidad de dar cuenta de la investigación documental, del trabajo de campo realizado y de los resultados parciales que se fueron descubriendo en el camino, este trabajo se organiza en cuatro apartados: el primero se denomina La racionalidad de la investigación; el segundo Un contexto en conflicto; el tercero

Violencia, poder y educación y finalmente se concluye con Los rostros de la violencia: la mirada del Otro.

El **primer capítulo** tiene la finalidad de especificar el proceso metodológico. Éste inicia con el primer acercamiento a los contextos violentos donde se realizan las prácticas de los docentes, en comunidades alejadas de los centros urbanos, zonas de alta marginación custodiadas por el ejército y controladas por grupos al margen de la legalidad.

Con el registro de las primeras observaciones se formula el planteamiento del problema, la definición de una hipótesis, la enunciación de las preguntas iniciales, el diseño de objetivos, el análisis de la viabilidad y finalmente la reflexión sobre la relevancia así como de la pertinencia del estudio.

En el primer apartado de este capítulo se define la manera abierta y flexible de abordar el problema. Esta metodología se eligió a partir de los objetivos, en función de lo que se pretendía. Así se identificó a la **etnografía** como el diseño de investigación cualitativa que facilitaba el proceso indagatorio y definía la manera de recolectar datos a través de la observación, analizarlos y procesarlos para vincularlos como reflexiones a lo largo del trabajo. De manera adicional se utilizó el diseño narrativo, éste como estrategia para recuperar de manera directa las voces de los participantes y recolectar un fragmento de la vida de los docentes como sujetos/actores principales del Sistema Educativo.

El planteamiento del problema se presenta en el segundo apartado, esta acción del diseño implicó una reflexión inicial sobre el contexto y las relaciones que se daban entre los actores del Sistema Educativo en Michoacán. Fue un primer acercamiento que permitió delimitar el campo de acción, definir participantes y revisión de los primeros materiales bibliográficos que dieran cuenta de los estudios realizados en torno a la violencia en el ámbito educativo.

Con la información anterior se plantearon tanto las primeras interrogantes como los objetivos que se consideran en el tercer apartado. Para concluir, se definen las

categorías de análisis a partir de una segunda revisión de material bibliográfico y la contrastación de sucesos significativos en el contexto.

En el **segundo capítulo: Un contexto en conflicto**, se revisa la situación actual de la violencia, principalmente en el estado de Michoacán. Se inicia con los referentes estadísticos, éstos significan la voz de quienes señalan aquello que es conveniente y los silencios de quienes han sido ignorados; no obstante, en la contrastación o ejemplificación de cada situación, éstos últimos recuperan su condición de ser. Desde la mirada económica se retoman los datos que explican la situación de México y de manera específica del estado de Michoacán, en esta parte, la mirada de diversos especialistas se contrasta con lo que refieren los protagonistas, las vivencias de estos últimos dan cuenta de condiciones más precarias de las descritas por los autores.

En la segunda parte de este capítulo se analizan las condiciones internacionales como posibles causas de generación de violencia y como parte de esta condición el protagonismo de los organismos internacionales que dictan políticas –en este caso educativas- para consolidar un tipo de sociedad. Uno de los hechos que más violencia propició en el gremio magisterial fue la implementación de la Reforma Educativa, ésta provocó enfrentamientos con la autoridad, con el Estado, pero también al interior del grupo.

Los organismos internacionales a los que se sujetó el Estado para definir una Reforma Educativa coherente con las necesidades económicas del momento son el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo; estas instancias condicionan líneas de crédito a cambio del cumplimiento de las políticas que estipulan. El quehacer de estas instancias va más allá del otorgamiento de recursos económicos, también brindan asesorías, consultorías y dan apoyo tanto para el seguimiento como para la evaluación de los proyectos que financian. México ingresa a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en mayo de 1994 (OCDE, 2018) y desde entonces el Estado mexicano se sujetó a las condiciones que le imponen estos organismos internacionales a modo de sugerencias.

En esta línea de otorgar créditos a cambio de implementar proyectos, las autoridades gubernamentales propusieron iniciativas de ley que se concretaron en programas cuyos ejes son atender la seguridad escolar y la convivencia. Al visibilizar la violencia en las escuelas se permitió la instrumentación de los proyectos, se identificaron víctimas y victimarios, se desarrollaron mecanismos que pretendieron detenerla y sin querer le dieron vida pues la nombraron, categorizaron e identificaron.

Para concluir el capítulo que se refiere al contexto en conflicto, se describen las condiciones de cinco distintas regiones, a fin de dar cuenta de lo que sucede en cada una y justificar los mecanismos de control que se han implementado. Las circunstancias regionales son consecuencia del ejercicio de distintos tipos de violencia, principalmente la simbólica, estructural, objetiva y cultural que se ejercen de manera legítima desde una posición jerárquica privilegiada; es decir, las condiciones contextuales facilitan el ejercicio de la violencia pero esas circunstancias que las originan son a la vez resultado del ejercicio de la misma. Este círculo vicioso se representa en la realidad a través de la manera en que se ejerce el poder entre los actores del sistema educativo, se toma en cuenta desde el 2007, cuando comenzaba el gobierno de Felipe Calderón y año en que se agudizó la violencia social en la entidad.

Un estudio sobre la violencia sería incomprensible si de antemano se da por hecho que se comprende lo que este concepto encierra; a partir de lo anterior, en el **tercer capítulo** se define qué se entiende cuando se habla de violencia; se delimitan sus tipos desde la mirada hegemónica y se explica cómo estos modelos se vinculan con relaciones de poder permeadas por el control y la sumisión.

Algunas formas de esta violencia son imperceptibles para las víctimas, se consideran situaciones normales, cotidianas, parte de una cultura que enseña que así están bien las cosas. Por esta razón, en la primera sección de este capítulo se hace un análisis de la violencia a partir de las miradas histórica, filosófica, cultural y política, se contrasta cada postura a partir de las circunstancias o condiciones que rodean a los actores el Sistema Educativo.

En el segundo apartado se parte de la idea de que las personas aprenden a actuar, a intervenir, pero también se aprende a ser sujeto, a ser pasivo; es decir, se practica una forma de ser, se construye la conciencia de lo que se es. En coherencia con lo anterior se explica quiénes son los sujetos/actores del Sistema Educativo michoacano, cómo se identifican, cómo se relacionan, cómo se organizan para enfrentar a la autoridad, al Estado. Se les considera actores porque en momentos coyunturales han inmovilizado la educación formal en la entidad y porque sus decisiones dependen de la manera en que cada uno se asume como víctima o victimario.

El análisis de las situaciones que ejemplifican las diversas formas en que el Estado ejerce violencia para sostener un poder se comentan en la tercera parte y en esta línea se explican las condiciones políticas, administrativas, pedagógicas y curriculares que implicaron la implementación de una Reforma Educativa rechazada de origen por el magisterio michoacano. Esta condición rebasó los mecanismos de negociación que se habían tenido en la relación gremio-Estado con anterioridad; por eso, se recuperan algunas estrategias o dispositivos utilizados para imponer un modelo educativo y una nueva relación laboral con los trabajadores de la educación, este hecho significó la definición de una nueva relación con el Estado supeditada a las políticas internacionales.

En este último apartado se explica de qué manera el Estado ejerce una violencia legítima, objetiva y simbólica sobre el magisterio que se agudiza en las zonas vulnerables por las condiciones económicas que prevalecen. Si el Estado ejerce este tipo de violencia significa que no ha logrado un poder hegemónico. Resulta contradictorio pensar que precisamente las regiones con altos índices de pobreza en Michoacán y que recrean las situaciones de riesgo, son justamente las zonas de mayor producción agrícola, ganadera y minera de la entidad. En estas franjas se gesta una violencia social que se ha normalizado e incrustado en todas las instituciones; así, los docentes se ven obligados a ejercer su profesión coludiéndose con quienes realizan actividades ilícitas, enfrentándoles o arriesgando su propia vida.

El **cuarto** y último **capítulo** recupera las voces de los docentes a través de fragmentos de sus narraciones sobre el ámbito profesional, en éstas se reflejan el uso de distintos tipos de violencia y el control que les mantiene atados a un Sistema aún cuando luchan contra él. Cada narración es la descripción de una relación con el Otro, con los otros sujetos/actores que hacen posible la reproducción de estrategias en el ejercicio del poder.

A pesar de ser sujetos-sujetados, los docentes utilizan un discurso que va del yo al nosotros, han consolidado una identidad de grupo –a base del uso de la violencia por parte de sus líderes y del mismo Estado a través de la autoridad-. De esta manera se da cuenta de los rostros que tiene la violencia dentro del Sistema Educativo en Michoacán pero también de la recuperación de una Ética basada en la alteridad como posibilidad para la reconstrucción del tejido social.

De esta manera, en la primera parte del capítulo cuarto se recuperan los momentos en que los docentes fueron capaces de distinguir las condiciones de una violencia simbólica, cultural, estructural y legítima; asimismo si identificaban al Otro o se reconocían a sí mismos como actores víctimas y victimarios en el ejercicio del poder, resaltando las situaciones que se derivaban por desempeñar su trabajo en zonas de alto riesgo. Para dar continuidad, en la segunda parte se evidencia a la violencia simbólica, considerada como legítima, y que tiene lugar desde el Estado con la aplicación de las reformas estructurales. Finalmente, se destacan las opiniones de los docentes frente a las propuestas del poder estatal para erradicar la violencia.

Después de revisar los elementos teóricos que explican la violencia desde distintas disciplinas y utilizarlos para comprender sus condiciones en un momento de crisis estatal en este capítulo se organizan los resultados de las entrevistas y los fragmentos de escritos a partir de **tres tesis**:

La primera de las tesis sustenta que el docente que reconoce los diferentes tipos de violencia que le hacen ser tanto víctima como victimario logra diseñar propuestas que transforman las relaciones entre los distintos actores. El docente

que logra explicar estas condiciones define historias donde reconoce a los Otros, escucha su palabra y la incorpora como parte de sus mismas propuestas.

La segunda tesis asegura que los docentes se someten al poder estatal no obstante que rechacen, a partir de acuerdos gremiales, la implementación de una Reforma Educativa que desconocen, que deslegitiman por su origen y por las consecuencias laborales que ésta conlleva. Se considera lo anterior porque, como se revisó en el capítulo tercero, en el yo existe un vacío identitario que configura al sujeto en el marco de su propia cultura, de los límites que la misma sociedad le ha impuesto.

En la tercera tesis se reconoce que si las propuestas estatales son una vía necesaria para encontrar mecanismos de convivencia entre los diferentes actores éstas están ausentes en las relaciones de poder entre algunos autores y se utilizan a discreción por conveniencia. Las propuestas estatales son mecanismos de control, estrategias que legitiman el uso de la violencia y tienen destinatarios específicos. Entre éstos nunca se especifica a quienes se encuentran al margen de la legalidad.

De esta manera, con este informe de investigación, se pretende corresponder a quienes, en el cumplimiento de su deber enfrentan situaciones adversas, son víctimas de un Sistema que les controla y define su vida tanto personal como profesional. El nuevo régimen de gobierno que recientemente inicia ha prometido nunca más ofender a los maestros de México y revisar sus condiciones laborales dando marcha atrás a la Reforma que se analizó en este documento, pero en las relaciones de poder ahora ocupa el espacio del Estado y como tal deberá buscar el consenso para lograr el poder hegemónico que en la última década se malogró.

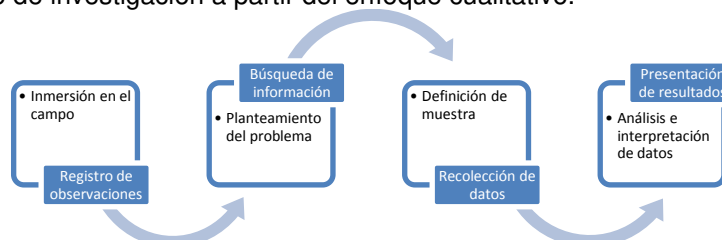
Capítulo 1. La racionalidad de la investigación

Cualquier estudio con rigor científico dentro del campo del conocimiento social requiere de un método, éste deberá dar cuenta tanto del proceso seguido como de la confiabilidad de los resultados obtenidos, la manera en que se realizaron ambos procesos dentro de esta investigación se especifica en este apartado de racionalización.

Se utilizó el marco de un enfoque cualitativo para la comprensión de las formas en que se ejerce la violencia en el Sistema Educativo del estado de Michoacán así como la manera en que sus principales actores –los docentes- la interpretan. Fue un proceso de construcción del conocimiento social de manera inductiva porque se procedió caso por caso para analizar las perspectivas de los docentes hasta delimitar las tres tesis que se presentan en el cuarto capítulo y organizar la información desde una mirada más general. Las diferencias y similitudes entre los participantes surgieron a partir de las interpretaciones de los múltiples lenguajes que se analizaron a través de entrevistas semiestructuradas y abiertas, análisis de textos y observaciones situadas. Esta manera de investigar facilitó la interpretación de múltiples realidades.

Fue un proceso que combinó de manera sistemática el análisis crítico de la bibliografía y su vinculación con vivencias empíricas en contextos diversos, así se eligió la ruta para la generación de un conocimiento que inició con la inmersión en el lugar de la investigación y concluyó con el reporte de resultados que aquí se presenta. En el diagrama siguiente se ilustra, el proceso seguido.

Figura 1. Proceso de investigación a partir del enfoque cualitativo.



Elaboración propia

Cabe señalar que en coherencia con el enfoque el proceso fue dinámico, la búsqueda de información, como marco referencial, fue permanente. Involucrarse en el campo implicó un doble reto: por una parte lograr la confianza de quienes proporcionaban información relevante sobre la violencia que se vive en los contextos donde laboran y en segundo lugar evitar juicios u opiniones superficiales a partir de la propia experiencia. Pertenecer al contexto de la investigación facilitó la ubicación de informantes clave en función de la región donde laboran y la labor que desempeñan dentro del Sistema Educativo.

La realidad del docente que se reconstruye, desde su subjetividad, en el cuarto capítulo parte de la perspectiva interpretativa propia de este enfoque de investigación. Las maneras de ver el mundo no pueden generalizarse, aún cuando los participantes pertenezcan a la misma cultura o laboren en las mismas condiciones, lo que se recupera en los relatos (verbales y escritos) son experiencias personales que se combinan con intereses, valores y proyectos.

1.1 Sobre la metodología

Como se ha mencionado, para lograr los propósitos se realizó una **investigación de corte cualitativo** porque se pretende interpretar el comportamiento que subyace en torno a la violencia, así se determinó que los diseños más adecuados para realizar el estudio eran el etnográfico y el narrativo.

La etnografía se utilizó como metodología para la obtención de datos, las técnicas empleadas fueron la observación no estructurada, cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y abiertas, así como revisión de material bibliográfico.

El **registro de observaciones** se realizó en distintos espacios geográficos: zonas urbanas como es el caso de las ciudades de Zitácuaro, Morelia, Zamora, Lázaro Cárdenas, Apatzingán y Uruapan hasta zonas rurales que contemplan comunidades conformadas por unas cuantas familias. Para el registro de la información se utilizó una lista de criterios (Ver apéndice 1).

Para la obtención de datos a través de relatos escritos se utilizó el **cuestionario**, de tal manera que los participantes tuvieran libertad de contestar las preguntas proporcionadas en un texto coherente, con la libertad de suprimir algún aspecto o agregar alguna circunstancia que consideraran relevante. Estos relatos escritos describen los contextos laborales y en algunas ocasiones la cotidianidad en las instituciones o el trayecto hacia las mismas. Otros relatos escritos se obtuvieron de tesis donde los docentes describen sus contextos y reflexionan sobre su práctica.

Los tipos de **entrevistas** se aplicaron en función de los entrevistados y del tipo de información que se pretendía obtener; así, se utilizó una entrevista semiestructurada (Ver apéndice 3) y otra abierta (Ver apéndice 4).

Se recupera el diseño etnográfico como marco interpretativo para describir el significado de la violencia entre los docentes que laboran en distintas regiones del estado de Michoacán. Su comprensión sería incompleta si se ignoran las condiciones económicas, sociales y políticas que se describen en el contexto. Las voces y expresiones de los participantes se recuperan en todo momento pero en dos variantes: en los capítulos dos y tres se usan las interpretaciones de quien investiga a partir de las observaciones realizadas para contrastar en un análisis teórico y en el cuarto capítulo lo que manifiestan los participantes a través de la palabra oral y escrita.

Para interpretar, desde diferentes miradas la violencia que se ejerce sobre los docentes en los denominados polígonos de la violencia en Michoacán, la detección de los informantes que prestan su voz en el capítulo cuarto se realizó estratégicamente, considerando sujetos/actores en distintos niveles de la estructura jerárquica del Sistema Educativo así como con experiencias profesionales en diversas zonas. Por ende, la selección de autoridades educativas, docentes y líderes sindicales que fueron entrevistados refiere al menos un actor en las regiones de Apatzingán, Lázaro Cárdenas, Uruapan, Zamora y Zitácuaro, territorios determinados por las autoridades estatales como los polígonos de la violencia.

Con estos informantes clave (34 en total¹) se eligieron **15 tesis** que describen contextos violentos, **6 relatos escritos** que recuperan formas de vivir la violencia y se realizaron 14 **entrevistas**. De los documentos seleccionados y de cada micro relato se realizó una interpretación filosófica, social, psicológica, cultural y política a fin de consolidar una interpretación multidisciplinaria de la pluralidad de las voces de los sujetos/actores, de las identidades que les permiten un ser, de sus subjetividades. Desde la mirada hegemónica esta subjetividad es irrelevante; por ello, esta investigación representó una oportunidad para contrarrestar las posiciones hegemónicas frente al saber que intentan silenciar algunas voces.

En este camino recorrido para dar voz a quienes habían sido silenciados a pesar de o por su lucha permanente enfrentando al Estado, se localizaron fragmentos de vida que se consideraron representativas de ciertos sectores y que permitían dar un orden tanto a la vida social como profesional de los maestros en servicio así como de su apatía o lucha contra un sistema hegemónico que controla su vida pública pero también la privada. En la selección de estas vivencias se trató de recrear lo común, de dar sentido a la identidad de un gremio, al colectivo docente en un espacio y un tiempo. Cada historia va más allá de la evidencia de una circunstancia o un hecho y con una posición ética se intentó hacer frente a las posiciones hegemónicas.

De esta manera, con la intención de representar distintas visiones y reconstruir la realidad que circunscribe las prácticas educativas, se entrevistaron a cuatro docentes en servicio, una asesora técnico pedagógica, tres directores, un auxiliar de supervisión, dos supervisores, un formador de docentes del Centro regional de Educación Normal de Arteaga así como dos de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyas prácticas pedagógicas se desarrollan en diferentes localidades de los cinco polígonos de violencia de esta entidad. A través de esta selección se dio voz a docentes que laboran en diversos contextos: a los de zonas urbanas y rurales, a los de la región de la costa, la zona de Tierra Caliente, los del centro del

¹ De un mismo docente se toma un relato escrito y se le entrevistó, por esta razón los participantes son 34 en tanto los materiales analizados son 35.

estado, a los que colindan con otras entidades, a quienes se ubican como autoridad, quienes han presentado los exámenes de evaluación, a los que militan en la CNTE y a los que están en contra.

En función de la posición que ocupa cada docente en la estructura del Sistema Educativo, del contexto en que se ubiquen y de su formación política, los educadores se asumen tanto víctimas como victimarios pero todos reconocen, en sus narrativas, que una formación ética es necesaria para atenuar la violencia en distintas regiones.

Como puede observarse, esta manera de reconstruir la realidad se complementa con el diseño **narrativo**, que se enfoca a la recuperación de narraciones, en este caso fragmentos de experiencias de sujetos cuya opinión interesaba por sus vivencias.

Estas narrativas pueden significar el inicio de un diálogo abierto con el Otro pero puede llegar a representar el empoderamiento personal que posicione al actor con un poder hegemónico dentro del Sistema. Además, estas narrativas permitieron reconocer en cada sujeto tanto a una víctima como a un victimario; más allá de la expresión de una minoría significó un análisis que reafirmó la voz del Otro y la detección de valores en la recreación de narraciones, complementarias y en ocasiones contradictorias.

Las narraciones, historias y vivencias fueron parte de la construcción de una historia oral, capaz de enriquecer la memoria colectiva, pues la vida de cada protagonista iniciaba con un yo, una experiencia personal, pero concluía invariablemente con reflexiones en torno a un nosotros, el gremio, lo común. Lo que se destaca, en cada entrevista, más que la descripción del hecho violento es la forma en que cada sujeto/actor fue capaz de auto-representarse, de dar significado a una serie de circunstancias, de incluirse como parte de una historia que se reescribe día a día, de la posibilidad de comprenderse en su relación con los Otros.

El análisis ético de los relatos escritos y orales fue complejo, su interpretación debía hacerse retrospectivamente y en los recuerdos de quien comparte la experiencia hay mucho de su propia interpretación y de la imaginación resultado del deseo involuntario de lo que debió ser. El actor, en este caso los docentes, recuperaban su pasado para dar sentido a su presente, explicaron decisiones personales en función de presiones colectivas.

La diferencia de experiencias reconstruyó de manera inicial un espacio caótico, vivencias fragmentadas sin conexión alguna; por ello, para dar sentido a las emociones, las actitudes y los saberes encerrados en cada relato éstos se dividieron en tres grupos: en el primero se recuperaron vivencias relacionadas con formas de sometimiento, de una violencia simbólica y cultural que pocas veces es reconocida. En el segundo se toma la aplicación de la Reforma Educativa como el mecanismo que intentó sujetar, controlar y vigilar a los docentes pero que éstos negaron a través de una lucha contra hegemónica. Finalmente, se recuperan las opiniones que versaban en relación con las propuestas estatales orientadas a erradicar la violencia en la entidad pero que pueden derivar en nuevas estrategias para su misma administración.

En las Ciencias Sociales existen formas tradicionales de narrar la propia vida (Arfuch, 2002), éstas definen el espacio múltiple de lo autobiográfico. En este sentido, se entiende que las narrativas son un enfoque en la interpretación de la realidad y una manera de investigar en el campo de lo social que recupera lo personal dentro de las relaciones humanas (Rivas & Herrera, 2010). Desde esta perspectiva se recuperan los **relatos escritos** como reflexiones de los propios docentes que recrean parte de su vida profesional. En estos diálogos que se dan entre el entrevistador y el entrevistado, entre el lector y el escritor se reconstruyeron identidades donde uno constituyó al Otro.

1.2 La situación problemática

La violencia es una condición latente en el desarrollo de la humanidad, pero en tiempos de crisis tanto social como política, deriva en la incertidumbre y el miedo

que paralizan, que impiden al sujeto tornarse actor. No siempre se responde de la misma manera ante circunstancias adversas, existen condiciones de riesgo que las favorecen y que explican las razones por las que en algunas regiones de Michoacán se recrudece la violencia en determinados momentos. Así, se reconoce que existen sectores que se vuelven más vulnerables y que pueden representar a futuro focos detonadores de una violencia que atente contra la misma vida.

La manera en que la violencia se presenta en el Sistema Educativo en el estado de Michoacán se observa desde dos posiciones: una externa y otra interna; en la primera se focalizan las condiciones de violencia de cada contexto provocadas por la desigualdad propias de zonas vulnerables; en la interna se ubican los distintos tipos de violencia que se ejercen sobre los actores del Sistema Educativo a partir del ejercicio de relaciones de poder desiguales.

El sexenio 2012-2018 ha concluido y a pesar de los programas implementados y la asignación de recursos para mejorar las condiciones sociales la violencia persiste en los cinco polígonos del estado de Michoacán, la consolidación de una sana convivencia sigue siendo una utopía y es una línea de trabajo que queda pendiente, por tanto se recupera en la agenda del periodo 2018-2024.

De manera recurrente y en distintos espacios el Estado ejerce violencia en el Sistema Educativo a fin de mantener una posición privilegiada, son estas formas de ejercer la violencia las que se consideró analizar a partir de la instrumentación de la Reforma Educativa.

Debe destacarse que, cuando se habla de la Reforma Educativa se hace referencia a un nuevo modo de gobernar al Sistema Educativo Nacional; no es un documento, es un proceso donde las relaciones entre los actores cambian pues tienen nuevas y/o diferentes funciones definidas por el Estado.

Antes del 2007, previamente a la instrumentación de la Reforma Educativa del 2011, los actores tenían conflictos, diferencias que negociaban, esto les permitía mantener relaciones en equilibrio, cada uno en una parte de la estructura; después

de ese año, la instrumentación de la Reforma y el deseo de cambiar las coordenadas del poder derivaron en situaciones violentas.

La calidad de la educación es uno de los elementos que se retoma como eje de análisis debido a que representa uno de los elementos que mayor controversia generó entre el gremio magisterial. Este aspecto ha formado parte de otras propuestas educativas emanadas desde el Estado pero fue dentro de la Reforma Educativa 2011 que adquirió carácter de observancia constitucional obligando a los docentes a evaluarse siguiendo principios empresariales más que pedagógicos. Esta evaluación resultó ser una estrategia de control obligatoria y permanente que sirvió para clasificar a los docentes.

De manera simultanea, con la instrumentación de la Reforma surgen los grupos al margen de la legalidad, éstos representan otro actor del Sistema Educativo que obliga a los docentes a realizar nuevas actividades y diseñar estrategias incrementando el peligro que implica laborar en contextos violentos, con personas que se enfrentan con armas de fuego como estrategia para resolver las diferencias de la vida cotidiana.

Este Sistema Educativo Nacional es el ambiente donde los actores participan, con su voz o sus silencios dan cuenta de relaciones que les obligan a formar parte de una estructura jerárquica que les somete, los sujeta, que ejerce violencia sobre ellos. Algunos de esos actores que forman parte de este sistema se describen en la Ley Federal de Educación, tales como: los docentes, los educandos, las autoridades educativas, los padres de familia pero considerando las particularidades de Michoacán se agregan las facciones sindicales, las organizaciones civiles y grupos que actúan al margen de la legalidad, debido a que éstos también actúan transformando el funcionamiento del Sistema. Sobre todos los anteriores se menciona al Estado, responsable de orientar la formación de ciudadanos.

Ninguna política educativa, ninguna disposición gubernamental puede ejecutarse sin la participación del docente; este actor se ubica al centro de los demás y es el

único que mantiene una relación con todos, por ello resulta relevante conocer las formas de asumirse como sujeto y/o actor, su disposición en la construcción de una sociedad controlada por el Estado y el reconocimiento que otorga a los Otros.

Ser actor requiere participar, formar parte de una acción consciente, implica intervenir para transformar pero también resistir o enfrentar a quienes se ubican en posiciones privilegiadas y toman las decisiones. Tomar cualquiera de las condiciones anteriores es consecuencia de la manera en que se ve al poder y cómo se ejerce, del contexto al que se pertenece y del reconocimiento que se da al Otro.

Ejercer el poder significa que se influye en las decisiones de los Otros, luego entonces se le reconoce pues se le toma en cuenta, no se le excluye. Para influir en el Otro se hace uso del lenguaje y es a través de éste que se logra la subordinación, si se convence al Otro nos adentramos al espacio del poder hegemónico. Es más fácil lograr la subordinación dado que las condiciones de una sociedad disciplinaria, como la nuestra, determina a cada individuo a través del control y la vigilancia.

El proceso de reconocimiento del Otro como primera condición en la construcción de un poder hegemónico conlleva una relación desigual pues quien reconoce somete y quien es reconocido es sometido. Las formas en que se da esta situación para no caer en formas violentas del ejercicio del poder deben repensarse pues una relación no es unilateral, cada actor utiliza mecanismos para ejercer resistencia ante el poder.

Ser víctima o victimario es una representación mental que ubica a cada sujeto y/o actor en una estructura y que condiciona el ejercicio de una profesión a partir de relaciones que implican el uso de distintos tipos de violencia.

En este marco, se considera importante analizar las percepciones que tienen los docentes frente a la violencia, destacar las formas subjetivas que determinan sus acciones frente a los distintos tipos de violencia permitirá enunciar los hechos que

les someten, que les hacen ser sujetos y les impiden ser actores en el ejercicio de su profesión.

1.3 Preguntas de investigación

En función de lo anterior, surgieron los siguientes grupos de **preguntas** que guiaron esta investigación:

1. ¿Qué características económicas, sociales y políticas condicionan la violencia que impacta en el Sistema Educativo del estado de Michoacán?
2. ¿Cuáles son los mecanismos que utiliza el Estado, a partir de la implementación de la Reforma Educativa, para garantizar la convivencia y atenuar los hechos violentos desde la educación? ¿Cuáles son aquellos dispositivos o disposiciones que la han exacerbado? ¿Pertenece a estos mecanismos a una violencia legítima y objetiva?
3. ¿De qué manera los actores suelen ser víctimas y/o agresores en los contextos violentos que determinan el funcionamiento del Sistema Educativo? ¿Cómo perciben la violencia? ¿Qué tipos de violencia identifican estos actores dentro del Sistema Educativo?

Con la finalidad de dar respuesta a las interrogantes anteriores se plantearon como **propósitos**:

General

- Analizar las distintas manifestaciones de la violencia que se suscitan como resultado de diversos intereses en pugna y del ejercicio de poder entre los actores del sistema educativo en el estado de Michoacán, a fin de comprender qué la caracteriza, cómo, cuándo y por qué se torna visible o se oculta.

Específicos

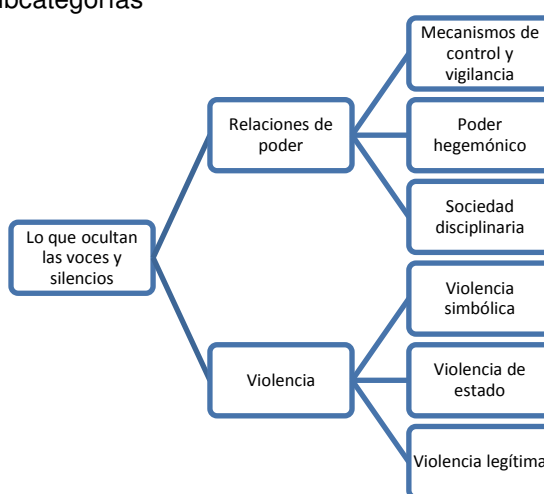
- Identificar las características de la violencia, sus tipos y condiciones geopolíticas que la condicionan en los denominados cinco polígonos de alto riesgo en el estado de Michoacán.

- Especificar de qué manera interviene el Estado para resolver y o agudizar las situaciones de violencia a través de la implementación de la Reforma Educativa en el estado de Michoacán.
- Describir de qué manera los actores del Sistema Educativo, a través de relaciones de poder, realizan actos violentos asumiendo la función de victimarios ante quienes desarrollan el papel de víctimas de la violencia y cómo se intercambian estas posiciones.
- Interpretar las actitudes y percepciones que los docentes tienen ante el proceso educativo cuando su contexto laboral está supeditado a la violencia.

1.4 Categorías de análisis

La construcción de las categorías de análisis comenzó toda vez que se analizaron los primeros datos, resultados del proceso de observación. De manera inductiva surgieron violencia y poder como conceptos centrales, posteriormente, ya de manera deductiva, a partir del análisis teórico, se definieron conceptos o subcategorías: para violencia los distintos tipos que explican el sentir de los docentes; para el poder el tipo de sociedad que nos caracteriza, los mecanismos de control, el poder hegemónico. Todos conceptos operativos que se explican de manera transversal en cada apartado. En la siguiente figura se muestra esta primera aproximación.

Figura 2. Categorías y subcategorías



En esta investigación se define el **poder** como una relación, un mecanismo que mantiene las estructuras, se construye socialmente y es un espacio donde el reconocimiento y el sometimiento son las dos caras de la misma moneda que permitirá la transformación o la reproducción.

El poder puede mantenerse utilizando diversos **mecanismos**, técnicas que se utilizan para sostener una posición privilegiada en la toma de decisiones. Es el Estado quien, con el uso de la violencia legítima, utiliza mecanismos de control que someten. En el ámbito educativo se diseñan programas, proyectos o reformas que sirven como estrategias para definir un ethos.

El **poder** deberá ser **hegemónico** en tanto se requiere ejercer una influencia. Si se somete se ejerce violencia, si se consensa se logra la aceptación voluntaria. Se recupera la idea de Gramsci sobre hegemonía para entender este tipo de poder: la hegemonía es la habilidad de una clase social para imponer su “visión del mundo” sobre otras clases, utilizando para ello medios no coercitivos. Por lo anterior, el poder hegemónico es una forma de poder que no recurre a la violencia física sino al liderazgo moral y cultural con el fin de asegurar la adhesión y el consentimiento libre de las masas. El control ideológico no se da en este caso por obligación, sino por persuasión.

En cuanto a la **violencia**, ésta se entiende como el resultado de relaciones destinadas a someter, a través de la intimidación, la voluntad del Otro, aprovechando el poder y la situación jerárquica que cada uno ocupa en una relación.

Existen distintos **tipos de violencia**; sin embargo, los que se recuperan, porque se observan en las experiencias docentes son: la simbólica, la que se ejerce desde el Estado y por ende se considera legítima.

Estas categorías y subcategorías se utilizaron para el análisis de las narraciones de los docentes que se recuperaron en trabajos escritos y en las entrevistas. Ambas experiencias se retoman en el cuarto capítulo y se ordenan en función de los elementos coincidentes que se distinguieron y permitieron definir tres tesis:

Tesis	Elemento que analiza	Categoría	Subcategorías
El docente que reconoce los distintos tipos de violencia logra diseñar propuestas que transforman las relaciones entre los distintos actores	Distintas manifestaciones de violencia, respuestas, propuestas, posibilidades de acción, limitaciones	Del sometimiento a la acción	Conceptualización de violencia Tipos de violencia Relaciones de poder y reconocimiento del otro La violencia social Condiciones de las propuestas
Los docentes se someten al poder estatal no obstante que rechacen sus propuestas, programas o proyectos	Relación entre el profesional de la educación y el Estado	Exigencias de la calidad educativa en tiempos violentos	La violencia como eje transversal La violencia en los colectivos La lucha por el control a través de la evaluación Estrategias para la aplicación y derogación de la reforma educativa El caso de los idóneos
Las propuestas estatales son una vía necesaria para encontrar mecanismos de convivencia	Modos de vida que se construyen, cultura de la legalidad y administración de la violencia	La administración de la violencia	Los programas para administrar la violencia Las posiciones en contra Sobre la cultura de la legalidad El apego a las instituciones

Capítulo 2. Un contexto en conflicto

La violencia ha sido un elemento presente a lo largo de la historia de la humanidad. Las luchas por el poder y el reconocimiento social de algunos sectores o sujetos sólo son dos elementos que la determinan. Algunos autores, como Robert Muchembled (2010) y Galtung (2003), señalan la relevancia de las condiciones sociales que precisan las diversas caras de la violencia, esos rostros, la imagen que han reconstruido o negado los actores del sistema educativo en Michoacán es lo que se analiza en este trabajo.

En el estado de Michoacán, las manifestaciones de la violencia se recrean en diversos espacios impregnando la cotidianeidad de las instituciones, tal es el caso de aquellas que conforman el sistema educativo: las escuelas, las familias, las dependencias gubernamentales o civiles, públicas o privadas. En estos espacios, las relaciones de poder que determinan un quehacer son reflejo de la crisis social y política que subyace en la entidad; cada actor la vive en función de sus circunstancias, de ahí la complejidad que implica realizar un estudio al respecto.

Los índices de violencia en el estado de Michoacán y el recrudecimiento de los modos en los que se practica hasta llegar a su normalización obligan a diversas disciplinas a buscar una explicación; los investigadores sociales voltean la mirada para entender aquellos momentos o situaciones que someten, limitan, coartan e inclusive privan de la vida a sujetos que consideran que “así son las cosas”, que nada se puede hacer para modificar los acontecimientos.

Las **condiciones geopolíticas** hacen referencia al espacio y al tiempo en que se desarrollan los hechos, por ello, en el primer apartado de este capítulo se hace referencia de manera general a las condiciones económicas y contextuales que determinan las circunstancias actuales.

En segundo lugar se hace un acercamiento a las **políticas internacionales** que el Estado mexicano se compromete a obedecer por acuerdos, pactos o alianzas

firmadas y que repercuten de manera violenta en las relaciones entre diversos sujetos/actores.

Finalmente, en un tercer momento, **se analiza la situación actual de la violencia en el estado** de Michoacán a partir de los referentes estadísticos que manejan distintas instancias, además **se describe el contexto en el que se ejerce el poder y donde la violencia se agudizó entre los actores del sistema educativo desde el 2007**, este contexto se ha dividido en cinco regiones que se han denominado polígonos de la violencia en el estado.

En este sentido, se pretende dar respuesta a la interrogante: **¿qué características económicas, sociales y políticas condicionan la violencia que impacta en el sistema educativo en el estado de Michoacán?**

2.1 Condiciones geopolíticas

La economía determina formas de vida y en tanto se carezca de una estabilidad prevalecerán circunstancias que agudicen las diferencias sociales y con ello las relaciones de poder desiguales y permeados por la violencia. Estas circunstancias se analizan como **factores de riesgo y vulnerabilidad**.

Los factores que son generadores de la violencia y por lo tanto representan un riesgo se agrupan en cuatro ámbitos: el económico, el político, el social y el cultural (Judisman, Camas, Carreón, & Marín, 2016, pág. 17), a partir de éstos será posible definir la vulnerabilidad de la población y atender oportunamente sus efectos negativos.

Por su parte, Osorio sugiere que “el incremento de la violencia criminal es consecuencia de la combinación compleja de fuerzas estructurales y eventos coyunturales” (Osorio, 2012, pág. 75). Para este autor, la muerte es la forma extrema de la violencia, quizá por ello los homicidios se consideran como el factor que la determina.

Con la finalidad de analizar estas condiciones estructurales, se recupera el trabajo de Merino y Fierro (2016) quienes señalan seis factores de riesgo: **geográficos, demográficos, pobreza y desigualdad, relaciones familiares, tejido social y mercado laboral**, además se analizan las variables que agrega Herrera-Lasso (2013) y se relacionan con la **criminalidad** y la **justicia precaria** dentro de un ámbito institucional y organizacional.

Factores geográficos

Los factores de riesgo geográficos se refieren a las condiciones territoriales de cada región, se trata de demarcaciones urbanas o rurales con diferencias en cuanto al acceso a los servicios, principalmente de energía eléctrica, vivienda, agua potable, salud y educación. La carencia de éstos ha provocado, en el estado de Michoacán, movimientos migratorios tanto internacionales como nacionales e internos.

Esta situación ha generado que la distribución de los ingresos sea desigual, concentrándose la población en las ciudades principales donde existen más oportunidades de empleo; la calidad de los servicios cumple la misma condición, las zonas marginadas y de difícil acceso que solamente cuentan con instituciones de educación básica son atendidas por becarios del programa CONAFE.

A decir de Merino y Fierro (2016, pág. 12) los factores geográficos tienen relación con la violencia y el crimen organizado por tres motivos: (1) por la cercanía con los mercados de drogas, (2) por las condiciones climáticas que permiten ser productores de materias primas para la producción de estupefacientes y (3) por las facilidades de transportación. Las dos últimas son condiciones que se cumplen en los polígonos de Apatzingán y Uruapan.

El estado de Michoacán está dividido en 113 municipios, por esta región atraviesa la cuenca del río Balsas que a decir de Escalante (2010), es una región de difícil acceso, mal comunicada pues carece de carreteras principales, aislada, con baja densidad de población y alto grado de marginalidad que favorece desde hace

varias décadas el cultivo de drogas. Para arribar a los centros escolares de esta cuenca, algunos profesores tienen que trasladarse utilizando vehículos automotores, posteriormente animales de carga y en ocasiones caminan varias horas; por ello deciden radicar en los lugares que se les asignan y sólo regresan los fines de semana a sus hogares.

Escalante también señala que al comparar el tamaño de la población con los índices de violencia en México no existe una correlación; sin embargo, la ubicación geográfica sí representa un factor que influye en los índices delictivos, por ello le llama la atención el análisis de la cuenca occidental del Balsas y la Sierra Madre Occidental, accidentes geográficos que se localizan en la zona de la costa y la Tierra Caliente tanto de Michoacán como del estado de Guerrero.

La distribución de la vivienda es otro factor geográfico; las viviendas deshabitadas, la presencia de terrenos baldíos junto con el deterioro ambiental también representan un factor de riesgo en la medida en que éstas son aprovechadas por la delincuencia para cometer delitos (Judisman, Camas, Carreón, & Marín, 2016, pág. 32). En los cinco polígonos del estado, como resultado de la migración provocada por el desempleo y la inseguridad existen casas deshabitadas, muchas de ellas abandonadas ante la imposibilidad de rentarlas o venderlas.

Entre los servicios llama la atención el que se refiere al transporte, en el estudio de la CEPAL, coordinado por Judisman, Camas, Carreón y Marín (2016), se señala que el transporte público en México es ineficiente, inseguro y costoso; por otra parte, en varias ciudades se ha privilegiado el tránsito de vehículos particulares destruyendo la imagen urbana y sin valorar el impacto ecológico.

Factores demográficos

Tanto el crecimiento como la estructura poblacionales y la migración son los fenómenos demográficos que más se asocian con la violencia (Merino & Fierro, 2016) en la medida en que las personas cambian de residencia por las actividades del crimen organizado, esta situación modifica las estructuras dado que son las

clases media y alta quienes emigran, generalmente amenazados o involucrados en procesos de extorsión o secuestro.

En el mismo sentido se observa que el crecimiento urbano sin una planeación organizada ha sido característico desde los años 60's y se agudizó a partir de la última década del siglo pasado (Judisman, Camas, Carreón, & Marín, 2016, pág. 18), esta condición de crecimiento desmedido ha provocado el surgimiento de zonas sin servicios que garanticen una calidad de vida adecuada o los traslados cotidianos de sus pobladores desde la periferia de la ciudad hasta sus lugares de trabajo, lo que genera pérdidas económicas, de tiempo y de salud. Situación que además repercute en la modificación de las relaciones intrafamiliares y comunitarias dado que las nuevas generaciones se encuentran sin una guía durante periodos prolongados y sin espacios de recreación y convivencia social.

Michoacán tiene, según el censo del 2015 4'584,471 habitantes, de éstos 2'374,724 son mujeres y 2'209,749 son hombres (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015) el 24% se concentra en la cuenca del Balsas y la Tierra Caliente; sin embargo, esa región que abarca los municipios de Aguililla, Apatzingán, Tepalcatepec, Coalcomán, Múgica, La Huacana, Lázaro Cárdenas, Coahuayana, Aquila, Arteaga, Huetamo, Turicato y Tacámbaro se considera la más violenta con el 50% de los homicidios (Escalante, 2010, pág. 322), cabe señalar que Apatzingán –en la Tierra Caliente- y Lázaro Cárdenas –en La Costa- están entre los cinco municipios con mayor población y que abarcan en el ámbito educativo instituciones de educación superior.

La escolaridad y la situación socioeconómica son condiciones de vulnerabilidad (Azaola, 2017) que favorecen la incorporación a grupos delincuenciales. En un estudio con 730 adolescentes de 17 estados de la República que fueron detenidos por haber cometido algún delito Azaola (2017) detectó que el 53% dijo que no le gustaba la escuela, el 28% tenía secundaria incompleta y sólo el 20% la había concluido, el 17% terminó la primaria, el 16% cursó algunos niveles de preparatoria, 15% no había finalizado la primaria y el 4% nunca fue a la escuela.

De este grupo, el 35% de 255 aceptó haber pertenecido a algún grupo de la delincuencia organizada en el momento de su detención.

En el estado de Michoacán el promedio de escolaridad de las personas mayores de 15 años equivale al segundo de secundaria cuando en el país el promedio en el 2015 era de la secundaria concluida (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015). De acuerdo con los datos proporcionados en el portal de la Secretaría de Educación del estado de Michoacán existen 12,199 escuelas de educación básica, en éstas se brindó educación en el 2016 a 1'057,505 estudiantes, atendidas por 50,653 docentes. Aún cuando en las zonas de mayor conflicto se ha intentado mejorar la infraestructura de las instituciones educativas con el programa de escuelas al CIEN (Certificados de Infraestructura Educativa Nacional) y la atención prolongada de los infantes con el proyecto de escuelas de tiempo completo; las condiciones de violencia e inseguridad, así como las diferencias entre el magisterio y las distintas opiniones de padres de familia han impedido su consolidación.

En la tabla 1 se observan los índices de escolaridad en el estado al 2015 y que provocan rezago social. Aún cuando la educación básica es obligatoria, en el estado de Michoacán es un aspecto desatendido desde la autoridad y con escasa relevancia para la población debido a que los proyectos de vida de este sector se definen por las posibilidades de salir de sus comunidades y emigrar, principalmente hacia Los Estados Unidos de Norteamérica.

Tabla 1. Índices de escolaridad.

Población de 15 años o más analfabeta	Población de 6 años o más que no asiste a la escuela	Población con 15 años o más con educación básica incompleta
8.27%	5.23	48.53

Elaboración propia con datos de CONEVAL.

http://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Indice-de-Rezago-Social-2015/Nota_Rezago_Social_2015_vf.pdf

Con estos datos y en correlación con el estudio de Azaola (2017) es fácil observar que la población michoacana, en función del nivel promedio de escolaridad que tiene se corresponde con el indicador más alto en las estadísticas que

caracterizan a los adolescentes que se incorporan a grupos delictivos organizados, en los cuales, a decir de los entrevistados en dicho estudio y como ya se ha mencionado, sus dirigentes son ex-militares o reciben la protección de la policía. El hecho de que intervengan los representantes de lo legal en actos que se encuentran fuera de la ley puede confundir los límites entre lo que está bien y lo que es incorrecto para la convivencia o causa daño en los otros.

La Pobreza, marginación y desigualdad como factores de riesgo

El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) menciona tres niveles de pobreza en función de los ingresos: pobreza alimentaria cuando las personas no tienen acceso a la canasta básica, pobreza de capacidades cuando sus ingresos son insuficientes para tener una canasta básica así como acceso a los servicios de educación y salud, finalmente en la pobreza patrimonial las personas no pueden tener una canasta básica ni servicios de salud, educación, vivienda, transporte y vestido (CONEVAL, 2017). Según datos de esta instancia en el 2014 el 14% de la población en Michoacán, equivalente a 641,900 habitantes se encontraba en el rango de pobreza extrema, en tanto 1,142,400 personas se encontraban vulnerables por tener carencias sociales (CONEVAL, 2014). Cabe resaltar que el municipio de Lázaro Cárdenas es uno de los 113 con menor porcentaje de población en pobreza extrema; sin embargo, es uno de los más violentos.

La reducción de la desigualdad es una condición para lograr el desarrollo pues se sabe que existe una vinculación entre ésta y la movilidad social ya que se reconoce que esta condición genera barreras. Más allá de las desigualdades relacionadas con el ingreso y la situación socioeconómica es necesario revisar aquellos factores que la propician a partir del género, de la condición étnica, del ciclo de vida y de las zonas territoriales. “Asimismo, los niveles elevados de desigualdad tienen un impacto en los procesos de integración social, ya que generan experiencias de vida y expectativas sociales divergentes” (CEPAL, 2016, pág. 15). La maternidad adolescente, problema que se enfrenta en el estado, es

una de las condiciones que marcan las posibilidades de desarrollo y propician la desigualdad de quienes la experimentan.

Otro de los factores que se vincula con la desigualdad es el acceso a los servicios que ya se ha mencionado y entre éstos, cobra relevancia en este trabajo el que se refiere a la seguridad. La seguridad social es una variable que provoca inconformidades entre la población michoacana, la presencia de grupos delincuenciales, el ejército, la marina y las guardias comunitarias suelen ser clasificadas y calificadas negativamente. El tema incluye además de la protección el acceso a servicios de salud, el sistema de pensiones, programas sociales, la situación laboral (Consejo Nacional de Evaluación de la Política Pública, 2015, págs. 38-41). En las tablas 2 y 3 se identifican los indicadores que dan cuenta de los niveles de seguridad en las principales cabeceras municipales.

Tabla 2. Dependencias que atienden la prevención o castigo de delitos

Indicador	Apatzingán	Lázaro Cárdenas	Uruapan	Zamora	Zitácuaro
Agencias y agentes del Ministerio Público	11	8	18	14	10
	12	12	29	24	14

Elaboración propia con datos del INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2016)

Tabla 3. Condiciones del sistema de seguridad al 31 de diciembre del 2014.

Indicador	Registros estatales
Delitos registrados y/o consumados	Registrados: 4,177. Consumados: 39,383 (Homicidios 2752, Lesiones 4690, Secuestros 102, Robos 13238, extorsiones 262, violencia familiar 1358, corrupción de menores incapaces 36, narcomenudeo 1470)
Condiciones de centros penitenciarios	Total: 16 Población interna: 6420 Personal adscrito: 2281
Centros de tratamiento de adolescentes	Total: 1 Adolescentes internados: 123 (18 homicidio, 11 secuestro, 5 violación, 47 robo, 1 narcomenudeo, extorsión 6) Personal adscrito:120

En esta tabla sólo se toman los indicadores que son significativos para este trabajo. Elaboración propia con datos del INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2016).

En la tabla dos puede observarse que en los polígonos más violentos (Apatzingán y Lázaro Cárdenas) tanto las agencias como los agentes del ministerio público son inversamente proporcionales a los índices de violencia de cada región. No obstante lo anterior, se considera que el incremento de dependencias y personal asignado para el cumplimiento de condenas o castigos de ninguna manera contribuirá a erradicar o controlar la violencia. Lo que se propone es una transformación cultural que permita el cambio estructural.

Factores de riesgo derivados de las relaciones intrafamiliares

Desde la perspectiva psicológica se ha demostrado la relación que existe entre la violencia familiar y la que tienen los menores hacia su entorno; por las secuelas que se tienen a largo plazo este factor es de suma importancia. Azaola (2017) señala que entre los factores de vulnerabilidad que se derivan de las situaciones familiares resaltan, en orden de relevancia-: la separación de los padres, el tener familiares en prisión, abandono del hogar a temprana edad, no haber conocido al padre, maltrato físico, maltrato psicológico, abusos sexuales, consumo de sustancias tóxicas y la desconfianza hacia el adulto. En el estudio realizado por esta autora los adolescentes entrevistados señalaron que fue entre los grupos delincuenciales donde encontraron la seguridad y confianza que en su familia no tuvieron.

Es de llamar la atención el hecho de que en los materiales que se refieren a la violencia intrafamiliar predominan aquellos que se orientan hacia la prevención y tratamiento de mujeres y niños como víctimas y el trabajo con varones como victimarios; siendo que en el estado de Michoacán predominan las mujeres jefas de familia y que tienen mayores probabilidades de ejercer violencia sobre los hijos dada la responsabilidad que socialmente se le asigna sobre su cuidado.

El Tejido social como factor de riesgo

El tejido social se refiere a las características socio-demográficas que permiten a la sociedad realizar acciones cooperativas a fin de lograr propósitos comunes,

situación que implica confianza interpersonal y compromiso cívico (Merino & Fierro, 2016, pág. 33). Con base en esta idea los autores sugieren que es necesario disminuir en primer lugar la violencia y posteriormente reconstruir el tejido, situación que parece entendible si se considera que será imposible organizar acciones cooperativas en tanto existan enfrentamientos.

Como parte de las relaciones comunitarias en la entidad cobran relevancia los días de fiesta; especialmente aquellos que se refieren a conmemoraciones religiosas. En estas festividades, la presencia de drogas y alcohol es notoria y dado que duran varios días la ausencia de los niños en las escuelas es una condición. En algunas poblaciones durante estos días se incrementan los robos a casas habitación en tanto que familias completas se encuentran fuera de sus hogares. Estos hechos tienen coincidencia con los patrones encontrados por Merino y Elton (2016) sobre la relación que existe entre los días de fiesta y el índice de homicidios; estos autores señalan que los días previos y posteriores a un día festivo las estadísticas se incrementan; no así el día principal.

El crecimiento urbano desigual impacta en el tejido social de tal manera que en cada ciudad principal de los denominados polígonos de la violencia en Michoacán existen zonas que cuentan con todos los servicios necesarios, son zonas consideradas residenciales cuya población cierra y controla los accesos; por otra parte, existen unidades habitacionales con casas diminutas, de interés social, con servicios insuficientes o de mala calidad donde la población vive en hacinamiento y carece de oportunidades para la recreación y el uso adecuado del tiempo libre. Esta separación entre dos tipos de población se denomina segregación social y ésta, “en las ciudades se constituye como un factor precursor de la violencia al separar espacialmente a la población y al impedir que personas de diversos grupos se conozcan, se relacionen y se genere cohesión social” (Judisman, Camas, Carreón, & Marín, 2016, pág. 21).

En el entramado del tejido social se debe considerar, como se señala en un estudio de la CEPAL (2016, pág. 45), que la edad es un eje que determina las condiciones de bienestar y la distribución del poder en la estructura social, a partir

de ésta se asignan funciones y responsabilidades en la organización de la sociedad. Cada edad es vulnerable a la violencia en relación con los modos en que se incorporan a las actividades comunitarias. Los niños son vulnerables en la medida en que dependen de los adultos; los jóvenes adolescentes pueden incorporarse al mercado laboral la mayoría de las veces sin seguridad social, bajos salarios, actividades informales y abandonando o desatendiendo la escuela; en la edad adulta se enfrentan desafíos relacionados con las responsabilidades familiares y la participación en el mercado laboral mientras que en la vejez se encaran problemas relacionados con los cambios en la convivencia familiar, la autonomía, la salud así como los ingresos en programas de pensiones y jubilaciones inadecuados. La edad, como factor de vulnerabilidad, es cambiante, una persona transita por todas; por ende, sus condiciones, para hacer frente a la violencia y resolverla, son distintas a lo largo de la vida.

Factores derivados del mercado laboral

Existen varios estudios (Merino & Fierro, 2016, pág. 36) en los cuales se ha detectado una correlación entre los índices de desempleo y el crimen organizado dado que mientras el desempleo aumenta se incrementan las denuncias por robo y consumo de drogas; esta situación impacta en el ingreso laboral, en el gasto per cápita de los hogares y en la economía local medida por el consumo de energía eléctrica.

Apatzingán, como una de las zonas de conflicto, se caracteriza por ser una región agrícola, donde se vive una paradoja al incrementar la producción y las posibilidades de exportación con precios controlados por grupos delincuenciales. En el mismo sentido, el municipio de Lázaro Cárdenas es una región industrial, el impulso en este ámbito data de 1926, su desarrollo en los últimos días está condicionado por la violencia y la concesión a empresas extranjeras. En la misma situación están los municipios de Arteaga, Aguila y Tepalcatepec, regiones agrícolas, de difícil acceso, con altos índices de desempleo, ricas en maderas preciosas, y donde la explotación de recursos minerales ha generado diferencias entre las comunidades que defienden los recursos y empresas privadas cuyo

interés es la comercialización. No es coincidencia que los índices delictivos más altos se localicen en la zona limonera de Apatzingán y la melonera de Ciudad Altamirano (en el estado de Guerrero con límites en el estado de Michoacán) (Zepeda, 2016). En este marco se redefinen contextos propicios para las actividades ilegales relacionadas con el narcotráfico y el crimen pero también la explotación sin límites de los recursos naturales de la región.

El problema social se agudizó pues al mismo tiempo se cerraron las fronteras a los migrantes que laboraban temporalmente en Estados Unidos, el punto más álgido se presenta al inicio del 2017 con el triunfo de Trump como mandatario de los Estados Unidos de Norteamérica y su política de cero tolerancia con los indocumentados. Ambas situaciones provocaron aumento del desempleo en la región, ocasionando que las desigualdades, tal como las refiere Piketty (2014), se hicieran más visibles.

Desde entonces existe una coincidencia entre la respuesta que da este autor y la población joven de la zona al considerar que “en esas condiciones, para qué trabajar y, además, simplemente para qué tener un comportamiento moral: ya que la desigualdad social en su conjunto es inmoral e injustificada, ¿por qué no llegar al extremo de la inmoralidad, apropiándose de un capital por cualquier medio?” (Piketty, 2014, pág. 264). Esta forma de pensar ha disminuido el valor del trabajo, la explotación y un excedente de trabajadores que por cualquier salario son capaces de desempeñar las actividades propias de quienes pertenecen a la estructura inferior de los grupos delincuenciales.

Según la CEPAL (2016, pág. 34) las brechas de género en relación con las fuentes de ingreso revelan las dificultades de las mujeres en la inserción del mercado de trabajo, a decir de esta instancia, la escolaridad, el género y la etnia son factores que se vinculan con la pobreza, la desigualdad, la distribución en el ingreso y la discriminación.

No cabe duda que la falta empleo ha sido un factor que obligó a grandes sectores de la población michoacana a incorporarse a las actividades fuera de la legalidad,

algunas de éstas coordinadas por los grupos que trafican sustancias, extorsionan o secuestran.

La criminalidad como factor de riesgo

La criminalidad se relaciona con la presencia de cuatro elementos: las pandillas, el crimen organizado, las armas y sustancias nocivas. Constantes y condicionantes de la vida cotidiana en los polígonos de la violencia en Michoacán.

Las pandillas son la antesala de pertenecer al crimen organizado y se llega a ellas siendo adolescente buscando lazos de identidad que no se encuentran en la escuela, en la familia o la comunidad y por carecer de oportunidades de desarrollo, educación formal o empleo.

Si bien es cierto que en el estado de Michoacán el crimen organizado realiza actividades relacionadas con el trasiego y producción de drogas, el secuestro, la extorsión y la trata de personas, este tipo de delitos operan dentro de organizaciones delictivas transnacionales en la medida que requieren la importación de armas, mercados para la venta de los productos y personas. Las condiciones de la globalización facilitan este tipo de actividades con el uso de la tecnología para la realización de operaciones bancarias y perfeccionamiento de sus sistemas de comunicación.

Dentro del marco de la criminalidad los feminicidios son un hecho que en el mes de junio de 2016 provocaron alarma entre la población michoacana y la solicitud de la alerta de género en varios municipios. A través de las estudiantes que solicitan becas en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) mientras estudian una profesión que les permita desempeñarse como docentes se sabe que, dadas las condiciones de inseguridad y de violencia en esos municipios se ven obligadas a abandonar las zonas asignadas y con ello renunciar a tener una formación académica así como dejar sin servicios educativos a las comunidades más vulnerables.

Para algunos especialistas (Osorio, 2012) delinquir tiene algunos beneficios para quien se involucra, especialmente cuando la pobreza es una condicionante. En el mismo sentido se señala que se incrementa el comportamiento delictivo en la medida en que aumenta el desempleo.

La justicia precaria y sus efectos

La impartición de la justicia se vincula con la cultura de la legalidad en tanto que ésta representa el apego a las normas a través de las conductas de los ciudadanos y representa un problema grave en nuestro país (Herrera-Lasso, 2013); especialmente porque estadísticamente los ciudadanos desconfían entre sí y frente a las autoridades. En el mismo sentido, los trámites burocráticos se agilizan con actos de corrupción y esto genera espacios donde se rompe la ley y se estipulan sanciones y castigos para corregir conductas en lugar de prevenirlas (Herrera-Lasso, 2013), de ahí la relevancia de la educación para transformar los valores. Una estrategia estatal para controlar la violencia en la entidad ha sido colocar cámaras de vigilancia en las ciudades principales, situación que da cuenta de las estrategias de vigilancia y control especificadas por Foucault a la manera del panóptico.

Otro factor de riesgo se deriva de la proliferación de negocios legales e ilegales en las zonas urbanas (Judisman, Camas, Carreón, & Marín, 2016). Dadas las condiciones de desempleo en Michoacán, tal como señalan los autores mencionados, las autoridades permiten la apertura de negocios que fomentan el alcoholismo, la drogadicción, la prostitución y la adicción a los juegos con la justificación de fomentar las economías locales, sin notar que se quiere crecer económicamente a costa de la salud y la posibilidad de desarrollar una cultura de la violencia.

En las ciudades principales de los cinco polígonos de la violencia en que se divide el estado, los negocios relacionados con la venta de alcohol no se encuentran registrados en el Sistema de Información Empresarial Mexicano (SIEM) (2017). Esta ausencia de registro puede deberse a que el Estado,

casi siempre se pone del lado del capital, no de los ciudadanos, y (...) busca modificar las leyes del país para facilitar a como dé lugar la acumulación de riqueza, incluso la de los empresarios ilegales (el crimen organizado). Este complejo tejido de complicidades, de relaciones subterráneas, ha llegado a su máximo, de tal suerte que hoy existen conveniencias clandestinas entre políticos (desde presidentes municipales y diputados hasta gobernadores y secretarios de estado) y empresarios legales e ilegales. Todo ciudadano de carne y hueso que no pertenezca a esas esferas de la corrupción se encuentra amenazado (Toledo, 2014).

La autoridad debe dar ejemplo de apego a la ley pero en el estado son ejemplo de prepotencia e impunidad, en este marco el ciudadano infringe las normas ocultándose, provocando que el sistema de sanciones se vuelva cada vez más complejo y costoso.

Como es posible observar, los factores de riesgo presentes en Michoacán, son las causas que han derivado en una violencia manifiesta y oculta en todo el territorio; la incertidumbre en la que vive cada persona, independientemente de sus circunstancias, ha ocasionado la descomposición del tejido social y la ruptura de las relaciones entre los individuos necesarias para lograr una convivencia armónica.

En función de los datos anteriores, se observa que en los hechos implicados en la violencia hay regularidades, factores reiterativos con patrones diversos, las condiciones se transforman y los actores responden de manera distinta.

La miseria, el desempleo, la falta de oportunidades, la desconfianza en la autoridad y las familias desintegradas en una región con accidentes geográficos de difícil acceso y un clima ideal para los cultivos legales e ilegales son la combinación ideal para los actos violentos que mantienen a la población en constante zozobra. Esta situación tiene costos, mismos que se analizan a continuación.

Cuando se habla de **costos de la violencia** la primera idea se vincula con situaciones económicas, ya se mencionó anteriormente el presupuesto destinado al combate del crimen y la seguridad de los ciudadanos. Por otra parte, con un enfoque cuantitativo Osorio (2012) maneja dos variables que correlacionan el

combate al crimen organizado con el incremento o disminución de ejecuciones. El análisis de los costos para el caso que nos ocupa se orienta a la recuperación de los daños que ha provocado la violencia en relación con **la educación, el género, el uso inadecuado de la tecnología y las pérdidas humanas**.

Como idea general se afirma que el precio que ha pagado la sociedad michoacana en más de una década de enfrentamientos violentos es incuantificable y se coincide con Toledo quien señala que:

Tres décadas de políticas neoliberales han hecho del país uno de los espacios geopolíticos más agobiados, saqueados y destruidos. El cinismo y la corrupción de la clase política mexicana no sólo han echado abajo la soberanía, sino que ha estado entregando los recursos del país a las gigantescas corporaciones nacionales y transnacionales. Y no solamente recursos naturales (minerales, agua, gas, petróleo, costas, etcétera), sino trabajo humano (Toledo, 2014).

La **educación formal**, en este contexto, carece de sentido para los estudiantes, pero sus tutores exigen los servicios movidos por otros intereses como el cobro de becas por enviar a sus hijos a la escuela o la satisfacción de culminar un ciclo, nunca el saber o el conocimiento. La idea anterior es opuesta a lo que refieren Piketty (2014), Groot y Göksel (2011), quienes señalan que las personas que viven en un área de conflicto tienen un incentivo para incrementar su nivel educativo.

Los adolescentes que se incorporan a los grupos delincuenciales y abandonan la escuela son víctimas del adulto que les brinda aquello que no han tenido; la imagen del éxito y el poder enmarcados en condiciones económicas que observan son su mayor incentivo; saben que cometen delitos, pero ignoran los costos que de esto derivarán para su vida futura.

Es muy clara la postura de Azaola (2017) cuando señala que las políticas de seguridad olvidan las políticas de protección a la infancia, (...) los programas de prevención y atención a la violencia familiar y de género, la incapacidad y las deficiencias del sistema educativo para tener una oferta educativa idónea y capaz de retener a los niños en las escuelas (Azaola, 2017, pág. 9). Esto tiene sentido para entender las razones por las que la militarización en el estado y el

surgimiento de las autodefensas para poner un orden han fracasado, además de lo anterior y más allá de tener un mando único la autora agrega que el conocimiento de la situación y su solución

tiene que ver con los pobres salarios que percibe la gran mayoría de la población y que arroja a los niños al mercado laboral a edades muy tempranas, también para percibir salarios de miseria. Y tiene que ver, asimismo, con la calidad de los vínculos y de los lazos rotos en las comunidades que se han mostrado igualmente incapaces para proteger a los niños. Asimismo, tiene que ver con la falta de un sistema de protección social que ofrezca menos incertidumbres y la posibilidad de vislumbrar una vida digna para la vejez (Azaola, 2017, pág. 9).

Los menores de las zonas más desprotegidas abandonan la escuela siguiendo a sus padres que migran buscando mejores oportunidades, son mano de obra que complementa los ingresos familiares. En la zona de Tierra Caliente los menores cumplen con su jornada en la madrugada, antes del amanecer y antes de asistir a la escuela, violando todas las garantías que refieren su derecho a la educación, la salud, la diversión.

Los docentes son obligados a cumplir con un programa, serán evaluados en función de los conocimientos adquiridos por estos niños mal alimentados, cansados y sin un proyecto de vida definido. Los resultados han sido predecibles, los docentes fueron clasificados como reprobados, como no idóneos para desempeñar sus funciones, los padres perdieron la confianza que depositaban en ellos mientras las autoridades los presionaban para mejorar sus estadísticas.

La vida de los padres de familia –la mayoría madres de familia- que se responsabilizan de la educación de sus hijos también está condicionada por la violencia. Las oportunidades que tienen para cubrir las necesidades básicas de su familia son precarias, ambos progenitores se ven en la necesidad de trabajar y abandonar a los hijos en manos de adultos mayores, vecinos amables o hermanos de más edad. En estas circunstancias los infantes acuden a las instituciones educativas sólo cuando las condiciones familiares lo permiten.

La **condición de la mujer** cobra sentido en el tema de los costos que ha tenido la violencia, especialmente si se toma en cuenta que la mayoría de los profesionales

de la educación que se desempeñan como tales en educación básica pertenecen al género femenino.

En distintos trabajos (Jaitman, 2017) se reconocen tres tipos de daños: los que impactan en la salud, los que se vinculan con la justicia y los de orden social. Los que afectan la salud incluyen los procesos de embarazo, el aborto, la nutrición deficiente, experiencias depresivas, adquisición de enfermedades de transmisión sexual y disminución de oportunidades de desarrollo. En relación con el tema de la justicia los costos se ligan con las tasas de homicidio registradas, en América Latina y el Caribe diariamente mueren 12 mujeres solamente por el hecho de ser mujeres (Jaitman, 2017); esta situación deriva en la implementación de programas y proyectos relacionados con el género, los derechos y la igualdad. Finalmente, los daños sociales impactan de manera indirecta en las futuras generaciones a través de los menores, en las relaciones comunitarias.

Empero las condiciones anteriores se estudian a partir de la violencia intrafamiliar, en el caso de la violencia generada por, desde y hacia el crimen organizado la situación es similar: adolescentes víctimas de violaciones, con embarazos no deseados, trata de personas y mujeres jefas de familia con bajos niveles de escolaridad también derivan en daños a la salud –física y psicológica, con el sistema de justicia que defiende u oculta al victimario y consecuencias sociales en nuevas generaciones, bajos ingresos, escaso desarrollo.

Aún cuando las docentes tienen una formación equivalente a la licenciatura la violencia intrafamiliar que experimentan se traslapa a su espacio laboral, son víctimas de una violencia que genera otra a partir de su posición jerárquica en la relación que mantienen con sus estudiantes.

La violencia cibernética o ciber crimen son nuevos conceptos que se asocian con el **uso inadecuado de la tecnología**. En los últimos años el uso de la red de Internet tiene impacto en el desarrollo del comercio, las finanzas y el crecimiento económico; sus ventajas son indiscutibles; sin embargo, los daños también son cuantiosos.

El ciber espacio es una nueva oportunidad para los delincuentes que aprovechan la velocidad y el anonimato para amenazar y realizar actividades delictivas sin fronteras territoriales (Lewis, 2017). Uno de los tipos de ciber crimen que destaca Lewis (2017, pág. 99) se refiere a la publicación de contenido ilegal que en este estudio debe considerarse en función del impacto que tiene sobre la población infantil, además de lo anterior se sabe del reclutamiento de niñas michoacanas a través de las redes sociales para pertenecer a grupos que las inducen al suicidio o bien las cooptan en los grupos destinados a la trata de personas.

El abuso o mal uso de la tecnología afecta los procesos de comunicación y las relaciones sociales; entre los efectos cotidianos con los que se deben enfrentar los actores del sistema educativo son la tecnofobia, el tecnonarcisismo, los huérfanos digitales, el efecto Hikiamuri o autismo tecnológico, la diabetes informativa o la toxico información. Estas alteraciones dañan las relaciones y pueden ser utilizadas en el ejercicio de un poder que derive en acciones violentas debido a que la desinformación, la manipulación de información o el aislamiento voluntario pueden ser herramientas de control y sujeción.

Además, al perder la vida privada por el uso de la tecnología es un nuevo espacio de análisis que implica entender las formas en que al utilizar diferentes dispositivos, al incursionar en las redes sociales y al vincularse con quien no está presente se hace culto a un ser que poco se relaciona con su entorno y que se transforma en sujeto controlado al difundir sus gustos, hábitos, costumbres, necesidades que son aprovechadas para transformarlo más en un consumidor o un cliente que en un ciudadano.

El tema de las **pérdidas humanas** abarca un espectro muy amplio, desde daños psicológicos provocados por el miedo, las desapariciones y la muerte. En las cinco ciudades principales de los polígonos de la violencia un gran número de familias desconocen el destino de algún pariente, en cada rincón se da cuenta de las amenazas, del sentido de falta de autoridad, de la necesidad de abandonar su lugar de origen.

Las fosas clandestinas han sido una de las alternativas del crimen para desaparecer los cuerpos de sus víctimas, del 2014 al 2017 se ubicaron 35 (La prensa en línea, 2017) en los dos primeros meses del 2017 se localizaron en Michoacán 9 de ellas: dos de ellas del polígono de Zitácuaro, dos en Uruapan, dos en Zamora, dos en Apatzingán y una en Morelia (Sierra, 2017); en el tercer mes se informan de los hallazgos en el polígono de Lázaro Cárdenas, en la región de la costa (Castellanos, 2017). Los datos anteriores son un ejemplo del fracaso del combate a la delincuencia; tanto los homicidios como los secuestros siguen en aumento.

La vida en Michoacán tiene precio, por \$2000.00 hay quien acepta el trabajo de truncar la vida de alguien que no conoce, a la luz del día se cometen asesinatos sin ninguna consecuencia para el victimario. Las familias se desintegran, los padres emigran, los niños abandonan la escuela, se desmantelan propiedades, las comunidades pequeñas dejan de existir, el desempleo crece en las cuatro ciudades principales –Morelia, Uruapan, Zamora y Zitácuaro- y quien toma las decisiones de la vida comunitaria también las toma en las dependencias gubernamentales, en las instituciones que tienen la finalidad de regular la convivencia.

Esta manera de valorar la vida también es parte de las relaciones que sostienen los sujetos/actores del sistema educativo. Los docentes son amenazados, sus familias corren riesgos, están expuestos a la crítica destructiva de autoridades, padres de familia, los líderes sindicales y/o sus mismos alumnos. Entre los padres de familia también se dan situaciones que a decir de ellos ya no se pueden resolver dialogando, deben mediar las armas; son tutores de niños que se educan dentro de los mismos espacios escolares, así éstos últimos llevan los conflictos familiares a las aulas. Padres de familia intentan imponer su punto de vista, autoridades y docentes son mediadores en circunstancias que la violencia impide controlar.

Prevenir el delito implica disminuir el número de víctimas y victimarios (Chapa, 2017) y esto solamente es posible si se atienden los factores de riesgo y

vulnerabilidad; de otra manera, las buenas intenciones de programas, proyectos y planteamientos políticos atenderán eventualidades y la recurrencia de los hechos continuará de manera indefinida o hasta que los recursos de las regiones se terminen.

En esta investigación se entiende la **violencia como las acciones que dentro de las relaciones jerárquicas y desiguales están encaminadas a provocar el sometimiento de Otro**. Este sometimiento causa daños de distinta índole, entre los principales se mencionan los físicos y los psicológicos. El daño que se produce con el ejercicio de la violencia afecta tanto a la víctima como al victimario y a las personas que se relacionan con ellos; es decir a toda la población.

La violencia tiene causas sociales como la pobreza o la marginación, pero también la necesidad de doblegar la voluntad de la víctima para imponer decisiones, estilos de vida, valores que son incoherentes con una ética que permita la convivencia. Entre los efectos se cuentan situaciones que repercuten en el desarrollo tanto humano como social, económico y cultural. Son repercusiones que atentán contra la integridad, que detienen la vida, que la limitan, que impiden salir de un círculo vicioso que beneficia a pocos y afecta negativamente a muchos.

Las circunstancias que han provocado que la violencia se incremente en el estado de Michoacán se vinculan con la pobreza y la desigualdad, las relaciones sociales se han tornado conflictivas y las instituciones enfrentan problemas para cumplir con el cometido de regular las formas de convivencia entre los individuos.

El Estado, como órgano regulador y garante de la seguridad de los habitantes de la entidad, ha sido incapaz de estabilizar la vida cotidiana. La violencia que éste ejerce para mantenerse en el poder implica el uso de la fuerza, del ejército para enfrentar a todos los grupos que se atreven a contradecirlo, a quienes representan una oposición ideológica o a los que tienen intereses que afectan a los suyos. Esta violencia simbólica, subjetiva, estructural, cultural y considerada legítima es la que se analiza en el capítulo tres con la finalidad de entender la manera en que el Estado controla lo que sucede en el Sistema Educativo, independientemente de

las acciones de resistencia de algunos sectores o actores o de que el sentido del mismo sea formativo. O bien, finalmente comprender que es el Estado quien, en su deseo de mantenerse en el poder, conserva las estructuras que son de su conveniencia.

2.2 Situación internacional y repercusiones nacionales

La educación es un asunto político y como tal es un aspecto determinado por las cúpulas de poder que designan su rumbo; el Estado, en representación de esas cúpulas conduce y sostiene la educación pública. Las estrategias y procesos que implican la Reforma Educativa en México obedecen a las recomendaciones que hacen cuatro organismos internacionales que asignan recursos para implementar proyectos educativos: el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y la Organización para el Crecimiento y Desarrollo Económico (OCDE). **¿De qué manera intervienen estas instancias en los proyectos educativos?, ¿cuáles son las recomendaciones que causan tanto enojo y confrontaciones violentas con el magisterio michoacano?** Éstas son las interrogantes y ejes de este apartado a las que se intenta dar una respuesta.

Las propuestas del magisterio michoacano solicitan una Reforma Educativa que recupere sus saberes, sus experiencias y su sentir, por ello solicitan un Estado que represente los intereses públicos y generales (Pérez, 2017) en lugar de los intereses empresariales, particulares, personales y extranjeros que a decir del gremio son los que prevalecen tanto en los lineamientos pedagógicos como en las estrategias que se determinan para consolidar la Reforma Educativa. En esta confrontación subyace una violencia que se manifiesta de maneras distintas y se describen como parte del análisis que se presenta.

Como asunto político y en el marco de las relaciones internacionales debe reconocerse que una buena imagen internacional aumenta la legitimidad de un gobierno, consolida su hegemonía; esta imagen se incrementa por dos razones: la primera por los apoyos y recursos que tanto el Banco Mundial (BM) como el Fondo

Monetario Internacional (FMI), como poderes financieros, proporcionen y por otra con la acreditación, validación y certificación que la UNESCO otorgue a los modelos curriculares; es decir, se gana en la imagen exterior en tanto se deterioran las relaciones internas.

No obstante lo anterior, Claudia Alaníz (2008, pág. 8) señala que es un mito referir que ciertos organismos internacionales impongan y orienten las políticas públicas homogéneamente debido a que cada gobernante tiene la posibilidad de decidir qué hacer y de qué manera; por lo tanto, no son los organismos internacionales los que determinan un proyecto, son los gobernantes quienes, en el juego del poder, toman la decisión de hacerlo. De manera coincidente Guevara Niebla califica estas ideas como mitos (Guevara, 2016, pág. 83), contra todas las evidencias o similitudes entre los principios de la Reforma, las sugerencias de la OCDE y las metas de la educación para el siglo XXI propuestas por la UNESCO Guevara sugiere recordar que los políticos y técnicos no son marionetas ni fueron manipulados, quizá esta parte sea cierta pero entonces sus intereses son comunes a esos grupos.

En un análisis de la teoría de la dependencia realizado por Carlos Ornelas (2014, págs. 270-271) se destaca la participación hegemónica de los países centrales en el diseño de políticas y toma de decisiones que facilitan y reproducen el orden mundial, por ello el Banco Mundial tiene un lugar preponderante. Sin embargo, señala Ornelas, aunque “no se puede negar que el Banco Mundial y otros organismos internacionales han ejercido cierta influencia en la política de México, (...) sería erróneo considerarlo como la razón más importante” (Ornelas, 2014, pág. 271) pues las condiciones, la diversidad y las contradicciones nacionales reviven la necesidad añeja de controlar al magisterio.

En el mismo tenor, Guevara Niebla (2016, pág. 71) señala que quienes protestan contra un orden institucional que suponen no representa sus intereses puede deberse a que sienten que el neoliberalismo es un poder que controla todo y por lo tanto el Estado y la economía están en manos de agentes internacionales, dueños de fortunas inmensas que con su poder nos han alienado, estos grupos olvidan

que es el mismo hombre, como ser, que construye su propia historia y que el principal objetivo de la Reforma ha sido “desmantelar un sistema viciado y corrupto de redes de poder” (Guevara, 2016, pág. 97). En consecuencia, lo que se disputa es el poder, el control del sistema educativo, sus actores, sus fines.

De manera general, el Acuerdo 592 la SEP describe el modelo de educación que promueven organizaciones internacionales como la OCDE, la UNESCO y el Banco Mundial. Los ejes principales de este modelo contemplan: la descentralización del sistema y la autonomía escolar; una educación para toda la vida; basada en el desarrollo de competencias, una evaluación centralizada en exámenes sin reprobados; la profesionalización y evaluación del magisterio. Ejes que describen nuevas relaciones entre los actores del sistema; por ejemplo, el caso de la evaluación ha modificado el interés de los estudiantes, especialmente en el nivel de secundaria pues las costumbres y el imaginario social de la escuela no se cambian a partir de la normatividad.

El tipo de desarrollo humano que se promueve en el ámbito internacional coincide con las necesidades económicas actuales y que el Grupo Financiero Bancomer definió en 2003, a saber: que los

conocimientos y habilidades (deben ser) directamente aplicables a los procesos productivos de bienes y servicios, (por) dos razones. La primera es que entre mayor sea el nivel educativo promedio de la población, más eficiente será la asignación de recursos en la economía, lo que hace posible producir más con los mismos recursos. La segunda es que entre mayor sea el nivel educativo de la población, más fácil, rápida y eficiente será la introducción de los cambios tecnológicos en los procesos productivos (Amador, 2009, pág. 6).

El **Fondo Monetario Internacional** condiciona las líneas de crédito a cambio del cumplimiento de las políticas que estipula (Alaníz, 2008), pero su quehacer no se limita a proporcionar recursos, también brinda asesorías, consultorías, apoyo para el seguimiento y evaluación de los proyectos que financia. Tanto este Fondo como el **Banco Mundial** proporcionan recursos en el rubro de la educación.

Los proyectos que en materia educativa son financiados por el BM en México se presentan en la tabla siguiente, junto con los recursos que se asignan, no son

todos los que se pueden trabajar bajo la supervisión de esta instancia internacional, pero si son los que en México se ha decidido participar:

Tabla 4. Proyectos Nacionales con financiamiento del Banco Mundial.

Proyecto	Recursos asignados en millones de pesos	% del total de los recursos que otorga el BM
Escuelas de Calidad	240	10.19
Asistencia al estudiante de educación terciaria	180	7.64
Programa para abatir el rezago en educación inicial y básica	300	12.74

Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por Claudia Alaníz (2008).

Cabe señalar que el sector educación es el que recibe más recursos y que los tres programas son parte de la Reforma Educativa e incorporan criterios del mercado; para la educación básica propone: flexibilidad, autonomía escolar, rendición de cuentas y un sistema de evaluación (Alaníz, 2008, págs. 9-10). Aunque estos programas y criterios que incorpora el BM se han difundido recientemente, se han trabajado en el estado de Michoacán y otras entidades federativas desde el sexenio pasado a través de la definición de competencias, la gestión de recursos adicionales, la transparencia en el uso de esos recursos y la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

La Secretaría de Hacienda y Crédito Público es la encargada de realizar los contratos de financiamiento y por ende es la responsable de su cumplimiento, la instancia que solicita informes, la que debe demostrar el uso de los recursos.

El **Banco Interamericano de Desarrollo** evalúa el panorama educativo en vinculación con el mercado laboral (Alaníz, 2008, pág. 13), esto tiene como propósito lograr un crecimiento económico. De esta instancia México ha seguido las recomendaciones que implican vincular la educación con una formación técnica científica, así se explica la creación de las Universidades Tecnológicas en el sexenio de Felipe Calderón y estipuladas en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

México ingresa a **la OCDE** en mayo de 1994 (Ornelas, 2014, pág. 292), desde entonces, los propósitos de esta instancia son los mismos que se contemplan en los materiales de la SEP; además, en distintos documentos de la OCDE, tales como:

Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México (OCDE, 210), *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México* (OCDE, 2011), *México: mejores políticas para un desarrollo incluyente* (OCDE, 2012a), *“Getting It Right: Una agenda estratégica para las reformas en México* (OCDE, 2012b), *Avances en las reformas de la educación básica en México: Una Perspectiva de la OCDE* (OCDE, 2012 c); así como el estudio realizado por Mexicanos Primero: *Ahora es cuando: Metas 2012-2014* (González, Rivera, & Guerra, 2017, pág. 241)

se encuentran las recomendaciones que esta instancia hace al gobierno federal para mejorar la calidad en la educación con la intención de aumentar el PIB durante la vida de la población nacida en 2010 (González, Rivera, & Guerra, 2017, pág. 243). De esta manera se da sentido a la formación de capital humano, no de ciudadanos. El concepto de calidad educativa, dice Luis Hernández (2013, pág. 37), proviene del mundo de los negocios “la educación debe considerarse como una mercancía, sujeta a mecanismos de control que pueden ser cuantificados y estandarizados para arrojar mejores resultados”.

Como negación de la idea anterior, los docentes critican y se oponen al control gubernamental sobre los contenidos, enfoques metodológicos y las evaluaciones que desde su mirada son impuestos por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la OCDE, instancias que presentaron resultados negativos, mismos que fueron utilizados para clasificar tanto a los estudiantes como a los docentes. Desde la perspectiva de los docentes, los organismos internacionales convierten a la educación en mercancía, un objeto que se ha dicho sirve a la movilidad social proporcionando paquetes de conocimiento, lo que ellos pretenden es una educación como sinónimo de concientización, que libere a través del desarrollo de un pensamiento crítico –fundamentos de la educación propuesta por Freire- “en detrimento de un proyecto cultural y de educación pública, laica, gratuita, científica, humanista, universal; un proyecto alternativo al modelo hegemónico”

(Fazio, 2013, pág. 55) que se construya de abajo hacia arriba, propio de la escuela y adecuado a cada comunidad. Lo que los docentes pretenden es combatir la dependencia y pérdida de soberanía que el Estado Mexicano otorga al cumplir o retomar lineamientos de orden internacional.

El diagnóstico que da origen a la Reforma Educativa parte de los resultados obtenidos como país en las pruebas estandarizadas aplicadas bajo la supervisión de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM), con esos datos se afirma que la calidad de la educación en México es deficiente, un diagnóstico con estos parámetros que deja fuera el contexto y las condiciones en que laboran los docentes causó la indignación del profesorado. La crítica a la ausencia de un diagnóstico no es casual, varios especialistas refieren esa ausencia aún en el documento rector que contempla las acciones gubernamentales para el sector educativo (Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, 2015): el Plan Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018. Sin embargo, esta ausencia se complementa con las investigaciones que se realizan desde diversas instancias, espacios, investigadores, modalidades y niveles.

En Michoacán, las pruebas que se utilizaron para elaborar ese diagnóstico fueron fuertemente criticadas, los bancos de exámenes se vendieron, pero los docentes vieron con beneplácito los estímulos económicos que lograban al obtener altos puntajes. Con esta manipulación la OCDE emite algunas recomendaciones para elevar los resultados obtenidos.

Lo que está sucediendo en Michoacán, señala Carlos Fazio (2013, págs. 51-52) se debe a que la “contrarreforma” educativa es exógena, responde a directivas económicas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y fue impuesta de manera no democrática por acuerdo cupular sin una discusión parlamentaria. Este es el origen de la resistencia, de la desobediencia civil que lucha con la idea de defender la educación pública en contra de intereses que denominan hegemónicos, empresariales, mercantiles.

La razón por la que se solicita apoyo de las instancias internacionales es que se legitima el hacer de un proyecto neoliberal que tiene “éxito en los ambientes internacionales liderados por el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, que en unos años desplazaron a la UNESCO de su liderazgo en el diseño y difusión de políticas globales de educación” (Ornelas, 2014, pág. 313). El **Banco Mundial** exige una política de aprendizaje para todos pero lo que se desarrolla es una propuesta de “pruebas para todos” (Ornelas, 2014, pág. 318).

Es posible cerrar los ojos ante los resultados que presenta la OCDE y no ver que el 77% de la población económicamente activa de México tiene una escolaridad básica, cuando el promedio de los países que integran este organismo es del 30% (Amador, 2008, pág. 6). Los indicadores demuestran que se tienen retos educativos para cumplir con los niveles, condiciones, pretensiones y criterios que quizá no correspondan a las realidades específicas de este país; sin embargo, es innegable que la cobertura en educación básica sigue siendo una asignatura pendiente y que la lectura de los informes es parcial si no se consideran otras variables como la desigualdad y diferencia económica, social y cultural.

Una de las primeras críticas que se hicieron hacia la Reforma fue aquella que denuncia su elaboración con premura y con la ausencia de especialistas que conocieran la realidad educativa, al contrario de lo anterior puede afirmarse que: “desde una perspectiva gubernamental la reforma ha sido cuidadosamente planeada desde hace muchos años, sus fundamentos político-rationales están a la vista, forman parte de corrientes globales, de fuerzas conceptuales y política de largo alcance, transfronterizas, pero que se adaptan a las condiciones locales y le otorgan vigencia y particularidad” (González, Rivera, & Guerra, 2017, pág. 21), además se adapta para reconfigurar y controlar todos los espacios educativos.

De esta manera la Reforma Educativa en México se instrumenta bajo la presión y vigilancia de intereses internacionales que son aprovechados por el sector empresarial para demandar al Estado su cumplimiento. Por lo anterior, en su

implementación se recrea una violencia de Estado, simbólica, objetiva, organizada para mantener las estructuras y las relaciones de poder preestablecidas.

Como se observa, la implementación de la Reforma Educativa, en el Estado de Michoacán, ha hecho evidente la manera en que el mismo Estado ejerce el monopolio de la violencia para lograr su implementación. Sin embargo, dentro de su mismo diseño se propone un enfoque que permita la formación de ciudadanos tolerantes, respetuosos de la diversidad y que logren una convivencia armónica; de esta manera, se pretende contribuir desde la educación formal a la disminución de la violencia en sus distintas formas y espacios.

2.2.1. La instrumentación de la Reforma Educativa

La implementación de las Reformas Integrales en Educación Básica (RIEB) y en Educación Media Superior (RIEMS) trastocó las formas de hacer en la docencia, las relaciones entre los actores del sistema educativo y el diseño de nuevos mecanismos para el control de la educación y sus actores. Las condiciones en que se dan las relaciones de poder dentro del sistema educativo cobraron vida en los trabajos de investigadores; de manera contradictoria se conformaron discursos a favor y en contra de una propuesta cuyos principios pedagógicos pasaron a segundo término.

Esta controversial Reforma, plasmada en el Acuerdo 592 de la Secretaría de Educación Pública, fue aprobada en los primeros días del sexenio de Enrique Peña, sin debates se firma como parte del “Pacto por México” (Hernández L. , 2013, pág. 25) y sustenta los siguientes cambios en el marco institucional del Sistema Educativo (González, Rivera, & Guerra, 2017):

1. La calidad se circunscribe al logro de aprendizajes medibles.
2. El trabajo docente es el que determina la calidad educativa.
3. Para elevar la calidad los docentes deben ser evaluados a fin de determinar sus competencias.

4. Como resultado de la evaluación los docentes se clasifican en idóneos y no idóneos.
5. Esa clasificación es un medio de control sobre el ingreso, la permanencia y la promoción en el servicio profesional docente.
6. Se crean instancias autónomas –aunque en realidad manipuladas por el Estado- para evaluar la calidad y por ende a los actores principales.
7. Los padres de familia intervienen en los procesos educativos y de gestión.

Como se observa en los siete puntos anteriores, tanto la calidad como la evaluación educativas se constituyeron como ejes y objetivos de la Reforma (Navarro, 2017, pág. 9). Estos puntos además significan un cambio en “el modo de gobernar la educación: de conducirla, de controlarla, de modelar y modular sus efectos” (González, Rivera, & Guerra, 2017, pág. 10) y es este nuevo modo de gobernar, vigilando, controlando y reprimiendo el que ha derivado en la confrontación con los docentes de manera violenta; recreando así una violencia física, evidente, palpable, pero también simbólica.

Los rostros de la violencia fueron distintos en cada espacio, región y nivel educativo. Los docentes, como actores principales del sistema, fueron señalados como culpables de los resultados obtenidos en las pruebas internacionales y de la condición crítica que se resumió como baja calidad.

La manera de enfrentar esta situación fue distinta, en educación básica se generaliza el liderado por la CNTE, el que llevó al magisterio a retrasar, condicionar y dar marcha atrás a algunas de las propuestas que caracterizan la RIEB. Como no lo habían hecho hacía muchos años, los docentes se reorganizaron, movilizaron secciones que habían permanecido adormecidas por el poder; pero también se confrontaron entre ellos, se dividieron, ejercieron el poder y la violencia, utilizaron el miedo y la desinformación para obligar más que convencer.

En el caso del nivel medio superior la situación fue distinta dadas las condiciones laborales y profesionales de los educadores. La mayoría de los docentes de este

nivel son profesionistas con carreras trucas que llegan al magisterio sin una formación pedagógica. Obligados a formarse en este ámbito se inscribieron en las especializaciones diseñadas con tal fin. No se pronunciaron masivamente, divididos en modalidades y condiciones laborales diferentes, la inseguridad y el descontrol determinaron más que una oposición una readaptación a las nuevas circunstancias.

En este marco diferenciado es imposible hacer generalizaciones, más aún cuando la violencia es también una condición cotidiana. Los docentes, que al inicio del sexenio de Felipe Calderón fueron presa de la violencia delincuencial y del crimen organizado, sumaron, como condicionantes de la implementación de la RIEB, la represión desde el Estado y las diferencias entre colegas que laboraban en la misma institución. **¿Es la RIEB una propuesta que feneció antes de nacer?** Algunos autores afirman que la Reforma Educativa se ha detenido, será incapaz de consolidarse como proyecto educativo en el siguiente sexenio (2018-2024), es letra muerta; sin embargo, las acciones para llevarla hasta las aulas está en marcha a través de programas de capacitación para docentes en servicio y propuestas de formación para lograr la permanencia o el ingreso al servicio profesional docente en coherencia con la Ley correspondiente.

La lucha no ha terminado, por un lado se observan acciones que intentan detenerla, son la esperanza para lograr un cambio, representan más que la utopía en la formación de ciudadanos una necesidad para mantenerse y seguir siendo parte de un sistema; por otra parte, las estrategias para consolidar esa reforma abarcan desde el ámbito de la violencia hasta proyectos pedagógicos diseñados y llevados a la práctica con recursos estatales que definirán quién será parte de ese mismo sistema.

¿Cuál es el origen de esta reforma educativa? ¿Qué tipo de educación promueve que ha causado el enfrentamiento entre diversos actores que luchan por mantener su hegemonía? Para dar respuesta a estas interrogantes se explican esos aspectos políticos y pedagógicos que caracterizan la RIEB como elementos o circunstancias que derivaron en conflictos y conatos de violencia

entre diferentes actores, principalmente entre los docentes, entre éstos y el Estado, sus instituciones, los empresarios y algunas asociaciones conformadas por los mismos padres de familia.

La Reforma Educativa no es una propuesta del sexenio de Peña Nieto, las bases se localizan en el periodo panista de Felipe Calderón quien promueve una educación coherente con los principios de la economía neoliberal. Este gobernante, además de avanzar hacia la militarización del país que hoy tenemos y dejar al estado de Michoacán sumido en la violencia firma con el SNTE y la SEP la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), proyecto que pretende mejorar la calidad a partir de un sistema de evaluación, la modernización de los centros escolares, la profesionalización de docentes y autoridades, el bienestar y desarrollo integral de los estudiantes, la formación integral para la vida y el trabajo (Amador, 2009, págs. 15-16). La profesionalización de los docentes incluía un acuerdo relacionado con el ingreso, promoción, incentivos y estímulos de los que se daba cuenta con concursos de oposición² y exámenes estandarizados a partir del ciclo escolar 2008-2009. El primer censo en las escuelas para mejorar la infraestructura se realizó en este periodo (2007) y sirvió de base al que se realizó posteriormente y causó tanto incertidumbre como rechazo entre los docentes de Michoacán. Finalmente, los Consejos Escolares de Participación Social que se promovieron en la Reforma del 2011 se originaron en el marco de esta alianza.

Otros condicionantes de esta Reforma se encuentran desde la época salinista pues en este periodo el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el gobierno federal firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) cuyos ejes se orientan al mejoramiento de los centros escolares y la profesionalización tanto de profesores como de las autoridades educativas (Amador, 2009). Este acuerdo define tres líneas de política educativa: la profesionalización y evaluación de profesores e instituciones, la reorganización del sistema y la reformulación de planes y programas, líneas que

² Los estados de Michoacán y Oaxaca fueron las únicas entidades federativas que no participaron, el 11 de agosto de 2011, en el primer concurso nacional para seleccionar a los profesores que se incorporarían a las aulas.

se mantienen en la Reforma actual y que han causado conflictos dentro y fuera del Sistema Educativo Nacional (SEN). Hoy, como en esos días

se reconocía que más recursos, más días efectivos de clase, programas idóneos, mejores libros de texto y maestros adecuadamente estimulados, podían producir efectos imperceptibles en la cobertura y en la calidad de la educación si el propio sistema educativo no superaba los obstáculos e ineficiencias del centralismo y la burocracia excesiva lo aquejaban (Amador, 2009, pág. 3).

La evaluación, las referencias a la calidad, la participación de los padres de familia, la necesidad de reorganizar el sistema –antes quejándose del centralismo, ahora con la intención de recuperar la rectoría- no son aspectos nuevos, lo que fue novedoso es la manera en que los distintos actores enfrentaron estas condiciones. Las relaciones de poder, la necesidad de consolidar un poder hegemónico que oriente la educación ya no es exclusiva del Estado, los docentes reclaman esa función, los padres de familia desean intervenir y en ciertos contextos la delincuencia organizada; éstos últimos, como otros sectores empresariales, también mejoran la infraestructura, otorgan recursos, evalúan –a su manera- a los docentes. ¿Qué es lo que ha cambiado? Si la reforma se ha sostenido fundamentalmente a través del poder y la represión (Navarro, 2017, pág. 16) lo que se ha modificado fueron las estrategias de control por parte del Estado que se han agudizado tornándose más violentas para enfrentar las respuestas ciudadanas.

La Reforma Educativa, así concebida, no es un documento, tal como señalan González, Rivera y Guerra, (2017) es un proceso, no es un acto, incluye instituciones que pertenecen al Estado, mecanismos de control y sujeción, pero sobre todo estrategias. En función de lo anterior, en este apartado se analizan en primera instancia la forma en que funcionan estas instituciones a partir de la recuperación de políticas internacionales que delinean su hacer; en segundo lugar las propuestas –políticas pedagógicas- que dicen atender el problema social de la violencia y finalmente las estrategias que se han utilizado para controlar e implementarla a través de diversos proyectos.

En este análisis hay que considerar dos aspectos: en primer lugar comprender que cuando se habla de la Reforma Educativa se hace referencia al nuevo modo de gobernar al SEN, un modo que representa la guerra pues ésta “ha seguido por nota las nuevas disposiciones del arte bélico. Se desarrolla a partir de tácticas y estrategias, tiempos y ritmos, lugares y prioridades, no con el modelo de las agendas públicas, ni siquiera de las instrumentaciones, sino de los despliegues estratégicos, del buen uso de las batallas, de la utilización táctica de los recursos, de la administración de las fuerzas” (González, Rivera, & Guerra, 2017, pág. 54).

En segundo lugar tomar en cuenta que cuando se habla de los proyectos se recuperan aquellos que dan prioridad a la convivencia, pues se trata de explicar un juego del poder que por una parte propicia la violencia y por otra simula contenerla, dirigirla, aprovecharla como parte de esa guerra.

Si bien es cierto que la implementación de la RIEB ha provocado el enojo del magisterio, las críticas de especialistas, el rechazo de distintos sectores y la confrontación violenta entre estos actores y el Estado, en su interior se gestan programas cuya finalidad es disminuir o erradicar la violencia social y/o escolar.

La RIEB, como modo de gobernar, ha utilizado la violencia simbólica, la física, a través de estrategias administrativas y comunicativas; ha seguido un modelo de guerra como señalan González, Rivera y Guerra (2017, pág. 54), por ello se han vivido acciones violentas, desde su concepción hasta su definición jurídico-administrativa, la gestión de las resistencias que enfrenta y el modo en que se instrumenta y ejecuta.

La violencia escolar es una construcción sociopolítica (González R. , 2011, pág. 16) que se manifiesta a través de hechos palpables, tiene causas y efectos, nociones y conceptos que permiten estudiarla, desarrolla acciones para controlarla o dirigirla, para gestionarla. En este sentido se plantea la interrogante: **¿qué propuestas tiene el Estado para gestionar la violencia?**

La heterogeneidad y los múltiples rostros que tiene la violencia escolar han provocado que los planteamientos curriculares se diversifiquen. Los miedos, temores, incertidumbre, riesgos y recelos se observan en diversos actores del Sistema Educativo, por ello las autoridades gubernamentales han propuesto iniciativas de ley y elaborado programas cuyos ejes son la seguridad escolar y la convivencia. Éstos, según González (2011, pág. 56) han permitido que se instrumentalice la violencia en la escuela desde 1994, fecha en que inicia el programa preventivo contra las adicciones.

Desde mediados de los años noventa, hasta la actualidad se han ido conformando cuatro ejes de atención estratégica a la violencia escolar: los centrados en las adicciones y su relación con los delitos; los de seguridad escolar; los de resolución pacífica de conflictos y educación para la paz; los de formación ciudadana y cultura de la legalidad” (González R., 2011, pág. 60).

Esta formación en valores que se promueve a través de los diversos programas se sustenta en la Ley General de Educación que señala como propósito cuidar la formación en valores que promueva, entre la infancia, estilos de vida orientados a la resolución de conflictos de manera pacífica, con respeto a la dignidad humana, la tolerancia y la no discriminación; con base en lo anterior la escuela está obligada a velar por una educación libre de cualquier tipo de violencia y atender una cultura de respeto y paz a través de los programas educativos.

Como eje transversal, la violencia se ha trabajado en las aulas y en los contextos escolares. Su enfoque da prioridad a la atención de las causas cuando se habla de una educación para la paz o de las consecuencias cuando se trata de educar para la no violencia. Su análisis es más psicológico y queda el vacío de un estudio desde las relaciones de poder; es decir, hace falta una investigación con el reconocimiento de una estructura que impide la convivencia.

En el 2007, inicio del periodo que ocupa este estudio, se anuncia uno de los primeros programas federales que se sistematizaron de manera formal: el de “Escuela Segura” (PES), éste tiene por objetivo disminuir la violencia dentro de los centros educativos, es uno de los acuerdos de la ACE orientado a la gestión y

participación social. Con el PES se institucionalizan las acciones de seguridad, es el referente obligado en la prevención de la violencia en México.

Los objetivos específicos de este programa son (Gómez, Zurita, & López, 2013, pág. 169):

- a) Impulsar la gestión de ambientes escolares seguros, saludables, democráticos, libres de violencia y adicciones.
- b) Propiciar el bienestar de los alumnos y su aprendizaje en ambientes escolares armónicos.
- c) Resguardar la integridad física, afectiva y social de los integrantes de la comunidad educativa en la escuela y su entorno.

El PES se anunció como parte del programa “Limpiemos México” que está relacionado con la lucha contra el narcotráfico y el crimen organizado; además, con este programa se institucionalizan las acciones de seguridad con base en un calendario, procedimientos estandarizados, recursos disponibles y evaluaciones sistematizadas (González R. , 2011, pág. 218). Es una seguridad, como señala Roberto González, que se enfoca en el espacio, no en las personas, en las posibilidades latentes, no en los hechos consumados; hay riesgos, eventualidades que hacen de todos posibles culpables.

Lo anterior se debe a que el PES se dirigió a un tipo de violencia relacionada con la delincuencia, el crimen, el narcotráfico (Gómez, Zurita, & López, 2013, pág. 171) fue parte de la lucha contra estos sectores, representativa de la administración federal 2006-2012 y que obligó el trabajo conjunto de varias dependencias: Consejo Nacional Contra las Adicciones, el Consejo Ciudadano de Seguridad Pública y México Unido Contra la Delincuencia.

En estos dos últimos sexenios, caracterizados por la violencia se capacita a los docentes para trabajar en la cultura de la prevención, pero también el control y la vigilancia tanto dentro como fuera de la escuela; la formación en valores es un eje transversal orientado a la formación de ciudadanos obedientes, respetuosos de las

normas y tolerantes con los dispositivos de control y seguridad que se instrumentan en nombre de su beneficio. Tanto la extensión del territorio como el tipo de pensamiento que se forma atiende las nuevas condiciones de violencia que se han presentado en todo el país pero que en Michoacán han dejado huellas imborrables: la nueva economía del crimen, del narcotráfico, de los conflictos magisteriales. Además,

la seguridad escolar es un dispositivo de control de las conductas, los individuos y los grupo violentos que ponen en riesgo la integridad física y moral de los estudiantes, maestros y directivos; los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje, y la salvaguarda de las instituciones educativas (González R. , 2011, pág. 150).

En el marco de la gestión de la violencia, en cada programa, los docentes deben aprender a identificar las posibles amenazas, los riesgos, las condiciones en que se suscitan para finalmente determinar las estrategias de intervención.

Como se ha mencionado, una de las causales de la violencia es la desigualdad y en este tenor una de las propuestas estatales enmarcadas en la Reforma Educativa refiere una política para promover la **equidad** y la **inclusión** con la cual se pretende garantizar que para el 2030 nadie quede fuera de la escuela. Amén de las contradicciones epistemológicas que se observan entre los documentos normativos y los discursos de la autoridad (Poy, 2017) las necesidades de las poblaciones más alejadas sugieren que sin infraestructura adecuada, sin capacitación docente y sin el reconocimiento de la diversidad cultural será difícil lograr la inclusión –no integración- de indígenas, de personas con diferentes tipos de necesidades, considerar la educación inicial, atender la perspectiva de género y abatir el rezago educativo; elementos todos indispensables si lo que se necesita es atender la desigualdad para disminuir la violencia.

El discurso pedagógico viene de antaño, lo nuevo es una propuesta financiera que destina recursos económicos a quienes atiendan el llamado de la Reforma a través de programas como escuelas al CIEN o de tiempo completo, principalmente en zonas indígenas o de alta marginación. De esta manera, en esos contextos, los docentes que rechazan el proyecto estatal quedan como enemigos de las

comunidades debido a que los padres de familia observan beneficios en la infraestructura de instituciones que sí participan y en la alimentación de sus hijos – esta última si bien no es balanceada o nutritiva por lo menos la tienen garantizada diariamente-.

Existen otras propuestas de intervención orientadas a la prevención, éstas son un conjunto de acciones cuya intención es transformar una realidad o disminuir un problema de relevancia social, se basan de manera prioritaria en un trabajo colectivo, colaborativo, reflexivo, con la intención de hacer una acción que impacte en la formación del sujeto, del ser y la transformación de los valores. Sin embargo, estas propuestas se basan en los lineamientos que estipula la UNESCO a través del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) (Gómez, Zurita, & López, 2013) quien define una visión estratégica de la gestión y criterios específicos para trabajar el desarrollo de habilidades socioemocionales para disminuir la violencia en las escuelas enfocándose a la población infantil como la más vulnerable.

A través del portal de la Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán se difunden ocho programas federales orientados al desarrollo social y que se vinculan con la aplicación de la Reforma Educativa, de éstos dos se vinculan de manera específica con la erradicación de la violencia: el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) y el Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (PIEE).

En el PNCE se asignan recursos del presupuesto de egresos de la federación mediante convocatoria (Granados, 2017) a las instituciones que deseen diseñar, aplicar y evaluar actividades que correspondan al nuevo modelo educativo y tengan como objetivo promover un ambiente seguro, adecuado para la sana convivencia y la prevención de las situaciones de acoso escolar, intenciones que se estipulan en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018.

El PíEE está orientado para trabajar con comunidades indígenas, de migrantes y estudiantes con discapacidad, sobresalientes o con talentos específicos, su prioridad es atender grupos vulnerables en la construcción de una sociedad más justa.

Los maestros de Michoacán se rehúsan a participar en los programas federales pero se puede dar cuenta de que con la aceptación de este enfoque –consciente o inconscientemente- diseñan, aplican y evalúan estrategias adaptadas a su contexto a partir de dos enfoques: en el primero como eje transversal, presente en todas las actividades y contenidos; el segundo enfoque requiere el diseño de actividades específicas que cumplen con los principios de un trabajo colaborativo, donde participan diversos actores del sistema educativo y son espacios de reflexión.

A pesar de las propuestas implementadas la violencia en las distintas regiones del estado de Michoacán no ha disminuido, antes al contrario, se han agravado y ampliado abarcando nuevos sectores; lo anterior es una evidencia de que las propuestas pedagógicas no han contribuido a la disminución de la violencia pese a que en los resultados que se difunden se comunica lo contrario. La razón es que, como se ha mencionado en otros apartados, las estructuras jerárquicas y la desigualdad siguen siendo las causas que no se atienden.

Como puede observarse, los programas de gestión de la violencia se fundamentan en políticas antiviolencia (González R. , 2011, pág. 152) que parten de la generación de una incertidumbre, de un sentimiento de inseguridad que se agudiza con el apoyo de los medios de comunicación y se aprovechan para instrumentar estrategias para el control de la conducta de los Otros, no sólo de los estudiantes, sino de todos los actores del Sistema Educativo.

El diseño de las propuestas y sus objetivos consideran al sujeto que participa como culpable, pues son éstos, en colectivo, quienes tienen que transformar su conducta suponiendo que de esta manera cambiarán su entorno.

La incursión del narcotráfico en las aulas michoacanas se facilita en tanto la formación de consumidores está sobre la formación de ciudadanos, los programas de gestión de la violencia han descuidado este aspecto.

Para dar respuesta a las interrogantes planteadas puede señalarse que los programas para contribuir a erradicar la violencia son diversos y han formado parte de modelos educativos de varios sexenios. No obstante las intenciones del Estado por consolidar, a través de éstos, formas de convivencia basadas en el respeto, la violencia continúa. Además, las formas en que la violencia estatal se recrea en diversos espacios se reproducen en otros ambientes, como son el escolar y el familiar. En otro nivel de concreción, ya en el aula, las propuestas se diseñan para que participen los principales actores del Sistema Educativo, se les compromete a ser colaboradores de la construcción de un contexto distinto al que conocen; sin embargo, los valores culturales permanecen en la estructura social y esta situación impide que rindan frutos.

En estas alternativas relacionadas con el control de la violencia subyacen dos ejes: la **cultura de la tolerancia** y el **ejercicio de la legalidad**. Ambas rostros de una violencia simbólica que permite el control pero que quizá representen la única salida posible para romper el círculo de la violencia, para volver al estado inicial cuando se estableció el primer contrato social, cuando se definió la relación entre el Estado recién creado y los ciudadanos.

En el Programa Sectorial de Educación (2013-2018), entre otros documentos rectores de la política educativa, se plantea el compromiso de atender el derecho a la educación cuidando la permanencia, el rezago y una formación para la vida. Como parte de este último aspecto se definen líneas de acción en torno al desarrollo de ambientes libres de violencia y la consolidación de una sana convivencia. Los programas y proyectos educativos que concretan estas políticas sugieren, en un currículo implícito y oculto, el desarrollo de actitudes vinculadas con una cultura de la tolerancia y la aceptación de la legalidad como elementos que permitirán erradicar y controlar la violencia.

El sexenio finalizó y la violencia persiste en todas las regiones del estado de Michoacán, los programas se aplican, se asignan recursos y la consolidación de una sana convivencia sigue siendo una utopía. Los conflictos, agresiones y sucesos violentos superan las intenciones de un diálogo conciliador entre los diferentes actores del SEN; cada parte intenta imponer su hegemonía agravando más las relaciones; por lo anterior, en esta parte se pretenden explicar las razones por las que la consolidación de una sociedad más justa, sin violencia sólo es posible con una interacción social basada en principios éticos.

El Estado propone una política educativa orientada a la formación de ciudadanos tolerantes, para algunos esta idea significa sujetarse a los mecanismos de control que legitiman al Estado y a la vez forman sujetos pasivos, conformes; para otros, significa la posibilidad de desarrollar las habilidades necesarias para la convivencia, lograr el respeto mutuo, aceptar la diferencia y disminuir los diferentes tipos de violencia que se alimentan del miedo y la incertidumbre. A partir de las ideas anteriores se plantea como pregunta **¿son la cultura de la tolerancia y la legalidad mecanismos de control o representan la posibilidad de desarrollar las actitudes que deriven en una convivencia sana?**

Se critica que en esta nueva Reforma la formación axiológica que regule las relaciones humanas y que defina un concepto de hombre y sociedad esté subordinada a los intereses políticos (Pérez M. , 2017), sin un interés del Estado por la educación, señala Manuel Pérez, los valores que sustentan la organización de la sociedad se orientan hacia el individualismo y al goce obsesivo del presente que se propicia no sólo en el sistema educativo sino a través de todas las instituciones y las estructuras que integran la sociedad.

La educación que proporciona el Estado incluye el desarrollo de valores que permitan enfrentar situaciones, resolver problemas, respetar las diferencias, entre otras habilidades y actitudes; éstas implican asumir una actitud crítica, apegadas a sus contextos y del entendimiento del Otro.

Los valores que podrían enmarcar esos modos de pensar y actuar se han trabajado en las aulas históricamente y se encuentran explícitos en la Constitución Mexicana, algunos refieren la convivencia, la paz, la colaboración, la solidaridad. Trabajar estos valores en las aulas del estado representa serias contradicciones debido a que los docentes se afilian a un movimiento revestido de violencia, son reprimidos, acuartelados si participan en evaluaciones y despedidos si no lo hacen; laborar en estas condiciones es indigno y forma un sujeto impedido para educar en valores.

La cultura de la tolerancia y la legalidad que se promueve desde el Estado serán letra muerta en tanto en la entidad continúen los enfrentamientos entre los distintos actores del sistema a las puertas de las instituciones, a la vista de la comunidad escolar o donde persistan las escuelas con dos autoridades cada una delimitando un territorio, con un grupo de docentes que les apoyan y otros que les atacan. Espacios donde los estudiantes también se dividen y el conflicto crece cuando los docentes de hermanos o familiares pertenecen a distintas corrientes sindicales. Son acciones que pervierten el clima escolar y que generan esos miedos e incertidumbres que gestan la violencia.

Cuando la violencia se propicia y se ataca desde el mismo frente se convierte en mercancía, en un negocio que sirve para justificar acciones y justificarse como institución. Con proyectos que atiendan el problema de la violencia el Estado busca legitimarse, justifica sus acciones para abatir una situación que causa el enojo social, al mismo tiempo introduce los esquemas de dominación y los mecanismos de control necesarios para contener ese enojo así como mantener el miedo y la incertidumbre. Al asignar recursos para esos proyectos se justifica la participación de actores externos al SEN, la iniciativa privada recupera la mercancía llamada violencia para introducir los valores empresariales en las escuelas, a partir de esta idea se ha explicado el sentido de la privatización de la escuela pública.

De acuerdo con lo anterior puede señalarse que la Reforma Educativa 2011 privatiza la educación de manera intrínseca y extrínseca (González, Rivera, &

Guerra, 2017) intrínsecamente porque recupera modelos que obligan a las escuelas a funcionar como empresas y extrínsecamente porque permite la incursión de empresas privadas para proporcionar la educación como servicio y crear las condiciones para transferir recursos públicos al sector privado; sólo de esta manera se entiende la privatización dado que, la educación en México es en su mayor parte estatal y por lo mismo pública (Guevara, 2016, pág. 93). Los contenidos pedagógicos poco interesan, la atención se pone en los modelos de transmisión de la información, en el currículo oculto, en un aprendizaje que impacta en modos de pensar y actuar.

Si bien los contextos laborales influyen en las decisiones pedagógicas de los docentes también su formación académica lo hace. Se ha criticado la formación que se recibe en las escuelas normales, en éstas se define una identidad que en el contexto michoacano se ha tergiversado. Los futuros docentes de esta entidad se forman para la lucha política, están preparados para el ataque violento de la autoridad, saben los mecanismos para construir bombas de manera casera; si un sujeto de antemano sabe que deberá enfrentar a la autoridad cualquier formación en torno a la tolerancia o cultura de la legalidad se lee como el discurso del represor para controlar a la población, mantener las estructuras sociales y mandar –no gobernar- utilizando el poder a su favor. Estar en contra y a favor de la autoridad simultáneamente es una contradicción que deteriora la formación del ser.

Los proyectos alternativos de la CNTE, como el de las Escuelas Integrales de Educación Básica y el Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán, recuperan el sentido de una educación humanista, los docentes que participan en el mismo reciben una formación coordinada por la sección XVIII de la entidad y es permanente a través de un proceso de emancipación “posible a partir del análisis y reflexión que realizan los maestros sobre su práctica cotidiana al enfrentarse día con día a un sinfín de carencias y necesidades en los ámbitos escolar y comunitario” (López, 2017, pág. 276). En estos espacios de reflexión se analiza el saber como poder y se incorporan

epistemologías *decoloniales*, que a decir de los docentes les permitirán romper con esos modos de pensar utilitarios e individualistas.

Respecto a la formación de valores adecuados para la convivencia se detectan tres líneas: la primera con la transformación de las estructuras, con una economía organizada desde la escuela; la segunda con los centros para el desarrollo del arte, la creatividad, la cultura así como el deporte y la tercera contempla la vinculación con la comunidad.

La implementación de este proyecto alternativo se sustenta en una postura ética y política para hacer frente al Estado pero es una política centrada en los mismos participantes, sin una escucha y respeto hacia el Otro, es un modo de pensar también impuesto.

Para enfrentar la violencia se requiere resignificar los valores, asumirlos como una necesidad en los tiempos violentos que nos invaden y como una condición de vida basada en la ética; lo anterior no significa tolerar las prácticas corruptas y viciadas del Estado y sus instituciones, antes bien criticarlas y como ciudadanos diseñar nuevas formas de organización fundamentadas en el bien común.

En síntesis, es posible señalar que la cultura de la tolerancia y la legalidad son caras de una misma moneda porque intentan controlar una violencia ejerciendo otra, en ocasiones del mismo tipo, a veces con efectos más dañinos. Son un mecanismo de control pero a la vez son el instrumento que puede garantizar el retorno de la paz en contextos donde la violencia ha determinado la vida cotidiana.

Estrategias político administrativas

La implementación de la Reforma ha representado la confrontación de fuerzas que aspiran mantener o conseguir la hegemonía dentro del sistema. Un poder hegemónico que permita, más que orientar la formación de ciudadanos, la gestión de los recursos materiales y económicos del mismo. Esta confrontación ha delimitado dos frentes: por una parte el Estado y sus aliados –instituciones y autoridades-, por otra los docentes organizados principalmente por la CNTE. Este

segundo frente ha sido variable en el tiempo y heterogéneo en cada región y en cada nivel educativo. En Michoacán los padres de familia les han apoyado, pero también confrontado; algunos docentes están aliados con la CNTE pero otros – quienes se ciñen a los aspectos curriculares- ven con beneplácito los cambios que derivan de la Reforma. Quienes se enfrentan al primer grupo se han movilizad, quienes no lo hacen acatan las nuevas disposiciones político/administrativas.

Los **aspectos político/administrativos** facilitan u obstaculizan la implementación de una propuesta que cambia las relaciones entre los sujetos: docentes, estudiantes, padres de familia, autoridades, organizaciones, grupos al margen de la legalidad y diversas facciones sindicales. Actores que antes del 2007 mantenían relaciones en equilibrio, cada uno desempeñando una función; después de ese año, la violencia exacerbada rompió el equilibrio y cambió las coordenadas del poder.

Para el análisis de estos aspectos se consideran la calidad educativa como eje rector de la misma, las funciones del SNTE, la resistencia coordinada por la CNTE, la imagen deteriorada y la revaloración del magisterio, los intereses empresariales, la evaluación, el cierre de escuelas, el censo, la participación de los padres de familia, nuevos procesos y figuras de gestión, la autonomía de las escuelas, el calendario diferenciado y los procesos de negociación todas estrategias político administrativas para el control, el ejercicio del poder y la recreación de distintos tipos de violencia. Al final de este apartado se sustentan las razones por las que el conflicto magisterial ha dibujado un círculo vicioso donde ninguna de las partes cambia de postura y ninguna tiene un marco conceptual adecuado que sustente su postura.

En el 2011, fecha en que se dan a conocer las condiciones de la Reforma Educativa, la violencia cobró fuerza, se manifestó de distintas maneras y en diferentes espacios, los actores enfrentaron una lucha por el poder hegemónico, el bullying o acoso escolar es el rostro más llamativo de la violencia pero solamente es la punta de un iceberg que oculta sus causas e impide ver otros rostros.

La **calidad de la educación** camina y ha caminado de la mano de las políticas educativas, como se ha mencionado, en el Acuerdo Nacional para la Modernización en Educación Básica (ANMEB) y con la Alianza por la Calidad Educativa (ACE), su condición como criterio de la evaluación ha estado presente; sin embargo, fue en este sexenio y dentro de la Reforma Educativa 2011 que adquirió carácter de observancia constitucional. Su relevancia radica en la manera en que equipara al desarrollo humano como capital necesario para el desarrollo de un país.

La calidad educativa es el problema, significa tener un alto desempeño en las pruebas (Aboites, 2013, pág. 16) desde la mirada del poder, los resultados insatisfactorios en estas pruebas son el resultado del trabajo deficiente de los docentes y ha sido el pretexto para denigrar a un actor sin considerar que el resultado educativo es fruto de las relaciones entre múltiples variables.

La calidad, como se ha mencionado, ha sido la razón de las alianzas y proyectos educativos anteriores, el **Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación** (SNTE), como otras instancias, abogan por este principio y se han mantenido al margen de las negociaciones, de los procesos, de los mecanismos y estrategias que la cuestionan. Hoy como en la época de la descentralización (Ornelas, 2014, pág. 266), los representantes del Sindicato y la opinión pública sostienen que una de las intenciones de la Reforma era dismantelar al SNTE, la realidad fue otra; desde el juego del poder y la consolidación de una hegemonía la intención fue opacarlo, limitar sus funciones y orientarlo para que promoviera los proyectos institucionales.

La CNTE en Michoacán ha enfrentado al SNTE con un contingente superior a los sesenta mil docentes (Navarro, 2017, pág. 49), éste es uno de los más activos e importantes de este sector y lo ha orillado a mantenerse al margen aunque desde sus oficinas alternas y de la mano con la SEE promueve los proyectos e invita al magisterio a abandonar la resistencia y sumarse a los programas que les permitirán conseguir beneficios económicos, recursos y mejoras en la infraestructura escolar.

Ante la maniobra que denosta la profesión docente el Secretario de Educación afirma que se realizará una campaña mediática para resaltar la labor que realizan los docentes (Poy, 2017); sin embargo, esta campaña incluyó mensajes publicitarios enfatizando modelos de aprendizaje que se han promovido desde hace varias décadas, de ninguna manera representaban alguna innovación pedagógica y en su lugar se hacía hincapié en los cambios que debían hacer los docentes, explicados para que cualquier persona pudiera comprender que la Reforma era una condicionante para lograr el cambio necesario y que los docentes debían aprender; es decir, en la supuesta solución que mejoraría la imagen del profesorado se dejaba entrever que no habían realizado adecuadamente su labor.

El **desprestigio docente** es parte de la estrategia mediática, forma parte de la violencia simbólica, como ya se mencionó, **los medios de comunicación** han sido el instrumento que facilita la consolidación de la mala calidad en educación y la culpabilidad de los docentes en el imaginario social. Desde distintos frentes los medios comunicaron su mensaje: el club Morelia utilizó en uno de sus partidos playeras blancas con el dibujo de una tarjeta roja y la leyenda “a los malos maestros”, su dueño es TV Azteca (Hernández L. , 2013); en el documental *De panzazo* elaborado por el grupo Televisa, docentes de la ciudad de Uruapan comentaron haberse visto en la pantalla grande.

La propaganda empresarial presenta a los docentes como seres egoístas que tienen secuestrada a la niñez, como vagos irresponsables que frenan el desarrollo del país, como trabajadores privilegiados que devengan grandes sueldos sin merecerlo, como empleados que se niegan a ser evaluados, como profesionistas reprobados en los conocimientos y aptitudes que debe tener para ejercer adecuadamente su labor (Hernández L. , 2013, pág. 22)

La **revaloración³ de la función magisterial** tampoco es nueva, en la ANMEB se definió como uno de los objetivos ligados a su preparación, salarios, prestaciones y de manera especial vinculado al programa de estímulos denominado Carrera Magisterial. Desde este acuerdo la SEP y el SNTE pactan un esquema de

³ Revalorar socialmente significa cambiar la imagen del magisterio ante la sociedad e incidir en hábitos y costumbres arraigados (Ornelas, 2014, pág. 280).

profesionalización cuya intención es lograr esa revaloración (Ornelas, 2014, pág. 280). En el mismo sentido, en el marco de la Reforma se plantea como segundo objetivo empoderar a los maestros a través de un proceso de profesionalización, la recuperación salarial, una reorganización en colegios y academias más que sindical, proyectar su profesión en la sociedad como una actividad intelectual y digna a través de la evaluación, de ahí la política de una formación continua (Guevara, 2016, pág. 101). Por supuesto que quienes reciben el reconocimiento son aquellos que cumplen con los perfiles determinados o demuestran tener las competencias estipuladas por el poder, quienes se someten y subordinan, la **evaluación** se convierte en la estrategia que permite hacer esa valoración y detectar quienes están dispuestos a la obediencia.

A través de la evaluación se modifican las relaciones entre los actores, pues tal como sucedió con el programa de Carrera Magisterial donde los docentes dependían de los resultados de aprendizaje logrados por sus alumnos en las pruebas correspondientes, ahora se agrega la dependencia o subordinación que tendrán a partir de las valoraciones de los padres de familia y sus autoridades; se modifica la práctica en tanto que puede caer en la simulación al diseñar actividades pedagógicas para que sus alumnos alcancen altos puntajes aunque las evidencias estén muy alejadas de lo que realmente sucede en la práctica.

Cuando la evaluación es una estrategia de control se transforma en dispositivo político-pedagógico (González, Rivera, & Guerra, 2017, pág. 20) que interfiere en los procesos de gestión para la adquisición de recursos, en la autonomía y organización de la escuela, en la manera de implementar la currícula, en las relaciones entre los diversos actores. La evaluación considera cinco ejes que en conjunto representan un docente que sabe todo, con responsabilidades que abarcan más allá de los procesos de enseñanza y que de no demostrar el manejo de esas competencias en su desempeño profesional su contrato laboral está en riesgo.

Este mecanismo de control, obligatorio y permanente ha servido para clasificar a los docentes, ahora existen dos grupos: los idóneos y no idóneos, son bandos que

se han enfrentado. Los idóneos han experimentado el rechazo de sus compañeros que les impiden el ingreso a las escuelas que se les asignan, que les reubiquen en niveles, zonas o modalidades para las que no concursaron, que les retengan salarios o bien que se les comunique que no existen plazas vacantes y deberán esperar un espacio. Esta clasificación promueve la violencia a través de la discriminación de profesionales de la educación que cumplen con un perfil definido en la Ley del servicio profesional docente.

De esta manera, catalogando el desempeño de los maestros, su identidad se vuelve gobernable; esto, a decir de González, Rivera y Guerra (2017, pág. 52) significa una construcción histórico-política de un objeto ideal que debe ser comparado, ¿con quién?, con los estándares internacionales. La evaluación, vista de esta manera, representa el ejercicio del poder de quienes definen ese ideal y los evaluados sometidos a las disposiciones de los primeros.

En Michoacán, la aplicación de las evaluaciones provocaron que el conflicto se agudizara, en la primera convocatoria la CNTE impidió su aplicación, en las ocasiones subsecuentes los espacios asignados fueron custodiados por las fuerzas armadas, los docentes que decidieron o se vieron obligados a registrarse y presentarse a los exámenes fueron trasladados en helicópteros desde sus lugares de origen hasta la capital, hospedados en hoteles y abandonados posteriormente a la furia de sus compañeros que les negaban el acceso a sus centros de trabajo. Así, los docentes sorteados a presentar examen enfrentaron una disyuntiva: si se presentaban sus compañeros los *corrían de sus escuelas*, si no se presentaban la autoridad amenazó con despedirlos.

La organización/desorganización, información/desinformación que subyace en la aplicación de los exámenes también ha provocado, enojo e incertidumbre. La autoridad gira información a través de vías poco convencionales (correos electrónicos, mensajes por teléfono, avisos en los cajeros automáticos), en respuesta los docentes deciden no responder llamadas telefónicas de números desconocidos, no abrir sus correos electrónicos y no firmar ningún documento de

enterados; consideraban que de esta manera no estaban obligados a presentar las evaluaciones.

Por todo esto, en lo que se refiere a participar en los procesos de evaluación un gran número de docentes del estado de Michoacán se ampararon legalmente. Cabe aclarar que estos amparos no prosperaron, los docentes de Michoacán dieron cuotas a sus representantes para que hicieran el trámite pero la Suprema Corte de Justicia las dictaminó improcedentes porque las disposiciones se apegaban al marco constitucional y no violaban ningún derecho humano. Esto último también fue avalado por la Comisión de Derechos Humanos quien resaltó que el derecho a la educación es una prioridad. Con estas disposiciones a los docentes sólo les queda la defensa individual con la perspectiva de verse envueltos en el entramado de la burocracia. Se olvida que el derecho a la educación debe empezar con la obligación del Estado de proporcionar las condiciones mínimas que permitan promover el aprendizaje en cada escuela.

Con la finalidad de acreditar los exámenes se puso a disposición de los maestros una serie de cursos, impartidos por diversas instituciones, públicas y privadas, algunas de éstas con gran prestigio otras más surgieron presentando proyectos a fin de obtener parte de los recursos designados para la implementación de la Reforma. Antes de la Reforma la SEP implementaba los cursos de actualización para todo el magisterio, ahora hay diversidad de instituciones, de modalidades, pero el contenido de los cursos es el mismo.

En caso de resultar idóneos e incorporarse al sistema, los docentes deberán tener un tutor que observará, guiará y al final evaluará su desempeño a partir de las competencias descritas en la Ley general del servicio profesional docente, una forma de control.

Otra de las estrategias utilizadas para incrementar la incertidumbre entre el magisterio fue el anuncio de **cierre de escuelas**, principalmente aquellas de organización incompleta, unitarias, rurales, de sectores indígenas; el resultado fue una crítica (Aboites, 2016) que enfatizaba la manera en que el cierre de 100,000

escuelas afectaría a 3.2 millones de niños pertenecientes a los sectores más pobres del país, su traslado hacia otros lugares ocasionaría el desarraigo de su contexto. En oposición a esta condición los docentes de las escuelas atendidas por CONAFE consideran que la reforma les benefició económicamente, actualizaron programas con ejes pedagógicos que permiten recuperar los saberes de sus alumnos y se reformuló su estructura creando nuevas condiciones para su funcionamiento.

Para Manuel Fuentes (Citado por Hernández, 2013) la reforma dañará a todo trabajador de la educación sea del sistema federal, estatal o municipal,

afectará a quienes laboran en sistemas de educación inicial que atiende por medio de los Cendis a menores de tres años, a los de educación preescolar encargados de niños y niñas de 3 a 6 años de edad. A los de las escuelas primarias y secundarias generales, técnicas y telesecundarias. A los de educación especial para la atención de personas con minusvalías, a quienes laboran en educación para adultos y también a los de educación indígena. Afectará a profesores de nivel medio o superior, como a los bachilleratos de educación especializada, a los de la Universidad Pedagógica Nacional o quienes laboran en las 220 escuelas normales y 16 escuelas rurales que se encuentran en todo el país.

La realización del **censo**, encargado al Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) en 2013, fue otra de las estrategias para tener un control sobre las escuelas, sus actores, la infraestructura y sus activos. En Michoacán la mayoría de las escuelas se negaron a participar pero sus datos aparecieron en la plataforma del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) creada en 2014 y destinada para tener un registro de cada escuela pero también de sus acciones, de los programas en los que participa –por supuesto aquellos que corresponden a la aplicación de la Reforma-, esta información es de utilidad para la toma de decisiones estatales.

Cabe señalar que la participación en estos programas significa para las escuelas más recursos, por esto se afirma que son parte de una estrategia de presión para obligar a las instituciones educativas a ser partícipes de la RIEB.

Las comunidades escolares que participaron en este censo lo hicieron por miedo ante la incertidumbre que se generó bajo la idea de que quien no se registrara quedaría fuera de la nómina. Es el aspecto económico lo que ha determinado las decisiones del magisterio.

Otro elemento que ha causado incomodidad entre el magisterio michoacano es el que refiere la **participación de los padres de familia** en procesos de gestión, fortalecimiento de la autonomía y el uso de la evaluación para la mejora continua; los elementos anteriores se plantean en la Ley General de Educación. En un primer documento, publicado por la SEP para la gestión escolar se afirmaba que los padres deberían asumir los gastos de los planteles y su mantenimiento, si bien esto se ha hecho en la mayoría de las escuelas del estado de Michoacán, tal afirmación fue utilizada por los docentes con el fin de tener a los padres de familia como sus aliados.

En el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 se matiza lo anterior señalando que:

- Se introducirán nuevos mecanismos de asignación de recursos para que las escuelas cuenten con un presupuesto.
- Se impulsarán nuevos modelos de mantenimiento basados en el presupuesto asignado a cada escuela.
- Las escuelas rendirán cuentas a las comunidades.
- Se fortalecerán mecanismos para evitar que los padres de familia paguen cuotas obligatorias en las escuelas públicas.

Sobre el pago de cuotas, en Michoacán, se sabe que éstas se solicitan a los padres de familia como condición para inscribirlos, para acreditar exámenes o bien para asegurar un lugar en alguna institución. La corrupción es evidente y ante la nueva propuesta de gestión los padres denunciaron a los docentes, los confrontaron e intentaron modificar su estructura u organización solicitando la destitución de algunos maestros.

En el PSE también se hace énfasis en el apoyo de padres de familia y la coordinación con otros sectores como corresponsables de la educación, situación que también fue criticada porque permite entrever la manera en que el Estado desatiende sus obligaciones pero desea mantener el control del funcionamiento de esos procesos de gestión y de organización escolar.

Una estrategia más de control disfrazada bajo la posibilidad de otorgar mayor autonomía a las escuelas se contempla en el **calendario diferenciado** con posibilidades de adecuarse a las condiciones escolares. A partir del ciclo escolar 2016-2017 se aumentan las horas que se deberán trabajar en la jornada escolar. Ante esta disposición de inmediato surgieron protestas por parte del magisterio y de los padres de familia de la región michoacana: los primeros comentaban la intención oculta de cerrar los turnos vespertinos en perjuicio de los compañeros que ostentan doble plaza, es decir que laboran dos turnos, que lo que se pretende en realidad es hacer las escuelas de tiempo completo, los señalamientos giran en torno a la posibilidad de ver menguados sus ingresos; los segundos argumentaron que nunca se contempló que en las familias mexicanas los niños colaboran con los padres en el ingreso familiar y los requerían temprano.

En la organización del trabajo significó más horas de laborales por el mismo salario, las tareas extraclase relacionadas con la planeación o elaboración de materiales deberá realizarse a partir de esa fecha en momentos destinados a las actividades personales.

Una estrategia más en el control y vigilancia del docente fue la disposición de nombrar **nuevas figuras además de los supervisores**: un apoyo de gestión y los apoyos técnicos pedagógicos; de manera consciente o inconsciente de lo que esto significa los docentes de algunas zonas escolares cerraron supervisiones con la finalidad de impedir se realizaran las acciones que derivaban de la Reforma Educativa, de esta manera se enfrentaron al poder negando la presencia en sus aulas y escuelas de quienes debían observar el cumplimiento de cada disposición. En este caso la planeación a partir de la elaboración de rutas de mejora tiene un seguimiento y se evalúan las acciones realizadas en cada sesión del Consejo

Escolar, están dispuestas de manera obligatoria en la normatividad y se realizan mensualmente con guías diseñadas desde la misma SEP pero con la participación de todo el personal, donde el colectivo se compromete a cumplir las actividades.

Según sus competencias los directores deben ser líderes, guías que promueven el trabajo colaborativo e integran a los procesos de gestión a la comunidad; sin embargo, en la realidad del estado de Michoacán esta figura fue utilizada para reportar a los docentes que se ausentaban de las aulas por participar en el movimiento de resistencia. Algunos aceptaron esta función bajo la amenaza de ser despedidos, por ello fueron agredidos por los docentes, otros se negaron y se sumaron a sus compañeros.

Con este control, “la **autonomía de gestión** de las escuelas es concebida como la capacidad de éstas para tomar decisiones” (González, Rivera, & Guerra, 2017, pág. 148) sobre asuntos predeterminados por la autoridad y encaminados a desarrollar la escuela ideal que desde el poder se ha construido.

En este juego del poder e interés por consolidar un sistema de vigilancia que no hegemónico,

las leyes fueron diseñadas para asegurar que los docentes no evadan la vigilancia ejercida por un conjunto de entidades gubernamentales sobre su actuación y su persona; fueron escritas para que en caso de rebelarse, automáticamente sean censurados, etiquetados como transgresores de las leyes y por ende, de la Constitución, en consecuencia, serán castigados.

El entramado jurídico-institucional en el que se basa y sostiene la reforma educativa, fue diseñado de tal manera que aquél que transgreda sus límites estará atentando contra un servicio público y peor aún, contra el derecho de los niños a una educación de calidad, aunque a juzgar por el modo de conducción política, la educación pública está siendo conducida como un servicio, no como un derecho (González, Rivera, & Guerra, 2017, pág. 118) .

Ante este panorama la CNTE elabora un pronunciamiento donde argumenta doce razones (CNTE, 2013, pág. 7) por las que deben abrogarse las modificaciones al Artículo Tercero Constitucional, algunas de éstas se identifican como detonadoras del movimiento de resistencia (González, Rivera, & Guerra, 2017, pág. 13). Las

principales de los críticos de la Reforma se concentran en los 13 puntos siguientes:

1. Una reforma mal hecha; sin diagnóstico y sin visión.
2. Es una reforma impuesta, autoritaria, obediente a los dictados de empresarios y organismos internacionales por lo que carece de legitimidad.
3. Es una contrarreforma que revierte el derecho a una educación pública, laica, gratuita, científica y obligatoria.
4. Es una reforma administrativa y empresarial; es decir, parcial, sesgada que eleva a rango de Ley las afectaciones de la Alianza por la Calidad Educativa.
5. Una reforma incoherente y contradictoria, sobre todo en la definición de la calidad educativa.
6. Es una reforma sin contenido pedagógico.
7. Es una reforma punitiva porque sin respetar los derechos de los maestros los pasa de la estabilidad a la incertidumbre laboral.
8. Es una reforma que finca la responsabilidad de la calidad de la educación exclusivamente en los maestros.
9. La evaluación busca el castigo, la precarización e inestabilidad laboral de los docentes.
10. Se decreta la calidad educativa como eje que resolverá todos los problemas de carácter educativo.
11. Se elude la responsabilidad del Estado en la Educación sugiriendo que la iniciativa privada, instituciones religiosas o el crimen organizado puedan administrarlas.
12. Es excluyente y discriminatoria.
13. Es una Reforma que privatiza la educación.

De manera prioritaria los docentes afirman que la Reforma educativa es una Reforma laboral, que ataca sus intereses económicos pero más allá de esto repercute en el ethos social, en las formas de vida actuales, en los modos de relacionarse con otros actores del sistema, en la construcción de una identidad

que nunca más será de servicio a la sociedad, el promotor del cambio ha muerto, el profesional que dedicaba su vida a los Otros ya no podrá existir, en su lugar se construye una identidad donde la dignidad se subordina al sometimiento.

La violencia física es la estrategia de control sobre el movimiento de resistencia, la represión ha sido una constante, los desalojos durante las madrugadas, el traslado de los docentes en vehículos estatales para que regresen a sus lugares de origen, la presencia del cuerpo de granaderos de la policía federal y del ejército durante las manifestaciones, la detención de los autobuses que contratan para llegar a las grandes ciudades son algunas de las estrategias que sólo han hecho que los docentes se reorganicen, se dividan en sectores para participar en las actividades de manera escalonada.

Este tipo de violencia se agudizó a partir de la firma del “convenio celebrado entre la SEP y la Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA), (cuando) el general Salvador Cienfuegos manifestó el respaldo del ejército federal a la Reforma Educativa; (...) anunciaba (así) la disposición del ejército para apoyar las acciones que fueran necesarias para concretarla” (Navarro, 2017, pág. 68). Este tipo de situaciones transformaron un conflicto educativo y político en policial, militar.

La Reforma se ha impuesto por la fuerza, con uso de la violencia, no ha convencido. En este marco de la violencia física cabe señalar que el 13 de junio del 2013 fallecieron siete profesores agremiados a la CNTE de la sección XVIII del estado de Michoacán (CNTE, 2013, pág. 6) y el 15 de octubre de 2012 la policía estatal y federal golpea a 176 normalistas (Hernández L. , 2013, pág. 28), en esa fecha se difunde que los normalistas incendiaron vehículos, posteriormente se demostró que había sido la policía. Un evento que llama la atención fue la visita de Claudio González, presidente de Mexicanos Primero a la entidad en febrero de 2016, en esa ocasión calificó negativamente al magisterio (Hernández L. , 2013, pág. 28) y el gobernador en turno, Fausto Vallejo, lo detuvo.

Han existido otros discursos que se suman a las propuestas de resistencia, tal es el caso de la Coalición Ciudadana por la Educación (CCE) que en 2010 elaboran

una carta para “exigir al presidente” que realice una verdadera transformación de la educación (González, Rivera, & Guerra, 2017, págs. 37-40), llama la atención que entre los principales adherentes se encuentren Lorenzo Córdova y Silvia Schmelkes.

Del lado de los docentes la violencia también tiene rostro, también se recrea a través de distintos instrumentos de coacción: la manifestación, los paros de labores, el bloqueo de carreteras, el cierre de empresas y de la misma Secretaría de Educación en el estado, la quema de vehículos, la obstrucción de las actividades económicas, el secuestro de choferes y policías, el hostigamiento a maestros que aceptan el nuevo orden, la coacción a compañeros para que no participen en las evaluaciones.

El problema, a decir de Pérez Rocha (Citado por González, Rivera, & Guerra, 2017, pág. 15) es que la resistencia critica la reforma desde su mismo horizonte conceptual, define el problema desde el poder, argumenta homogeneizando el espacio político, readapta y reacomoda redefiniendo lo que critica, no se intenta eliminarlo. Se ha construido un “modelo simétrico al poder pero con rostro humano” (González, Rivera, & Guerra, 2017, pág. 15). Así, la evaluación, como elemento que más se ha recreado en la violencia permanece, se ha detenido pero sigue latente pues se carece de otra alternativa conceptual. Otro ejemplo se observa en la propuesta que hace la CNTE (2013, págs. 9-10):

- Que la educación propicie la formación integral de los estudiantes.
- Promueva la equidad de género.
- Respete la multiculturalidad y diversidad social.
- Recupere nuestras raíces históricas y de identidad.
- Incluya las cosmovisiones de los pueblos originarios y descolonice del pensamiento eurocéntrico.
- Rescate la relación armónica entre el hombre y la naturaleza en el contexto de la crisis ecológica.
- Desarrolle desde lo endógeno las comunidades, barrios y entidades ante la globalización mercantilista.
- Se base en el humanismo para hacer frente a la degradación social, ética y espiritual, producto de las relaciones capitalistas.
- Retome la ciencia y la tecnología como herramientas al servicio de las mayorías, mejorando sus condiciones de vida y acrecentando el conocimiento universal.

- Anteponga la solidaridad al individualismo competitivo del modelo neoliberal.
- Forme en el pensamiento holístico, la inteligencia global, creativa, emocional, crítica, filosófica y lúdica.
- Promueva la imaginación, la curiosidad y la utopía para romper cualquier límite o paradigma de nuestro tiempo, en la búsqueda constante de nuevas ideas.
- Sea liberadora, emancipadora y transformadora.
- Forje la conciencia social, de clase y la pertenencia planetaria a una sola humanidad, sin distinciones de raza, género o condición social.
- Construya nuevas relaciones de trabajo colectivas desde la escuela, como una forma de generar socialmente la riqueza, sin explotación, ni de dominación alguna.

Cada uno de los elementos anteriores se encuentran latentes en el proyecto alternativo “Escuelas Integrales” de la sección XVIII de la CNTE del estado de Michoacán. Según Carlos Ornelas (2014, pág. 313) coexisten dos proyectos de reforma; el neoliberal y el democrático, ambos luchan por imponer su agenda pero el poder corporativo no sólo mantiene la hegemonía sino que ahora posee más espacios de poder y control.

Como se ha demostrado, los grupos de resistencia no sólo carecen de una construcción epistemológica propia que de sentido a un modelo educativo verdaderamente alternativo, también existen contradicciones o críticas sin sustento como las que refiere Guevara Niebla (2016, págs. 83-86):

- La OCDE emite recomendaciones con un enfoque neoliberal pero también elabora estudios sobre las políticas neoliberales que agravan la desigualdad (OCDE, 2018).
- No se tiene claridad sobre la manera en que el FMI y el BM dirigen la política educativa, estas instancias se limitan a difundir fórmulas neoliberales.
- La teoría neoliberal no se opone a que el Estado ofrezca educación pública pues el Estado es enemigo del neoliberalismo y el Artículo 3ro Constitucional, con sus modificaciones sigue garantizando el derecho a la educación pública.

A partir de lo anterior puede afirmarse que la misma crítica sirve de sustento al Estado, a la autoridad que intenta instrumentar la Reforma, a decir de González, Rivera y Guerra (2017, pág. 16) la misma crítica es funcional al poder dado que le sirve de recordatorio, le da la oportunidad de encontrar nuevas estrategias de presión, las denuncias hacia la Reforma la han hecho visible, más que las de los sexenios anteriores; por ende, las críticas, denuncias y movilizaciones organizadas para rechazarla han servido para apoyarla. Además, “el método político utilizado por los maestros disidentes, forzar mediante presiones callejeras al gobierno, es la mayoría de las veces ineficaz y, en cambio, proyecta hacia el público una imagen negativa de los protestantes a quienes se les califica de “rijosos”, “subversivos”, “alborotadores” (Guevara, 2016, pág. 146). Las marchas, cuotas y plantones han sido parte del estilo de vida del magisterio michoacano, los docentes, conducidos por sus líderes, promueven una serie de protestas para negociarlas y volver a elaborar una serie de peticiones que les justifiquen volver a protestar. La autoridad estatal, conocedora de esta situación, prevén “oficinas alternas” y modos de atender asuntos prioritarios cuando se avecinan las movilizaciones.

La perspectiva del Estado es gobernar con el control total de la organización del SEN, determinar no sólo lo que se aprende sino también cómo se aprende, con qué recursos, en qué espacios, en qué momento; desde el poder lo que interesa es el sometimiento del Otro, se busca la obediencia a cambio de un lugar en la estructura del sistema. Se recrea el poder gubernamental, desarrollado por Foucault, sobre las acciones de los sujetos libres, por esa libertad se dan las movilizaciones, por el control de las acciones existe la simulación por establecer diálogos y mesas de negociación entre ambos bandos. Por ello la Reforma se ha detenido, se han negociado los elementos que demandan atención pero siempre quedan pendientes los ejes nodales que le dan sentido.

Como parte de estos **procesos de negociación** se organizaron nueve **foros regionales** cuyo propósito central fue el análisis de la Reforma Educativa con la participación de diversos actores del SEN y la sociedad civil, el primero de éstos

se desarrolló el 31 de mayo del 2013 en la ciudad de Morelia, Michoacán (CNTE, 2013). Esta estrategia fue promovida por la CNTE considerando que de ninguna manera legitimarían la Reforma sino que al contrario demandarían el respeto de los acuerdos, además fue aceptada por la autoridad como parte de la simulación para demostrar que se escuchaban las propuestas de los docentes. Sin embargo, el gobierno hizo de esas mesas una representación escenográfica (Guevara, 2016, pág. 145) porque el aparato normativo ya estaba definido constitucionalmente.

La aplicación de la Reforma como proceso ha contaminado las relaciones entre los actores, lo que menos interesa son los procesos de aprendizaje, por lo tanto la calidad tan anhelada y su propósito central no se ha logrado ni se consolidará. Los docentes serán capacitados en la disciplina, en el autocontrol y la obediencia. Los actores del sistema se han dividido, unos a favor, otros en contra, cada uno sin entender la mirada del Otro.

Los problemas que han implicado la implementación de la Reforma se han enfocado principalmente en la situación económica de los docentes, se han incumplido los estímulos prometidos, se han aplicado descuentos, se hicieron despidos y es posible aventurar que estas condiciones sean objeto de negociación mientras el resto de las estrategias y mecanismos siguen su curso.

La incertidumbre y el miedo a perder la estabilidad lograda serán las variables que controlen las decisiones de los docentes, en estas condiciones sólo les quedará seguir subordinándose a un sistema que diseñará más y mejores mecanismos de control. Todo esto describe las causas de la precarización del trabajo docente: el exceso de trabajo, la presión constante y un clima laboral violento; los efectos: cansancio crónico, desgaste físico, enfermedades mentales.

La violencia provocada por los grupos al margen de la legalidad son una variable más que obliga a los docentes a realizar más tareas, aquellas que se refieren a la convivencia, al trabajo con niños cuyos padres se juegan diariamente la vida en

enfrentamientos o que viven en contextos donde esos enfrentamientos son parte de la vida cotidiana.

Todo lo anterior hace suponer que en el juego del poder, en la intención de lograr la hegemonía del SEN las estrategias con el uso de la violencia continuarán en tanto alguno de los bandos defina marcos conceptuales distintos: la autoridad proyectos distintos a los definidos por las instancias internacionales y quienes se oponen a la Reforma alternativas alejadas del discurso del poder.

Estas relaciones de poder se derivan de las estructuras jerárquicas predefinidas y son el origen de distintos tipos de violencia ya que el poder y la violencia son condiciones que se encuentran vinculadas.

2.3 Circunstancias regionales

El Sistema Educativo Mexicano (SEM) se construye a partir de los contextos geográficos y culturales donde se aprenden las relaciones sociales, jerárquicas o democráticas que se recrean en las aulas; el caso del Sistema michoacano no es la excepción. Por lo anterior, se considera relevante reflexionar sobre **¿qué condiciones geopolíticas condicionan la vida de las instituciones educativas en las cinco regiones consideradas como las zonas de mayor violencia en Michoacán?, ¿qué relación existe entre las condiciones estructurales, los índices delictivos y los procesos educativos?** Cabe señalar que los actos de violencia que se señalan en esas zonas son clasificados como tales por el Estado y han sido la causa que justifica la presencia de las fuerzas armadas y/o representantes del estado federal⁴ para restablecer el orden social.

⁴ En enero del 2014, durante la administración de Fausto Vallejo Figueroa y 10 días después de la aparición de las autodefensas en la región de Tierra Caliente, Alfredo Castillo Cervantes fue nombrado comisionado especial para restablecer el orden en Michoacán; el propósito era resolver la crisis de la región, hacer cumplir las leyes y devolver la confianza de los pobladores en las instituciones. Este hecho fue señalado como anticonstitucional por el senador Juan Carlos Romero Hicks y Elisur Arteaga (académico de la UAM). Un año después la situación se había complicado con un incremento de la violencia según los índices de homicidios, extorsiones y secuestros (24 horas, 2014), (Cervantes, 2014), (Arrieta, Animal político, 2015).

Con la finalidad de dar cuenta de las características estructurales que prevalecen en cada región así como las situaciones generales que comparten, en este apartado se explican primero las **circunstancias regionales** -y su correlación con los procesos violentos que impactan en la educación- de las cinco zonas específicas que se consideran en este estudio:

Apatzingán que pertenece a la región de Tierra Caliente, **Lázaro Cárdenas** que se ubica en la costa y se considera el centro de negocios más importante en el estado, la ciudad de **Uruapan** que abarca la zona más amplia de productores de aguacate y se ubica estratégicamente entre la meseta *p'urhépecha* y la Tierra Caliente, **Zamora** que colinda con el estado de Jalisco y finalmente **Zitácuaro** cuya demarcación se localiza al oriente y comparte límites con el estado de México. En el mapa 1 se ubican geográficamente los cinco polígonos y la zona de Morelia donde se sitúa la capital, región que no se considera un polígono pero que los últimos días ha sido testigo de hechos violentos, posiblemente causa de la migración del campo a la ciudad y los índices de desempleo. Además, Morelia y la región de Zamora son las zonas que de manera recurrente se mencionan en los estudios de las ciudades más violentas del país (Merino & Fierro, 2016).



Mapa 1.
Polígonos de la violencia.

Fuente:
<http://www.justiciapenalmichoacan.gob.mx/wp-content/uploads/2014/08/mapa-1024x765.jpg>

El análisis de las condiciones geográficas del territorio michoacano cobra relevancia en este trabajo si se considera que, como señala Fernando Escalante (2010, pág. 303), el análisis de la violencia deberá relacionarse con los cambios en la estructura productiva y demográfica. Dado que las regiones son distintas, es imposible generalizar o comparar pues hay diferencias que están “más allá del atraso económico, la pobreza, la desigualdad o la debilidad del Estado” (Escalante, 2010, pág. 306). El estado de Michoacán se ubica dentro de la **región**

centro occidente (Ver mapa 2) junto con Nayarit, Jalisco, Colima, Guanajuato y Aguascalientes, estados con los que tiene relaciones comerciales y comparte proyectos de índole educativa; por ejemplo, en relación con la formación de docentes. Pero además las disputas entre los cárteles son situaciones cotidianas en los límites con Jalisco y el estado de México.



Mapa 2.
Ubicación del estado de Michoacán de Ocampo.

Fuente:
<http://www.travelbymexico.com/estados/estados/michoacan.jpg>

Al comienzo de su sexenio, Felipe Calderón anunció su estrategia de seguridad y envió fuerzas armadas al estado de Michoacán para controlar lo que denominó delincuencia organizada, desde entonces se delimita un periodo en la historia de México y el estado que algunos especialistas describen como uno de los más violentos, una era de tinieblas que tiene fecha de inicio: 11 de diciembre de 2006 (Guerrero, 2017), (De Mauleón, 2017), (Valdés, 2017), (Escalante, 2017), (Hope, 2017). Esta situación desató una ola de violencia que afectó tanto la vida pública como la privada en el estado de Michoacán, especialmente en la zona de Tierra Caliente que comprende los municipios de Apatzingán, Nueva Italia, La Huacana, Tepalcatepec, Aquila y Arteaga en la zona centro del estado. Para Hope (2017), esta violencia ya es estructural, endémica y no tiene fecha de término. Al respecto Sanjuana Martínez señala que

con la llegada de Felipe Calderón a Los Pinos la guerra se intensificó. Todos disputaron el territorio a La Familia Michoacana y luego a su escisión Los Caballeros Templarios. A sangre y fuego, el crimen organizado fue dejando una estela de dolor y sufrimiento (Martínez, 2014).

Tanto La Familia Michoacana como Los Caballeros Templarios

amedrentaron a los funcionarios de las procuradurías de justicia, corrompieron a los cuerpos de seguridad pública, a empresas de seguridad privada, presidentes municipales y lograron un sinnúmero de renunciaciones de todos los mandos, tanto bajos, medios, altos e incluso pertenecientes a los tres Poderes de la Unión en dichos estados.

De igual manera, los aspirantes a un cargo público han renunciado a dichas nominaciones por temor a ser heridos de muerte por estas células de la organización criminal (Reyez, 2014).

En el mismo sentido Orihuela señala que

en México es virtualmente imposible aspirar a un cargo de elección popular sin el aval y el financiamiento de las organizaciones criminales. Lo cual resulta cierto para todos los niveles de la cadena de mando político, es decir, municipal, estatal o federal. Esto implica que el crimen tenga control de la totalidad de las instituciones de Estado (Orihuela, 2014).

La lucha por el poder y el control de la región se agudizó desde el inicio del sexenio de Enrique Peña Nieto en el año 2012; la forma violenta con la que los grupos delictivos realizan sus operaciones pronto se difundió a través de las redes sociales y medios de comunicación tanto locales, como nacionales e internacionales. En estos medios se empezó a hablar de la población civil afectada, generalmente empresarios y comerciantes, entre los profesionistas se mencionaban los periodistas cuya situación alarmante en el estado llamó la atención de asociaciones como Reporteros sin Fronteras y la Comisión Nacional de Derechos Humanos (Castellanos, 2016). Los casos de docentes, que también han sido víctimas de la violencia se conocen más entre el gremio pero también se analizan en los medios de comunicación (Revolución tres punto cero, 2016). En el mismo sentido se reconocieron los casos de sacerdotes vulnerables principalmente en cuanto a extorsiones (Quadratín, 2013). Las condiciones anteriores pueden dar cuenta de la manera en que el crimen tiene posibilidades de controlar diferentes instituciones, principalmente aquellas que, a decir de Gramsci (2013), forman el bloque hegemónico -las escuelas, la iglesia y los medios de comunicación-.

En estos diez años las condiciones y características del crimen organizado han cambiado, las actividades lucrativas a las que se dedican se diversifican en

función de las condiciones geográficas y de los recursos naturales que cada región posee (Hope, 2017). En Michoacán, la región de Apatzingán es rica en cítricos, Uruapan se considera la capital del aguacate, Lázaro Cárdenas posee la industria metalúrgica y pesquera, Zamora tiene límites con el estado de Jalisco y a lo largo del Río Grande se ubican una serie de laboratorios clandestinos (Reyez, 2014), Zitácuaro se ubica en la zona oriente del estado y se encontraba alejada de los enfrentamientos; sin embargo, en los últimos años su población se limitó a observar la manera en que sus autoridades saqueaban los recursos (Rojas, 2015) y se incrementó la violencia de género.

Existe, en este contexto, un Estado donde los miembros de los grupos delincuenciales están presentes, vigilando y coordinando las actividades de las instituciones. Los profesores que laboran en estas circunstancias enfrentan una serie de riesgos. Los más sobresalientes se agrupan en dos dimensiones. Por una parte están los que han alterado su vida personal y por otra los que trastocan el ámbito laboral. Entre los primeros se mencionan cinco: el miedo, la inseguridad durante el traslado a sus centros de trabajo, además amenazas que atentan contra su vida o la de su familia e invitaciones para apoyar las actividades ilegales. Los riesgos que viven dentro del ambiente laboral son cinco: (1) amenazas para acreditar o modificar evaluaciones de determinados alumnos, (2) trabajar en horarios o días establecidos por grupos delincuenciales, (3) pagar “cuotas” para el crimen organizado al recibir su salario, (4) atender la violencia escolar como reflejo de la violencia social y (5) limitar sus actividades o estrategias en función de condiciones contextuales.

Las situaciones mencionadas han determinado que la profesión docente sea una actividad de alto riesgo, condicionada por el control y ejercicio del poder que diferentes grupos quieren imponer en la región. Es Niklas Luhmann (2006) quien en su obra Sociología del riesgo, analiza este concepto desde diferentes perspectivas y ámbitos resaltando su relevancia en la toma de decisiones, cabe entonces preguntarse ¿será que es el miedo al riesgo y no a la violencia lo que determina el ejercicio de la docencia?

Las condiciones anteriores se tornaron más complejas cuando las reformas estructurales de Enrique Peña Nieto impactaron los derechos laborales alcanzados por medio de la lucha magisterial y el docente se sintió violentado. Son normas que se imponen, no se consensuan según la costumbre de este gremio. Por primera vez en muchos años los docentes se encuentran desarticulados, sin líderes que realmente protejan sus derechos laborales y que desconocen la violencia que se ejerce en el ámbito individual.

La violencia se traslada de un lugar a otro, del medio rural llega a las ciudades; sus determinantes (aquello que la origina y lo que provoca) no corresponden en todos los casos ni es posible generalizarlos; sin embargo, es viable mencionar entre las causas las condiciones estructurales, la transformación de valores a partir de la disminución de expectativas de vida y como consecuencias se resalta el miedo como control social, la autocensura derivada de las condiciones de existencia, la desconfianza, la incertidumbre. Autores como Hope (2013), Piñeyro (2010) y Montemayor (2010) sugieren que la violencia permanecerá latente en nuestro territorio en tanto no se realicen cambios estructurales que estén acompañados de políticas democráticas.

Lejos de avanzar hacia la democratización se da cuenta de las acciones del Centro de Investigación y Seguridad Nacional (CISEN) por mantener el control de la población (Meza, 2014) a través de las redes sociales y el uso de la tecnología; dos hechos basten para dar cuenta de lo que ha sucedido en el estado: el primero se refiere a las fallas de teléfonos móviles y de la red Internet en los momentos álgidos en que van a suceder, suceden y culminan enfrentamientos entre dos bandos del crimen organizado; el segundo se relaciona con estrategias de control sobre lo que se dice y cómo se dice en los medios de comunicación, tal es el caso de un programa de información de índole educativo, difundido por la Universidad Pedagógica Nacional en una radiodifusora local de la ciudad de Uruapan donde se prohibió a los participantes mencionar durante un tiempo la palabra “familia” pues ésta era monitoreada.

Hasta el momento es posible señalar que aquí se construye una realidad que, a decir de Cassirer, “no es física ni histórica: es ritual” (Cassirer, 1996, pág. 54), se puede hablar del miedo, la angustia, el desequilibrio que se vive diariamente y que impacta en la manera de entender la realidad. Cada hecho violento se ha normalizado, ha dejado de ser novedad (Garza, 2013) situación que abre las puertas para entrar en el círculo vicioso de los homicidios, asaltos, secuestros y extorsiones que conllevan las disputas por el control de una zona, pretexto perfecto para militarizarlas.

La militarización

Para algunos autores la militarización en el estado representa una violación a la Constitución, su inicio data del 2000, fecha en que se conforma la Policía Federal con la encomienda de reprimir violentamente los movimientos sociales.

La militarización en el estado fue resultado del cambio de las políticas de seguridad implementadas durante el gobierno de Felipe Calderón. A petición del gobernador de Michoacán se enviaron fuerzas federales y se organizaron operativos conjuntos entre la policía federal y las fuerzas armadas a fin de terminar con el llamado crimen organizado. En la gráfica 1 se muestra la tendencia de la tasa de homicidios en la que es posible observar el incremento de la violencia en el 2006, situación que sirvió de justificación para el envío de las fuerzas federales.



Gráfica 1.

Tendencia de la tasa de homicidios de 1990 a 2009.

En la gráfica se observa un comportamiento paralelo entre lo que sucede en el estado y el curso del Río Balsas que atraviesa la Tierra Caliente.

Fuente: Escalante, Fernando. (2011)

No obstante las intenciones, la violencia, en las zonas donde se realizaron operativos, se incrementó y cualquier suceso se adjudicaba a las luchas por las plazas, el control de las rutas, venganzas; los actores: el crimen organizado. En el mismo sentido Escalante menciona que el incremento en los índices delictivos se debe a que

los delincuentes cambian su forma de actuar cuando se les presiona: adoptan estrategias predatorias, aumentan su agresividad y extienden sus zonas de actuación, atacan directamente a las fuerzas de seguridad y también se matan entre sí, en una escalada que resulta difícil de detener (Escalante, 2011).

Aún cuando las respuestas de cada región son distintas, Escalante (2011) insiste en encontrar una explicación para los cambios que se observan en las tendencias debido a que no se conforma con atribuir todos los hechos a la lucha entre y contra el crimen. Si las condiciones estructurales no cambiaron en ese periodo para el autor es evidente que sí es el despliegue policiaco lo que influye, ¿de qué manera? -se pregunta-, para dar respuesta menciona que al intervenir las fuerzas federales la autoridad local pierde autoridad, rompiendo de esta manera los pactos que existen entre funcionarios y quienes se dedican a las actividades ilícitas.

Independientemente de la causa, la militarización en el estado de Michoacán durante el sexenio de Felipe Calderón dejó más de 150 mil ejecuciones, 36 mil desapariciones forzadas de personas y multitud de torturas. Delitos todos de lesa humanidad, parte de ellos atribuidos a las fuerzas armadas (Hernández J., 2017). Ahmed y Schmit (2016) señalan que en una entrevista el general Cienfuegos comentó que el ejército se encuentra en las calles porque la sociedad lo ha solicitado, los datos no reflejan una lucha entre iguales, los autores señalan que cerca de 3000 personas han muerto en manos de los militares del 2007 al 2012, mientras que en los enfrentamientos solamente fueron muertos 158 soldados.

Con base en los datos anteriores, en algunos estudios (Ahmed & Schmitt, 2016) se califica al ejército mexicano como letal dada la correlación que existe entre los muertos y los heridos en un enfrentamiento, los datos pueden criticarse y no ser absolutos dadas las condiciones particulares de cada evento o el desconocimiento

de variables como el número de contrincantes pero lo que es imposible de negar es el daño, la desolación, el miedo y la impotencia que se queda en los lugareños.

De manera opuesta a la idea anterior Reyerez (2014) señala que los grupos que pertenecen al crimen organizado, como Los Caballeros Templarios que operan en Michoacán, tienen entrenamiento militar, conocen técnicas de inteligencia, además poseen una organización compleja y armas de alto poder. Esta condición los pone en una lucha entre iguales cuando se enfrentan al ejército sobretodo si se considera que algunos ex-militares forman parte de los grupos que se dedican al secuestro, al trasiego de drogas y la extorsión. Sin embargo, tienen una desventaja, estos grupos representan el lado de los victimarios, en tanto el Estado y los ciudadanos se asumen como víctimas.

En el mismo sentido pueden mencionarse los gastos económicos que esta situación ha generado; por una parte está la compra de helicópteros con un costo de un billón de dólares (Ahmed & Schmitt, 2016) y por otra los 10 mil millones de pesos como presupuesto asignado al programa nacional de prevención del delito (PRONAPRED) (Merino & Torreblanca, 2017), ambas estrategias con resultados negativos relacionados con la disminución de la violencia en el estado de Michoacán.

Junto a los militares y los grupos delincuenciales armados en cada región surgen los llamado autodefensas, organizaciones que intentan recuperar el control de su territorio utilizando la violencia, con fecha 24 de febrero de 2013 (Fazio, 2014) los ganaderos y limoneros de la región de Apatzingán se “levantan” en contra de “Los Caballeros Templarios y La Familia Michoacana”, con el apoyo del ejército contaron con armas para hacer el trabajo que le correspondía al Estado: defenderlos y proporcionarles seguridad.

La opinión de algunos líderes de los grupos de autodefensas, como la del Dr. José Manuel Mireles, coincide con Wallerstein (2002, pág. 29) quien señala que las movilizaciones no se derivan de la opresión, sino de la esperanza de generar un cambio pensando que un mundo mejor es posible. A decir de Gustavo Esteva

(2014) esta situación era de esperarse, ante la impotencia y experiencias pasadas, cuando las marchas, firmas y procesos electorales no han funcionado para lograr los cambios, queda la organización para autodefenderse.

Para Toledo (2014) el espectro de las autodefensas se entiende si se recuerda que el devenir de las sociedades se enmarca en la lucha de tres poderes: el político, el económico y el social, a éste último pertenecen las guardias comunitarias y autodefensas del estado de Michoacán. Además, surgieron, tal como señala este autor, por la desigualdad social, el desequilibrio ecológico y la sumisión del poder político al económico.

No obstante la aparición de los grupos anteriores la violencia tuvo un repunte a partir del 2014, haciendo evidente que los programas orientados hacia su prevención han fracasado. El objetivo ha sido erradicarla sin considerar que para lograr lo anterior es necesario conocerla, entender primero sus manifestaciones y tendencias a fin de diseñar posteriormente estrategias.

Para algunos autores (Ponce & Lajous, 2017) el reconocimiento de los datos sobre las víctimas de las fuerzas armadas es necesario para pretender evaluar la magnitud de la violencia en cada región; de esta manera cobra sentido recuperar los modos en que cada actor la percibe, la entiende y la vive.

La situación de la violencia social en el estado de Michoacán se recrudeció día a día desde el año 2007 hasta el 2017. Los hechos sangrientos que implicaron secuestros, extorsiones y asesinatos se normalizaron y poco a poco y cobraron vida dentro de las aulas. Los infantes reproducían la vida cotidiana a través de los juegos y las relaciones entre los distintos actores del sistema educativo se convirtieron en una lucha por el poder condicionadas por las amenazas, la intimidación y agresiones físicas. Existen diferencias en función de las regiones, las características de los centros educativos y de cada actor, de ahí la relevancia de considerar su sentir.

Por tanto, las opiniones que se recrean en narraciones y entrevistas de los actores principales del sistema educativo sólo tendrán sentido si se ubican en un contexto como el que se ha descrito, con diferencias tenues que dibujan los rostros de la violencia en cada uno de los polígonos coinciden en el mundo de miedo en que viven los actores. Cada vivencia será única y su interpretación dependerá de los riesgos reconocidos por cada actor y los factores que los hacen vulnerables.

En el contexto de esta investigación **la violencia contra los docentes** se ha incrementado en los últimos años, especialmente en la zona de Tierra Caliente del estado de Michoacán, donde las desapariciones, amenazas y control de las actividades tanto pedagógicas como administrativas de los docentes tienen presencia en las narrativas que forman parte de la construcción del sentido de ser docente. En un caso que se especifica en el estudio de Eljach (2011) se refiere el uso del internet con la intención de buscar estrategias para “matar a un maestro”. En Michoacán, las denuncias contra profesores de todos los niveles ante derechos humanos porque no les gustan cómo ven a los estudiantes, les llaman la atención o los reprueban, pueden ser ejemplos de una postura contradictoria de no denunciar delitos pero si situaciones de animadversión personal.

En México, la situación que se ha descrito es bien conocida (y experimentada) por la mayoría de los maestros de educación básica. Pocos son los que no han padecido o atestiguado casos donde los estudiantes se burlan de ellos, les gritan, insultan, humillan, ponen apodosos o hasta les amenazan. De acuerdo con el INEE, en primaria el 10.2% de alumnos en escuelas públicas y el 18.4% de escuelas privadas han recibido sanciones por faltar al respeto a los maestros. La cifra es mayor a nivel secundaria donde el 12.7% de estudiantes del sector público y el 22.9% de instituciones privadas han sido sancionados por la misma razón (Ayala, 2016).

Las causas que originan la violencia hacia los docentes pueden ser el desafío de su autoridad, perturbar el control en el aula y conseguir un prestigio dentro de los compañeros de clase (Ayala, 2016). Las estrategias que se usan para conseguir lo anterior son diversas, menciona Ayala, además destaca que los alumnos no tienen la intención de cuestionar el saber del profesor sino sus habilidades para enseñar o el liderazgo del grupo, por eso le contradicen, le asignan apodosos, le ridiculizan,

se burlan de él/ella, difunden rumores sobre su vida privada o lo ignoran.

En este mismo estudio de Ayala (2016) se hace una distinción con las escuelas privadas y señala que los alumnos son indisciplinados por “la creencia de que el pagar colegiatura les concede (el) derecho (...) (de) agredir a los maestros como parte del servicio que sus padres están costearo” (Ayala, 2016). Independientemente de las causas, es necesario repensar las razones por las que el docente se somete a esas conductas violentas, en el estudio de Ayala se comenta que las razones pueden ser que los alumnos superan al profesor en número y/o que éstos tienen que informar sobre las represalias ante sus autoridades, los padres de familia y otras instancias que vigilan la defensa de los menores, amén del silencio que prefieren tener por la vergüenza que implica reconocer su posible incompetencia profesional. “Por tanto, es el maestro quien tiene mucho más que perder si se engancha en una lucha de poder con el alumno agresor. El docente teme ser reprendido o enfrentar consecuencias legales en caso de responder a las provocaciones” (Ayala, 2016).

Las denuncias contra docentes en Michoacán pueden referirse de manera individual o bien como gremio, principalmente a través de la CNTE; además, las causas son diversas, estos hechos pueden observarse en la tabla 5.

Tabla 5. Denuncias contra docentes en el estado de Michoacán.

Hecho	Denunciante	Fuente
En 2013 se denunciaron 155 casos de violencia, maltrato, abandono, abuso sexual, explotación y trata de personas que involucran menores	Sayra Casillas	(Casillas, 2014) Cambio de Michoacán 30 de abril de 2014
Denuncia penal ante la PGR en contra del Secretario General de la CNTE por no acudir a su centro de trabajo y percibir un salario en el ciclo 2014-2015	Mexicanos primero	Agencia SDP Noticias en http://www.sdpnoticias.com/nacional/2015/09/23/mexicanos-primer-denuncia-a-lider-de-maestros-de-michoacan

Al inicio del 2014 se denunciaron 62 casos de violencia contra niños concentrados en las zonas de Morelia, Uruapan, Zamora y Lázaro Cárdenas	Sayra Casillas	(Casillas, 2014) Cambio de Michoacán 30 de abril de 2014
En 2015 la CEDH recibió 148 quejas contra autoridades y profesores	Xóchitl Ruiz. Presidenta de la comisión de educación	(MiMorelia, 2016) http://www.mimorelia.com/en-michoacan-10-de-cada-100-ninos-son-victimas-de-acoso-escolar-xochitl-ruiz/
73 quejas por abusos en los tres primeros meses del 2016. 16 son por maltrato físico y psicológico; 9 por inseguridad en las escuelas; y 6 por negativa al derecho a la educación	Padres de familia ante la Comisión de derechos humanos	Agencia Quadratín en https://www.quadratin.com.mx/educativas/Interpuestas-16-quejas-estudiantes-maltrato-2016/
La CNTE impide pago de quincenas a los profesores en mayo de 2016.	La Secretaría de Educación en el estado	El Universal en http://www.eluniversal.com.mx/articulo/estados/2016/06/15/cnte-impide-pago-de-quincena-maestros-denuncia-se-de-michoacan
Por daños en edificios públicos	Autoridades municipales de Lázaro Cárdenas	(Redacción de 3.0, 2016) http://michoacantrespuntocero.com/analizan-autoridades-interponer-denuncia-penal-en-contra-de-la-cnte/
Contra los bloqueos de la CNTE piden el uso de la fuerza pública	Empresarios turísticos	(Espejel, 2016) http://www.radioformula.com.mx/notas.asp?Idn=614965&idFC=2016 (Matías, 2016) http://www.proceso.com.mx/449966/admite-pjf-demanda-contra-autoridades-bloqueos-cnte-en-oaxaca
Daños en propiedad federal por parte de un activista de la CNTE en diciembre de 2016.	Secretaría de Seguridad Pública de Michoacán	La jornada en http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/12/08/detienen-a-maestro-de-cnte-por-bloqueos-en-michoacan

En la tabla 5 se observan algunas denuncias contra los docentes; sin embargo, también existen movimientos sociales que se realizan a su favor, tal es el caso de

un grupo de padres de familia y el movimiento antorchista que demandaron, el 7 de febrero de 2017 la restitución de una profesora de un Centro Asistencial de desarrollo Infantil (CADI) de la ciudad de Morelia (Pérez, 2017). En la misma nota se destaca que el líder del movimiento, aprovechando que se encuentran en las oficinas del DIF solicita además apoyos para personas de la tercera edad, becas para jóvenes y donación de aparatos para personas con discapacidad.

Desde la implementación de la Reforma Educativa en el 2012 los movimientos magisteriales en el estado se agudizaron y a través de una de sus facciones sindicales (la CNTE), como consecuencia de lo anterior, se hicieron denuncias en contra de las autoridades y de diversas dependencias estatales, éstas se muestran en la tabla 6.

Tabla 6. Denuncias del gremio magisterial ante diversas instancias de gobierno.

Denuncia de la CNTE	Autoridad involucrada	Fuente
Acoso y represión por parte de las autoridades	Secretaría de Educación	(García S. , 2016) https://meganoticias.mx/tu-ciudad/xalapa/noticias/item/147893-cnte-denuncia-acoso-y-represion-por-parte-de-autoridades.html
Despido injustificado de maestros	Secretaría de Gobernación	(Padilla, 2016) http://www.animalpolitico.com/2016/10/la-cnte-marcha-cese-maestros-la-cdmx-faltas/
Retraso en procesos legales para liberar docentes	Autoridades jurídicas y judiciales	(López Doriga y Quadratín, 2016) http://lopezdoriga.com/nacional/denuncia-snte-retraso-de-las-autoridades-en-el-proceso-legal-de-ruben-nunez/
Exclusión en procesos educativos	Asociación mexicanos primero	(El universal, 2016) http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/politica/2016/07/21/cnte-denuncia-exclusion-en-procesos-educativos
Secuestro de maestros	Gobierno federal y capitalino	(Ricardo, 2016) http://www.reforma.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?rval=1&id=849667&urlredirect=http://www.reforma.com/aplicaciones/articulo/default.aspx?id=849667

A partir de la información de las tablas 5 y 6 es posible observar la manera en que los actores del sistema educativo realizan actos de violencia entre ellos mismos,

quizá en la lucha por legitimar sus puntos de vista. En el estado de Michoacán, en el 2014, el entonces Secretario de Educación el Lic. Jesús Sierra Arias instó a los padres de familia a que denunciaran ante los tribunales a los docentes (La voz de Michoacán, 2014), porque a decir del ex secretario, son ellos quienes deben defender el derecho a la educación de sus hijos.

En el mismo sentido, cabe señalar el momento en que la facción sindical que corresponde al SNTE señala la manera en que la CNTE atenta contra sus agremiados (Henríquez, 2016), las formas más comunes son la exclusión de las comunidades o de las instituciones educativas.

Hasta el momento se ha considerado el ejercicio de la violencia contra y desde los actores del sistema educativo que de manera convencional se ubican en las estructuras de las instituciones; sin embargo, en los últimos años aparecen nuevos actores: **el narcotráfico y los grupos delincuenciales**.

A partir del 2007, la violencia social se hizo más patente dentro de las instituciones educativas. La vida cotidiana afectó a tal grado que algunos/as docentes se negaron a trabajar en comunidades consideradas de alta peligrosidad, su integridad física peligraba. Esta situación afectaba más a las becarias del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) pues algunas de ellas han sido confundidas en los retenes que organizan los grupos delincuenciales y han sido asesinadas o heridas (Avilés, 2009). En este caso no se habla de casos aislados, los padres de familia de las becarias solicitaron a CONAFE, en el 2012, garantías para que sus hijas realizaran actividades pedagógicas en las comunidades.

Los retenes y la organización de la vida comunitaria de localidades apartadas dependen de las necesidades que conlleva el trasiego de drogas, esta situación poco a poco cambió y el peligro al que se vieron sometidos los docentes se concentró en la extorsión y el secuestro. Estos dos últimos hechos se agudizaron en razón de las necesidades que enfrentaron los grupos delincuenciales para financiar sus actividades (Najar, 2015).

Desde el 2011 se denunciaron las amenazas que sufrieron los docentes por parte de sus alumnos, algunos de ellos delincuentes o hijos de narcotraficantes (Zócalo, 2011), en el 2014 la violencia se recrudeció y 19 profesores fueron secuestrados, uno de ellos asesinado al inicio del 2015 (INFOBAE, 2015). Los profesores son presa fácil porque, a decir de varias instancias, los habitantes de las comunidades y los delincuentes saben dónde viven, conocen a su familia, además son amenazados si denuncian (Najar, 2015).

Los vínculos entre la educación y el narcotráfico en Michoacán tienen un tinte especial pues uno de los exlíderes fue profesor en zonas rurales. Su inclusión en el negocio de las drogas se relaciona con el abandono por parte de las autoridades de la zona de Arteaga, de ahí su iniciativa para vender seguridad a los pobladores de la región y organizar un ejército con jóvenes de centros de rehabilitación (Ramírez J. , 2013). Servando Martínez, alias La Tuta o El profe, señaló que ser docente es una actividad noble y honesta pero insuficiente para sus aspiraciones (CNN, 2015), siendo militante del movimiento magisterial de izquierda se involucró en actividades de las que después se declaró arrepentido.

La violencia simbólica ha penetrado también en las escuelas a través de la cultura del narco, los niños empezaron a jugar simulando pertenecer a los distintos cárteles de la droga y secuestraban a sus compañeros.

Anhelan cambiar lápices y cuadernos por armas R-15 y AK-47, poseer una camioneta blindada con vidrios polarizados y escuchar a todo volumen en la radio corridos que relaten aventuras de los jefes de la mafia, son los niños presos en el Tutelar (Cardona, 2015).

La pobreza, la migración que deja familias sin progenitores, la falta de empleo y las adicciones pueden ser las causas por las que los menores de edad se vuelven vulnerables para los grupos delincuenciales, han abandonado de esta manera los sueños de ser profesionistas y por ende se alejan de la escuela.

La situación de la violencia en Michoacán se relaciona con la situación económica y las actividades ilegales en la región; es a la vez consecuencia de una condición social; por tanto, se afirma que la violencia que se deriva de las relaciones de

poder entre los actores del sistema educativo en Michoacán es multicausal, pero prevalecen las intenciones de obtener una posición privilegiada, hegemónica. Las posiciones entre ser víctima y victimario son intercambiables, son variables que se determinan en función de contextos, circunstancias y características de cada actor.

Es un proceso circular que hace difícil encontrar alternativas que permitan una convivencia. Existen algunas alternativas en distintos niveles que pretenden romper con este círculo, estrategias diseñadas la mayoría de las veces desde el poder, desde el Estado que condiciona las formas en que se debe dar esa convivencia.

Capítulo 3. Violencia, poder y educación

La violencia, como objeto de estudio, ha sido tratada desde diferentes perspectivas estableciendo tipologías, causas y efectos distintos. En este apartado **se define lo que en este trabajo se entiende por violencia**, su vinculación con una relación jerárquica y el ejercicio del poder para comprender las formas subjetivas que subyacen en las voces de los docentes cuando explican lo que acontece en el sistema educativo de la entidad.

3.1 Un acercamiento al concepto de violencia

La violencia es injustificable desde la Ética, porque recrea situaciones que afectan a por lo menos dos personas: quien la ejerce y quien la padece, ambas son parte de los procesos sociales y como tal condicionan la vida cotidiana, por ello se encuentra presente a lo largo de la historia. Algunos autores, como Robert Muchembled (2010), sugieren que, a partir del siglo XIII las condiciones o hechos donde se manifiestan relaciones de fuerza han tenido una curva en descenso pero se ha incrementado nuevamente desde los primeros años del siglo XXI. De lo anterior dan cuenta situaciones de conflicto en diferentes niveles y la academia ha intentado explicar esta realidad desde distintas perspectivas, a saber: la psicológica, la etiológica, la naturalista, la antropológica, la sociológica y la política.

Con la finalidad de comprender la perspectiva desde la cual se aborda el problema en esta investigación se define la **violencia** como el resultado de relaciones destinadas a someter, a través de la intimidación, la voluntad del otro, aprovechando el poder y la situación jerárquica que cada uno ocupa como actor del sistema educativo. Sin embargo, se reconoce que el manejo de una definición tan restringida deja fuera posiciones en torno a la violencia que pueden aludir al tipo de daño que provoca, a los contextos, sus orígenes y/o la realidad que viven los protagonistas; por lo anterior, se recurre a diferentes autores que permiten entender la situación más allá de un trato conflictivo entre iguales, son autores que recuperan el análisis desde las relaciones desiguales sin reconocimiento del Otro,

marcadas por la exclusión, el descrédito y el entendimiento de lo que es legítimo para la cultura dominante.

Desde la **perspectiva sociológica y política**, autores como Žlavož Žižek (2009) y Walter Benjamín (2001) la relacionan con las estructuras del sistema político y económico. En este sentido, analizar e interpretar la violencia significa entender la política del miedo y los temores contemporáneos considerados en los estudios de Zygmunt Bauman (2007) (2010), la sociedad del riesgo que plantean Ulrich Beck (2009) y Niklas Luhmann (1998), las relaciones de poder desde las miradas de Foucault (1979) y Mary Kaldor (2011) que dan sentido a los sistemas de control y seguridad.

En los estudios de la violencia dentro de las instituciones educativas prevalecen los que se enmarcan desde la **perspectiva psicológica**; desde Freud (Solares, 2011), a principios del siglo XX, se adjudica la agresividad al ser humano como una condición innata, en tanto la violencia como resultado de un proceso de aprendizaje. La primera se refiere a un impulso que permite actuar, tomar decisiones; la segunda es una acción que destruye, limita. Tanto la condición natural como la aprendida pueden controlarse a través de dos instituciones: la familia y la escuela. La idea anterior es el origen de las propuestas para estudiar el acoso escolar –ejemplo más recurrente de la violencia en la escuela- como una situación de conflicto entre iguales y que es posible controlar a través del aprendizaje para la convivencia, de una educación para la paz, del reconocimiento y entendimiento de la diversidad, de la práctica de la tolerancia. Todas ellas propuestas del Estado para determinar y valorar lo legítimo, pero a la vez para señalar los límites de la violencia que no se castigarán por considerarse necesarios en la formación de la personalidad del ciudadano que requiere una nación.

Desde una **perspectiva sociológica** se clarifica que la **violencia** es un comportamiento cruel, aprendido socialmente, tiende a la destrucción del otro y se vincula con la cultura. A diferencia de la anterior la **agresividad** es un estado emocional que puede ser positivo en tanto obliga al sujeto a emprender diversas

tareas. Ambos conceptos también deben distinguirse del **conflicto** el cual implica daño a ambas partes. Debe señalarse que tanto el conflicto como la agresión permiten un diálogo y se enmarcan en relaciones jerárquicas de poder que pueden resolverse y/o aprovecharse en beneficio de ambas partes; en cambio, la violencia, al limitar el proceso comunicativo, termina con cualquier posibilidad de solución.

La agresividad intencional, es decir la violencia, roe, mina, disgrega, castra: conduce a la muerte (Lacan, 2016, pág. 38). Si la violencia se vincula con la cultura, la influencia del contexto es otro elemento que promueve sus prácticas; tal como señalara Rousseau “el hombre nace bueno y es la sociedad quien lo corrompe”; es decir, tanto el bien como el mal se aprenden pues ambos varían en cada época y espacio. Por tanto, el contexto violento en el que se desarrolla la infancia en Michoacán es el marco para aprender el deber ser de aquello que está permitido, de lo legal, de lo que tiene valor pero también de lo que está fuera de la ley y que no obstante provoca tanto satisfacciones personales como reconocimiento social.

A partir de las ideas de Žižek (2009) todo proyecto educativo encaminado a erradicar la violencia está condenado al fracaso porque la violencia que vemos, la que se resuelve es superficial, secundaria y es generada por otra violencia oculta, que no se atiende y que está supeditada al sistema político y económico que prevalece.

La violencia que vemos forma parte del imaginario social (Taylor, 2006), en cierta manera se puede señalar que se ha normalizado, se observa cotidianamente, ya no sorprende y conforme transcurre el tiempo cobra tintes cada vez más violentos, quizá necesarios en este proceso civilizatorio o, a decir de Norbert Elías (2009), des-civilizatorio.

Cuando se parte de la idea de que es el Estado quien determina y señala las características de la violencia, pues reclama para sí el monopolio de la violencia física legítima (Weber, 1979, pág. 83), surgen silencios, éstos se refieren a

aquellas situaciones que se niegan, se ocultan o se minimizan porque están fuera de los indicadores con los que se mide la violencia desde la perspectiva de quien detenta el poder.

A partir de los trabajos de Taylor es necesario hacer una distinción entre la violencia en la esfera pública, la privada y la íntima (Taylor, 2006), el interés de este estudio se centra tanto en la esfera pública como en la esfera privada. Analizar la violencia en este trabajo implicó recuperar las experiencias de los actores desde el espacio privado, debatirlas y analizarlas con el marco teórico que aquí se expresa para trasladarlas al ámbito de lo público y contribuir de esta manera en la construcción de la ciencia política.

Como se ha mencionado inicialmente, se reconoce que la violencia tiene un vínculo con el poder y se refiere a las correlaciones de fuerzas que se contraponen. Por ello, pensar en alternativas que brinden la posibilidad de explicar la crisis, el conflicto o las situaciones de violencia que se viven entre los actores del sistema educativo de Michoacán, desde la **perspectiva del pensamiento contemporáneo**, obliga a retomar pensadores como Michel Foucault, Walter Benjamin y Slavoj Žižek, principalmente.

Con el concepto de biopolítica y la explicación del contractualismo moderno Foucault (1979) abre paso para comprender el ejercicio del poder político. Desde esta perspectiva, el conjunto de las instituciones que conforman el sistema educativo se desarrollan en un marco permeado por la violencia, el conflicto, el control, tanto de los individuos como de todo un gremio y a través de ellos a la sociedad.

La relevancia que puede tener el concepto de violencia desde la **perspectiva jurídica** es descrita por Benjamin (2001) quien señala que la violencia sólo puede analizarse desde el campo de la ética y ésta tiene que ver con el derecho y la justicia, por ello es un complemento a la mirada foucaultiana. Dado que una de las formas en que los profesores dicen ser víctimas de la violencia es a través de la

aplicación de la norma, de ahí la relevancia de analizar la manera en que se procedió para implementar la Ley para el ejercicio profesional docente.

Finalmente, la obra de Žižek (2009) facilita la comprensión de la dinámica de la vida social a partir de las categorías freudianas y el entendimiento de lo social desde lo individual, en función de esta teoría lo social sólo se construye cuando el individuo se siente parte del conjunto, la realidad representa la mirada del Otro. Este autor señala que lo que se instaure en las leyes es lo contrario a ellas; es decir, en distintos niveles normativos se pretende la regulación de la violencia y el crimen, el resultado de esto ha sido que se encuentren más resquicios que permitan consolidarlos.

Cuando se reflexiona sobre la violencia que se ha ejercido sobre los docentes a partir de lo que consideran la imposición de una reforma educativa a través de una Ley se observa que es la aplicación de la norma lo que ha generado el recrudecimiento de la violencia hacia determinados sujetos y las distintas formas de organización que tienen.

De esta manera, la violencia es un mecanismo de control cuyos límites y formas aceptables son dados por la autoridad, por el Estado; un dispositivo que regula las relaciones entre diversos actores, la toma de decisiones e impide el desarrollo de los involucrados. Los resultados de lo anterior ha sido, en el caso que nos ocupa, la desestabilización del sistema político, social, educativo e individual. En el primero de los casos porque las luchas magisteriales, al enfrentar las imposiciones del Estado, se han recrudecido a través de marchas, cierre de vías de comunicación, suspensión de labores o bloqueos a las actividades comerciales; en el segundo debido a que la falta de empleo y la evolución de las actividades ilícitas mantienen a la población en la incertidumbre; en el educativo como consecuencia del desprestigio magisterial, de la influencia de los líderes sindicales y de los resultados de las evaluaciones al aprovechamiento escolar; finalmente, de manera individual puesto que el desarrollo humano implica una estabilidad económica que garantice el desarrollo integral.

Esta desestabilización del sistema en diferentes órdenes tiene una complejidad provocada por la combinación de distintos tipos de violencia, mismos que se analizan a continuación.

3.1.1 Tipos de violencia

Hasta el momento se ha podido notar que para la comprensión de la violencia se parte de sus usos, desde acontecimientos que dan cuenta de aquello que nos incomoda. Su definición es compleja y existen desacuerdos entre los especialistas de esta área. De la misma manera, su tipología y características que ésta conlleva atienden a diversos órdenes disciplinarios; así, es posible establecer distinciones a partir del tipo de comportamientos, de las características de los sujetos que son víctimas o victimarios, de su posición dentro de una estructura jerárquica, las condiciones económicas, políticas y sociales que las determinan o bien el impacto que cada acción tiene sobre los individuos.

Cuando en este trabajo se refiere a la violencia dentro de un sistema específico, se delimita el objeto de estudio en un contexto que abarca un conjunto de instituciones e involucra una estructura jerárquica conformada por personas que le mantienen en movimiento. Esta movilidad genera conflictos, desacuerdos que son resultado de estrategias utilizadas en la toma de decisiones y que bien pueden interpretarse como hechos violentos o como oportunidades para restablecer el orden preestablecido. Ante esta divergencia, algunos autores como Gómez, Zurita y López (2013) prefieren hablar de violencias; de esta manera es posible dar cuenta de una realidad compleja, variable y cambiante.

La primera distinción que se ofrece para clasificar los tipos de la violencia hacen énfasis en **daños físicos y psicológicos**. Esta primera aproximación es la que se utiliza con mayor frecuencia en las investigaciones del ámbito educativo. Sin embargo, desde otra perspectiva, en este trabajo se recupera lo que ocurre con la violencia desde el enfoque político y las relaciones de poder, en el entendido de que toda interacción entre individuos está mediada por el poder.

La relación de poder exige que ambas partes sean concientes de esa situación que determina el sometimiento de la voluntad de uno, ya sea de manera forzada o consentida, la fuerza física aparece solamente cuando existe desacuerdo en ese sometimiento. Desde este punto de vista es posible señalar que existe un tipo de violencia que no requiere de la fuerza física pero si de otro tipo de presión para obligar al otro a realizar un comportamiento contrario a su voluntad, esto implica la negación de un sujeto libre con capacidad de acción y decisión (Gómez, Zurita, & López, 2013), en función de lo anterior se afirma que en el sistema educativo las posiciones de dominio y control entre los actores se intercambian luchando en un ambiente donde cada uno intenta doblegar la autonomía del otro.

De manera común se estipula que la violencia se ejerce desde quien ocupa el nivel más alto de la estructura jerárquica; sin embargo, ya desde Hegel (1985) se define una relación dialéctica y el reconocimiento entre los sujetos de cada relación. En esta relación, la negación de la autoconciencia refiere los daños emocionales a los que algunos estudiosos confieren mayor peligrosidad.

Hasta aquí se han referido **dos tipos de violencia**, las que se consideran más comunes por el daño que confieren: **la física y la psicológica**; sin embargo, es posible hacer mención de otras que dentro del discurso civilizatorio dan cuenta del sentido que tiene la violencia dentro de la sociedad, como parte de las instituciones que regulan la conducta y forman individuos, una violencia que permite al Estado legitimarse.

Uno de los primeros análisis que nos permiten explicar la relación entre **Estado y violencia** fue abordado por Hobbes en el siglo XVII. Para este autor el hombre es un lobo y por ende debe abandonarse a un Estado que le proteja de los otros lobos a través de las leyes (Hobbes, 1982), además considera que serán las instituciones las encargadas de regular la conducta dentro de un sistema, pues las acciones humanas se desarrollan al margen de toda consideración moral; así, con la finalidad de evitar el caos se requiere de un Estado autoritario, absoluto. "Para el autor, el Estado se presenta como algo artificial, opuesto a la naturaleza humana, pero susceptible de garantizar la supervivencia de todos a costa de la

pérdida de su autonomía y libertad” (Uribe, 2011, pág. 19). Esta perspectiva será el inicio de lo que en nuestros días se concreta en conflictos derivados del abuso del poder –justificado o no, generalmente oculto bajo el velo que implica el cumplimiento de una norma- y que se ubican dentro de lo que se denomina **violencia institucional**.

Por su parte, Weber (1979) define la idea de que en toda formación social se requiere de la violencia, caso contrario se viviría en la anarquía. A partir de la idea anterior el Estado requiere de la violencia para mantener un control, a éste le compete asegurar el orden y garantizar la integridad física y psicológica de las personas, pero sobre todo sólo a él le está permitido autorizar el ejercicio de la violencia hacia otros, de ahí la idea de que uno de los monopolios del Estado es el de la violencia. Cuando se abusa de este poder bajo el discurso de mantener el proyecto social, cuando se desconocen límites y se llega al exterminio de quien se considera enemigo es posible hablar de **violencia estatal**.

Se considera que estos tipos de violencia que se han mencionado se recrean en distintas esferas, tal es el caso del sistema educativo. Una sociedad patriarcal está condicionada por estereotipos predeterminados y en un tiempo en el cual los valores morales están supeditados a los económicos el lugar que se ocupa en la estructura jerárquica se define por el género y por los valores monetarios reproduciendo condiciones de violencia para someter al más débil a fin de destacar y obtener reconocimiento social; es decir, está vinculada al ser.

Los estudios sobre la violencia carecerían de relevancia si se hace a un lado la posibilidad de entenderla y controlarla, esto implica atender las causas. Las dificultades estriban en que algunas de estas causas no son visibles o pertenecen a un ámbito de acción o toma de decisiones en niveles superiores de una estructura. Por ello se resalta la necesidad de incursionar en el análisis de la violencia desde el fondo, desde el orden estructural que condiciona y caracteriza todo el sistema educativo, en un segundo momento será posible atender propuestas específicas desarrolladas en función de cada contexto particular y desde los niveles inferiores provocar los cambios.

El análisis de la violencia desde el poder facilita la comprensión de un problema que implica desigualdades y ausencia de diálogo, atender estos aspectos significa dar un paso hacia la solución y diversificación de alternativas. El reconocimiento de estas desigualdades comienza con el conocimiento de las condiciones contextuales que favorecen las manifestaciones de la violencia y de los tipos de violencia que aluden al sistema institucional, a los hechos que conllevan y lo han normalizado a través de usos y costumbres.

Finalmente, es posible señalar que una tipología de la violencia se define en función del ámbito que facilita su ejercicio y del daño que provoca. En este trabajo se recuperan distintos tipos de violencia que en combinación permiten explicar cómo viven e interpretan los docentes las relaciones de poder que marcan su quehacer profesional.

Estos tipos de violencia recuperan condiciones y características de aquella que se denominó psicológica, que es utilizada por el Estado para ejercer un control, para imponerse como actor central a través de códigos, de elementos simbólicos que son parte de un lenguaje aceptado por todas las partes. Esas violencias refieren condiciones simbólicas, objetivas, estructurales, culturales y se les legitima desde el poder, son imperceptibles porque se naturalizan y por eso han causado más efectos negativos en el sistema educativo.

La **violencia simbólica** fue definida por Bourdieu y Passeron (2001) para referir la manera en que desde cualquier sistema se imponen códigos que reproducen relaciones desiguales. A partir de la violencia simbólica los grupos dominantes reproducen el mismo entorno cultural que les garantiza conservar el poder dentro de cualquier relación; estos grupos dominantes pueden ser una persona, una clase, una nación, generalmente suelen ser una autoridad o el género masculino. La teoría de la violencia simbólica da cuenta de la manera en que cada uno de estos grupos mantienen el poder sin ejercer fuerza física, a cambio de ello se maneja lo que Bourdieu (Citado por Fernández, 2013) señala como capital

simbólico⁵ cuya intención es convencer para que los dominados acepten de manera legítima su condición de subordinados.

Bajo esta perspectiva se sostiene que existe una postura válida del mundo social, de sus estructuras y de las relaciones, por ello se pretende generar consensos donde cada uno se adapte a los acuerdos culturales, en este caso la supuesta víctima es cómplice de esa reproducción de las formas de poder. La violencia simbólica, señala Uribe “contribuye a la reproducción intergeneracional de acuerdos sociales desiguales, añadiendo su fuerza simbólica a las relaciones de poder (...) (en estos casos) los dominados se piensan a sí mismos con las categorías de los dominantes en forma de poder” (Uribe, 2011, págs. 26-27) esto se logra por el convencimiento, la complicidad, a través de una comunicación racional que obliga a aceptar de manera inconsciente, en conformidad, los principios que se consideran que así deben ser, pues son la norma. En este marco, la lucha, a decir de Bourdieu, tiene la finalidad de mantener las estructuras cambiando a los actores.

De esta manera, la violencia simbólica es la estrategia utilizada para mantener las estructuras de un sistema, con la aceptación de quienes son subordinados se respetan los nuevos contratos sociales, las estructuras, las decisiones y por ende se cede aquella libertad que permitiría a cada actor configurarse desde el ser como tal.

Otros dos tipos de violencia que complementan las condiciones de la denominada simbólica son la subjetiva y la objetiva a las que hace referencia Žižek en diferentes ocasiones.

En su texto sobre la violencia Žižek (2009) refiere tres tipos de violencia: la **subjetiva**, la **objetiva** y la **simbólica**. Al respecto señala que la subjetiva es “la

⁵ La noción de capital simbólico en Bourdieu remite a las luchas simbólicas por la hegemonía en la sociedad y es utilizado para establecer una relación entre lo subjetivo y lo objetivo de cualquier hecho social. El capital simbólico es el cuarto tipo de capital que distingue el autor, además del económico, el social y el cultural. Pero es algo más que eso pues suma condiciones del capital en general, hace referencia a las cualidades de la persona que requieren del reconocimiento del otro, es un poder.

violencia ejercida por los agentes sociales, por los individuos malvados, por los aparatos represivos y las multitudes fanáticas (...) (ésta es) la más visible de las tres” (Žižek, 2009, pág. 22) pues son individuos concretos quienes realizan las acciones.

Por otra parte, señala el autor, existe una violencia sistémica, inherente y necesaria para imponer relaciones de dominación y explotación. Es una condición del modo de producción capitalista, ésta es objetiva, anónima pero con tal impacto que logra determinar las estructuras y las relaciones sociales.

Para explicar esta distinción recurre al sentido lacaniano de la “realidad” y lo “real”; **la violencia subjetiva corresponde a la realidad**, a lo que viven los sujetos, lo que sienten; en oposición, **lo real representa la violencia abstracta, la objetiva**, la que contiene aquello que es intangible pero que determina la realidad y traza el destino de los sujetos. El error que se comete, según Žižek, en los estudios referidos a la violencia, es ver solamente la realidad, aquello que involucra a los sujetos, que les es inherente, que forma parte de la cotidianeidad y se olvida eso real, lo objetivo “el reino de la universalidad abstracta que impone su ley mecánicamente y con completa indiferencia al sujeto capturado en su red” (Žižek, 2009, pág. 24), éstos son los silencios, el rostro oculto de la violencia.

La violencia objetiva, sistémica, que deviene del mismo sistema de dominación tiene sus orígenes en la injusticia, en la desigualdad, es impune pues sus propias víctimas la aceptan considerándola normal; enriquecida por la violencia simbólica penetra a los perjudicados a través del lenguaje y del capital cultural para convencerles. De esta situación violenta nace la violencia subjetiva en el momento en que se delega la responsabilidad a alguien, cuando se identifica a un culpable.

Sobre esta dialéctica de la violencia Étienne Balibar (2005, pág. 111) señala que la violencia fundacional confiere poder al Estado, le otorga la posibilidad de ejercer la violencia física; sin embargo, es de la misma sociedad de donde recupera los mecanismos y elementos que la posibilitan y ubican en determinados contextos. Esta autora hace referencia al enfrentamiento entre violencia y los sistemas de

resistencia que dan lugar a la contraviolencia asignando a las justificaciones simbólicas un papel dentro del entramado ideológico. En este marco, llama la atención la manera en que Balibar señala que la vía más eficiente de legitimar la violencia tiene lugar en las contraviolencias preventivas y éstas, en el sistema educativo tanto formal como informal, tienen nombre y se agrupan bajo el paradigma de la pedagogía de la no violencia.

Para Balibar (2005) la violencia tiene una forma ultra-objetiva y otra ultra-subjetiva, ambas se corresponden con la distinción de Žižek. Para la autora, la forma ultra-objetiva parte de la noción de hombre desechable, como fenómeno social, es una violencia sin sujeto que se recrudece con esquemas de crueldad orientados hacia la depuración étnica. Esta depuración cobra sentido a la luz de la forma ultra-subjetiva que la concreta.

Hasta este momento y a partir de las ideas de los dos autores que dan cuenta de la violencia objetiva que se proyecta en hechos concretos de violencia subjetiva y de su proceso dialéctico, es posible señalar que nos movemos en un continuo entre estos dos tipos de violencias, ambos orientados hacia el lado opuesto pero donde nunca estaríamos en el punto neutro o “grado cero” (Balibar, 2005, pág. 120) pues no existe la no violencia, en este sentido cabe preguntarse ¿qué significado tienen las propuestas educativas de educar para la no violencia?

Una posible respuesta es pensar que el Estado, en esta dinámica dialéctica de ir y venir entre la violencia objetiva y la subjetiva, delinea un deber ser en lo real para que se concrete, a través de diversos actores, en una realidad que permita mantener las estructuras jerárquicas de un poder hegemónico.

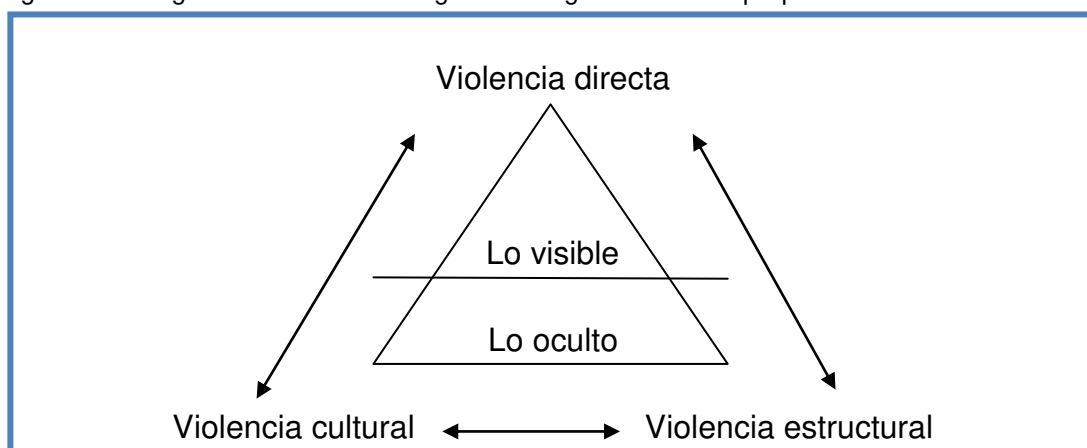
Por tanto, lo que interesa es detectar aquellas reflexiones de las voces de los docentes -que se plasman en el último capítulo y representan una realidad- para vincularlas como posibles consecuencias de una violencia objetiva pocas veces sentida por ellos.

Una estrategia para vincularlas es a partir del entendimiento del **triángulo de la violencia** que utiliza Galtung para comprender las relaciones entre los distintos tipos de violencia donde la cultura se torna un eje central.

La violencia se relaciona con las actitudes y acciones humanas y éstas no devienen de la nada, se encuentran inmersas en la cultura. La cultura encierra comportamientos y actitudes, a decir de Galtung (2003) los hechos que condicionan y caracterizan la violencia tienen una relación estrecha con la cultura profunda, con el subconsciente colectivo y de lo aprendido en situaciones de conflicto. Como en casos anteriores ya mencionados, el autor de *Violencia cultural* señala que aquello que se determina como violencia se aprende y se interpreta en función de lo que se considera normal, aceptado, legítimo. No obstante, lo normal, lo aceptado y lo legítimo son también elementos culturales que se aprenden a partir de lo que estipula quien tiene el poder.

Con lo descrito hasta el momento, en este trabajo se deduce que sería un error intentar clasificar hechos en función del tipo de violencia que los determina dado que entre los tipos de violencia existe una correlación que los yuxtapone o bien una relación que los determina. Desde esta perspectiva Galtung (2003) establece una relación entre la violencia estructural, la directa y la cultural a las que relaciona en un esquema en forma de triángulo (Ver figura 3).

Figura 3. Triángulo de la violencia según Galtung. Elaboración propia



Este triángulo es un reflejo de lo social y a decir del autor de las necesidades⁶ insatisfechas, de objetivos que se contraponen de las percepciones y emociones humanas.

La **violencia directa** refiere los comportamientos, corresponde a los hechos de violencia que se manifiestan, es la parte visible y corresponde a la subjetiva de Žižek que se mencionó con anterioridad. De manera concreta es posible afirmar que dentro de la violencia directa se ubican los efectos, las consecuencias del ejercicio de la violencia tanto estructural como cultural. En este triángulo se crean círculos viciosos donde la violencia directa alimenta a las otras dos reforzándolas, Galtung (1998) señala que salir de esos círculos implica reconsiderar las soluciones estructurales a partir de la misma violencia, en este marco sugiere el camino de la paz; sin embargo, anteponer una cultura de paz implica ejecutar una violencia directa.

La **violencia estructural** se manifiesta a través de los problemas sociales que enfrenta la sociedad; entre otros cabe señalar la “pobreza, desempleo, golpes, estallidos sociales, alcoholismo, drogadicción, violencia de género” (Gómez, Zurita, & López, 2013, pág. 43). Vistos de esta manera, los problemas sociales son causa y efecto de la violencia; son causa pues provocan desórdenes, odio, desencuentros y son efecto dado que se derivan de las condiciones económicas propiciadas por el mismo Estado. Los efectos de la violencia estructural son invisibles, permanecen ocultos, por ello dejan huella en el ser, en el inconsciente, en las emociones.

Johan Galtung define la **violencia cultural** como “cualquier aspecto de una cultura susceptible de ser utilizado para legitimar la violencia directa o estructural” (Galtung, 2003, pág. 8). Se relaciona con las actitudes y emociones que sirven para justificar la violencia directa. Este autor explica que la violencia directa es un

⁶ Las necesidades que menciona Galtung comprenden las de supervivencia, de bienestar, identitarias y de libertad que de no ser satisfechas se debe a la ejecución de la violencia directa o estructural, pues la violencia es, en este caso, privación de necesidades. Ante lo anterior, la primera reacción del agredido es la violencia directa, se manifiesta, se enfrenta a las estructuras o en caso opuesto se autoagrede o se torna apático.

acontecimiento, en tanto que la estructural es un proceso y la cultural es una constante (Galtung, 2003), de esta manera es factible entender que el eje nodal de cualquier situación de violencia requiere, para ser comprendido, un análisis de los aspectos culturales que le dan sentido y de los hechos que le dan forma y permiten se concreten.

A menudo, las situaciones de violencia relacionadas con el abuso de poder o de la autoridad tienen un origen dentro del esquema estructural o cultural; sin embargo, dado que se consideran dentro del marco del deber ser se legitiman y las soluciones de cualquier conflicto son tratados a nivel de mediaciones y de manera superficial, en lo inmediato, en el nivel de lo visible, dentro del campo de la violencia directa. Si hemos de atender los problemas relacionados con la violencia a de ser dentro del nivel que corresponde a la cultura y a las estructuras.

Por tanto, la comprensión de las relaciones de poder que han derivado en situaciones de violencia dentro del sistema educativo del estado de Michoacán requieren una revisión de las condiciones culturales que prevalecen en las acciones del magisterio, sus respuestas ante el dominio del Estado sólo han servido para legitimarlo y en contadas ocasiones para cambiar de actores en el ejercicio del poder sin que las condiciones estructurales se transformen.

Lo que haga el docente será evaluado desde la mirada del Estado, éste determinará si las acciones que se dan como una contraviolencia son legítimas o no y serán castigadas a través de la intimidación cuando se consideren formas ilegítimas.

Los estudios de la violencia implican dos condiciones: primero entender los usos de la violencia y en segundo lugar comprender la legitimación de ese uso. La **legitimación de la violencia** recupera el sentido en que la violencia directa y la estructural son aceptadas socialmente, aprobación que tiene su origen en la cultura, en lo que se ha normalizado, en lo que se justifica.

Las víctimas de la violencia, en sus diferentes tipos ya mencionados, pueden rebelarse, en estos casos el Estado suele denunciar a las víctimas de la violencia estructural como los agresores del sistema, son quienes intentan desestabilizar y causan encono debido a que se crean situaciones de conflicto donde los agresores se vuelven víctimas pues el poder que les mantiene se debilita. En este sentido hablamos de la manera en que el Estado crea y recrea procesos de violencia que denuncia como ilegítimos, quizá cambien los actores pero la lucha por el poder se mantendrá.

La condición de legítimo e ilegítimo dentro del vocabulario político que refiere la violencia es reciente; sin embargo, las primeras ideas sobre su sentido se localizan en Foucault (2014) en sus reflexiones sobre el problema del gobierno en su forma política y la gobernabilidad. Este autor plantea preguntas como ¿quién debe gobernar?, ¿con qué métodos? y ¿por qué aceptar que alguien gobierne? Desde Maquiavelo, señala, “el objetivo del ejercicio del poder va a ser, sin duda, mantener, fortalecer y proteger el principado” (Foucault, 2014, pág. 116); lograr lo anterior implica delimitar estrategias dado que gobernar un Estado requiere de un sistema de vigilancia y de control de los habitantes, de su conducta y de sus riquezas (Foucault, 2014, pág. 120).

La **violencia legítima** se acepta en la medida en que se considera que el propósito del soberano o autoridad es el bien común y la salvación de todos o una educación de calidad en el caso que nos ocupa. Sin embargo, en el mercantilismo, como forma económica que organiza las relaciones entre la población y el soberano, el objetivo “es el poderío del soberano” (Foucault, 2014, pág. 129) y la población, en este sentido, se manifiesta “como el fin y el instrumento del gobierno: sujeto de necesidades, de aspiraciones, pero también objeto en manos del gobierno” (Foucault, 2014, pág. 132). En este contexto el poder de la autoridad educativa se mantiene utilizando a los otros actores como instrumentos, utilizando el conocimiento de sus necesidades, algunas estimuladas desde el mismo Estado y en este sentido a través del ejercicio de la disciplina que no es otra cosa que la violencia legítima.

Las estrategias que define Foucault en el marco de la violencia legítima justifican la presencia de un sistema educativo que controla la sociedad mediante dispositivos de seguridad dentro de un territorio (Foucault, 2014, pág. 137). De esta manera, Foucault recrea los mecanismos de la violencia legítima como parte del Estado para mantener el poder, para sobrevivir. Judith Butler hace énfasis en esta idea al señalar que se administra una población y esto significa que el poder monitorea a la población, la cual es “detenida, regulada, inspeccionada, interrogada, uniformizada en sus actos, ritualizada y expuesta al control y a la regulación de la vida cotidiana” (Butler, 2006) todo esto con sus respectivas consecuencias morales, legales y políticas.

Fue Max Weber (1979, pág. 84) quien introduce el término de violencia legítima para explicar que en el entramado de la violencia y sus diferentes tipos, la única que se reconoce es aquella que impone el Estado. Esta violencia, a decir del sociólogo alemán, es necesaria en la medida que se utiliza para mantener un orden, obligando a unos a obedecer los mandatos de otros. Sin negar el hecho de que en distintos espacios se genera la violencia afirma que sólo aquella que ejerce el Estado puede ser aceptada pues es su monopolio y procede del pacto que constituye a la misma sociedad. En este Estado, que intenta mantener los privilegios de una clase, se niega toda posibilidad de rebelión que atente contra el orden preestablecido, cualquier acción realizada en este sentido será considerada como **violencia ilegítima**.

Aún cuando se acepte de antemano la necesidad de una violencia legítima para mantener el orden preestablecido es imposible cerrar los ojos ante otros actores que luchan por encontrar un espacio y legitimar códigos que regulen el presente y futuro de una nación; en el caso de este estudio se refiere a los grupos relacionados con el narcotráfico cuya intervención dentro del sistema educativo forma parte de este análisis, así como las acciones de rebelión –catalogadas así desde la violencia legítima- perpetradas por la disidencia magisterial o los actos coludidos con ese poder desde organizaciones como antorcha campesina que se ha aliado al Estado para controlar o influir en las decisiones de padres de familia.

En su análisis sobre la violencia Hannah Arendt (2006) coincide con esta manera de clasificar la violencia pues determina dos caras de la misma situación, una se refiere a la violencia que ejerce el Estado, la segunda a la que se ejerce en su contra. La violencia que se deriva del poder del gobierno –la legítima- aparece “como último recurso para mantener intacta la estructura del poder frente a los retos individuales” (Arendt, 2006, pág. 64). La autora hace una separación entre violencia y poder político adjudicando a la primera una posibilidad de provocar destrucción a partir del uso de la tecnología y hace hincapié en los procesos a seguir en la resolución de conflictos, a saber la disuasión como garantía de la paz en lugar de la victoria.

En este sentido, la autora aludida, recupera el informe sobre la violencia en América donde se afirma que tanto la fuerza como la violencia pueden ser técnicas eficaces en el control social y en el proceso de persuasión, especialmente cuando se tiene apoyo popular (Arendt, 2006, pág. 32). Aceptar este marco de ideas, señala la autora, implica recuperar el concepto marxista que refiere al Estado como instrumento de opresión de la clase dominante (Arendt, 2006, pág. 49). A partir de las reflexiones realizadas por Arendt se destaca la idea del abismo que separa los medios del Estado para ejercer la violencia y aquellos que tiene el pueblo, la superioridad del primero es innegable; sin embargo, la autora reconoce que las cosas cambian cuando la estructura pierde el poder y las órdenes se desobedecen. En este caso se requiere que el Otro esté preparado para asumir las consecuencias del poder y sobre todo la responsabilidad que implica tanto el mando como el ejercicio de la autoridad sobre quien será el nuevo sometido.

En función de lo anterior, es posible señalar que tratar la violencia o realizar estudios en torno a ésta implica comprender que es un reflejo de situaciones o circunstancias que condicionan o determinan la vida en común, la convivencia. En este caso, la vida en común dentro de todo un sistema, conlleva el reconocimiento en primer lugar de una estructura jerárquica, tradicional, con relaciones de poder asignadas o impuestas tanto culturalmente como administrativamente y en

segundo lugar de un espacio donde los actores son alguien más que los implicados en un proceso formativo.

Las intenciones de estos actores que determinan las acciones –autoridades- del sistema educativo son desconocidas; sin embargo, derivan en una violencia simbólica al dar por sentado que un conocimiento o el reconocimiento de un documento como código social de lo que se es son los elementos legítimos que determinan un lugar dentro de la sociedad; además, porque cada actor intenta reproducir estructuras para mantener el poder que se le tiene dado o bien para aumentarlo y mejorar sus condiciones. Dentro del sistema educativo existe una parte del aparato represor (autoridades educativas) que limita las acciones del docente y multitudes fanáticas (facciones sindicales) como las denomina Žižek, que dan cuenta de una violencia subjetiva, que se concreta en acciones y cuya única finalidad es imponer un punto de vista.

La violencia directa que se observa en las entrañas de las instituciones educativas solamente son un reflejo de aquella que se desarrolla sin ser visible dentro de todo el sistema educativo y social. Es una lucha por el poder entre desiguales sin un impacto real para desestabilizar las estructuras y/o cambiar las condiciones culturales de dominación a partir de la cosmogonía e ideología que nos determinan.

La violencia que ejercen los actores a quienes se refiere este trabajo siempre será ilegítima, es injustificable ante la mirada estatal, mientras que la violencia del Estado que se ejerce para contener las manifestaciones en su contra o mantener las condiciones tanto estructurales como culturales pertenecerán al rubro de la violencia legítima. Estar dentro de la legalidad⁷ conlleva el reconocimiento de que se aceptan las condiciones del Estado para garantizar la convivencia, no obstante esta situación da cuenta de una violencia cultural, simbólica y objetiva.

⁷ La legalidad junto con las costumbres como forma tradicional y el caudillaje como ejemplo de autoridad carismática son las tres formas utilizadas por el Estado para legitimarse (Weber, 1979, p. 85).

Finalmente, se destaca que los distintos tipos de violencia aluden relaciones desiguales, éstas impiden la definición de la realidad y construcción de lo real a favor de la satisfacción de necesidades y la convivencia. Los docentes, como actores centrales del sistema educativo, son víctimas de la violencia del Estado, de la legítima y se les ha colocado en una posición jerárquica que les obliga a reproducir condiciones culturales y estructurales. Como actores identifican las violencias objetiva, simbólica y estructural que les sujeta, se revelan ante ellas; sin embargo, contribuyen a su legitimación defendiendo aspectos culturales que han normalizado, que consideran construcciones propias.

El Estado, en el contexto michoacano, tiene como prioridad erradicar la violencia; sin embargo, no puede prescindir de ella. Esta situación nos encierra en el círculo vicioso ya mencionado, salir de éste obliga a transformar las situaciones que condicionan la inequidad.

Los resultados de la última década en cuanto a la erradicación de esta violencia social, ubicada por la población más como física y psicológica y menos como simbólica, cultural o estructural son desalentadores, los índices se incrementan y los modos de ejercerla se tornan más complejos.

3.2 Relaciones de poder: ¿sujetos o actores?

Para analizar las relaciones de poder que generan violencia, se parte de la idea de que las personas no son sujetos pasivos, son actores que se mueven, sienten, tienen emociones, piensan, rechazan opiniones, asumen posturas y toman decisiones. En tiempos condicionados por el incremento tanto de las formas como de los niveles de la violencia y en contextos donde se recrean en la cotidianidad relaciones de abuso que se han normalizado, es preciso dar cuenta de la manera en que los actores intervienen para lograr propósitos individuales y/o colectivos.

¿Quiénes son los actores de este sistema que tienen inmovilizada la educación?, de la respuesta a esta interrogante se intenta dar cuenta en la primera parte. **¿Cómo se asumen como víctimas y/o victimarios, sujetos y/o actores cada uno?** es el nodo central de la segunda. Con la intención de dar

respuesta a la interrogante **¿de qué manera intentan controlar el funcionamiento del sistema educativo, ejercen poder y provocan violencia esos actores?** se analizan, en el tercer apartado, las relaciones de poder y la lucha por la hegemonía en el Sistema Educativo.

El **Sistema Educativo** es el ambiente donde se dictan directrices hacia la innovación y contradictoriamente también hacia el mantenimiento de prácticas anquilosadas relacionadas con procesos de gestión institucionales y pedagógicos. Este sistema está conformado por una **estructura jerárquica** que facilita las relaciones con abuso de quien tiene el poder para manipular información, imponer puntos de vista y determinar acciones. En cada nivel de la estructura se ubican los **actores** de este sistema, quienes facilitan u obstaculizan –consciente e inconscientemente- los procesos; sin embargo, cada uno lucha por oponerse al sometimiento del que es sujeto, ser incluido y gozar de cierta libertad para tomar decisiones. El sujeto/actor, como refiere Gatica (2008, pág. 333) puede ser individual o colectivo, es capaz de entender sus circunstancias y ser consciente de sus decisiones y de su actuar.

Los actores que se consideran en este apartado son: **los docentes, los educandos, las facciones sindicales, las autoridades educativas, los padres de familia, organizaciones civiles y grupos que actúan al margen de la legalidad**; es decir, todos aquellos quienes intervienen directa e indirectamente en los ambientes escolares y que están involucrados en distintas situaciones de violencia.

La intervención de cada uno de los actores hacia distintos rumbos, con necesidades e intereses contradictorios ha generado conflictos; su máxima expresión es la violencia y ante ésta, como ante la incertidumbre, lo que nos queda es un **clima de miedo**. Violencia y caos, antecedentes y condicionantes del miedo, de aquello que coarta la libertad son los escenarios del Sistema Educativo en el estado de Michoacán, de ahí el sentido de describir este sistema previamente a la descripción de los actores. No sin antes resaltar que la descripción es general y tiene variantes en cada región, en cada subsistema y en

cada nivel educativo; de la misma manera las características de cada actor difieren en función de variables relacionadas con el género, la edad, su formación académica e ideológica, la experiencia o función dentro del gremio, el contexto; en suma, de su cultura y del espacio que habita.

3.2.1 El Sistema Educativo

El Sistema Educativo del estado de Michoacán es una organización compleja, formada por distintas instancias vinculadas que dan cuenta de los avances, retrocesos, problemas y propuestas en torno a la educación. Sus espacios condicionan el hacer y actuar de cada actor a partir de la filosofía que le define y del imaginario social.

Más allá de las reflexiones antropológicas y sociológicas, desde el sentido de lo político, el Sistema Educativo es una institución dado que “es un conjunto de aparatos y procedimientos de negociaciones orientadas a la producción de reglas y procedimientos legítimos” (Dubet, 2006). La definición de estas normas especifican y determinan aquello que se considera legal; así, en el sistema educativo el Estado estipula quien puede ingresar al servicio profesional docente⁸, qué contenidos han de enseñarse⁹ y desde qué perspectiva¹⁰. Las normas se negocian; sin embargo, quienes participan, tal como señala Dubet, pertenecen a dispositivos formales que tienen un reconocimiento legal y reglamentario que regula tanto los debates como la escena política (Dubet, 2006, pág. 31). En Michoacán, todas las negociaciones entre las partes sindicales y la autoridad son comunes, de manera específica las que se refieren a la aplicación de la Reforma Educativa se han prolongado, desde el 2013 a la fecha se han vivido situaciones violentas que han roto un diálogo entre lo que se denomina la parte oficial -quien tiene el poder- y la disidente -los otros-.

⁸ El 11 de septiembre de 2013 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Ley general del servicio profesional docente donde se establecen los criterios para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio.

⁹ Mismos que se definen a través de planes y programas.

¹⁰ Descrito en el sustento filosófico/pedagógico del modelo educativo.

En torno a los fracasos de este Sistema Educativo Guevara Niebla menciona que todo está mal debido a la hegemonía de intereses corporativos (Guevara, 1992, pág. 26) y la ideología patrimonialista del Sindicato. Esta condición del sistema en el estado de Michoacán se observa a través de la medición de la calidad educativa y el mantenimiento de las desigualdades sociales de las que dan cuenta las estadísticas que presenta el gobierno del estado de Michoacán y el Sistema Nacional de Información Estadística Educativa que se exponen más adelante.

Respecto a la orientación filosófica se concreta en proyectos temporales. Estos proyectos se justifican ante el interés del Estado para mantener la hegemonía y el consenso social, en el caso de Michoacán, los proyectos que provienen del gobierno federal son cuestionados, analizados y obstaculizados desde los grupos de oposición, especialmente desde la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

En este enfrentamiento de intereses está, por una parte el Estado cuyo fin es lograr que su visión de la realidad predomine y por otra espacios de lucha contrahegemónica, fuerzas que se oponen al orden establecido y que intentan posicionarse con proyectos alternativos (Ornelas, 2014, pág. 38). Al contrario de lo que se piensa o se espera, esta lucha contrahegemónica contribuye a la legitimación del orden establecido pues los movimientos se circunscriben dentro del lenguaje del poder dominante, visibilizando las propuestas del mismo Estado, convirtiéndolo en sujeto de esas luchas y abriendo oportunidades para que el grupo dirigente obtenga consenso social. Lo anterior se hace latente en las luchas de enfrentamiento entre la CNTE y la autoridad tanto educativa como gubernamental quienes con el apoyo de los medios de comunicación han menguado la relevancia del quehacer docente dentro de algunas regiones.

En el artículo 10º de la Ley General de Educación se reconocen como **actores** del sistema educativo nacional los educandos, los educadores, los padres de familia y las autoridades educativas. Otras instancias que conforman este sistema se relacionan con el servicio profesional docente; los planes, programas, métodos y materiales educativos; las instituciones educativas de Michoacán y de sus

organismos descentralizados; las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios; las instituciones de educación superior a las que la Ley otorga autonomía; la evaluación educativa; el sistema de información y gestión educativa y la infraestructura (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2017). Cada parte tiene la función de contribuir en el cumplimiento de la **función social educativa** señalada en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Como parte de la estructura del SEN se encuentran los **niveles educativos** y las **modalidades**; entre los primeros cabe señalar como básicos preescolar, primaria, y secundaria; además se consideran dentro de la organización y la estructura la educación inicial, media superior (bachilleratos en todas sus modalidades), superior (que incluye licenciatura y posgrado), especial, para adultos e indígena. Respecto a las modalidades se reconocen la escolarizada, la no escolarizada y la mixta (Secretaría de Educación Pública, 2015). El contexto de esta investigación se refiere a la modalidad escolarizada y los niveles que comprenden la educación básica.

Como puede inferirse hasta este momento, el Sistema Educativo (en el nivel básico y obligatorio) está a cargo del Estado, ésta es su cualidad más relevante en tanto que éste es el que define políticas, centraliza la normatividad, diseña la curricula, publica materiales y se encuentra regulado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el ámbito federal y por la Secretaría de Educación en el Estado (SEE) en la entidad, instancias que acatan los fundamentos y normatividad de la educación estipulados desde la federación. En Michoacán, tanto los fundamentos como la normatividad se aceptan con ciertas condiciones; por ejemplo, el (la) Secretario(a) de Educación es nombrado(a) por el gobernador pero su ratificación y mantenimiento en sus funciones depende de la aceptación de las principales corrientes sindicales; en el mismo sentido, planes de estudio, currículo, métodos, proyectos y programas alternativos son recibidos con rechazo o benevolencia de los docentes en función de las indicaciones de sus líderes.

La Secretaría de Educación en el estado de Michoacán se reconoció hasta 1992 cuando el ejecutivo federal, los gobernadores y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron, en el marco de la federalización educativa, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB); no obstante que en la entidad se contaba ya con una instancia que regulaba las acciones educativas desde 1984 cuando se dio inicio a la descentralización de funciones de la SEP (Gobierno del estado de Michoacán de Ocampo, 2015). Desde 1978 a la fecha se han tenido 28 **secretarios de educación** responsables de dar cumplimiento a las políticas educativas nacionales, en ocasiones enfrentando obstáculos económicos y/o ideológicos. Estos impedimentos han provocado que algunos de ellos sólo se mantengan en el poder de la dependencia algunos días y solamente uno de ellos ha logrado estar en funciones un sexenio.

Durante el último periodo de gobierno, iniciado en 2015, se han tenido dos secretarios de educación quienes, con la finalidad de atender las políticas nacionales relacionadas con la implementación de la **Reforma Educativa** han signado convenios y atienden programas sociales que han dividido al magisterio en tres grupos: aquellos que reconocen ventajas en las propuestas pedagógicas sugeridas y realizan proyectos escolares, los que aprovechan los beneficios económicos que se adquieren al participar en programas federales relacionados con la Reforma Educativa y quienes se niegan a aceptar cualquier propuesta cuyo origen provenga de la autoridad.

Esta división trastoca dos ámbitos: el personal y el gremial; el primero refiere la pérdida de una identidad relacionada con el quehacer educativo, atañe a una violencia psicológica que agrede al docente quien observa la manera en que su profesión se desprestigia. El segundo se corresponde con los enfrentamientos entre grupos de docentes cuyas diferencias ideológicas les impiden mantener un diálogo en el marco del respeto a fin de construir propuestas alternativas que incluyan puntos de vista divergentes.

En el análisis del Sistema Educativo cobra relevancia nuevamente el aspecto de la calidad, este término subjetivo se torna concreto, a partir de los indicadores definidos por la parte oficial y que se relacionan con el rendimiento, el aprovechamiento y la eficiencia terminal. A partir de los resultados nacionales los especialistas concluyen que la calidad de la educación mexicana es mala y que la percepción que tiene la sociedad sobre ésta es correcta (Ornelas, 2014, pág. 159). Si los indicadores fueran insuficientes es posible referir que los educandos no aprenden lo que deben aprender, según lo demuestran los resultados de los exámenes de ingreso a diferentes niveles y el saber que los contenidos son irrelevantes para la mayoría, dado que la escuela les aburre.

Se ha de recordar que la educación es un derecho, que el Estado tiene la responsabilidad de atender este aspecto y que es uno de los factores que disminuyen la vulnerabilidad hacia la violencia en determinados sectores, de esta idea resulta relevante destacar que en cuanto a cobertura, del 2007 al 2016 (según datos estimados en el SNIEE) se incrementó del 90.4% al 95.6%, con estas cifras Michoacán se ubicó en el lugar 17 a pesar de situarse en el 29 durante el 2007. En el mismo sentido, es posible resaltar que para el ciclo escolar 2015-2016 el 49.9% de las escuelas del nivel primaria eran de organización incompleta y el 22.3% unitarias, esto significa que casi la mitad de las instituciones educativas de la entidad no contaban con un docente para cada grupo y casi la cuarta parte un solo profesor debía trabajar con niños de todos los grados. Indudablemente esta situación repercute en el desempeño y rendimiento académico de los educandos y son casos vinculados con la violencia.

En el mismo sentido, cabe resaltar que a pesar de que el grado promedio de escolaridad tiende a elevarse, en el ciclo escolar 2015-2016 el máximo logrado fue de 7.9 cuando el promedio nacional fue de 9.2, ubicándose la entidad en el lugar 29. Además, para el mismo periodo el 7.5% de la población era analfabeta.

Todas las circunstancias educativas, que condicionan el sistema en la entidad, descritas hasta el momento, equivalen a factores de riesgo que aumentan los niveles de vulnerabilidad ante la violencia en Michoacán. Como se puede estimar

con los datos anteriores el acceso, el flujo, los resultados y el impacto del sistema en el tránsito por la educación básica reflejan que ésta ha tenido poco impacto en la atención de situaciones vulnerables que repercuten en hechos violentos. De acuerdo con el reporte del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (SNIEE, 2017) el pronóstico educativo para el 2030 en la entidad es triste y se continuará, de acuerdo con las tendencias, debajo de los promedios nacionales y ocupando los últimos lugares de las 32 entidades.

Con la intención de abatir el rezago educativo, disminuir la violencia en centros escolares y enfrentar las condiciones de desigualdad que padecen algunos sectores rurales e indígenas de la población michoacana se han adoptado programas federales, también diseñado estrategias estatales que se aplican en distintas regiones. No obstante lo anterior, los índices que refieren la calidad educativa en la entidad no son significativos.

A partir de la Reforma Educativa del 2011 se intuye el agotamiento de un sistema que debe transformarse, no está en crisis, según Dubet, si no que sufre mutaciones. El Sistema Educativo está en transformación, sus formas de operar son inconsistentes con las necesidades sociales e incongruentes con los contextos y tiempos violentos que ha heredado la desigualdad en diversas regiones; además, se tienen tensiones provocadas por diversas fuerzas que intentan determinar su futuro (Ornelas, 2014, pág. 11).

Las condiciones actuales del Sistema Educativo son el resultado de luchas políticas e ideológicas que se han dado principalmente entre dos grandes grupos: por un lado los conservadores y por el otro los liberales, radicales, vanguardistas o grupos de oposición. Los primeros han sido parte del grupo en el poder: intelectuales, dirigentes y gobernantes que desean mantener las estructuras tal cual; entre los segundos también hay académicos, investigadores y representantes de la sociedad que desean cambiar las condiciones estructurales. La historia señala que estas pugnas ideológicas finalizan cuando se impone el punto de vista y la voluntad del Estado. Para Guevara Niebla (2016) la estructura del Sistema Educativo se ha arruinado debido a la corrupción y la politiquería, por

ello se requiere reconstruir la estructura del poder, “equilibrar la pirámide del poder” dado que nada cambiará en tanto las estructuras y relaciones de poder permanezcan intactas (Guevara, 2016, pág. 20); para el autor, tanto el docente como la escuela deben ser el fundamento del funcionamiento de todo el Sistema.

Los recursos con los que se da financiamiento a la educación son públicos, de esta manera se garantiza el control del Estado sobre el funcionamiento del sistema, es parte de la función hegemónica del gobierno federal en tanto especifica la asignación del gasto, corresponde a otro de los monopolios que ostenta.

Pasar el poder de un actor a otro implica crear mecanismos para que todos contribuyan en la definición de los postulados filosóficos y los propósitos que orientan el funcionamiento del Sistema dado que es aquí donde se plantean las líneas ideológicas sobre las que se sustenta la hegemonía del Estado. Lograr lo anterior es posible si se considera que algunos proyectos educativos han surgido del mismo magisterio, con la participación de docentes, normalistas, padres de familia, expertos y el sindicato o la coordinadora; en otras ocasiones se han realizado consultas a personajes clave que garanticen el consenso. En Michoacán se hicieron consultas dentro del plan nacional, sin considerar las características peculiares del magisterio estatal y ni la presencia de expertos –como Sylvia Schmelkes¹¹ frente al INEE- convencieron al magisterio; por ende, el rechazo a la Reforma sigue en pie.

El reto que le queda al sistema educativo es asignar recursos suficientes para atender el rezago educativo de los grupos vulnerables y según se da cuenta en las tablas que se mostraron es necesario atender la retención, la deserción y brindar oportunidades más allá del discurso desde el poder. Los servicios que ofrezca el sistema educativo deberá considerar las zonas con mayor desigualdad, más allá

¹¹ Sylvia Schmelkes tuvo aceptación dentro del magisterio michoacano como investigadora en educación, con su propuesta de educación intercultural visitó regiones vulnerables y capacitó docentes. Su ingreso al Instituto Nacional de Evaluación Educativa marcó una distancia y los docentes la vieron con otra mirada pues la identificaron con el grupo cercano al presidente.

de la cobertura la formación de docentes que laboran en esas zonas de conflicto deberá ser una prioridad.

El Sistema Educativo está en crisis, su transformación es posible a partir de cambios estructurales que regulen las relaciones entre los diferentes actores y se incluyan sus puntos de vista en la construcción de un modelo. Los actores son múltiples y las formas en que influyen en las decisiones son diversas, el interés principal debería ser la formación de ciudadanos y este principio se ha olvidado o cambiado por asuntos personales.

En el siguiente apartado se analizan las características de esos actores que tienen parte en el Sistema educativo, ya sea con un reconocimiento legal o porque han logrado un espacio en la estructura que les permite tomar decisiones, sometiendo por la fuerza física o a través del miedo.

3.2.2 Los sujetos/actores

No obstante que en la Ley General de Educación las facciones sindicales, las organizaciones civiles y los grupos que realizan actividades ilícitas no se reconocen como actores del Sistema, en este trabajo se les toma en cuenta en tanto que cada uno de éstos influye de distinta manera en el desarrollo de los procesos educativos y en determinado momento, como parte de las relaciones desiguales y en el ejercicio de un poder que les legitima dentro del mismo, son víctimas de la violencia o la ejercen.

En esta investigación se ubica al docente como eje central pues es quien decide, actúa o reproduce, se moviliza, se mantiene apático o al margen de acontecimientos sociales, organiza el ambiente de aprendizaje, gestiona y mantiene una relación –a veces comunicativa- con el resto de los actores.

Sin los docentes ninguna Reforma Educativa puede consolidarse, dejarlos al margen de las propuestas, del diseño de materiales y de los cursos de capacitación significa verles como ejecutores de un proyecto que les es ajeno, con el que no se identifican; desde esta perspectiva no debe extrañar que tras cada

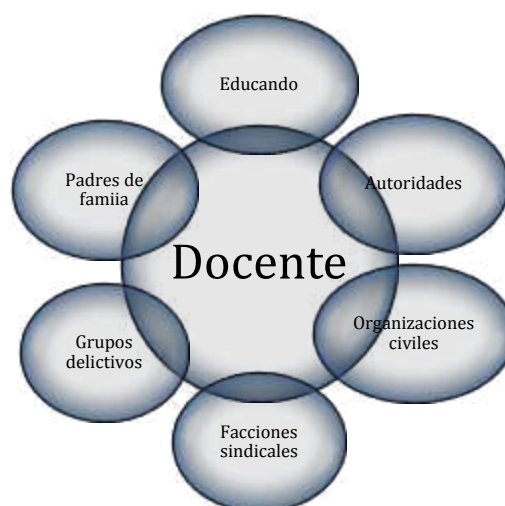
reforma los docentes se movilicen rechazándola, obstaculizándola y enfrentando al poder.

En la lucha por el poder, el control y la dirección de la educación convergen distintas fuerzas, distintos actores que coinciden en “arreglos políticos entre autoridades y organizaciones gremiales” (Ornelas, 2014, pág. 51) principalmente, pero cada cual intenta ganar adeptos en función de sus conveniencias y los busca entre los mismos actores que permiten el funcionamiento del sistema.

Toda relación está supeditada a estructuras de poder, pues éste es una forma de relación entre sujetos (López L. , 2008, pág. 257). En la figura 4 se muestran las relaciones que determinan el actuar del docente a partir de los actores que se identificaron.

Figura 4.
Relaciones de poder que implican
la complejidad de la labor docente.

Elaboración propia



Las relaciones de poder que se suscitan entre estos actores son una lucha que deriva en la recreación de distintos tipos de violencia, en ocasiones jugando el papel de víctimas, en otras desempeñándose como victimarios; estas circunstancias son las que se analizan a continuación. Se describen solamente los docentes, las facciones sindicales, las autoridades y los grupos delictivos porque son los que en las entrevistas y en los relatos escritos cobran relevancia.

Los docentes

Los docentes son los herederos de un trabajo sobre los Otros (Dubet, 2006, pág. 101). Dubet (2006) (2007) ubica la docencia en el grupo de las actividades remuneradas, profesionales, con reconocimiento que se orientan al cuidado, atención y transformación de los Otros, es un hecho, refiere el autor que se relaciona con la producción de las personas, “se fabrican individuos y sujetos en el marco de una profesión organizada” (Dubet, 2006, pág. 21). A estos profesionales “se les paga y se les forma para actuar sobre los otros” (Dubet, 2006, pág. 17), se les paga para que contribuyan en su socialización, esto implica la aceptación de las normas legítimas y legales.

No obstante lo anterior, ser docente no es una acción mecánica, es un acto moral que involucra comprensión de la práctica, tomar decisiones atendiendo aspectos culturales y condiciones específicas de los sujetos. La enseñanza implica una relación con el Otro, con los Otros, no solamente sus alumnos, con ellos están los padres de familia, orientando su quehacer las autoridades, supervisando logros y criticando fracasos las organizaciones civiles y los grupos delincuenciales imponiendo un nuevo sistema axiológico dentro de las instituciones.

En Michoacán, un alto porcentaje de los mentores ha sido formado con una postura *democrática* en las aulas de las escuelas normales, al respecto, señala Dubet

estos actores de la democracia ya están formados y socializados, (donde se) da por sentado una igualdad formal en los individuos. (Sin embargo, agrega el autor), el programa institucional se sitúa “antes” de las instituciones políticas y no enfrenta a iguales; el maestro y el alumno (...) no son iguales (Dubet, 2006, pág. 24).

En el mismo sentido Ornelas señala que el normalismo es el origen de la formación ideológica del magisterio y es el lugar en el que se encuentra el meollo de la calidad; para este especialista “el docente es el eje sobre el cual gira el sistema de educación y el recurso intelectual más importante” (Ornelas, 2014, pág. 244), pues opina que son éstos quienes hacen que el sistema funcione.

La función del docente ha evolucionado y con ésta las relaciones que mantiene con los otros actores del sistema. Dubet (2006, pág. 122) señala que “los profesores, a menudo sin saberlo, son discípulos de Hobbes, ya que en la medida en que la disciplina escolar apunta a erradicar la violencia infantil, apela a un monopolio de la violencia legítima en manos del maestro”. Esta idea permite explicar las maneras en que dentro del Sistema Educativo perduran relaciones de poder entre los docentes y los educandos en coherencia con la presencia de métodos tradicionales de enseñanza y uso de recursos didácticos que poco o nada tienen que ver con la realidad o los problemas de cada contexto.

Los docentes “no necesariamente comparten los puntos de vista del gobierno ni les atraen los planes que hagan los funcionarios de la SEP” (Ornelas, 2014, pág. 119) y aunque los docentes del estado de Michoacán hacen propuestas innovadoras, éstas son definidas a partir del pensamiento crítico que se retoma en los lineamientos internacionales, propuestas nacionales con un enfoque dentro de la escuela activa o la educación popular o alternativas ya construidas que adaptan a sus circunstancias. Es decir, el docente se encuentra sujeto a una normatividad impuesta, desde diferentes referentes, es parte del sistema y su resistencia sólo logra legitimar el poder del Otro, el del Estado.

Los docentes tienen cierta autonomía dentro de las aulas; sin embargo, la presencia de autoridades -como directores o supervisores- limita las posibilidades dado que les solicitan sujetarse a los lineamientos pedagógicos y la normatividad administrativa, siendo ésta última, en ocasiones, de mayor relevancia. Los docentes que trabajan con el proyecto alternativo de la CNTE se asumen como educadores populares y lo aceptan como un proceso contrahegemónico y viable.

Con cierto desaliento, desinformación, enojo y miedo, los docentes pretenden revertir la Reforma Educativa más reciente pues señalan que atiende a políticas internacionales, neoliberales que intentan privatizar la educación pública. A decir de ellos lo que pretenden es obligar al Estado a asumir su responsabilidad ante la formación de ciudadanos, situación que, a decir de Ornelas, significa defender la idea de Estado educador, paternalista y autoritario (Ornelas, 2014, pág. 19); en

este sentido, se convierten en abogados del viejo sistema. Para Guevara Niebla (2016, págs. 49-55) la profesión docente es subestimada, no se le concede el mérito que merece y afirma que el vínculo SEP-SNTE ha bloqueado las posibilidades de profesionalizarse.

Quizá los salarios de los docentes sean poco significativos en comparación con la tarea que desempeñan; sin embargo, tal como refiere Ornelas al citar a Nora Lustig (Ornelas, 2014, pág. 237): algunas personas de los sectores menos calificados en la entidad se interesan en desempeñar esta función dado que adquieren cierto prestigio social, seguridad laboral, prestaciones y un nivel de vida superior al de otros profesionistas en el estado de Michoacán. Si el autor mencionado tiene razón, este hecho mantendrá a Michoacán en los mismos lugares de la relación nacional.

Facciones sindicales

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) es considerado el más grande de América, fue fundado en 1943, sus representantes han tenido una relación estrecha con los mandatarios en turno y por ende promueven las políticas educativas que se emanan desde el poder. Para Guevara Niebla (2016, págs. 36-37), el SNTE, desde su creación fue protagonista de la educación pública nacional, su historia está salpicada de actos violentos entre los que se cuentan asesinatos, corrupción y abuso del poder. Para este autor el vínculo Estado-Sindicato decidió el camino equivocado que tomó la educación nacional.

Dubet (2006) menciona que existen instituciones legítimas e ilegítimas. El SNTE representa la parte oficial o legítima, es además responsable de cuidar los derechos de sus agremiados. De acuerdo con Hernández (2011) al ser incapaz de otorgar salarios dignos esta instancia hace de la corrupción su estrategia pues opta “por avalar el ausentismo laboral, las licencias indefinidas y la defensa a ultranza de la inmovilidad en el trabajo” (Hernández L. , 2011, pág. 240). No obstante lo anterior, sus líderes son blanco de denuncias constantes por agresiones a los maestros denominados democráticos que pertenecen a la

Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), una de las facciones considerada disidente y la que en la entidad tiene más agremiados.

Por los abusos de poder y actos de corrupción ya mencionados, como aparato del Estado la presencia del Sindicato de los maestros dejó de tener representación para un gran número de docentes en el estado de Michoacán, fue así que su lugar lo ocupó la CNTE. Sin embargo, el SNTE ha continuado como la parte legítima en tanto que la CNTE se entiende como la parte ilegítima, se le desconoció en un inicio y se sigue subestimando su poder aún cuando en la entidad la autoridad establece las mesas de negociación con esta facción sindical.

Lo anterior se debió a que poco a poco el aumento de sus agremiados y las formas de resistencia provocaron que la autoridad revisara sus propuestas y atendiera sus pliegos petitorios. La CNTE ha tenido tropiezos y conflictos internos para obtener la hegemonía, el control y el consenso, se enfrentó a la fuerza de Vanguardia Revolucionaria¹², ha sido sujeto de fraudes y compra de lealtades desde la cúpula del poder. A la fecha, Michoacán se concibe como una de las zonas de influencia de la disidencia.

En ambas instancias (el SNTE y la CNTE) existen pugnas por el poder, las dos desean el liderazgo y la concreción de su filosofía a través del currículo, aunque lo primero es su prioridad y lo segundo una estrategia. Llegar al poder les ha significado la vía para obtener favores, se ha tejido, tanto en una parte como en la otra, “una intrincada telaraña entre los cargos sindicales, los puestos educativos y las posiciones de poder en municipios y regiones” (Hernández L. , 2011, pág. 157); aunque se les han otorgado diputaciones y los dirigentes sindicales se rotan en los principales cargos también existe la contraparte: algunos líderes regresan a sus grupos en cuanto termina su comisión sindical.

Luis Hernández (2011) comenta que a pesar del transcurso del tiempo, los intentos de mandatarios de diferentes partidos políticos y funcionarios aliados con

¹² Vanguardia Revolucionaria fue el instrumento de poder generado por su líder Carlos Jonguitud para mantener el control, fue la corriente hegemónica del SNTE (Proceso, 1981).

el SNTE, la desaparición forzada o asesinato de más de 150 de sus líderes el movimiento magisterial y la CNTE se mantienen como una poderosa organización político-sindical (Hernández L. , 2011, pág. 22). Para este autor, el SNTE es

un actor que influye en las decisiones educativas del país. Es, en los hechos un poder fáctico, que actúa en el mismo terreno en el que lo hacen los partidos políticos. Desde hace unos años, cuenta, también, con un partido político. Sus acciones gremiales se desarrollan siempre en la esfera de lo político. El Estado es siempre el terreno de su acción (Hernández L. , 2011, pág. 42).

En documentos de la Coordinadora, refiere Luis Hernández, que la CNTE se define como “la organización de masas conformada por los trabajadores de la educación democráticos del país, independientemente de la burguesía y su Estado” (Hernández L. , 2011, pág. 262). El tiempo ha dado la razón a su única lideresa: Elba Esther Gordillo, quien señaló en el momento de su reelección en 1992 que lo único que importa es el poder (Hernández L. , 2011, pág. 245) pues los líderes de la CNTE han hecho de la corrupción la misma estrategia en Michoacán tal cual lo hicieron en su momento a quienes criticaron.

En vinculación con la CNTE y a decir de algunos de sus agremiados como parte de su formación político-sindical, los estudiantes normalistas participan en movilizaciones y se enfrentan a la autoridad (Rivera, 2017), utilizan la violencia física a través del secuestro de vehículos de proveedores, colaboran en el cierre de centros comerciales de capital trasnacional e instituciones bancarias, usurpan autobuses del transporte público, permiten el paso libre de vehículos en autopistas sin pago de cuotas, todo con la finalidad de apoyar las intenciones del gremio y en los últimos años lograr que se les asignen plazas de manera automática sin presentar el examen de ingreso al que estarían obligados por las normas del servicio profesional docente, mejorar sus condiciones de vida como estudiantes y enfrentar las amenazas de cierre de sus escuelas. En contraposición, han sido reprimidos por la fuerza a través de enfrentamientos con la policía. Cuando los docentes cierran las dependencias de la SEE en el estado de Michoacán, las autoridades abren oficinas alternas para atender y resolver los asuntos prioritarios.

Es un juego del poder donde todos son parte de la estrategia, la reconocen y principalmente la aceptan porque favorece intereses personales.

En la CNTE también existe violencia de género, Luis Hernández refiere que en sus inicios Roberto Villalana (líder sindical) comentó en una asamblea que “las compañeras maestras deben estar en su hogar, atendiendo a sus hijos y a su marido: el sindicato no es para ellas” (Hernández L. , 2011, pág. 171); siendo una profesión con predominio de presencia femenina cabe resaltar que las funciones de representantes sindicales y de autoridades son desempeñadas prioritariamente por varones. Desde algunas facciones sindicales, con predominio de la CNTE, se organizó el rechazo a la última Reforma planteada por el gobierno de Enrique Peña Nieto, no importa si el jefe máximo se molesta como en otros tiempos (Ornelas, 2014, pág. 61), se le enfrenta, a él y al secretario de educación se les critica utilizando las redes sociales.

Los líderes sindicales de esta corriente utilizan la fuerza para lograr sus demandas, por ello cierran oficinas de gobierno y muestran enojo en cuanto la autoridad les comunica que deben retirarse (Morales U. , 2017), son docentes que tienen pendientes con la SEE, principalmente pagos o asignación de nombramientos, ellos han abandonado las aulas mientras resuelven lentamente problemas personales, reconocen que se afecta a terceros, pero señalan como culpable a la SEE debido a la burocracia y caos que existe tanto en la dependencia como en la Secretaría de Finanzas en el estado de Michoacán. Sus demandas pueden ser legales pero no se consideran legítimas.

Estas facciones sindicales aprovechan el conservadurismo gremial, como lo denomina Ornelas (2014, pág. 70), o el miedo a ser desenmascarado, como lo denomina Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2009, pág. 96), o resistencia al cambio y miedo a la incertidumbre según señala Guevara Niebla (2016, pág. 13) a fin de influir en el rechazo hacia la Reforma Educativa. Su lucha sindical se considera política en tanto que “al pelear por los intereses de los trabajadores de la educación éstos se enfrentan como gremio a un poder que detenta la clase dominante” (Hernández L. , 2011, pág. 263). Esta idea la dan a conocer los

docentes democráticos en sus manifestaciones a través de sus consignas y su idea central refiere todo el poder a las bases y el concepto de poder popular. Para éstos el gremio es una clase social que se enfrenta al “poder que detenta la clase dominante con la cual (son) antagónicos e irreconciliables” (Hernández L. , 2011, pág. 292), luego entonces no existen posibilidades de conciliación ni negociación.

Autoridades educativas

El Estado tiene rostro a través de las autoridades educativas, son éstas quienes generan las condiciones propicias y actúan en pro del mantenimiento de la hegemonía estatal, para lograr este propósito han utilizado con frecuencia la fuerza y la represión contra grupos minoritarios u opositores a las propuestas estatales. Las autoridades educativas se encuentran en distintos niveles jerárquicos: desde el director/a de escuela hasta los secretarios de educación. La autoridad educativa federal es la SEP, ésta mantiene el control y determina o avala, a través de la normatividad, el currículo, enfoque, métodos, recursos financieros y didácticos, así como formas y espacios de participación social.

Los conflictos entre la SEE y el SNTE vienen de antaño, sus pugnas dieron origen a la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, política que a nombre del gobierno estatal firmó el gobernador Genovevo Figueroa. En este documento se define la reorganización del sistema educativo enmarcado en un nuevo federalismo que implica la descentralización de la educación, con una participación social, de padres de familia, alumnos, maestros y autoridades (SEP, 1992). En este mismo documento se pueden observar las relaciones que la autoridad tendrá con el SNTE como actor dentro del sistema. Además, es la autoridad federal quien de nueva cuenta estipula las condiciones que se deberán observar a fin de actualizar los planes, programas y contenidos educativos.

Es también la autoridad quien, a través del Acuerdo ya mencionado, define la reivindicación del magisterio a través de seis aspectos: “la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el

aprecio social por su trabajo”; en este sentido, es posible señalar que quien dice cómo debe ser el docente, lo que debe saber, su remuneración, sus prestaciones y condiciones de vida es y ha sido el Estado. Condiciones de vida que fueron analizadas y negociadas por la CNTE y en Michoacán se obtuvieron beneficios económicos más significativos que en otras entidades, éstos se concretaron a través de una serie de prestaciones salariales.

El paso del tiempo ha dado cuenta de que el uso de la fuerza y la represión en el estado de Michoacán han permitido el mantenimiento del poder estatal pero también es un hecho que lo ha debilitado. De manera constante se establecen mesas para negociar en la entidad aquello que en la federación ya se estipuló, que se encuentra regulado a través de la normatividad. Espacios donde se cede a cambio de perpetuar el poder de la autoridad.

Grupos que actúan al margen de la legalidad

La escuela, más allá de ser un lugar de aprendizaje, es un espacio moral impregnado de los valores que le circundan. El hecho de que en el contexto violento estatal se ubiquen grupos que se dedican a las actividades ilegales ha trastocado los intereses de los diferentes actores y modificado el sentido que las instituciones educativas tienen socialmente.

En los contextos más violentos del estado de Michoacán, algunos padres de familia pertenecen a los diferentes niveles jerárquicos de la estructura del crimen organizado, pueden ser vigías o incluso distribuidores o productores, sin otorgar relevancia a sus funciones dentro de la estructura es posible afirmar que la mayoría tiene bajos niveles de escolaridad. En coincidencia con lo que señala Ornelas (2014, pág. 123), al tener un nivel cultural mínimo dejan sentir su presencia en las instituciones educativas apoyando a las autoridades, influyendo para la permanencia o despido de un docente cuando desde su punto de vista éste no funciona, son vigilantes de su labor y se atreven a juzgar lo que enseñan o cómo lo hacen.

Además, sin importar su escolaridad, el hecho de tener una posición económica estable les permite enviar a sus hijos a escuelas públicas o privadas, en el medio rural o en el urbano, todo depende de la función que desempeñen y el territorio que habiten. Estos actores dan cuenta de relaciones sociales y familiares que, como parte del currículo oculto que se recrea en el aula, forman en un tipo de valores específico: la violencia, el abuso de poder, la relevancia de los aspectos económicos, las funciones del género desde una perspectiva masculinizada y reafirman la idea de un ciudadano consumidor; así se construyen los valores y creencias que se recrean en la vida cotidiana de cada niño/a.

El crimen organizado es el resultado de un sistema político corrupto e impune que ha permitido que emerjan grupos que se aprovechan de la pobreza en ciertas zonas, para hacer, según uno de sus líderes, “lo que el gobierno no hace” (Gómez S. , 2013); la educación no es la vía de salida pues poco ha podido hacer para contrarrestar los antivalores que se reconstruyen en cada zona de conflicto. En cambio, se ha permitido la influencia de estos grupos para dar paso a la conformación de una cultura de la ilegalidad.

La violencia contra los docentes desde el crimen organizado se observa a partir de asesinatos y desapariciones, en Michoacán han sido colgados y expuestos en las plazas públicas. La inseguridad también afecta la asistencia de los educandos a los centros educativos obligando a transformar las dinámicas pedagógicas o las relaciones que se dan entre otros actores.

Al transformarse los valores la familia, la escuela y las instituciones carecen de significado para muchos jóvenes que prefieren ser reclutados bajo las posibilidades de la mejoría económica e identidad que les brinda pertenecer a grupos delincuenciales. La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) señala que “a través de engaños, amenazas, presiones y violencia buscan captar a niños, niñas y adolescentes para sus actividades. Estos grupos, particularmente cuando están asociados al narcotráfico, incitan también a los niños y adolescentes al consumo de drogas” (CIDH, 2015, pág. 69). Dado que

cualquier abandono de los miembros de estos grupos representa un peligro para las organizaciones es muy difícil que la infancia se aleje de ellos.

Como miembros de las organizaciones, la CIDH considera que los niños son maltratados por el adulto quien ejerce un poder debido a “que tienen rangos de mayor liderazgo y dominio en la organización criminal” (CIDH, 2015). En función de la edad y el género, explica esta comisión, los infantes desempeñan distintas actividades dentro de las organizaciones delictivas.

Después de analizar las relaciones entre los actores principales se observa que cada uno, más que sujeto supeditado a un poder y adaptado al sometimiento en función de jerarquías que se han normalizado, se han amoldado a nuevas relaciones, mismas que permiten el funcionamiento del sistema. En el mismo sentido, es necesario enfatizar que estas relaciones han configurado una cultura distinta dando lugar a nuevas luchas pues tal como refiere Ignacio Gatica (2008) las relaciones sociales son mediadas por la cultura, ésta “es el espacio que hace posible la producción, reproducción y actualización de relaciones de poder” (Gatica, 2008, pág. 313), es el asiento del poder pues en ésta se legitima; el poder para el autor es dominación pero también condición indispensable para la formación de sujetos.

Toda relación implica al poder, éste es un principio de la realidad social (Sarup, citado por López, 2008). “Nadie escapa a esta dinámica, donde uno puede quedar del lado del poder o del lado de la resistencia” (López L. , 2008, pág. 270), pero estas posiciones pueden invertirse en función de las circunstancias tal como lo vimos en el imaginario y el actuar de cada sujeto, se les reconoce a cada uno como seres pensantes y creativos; no obstante que se observa que algunos de ellos tendrán más posibilidades de transformar la realidad que otros.

Finalmente, se afirma que el Sistema Educativo es el reflejo de lo que son sus actores, de lo que hacen, de sus formas de organizarse, de los procesos de comunicación que subyacen en cada práctica; es el producto de relaciones complejas donde el poder cobra vida para condicionar las decisiones y orientar

cada momento. Ese poder forma parte de las relaciones entre los sujetos/actores, aceptando disposiciones, enfrentándolas o ignorándolas contribuyen a la transformación del mismo Sistema. Los actores son diversos, algunos son reconocidos como parte de la estructura jurídica y normativa, otros surgen aprovechando los vacíos para tratar de imponer su propio punto de vista, tal es el caso de la delincuencia organizada, empresarios o diversas asociaciones civiles.

En función de lo anterior es posible afirmar que las relaciones de poder determinan el sentir de un sujeto incapaz de actuar y las acciones de un actor consciente de sus propias decisiones. El poder determina el ser, lo configura, la manera en que se logra este proceso se describe en el apartado siguiente.

3.2.3. La configuración del sujeto/actor a través del poder

Ser sujeto y transformarse en actor tiene implicaciones que a decir de Touraine (2000, págs. 61-97) involucran la acción, implica la condición de transformar, intervenir, resistir o asumir las condiciones de existencia que regula el Estado, la clase en el poder, la burguesía.

Ser sujeto, tal como refiere Foucault, especifica una condición de sumisión, de estar sujetado, sometido; en contraparte a lo ya dicho del ser actor que da apertura al cambio, la lucha y emitir opiniones. Dado que ser sujeto o actor se relaciona con la manera de pensar, de sentir, de ser y estar; Butler (2014, pág. 21) sugiere que el sujeto debe considerarse como una categoría lingüística con un sentido distinto de lo que significa la persona o el individuo.

Con la finalidad de comprender la manera en que se relacionan estos sujetos o actores es necesario tomar en cuenta que como señala María Inés García (2010) todas las relaciones entre actores siempre serán relaciones de fuerza; sin embargo, especificarlas, describirlas y nombrarlas a través del lenguaje será el primer paso en su reconocimiento y aprovechamiento en tanto oportunidades de aprendizaje y desarrollo individuales. Esta es la idea que orienta el análisis de la manera en que los sujetos del sistema educativo se asumen como sujetos/víctimas o se transforman en actores que se apropian de su

responsabilidad ante el poder y dan pasos hacia la transformación de las estructuras que les han sujetado e impiden relacionarse con el Otro.

A partir de la idea antedicha surge la pregunta **¿pueden las relaciones de fuerza asimétricas ayudar a la consolidación de una identidad, autonomía o conciencia que controle la violencia?**, para dar respuesta a esta interrogante se explica **la manera en que estos actores del sistema educativo que se describieron en el apartado anterior se asumen como víctimas y/o victimarios, como sujetos y/o actores** a partir de tres elementos: su posición ante el poder, en segundo lugar se recupera el estudio del contexto político y las condiciones estructurales que determinan un sentido en el Ser; finalmente, se analizan las posibilidades de controlar la violencia y establecer relaciones igualitarias entre los actores del sistema a partir del reconocimiento del Otro.

Uno de los autores más relevantes en el análisis del poder es Michel Foucault, para quien el **poder es** “la expresión de una relación de fuerzas que los seres humanos establecen como una forma que les permite actuar (y de gobernarse) los unos sobre los otros” (Arteaga, 2012, pág. 44). También, recuperando a Foucault, García (2010, pág. 25) señala que si el poder es la guerra entonces en esta relación también se desarrollan estrategias, tácticas y técnicas; respecto al poder expresa que para Foucault éste “no es más que una relación entre parejas, sean individuales o colectivas. Si no hay al menos dos, el poder, en tanto es una relación no existe” (García M. I., 2010, pág. 37). La intención en ambas perspectivas es comprender el poder más allá de su forma jurídica, pues para Foucault (2001, pág. 26) lo relevante no es definir quién ejerce el poder sino entender los mecanismos y efectos que lo producen en diferentes niveles de la sociedad. Si como señala este autor, el poder es lo que reprime, entonces, en las relaciones jerárquicas autoritarias del Sistema Educativo existe el ejercicio de la violencia a través de la represión en tanto mecanismo del poder, romper esto requiere establecer relaciones igualitarias que anulen la represión dentro del poder y den origen a situaciones de convivencia donde la posibilidad de tomar decisiones se intercambie en beneficio mutuo.

En el marco de la represión Judith Butler menciona que “el sujeto se forma en la sumisión” (Butler, 2014, pág. 12), es el sometimiento una forma de poder, señala la autora, conlleva una dependencia que limita la libertad en la toma de decisiones, en este sentido se afirma que la formación del sujeto depende del poder. Así, a través de la educación, el sujeto aprende y aprehende el funcionamiento de una estructura jerárquica impuesta que le limita y condiciona, de tal manera que el poder se observa como algo externo al sujeto a través de las relaciones, de las acciones, de las decisiones; pero poco a poco se va interiorizando conformando su identidad a partir de esas relaciones, de sus posibilidades o limitaciones para actuar y de la forma en que asume responsabilidades en la toma de decisiones.

El actuar, que implica el hacer, significa “un hacer tanto hacia sí como hacia el otro” (Hegel, 1985, pág. 114), pues lo que se hace para sí mismo tendrá efectos en el Otro, en el nosotros. El obrar, para este autor, es “el devenir del espíritu como conciencia” (Hegel, 1985, pág. 235) pues sólo mediante la acción el individuo puede saber lo que es.

En el mismo sentido, para Robert Dahl citado por Bacqué y Biewener (2015, pág. 17) el poder es la capacidad de decidir; por tanto, el ejercicio de poder implica influir en las decisiones de los otros; por su parte, Stephen Luckes (Citado por Bacqué & Biewener, 2015, pag. 17) agrega un sentido al poder que da lugar a la exclusión pues refiere que éste se da “cuando una decisión de A se opone a los intereses de B” pero también cuando los intereses de B no se toman en cuenta. Y este sentido del ignorar intereses así como influir en las decisiones de los Otros sin reconocerles es lo que ha ocasionado, en el sistema educativo, ciertas pugnas entre los actores.

Existe una alternativa para evitar la exclusión y ésta es ver al poder como un medio de comunicación (Luhmann, 2005) lo que implica introducir, en el análisis del primero, el lenguaje y un sistema de símbolos que permitan transmitir un mensaje e influenciar en las acciones o inacciones de los otros. Incluir al Otro a través del lenguaje implica escucharlo, reconocer que existe el padre de familia, la

autoridad educativa, que el educando puede opinar sobre su propio aprendizaje, al docente que es quien toma las decisiones pedagógicas finales y a la sociedad a través de otros actores.

De la misma manera Butler (2014, pág. 16) señala que es a través del lenguaje que se logra la subordinación del sujeto; quizá en un primer momento el tono de voz en las relaciones entre los actores del sistema educativo represente un ejemplo del uso del lenguaje en el sometimiento, pero es imposible soslayar que en esta forma de poder también se han desarrollado gesticulaciones que determinan el sentido de las decisiones pedagógicas, especialmente cuando hablamos de las miradas de quienes realizan actividades fuera de la legalidad y se involucran en las actividades escolares. Otro ejemplo de lo anterior es el caso de padres de familia o agentes externos a la escuela que muestran armas de fuego y sin emitir un solo sonido influyen en las decisiones de los docentes. Asimismo, los procesos de enseñanza pueden ser definidos de la misma manera que el poder, en éstos se transmite un mensaje que da sentido al proceso pedagógico que permite al Otro construir o descubrir el saber coherente con la ideología dominante/occidental.

De manera opuesta a lo que pudiera sostenerse, el poder crece en la medida en que aumenta la libertad de quien está sujeto al poder (Luhmann, 2005, pág. 14). En este sentido Luhmann (2005, págs. 14, 85-97) hace una distinción entre poder y coerción afirmando que ésta se ejerce cuando se carece de poder; no obstante que es una alternativa para evitar que el poder del Otro crezca y aumentar la seguridad del superior. Así se explican los actos de represión desde la autoridad hacia los docentes y las amenazas tanto de éstos como de padres de familia sobre los educandos evidenciando la naturaleza dual del código del poder (Luhmann, 2005, pág. 92) en las condiciones de fuerza/debilidad y legalidad/ilegalidad, se observará que en este sentido la fuerza y la legalidad son equiparables así como la ilegalidad con la debilidad. El primer dúo es utilizado para la formación de la conducta y el autor sugiere que antes de llegar a la violencia se deberá luchar por el consenso.

Así, el poder es resultado de las relaciones sociales, puede ser represivo pues somete pero también productivo en tanto que permite actuar, además opera en distintos niveles, de ahí la necesidad de recuperar algunas de las ideas que subyacen en este concepto para el análisis del poder y sus formas violentas en las relaciones sociales que se dan entre los actores del Sistema Educativo en Michoacán. **¿Cómo se someten a las condiciones que les atan?, ¿existen posibilidades de reorganización del poder para generar resistencias, para intervenir y considerar las conductas de los Otros?** Dar respuesta a estas interrogantes permitirá avanzar hacia la comprensión de la manera en que el poder determina la configuración del sujeto/actor.

Las relaciones sociales cotidianas son parte de la tecnología del poder pues éste las utiliza para lograr su ejercicio (García M. I., 2010, págs. 34-35), de ahí la relevancia de analizar, por una parte, aquello que se vive en cada nivel del Sistema Educativo y por otra las relaciones cotidianas entre los actores, lo anterior permitirá entender la manera en que la lucha por lograr una hegemonía dentro del sistema es un intento por romper lo que les ata a sí mismos pero les somete a los otros¹³.

En este sentido se reitera que el saber es la expresión del poder, sugiere Honneth (citado por Arteaga), y dentro de esta expresión la función comunicativa es el medio de dominación (Arteaga, 2012, pág. 54). A través de los procesos comunicativos se dibujan las redes del poder para instaurar el conocimiento necesario que permita el incremento del poder mismo. Siguiendo esta idea quizá sea necesario considerar que los saberes indígenas y locales que se sugiere (permite) rescatar como parte de los procesos de aprendizaje corresponden a una necesidad de exclusión y control estatal.

¹³Esta idea corresponde al tercer tipo de luchas que considera Foucault, la primera se refiere a las políticas que se vinculan con aspectos étnicos y de dominación social, la segunda las denomina económicas y refieren luchas contra la explotación y la fuerza de trabajo, finalmente, las que en este trabajo se refieren son las que se contextualizan en la modernidad y es un rechazo a ser sometido a una identidad, al control de la conducta.

En relación con las formas de acatar o resistir al ejercicio del poder que se dan entre los actores del sistema educativo se incluyen, en la tabla 7, algunas de las acciones que realizan. De esta manera es posible observar el intercambio de posiciones que se abordó con anterioridad.

Tabla 7. Acciones de resistencia y sumisión ante el poder realizadas por los actores del sistema educativo.

Actores del sistema educativo	Acciones de sumisión	Acciones de resistencia
Docentes	Respetan los lineamientos administrativos	Promueven proyectos alternativos
Educandos	Realizan actividades impuestas por el docente	Crean mecanismos para enfrentar la autoridad escolar y familiar
Autoridades	Son parte del sistema de vigilancia establecido sobre el docente	Forman parte del equipo docente y analizan sus propuestas
Padres de familia	Forman parte de los colectivos de vigilancia a través de los comités escolares	Hacen sugerencias para el trabajo escolar y pueden elegir la institución educativa
Facciones sindicales	Establecen alianzas y convenios a partir de intereses personales	Organizan al magisterio y diseñan propuestas pedagógicas alternativas
Organizaciones civiles	Son parte de las alianzas con el Estado y promueven la aplicación de proyectos federales	Son parte de las movilizaciones sociales de lucha en busca de una igualdad
Grupos al margen de la Ley	Establecen acuerdos con distintas autoridades a cambio de favores	Realizan actos violentos e intentan controlar las actividades cotidianas incluyendo las educativas

Elaboración propia.

A partir de la información de la tabla 7 es posible hacer algunas inferencias:

- Un actor puede realizar acciones tanto de sumisión como de resistencia.
- No todos los actores responden al ejercicio del poder de la misma manera.
- El poder se intercambia en cada una de las relaciones.
- El tipo de respuesta dependerá de la relación con los otros actores, de la situación, del contexto y del tiempo.

- Las formas en que se manifiesta el poder son subjetivas en tanto son resultado de la relación de uno mismo con los otros.
- Para que exista el poder es necesario que tengan lugar las acciones de resistencia.
- Tanto la resistencia como la sumisión afectan al Otro y a sí mismo.
- La resistencia también puede ser pasiva como se observa en el caso de las autoridades.

Respecto al acto de sumisión, dice Butler (2014, pág. 22) que, “al oponerse a la oponerse a la subordinación, el sujeto reitera su sometimiento” pues es un poder que se ejerce sobre el sujeto pero es asumido por él mismo reproduciendo, con su actuar, las condiciones que lo sujetan. En este sentido, se reitera la idea de la intervención necesaria del poder para la configuración del sujeto, de su voluntad y la determinación de su vulnerabilidad. Y tal como refiere la autora “debemos abandonar la perspectiva de un sujeto ya formado” (Butler, 2014, pág. 41), para romper círculos viciosos de dominación, sometimiento, control y por ende de violencia y avanzar hacia la configuración de un sujeto que de cuenta de sí mismo, de los Otros, de su comunidad y de su propia libertad, sin que ésta se circunscriba dentro de la servidumbre.

En relación con la resistencia García (2010, pág. 62) señala que ésta es una fuerza que anima a enfrentar el poder y es en ésta donde el sujeto, probándose a sí mismo se constituye como sujeto dentro de los límites de la sumisión pues como señala Butler: “el sujeto que habría de oponerse a la violencia, incluso a la violencia contra sí mismo, es a su vez efecto de una violencia anterior sin la cual no hubiese podido emerger” (Butler, 2014, pág. 76). Esta resistencia, como se observa en las acciones que se incluyen en la tabla 7, puede ser tanto individual como colectiva, consciente o inconsciente; de manera especial en esta última forma dado que como señala Butler “el inconsciente se resiste siempre y exclusivamente a la normalización” (Butler, 2014, pág. 100).

En el marco de la resistencia el magisterio disidente refiere la necesidad de empoderarse, entendido como una posibilidad de práctica de emancipación, ésta la reconocen como un proceso de aprendizaje que reivindica el conocimiento del

poder, la autorrealización y el reconocimiento de grupos; con este marco buscan una transformación social pero no logran romper las estructuras paternalistas, jerárquicas y desiguales debido a que buscan constantemente la validación de sus propuestas desde el Estado o desde la autoridad. Quizá sea el cansancio o la pérdida de la confianza tanto en líderes como en el docente pero la apatía por participar en los procesos educativos es una condicionante que ha impedido la autorrealización de cada actor del sistema, su reconocimiento y la posibilidad de tener perspectivas orientadas hacia el cambio social.

De acuerdo con Bacqué y Biewener la participación y la intervención social que practican los docentes michoacanos dentro de su movimiento son parte del empoderamiento como proyecto y un camino hacia la emancipación, en este marco hay que reconocer que en este aprendizaje del poder se internaliza una posición del “poder sobre” en lugar de “poder de” o “poder con” (Bacqué & Biewener, 2015) que implican el esquema del empoderamiento.

Si el docente, uno de los actores del sistema educativo y sobre el que todos intentan vulnerar su toma de decisiones, desea empoderarse, si pretende construir “un nuevo poder colectivo con el que los actores económicos y políticos estarían obligados de transigir” (Bacqué & Biewener, 2015, pág. 31) tal como se requiere, será necesario que trabaje en comunidad, en una dinámica hacia la construcción del contrapoder, de manera organizada, sin exclusiones, en proyectos tanto individuales como colectivos, identificando problemas comunes, expresando opiniones, compartiendo experiencias, escuchando y aprendiendo del Otro. Este proceso requiere de una concientización; es decir, pasar de la conciencia¹⁴ individual a la colectiva así como alejarse del papel de víctima y entender, como señala Jack Kemp (citado por Bacqué y Biewener, p. 89), que “el empoderamiento no significa un control sobre los otros, sino la libertad de controlar sus propios asuntos”.

¹⁴Para Judith Butler la conciencia constituye una operación psíquica y social del poder (Butler, 2014, pág. 16)

Para hablar de poder y de violencia se requiere que exista una relación entre dos sujetos, dos actores o dos colectividades. Y es en esta relación que los sujetos, los actores o las colectividades aprenden a asumirse como tales. Si el poder y la violencia son procesos que se aprenden también pueden desaprenderse las formas que les dan sentido, no serán procesos sencillos y se requiere tiempo debido a que lo que se transforma son modelos culturales muchas veces arraigados. Por ello, aunque el gremio magisterial sea consciente de su situación de sometimiento y verbalice como meta su emancipación no logra ver que no ve las formas de control a las que permanece sujeto.

Estas formas de control corresponden a un modelo de desarrollo de la misma sociedad, a una necesidad del Estado para mantener el control sobre las acciones, sobre el cuerpo, sobre el pensamiento, por ello crea sistemas de vigilancia que facilitan esta labor y a la vez mantenerse en una posición privilegiada dentro de la estructura. Estas condiciones sociales que impiden la emancipación, la transformación de las estructuras y que alguno de los actores consolide un poder hegemónico se observan en el apartado siguiente.

3.3 Violencia en el ejercicio profesional docente

En coherencia con lo expuesto hasta este momento, es posible deducir que el ejercicio de la docencia está permeada tanto por situaciones como por relaciones conflictivas que se agudizan en contextos violentos; sin embargo, como se ha reiterado, los múltiples actores y la diversidad de los contextos que determinan un sinnúmero de circunstancias impiden hacer generalizaciones.

No obstante lo anterior, para comprender las condiciones de violencia que se recrean dentro de las instituciones educativas y sus entornos es necesario describirlas, mencionarlas, dar una voz a esos silencios, hacerlas parte de un discurso que impida su negación. Pensar que el docente es el único culpable del fracaso educativo o que el Estado establece las condiciones de desigualdad y violencia sobre estos actores nos hace encasillarnos en la idea de encontrar culpables, posibles víctimas que sólo desempeñan la función que les corresponde;

de manera opuesta, en este trabajo se considera que, más allá de saber quien es el responsable y sin pensar en el futuro incierto, hay que romper los paradigmas que el pasado enraizó en los fundamentos de la educación pública.

Según datos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), recuperados por Uribe, la violencia en el trabajo tiene mayor impacto, cuando de mujeres se habla, en profesoras, enfermeras y trabajadoras sociales. Se ha de recordar que la docencia, especialmente en educación básica, se ejerce mayoritariamente por mujeres. La diversidad de comportamientos que se pueden catalogar como violentos hacia este sector de la población van desde el homicidio, la violación, patadas, mordidas, puñetazos, intimidación (bullying), acoso (mobbing), hostilidad, gritos, indirectas, indiferencia o adjudicar un apodo (Uribe, 2011, pág. 49). Las acciones pueden ser diversas y por ende el tipo de violencia también variará.

En este trabajo se vincula la violencia con el concepto de **acoso** que comprende actos recurrentes no deseados por las víctimas, provocando una desestabilización en las emociones o la salud, en consecuencia disminuye la satisfacción laboral. En el ámbito educativo existe el acoso de un actor hacia el otro; sin embargo, en este apartado se centra la atención del acoso hacia el profesorado: desde sus estudiantes que le retan e intentan evidenciar sus errores, desde las autoridades que deslindan múltiples responsabilidades a través de comisiones que el docente debe desempeñar, desde las facciones sindicales que les instan a regular sus actos en función de intereses ideológicos particulares, de los padres de familia que elevan sus expectativas del docente sobre sus posibilidades, del Estado que le obliga a considerar los principios pedagógicos y administrativos de una Reforma Educativa y de los grupos delincuenciales que les solicitan apoyo o participación en sus actividades a cambio de protección y seguridad.

No es que la violencia hacia el docente no existiera antes de la Reforma Educativa, lo que sucedió es que a través de su imposición se manifestó de diversas maneras, sobre todo porque los docentes, al igual que Lara (2007, pág. 107), vieron que la nueva normatividad llegó a través de la autoridad (secretarios

de educación, supervisores, directivos) de manera arbitraria y así se construyeron la misión y visión de cada escuela que creó además un conflicto de identidad.

Otra razón que justifica este análisis son los datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que en el 2009 indican que México ocupó el primer lugar de 23 países con situaciones de violencia en la escuela y el 47% de los directores encuestados para ese estudio comentaron casos de intimidación y abuso hacia sus maestros (Gómez, Zurita, & López, 2013, pág. 90).

Los aspectos sociales, filosóficos y psicológicos que se analizan en este apartado permiten responder a las preguntas: **¿en qué condiciones desempeñan los docentes su función?, ¿son el miedo y la incertidumbre constantes sociales que determinan la vida social y profesional?, ¿es posible afirmar que se ejerce violencia en el ejercicio de su profesión?** A fin de explicar esta situación desde diversas perspectivas se consideran, en primera instancia, elementos que corresponden a un análisis global, político-social, posteriormente situaciones culturales ideológicas y finalmente las condiciones psíquicas o personales de los actores.

El **estado de incertidumbre** es, a decir de Donskis (Bauman & Donskis, 2015) una situación de inseguridad emocional y psicológica que se acentúa cuando no se encuentran respuestas; en estos tiempos y en el contexto que se ha referido esta condición permea los espacios públicos y privados. En éstos, como señala el autor mencionado, la vida del Otro se destruye pensando que se cumple con un deber y el Estado, preocupado por su imagen, representa a las personas solamente como unidades estadísticas (Bauman & Donskis, 2015, pág. 19). A través de las observaciones realizadas en el contexto se detectaron casos de docentes que han perdido la vida en manos del crimen organizado y de la forma en que la violencia se valora a través de los datos numéricos. Ambas situaciones son ejemplos concretos de lo que estos autores denominan ceguera o insensibilidad moral, condición de una época en la que se ve al otro lejano, imaginario, construido artificialmente y se olvida al ser humano que físicamente se

tiene cerca. Se recuerda que es el Estado quien administra el miedo a fin de gobernar a las personas.

En estas circunstancias se es inmune al dolor que nos alerta en el peligro pero se vive con **miedo**, esta situación es provocada, según Bauman (2017), por la actitud consumista que como ya había mencionado García Canclini (1995), transforma las condiciones de los ciudadanos y los coloca en la posición de consumidores. Vistos de esta manera, los docentes, como consumidores, tienen pocas posibilidades de pensar su hacer más allá de formar nuevos consumidores -de mercancías pero también de modelos de vida y por tanto maneras de ser, pensar y actuar-. Su ser se difunde en medios de comunicación y las autoridades educativas resaltan los resultados que se deben obtener, que además se miden a través de exámenes estandarizados con categorías y niveles internacionales.

El miedo, dice Bauman (Bauman & Donskis, 2015, págs. 129-131), es parte integral de la condición humana, es una mercancía política que se utiliza en el juego del poder, donde las condiciones de incertidumbre prolongada provocan depresión, la enfermedad psicológica más común que repercute en la salud. En el mismo sentido Augé (2015, pág. 56) refiere que el miedo es parte de la vida y componente del progreso pues éste, cuando logra dominarse, permite despertar a individuos adormecidos.

Existen otros miedos resultado de las violencias económicas, sociales, políticas y tecnológicas que a decir de Augé (2015) generan estrés, pánico y angustia; en este contexto, para el autor, la indignación es una forma sublimada de miedo; los docentes están indignados por la forma en que se les ha ignorado, solicitan ser tomados en cuenta, no se les escucha o bien se recuperan de su palabra y acciones sólo las ideas que pueden manipularse a favor del discurso hegemónico; luego entonces tienen miedo.

El miedo que se genera a partir del discurso hegemónico ha sido contagioso, las posibilidades de desempleo o la condicionante de tener un empleo temporal, de corta duración ha generado angustia en torno al futuro de los trabajadores de la

educación. Esa amenaza de desempleo repercute en la vida cotidiana y aunque no se sabe de suicidios dentro del magisterio, es necesario analizar y detener la situación de estrés laboral que prevalece y que a decir de Augé (2015, pág. 17) puede ser porque “los individuos quedan sometidos al deber de la rentabilidad y son rigurosamente observados y juzgados”. En la misma línea, señala el autor, el sentimiento de soledad que se deriva del sentimiento de no ser importante son los efectos de la desestructuración del desempleo que explican las condiciones emocionales de muchos de los docentes del estado de Michoacán.

Nuestra era está condicionada por el temor, cualquier situación puede provocar pánico y reacciones exageradas (Bauman & Donskis, 2015), de acuerdo con Donskis el terror es parte de la cultura popular, alimenta la imaginación y viste máscaras diversas. En coincidencia con este autor, los docentes viven en el temor a través de la inseguridad y la incertidumbre, este temor se ha convertido en una mercancía. Según Bauman (Bauman & Donskis, 2015, págs. 124, 128) existen tres razones para estar asustado: la ignorancia, la impotencia y la humillación como resultado de las dos primeras.

La ignorancia es, para Augé (2015, pág. 48), compleja pues en ésta la razón y la sin razón se confunden dando origen al miedo, por ello, comenta, es fácil jugar con el miedo para hacer que el enemigo cometa errores.

Los docentes que laboran en contextos violentos son vigilados no sólo por la autoridad educativa sino por grupos delincuenciales que controlan los accesos a diferentes comunidades, ambas situaciones son ejemplos de humillación, de vergüenza, que según Augé (2015, pág. 18) hacen de cada partida al trabajo la antesala de una pesadilla. Los docentes se miran expuestos a la mirada de los Otros, sin enfrentar esa mirada son incapaces de rebelarse al observador. La salud, en este caso, como refiere Uribe (2011, pág. 47), está determinada por condiciones sociales y económicas del ámbito ocupacional que son consecuencias de políticas y acciones ajenas al sector salud pero que tienen que ver con las condiciones en que se desempeña el trabajo.

Existe un factor, mencionado por distintos autores (García Canclini, 1995), (Beck, 2009), (Bauman & Donskis, 2015), (Augé, 2015), (Bauman Z. , 2017), que de diversas maneras definen nuevas líneas de conflicto relacionadas con los aspectos laborales, este fenómeno es la **globalización y el proceso de individualización**¹⁵ que marcan un nuevo tipo de vida personal y de desarrollo social.

La estructura económica derivada de los principios de la globalización afecta a los trabajadores exigiéndoles competir entre ellos; en este marco, “uno de los objetivos del trabajo es la necesidad de sobrevivir (...) (pero ante) los despidos masivos de personal, el subempleo y un ataque feroz hacia las prestaciones de seguridad social como la jubilación, la liquidación digna, vivienda, educación” (Uribe J. , 2011, págs. 52-53), se generan enfrentamientos entre quienes deberían entender y mirarse en el Otro además de tener como resultado trabajos precarios, inestables e inseguros.

Así, la cara negativa de esta situación contempla aspectos tales como: la flexibilización del trabajo, la desregulación de las relaciones laborales así como elevados índices de violencia y crimen cotidianos (Beck, 2009, pág. 4), quizá por lo anterior y por la esquizofrenia colectiva que se ha generado Augé (2015, pág. 32) habla de una globalización del terror. A partir de esta idea es que Ulrich Beck señala el concepto de “riesgo” como un enfoque moderno utilizado para explicar las consecuencias de las acciones humanas, explícitas al referirse a condiciones naturales pero que requieren de un estudio interdisciplinario cuando el objeto es la sociedad y sus conductas. Cabe preguntarse entonces: **¿cuáles son los riesgos que caracterizan el ejercicio de la docencia?**

El análisis de los riesgos permitirá tomar decisiones adecuadas y encontrar, más allá de un modelo pedagógico el sentido de una educación pública acorde con los tiempos actuales, donde se formen ciudadanos que discutan los modos de vida

¹⁵ El proceso de individualización implica una forma de vida colectiva, para el autor es un concepto estructural relacionado con el estado de bienestar que otorga derechos a los individuos. (Beck, 2009, p. 14)

que desean practicar. Los riesgos son valoraciones sobre posibles resultados, en las cuales, la responsabilidad en la toma de decisiones, como elemento ético, representa uno de los mayores conflictos dada la tendencia mundial a pensar más de manera individual que social.

Para quien ejerce la docencia y la mayor parte de su tiempo se “enfrenta” a los Otros de manera individual, el compartir riesgos puede ser un fenómeno positivo, dado que es posible hablar de una comunidad que comparte la carga y participa a la vez de las responsabilidades en relación con las decisiones que se tomen. Y es de esta manera que los docentes en Michoacán participan en movilizaciones resistiendo a la autoridad o presentan exámenes en coherencia con los lineamientos del ejercicio profesional docente, tomando decisiones desde una visión parcial de la situación, queriendo obtener beneficios personales pero a la vez gremiales. Cabe señalar que Beck (2009, pág. 123) comenta que la libertad de la que se disfruta en la toma de decisiones dentro de la sociedad de riesgo se realiza sin ser consciente de las consecuencias; por tanto, es limitada.

Entre este juego del pensar en uno mismo y el nosotros Beck (2009, pág. 17) menciona que el juego de poder entre actores es el elemento central de la política de la incertidumbre y el riesgo; sobre los aspectos laborales y en coincidencia con lo que acontece al magisterio, menciona la fragilidad del trabajo en este tiempo, catalogado de esta manera dadas las siguientes características:

- Trabajos de tiempo parcial, donde el docente se ve obligado a laborar en distintas instituciones o bien complementar sus ingresos con otras actividades, pocas veces afines a su formación académica.
- Actividades por cuenta propia, ejemplificada esta condición con los casos de docentes que prestan servicios personalizados de apoyo en educación básica o bien en la modalidad de educación en línea en educación superior.
- Con contratos eventuales, condición criticada por los docentes que, en el marco de la Reforma Educativa, encuentran menos seguridad laboral que

cuando se les otorgaban contratos indefinidos a través de la asignación de una “base” o “plaza”.

De esta manera, los docentes ingresan a la sociedad del riesgo que “se produce en el momento en el que los peligros que la sociedad decide ahora y produce consecuentemente socavan y/o anulan los sistemas de seguridad establecidos por el cálculo de riesgos existente en el estado de bienestar” (Beck, 2009, pág. 120).

Por otra parte, estas tres características del trabajo frágil que se mencionaron generan una incertidumbre endémica que a decir del autor se agudiza con el uso de la tecnología; sin embargo, en el ámbito educativo su uso podría beneficiar los procesos de aprendizaje aunque lamentablemente en reiteradas ocasiones su aplicación se restringe a la sustitución de otros elementos de uso didáctico/pedagógico o bien son elementos estadísticos cuando se informa sobre el equipamiento de las instituciones.

De acuerdo con la OIT, la violencia física y psicológica en los entornos laborales ha alcanzado dimensiones mundiales (Uribe J. , 2011) con secuelas negativas en la salud de los trabajadores, especialmente en las mujeres. Estos efectos, en el ámbito de la docencia se recuperan en la tabla 8 a partir de la información proporcionada por especialistas del sector salud.

Tabla 8. Efectos negativos en la salud por cambios en la situación laboral.

Efectos del desempleo	Efectos por la reestructuración de las instituciones	Efectos por situaciones atípicas
Tensión arterial alta	Menor satisfacción laboral y menor compromiso con la organización	Mayores tasas de lesiones
Aumento en la depresión y la ansiedad	Percepción de injusticia	Alto grado de estrés y baja satisfacción laboral
Aumento en las visitas al médico	Menor autonomía y mayor intensidad de trabajo	Intensificación del trabajo motivada por presiones económicas
Aumento en síntomas de enfermedades coronarias	Pérdida de confianza	Deficiencias de formación y comunicación
	Estrés prolongado con signos	

Peor salud mental y estrés	fisiológicos y psicológicos	Incapacidad de los trabajadores para organizar su propia protección
Aumento de problemas familiares	Cambios en las relaciones	

Elaboración propia con base en el cuadro 4.1 de Jesús Uribe (2011).

Existen otros padecimientos que, de acuerdo con Uribe (2011, pág. 53), son síntomas de acoso laboral, entre éstos se destacan: insomnio, pesadillas, dolor de cabeza, problemas gastrointestinales, pérdida de apetito, ansiedad, angustia, depresión, suicidio. Sobre los padecimientos que pueden ser causa de acoso y conductas violentas Lara (2007, pág. 7) comenta que:

hay maestros que sufren, que tienen brotes neuróticos, algunos inclusive con neurosis graves bastante funcionales, maestros y directivos con trastornos masoquistas y sadomasoquistas, con rasgos perversos, muchos que incluso abusan sexualmente de sus alumnos (as), docentes y encargados de la educación, que son autoritarios y están enfermos de poder, con parejas y familias disfuncionales, con un montón de adicciones, alcohólicos, drogadictos, inclusive adictos a relaciones destructivas, maestros que les pegan a sus esposas, y maltratan a sus hijos, docentes enfermos de colitis, gastritis, de la garganta, muchos de ellos con gripes frecuentes, algunos incluso con parálisis faciales, migrañas, en suma, maestros que en su mayoría poco o nada saben de por qué eligieron dedicarse a la docencia.

En las condiciones laborales anteriores a la sociedad del riesgo -a la que los docentes se resisten a ingresar- prevalece una rutina que da el ambiente de seguridad; al enfrentar nuevos peligros y sus consecuencias la sociedad se vuelve autocrítica, por ello Beck (2009, pág. 127) la observa como una sociedad reflexiva, autocrítica, con una nueva consciencia que permite recrear lo político, anticipándose en lugar de enfrentar la resolución de los problemas. Es necesario pensar en lo que hacemos, ésta es para Arendt (2003) la más elevada y pura actividad de la que es capaz el hombre.

La reflexión, el pensar, implican conocimiento, un proceso de conocer que se opone al concepto de desconocimiento. Según Beck (2009, pág. 192) éste último implica recuperar nuevas interrogantes, analizar malentendidos y significados, puede conocerse o no, ser concreto o teórico así como resistencia o incapacidad de conocer, caracterizarse por omisiones arbitrarias, equivocaciones, errores, exageraciones o dogmatismos y además limitarse a una sola fuente de

conocimiento o basarse en distorsiones; todas estas condiciones se observan en el análisis que el magisterio hace de la Reforma Educativa cuando se le opone. Pero también la transmisión selectiva de información ha sido un factor de desconocimiento en esta sociedad de riesgo que la autoridad ha utilizado generando incertidumbre y errores.

En este contexto, debe mencionarse que son los docentes quienes asumen los riesgos dentro de su profesión, son quienes deberán tomar las decisiones sobre su futuro tanto personal como del gremio aunque exista otro grupo que provoca los riesgos; por lo tanto y en coincidencia con lo que afirma Beck (2009, pág. 130), lo que aquí se confronta no son los riesgos sino la estructura de poder que distribuye de manera inequitativa los riesgos.

Superar la condición anterior supone la discusión de esos proyectos en espacios públicos donde el poder se divida entre iguales (Arendt, 2005). Y es en la acción, como actividad fundamental de la condición humana, que se tienen las posibilidades de iniciar cosas nuevas, de tener iniciativas y transformar las condiciones de existencia que impiden a cualquier profesional de la educación explicarse qué son o quiénes son.

Dentro de este régimen del riesgo se definen las condiciones del *trabajo precario* que impacta en los aspectos vitales a través del tiempo, el lugar y los contratos de trabajo. Es un trabajo que carece de sentido para quien lo realiza sin desarrollar una identidad, necesaria como condición cultural debido a que solamente se vive socialmente.

Se ha criticado socialmente a los docentes, pero pocas veces se cuestiona el sistema que los forma y propicia un desequilibrio mental (Lara, 2007, pág. 25) y este sistema, a decir del autor, es el neoliberalismo como doctrina económica que ha impulsado un discurso empresarial y que de manera inconsciente obliga a los docentes a dejar su condición de sujetos y trabajar a favor de un sistema que los lastima y mantiene en situaciones insalubres, en ocasiones sin percibir un salario, sin recursos didácticos, sin reconocimiento social, con múltiples tareas y grupos

abarrotaos de niños con bajos niveles de desarrollo provocados por la desnutrición.

Sobre las **condiciones culturales del trabajo** y su presencia como actividad necesaria y presente en el desarrollo Arendt (2005) distingue entre labor, trabajo y acción. La primera refiere las actividades relacionadas con la satisfacción de las necesidades vitales, la segunda comprende la producción de todo lo que no es natural y la tercera es la comprensión de aquello que da sentido a la vida y por ende es una actividad social, luego entonces es política. Además, el análisis de los contextos institucionales puede ayudar a entender cómo se genera una cultura de violencia dentro de las mismas y de manera especial considerar que en el contexto de Michoacán hay muchos niños que acuden a las escuelas experimentando situaciones de violencia dentro de la familia y en la vida cotidiana.

A partir de la idea anterior, la docencia se describe como un trabajo, pues permite la formación de ciudadanos, el desarrollo de un pensamiento social cultural que no es natural, sino con una orientación determinada; asimismo, es acción, pues a través de la socialización de saberes se avanza hacia la comprensión del mundo que nos rodea dado que éste es resultado de la actividad humana, de su organización, de un vivir juntos.

Es en el trabajo donde el docente encuentra las posibilidades de dejar huella, a decir de Gómez, Zurita y López (2013, pág. 68) el docente desea mantener la certeza de su mapa cognitivo que le dé seguridad ante su quehacer. Cuando pierde el control se siente amenazado y enfrenta el miedo al caos, así surge el abuso de poder en relaciones asimétricas y la violencia como último recurso válido para restaurar el control.

Al actuar del docente se le puede describir como una actividad realizada por expertos que tienen ciertas destrezas de índole intelectual, características que permiten clasificarle como una profesión de utilidad pública y liberal (Arendt, 2005, pág. 105) pues requiere como virtud la capacidad de un juicio prudente. Esta autora además señala que existe una categoría de trabajos donde se remuneran

el esfuerzo y la fatiga, para ella el salario es una señal de esclavitud. Algunos docentes afirman apegarse a la normatividad y lineamientos de la autoridad; sin embargo, otros niegan la posibilidad de supeditarse a sus mandatos, les critican y se oponen enfáticamente; en el punto medio se definen docentes que en el marco de la simulación construyen una educación de papel -parafraseando a Luis Porter- trabajan sin una actualización satisfechos de sus logros.

Es este último grupo de docentes quienes son un ejemplo del decir de Arendt (2005) cuando afirma que en el mundo moderno se trabaja según las condiciones de la labor: sólo para vivir; así los docentes comen para laborar y laboran para comer, pues su oficio sólo representa el arte de ganar dinero, no son sujetos de sí mismos ni de sus actos.

En el marco de la Reforma Educativa se solicita al docente que incorpore el uso de la tecnología para orientar los procesos de aprendizaje; como se ha mencionado, este aspecto gira en torno al desconocimiento, su inclusión en el aula es nueva pero los métodos educativos siguen siendo tradicionales. En función de lo anterior y de acuerdo con lo que señala Arendt (2005, págs. 164-171) el docente del primer grupo puede ser un siervo de las máquinas que se han inventado, utilizadas éstas para facilitar la labor, no para crear nuevos mundos. Para alcanzar este último objetivo es necesaria la acción.

La acción debería ser una condición presente en todas las actividades humanas; sin embargo, a decir de Arendt (2005, págs. 51-52) en la última etapa del desarrollo moderno se busca su exclusión a cambio de la normalización y conformismo de los miembros de la sociedad. El reto en la docencia implica reconocer los riesgos en el trabajo y tomar decisiones orientadas hacia el bien común.

La acción comprende reflexión, requiere conocimiento, confrontación de distintas perspectivas y puede manifestarse “a través de la palabra hablada en la que se identifica como actor, anunciando lo que se hace, lo que se ha hecho y lo que se intenta hacer” (Arendt, 2005, pág. 202). Así, el docente abre las puertas para

construir una identidad como profesionalista, en su relación con y bajo la mirada de los Otros, conociendo lo que hace en el día a día, ya que ésta “no es un atributo o propiedad definida de una vez y para siempre” (Gómez, Zurita, & López, 2013, pág. 87); además, como refiere Arendt (2005, pág. 219) el compartir palabras y hechos es lo que permite a los hombres vivir juntos.

Existe un apego al trabajo en una sociedad que enfrenta trabajadores sin trabajo porque se les ha arrebatado la única actividad que conocen para ser, para tener una identidad. Arendt opina que esta sociedad está a punto de ser liberada de las trabas del trabajo pero donde se desconocen otras formas de vida elevadas y significativas (Arendt, 2005, pág. 17) la liberación puede ser más una utopía. Especialmente porque es esta misma autora quien señala que “el hombre no puede ser libre si no sabe que está sujeto a la necesidad, debido a que gana siempre su libertad con sus intentos nunca logrados por entero de liberarse de esa necesidad” (Arendt, 2005, pág. 130). Esta autora también recuerda que las personas se convierten en esclavos de sus propias facultades y que ser esclavo de uno mismo es tan vergonzoso como ser esclavo de Otro (Arendt, 2005, pág. 234).

El sindicato magisterial ha sido históricamente uno de los más fuertes y consolidados del país, su propósito ha sido defender los derechos de los trabajadores al servicio de la educación sin darse cuenta, como señala Arendt (2005, págs. 237-239), que de esta manera son los responsables de la incorporación de los docentes en la sociedad moderna, pues ésta promueve la seguridad económica, el prestigio social y el poder político que son sus banderas de lucha. De la misma manera, se han observado situaciones de miedo que el propio sindicato ha aprovechado y/o exagerado para ofrecer seguridad a sus agremiados y obtener beneficios políticos. Actitudes que se explican si se considera que

nuestro país ostenta el sistema gremial y de contratación colectiva más atrasado y corrupto del mundo, producto de una sofisticada complicidad entre líderes, empresarios, gobiernos, y autoridades laborales, quienes han construido un

régimen de perversión que coloca a hombres y mujeres que viven de su trabajo en estado de indefensión (Uribe J. , 2011, pág. 64)

además, señala este autor, las autoridades designan a los líderes que les permitirán mantener un control.

Por el miedo, los docentes ocuparon espacios públicos, bloquearon vías de comunicación pues se unieron con el propósito de cambiar una situación y esto para Bauman (Bauman & Donskis, 2015, pág. 145) significa una solidaridad temporal, la unión de todos en uno para nunca más estar solos, no tanto de compartir la causa (Bauman & Donskis, 2015, pág. 146). De esta manera los docentes llaman la atención y salvan la indiferencia, el temor a la soledad, el aislamiento, que son parte de los miedos actuales. Bauman sugiere que la difusión de información violenta en cantidades exagerada, como sucede en el contexto michoacano, sirve para crear un infierno emocional, que en el caso del magisterio es evidente en tanto se observan las largas filas de aspirantes a jubilarse a fin de evitar las nuevas reglas del juego en el ejercicio de la docencia.

Esta jubilación, para quienes se sienten capaces todavía de ejercer esta profesión, representa, como sugiere Augé (2015, pág. 28), una sentencia, la exclusión, la expulsión del mundo del trabajo y, tal como comenta el autor, en el nuevo tiempo de ocio pretenden encontrar consuelo sin lograrlo. Además de la jubilación anticipada, Ovejero (citado por Uribe, 2011, p. 53) señala otros costos económicos como bajas laborales, disminución de la productividad y utilización de servicios médicos.

Aún cuando se ha afirmado que la violencia restringe la libertad en el ejercicio de la docencia, es necesario aceptar, a raíz de lo expuesto y que como señala Bauman (Bauman & Donskis, 2015, pág. 126) que la libertad para actuar y las restricciones son necesarias para una vida satisfactoria, porque la seguridad sin libertad equivale a esclavitud y la libertad sin seguridad provoca el caos.

En cuanto a los **aspectos personales** se analizan dos particularidades: en primera instancia las circunstancias que rodean la tarea docente desde el discurso

político de la implementación de nuevas estrategias de desarrollo y por otra el malestar del docente desde la mirada psicoanalítica.

Ya se mencionó, en párrafos anteriores, que la acción del docente implica reflexión y ésta es una condición de la profesionalización que sugiere la Reforma Educativa, esta necesidad de pensar sobre la propia práctica supone un ejercicio creativo que según Guevara (2016, pág. 59) implica el uso de una libertad que el docente no había tenido. En este marco se le pide al docente que tome decisiones de acuerdo con sus circunstancias y donde su libertad se supedita al sentir de los otros actores del mismo sistema.

Uno de los elementos que más han causado conflicto gira en torno a la evaluación, lo anterior se debe a que los docentes solicitan una evaluación adaptada a cada contexto, que parta de las condiciones en que se desempeñan y que no sea condición para mantenerse en el servicio. En oposición a esta mirada los especialistas en educación señalan algunas ventajas y desventajas que se presentan en la tabla 9.

Tabla 9. Contradicciones en la implementación de un sistema de evaluación que el docente considera de carácter punitivo.

Desventajas de la no evaluación	Ventajas de la evaluación
Mantiene atado a las rutinas	Permite analizar la práctica y analizar resultados
Posibilita la repetición de errores	Obliga a reflexionar sobre los saberes
Desconocimiento de las posibilidades de mejora	Facilita la toma de decisiones a partir de la adopción de modelos pedagógicos para impactar en las aulas
Se ignoran los resultados del proceso	
No se reflexiona sobre la práctica	Da sentido al estudio y lo convierte en una actividad permanente.
Es posible caer en el conformismo y mediocridad	Es un aprendizaje y potencia el desarrollo intelectual

Elaboración propia a partir del texto Poder para el maestro, poder para la escuela (Guevara, 2016).

De manera simbólica el autor señala que con esta evaluación la profesión del docente pasará de un oficio o semi-profesión al estatuto de profesión. Cabe entonces preguntarse ¿qué sentido tuvo incluir el bachillerato y definir la carrera

magisterial como licenciatura en la década de los ochentas? El docente considera su licenciatura como una profesión pero de manera inconsciente supone que cualquier persona puede realizar su trabajo dado que busca sustitutos cuando requiere faltar al trabajo o bien piensa que puede heredar su puesto para que otro lo desempeñe en cuanto llegue el momento de retirarse.

En defensa de la evaluación obligatoria para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio profesional Guevara (2016) señala que respeta los derechos constitucionales de los trabajadores con tratamiento diferencial para quienes ingresen después del 2013, los líderes sindicales utilizaron esto para obligar a los estudiantes normalistas a participar en las movilizaciones pensadas para detener el cambio.

Esta acción o la resistencia pasiva de muchos es la respuesta a las siete críticas – mencionadas por Guevara (2016)- que han hecho los docentes en torno a la implementación de la Reforma Educativa porque la sienten una agresión a su profesión y a sus intereses:

- La evaluación es punitiva
- El Estado es enemigo de los maestros
- Los docentes no fueron consultados
- La reforma es de carácter laboral más que pedagógica
- Es una imposición de la OCDE
- La culpa de la crisis educativa la tienen los docentes
- A través de la Reforma se busca privatizar la educación

A partir de lo anterior deberá considerarse que estas situaciones pesan en el comportamiento de los actores, los docentes son sujetos influenciados por sus propios escenarios fantasmales (Blanchard-Laville, 2009) con deseos inconscientes que incluyen las posibilidades de matar a un alumno o bien que sea víctima del mismo. En este marco se afirma que todo lo que sucede en la vida escolar y personal, a través de los vínculos con los otros actores, determina el desempeño y la salud del docente y por ende la necesidad de estudiar los **factores personales y psicológicos** que rodean el ejercicio de la docencia.

Con base en los descubrimientos de Freud y Lacan, Blanchard-Laville (2009) descifra el inconsciente de los docentes para explicar una realidad marcada tanto por el placer como por el sufrimiento. A partir de lo anterior afirma que en nuestros días la autoestima y el reconocimiento hacia el docente son menos evidentes que antaño, inclusive afirma que ahora los alumnos acuden a las aulas sin un deseo de aprender, tienen miedo y no quieren saber. Por ende y “porque se trata de un oficio que obliga a exponerse fuertemente a nivel relacional en la práctica cotidiana y que moviliza la construcción identitaria profesional de cada uno, día tras día” (Blanchard-Laville, 2009, pág. 107) es que se habla del sufrimiento profesional de los docentes como una patología.

Sobre la autoestima Uribe (2011, pág. 57) señala que

es básica para la autoprotección y defensa de un medio hostil. Cuando las personas se sienten respetadas y reconocidas se produce un acuerdo entre su evaluación externa e interna, por lo que la interacción con los demás es adecuada. De lo contrario, es probable que surjan los conflictos, en especial cuando la visión positiva que tenemos de nosotros mismos es cuestionada o rechazada por los demás. Con base en lo anterior, es posible relacionar a la autoestima alta con la agresión.

Lo que surge como resultado es, por una parte, estudiantes que recurren a la violencia para reivindicarse y por otra la presencia de docentes cuyo malestar crece año con año debido al estrés y la angustia. Para terminar con estos círculos de angustia – violencia – estrés deberán recuperarse zonas de trabajo, escuchar las quejas y reivindicaciones de tal manera que devuelvan a cada docente el deseo de analizar y transformar su práctica.

En estos juegos de poder dentro del aula el docente, aprovechando su función y situación jerárquica asignada de manera tradicional, se posiciona del espacio, es el amo que establece las reglas. Dado que estas actitudes son inconscientes y pertenecen al mundo de lo reprimido, sugiere Blanchard-Laville (2009), se encuentran estrechamente relacionadas con los temores, el miedo de cada individuo de encontrar experiencias en el pasado que quisiera no recordar. Esta represión, los olvidos sobre el pasado, dice la autora (2009, pág. 96), son válidos para evitar el sufrimiento.

El docente debe construir una identidad respecto a su profesión; al respecto Blanchard-Laville (2009, pág. 64) señala que entre el hacer y el ser debe existir una estrecha relación, donde el “yo soy” que se relaciona con un sentimiento de identidad, con el existir, con el estar en la vida debe preceder al “yo hago”. Con base en esta idea se afirma que un docente sin una estabilidad emocional carece de un yo soy que de sentido a su trabajo. Si no se tiene esta identidad el trabajo se convertirá en labor, en una actividad técnica, cuyo sentido se limita a la posibilidad de subsistir.

El **saber** es el elemento en el que se funda la autoridad del docente, le da un poder que se concentra en la asignación de calificaciones, de sancionar, de juzgar, de clasificar a cada estudiante; sin embargo, de manera paralela vive una

incompletud narcisista: va a dejarse invadir por la duda, duda de él, de su saber, de su imagen, duda de no saber bastante, de no tener ese saber que seguramente el resto de los docentes no dejan de tener; los de la clase de al lado, o bien los de la clase superior, o del ciclo superior (Blanchard-Laville, 2009, pág. 149). (Sin embargo), no es el saber el que se expone (...) hay interlocutores humanos que, por más sometidos que estén a los condicionamientos didácticos, no dejan de ser sujetos, es decir, sujetos dotados de un psiquismo que pesa en sus comportamientos, sujetos influenciados sin saberlo por sus propios escenarios fantasmáticos (Blanchard-Laville, 2009, págs. 160-161).

Este psiquismo del docente se hace evidente en su palabra, en el modo y momento en que la toma, en su mensaje, en sus gestos, miradas y movimientos, es así como se expone, como intenta ser merecedor de la tarea encomendada por la autoridad.

No sólo duda el docente, también los otros actores, así se desvaloriza esta profesión, especialmente en educación básica debido a que quienes desempeñan esta actividad son en su mayoría mujeres y se cree que este trabajo de medio tiempo les permitirá dedicarse a las labores que son de su competencia natural.

Así, la violencia de género es una forma de comportamiento alentado por los grupos sociales que comparten la ideología patriarcal de la masculinidad como ejercicio ilegítimo de poder que está asociada a una concepción que infravalora a

las mujeres, ideas o creencias erróneas sobre las mujeres y su sexualidad (Barragán, 2001, p. 22. Citado por Gómez, Zurita, & López, 2013, p.38)

Las expectativas de los padres, de los alumnos, de la autoridad educativa y de la sociedad también ejercen presión sobre el docente quien padece el miedo a la incompetencia, quizá por ello busca refugio en los otros docentes y en grupo enfrenta las situaciones que pretenden evaluarle. De manera especial Blanchard-Laville (2009, pág. 97) considera que en este tipo de trabajo pensar en el supervisor despierta en los docentes recuerdos de persecución.

Además de lo anterior, en el “Yo” del docente también se encuentra latente el recuerdo del “Yo” alumno, a través del cual reproduce las mismas actitudes que observa en sus estudiantes cuando acude a cursos de actualización. Los cambios a la función docente dentro de los lineamientos pedagógicos de la Reforma Educativa contemplan un docente que guía, alumnos que también enseñan; lo anterior suponen nuevos conflictos de identidad que los docentes deberán tomar en cuenta para definir esa identidad que le dé sentido a su hacer y un sí mismo profesional satisfecho.

De esta manera, la escuela se considera, como señalan Gómez, Zurita, & López (2013, pág. 79) como “un lugar de contestación, de conflicto, de oposición, tanto consciente como inconsciente” que pueden impulsar acciones de transformación, de mejora de las instituciones o en beneficio del desarrollo personal de cada actor, pero que también pueden ser generadoras de miedo e incertidumbre.

Una manera de resolver los problemas relacionados con los miedos, producto de la violencia que se ejerce sobre los mismos, se vislumbra desde la organización de grupos de análisis de las situaciones didácticas y las respuestas que cada uno da sobre las mismas, espacios donde el Otro brinda la oportunidad de ver lo que el yo mismo impide, espacios de intercambio que den la oportunidad de aprender en grupo, reconocer las resistencias, escuchar a los Otros, hablar para los Otros, trabajar el sufrimiento día a día, aceptar sugerencias y salir de un estado de autocomplacencia.

En estos espacios será posible, como afirma Blanchard-Laville (2009, pág. 206) que el docente se transforme y que el juego con el saber no sea una máscara para ocultar problemas y temores, es necesario colocar en primer lugar el problema ético, el equilibrio psíquico del docente sobre las situaciones didácticas. Tal como señala Lara (2007, pág. 9), “no habrá avance en las nuevas modas pedagógicas hasta que dejemos de atender el síntoma y nos concentremos en la enfermedad. Aunque, como también señala, “son (...) los docentes con principios morales y éticos los primeros en sufrir con todo el peso del aparato perverso-burocrático la aplicación de una normatividad absurda” (Lara, 2007, pág. 96) que orilla a todos los actores a adoptar posturas defensivas ante las propuestas que pudieran otorgar prestigio a la institución.

Lo que afecta en estas relaciones no son las situaciones de violencia en sí, sino la imposibilidad de cada actor tanto de responder de manera adecuada como de reconocer el origen de sus propios miedos.

Como puede observarse, la violencia hacia el docente implica distintos tipos, es inherente a su profesión y una condición de época signada por el modelo económico que prevalece y determina una forma de ver el mundo y de interactuar en él. El miedo, la incertidumbre son condicionantes que le impiden tomar decisiones; sin embargo, será el límite de los mismos los que le obliguen a actuar. Lo que se requiere es visualizarlos, entenderlos, incorporarlos al proceso de construcción de una identidad.

El miedo, como resultado de la incertidumbre, es una constante en el trabajo docente que puede paralizar; sin embargo, en el caso del Sistema Educativo de Michoacán el miedo impulsó a cada actor a enfrentar al Otro en una relación de poder que derivó en el ejercicio de distintos tipos de violencia. Los docentes, como actores principales desconocen las causas de sus padecimientos y la forma de enfrentar al poder del Estado; no obstante lo anterior, se organizaron como gremio, esta condición significó un avance hacia el reconocimiento del Otro dentro de sí mismo, aunque no es el caso de la mayoría.

El hermetismo de las instituciones educativas obstaculiza comprender la manera en que en su interior se dan las disputas de intereses utilizando distintos recursos de poder y por ende de la violencia. La difusión de videos a través de las redes sociales hizo evidente la violencia no como casos aislados sino como una constante que es negada, principalmente por las autoridades escolares y la Secretaría de Educación, pero se carece de un análisis objetivo, cada evidencia está descontextualizada. Abrir las escuelas significa dejar que el Otro hable para comprender lo que sucede en la cotidianeidad. Las historias de vida que se presentan en el capítulo cuarto representan un acercamiento al problema de las causas, las consecuencias, de las creencias, tradiciones y prácticas que originan diferentes rostros de la violencia en el ejercicio de la docencia.

Capítulo 4. Los rostros de la violencia: La mirada del Otro

¿Quién es el Otro? Ésta es la pregunta que se planteó anteriormente y que permitió afirmar que en el reconocimiento del Otro, la Ética es la base filosófica que debe orientar las relaciones entre los actores en aras del bien común, para movilizar, para avanzar, para crear. Reconocer al Otro significa dar la vuelta al ensimismamiento y de la racionalidad para recuperar los sentimientos y las emociones a través de la palabra del Otro.

Los rostros de la violencia refieren las distintas maneras en que los actores experimentan situaciones que coartan su libertad, cuando se sienten sujetos, así como aquellos momentos y modos de valorar tanto la vida como la muerte o sus respuestas ante condiciones adversas. Sus experiencias se recuperan no como el exhibicionismo morboso que exalta la curiosidad o el narcisismo de los protagonistas sino como la oportunidad de recuperar los rostros, las voces, la gestualidad, los mil lenguajes que utilizamos para comunicarnos, las emociones de quienes han sido silenciados a través de -o debido a- las relaciones de poder que regulan la coexistencia.

El rostro del Otro habla, con un discurso anterior a las palabras, al lenguaje, se manifiesta en un conformismo, en la apatía o bien en la rebeldía y participación. En este trabajo, estos rostros cobran sentido a través de las vivencias de los actores principales del sistema educativo –los docentes- debido a que ellos, aún cuando se reconoce que pueden llegar a ser promotores de la violencia, también viven el dolor de sus alumnos, son escuchas del sentir de los padres y enfrentan las decisiones verticales desde el poder –legal o fáctico- de otros actores. Además, han entendido que el Otro es aquel que camina a su lado y le ayuda a ver los intereses que están más allá de los propios y que gracias al Otro es quien es; pues el Otro es aquello que no corresponde al yo, que es anterior, es la presencia que permite al yo ser lo que es.

Cada acción o inacción de estos actores requiere ser narrada para cuestionar lo que se da por hecho, para dudar de las certezas que ha dibujado quien ostenta el poder hegemónico. Desde el poder, y con ayuda de los medios de comunicación, se ha construido la imagen de un docente que cuenta con todos los elementos indispensables para desempeñar su labor pero pocos saben que en las zonas más desfavorecidas, esas donde prevalece la violencia, existen aulas de madera construidas por los padres de familia, sin agua, sin energía eléctrica, sin recursos didácticos.

Este docente que labora en localidades condicionadas por la violencia, orquestada por el crimen organizado y consecuencia de la desigualdad social, hace a un lado sus propios intereses apropiándose de los de la comunidad que le ha dado albergue, transita del yo al nosotros; así, entra al mundo de la alteridad para diseñar estrategias en el marco de una Pedagogía de la Diferencia y del reconocimiento que se limitan al aula, involucra a otros actores pero no impacta en las estructuras gubernamentales porque se derivan del mismo poder. Estas estructuras representan a un tercero, al Estado, a un Otro que regula la convivencia.

En las **narraciones –verbales y escritas-** que se presentan en este último capítulo se recuperan las condiciones y situaciones que experimentan los docentes a fin de identificar los rostros de la violencia, son posturas subjetivas, son maneras de ver e interpretar vivencias personales. Son opiniones personales que reflejan dificultades para consolidar una Ética basada en la alteridad que permita reconstruir el tejido social dañado por el uso exacerbado de la violencia.

El análisis ético de la narrativa que posibilite la afirmación de las voces de “los Otros”, que permita detectar valores compartidos y nuevas posibilidades para el ejercicio de lo político requiere un compromiso dialógico de ambas partes, es necesario reconocer que el lenguaje tiene una problemática enmarañada (Muñiz, 1989, pág. 15) por ende el proceso de comunicación e interpretación de cada vivencia debe ser corroborado, hay que observar tal como ocurren las cosas – según señala Arendt (2005, pág. II)- sin apriorismos.

Esta reflexión ética del relato se torna compleja porque cada vivencia narrada es un análisis retrospectivo que un actor recupera el pasado para dar sentido a su existencia, donde justifica lo individual en el marco de lo colectivo y quien construye la última narración es el Otro, en este caso quien hace este reporte de investigación e interpreta una vivencia fragmentada y caótica.

Con la finalidad de dar un orden a estas experiencias y dar sentido a aquellas que refieren las relaciones de poder se plantearon tres interrogantes: **¿Reconocen las distintas formas de violencia que imperan en el sistema educativo?, ¿de qué manera enfrentan las situaciones violentas que se suscitan por grupos antagónicos que defienden o denostan la implementación de una Reforma Educativa?, y ¿cómo perciben las propuestas estatales que permitirían una sana convivencia?** Estas preguntas se utilizaron como eje para seleccionar escritos de los docentes y realizar entrevistas; en la primera se pretende indagar si los docentes distinguen las condiciones de una violencia simbólica, cultural, estructural y legítima así como sus actores y la manera en que enfrentan las situaciones que se derivan de desempeñar su trabajo en zonas de alto riesgo. Con la segunda interrogante se intenta desentrañar la violencia simbólica, legítima que se desarrolla desde el Estado a partir de las reformas estructurales que conllevan cambios en el modelo pedagógico y la administración de la educación. Con la tercera, se busca comprender las posturas docentes ante las propuestas político/pedagógicas que desde el poder estatal promueven una convivencia que promete terminar con la violencia a través del aprendizaje de una cultura de la legalidad.

En los tres aspectos mencionados se centran los diálogos donde se compartieron las experiencias que dan cuenta de una de las dimensiones que trastoca la vida profesional del docente: la violencia y sus múltiples manifestaciones.

4.1 El recuento de la violencia desde los actores del sistema educativo

Las narraciones que se recuperan en esta sección permitieron un proceso de auto-reflexión a través de la voz del Otro debido a la representación de uno mismo dentro de la vida cotidiana de los actores. Cuando se cuenta la historia de una vida se da vida a esa historia (Arfuch, 2002, pág. 38); sin embargo, en este proceso de dar vida a las experiencias de los Otros se cuidó respetar la dinámica de cada vivencia y la esencia de cada actor, de darle un sentido individual a su comentario pues como señalara Arendt (2005, pág. IX), cuando se pierde la individualidad se pierde también la libertad. Así, quien narra intentó respetar cada idea y contextualizarla para que fuera escuchada.

Las narrativas del yo docente se caracterizaron por ser divergentes, heterogéneas y complementarias a la vez; su análisis tuvo la intención de ir más allá al recuento de datos, se pretendió dar sentido a un modo de mirar que se organiza en **tres apartados**: en el primero se detalla la manera en que el docente experimenta las distintas manifestaciones de la violencia, sus respuestas, sus propuestas, sus posibilidades de acción, sus limitantes; en el segundo se recrean las experiencias que se derivan en una relación entre el profesional de la educación y el Estado que determina sus funciones; finalmente, en el tercero se articulan las narraciones sobre los modelos de vida que se construyen, a partir de la construcción de una cultura de la legalidad, como parte de la administración de la violencia.

A través de las historias contadas se identificaron protagonistas que construyen una identidad colectiva, se identifican con Otro e incluyen al diferente pero solamente para identificarlo como aquel que está equivocado; así, la identidad se construye junto al Otro con quien se tienen coincidencias.

Con la finalidad de dar coherencia a las experiencias docentes supeditadas a la violencia se elaboraron preguntas que sirvieron para iniciar un diálogo y buscar entre los escritos de los docentes elementos que dieran cuenta de las diferentes

maneras de vivir o enfrentar la violencia. Tanto en la palabra como en los textos se encontraron respuestas recurrentes con las que se formularon **tres tesis**.

La **primera** de las tesis sustenta que el docente que reconoce los diferentes tipos de violencia que le hacen ser tanto víctima como victimario logra diseñar propuestas que transforman las relaciones entre los distintos actores.

La **segunda** asegura que los docentes se someten al poder estatal no obstante que rechacen, a partir de acuerdos gremiales, la implementación de una Reforma Educativa que desconocen, que deslegitiman por su origen y por las consecuencias laborales que ésta conlleva.

En la **tercera** se reconoce que si las propuestas estatales son una vía necesaria para encontrar mecanismos de convivencia entre los diferentes actores éstas están ausentes en las relaciones de poder entre algunos autores y se utilizan a discreción por conveniencia.

Con la intención de hacer un estudio a profundidad, la selección de los participantes se hizo considerando como criterios el contexto, tanto las funciones que desempeñan en el Sistema Educativo como su experiencia dentro del mismo. Además de materiales escritos que permitieron recuperar datos que de manera verbal difícilmente se expresan. En la tabla 10 se especifica esta selección de informantes.

Tabla 10. Selección de informantes

Criterio de selección		Número de participantes	
Trabajos escritos	• 15 tesis de maestría • 2 proyectos de intervención pedagógica • 4 ensayos		
Entrevistas	• Por contexto	• 9 de zonas urbanas • 4 de zonas rurales • 1 de zonas indígenas	
		• 4 docentes • 1 ATP • directores • 1 auxiliar de supervisión • supervisores • 3 formadores de docentes	

De esta manera se abarcaron diferentes localidades de las cinco regiones de violencia de esta entidad, actores que se ubican en distintos estratos del Sistema así como distintos niveles educativos. Con esta selección se escuchó la voz de docentes que laboran en diversos contextos y zonas geográficas, a quienes desempeñan diferentes funciones y a quienes tienen diversas posturas ideológicas.

Una constante en todas las entrevistas fue que los docentes se resistían a tocar el tema de la violencia, lo hicieron por la confianza y compromiso que sentían hacia quien les solicitaba información. Por ello se les aseguró que sus nombres no aparecerían como parte de los informantes. Esta condición no fue necesaria en los escritos dado que éstos se encuentran disponibles en la biblioteca de la Unidad 163 de la Universidad Pedagógica Nacional con sede en la ciudad de Uruapan.

4.1.1. Del sometimiento a la acción

El actuar, en el caso de los docentes, implica las posibilidades que se tienen para transformar las prácticas pedagógicas a partir de las situaciones contextuales y estas posibilidades requieren el reconocimiento de los tipos de violencia que los involucran, que les limitan, que les someten a un poder. Por ende, este reconocimiento no deberá limitarse a una mera descripción de la situación, sino a una reflexión de las condiciones que se dan a partir de las relaciones de los diferentes actores del sistema, principalmente docente-Estado y docente-grupos al margen de la ley.

A partir de la idea anterior, la **tesis** que se sustenta en este apartado señala que **el docente que reconoce los diferentes tipos de violencia logra diseñar propuestas para el conflicto donde la conciliación transforma las relaciones entre los distintos actores**. Es decir, se involucra en proyectos y los materializa en acciones que van transformando las propias condiciones sociales que demeritan su labor.

Con la finalidad de organizar el diálogo con los actores y detectar en sus escritos tanto reflexiones en torno a los tipos de violencia que les someten como las formas en que trasgreden las normas o se salen del círculo vicioso que impone el miedo para actuar se planteó una pregunta inicial, ésta sirvió de eje analítico: **¿Reconocen las distintas formas de violencia que imperan en el sistema educativo?**

Una de las principales intenciones de este trabajo fue analizar si el reconocimiento de estas formas de violencia permite la posibilidad de actuar como profesionales de la educación, por lo anterior, en este apartado se recuperan las experiencias y sentires de los docentes que, en el marco de los contextos violentos, les permiten ser actores o les limitan a ser sujetos de un sistema.

Sobre la conceptualización de violencia

El sentir del docente en torno a la violencia se refleja en las conceptualizaciones que realizan sobre el tema, en las descripciones que se comparten se manifiestan ideas sobre que describen las relaciones entre los sujetos, la necesidad de reestructurar los modos en los que se convive de manera urgente. Estas condiciones se observan en las tres narraciones que se localizaron en dos relatos escritos:

La violencia, se ha convertido en una realidad diaria para millones de personas, la cual se observa presente en todos los niveles sociales y en cada ámbito de nuestras vidas como es el familiar, escolar, con los amigos y en el trabajo, incluso en las comunidades más pequeñas y unidas, suelen presentarse ciertos actos agresivos y/o violentos, los cuales afectan la convivencia y el trato armónico dentro de una sociedad (Bracamontes, 2013, pág. 53).

En el comentario anterior, se resalta la presencia de la violencia en distintos espacios y son tan usuales que como se indica en las líneas siguientes se le considera normal.

Los comportamientos violentos se han vuelto tan comunes en forma de robos, agresiones físicas, suicidios, homicidios, secuestros, maltrato, insultos, etc., que para muchos ya ha llegado a convertirse en algo normal. Por tal motivo, (esta docente cita a Vernieri, 2011) “de todos los problemas que hoy enfrentamos los

seres humanos, la cuestión de la violencia parece ser uno de los más urgentes" (Bracamontes, 2013, pág. 53).

Quizá por esta forma reiterada y criticando una normalización se llama la atención para encontrar una respuesta urgente.

En nuestro país se intenta buscar erradicar las actitudes violentas pues son cada vez más los grupos que se suman a estas reflexiones (Murillo, 2013, pág. 7) (Por ello se debe) buscar una propuesta de trabajo que disminuya los problemas sociales, que aumente los valores morales (Murillo, 2013, pág. 8).

Ha de notarse que en las reflexiones sobre la violencia se destacan distintos tipos, los actores participan de diferente manera y se destaca la necesidad de trabajar al respecto.

Esta idea de la violencia como parte de la vida pública y privada se repite constantemente. Para algunos de los docentes u otros actores la violencia es algo normal, como sinónimo de una situación cotidiana que ya no es relevante por la frecuencia con la que se repite o porque se presenta en múltiples contextos. En los párrafos siguientes se observa que se destaca la violencia como variable que condiciona las formas de convivencia.

La violencia, se ha convertido en una realidad diaria para millones de personas, la cual se observa presente en todos los niveles sociales y en cada ámbito de nuestras vidas como es el familiar, escolar, con los amigos y en el trabajo, incluso en las comunidades más pequeñas y unidas, suelen presentarse ciertos actos agresivos y/o violentos, los cuales afectan la convivencia y el trato armónico dentro de una sociedad (Bracamontes, 2013, pág. 53).

Acontecimientos de acoso y violencia escolar han estado presentes en los centros educativos y México no es el único país donde suceden estos comportamientos y actitudes (García S. , 2014, pág. 14).

La convivencia en instituciones escolares, en los últimos años ha sido difícil y compleja, repercutiendo en acciones que dañan a los estudiantes de todos los niveles, ocasionando un deterioro en la salud a nivel emocional o física (Melgarejo, 2014).

La violencia también tiene **efectos**, se recordará que en el análisis de la violencia, desde la perspectiva psicológica, se analizó el tema de la salud de los docentes, el caso que se presenta a continuación es la experiencia de un enlace de una

supervisión que tuvo que enfrentar cinco casos de docentes que mostraban algún desequilibrio emocional:

El maestro (X) se sentía muy seguro por su hermano, por el puesto que ocupaba en la SEE e hizo lo mismo que su hermano para cambiarse (de escuela), pero no pudo nunca y me culpaba a mí y retaba a la maestra (a su directora). Él es muy violento, se cambió pero así como lo hizo su hermano (infringiendo las normas de la zona) y no le pasó nada. Hablaron a la supervisión de telesecundarias a ver qué pasaba, se fue sin liberación y no le pasó nada, ese es el sistema y a los pocos días nos dimos cuenta de que había matado a una persona. Está en prisión ahorita, no se cómo vaya su proceso pero él ya había tenido varios episodios, era gente de ministerio a cada rato. Una vez fue a pedir una constancia porque la directora no se la quiso dar, porque andaba en demandas con su yerno. Otra vez me di cuenta de que andaba paseando un perro bull terrier por la calle, el perro mordió a una persona y tuvieron demanda pero en lugar de disculparse se reía y trató de cobarde y de chillona a la persona, se veía como un psicópata (SM, 2018).

En la entrevista anterior se refiere el caso de un docente agresivo, violento en su entorno laboral, que infringe la norma y enfrenta a su autoridad. Ejerce violencia tanto física como psicológica. En otra experiencia, el mismo entrevistado se refiere a una institución formadora de docentes, donde se reciben como alumnos docentes de todos los niveles.

En sus inicios, la UPN era como el tiradero municipal. Nos acordamos de tres enfermos mentales, ¿dónde está el filtro en la Secretaría?, ¿cómo llegaron ahí?, ¿qué filtro pasaron?, ¿cómo cursaron una carrera? no se sabe (SM, 2018).

Como ejemplo de docentes con un desequilibrio mental, los cuatro comentarios que se refieren a continuación describen experiencias en el nivel de telesecundarias, escuelas que se localizan en las zonas de mayor conflicto social y se trabaja con poblaciones vulnerables.

En esos tiempos yo acompañaba al supervisor, dejaba a mi grupo por acompañar a mi autoridad. Un día fuimos a una comunidad clave en estos tiempos porque ha habido muchos enfrentamientos, además se bifurcan muchos caminos para el cerro, es ruta de escape. Cuando llegamos el supervisor le dijo: -profe, me está comentando su director que le está fallando, que está llegando 15 a las nueve y debe llegar a las 8, yo le pido que por favor corrija eso y dijo: -mire profe es que en la tardecita se me sale el espíritu y voy recorriendo y revisando todo y termino en la mañana y me voy durmiendo como a las seis y por eso llego tarde (SM, 2018).

Otro compañero veía arañas y espantaba a los niños porque se subía al escritorio porque les tenía fobia, pero sólo él las veía (SM, 2018).

Otro profesor decía que tenía mucho frío, en Tierra Caliente, a las tres de la tarde en mayo, andaba con un chamarrón. Cuando venía a cobrar y lo veíamos nos deshidratábamos nomás de verlo, era introvertido pero no servía para trabajar (SM, 2018).

A otro se lo llevaron a (otra comunidad), estaba afectado y lo invitaron a tomar (...) que pone la tranca de la puerta, tomó un machete y andaba persiguiendo a todos los maestros, se lo trajeron a la supervisión y lo traían de mandadero (SM, 2018).

A partir de los cuatro casos que se refieren se deduce que la manera en que estos profesionistas ingresan como docentes tiene que ver con la corrupción, con una cultura de la ilegalidad donde se ayuda a los familiares y a los amigos, donde la compra de esas claves es algo recurrente; de otra manera no se entiende que terminen una formación profesional y se les asigne una clave de docentes para ejercerla. Debe comprenderse que en el nivel de telesecundarias quienes laboran, en su mayoría, son profesionistas con carreras trucas o sin una formación pedagógica que se refleja en situaciones recurrentes como la que se presenta a continuación.

Estos maestros violentos, en las aulas, son una pesadilla para los niños. El maestro (X) se llevó a su hijo como alumno, fue el mejor promedio, se llevó una computadora para que el hijo les pusiera videos y películas y por esa razón el hijo tuvo el promedio de excelencia, esto es otro fraude, las células de corrupción están desde la familia (SM, 2018).

Además de los efectos, para los docentes la violencia tiene **causas** y ésta se refiere a las condiciones contextuales, a la desigualdad, a las relaciones de poder que se mantienen desde la estructura. En la siguiente narración se describen las prioridades que tienen algunos actores del sistema educativo y se representan como circunstancias que transforman los valores y por ende las formas de convivencia.

La sociedad está viviendo un cambio a nivel mundial, donde las familias están dando mayor importancia al aspecto económico (vivir mejor), dejando de lado la formación y educación de sus hijos; ahora es menor el tiempo que conviven, dando prioridad a las cuestiones personales y al final dejar la vivencia común de los que comparten el hogar; estas actitudes dan como resultado un caos dentro

de los centros educativos debido a la responsabilidad educativa moral que recae en el profesor (Cruz, 2013, pág. 15).

En el mismo sentido, otra docente recupera a Pimentel (2009) para sustentar que existe una correlación entre lo que sucede en el contexto social y lo que acontece en las instituciones educativas y con sus actores, entre ellos principalmente los docentes:

"La violencia, la desintegración del tejido social, la fragmentación, el deterioro de las relaciones entre personas, los movimientos juveniles de rechazo a sus escuelas, así como múltiples tensiones en las relaciones interculturales" (Pimentel, 2009: 11), son signos de la crisis que enfrenta la escuela como institución de formación para la vida y con ello, también los docentes al formar parte de ella (Bracamontes, 2013, pág. 114).

En estos referentes se destaca que la representación de la violencia que tienen los docentes, como actores del sistema, no se limita a una definición aprendida o recuperada de los marcos teórico/conceptuales sino logran hacer, a través de la idea, una representación de la manera en que viven su realidad.

Este análisis de la realidad no se realiza de manera empírica, los docentes plantean **interrogantes** que orientan los procesos de reflexión personal y grupal, como en el caso siguiente:

¿Cuáles son las causas o los agentes generadores de tanta violencia? ¿Quiénes son los responsables de que la sociedad carezca de los valores necesarios para saber convivir con los demás? ¿Es acaso el Estado, la familia, la escuela o el mismo individuo el responsable de adquirir los valores que sean la base para una buena convivencia y generadores de paz en la sociedad? (García S. , 2014, pág. 5).

Como puede observarse, a través de las entrevistas y narraciones escritas de los docentes, los docentes reflejan que tienen un concepto de violencia, la reconocen en la cotidianidad, como una condición contextual que determina no sólo la educación sino la formación de ciudadanos y que por ende se debe controlar.

Los tipos de violencia que se identifican

Los docentes reconocen diferentes tipos de violencia, como puede observarse en la narración de la siguiente experiencia:

Seis tipos: disrupción en aulas, problemas de disciplina, vandalismo y daños materiales, violencia física caracterizada por agresiones y extorsiones, maltrato entre compañeros y acoso sexual (García S. , 2014, pág. 35).

No obstante que se detecten varios tipos de violencia, este reconocimiento de la violencia, como parte de los contextos laborales, se circunscribe principalmente a **dos tipos**: el primero cuando los docentes detectan que las situaciones de indisciplina obstaculizan su función y el segundo cuando recuperan los índices delictivos como ejemplos negativos de lo que sucede en la entidad. La violencia simbólica y la violencia que ejerce el Estado no se menciona, salvo en aquellos casos donde el mismo diálogo permitió relacionar las experiencias con la aplicación de la nueva Ley del ejercicio profesional docente.

En las dos experiencias que a continuación se describen puede observarse cómo los docentes logran describir una violencia dentro del aula, además reconocen otra externa que implica la relación del gremio con el Estado y otra en reciprocidad con la sociedad:

Los comportamientos que causan daño físico a humanos, que suelen atentar contra la voluntad de la persona en las que se emplean armas o amenazas físicas, y son indicadores de infracción o delito. (Se) reconocen también como actos violentos, la discriminación intencionada hacia alguien, la anulación u opresión de la persona a través del lenguaje y la violencia simbólica a la que nos vemos sometidos institucionalmente (Malfabón, 2013, pág. 4).

Es importante resaltar que la violencia se encuentra muchas veces en nuestras casas, o bien, en la calle, en el cine, en la televisión, en la política y en la sociedad, por ello, este problema no es exclusivo de la escuela; tampoco los estudiantes son los principales o únicos responsables (Guzmán, 2013, pág. 7).

Indudablemente, según comentan reiteradamente los docentes, la violencia social -visualizada principalmente como la influencia de la delincuencia organizada o de las personas al margen de la ley- determinan el funcionamiento de las escuelas. Al respecto una docente comenta:

La semana pasada tuvo que ir el supervisor a atender una queja de los padres de familia. Éstos se quejaban de que hacía varias semanas que el docente no se presentaba. Para llegar tuvo que pedir apoyo de la comunidad, de otra manera no hubiera sido posible. En ese lugar uno de los grupos delincuenciales controla el acceso, las cosas están tan mal que el supervisor decidió no regresar aunque le manden camioneta y gente armada para su traslado (LA, 2018).

Los docentes dan importancia al conocimiento de las circunstancias que rodean y condicionan la violencia pero la limitan a su propio quehacer, al ámbito pedagógico. Son los docentes de los contextos indígenas quienes refieren que cada situación de opresión va dibujando una identidad que en este caso sería de sumisión a la autoridad, a la norma, a la cultura que llaman dominante; por ello, señalan que para hacer frente a los problemas, el conocimiento es indispensable, así lo refiere la nota siguiente:

El conocimiento de esto mismo puede ser útil, aunque no precisamente para asimilar o acentuar irracionalmente las características culturales propias, sino para robustecer las buenas costumbres y eliminar las prácticas que podrían afectar a las partes más sensibles y sumisas de nuestra sociedad como lo pueden ser los niños, especialmente los huérfanos y las mujeres, particularmente las viudas (Custodio, 2015, pág. 58).

Con base en lo anterior, es posible deducir que para el docente que refiere este caso una cultura de violencia afecta las costumbres relacionadas con la solidaridad, el respeto a los adultos mayores y una identidad centrada en un nosotros más que en el yo, el comentario siguiente, producto de una entrevista, coincide con este aspecto.

Las comunidades indígenas tienen sus características de acuerdo a sus contextos y esas especificidades de autonomía han venido a romperse por el mismo sistema político y educativo porque no han respetado la organización de cada una de las comunidades. Desde un principio vinieron a romper con la solidaridad y los valores metiendo programas oficiales y haciendo que se fueran desintegrando poco a poco, de igual manera las políticas educativas hicieron el mismo papel, donde el maestro tenía que dejar su lengua y dedicarse a otras cuestiones (AM, 2018).

No sólo las políticas educativas o las instituciones del Estado propician una violencia a partir de la negación de una cultura y la transformación de los valores, la Iglesia también contribuye. Debe destacarse que esta institución ejerce influencia principalmente en contextos rurales, indígenas y en la Tierra Caliente. La experiencia que se recupera a continuación se refiere a un contexto indígena.

La Iglesia ha venido a imponer diferentes formas de organización, así como también los partidos políticos. Se han formado grupos religiosos y grupos políticos que han venido a desorganizar y romper la lengua, la cultura. Y hemos visto que todas las organizaciones políticas o del gobierno utilizan a las

comunidades indígenas, por eso han empezado a surgir nuevas formas de pensar del indígena, sobretodo para reorganizarnos. El crimen organizado ha estado presente y ha sido una de las cuestiones que está permitiendo a las comunidades volverse a reintegrar (AM, 2018).

En este proceso de reorganización de las comunidades indígenas para enfrentar la violencia los docentes han asumido el liderazgo, es posible hablar de un poder hegemónico pero grupal, considerando que en este caso las decisiones se toman a partir de las opiniones de todos y de esto se da cuenta a continuación.

En el caso de la comunidad (A) debido a las diferencias políticas y religiosas todos estábamos divididos, pero una vez que llega el crimen a querer imponer una cuota, incluso matan al líder, hace que nosotros busquemos otra forma de organizarnos para defendernos contra el crimen y contra el mismo sistema que no hace nada por las comunidades. Para organizarnos volvimos a tomar los valores para defensa de la misma comunidad, que en esa cuestión los que lideran ese tipo de situaciones han sido los maestros, ellos son los que tienen alguna presencia aunque ya son desvalorizados por las mismas cuestiones políticas, en un momento de problemas son los que lideran a las comunidades. Hubo un momento en que nos sentimos desprotegidos, donde tuvimos ofertas, no del gobierno, sino del crimen organizado, donde nos fueron a preguntar qué necesitábamos, qué es lo que nos hacía falta y que ellos se encargaban del cuidado de nosotros. Conocimos de los líderes más grandes hasta los más pequeños. ¿Qué fue lo que hizo la comunidad? Se hicieron comidas a nivel comunitario donde todos convivían, donde todos participaban, incluso hasta los niños y a la cuestión de vigilancia se comenzó a dar mucho realce, lo que llamamos la ronda comunitaria que desde un principio se hacían. Esos fueron los primeros sistemas que comenzaron a salir (AM, 2018).

De manera opuesta a la experiencia anterior, en el fragmento de la siguiente entrevista se menciona una aceptación de los nuevos valores que la violencia ha generado.

Lo que yo alcanzo a percibir es que esta cultura de la vida del narco y esas cosas existen en la región de (...) no tanto como en otros estados pero si hay gente que le gusta vivir así, que aprendió a vivir así (JAL, 2018).

La violencia que se ejerce desde los grupos delincuenciales ha creado un clima de violencia e inseguridad entre los docentes, principalmente entre quienes se ven obligados a transitar por caminos vecinales. Entre murmullos, en ocasiones inaudibles por las voces entrecortadas y los sollozos, las docentes narran sus experiencias de lo que ellas consideran el origen de su miedo y la inseguridad de

sus familias. Este es el caso de una docente que labora en el sistema de telesecundarias.

Disculpe, no me había comunicado con usted porque desde hace varios días no he podido regresar a mi escuela (...) El 6 de junio pasado los padres de familia nos avisaron que unos hombres bien vestidos pero armados llegaron a la comunidad, preguntaron por la escuela secundaria y se trasladaron para allá. De casualidad nosotros estábamos en una reunión sindical en otro lugar y no nos encontraron. Desde ese día no puedo dormir, mi familia tiene miedo, yo no sabía que hacer pues el director nos dijo que no hiciéramos nada, que las autoridades no se enteraran, sólo elaboramos un documento donde notificábamos a los padres que ya no íbamos a asistir a la escuela y que dábamos por concluido el curso escolar(...) Los niños son quienes salen perdiendo, sólo regresó el director y otro compañero para elaborar la documentación, especialmente de los niños de tercero (...) yo, por mi parte, cuando decidí salir de mi casa venciendo el miedo, sentía que me iban a levantar, que todos me vigilaban, pero fui a consultar a dos abogados que conozco, ellos me dijeron que el documento que elaboramos no tenía ninguna validez y que podían levantarnos un acta de abandono de empleo (...) con todo lo que ha pasado decidí acudir a la SEE a Morelia, solicité mi cambio de adscripción para el siguiente ciclo escolar pues yo ya no regreso a esa escuela, ahí me encontré a otro compañero que también fue a la SEE pero él para tramitar su jubilación pues dice que es muy extraño lo que sucedió y tampoco regresará a la escuela (KD, 2018).

La incertidumbre y el miedo han paralizado a los docentes, han dejado de ser actores para supeditarse a las circunstancias y tomar decisiones personales. En el caso anterior se destaca que ni la Secretaría de Educación ni los abogados le brindaron apoyo, antes bien incrementaron el miedo: *“además de que incrementaron mi miedo al decirme que podían acusarnos de abandono de empleo”* (KD, 2018). Ante estas circunstancias los docentes se dividen, así sucedió según la experiencia de la docente aludida.

La mayoría de los compañeros están con el director, no han denunciado. Parece que quieren ocultar algo, pero un compañero y yo decidimos acudir con la autoridad, como ya le comenté, él se va a jubilar y yo solicité mi cambio de adscripción. Yo no quiero regresar a esa escuela (KD, 2018).

Si el director de esa escuela o alguno de sus compañeros tiene algún vínculo con la delincuencia organizada la docente entrevistada no lo sabe. Le sorprende la tranquilidad de la autoridad, la voz se le entrecorta cuando describe cómo la

angustia se apoderó de sus emociones y reconoce que esta situación la paralizó durante algunos días. Pero destaca un aspecto relevante: sus alumnos también son víctimas, con menos días de clases, en una telesecundaria sin recursos didácticos adecuados, una cultura que obliga a los varones a emigrar como única alternativa de desarrollo y a las mujeres a contraer matrimonio siendo menores de edad se entiende que este contexto sea propicio para que la violencia surja y se manifieste.

La violencia que ejerce el Estado hacia el docente ha generado incertidumbre, ésta se agudizó cuando los trabajadores de la educación perdieron la certeza sobre sus honorarios a partir de la recentralización de los recursos federales. Primero fueron los descuentos que se aplicaron sin criterio, en otros casos se seleccionaron escuelas completas, pero había inconsistencias pues se hicieron descuentos económicos a profesores que sí laboraban. Después fue la notificación de que se pagaría a través de una tarjeta bancaria y se terminarían los cheques emitidos por la SEE, los docentes se manifestaron, el Estado presionó suspendiendo pagos y proporcionando tarjetas a quienes deseaban cobrar, los compromisos personales o la aceptación del pago por esa vía empezaron a dividir al magisterio, un grupo se organizó para boicotear la entrega de tarjetas y fotografiar a quienes aceptaban el cambio mientras otros resistían sin cobrar. A la fecha todavía hay un grupo que cobra con cheque y otro sector con tarjeta, algunos se niegan a consultar sus recibos de pago en la plataforma digital, insisten en tener sus comprobantes en papel. Las diferencias son analizadas por una docente militante de la CNTE en el fragmento de la siguiente entrevista.

Yo le voy a dar mi punto de vista ubicándome como militante 100% de la CNTE, desde que empezó lo de la Reforma Educativa se ha dicho que no se debe aceptar el pago de manera directa con el banco porque es darle la entrada a las políticas neoliberales, pues el control económico está en las instituciones por la acumulación de capital. Así en el depósito que se hace a los bancos se genera interés y el hecho de cobrar con cheque les resta esa posibilidad de tener esa cantidad a las empresas trasnacionales y a los bancos como empresas internacionales y ese dinero es un respaldo para todo lo que hacen los políticos a nivel internacional (GM, 2018).

La resistencia se fundamenta en no facilitar la acumulación de capital en las instituciones bancarias; lo que se pretende, de acuerdo con el comentario anterior, es evitar que los recursos de los profesores se depositen directamente a los bancos, esto no tiene sentido porque aún cobrando con cheque los recursos se depositan a una misma institución bancaria, en tanto que el cobro con tarjeta implica la distribución a diferentes instituciones. Sin embargo, en estas reflexiones se destaca la oposición al poder.

El pago por cheque garantiza tener claro los conceptos que se aplican en descuentos y percepciones, esto podía ser hasta hace tres meses, ahora ya no nos hacen llegar el talón de cheque, dicen que esto es porque quieren mantener el control a fuerza, o sea imponer el poder para tener el control de que cobremos con tarjeta (GM, 2018).

Aparentemente, el control que se menciona es desde las autoridades hacia los docentes quienes además argumentan que cuando se trabaja en comunidades alejadas no se cuenta con la posibilidad de cobrar de acuerdo con los tiempos que marca la Ley. En el siguiente comentario se detecta otra cara del control, el que se desarrolla a partir de las corrientes sindicales sobre el mismo asunto.

Ahora, en mi experiencia personal yo diría que el hecho de tener un talón implica para las representaciones sindicales un control, porque con la nómina se tiene el control exacto de la gente que está militando en una determinada corriente y se tiene más acceso a los recursos. Cuando se cobra por tarjeta la Secretaría es la única que tiene el control, con el talón de cheque las dos partes participan en el otorgamiento de recursos porque saben qué claves quedan vacantes y con la tarjeta ya no se dan cuenta. Por eso las representaciones sindicales hacen la invitación a que no se cobre por tarjeta (GM, 2018).

La creación de claves estatales para atender la presión de los grupos sindicales que solicitaban incremento de plazas, especialmente para los normalistas egresados ha generado otro conflicto que ha terminado en enfrentamientos violentos con el uso de la fuerza, lo anterior debido a que ya no se tienen recursos para sostener las mismas prestaciones que tienen los profesores con plazas federales.

Ahora que bajé lo del FONE veo que hay una diferencia con lo que a mí me hacen llegar en los cheques, entonces uno de los argumentos ha sido que del dinero que llega de la federación al estado se hace la distribución para el pago de los compromisos de las corrientes que dan claves estatales y de ahí se paga.

Ahora, con el control de la federación que hacen llegar el recurso de manera directa a los maestros con tarjeta no pueden hacer el mismo movimiento, lo pueden hacer con quienes seguimos recibiendo talón de cheque, ahí fue donde yo noté esa diferencia (GM, 2018).

En la misma entrevista es posible detectar la manera en que las percepciones de la docente van cambiando en función de un análisis crítico de la información que realiza; desafortunadamente es la excepción, la mayoría de los docentes repiten la voz del líder. Por otra parte, en el ámbito educativo existen otros tipos de violencia que detectan los docentes, especialmente en las zonas de mayor conflicto como se comenta en la experiencia narrada por un formador de docentes.

Yo quiero hablar de otro tipo de violencia que a lo mejor no se detecta y es respecto al abandono en la que están nuestros adolescentes, porque en (...) han ocurrido como tres o cuatro suicidios de muchachos de menos de 20 años que no saben manejar su frustración, que no saben manejar las cosas negativas de lo que uno vive y se les hace fácil tomar una pistola y darse un tiro. Esas cosas son una especie de violencia silenciosa que la sociedad en lugar de ir la aminorando la ha ido incrementando (...) esto se debe a las relaciones familiares que han cambiado mucho y esto afecta la vida de nuestros niños y adolescentes (JAL, 2018).

Hay otras violencias que no se detectan y que surgen a partir de la contradicción interna en los mismos sujetos, son violencias donde las mismas víctimas son parte del juego. Donde, según el entrevistado, los docentes se asumen como víctimas pero ellos también la ejercen.

Tenía años que no me paraba en un evento de primaria, fue en el evento del 18 de marzo, en la escuela que lleva el mismo nombre y coincide con la conmemoración de la expropiación petrolera, yo salí de esa escuela y yo recuerdo que esos actos hacían alusión a lo que hizo Lázaro Cárdenas y cada maestro que le tocaba coordinar el acto lo ajustaba a algo agradable y para enaltecer ese hecho, pero ahora todo el acto fue estar tirándole al gobierno por parte de los directivos y algunos docentes, administrativos y de apoyo, haciendo algo que a mi juicio estaba grotesco y fuera de lugar. Los insultos de la calle los llevaron al contexto de ese acto aún cuando había personalidades que fueron invitadas, como el presidente municipal y diputados y ellos con su show y además los niños. (...) Al intendente que salía ahí de merolico lo corrieron de otra escuela porque lo cacharon viendo los calzoncitos a las niñas, aprovechándose que él vendía refresco. Los maestros ven la paja en el ojo ajeno y no la viga en el propio (AG, 2018).

Llama la atención que cuando se habla de violencia, ni en las narrativas de los docentes ni en las entrevistas, se hace referencia a la muerte, salvo en el caso que se narra a continuación.

En uno de los municipios de acá, mataron a un maestro, apareció muerto en un camino vecinal, casualmente en el camino que lo conducía a su escuela, lo mataron porque se enganchó con el narcotráfico. Si analizamos la figura del docente cómo es posible que un maestro primero haya aceptado eso y después morir como murió. Se supone que los maestros no hacemos eso (...). Los docentes no son agredidos como gremio pero él como que se salió del gremio y se hizo de ellos. Hubo otro caso de un tal señor Coronado, era un líder sindical que andaba sonando para líder sindical de los democráticos, ese señor se juntó con una señora que ya tenía un hijo, era viuda, por la relación con Coronado su entenado empezó a vender plazas pero las vendía al por mayor, mucha gente disque le compró plazas, yo no se si a alguno no le haya cumplido pero lo cierto es que cuando no les cumplió a mucha gente pues empezaron a exigirle que les devolviera su dinero y este muchacho no regresó absolutamente nada pero se metió con alguna persona relacionada con esa gente y como no le regresó el dinero ni la plaza y ellos en venganza le mataron a la mamá (AG, 2018).

Después de revisar distintas narrativas docentes y de realizar entrevistas, se subraya que, al contrario de lo que se pensaba, de manera sorprendente los docentes refieren distintos tipos de violencia, el bullying o agresiones entre iguales poco se mencionó, en estos casos nunca se comentó que en una relación entre los que se consideran iguales también se juega el liderazgo, la autoridad, el ejercicio del poder.

Las relaciones de poder y el reconocimiento de otros actores

En las experiencias docentes que se comparten a continuación se puede observar que los involucrados detectan un cierto grado de violencia a partir de las relaciones que se dan entre los actores del sistema educativo; principalmente entre iguales y como consecuencia del ejemplo que pueden tener desde la familia y/o desde el contexto.

La violencia se describe como un hecho que repercute en todas las actividades que se realizan y deja huella en cada uno de los actores que participan, ya sea como víctimas o como perpetradores.

No se trata de hechos aislados o infrecuentes, sino de una situación que se ha vuelto habitual, estructural, que tiene distintas manifestaciones y en la que participan diversos agentes (ciudadanos civiles, políticos, niños, padres de familia, maestros); se ha convertido en algo normal para la sociedad (Andalla, 2014, pág. 15).

En esta normalización social de la violencia los docentes se descubren a sí mismos como actores que forman parte del juego que implican las relaciones de poder, se asumen como líderes, mediadores, quienes toman las decisiones, quienes cumplen con una función en la sociedad, quienes tienen una obligación ante la crisis social que ha provocado la violencia. En los comentarios que describen sus prácticas se encuentran siempre como actores con posibilidades de tomar decisiones y transformar, tal como se vislumbra en los dos extractos de las siguientes narraciones escritas.

Los docentes son vistos como promotores de la prevención de la violencia dentro de la escuela (...). Dentro de las competencias de todo docente, también estará la capacidad de ser mediador cuando aparezca un conflicto, intentando negociar con las dos partes para que se llegue a un mutuo acuerdo (Bracamontes, 2013, pág. 113).

Está en manos del profesor-educador encaminar a sus alumnos a una adaptación llena de valores, en la que sienta y haga sentir a los suyos, un ambiente de paz, integración y trabajo, que el pequeño sea transformado y sea generador de transformaciones en su entorno. (...). Por lo que el profesor es el primer actor encargado de esta revolución, una revolución pacífica que debe buscar el cambio, la transformación, un mañana que nos haga libres, un futuro lleno de oportunidades que hagan de nuestro mundo uno mejor para vivir (Murillo, 2013, pág. 7).

En el último caso es posible observar la manera en que la docente señala la posibilidad de hacer cambios a través de una revolución pacífica, se recordará que ya este término, trabajado por Gramsci significa la posibilidad de transformar la realidad de manera progresiva. Alcanzar esta meta requiere que el docente sea capaz de plantear el problema de la violencia en relación con las estructuras sociales, mientras las soluciones se enmarquen en propuestas pedagógicas limitadas a las aulas el problema prevalecerá.

Aun cuando en las relaciones de poder el docente posee un poder fáctico, los profesores que laboran en instituciones de educación secundaria comentan que

pueden observarse relaciones de poder invertidas, como se comenta a continuación:

Muchos de estos alumnos que presentan la violencia (bullying), en muchas ocasiones se ha escuchado cuando también agreden a los profesores verbalmente, les ponen apodos y los juzgan cuando un profesor se dirige a ellos (Guzmán, 2013, pág. 7).

Así, los docentes pueden ser tanto víctimas como victimarios, en el caso siguiente se observa la manera en que desde la autoridad se ejerce el poder y el ejercicio de distintos tipos de violencia.

Algo importante que se percibe en la escuela es que los maestros y directivos discriminan y maltratan psicológicamente a los alumnos, pues los evidencian en los actos cívicos poniéndolos en frente cuando no llevan el uniforme como se les indica, cuando llevan los tenis de otro color que no son blancos, y lo peor es que si los niños no atienden esa indicación los dejan en la puerta de la escuela o los regresan a sus casas hasta que vaya el padre o tutor a hablar con los directivos (Andalla, 2014, pág. 28).

Los actores que con frecuencia se reconocen y a quienes se les solicita apoyo son los tutores o padres de familia, al respecto los docentes comentan que su función es prioridad en la formación de valores y para erradicar la violencia, como se ejemplifica en las tres narrativas siguientes:

La escuela es la prolongación de la familia, donde los educadores forman a los niños en competencias que les preparen para la vida y para la convivencia en sociedad, en ella se nos enseña las cosas por las que verdaderamente vale la pena luchar (Bracamontes, 2013, pág. 13).

En esta primera situación se recupera el papel de la escuela en la formación de valores y de manera específica aquellos que se vinculan con una convivencia en sociedad, en la siguiente, la familia se coloca en el centro.

El hogar debería de ser, para todos los infantes, un lugar acogedor y seguro, donde prevaleciera la paz, afecto y atención hacia ellos (García S. , 2014, pág. 5).

A partir de los dos comentarios anteriores, se resaltan las experiencias y comentarios de docentes que consideran el trabajo conjunto entre padres/tutores y docentes.

Hace falta que docentes y padres de familia caminen sobre la misma línea, donde exista el apoyo para seguir trabajando y combatir la violencia en el país (Andalla, 2014, pág. 143).

Sin embargo, no siempre los padres representan un apoyo, en ocasiones pueden ser la oposición frente a la autoridad del docente, según se refiere en las siguientes reflexiones:

Me di cuenta de que al ser una maestra que iniciaba el ciclo escolar trabajando por primera vez en esa escuela y al ser joven, los padres de familia ejercían cierta presión en mí (Bracamontes, 2013, pág. 120).

Se han presentado situaciones de violencia verbal, entre ellos (los padres) y los maestros, pues han discutido en la escuela delante de los niños (Andalla, 2014, pág. 29).

En estas dos primeras experiencias las docentes involucradas comparten sus vivencias al sentirse agredidas por parte de los padres de familia. Las experiencias que se comparten a continuación son de una misma docente quien señala el abandono de los padres y la necesidad de asumir la labor educativa ella sola.

El proceso educativo tiene como propósito, desarrollar en los niños la competencia para la vida y la convivencia social, en el cual deben participar los padres de familia, los docentes y los alumnos. Sin embargo, los primeros se están olvidando que son ellos los responsables (Cruz, 2013, pág. 8).

¿Pero qué pasa cuando los tutores no ejercen esa responsabilidad? Sucede precisamente el caos o crisis social que se vive en la sociedad, si los progenitores no cumplen con su responsabilidad, difícil será que en la escuela los alumnos comprendan y aprendan a vivir e interactuar en sociedad, ya que no se les ha inculcado el respeto desde la infancia; por lo tanto, los docentes tienen que redoblar esfuerzos para intervenir en las acciones negativas de los alumnos (Cruz, 2013, pág. 48).

En ocasiones los mismos docentes justifican el alejamiento con los padres de familia pues éstos pueden representar un peligro que atenta contra su propia vida.

Cabe señalar que los docentes no quieren involucrarse demasiado con los padres de familia por diferentes situaciones sociales (Cruz, 2013, pág. 37).

Otros actores que detectan los docentes son los medios de comunicación, para ellos éstos han significado una influencia negativa que resta autoridad tanto a padres como a los docentes, lo anterior porque la relación que mantienen los

educandos con los medios va formando hábitos y valores. Los medios de comunicación son para los educadores la televisión y las redes sociales principalmente, tal como señala la docente que describe la siguiente experiencia.

Los medios de comunicación influyen en la educación de los niños y la televisión llega a fungir como la compañera perfecta o la niñera especial que cuida y entretiene a los pequeños cuando los padres están ocupados en tareas del hogar o del trabajo cotidiano; suele convertirse en la consejera ideal (García S. , 2014, pág. 6).

El desarrollo tecnológico ha permitido que en los últimos años la internet contribuya con los medios de comunicación para difundir información -controlada- eficazmente, así se difunde entre los menores la violencia de la región, tal como se muestra en el caso siguiente.

Incluso en internet se pueden encontrar blogs sumamente populares en las que las imágenes, videos y comentarios son tan sangrientos como abiertos al público en general, es decir nuestros niños han tenido libre acceso a esta información de manera gratuita (Murillo, 2013, pág. 39).

En algunas escuelas, especialmente en zonas urbanas se cuenta con aulas de medios, en éstas los alumnos acuden para desarrollar las habilidades para el uso y manejo de las tecnologías. No obstante que esto es de interés de la mayoría, en estos espacios se han observado situaciones que favorecen el ejercicio de la violencia. Por ejemplo, en las dos siguientes narraciones los docentes explican cómo los niños trasgreden la vigilancia del adulto para consultar o visitar espacios virtuales que promueven valores relacionados con una cultura de la violencia.

Cuando asisten al aula de medios, y el maestro les pone una actividad en internet o algún programa educativo, ellos sólo trabajan un rato en lo que se les indica pero en cuanto se descuida el maestro, se meten a internet, y buscan videos agresivos (donde se ven niños que agreden a otros niños, o enfrentamientos entre grupos organizados, o cómo otros maltratan a los animales), canciones (corridos), imágenes de personas golpeadas, en fin eso es lo que les interesa a los alumnos (Andalla, 2014, pág. 29).

El siguiente caso se recupera de una entrevista realizada a un formador de docentes que trabaja con jóvenes normalistas.

En el asunto de la tecnología, obviamente que los muchachos siguen patrones que como modas se toman de las redes sociales, como el asunto de la ballena azul o el asunto este de los ex-emos que ponen ejemplos de cómo se lastiman ellos mismos, de retos que se ponen que ven en las redes sociales y luego los cumplen en la realidad y esa es una violencia que está latente y es la más peligrosa porque no se nota, porque no está presente en nuestras conciencias hasta que sucede, ésta es la que hay que trabajar (JAL, 2018).

Sólo en contadas ocasiones los docentes son capaces de detectar al Estado como uno de los actores que determina el desarrollo de los procesos educativos.

En este ámbito, las autoridades municipales son también actores que influyen en el control o preservación de la violencia, en el trabajo conjunto que desarrollan con los docentes tratan de tener los mismos objetivos en torno a la violencia, al respecto, una docente entrevista a un presidente municipal (Ávalos, 2013):

El presidente municipal asegura que la buena convivencia se ve afectada por la violencia, falta de tolerancia, la apatía al trabajo y que se deben de reforzar o reeducar los valores porque la sociedad está siendo influenciada por grupos delictivos, se deben erradicar ciertas costumbres como el escuchar determinado tipo de música, idolatrar personajes, dejar de ser conformistas, cultivar el deseo de superación y eliminar vicios. También aseguró que las familias deben dejar de pensar que deben de darles a los hijos todo lo que ellos no tuvieron, porque esto sólo hace que los niños y adolescentes se hagan conformistas y su atención esté mal enfocada al obtener todo fácil (García S. , 2014).

Como resultado de la entrevista realizada la docente reitera que el Estado es corresponsable del acto educativo.

Toda la sociedad es responsable de la formación integral del ser humano: la escuela, la familia, las iglesias, los medios de comunicación, los grupos de pares, el Estado y la comunidad (García S. , 2014, pág. 6)

Como se observa en el comentario anterior, los docentes reconocen que la formación en valores es necesaria para atenuar la violencia en distintas regiones; por ello, los docentes recurren, a la par del Estado a las instituciones religiosas, el siguiente comentario es un fragmento de una entrevista que una docente realiza a un sacerdote.

La violencia forma parte de la diversión diaria, es cruel, pero la población no se da cuenta de lo que está haciendo considerándose (sic) conductas normales (Burbos, 2013).

Las instituciones religiosas, promotoras de los valores que regulan la convivencia también han ocasionado conflictos que derivan en actos violentos, lo anterior puede observarse en el comentario siguiente:

Hay algunos niños que agreden a otros compañeros de manera verbal o incluso llegan a pelear y que curiosamente son parte de sectas religiosas como testigos de Jehová o mormones, se mencionó que tal vez pueda ocurrir el caso de que al ser éstas sectas muy disciplinadas los niños vean a la escuela como un medio libre (Murillo, 2013, pág. 14).

Desde el punto de vista de la docente la religión reprime a los niños, éstos tienen necesidades que precisan atender y por ello cuando provienen de familias muy conservadoras en la escuela adoptan actitudes violentas. Esto afirma la idea de que la iglesia tiene una función central en el control de las conductas.

Independientemente de los actores que se reconozcan, la labor conjunta se considera como una condición en la interpretación y control de la violencia.

Construir una comunidad segura, no es una tarea sencilla puesto que requiere el compromiso de todos los actores (familia, escuela y gobierno) para reconocer riesgos y trabajar en tareas conjuntas que los aborden de manera congruente y constante (Ordaz, 2017, pág. 40).

De esta manera, y debido a las condiciones contextuales que orientan las prácticas pedagógicas, la reorientación de la violencia se considera una prioridad entre el magisterio, se pretende erradicarla sin considerar que ésta ha sido una condicionante en el desarrollo de las civilizaciones, antes bien se parte de la idea de que se pueden lograr transformaciones pacíficas. Transformaciones que, a decir de los docentes, necesariamente implican a todos los actores, como se muestra en la narrativa siguiente.

Todos los tipos y formas de violencia escolar entre profesores, entre alumnos, entre alumnos y profesores, entre profesores y directores u otras autoridades educativas, entre docentes y padres de familia son igualmente susceptibles y relevantes de analizar (Guzmán, 2013, pág. 7).

Una de las voces que más se minimizan es la del personal administrativo y manual de las instituciones educativas, éstos son ignorados en los estudios relacionados con la violencia, salvo las ocasiones en que son señalados como perpetradores de

ésta, principalmente en casos de acoso o violencia sexual. Sin embargo, a partir de la implementación de la Ley que regula el Ejercicio de la Profesión Docente, tienen la posibilidad de cambiar de posición dentro de la estructura jerárquica del sistema.

Si bien en esta investigación se reconocen distintos tipos de violencia, los docentes, como actores del sistema educativo, sólo identifican dos que impactan en los procesos educativos: el acoso escolar y los conflictos sociales que genera el narcotráfico y/o el crimen organizado; en ambos casos diseñan estrategias para resolver los conflictos desde una educación en valores.

Sobre la violencia social

Uno de los tipos de violencia que influyen en la organización y toma de decisiones dentro de los centros educativos es la social. En ésta se incluyen variantes con daños tanto físicos como psicológicos que cada docente deberá considerar para organizar el trabajo administrativo y pedagógico.

Además, en el último sexenio Michoacán ha sido un foco rojo debido al incremento de los índices de violencia, como se señalara anteriormente, la delincuencia organizada ha tomado fuerza, se ha reorganizado y diversificado sus actividades, los enfrentamientos han provocado que la población viva un constante temor y angustia al estar expuestos y convivir en un ambiente tan incierto.

Los actores interactúan y por ende mantienen relaciones de poder dentro de las escuelas, como se carece de un poder hegemónico cada sector busca el liderazgo utilizando los recursos que tiene a su alcance: desde el chantaje, la coerción, la amenaza hasta la fuerza física. Las vivencias que en este apartado se recuperan tratan de dar cuenta de la forma en que cada docente enfrenta emociones encontradas a partir de estas relaciones.

La violencia social se relaciona con una crisis y se compara con otros contextos; en este marco, los docentes concluyen que es una condición de la época actual,

resultado de las condiciones económicas, las necesidades y valores que se promueven. Los dos casos siguientes dan cuenta de lo anterior.

México está pasando por una crisis social, en el que la desigualdad de los seres humanos es cada vez más notable en cuanto a economía y educación y esto genera que las personas vivan infelices por no satisfacer las necesidades básicas en las familias (Andalla, 2014, pág. 4).

Cada vez los niños son menos sensibles ante la violencia; ahora les resulta emocionante saber de los grupos armados y querer imitarlos con la idea de que estas personas tiene el poder y el dinero (Cruz, 2013, pág. 36).

Esta generalización en todos los espacios ha provocado su normalización, así se describe en la siguiente situación.

El colectivo escolar se está acostumbrando a vivir dentro de la violencia (Malfabón, 2013, pág. 23).

Acostumbrarse a su presencia ha disminuido la capacidad de asombrarse. La violencia se descontroló cuando el Estado dejó de cumplir con la obligación de garantizar seguridad o con el pretexto de garantizarla se enfrentó a quienes consideraba los enemigos, los Otros que no cumplían con las normas o los que pensaban diferente. Este incremento, reconocimiento y normalización de la violencia se recupera en las narrativas que tres docentes hacen sobre el contexto de la violencia en el estado de Michoacán.

No hay país ni comunidad a salvo de la violencia. Las imágenes y las descripciones de actos agresivos invaden los medios de comunicación. Está en las calles, en los hogares, en las escuelas, los lugares de trabajo y otros centros. Es algo que está en todas partes y que desgarrar el tejido comunitario y amenaza la vida, la salud y la felicidad de los ciudadanos (Andalla, 2014, pág. 9).

Lo más triste de todo esto, no es el que seamos testigos recurrentes, sino, el que, al observarla, poco a poco, sin darnos cuenta, nos convertimos en promotores de violencia, victimarios no participantes, en repetidores de patrones y, en una sociedad que cada vez se conforma más ante las crecientes injusticias que se presentan en este mundo globalizado (Bracamontes, 2013, pág. 52).

La violencia es hoy un componente cotidiano en nuestras vidas. Es una manifestación que ocurre en todos los niveles sociales, económicos y culturales. Ésta se ha puesto de manifiesto también en las instituciones. Dicha violencia fue ocultada, negada y silenciada durante muchos años por educadores y autoridades, pero evitar y suprimir esos actos violentos no ha hecho más que empeorarlos (Guzmán, 2013, pág. 5).

Al principio la población creyó la idea del Estado: que se combatía a quienes infringían la Ley, principalmente, a quienes realizaban actividades que causaban daños a la salud; poco a poco las víctimas crecieron entre vecinos, conocidos y finalmente familiares, así la población se fue convenciendo que las víctimas no tenían vínculos con actividades ilegales.

Esta violencia que se vive en la actualidad tiene mucho que ver con la venta y distribución de drogas en el país más sin embargo, la violencia como tal tuvo que tener un inicio y muchos medios afirman que fue justamente en Uruapan Michoacán en donde “todo comenzó” y justamente atribuyen el hecho a un escándalo suscitado en el bar “sol y sombra”, allá por el año 2006 (Murillo, 2013, pág. 36).

Posteriormente ya no fueron los enemigos, los infractores, sino gente conocida que desempeñaba trabajos honestos, tal es el caso de los docentes y su sentir se refleja en las dos experiencias siguientes.

(El) clímax de tal problema cerca de junio del 2010 y es que en ese tiempo se generó una histeria colectiva, consecuencia de bombazos en distintos puntos de la ciudad, las escuelas cerraron por dos o tres días dependiendo de la cautela de los directivos, los niños al regresar a clases no hablaban más que de lo sucedido, el temor de los padres de familia ante tal situación se dejaba ver a simple vista, al igual que en los profesores (Murillo, 2013, pág. 37).

(Las actividades prohibidas) eran realizadas por los “líderes” del bando contrario del gobierno, logrando que esta teoría se masificara y se creara el principio del caos (Murillo, 2013, pág. 37).

Los docentes fueron agredidos físicamente, no sólo en las manifestaciones donde exigían el respeto a sus derechos sino también en los trayectos a sus centros de trabajo, de ahí surgió el miedo que ha impedido se constituyan como actores.

Hablar de violencia es algo común en nuestros días, la vivimos cotidianamente ya sea como víctimas o como espectadores; escribir sobre el tema no es algo novedoso, lo novedoso sería encontrar alternativas viables y efectivas de solución, aunque consideramos lo difícil que resulta esto ya que vemos a la violencia como algo natural e inherente al ser humano, la vivimos tan de cerca que esto hace que la veamos como algo imprevisible e irremediable, lo que nos ha mantenido de cierta manera estáticos ante su desarrollo (Ordaz, 2017, pág. 3).

La región de la Tierra Caliente ha sido la más castigada con estas situaciones, el control por la producción agrícola y minera despertó la codicia de muchos. La

región se convirtió en un campo de batalla entre diversos grupos, la producción de sustancias prohibidas fue el pretexto que el Estado utilizó para intervenir a través de la figura del comisionado Alfredo Castillo para erradicar la violencia.

Personaje que se fue hasta que se hartó y se llevó las manos llenas de todo lo que se robó. Con él los docentes que se jubilaron e invirtieron su dinero en la compra de camiones de carga para el traslado de lo que sacaban de las minas perdieron todo pues el comisionado controló lo que antes controlaban los grupos del crimen pero ellos sí repartían (EM, 2016).

Estas circunstancias se reflejan en lo que sucede en las aulas, espacios donde los niños se distribuyen los roles para jugar a los sicarios, secuestradores, juegos donde nadie quiere ser la autoridad. No son casos aislados, ni de una región específica, son conductas que se repiten en todas partes y en todo momento, tal como se refleja en las voces de docentes que laboran en La Costa y en la región de Uruapan, una en instituciones privadas, la segunda en una escuela pública.

La ciudad (B) ha atravesado por diversos problemas sociales desde el año 2012 reflejados en tiroteos a diferentes horas del día, dejando a la población adulta intimidada, mientras que los niños, adolescentes y jóvenes parecen disfrutar de dichos sucesos, e incluso salen a tomar fotografías si están cerca para después presumirlas como trofeos con sus compañeros y amigos. Para ellos es muy normal esta clase de violencia y desean con ansia ser parte de grupos delictivos para poseer armas y poder ejercer su autoridad provocando miedo en personas vulnerables (Cruz, 2013, pág. 28).

Nació en las escuelas y en las calles una cultura de aceptación e incluso de idolatría hacia el narco, los niños en las escuelas sueñan en ser como ellos, y las niñas pues cómodamente novias de narcos para tener cada vez más dinero (Murillo, 2013, pág. 37).

La violencia ha afectado todas las áreas de nuestra vida incluyendo a la educación, los niños actualmente viven en un ambiente de agresividad y violencia que se ve favorecido por los medios de comunicación a los cuales ellos tienen acceso muy fácilmente (Magallán, 2013, pág. 7).

Estos aspectos culturales que se van arraigando en el *ethos* de los habitantes de cada localidad se reflejan en los gustos, las modas, en cada comentario, en las actitudes. Se reconoce el peligro al que se exponen cuando se está al margen de la Ley pero el disfrute de los placeres que trae consigo el poder es más fuerte que cualquier advertencia pueda hacer un docente o un tutor.

Los habitantes se inclinan hacia el gusto de música y películas cuyo principal mensaje es la venganza, violencia, matanzas, enfrentamientos entre civiles y federales, de poder, armas y crimen. Estos son los temas de conversación más frecuentes entre ellos, y lo más preocupante es que todos esos gustos están siendo transmitidos a las nuevas generaciones, que comienzan a ver todo este ambiente como algo normal y en ocasiones hasta placentero, llevando a los centros escolares películas con esa temática porque quieren verla en compañía de su maestro y compañeros de clase (...) en sus rostros se manifiesta admiración por quienes cometen esos actos; siendo uno de los ideales más frecuentes llegar a ser como ellos para ganarse el respeto de los demás, traer armas, camionetas de lujo y mujeres (García S. , 2014, pág. 20).

Y la cultura como condicionantes favorecedores o entorpecedores (García S. , 2014, pág. 39).

Pero estos deseos inconscientes de sobresalir y tener poder a partir de los vínculos que se generan con “los narcos” también surgen entre las docentes pues establecen alianzas o vínculos como en el caso siguiente.

La maestra se hizo novia de un narco y desde entonces enfrentó a su directora, no cumplía, no entregaba planeaciones, llegaba a la hora que quería. Nunca le importó que los padres de familia en la calle la señalaran y le gritaran “narca”. La pregunta que nos hacemos es cómo puede alguien así, enseñar valores en la escuela (MLT, 2018).

La violencia no ha sido la misma, se ha transformado, en el proceso de normalización se ha vuelto menos visible pero de manera contradictoria más frecuente y más significativa para cada actor. Aunque menos visible el miedo que genera es parte de las narrativas de los docentes.

En la actualidad se vive una realidad donde el agente que impera entre la sociedad es el miedo; miedo a la inseguridad, a la corrupción, a la violencia y a todo aquello que ponga en riesgo la integridad física y moral (...) parece que la sociedad ha comenzado a acostumbrarse a vivir así (García S. , 2014, pág. 12).

Algunos, como quienes pertenecen a la delincuencia organizada, la aprovechan para generar miedo, otros se mantienen al margen pensando que no les afecta pero hay un grupo que la recupera para estudiarla, prevenirla, aprovecharla. Este rostro dual de la violencia se refleja cuando se niega la normalización, cuando se describen sucesos, cuando se alza la voz para denunciar lo que sucede como lo hacen dos docentes en las narrativas siguientes.

Al igual que varios estados del país (Michoacán) ha sido víctima de múltiples manifestaciones de violencia; han aparecido mantas con mensajes intimidantes por parte del crimen organizado, se pueden ver vehículos con gente del gobierno circundando por las calles del pueblo. Se han sufrido secuestros y diversas situaciones de corrupción, actualmente el municipio está rodeado de policía federal, miembros del ejército mexicano y policía rural, mejor conocidos como comunitarios; se pasean por todos lados con armas a la vista, camionetas blindadas se ven por varias calles de los lugares más concurridos, y por lo tanto, es este oficio el que predomina entre los gustos de los alumnos encuestados con una frecuencia del 40%, asegurando que ellos cuidan a los demás (García S. , 2014, pág. 19).

Nos conformamos ante cada injusticia que sucede o expresamos nuestra inconformidad con más violencia, pero no nos interesamos en conocer las causas y alguna posible solución a esta epidemia que cada vez se extiende más. Una epidemia que para muchos no es algo con lo que les gustaría lidiar, pero que para otros es una carga pesada que los seduce y los hace caer en el círculo vicioso del que ya después es muy difícil regresar (Bracamontes, 2013, pág. 52).

La presencia de estos comentarios en las narrativas escritas de los docentes también se repitió en algunas de las entrevistas realizadas, como la de un formador de docentes en el polígono de Zitácuaro.

Hubo un tiempo en que en la región de (C) el crimen organizado se agudizó y se puso más feo en algunos municipios en la Tierra Caliente que colinda con el estado de Guerrero. Los docentes, como gremio se sienten protegidos porque con ellos no se han metido, como en algunos pueblitos de Guerrero. Algunos comentan que les han pedido cuota a los maestros a través de los directores. Los directores pasan la nómina y les dicen cuánto gana cada quién y ellos dicen cuánto tienen que pagar (AG, 2018).

Como consecuencia de esta violencia las comunidades tuvieron que reorganizarse, algunos atendiendo las formas y figuras legales preestablecidas, otras a partir de usos y costumbres. En éstas últimas los docentes desempeñaron un papel como actores, así se refleja en las dos narrativas siguientes.

La forma de gobierno que impera en esta comunidad es mediante delegados que en ocasiones, según comentarios de las mismas personas de la localidad, no hace cumplir las normas o leyes porque los agresores o infractores son de su familia, además de los ejidatarios, que aún cuando no tienen un cargo como tal, al tener dinero ejercen presión en las decisiones que en la comunidad se toman (Bracamontes, 2013, pág. 22).

Es necesario que cada agente educativo tome en cuenta la educación en valores, sobre todo ahora que se conoce que la sociedad está pasando por una crisis de violencia que comienza a ser vista como un componente normal en el ambiente, es preciso generar un cambio (García S. , 2014, págs. 6-7).

En ocasiones, estas circunstancias no han sido asimiladas, no han sido normalizadas como mencionan algunos docentes.

La escuela está a las orillas de la comunidad, los maestros que ahí laboran tuvieron que concluir el ciclo escolar y cerrar la escuela por las condiciones violentas del contexto. Una maestra dice que los niños viven con miedo, no se acostumbran al ruido de las balaceras, se estremecen y no estamos capacitados para atender estos casos (MB, 2018).

En los cursos que tomamos en la última capacitación nos dieron talleres para trabajar la violencia con los niños. Ahí nos señalaron algo importante, no debemos considerar a los padres porque ellos pueden ser parte del crimen, hay que tener cuidado de cómo hablamos a los niños pues sus papás pueden dedicarse a esas actividades. Con los niños lo que hacemos es reventar globos, para que se acostumbren al ruido cuando hay balaceras, además les enseñamos cómo deben pegarse a la pared (MLT, 2018).

A pesar de las propuestas y proyectos que diseñan e implementan los docentes la violencia no disminuye, no se controla. Algunos piensan que es apatía ante la normalización.

No termina aún la incertidumbre, el miedo, la zozobra que la violencia o dicho de otra manera, la guerra contra el narcotráfico ha dejado como una huella imborrable en los corazones y en las mentes de todos (Murillo, 2013, pág. 36).

Seguramente por la regularidad y constancia en que estos sucesos ocurrían, se perdió la batalla y se hizo algo tan ordinario que creemos fallidamente que a nuestros niños ya no les afecta (Murillo, 2013, pág. 39).

El problema se ha vuelto visible para los docentes, son capaces de explicarlo pero reconocen que su solución no está en sus manos pues les falta el reconocimiento de la sociedad.

Es indispensable que para dicha transformación docente, los profesores mejoren su autoestima se sientan valorados y respetados, así como seguros de sí mismos y salir de la rutina (García S. , 2014, pág. 169).

El caso de los docentes del contexto indígena es diferente, ellos son respetados en sus comunidades y por ende se les facilita asumir el poder hegemónico que en otros contextos y en circunstancias distintas es imposible.

Los docentes son capaces de detectar y definir la violencia desde el Estado debido a que la participación de éste agudizó el problema. A la violencia física

perpetrada por las fuerzas castrenses, que abusaron de su poder en algunas localidades, se sumó la violencia simbólica a través de los medios de comunicación.

Ahora que para hacer más preocupante la situación, se recuerda que en el inicio de esta “guerra”, y la llamo así aunque el gobierno no quiso reconocer jamás que eso es lo que fue, las imágenes que salían en la televisión o en los periódicos eran censuradas por pixeles borrosos con la finalidad supuesta de no dañar psicológicamente a los menores de edad que las veían. Incluso los medios de comunicación eran muy cautelosos en cuanto al contenido que era presentado hacia la población en general. De hecho era común escuchar en los noticiarios invitaciones a quitar a los niños de en frente de la televisión pues las imágenes que se presentarían serían muy crudas (Murillo, 2013, pág. 38).

Esta violencia simbólica también se detecta en el aula, a través del ejercicio del poder entre alumnos y el profesorado.

Es importante trabajar para limitar la parte de la violencia simbólica y física que ejercen los adultos sobre los niños, la escuela sobre los alumnos y sus familias. La violencia no son solo golpes y la heridas, los robos y el vandalismo es el ataque a la libertad de expresión, al movimiento, a la dignidad, la obligación escolar es una violencia legal, que se traduce todos los días en obligaciones físicas y mentales muy grandes: la escuela obliga a los niños a quedarse sentados, mostrar sus trabajos, a no hablar o levantarse de su lugar sin permiso, etc. (La docente recupera a Perrenoud para señalar que) la escuela no sólo es el lugar donde estalla la violencia de una parte de los jóvenes, ésta participa en su génesis, ejerciendo sobre ellos una presión formidable (Andalla, 2014, pág. 13).

Así, la violencia social, generada por el crimen organizado, ha impactado en la vida privada y pública de los docentes. Algunos de ellos cambian calendarios oficiales ajustando las actividades escolares a las acciones violentas que se tienen en cada región.

Ayer participamos en un examen profesional de una maestra que teníamos rezagada de la licenciatura de preescolar. (...) debiste oír lo que esta maestra nos narraba, ella trabaja en una comunidad controlada, para realizar su examen tuvo que pedir apoyo, sólo pudo salir de la comunidad en una camioneta custodiada con gente armada para que la trasladaran hasta (D) (MB, 2018).

La vida escolar se rige por los hechos violentos, por el momento en que cada grupo delictivo desea más territorio o el control de una zona, no buscan el poder hegemónico sino imitando al Estado lo que se observa es el ejercicio del monopolio de la violencia, aunque en estas circunstancias de manera ilegal.

En una de las escuelas el docente comenta que ellos ya no van a trabajar, cerraron la escuela debido a las condiciones de violencia, aunque reconocen que el calendario escolar todavía no concluye. Su escuela está ubicada en una comunidad pequeña pero los delincuentes se suben a los techos de los salones para utilizarlos como mirador, desde ahí vigilan quien entra y sale (GM, 2018).

Las escuelas de las comunidades rurales, de las localidades que carecen de vías de comunicación primarias son los espacios idóneos para la producción y el trasiego de drogas. Son espacios que facilitan ocultarse y observar desde la lejanía quienes se aproximan, se tiene así un control del espacio y no hay autoridad ni instituciones estatales que regulen en esos espacios las actividades.

Otro ejemplo de violencia simbólica en el ámbito social se refiere al control o determinación de la cultura desde quien pretende imponerse. Al respecto, solamente un docente detecta que los aspectos culturales, en este caso la cultura de la legalidad, determinan la conformación de la identidad colectiva y que ésta es manipulada por intereses del Estado para orientar el desarrollo político y económico. El profesor utiliza el concepto de cosmovisión para entender que la cultura se va transformando y consolidando con aquellos principios que dan significado a la vida en sociedad.

A su vez, una vez desarrollada la cosmovisión y que la gente la pone en duda, sobretodo en nuestro caso que es debido a la interrelación con cosmovisiones distintas, el sujeto está intranquilo y siente que ya no tiene identidad, se muestra confundido (aunque no lo perciba conscientemente), muestra claramente una crisis de identificación, es lo que llamamos barquinazo (Custodio, 2015, pág. 57).

Y es así como explica que el Estado dibuja proyectos y delinea principios culturales generales aceptados por todos que permiten la convivencia pero niegan un pasado particular, unas costumbres particulares que dan sentido a la vida de un grupo en muchas ocasiones minoritario. Esto es necesario porque la cultura nos cohesiona, determina el tipo de relaciones con los demás, el entendimiento con los Otros, la vida colectiva y en este sentido el valor de la cultura política.

Supongamos que estamos frente a una cosmovisión que tiene especial interés en el lado económico, aunque podría ser otro ejemplo, sucedería que podríamos ver claramente su desbalance en relación a otros aspectos que no se consideran tan importantes y veríamos o participaríamos en una injusticia al estar

influenciados por dicha forma de vida y por ende el derrumbe de nuestra cosmovisión o de algunos aspectos de vida cultural sería o es ya inevitable. Es decir podríamos sufrir influencias o cambios de vida derivados de una cosmovisión que podría tener valores distintos, muchas veces desventajosos (Custodio, 2015, pág. 58).

Son los docentes del medio indígena quienes tienen una consciencia plena de lo que los cambios culturales han significado y lo que implica someterse a una ideología que, a decir de ellos, no respeta sus formas de organización, ni de pensar, ni de actuar. Desde esta perspectiva este grupo de docentes se niega a aceptar propuestas desde el Estado pues reconocen su posición estratégica más que hegemónica.

Siempre ha habido violencia, pero también siempre han surgido sistemas religiosos, filosóficos, jurídicos y comunales para prevenirla o limitar su aparición (Andalla, 2014, pág. 10).

A partir de la idea anterior se detecta que los docentes reconocen en las instituciones la estructura del Estado que permite regular la convivencia, por ello elaboran propuestas y asumen la responsabilidad de hacer algo, pero entran en conflicto cuando reconocen en esas propuestas el medio que les somete y coarta su posibilidad de decidir.

Es así que los docentes reconocen que la violencia se ejerce sobre todos los actores del sistema educativo, pero los actos que realizan para desestabilizar al sistema como tomas de instituciones estatales y privadas así como los bloqueos de las vías de comunicación que mantienen dentro de su plan de lucha no se consideran como actos violentos, ellos dicen estar en lo correcto pues defienden sus derechos contra el sistema opresor.

Las condiciones de las propuestas

Sobre las conductas que los docentes denominan violentas afirman que éstas son el reflejo de los contextos, de las instituciones complejas y de la poca habilidad para comprender nuestras diferencias así como la poca disposición para relacionarnos. Ante esta situación, que consideran adversa, destacan su función como actores en la solución de la misma.

Y es justo ahí donde nuestra intervención debe ser conveniente, analizando si un ambiente de extrema disciplina será bueno para el niño, porque se ha observado que en ocasiones este ambiente puede ser generador de actitudes violentas en los niños que al sentirse tensos y acallados buscan liberar sus sentimientos, mismos que en ocasiones son burlas, pleitos, gritos, aunque se debe investigar en qué medida esta situación es propiciadora de violencia en los niños, ya que por la manera en la que ellos han sido educados también es probable que sea normal para ellos actuar de esta manera (Murillo, 2013, pág. 6)

Con esta idea algunos docentes diseñan estrategias que enmarcan en el paradigma de una educación intercultural, bajo la mirada de una pedagogía de la ternura diseñan actividades lúdicas (Andalla, 2014) una educación intercultural basada en la pedagogía de la amorosidad (García S. , 2014, pág. 7) una pedagogía pacífica (Malfabón, 2013, pág. 52), el aprendizaje cooperativo y/o colaborativo, organización de talleres, aprendizaje basado en problemas y por proyectos (Guzmán, 2013, pág. 30), (Cruz, 2013, pág. 76) y proponen:

Una educación donde se favorezca y se respete la diversidad y la equidad, una educación en la que se favorezca la cooperación y el diálogo para la resolución de conflictos (...) (es) necesario brindar a los sujetos una educación para la vida, que luche contra el fracaso escolar y la exclusión, promoviendo una cultura de paz y de convivencia armónica a través de los valores. Siendo esta última de vital importancia para la prevención de la violencia, uno de los problemas educativos que más preocupa en la actualidad. (Bracamontes, 2013, pág. 12).

Este tipo de educación necesaria para el profesorado se enmarca en propuestas pedagógicas definidas desde políticas internacionales que determinan su quehacer aún de manera inconsciente.

¿Por qué necesitamos una educación intercultural? (...) Porque necesitamos vivir en paz, porque existe en la actualidad una clara inclinación a la maldad entre los seres humanos, no hay respeto ni tolerancia entre los diferentes, muchas veces esto sucede aún entre los mismos semejantes. Ahora bien, existe un ambiente anti pacifista en nuestra actual sociedad porque, en efecto, existen escenarios sociales donde se aprende no la paz sino la violencia: los medios de comunicación, la familia, la cultura dominante, la propia escuela transmite esos valores salvajemente competitivos, inhumanos (Custodio, 2015, pág. 54)

Dentro del paradigma de esta pedagogía de la diferencia y la interculturalidad como condiciones para regular la convivencia se reitera en la amorosidad como línea de trabajo en la creación de proyectos que se limitan a la convivencia en el aula pero que impactan sin duda en la formación de una cultura de la legalidad

que favorecerá la estabilidad del Estado y la permanencia de un contrato social. En los tres comentarios siguientes se observa cómo una misma docente reitera continuamente sobre la amorosidad.

Educar en la amorosidad y hospitalidad como una manera de aceptar a los diferentes, buscando la paz mediante la empatía y la aceptación de los otros (Derrida, s/f) en (García S. , 2014, pág. 36).

Fomentar climas de amorosidad, aceptación y tolerancia hacia los demás que propicien la solución efectiva de conflictos evitando el uso de la violencia tanto en la escuela como en la familia por ser los escenarios principales en los que el niño aprende los primeros cimientos de comportamiento (García S. , 2014, pág. 45).

Habiendo hecho un análisis sobre los valores que pudieran favorecer a la creación de ambientes de amorosidad se considera que la solidaridad, el respeto, la tolerancia, el diálogo y la amistad son los ideales para mejorar la convivencia en la escuela entre los estudiantes y los actores educativos que actúan en el espacio escolar (García S. , 2014, pág. 48).

Esta educación se orienta a la formación de valores que contribuya al reconocimiento de los Otros, que fomente el respeto tanto a las diferencias como a las normas y de esta manera desarrollar los valores propios de la convivencia. Sin saberlo, los docentes recuperan las condiciones del contrato social de Hobbes, Locke y Rousseau como una necesidad para lograr la paz y consolidar la convivencia.

La manera en que se propone el trabajo en valores y la interculturalidad, es con un carácter integral; es decir, propone relacionar, interactuar e integrar el aspecto personal, social, educativo (Bracamontes, 2013, pág. 16)

Sin embargo, dentro de esta propuesta intercultural que permita reconocer al Otro y convivir con él se logra identificar esa relación que se tiene con el Estado, la escuela se transforma en el espacio que forma los valores que la sociedad requiere.

(Hay que generar) ambientes de aprendizaje armónicos en las comunidades de aprendizaje para erradicar la violencia social, considerando que la pedagogía intercultural “intenta contribuir al logro de un nuevo tipo de sociedad, en el que la lógica de la dominación y el sometimiento sea sustituida por la lógica de la interdependencia y la solidaridad” (Sagastizabal, San Martín, Perlo, & Pivetta, 2004, pág. 43) en (García S. , 2014, págs. 33-34).

Existen escuelas que incluso han introducido los valores como una asignatura que se estudia de manera disciplinada con horarios establecidos e incluso llega a ser parte de la frase que utilizan como publicidad y otras donde por el contrario, la formación de valores que permitan la convivencia no se considera una necesidad.

Aún cuando los profesores tienen un interés grande en fomentar valores en los niños, se puede encontrar en las escuelas la sorpresa de que el único material de apoyo de los docentes para hablar de este tema es un calendario que produce el grupo de “mexicanos primero” (Murillo, 2013, págs. 47-48)

Puede observarse que las propuestas docentes incluyen principios que se enmarcan en una cultura para la convivencia pacífica y éstos se corresponden con la aceptación de las instituciones y el reconocimiento del Estado como regulador de las conductas que norman esa convivencia. De esta manera, la escuela reafirma su sentido como instancia que forma el tipo de ciudadanos que en un contexto y en un tiempo determinado se requieren. Esta formación puede realizarse de manera crítica en coherencia con el principio pedagógico que mencionan los docentes pero se enfrentan a formas tradicionales que prevalecen tanto en la casa como en la escuela y se consolidan en prácticas que se reflejan en las relaciones de poder del contexto social, comunitario.

En el caso de esa imposición de las normas a partir de la autoridad, una docente narra su experiencia, cabe señalar que la involucrada laboraba en una institución privada que cerró varios días al ser demandada porque un grupo de alumnos golpeó a uno de sus compañeros quien perdió la vida cuando era atendido en el sector salud.

Ante un problema de indisciplina grave (daño físico, falta de respeto a un compañero, robo, destrucción de materiales) se pondrá un reporte en la prefectura, al acumular 3 reportes el niño o niña se hará acreedor de una suspensión por un día, si incide se reportará y suspenderá por 3 días y si se vuelve a presentar el problema se expulsará definitivamente de la escuela (Murillo, 2013, pág. 16).

Además, los docentes consideran que sus propuestas sólo pueden limitarse al aula debido al peligro que representa la posibilidad de ofender a algún padre de

familia que esté involucrado con el crimen organizado, no obstante que el ejemplo que viven los niños deba contrarrestarse.

Los más pequeños se están formando con una imagen agresiva y cada vez menos humanizada, de tal forma que para ellos es común la agresión, e incluso quieren imitar ese actuar, con la falsa idea de que la persona más importante es quien tiene el poder y lo aplica a la fuerza, a costa de los derechos de sus semejantes con actos violentos (Cruz, 2013, pág. 7).

Estas condiciones de violencia son las que empujan a los docentes a ser lo que ellos llaman *prudentes*, a sujetarse a las normas así como a las condiciones espaciales y temporales que se corresponden o bien a configurarse como actores dentro del espacio áulico.

Ahora sueñan con ser un Z, un sicario o el señor de los cielos, refiriéndose a pertenecer al narcotráfico. Con todo esto deseo implementar una estrategia para revertir todo esto (Malfabón, 2013, pág. 33).

Son los mismos docentes, como actores, quienes reflexionan sobre la necesidad de aprender a vivir en los contextos violentos, de transformar las relaciones de poder que someten a partir del ejercicio de la violencia, de trabajar en sus causas y atender las consecuencias, por ello justifican la formación de valores como un eje transversal, a partir de las condiciones sociales, necesidades grupales y características personales de sus alumnos.

Se debe realizar una enseñanza que no solamente se limite a una hora de clase a la semana sino que trascienda en todos los ámbitos de la escuela y fuera de ella. En este sentido se integrarán conocimientos, habilidades y actitudes a través de los campos formativos y competencias que se pretende desarrollar apoyándose en la materia llamada Formación Cívica y Ética perteneciente al campo formativo "Desarrollo personal y para la convivencia" (Bracamontes, 2013, pág. 16).

La convivencia es el eje de la educación en valores y es la categoría permanente que cada docente refiere cuando se trata de resolver conflictos o situaciones de violencia, sea ésta escolar o social.

Además, al valorar al otro, los alumnos aprenden a ver las diferencias como una riqueza, ya que permiten encontrar otras maneras de entender y explicar el mundo y lo que en él pasa. Este reconocimiento y aprecio de la diversidad es la base para una convivencia fundamentada en el respeto, la colaboración y la no discriminación (Bracamontes, 2013, pág. 84).

Junto con el eje de la convivencia se menciona la resiliencia que dará un giro a las propuestas debido a que las primeras serán de utilidad mientras los actores mantienen un equilibrio emocional ante las situaciones de peligro, en tanto que la segunda recupera un trabajo donde los actores en medio del pánico deberán recuperar el equilibrio perdido.

Educar para la resiliencia entendida como la capacidad para sobreponerse ante situaciones adversas o ante ambientes desfavorables (Melgarejo, 2014, pág. 51).

El trabajo conjunto, entre distintos actores, se considera una necesidad. Saben que deben trabajar con los padres y los incluyen en sus propuestas. Sin embargo, sólo los ven como tutores de sus alumnos, con una corresponsabilidad pedagógica en los procesos de aprendizaje, no los identifican como las personas que pueden colaborar para cambiar las formas de organización comunitarias, la relación entre la escuela y la localidad y por ende las relaciones entre los diferentes actores.

Es por ello que mediante varias actividades, los docentes y padres de familia, debemos procurar que se promueva el intercambio de ideas para favorecer el desarrollo de la capacidad para establecer acuerdos colectivos, a través de la valoración del punto de vista del otro y se estimula la reflexión en torno a la responsabilidad y la justicia. El reconocimiento del otro, contribuye en el sujeto al desarrollo de la empatía y favorece la capacidad de enfrentar los problemas cotidianos desde la cooperación y la no violencia (Bracamontes, 2013, pág. 84).

En esa transformación es necesario que se privilegie el diálogo entre escuela y comunidad, que el conocimiento se convierta en una herramienta fundamental para interpretar la realidad cotidiana y que los saberes locales sean fuente y recurso pedagógico, para desarrollar las capacidades integrales de sus educandos, constituyendo comunidades educativas comprometidas en la recomposición social, cultural, política, ecológica y económica de sus territorios (Melgarejo, 2014, pág. 14).

En las propuestas pedagógicas para trabajar la convivencia y disminuir la violencia se distinguen los espacios adecuados para trabajar una formación en valores; sin embargo, como se ha mencionado, se descartan dos (el familiar y el social) y se concentran en las aulas como si fueran espacios que tienen relación con lo social en un solo sentido: desde lo social hacia lo institucional, como si los resultados educativos no tuvieran un impacto en lo que sucede socialmente.

La violencia que se vive es preocupante, la escuela ha sido el blanco perfecto para que los alumnos lleguen con ciertas tendencias que afectan la convivencia escolar y social (García S. , 2014, pág. 7).

No obstante que se detecta este vínculo entre la escuela y la comunidad las propuestas se limitan a las aulas con un espacio para la participación de los padres pero casi siempre en tanto tutores del grupo que atiende cada profesor.

Los contextos que se implican en el maltrato de los estudiantes, son el ámbito escolar y familiar (Malgarejo, 2014, pág. 34).

Como en el caso anterior, la docente que hace la siguiente narrativa menciona los tres espacios donde se educa pero restringe su trabajo al aula.

Las comunidades de aprendizaje surgen como una alternativa a las numerosas y sucesivas propuestas de innovación y de reforma educativa que se han intentado para afrontar las carencias y limitaciones de la educación formal y escolar. Se pueden visualizar en tres dimensiones: aula, escuela y la comunidad.

Las primeras son una visión alternativa del aprendizaje y la enseñanza; las segundas son una alternativa a la organización y funcionamiento de las instituciones educativas; y las comunidades de aprendizaje referidas a una comunidad son una estrategia de desarrollo comunitario y organización a los sistemas educativos.

En esta ocasión se le pondrá mayor énfasis a las comunidades de aprendizaje referidas al aula (García S. , 2014, pág. 51).

La idea de regular la convivencia a través de ese contrato inicial que definieran Hobbes o Rousseau se considera una necesidad para disminuir los índices delictivos y controlar las conductas que causan daño. Así, la obediencia a las normas se asume como un deber ser, sin distinción del vínculo que implica la obediencia a cambio de protección; no se identifica a la Ley como uno de los instrumentos del poder ¿por qué obedecer ésta y no otra disposición? Es una reflexión que no se había considerado como posibilidad, salvo el caso de los docentes de educación indígena quienes, por costumbre, han rechazado, rechazan y rechazarán cualquier propuesta que provenga del Estado o de sus mismas autoridades cuando no fueron tomados en cuenta previamente.

Las propuestas docentes tienen una intención: detectar un problema y resolverlo. En los trabajos que se consultaron explican y justifican el tipo de investigación que

realizan para lograrlo, todos ellos desde la investigación acción. Acción que los configura como actores de un sistema y que requiere de la acción de los Otros.

Se optó por la investigación-acción como proceso investigativo en esta temática; según Kemmis (1998) la investigación-acción pretende mejorar la realidad vivida, evaluar para cambiar la realidad desde la realidad misma (García S. , 2014, pág. 8) (...) también cambia el sentido de la práctica docente diaria, exige un trabajo cooperativo (García S. , 2014, pág. 9) (lo que se busca es) producir cambios y nuevas prácticas sociales y educativas (Andalla, 2014, pág. 5).

(Lo que se logra) es la producción de un conocimiento propositivo y transformador, mediante un proceso de debate, reflexión y construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores de un territorio con el fin de lograr la transformación social (...). Esta metodología combina dos procesos, el de conocer y el de actuar (Melgarejo, 2014, pág. 43).

Este configurarse como actor tiene una finalidad, la transformación de las condiciones sociales, aunque sea de manera restringida al aula, por ello la estructura de la violencia permanece intacta.

Se consideró la investigación – acción como parte importante en el proceso, pues no sólo se trata de proponer, sino de transformar la práctica (Cruz, 2013, pág. 5).

En las propuestas los docentes identifican algunas condiciones que deben cumplirse a fin de lograr los propósitos que se plantean, en este caso el control y manejo de la violencia y promover los valores que requiere una convivencia adecuada. Algunas de estas condiciones son la sensibilización de los actores, que a decir de Arendt, implica el reconocimiento de sí mismos como agentes de cambio; otra condición es manejar conocimientos sobre el problema -en este caso un saber ético- necesario en el aprendizaje de una cultura política y finalmente antecedentes sobre el significado de la violencia de manera interdisciplinaria. La narrativa siguiente es un ejemplo del auto-reconocimiento como agente de cambio.

Sensibilizar a los actores educativos sobre la importancia de realizar un trabajo cooperativo que permita la creación de comunidades de aprendizaje para favorecer la calidad de la convivencia y la educación integral de los niños. (García S. , 2014, pág. 30).

En la siguiente reflexión se da cuenta del saber ético que implica identificar el problema de la violencia en el entorno educativo.

Que el docente tenga conocimiento sobre el desarrollo moral en el ser humano, porque dependerá mucho de las características morales que tengan los actores educativos para poder tomar decisiones pertinentes (García S. , 2014, pág. 42).

Finalmente, se muestra una reflexión relacionada con el reconocimiento del problema desde la complejidad, una situación que requiere un análisis multidisciplinario.

El problema debe ser tomado sin dramatismo, pero con firmeza y en toda su magnitud. Debemos evitar el miedo y la angustia que la violencia produce para no caer en la impotencia y actuar desde una postura reflexiva que nos permita encarar abordajes acordes a su complejidad (Guzmán, 2013, pág. 5).

Las propuestas docentes son coherentes, recuperan esos principios que les pueden permitir asumir un liderazgo ante el problema de la violencia social o simbólica. Pueden ser capaces de organizar a las comunidades. En un mismo trabajo identifican tipos de violencia, la definen, lo que significa que tienen conocimiento sobre el tema, además hacen una distinción entre educar para la no violencia o educar para la paz. El papel de cada uno de los actores también se justifica y de manera especial en un análisis se considera la percepción de la violencia desde los directivos, los maestros, los padres de familia y los alumnos; a partir de estas distintas percepciones una docente (Ordaz, 2017) propone una alternativa definiendo la relevancia de los actores, consideraciones epistemológicas, el marco legal y sugerencias didácticas.

A pesar de que los docentes sugieren abordar el tema sin *dramatismos*, se requiere tener un marco conceptual ético y legal para identificar que en ocasiones se trasgreden derechos; por ejemplo, en ningún momento los docentes comentaron que las condiciones inadecuadas de los espacios educativos atentan contra sus derechos y que éstos son la base de una educación de calidad que el mismo Estado exige.

La Escuela pública Integral “Sentimientos de la Nación”, ubicada en la zona urbana de la ciudad de (E), está integrada por estudiantes de todos los niveles básicos (preescolar, primaria y secundaria) y la interacción entre éstos es cotidiana; la estructura docente estaba formada por siete profesores, de los cuales uno era para preescolar, dos atendían de primero a cuarto grado del nivel

primaria, los cuatro restantes distribuían el horario escolar en cuatro tiempos para atender quinto y sexto grado así como el nivel de secundaria.

Esta institución no cuenta con una infraestructura escolar (trabajan en una casa prestada) y no trabaja con los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP); al inicio del ciclo escolar convoca a los padres de familia para analizar el contexto, haciendo una esquema de lo que se tiene en cuestión de cultura, convivencia, ecología, política y educación, identificando problemas, causas, consecuencias y posibles soluciones. Con todo ello se estructura un proyecto anual educativo donde se desarrollan contenidos que tengan relación con el análisis realizado; dando como resultado 18 temas generales que se trabajan en el transcurso del ciclo escolar con todos los grupos (Cruz, 2013, pág. 25).

La institución a la que se hace referencia utiliza el plan alternativo de educación de la CNTE y es un ejemplo de cómo muchos docentes prefieren trabajar en condiciones inadecuadas, sin recibir apoyo de las autoridades o del Estado afirman que de esta manera no están obligados a obedecer.

En el nivel preescolar se indica que no hay nada nuevo con la Reforma Educativa, los docentes suponen que sólo han cambiado los nombres de algunos requerimientos de control sobre sus prácticas.

Hoy se llama ruta de mejora lo que antes era un plan de trabajo, donde unificas criterios, está bien, que le llamen como quieran pero es una necesidad que sirve al colectivo (EA, 2018).

En las relaciones de poder y ejercicio de la violencia es imposible ubicar al gremio magisterial exclusivamente como sujetos sometidos o como actores capaces de tomar decisiones dentro de su profesión. Este gremio identifica las condiciones de la violencia, sus tipos y formas en que se recrea así como la vinculación entre la que se suscita socialmente, la familiar y la escolar. Su conocimiento no se restringe a un saber conceptual, en un intento por configurarse como actores diseñan estrategias cuya finalidad es transformar la realidad condicionada por la violencia; sin embargo, sus esfuerzos han sido infructuosos, la vida cotidiana de la entidad da cuenta de los resultados limitados.

Los contextos donde laboran los docentes determinan sus actitudes frente a la violencia, las relaciones de poder que se ejercen se corresponden a la búsqueda de la hegemonía, inclusive la cultura del narco como estilo de vida poco a poco se

impone en coherencia con los valores que el sistema económico promueve. Estas condiciones reconfiguran la manera en que cada actor se comporta ante las disposiciones del Estado, este comportamiento es el que se analiza en el apartado siguiente.

4.1.2. Exigencias de la calidad educativa en tiempos violentos

Como parte de las violencias desde el Estado, se considera relevante analizar el comportamiento que los docentes asumen ante la implementación de la Reforma Educativa que comenzó desde el 2011 con la publicación del Acuerdo 592 donde se define la articulación entre los niveles de educación básica. La base de este acuerdo se sienta en la Alianza por la Calidad Educativa signada en el 2008 y donde se establece el compromiso de hacer una reforma curricular a partir de la modificación de planes y programas, la inclusión del inglés como materia obligatoria así como la profesionalización y evaluación de los docentes.

Estos principios causaron un descontento mayor que el habitual cuando, en otras ocasiones, el Estado ha reformulado los aspectos curriculares; porque, ahora, para los docentes significó un cambio desde las condiciones administrativas. Estas nuevas circunstancias fueron bien vistas por algunos y criticadas por otros, por ello surge el interés de encontrar respuestas para las interrogantes: **¿de qué manera enfrentan las situaciones violentas que se suscitan por grupos antagónicos que defienden o denostan la implementación de una Reforma Educativa?, y ¿cómo perciben y asumen los docentes el ejercicio y distribución del poder?**

Esta manera violenta de responder corresponde al análisis del comportamiento de los docentes, como actores, frente a las nuevas disposiciones que contiene la aplicación de la Reforma Educativa, principalmente en dos sentidos: primero como responsables de la aplicación de un enfoque pedagógico y enseñanza de contenidos que garanticen la formación de un tipo de ciudadanos que abone a la vida pacífica y en segunda instancia ante las disposiciones de ingreso y permanencia en el servicio a través de la evaluación.

Como se ha mencionado, este análisis parte de la **tesis** que asegura que **los docentes se someten al poder estatal no obstante que rechacen, a partir de acuerdos gremiales, la implementación de una reforma educativa que desconocen, que deslegitiman por su origen y por las consecuencias laborales que ésta conlleva**. Para iniciar se retoma la idea de que los tiempos violentos son parte de la cotidianidad del docente:

En Michoacán, por el contrario nos toca vivir si no la peor, una de las peores épocas de violencia sin antecedentes en donde nuestros niños y jóvenes se ven inmiscuidos en la delincuencia de diversos tipos (...) ya no (se) respira el ambiente de confianza, un ambiente de seguridad, impera la ley del miedo en nuestras ciudades, la ley del fuerte donde con violencia se soluciona todo, y se comete todo tipo de agresiones hacia los débiles o pasivos (Malfabón, 2013, pág. 11).

En este entorno de violencia y en esta época particular, se analiza el comportamiento que los docentes tienen ante la necesidad de implementar estrategias que disminuyan la violencia pero que provienen de la autoridad, son propuestas Estatales, de carácter federal.

Atender la violencia como eje transversal

Como parte del diseño curricular del modelo educativo se contempla trabajar contenidos que contribuyan en la formación de ciudadanos conscientes de que la convivencia debe ser una condición para vivir en sociedad. Este aspecto no es nuevo, ha sido parte de distintos planes y programas de estudio, como tema transversal y como contenido específico dentro de las asignaturas de Civismo y ahora de Formación Cívica y Ética.

Dadas las condiciones que prevalecen en la entidad los docentes consideran una prioridad atender el problema de la violencia, no sólo dentro de las instituciones educativas, también de los hechos que corresponden a la familia y a la vida en comunidad. Los docentes que narran sus experiencias y justifican sus propuestas en torno a la evaluación logran identificar los espacios y el enfoque que sustenta, desde la propuesta del Estado, una educación en valores, tal como se identifica en los siguientes comentarios de tres docentes:

Con la reforma 2011 (RIEB), se pretende que los estudiantes desarrollen competencias para la vida (Andalla, 2014, pág. 32). Una característica importante del plan de estudios 2011, es la de “orientar a los alumnos al desarrollo de prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la anticipación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica que establece el artículo constitucional”(SEP; 2011: 19) en (Andalla, 2014, pág. 34).

En la narrativa anterior se observa cómo una propuesta pedagógica se deriva de los programas y proyectos que establece el Estado a través de los lineamientos normativos que se contemplan en diferentes documentos signados por la Secretaría de Educación Pública. La misma idea se repite en el caso siguiente.

Se pone énfasis en solucionar la falta de aprovechamiento de los contenidos del programa de la SEP y se olvida todo aquello que afecta el aprendizaje, como lo es un tema tal vez y digo tal vez ignorado de manera voluntaria u obviado por el docente, que es la violencia (Malfabón, 2013, pág. 4).

Con una diferencia, en la narrativa siguiente la docente destaca la función de la familia en la consolidación de un proyecto que pretenda controlar la violencia. Debe notarse además, que parte de una organización del conocimiento desde el Estado, así la familia y el saber social se posicionan en segundo término.

Dicha materia (de Civismo), anteriormente se había suspendido del Plan de Estudios y más tarde, con la Reforma en Primaria del 2009, se vuelve a recuperar, pero ahora como Formación Cívica y Ética (...) al observar y darse cuenta de la situación en que se encontraba nuestro país y sus constantes olas de violencia y asesinatos causados por grupos de narcotraficantes, secuestradores y delincuentes ocasionada por un deterioro en la cadena social al faltar una formación en valores desde estructuras tan importantes como lo son la familia y la escuela (Bracamontes, 2013, pág. 17).

Aún cuando en las experiencias los docentes refieren la necesidad de trabajar en todo momento las actitudes y los valores que detengan el uso de la violencia como abuso de poder, reconocen que esta medida atiende a las políticas educativas internacionales cuya máscara neoliberal es el origen de las desigualdades que promueven la misma violencia. Así, en las narrativas docentes es posible identificar un proceso donde el Estado genera violencia e intenta controlarla a través de políticas que impactan en el ámbito educativo, describen un círculo vicioso que no tiene principio pues una circunstancia define a la otra.

Las organizaciones internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través de los planes y programas educativos han puesto énfasis en la necesidad de fomentar la práctica de valores en los alumnos para lograr que aprendan a vivir con los demás (Andalla, 2014, pág. 4).

Sin embargo, las políticas educativas internacionales requieren de una institución que las observe y los docentes reconocen a la SEP como esa instancia que los vincula con los proyectos y disposiciones globales.

Gracias a la creación de esta instancia (la SEP), en la actualidad se han realizado reformas a los programas educativos entre ellas la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) en ésta, aparecieron las palabras calidad, eficiencia, eficacia, algo más enfocado al modelo económico que cumplía con los intereses del gobierno, escudándose en el propósito de mejorar la calidad de la educación (Bracamontes, 2013, pág. 14).

Y así como existe una dependencia de gobierno que se ocupa de la implementación de las políticas éstas se concretan en distintos documentos, planes, normas, leyes que los docentes logran identificar, aunque no los señalan como parte de los dispositivos que el Estado implementa para conseguir sus propósitos.

El apoyo de las políticas educativas se encuentra a través de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) 2011 (Andalla, 2014, pág. 14).

De las críticas que se pueden hacer a esta Reforma Curricular los docentes señalan una educación basada en el desarrollo de competencias.

La competencia indica capacidad y en el presente siglo, dentro de un mundo globalizado, nos guste o no, éste será un criterio importante con el que todos seremos medidos (Melgarejo, 2014, pág. 57)

A cambio del efecto negativo que detectan en la formación basada en competencias y aunque parezca una contradicción promueven y defienden el enfoque de la educación intercultural.

La interculturalidad es una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas culturas, siempre partiendo del respeto mutuo (Plan de Estudios, 2011: 19) en (Bracamontes, 2013, pág. 15).

Pero la Reforma no sólo tiene críticas y los docentes resaltan las siguientes fortalezas que se vinculan con la promoción de una cultura de la legalidad, de ciudadanos que acepten la aplicación de la Ley como base de la convivencia.

La RIEB se fundamenta en los 4 pilares de la educación establecidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la búsqueda de promover una educación más humanista, (...) los pilares de aprender a ser y aprender a vivir juntos podrían contribuir a formar mejores ciudadanos; aunque la situación de la adquisición de valores no sólo es dada por la escuela (García S. , 2014, págs. 17-18) y (Malfabón, 2013, pág. 15).

A partir de la narrativa anterior es posible detectar que de manera contradictoria se señala que el nuevo enfoque atiende propuestas neoliberales basadas en la competencia individual, aún cuando señalen su orientación humanista. Otros dos comentarios refieren una educación para la convivencia planteada en el perfil de egreso y como condición de una formación integral.

Dentro de la RIEB (2008) en el capítulo que refiere el perfil de egreso se establecen tanto los rasgos como las competencias que se deberán desarrollar en los estudiantes; de manera específica, los indicadores que hacen referencia a la convivencia e interacción con los demás, mencionan la importancia para decidir y actuar con juicio crítico frente a valores, normas sociales y culturales, respondiendo a la pluriculturalidad, además de reconocer la diversidad cultural, relacionarse con los otros de manera armónica y combatir cualquier tipo de discriminación (Cruz, 2013, pág. 35).

El nuevo de la RIEB contempla una formación integral donde se considera la formación de valores y no sólo de conocimientos teóricos (García S. , 2014, pág. 58).

Con estos lineamientos los docentes reconocen que atender la formación de valores para la convivencia y la vida en comunidad es una de las opciones que tiene el Sistema Educativo Nacional a fin de ayudar en la crisis social. De lo anterior dan cuenta las dos narrativas que se incluyen a continuación.

En México se han implementado diversas políticas, de las cuales, la RIEB es la actual alternativa que se fundamenta en el desarrollo de competencias, y en ellas está un apartado exclusivo para la convivencia en sociedad, con el propósito de enseñar o ayudar a que los alumnos se integren y sociabilicen de manera cordial (Cruz, 2013, pág. 53).

Debido a todas estas problemáticas suscitadas en el interior del país, hoy en día, la reforma educativa promovida desde 2009 como programa piloto y ahora como una Reforma Integral de Educación Básica, pone en marcha el enfoque por

competencias que pone énfasis en la educación para la convivencia (García S. , 2014, pág. 16)

Como se ha reiterado, estas propuestas no tendrán éxito si sólo se circunscriben al ámbito escolar y esto lo reconocen los docentes.

Quando nos hablan de los temas de trascendencia social éstos tienen que transferirse a la familia y de una u otra forma si trasciende porque los niños aprenden a respetar espacios, turnos y a compartir en una dinámica de sana convivencia. Más que ser una propuesta nueva en preescolar es reforzar lo que siempre se ha hecho en preescolar y si se le da la importancia (EA, 2018).

Las propuestas relacionadas con atender la violencia desde las aulas y educar para la convivencia son proyectos que se rechazan desde el subsistema de educación indígena, aún cuando los maestros de este sector han lidiado con una reorganización de sus comunidades para enfrentar al crimen organizado y recuperar sus valores.

Mientras éstas sean propuestas del gobierno, todo lo que venga del gobierno vamos a decir no. Porque independientemente de lo bueno, se rechaza, lo mejor es que se diera la oportunidad de que un grupo fuera a las comunidades, que vieran la necesidad que hay en las comunidades. De antemano cuando los maestros escuchan “Escuelas al CIEN” dicen –no porque es reforma, cuando escuchan “Escuela segura” dicen –no porque es reforma y aunque muchos maestros quieran entrarle porque saben que hay beneficios dicen no porque son castigados quienes entran de esa forma. Entonces lo que hay que hacer es buscar otra forma de cómo llegar los programas, buscar la manera en que los ancianos de la comunidad participen y que seamos considerados porque si no participamos lo vamos a rechazar (AM, 2018).

Los docentes reconocen el problema de la violencia, sugieren alternativas para que la escuela contribuya en su solución, incorporan una formación en valores que desafortunadamente no tiene eco en la familia y mantiene serias contradicciones con lo que sucede en los entornos. Estas diferencias de ver la realidad se fundamentan en la propia percepción de uno mismo –ya sea como víctima o como perpetrador- y esta condición es el origen de la violencia entre docentes.

La violencia en los colectivos

La violencia también se ejerce entre iguales, en este caso los docentes señalan que las diferencias ideológicas que asumen los confrontan, a pesar de pertenecer

al mismo centro de trabajo y atender los mismos propósitos educativos. En este caso es posible señalar que en los colectivos docentes se carece de una estrategia para trabajar en el reconocimiento del Otro y desarrollar políticas que atiendan la convivencia entre colegas. En la siguiente experiencia la directora explica que no existe una identidad propia, se toman decisiones por comodidad, a discreción, según convenga a los intereses del momento. Aquí se identifican dos posiciones –la que llaman oficial y la democrática que pertenece a la CNTE- pero con ninguna hay un compromiso. En este caso la maestra denomina sindicato a la CNTE, la oposición es la autoridad gubernamental, el sindicato no tiene espacio en esta experiencia.

Este ciclo escolar que termina les pedí que definieran la misión y visión del jardín si la intención era trabajar con la propuesta del sindicato (de la CNTE), entonces se fueron a analizarla y dijeron que no iban a dejar algo por nada, que se iban a dar a la tarea de este año que viene conocer la propuesta del sindicato pero iniciar y trabajar todo el año escolar (2018-2019) con la propuesta oficial. Me dio mucho gusto, porque del análisis de la propuesta sindical regresaron con el acuerdo de no aplicarla, el asunto es que entre ellas empieza la agresión: alguien comentó *-si ya dijimos que somos democráticas ¿cómo vamos a aplicar el programa oficial? y ¿cómo le vamos a hacer porque yo no quiero ese que es un refrito?, además no va a haber materiales-*, así empieza el conflicto, entonces dicen *yo no le atoro* y en estas situaciones entre ellas si se violentan (EA, 2018).

Otros docentes comparten la idea de que la violencia entre ellos persiste por las diferencias ideológicas y el enfrentamiento con la CNTE pues la parte oficial no los respalda.

Desde mi experiencia lo que yo he observado es que es el sindicato el que mayor violencia ejerce sobre los docentes, les limita, les niega sus derechos y promueve indirectamente que no se capaciten, los estudios de licenciatura no valen, las marchas cuentan mucho más que cualquier curso, que cualquiera de las maestrías (AG, 2018).

Cuando vamos a concursar por algo en la zona y llevamos nuestra constancia de la Maestría en Educación Básica no nos la reciben porque dicen que eso es de la Reforma Educativa (MS, 2018).

Las agresiones verbales y físicas sin control y con el fin de hacer daño son ejemplos de violencia y éstos se dan también entre el personal independientemente de las posiciones ideológicas, en este caso se presentan dos

ejemplos cuando uno de los integrantes del colectivo incumple con sus responsabilidades.

Siempre hay una canelita fina que no es responsable, que no se presenta a las asesorías y si se presenta permanece afuera porque necesita contestar el teléfono, dice que tiene un cargo en su comunidad y debe atender esos asuntos, entonces da prioridad a la atención de sus llamadas al celular, esto hace que las compañeras le digan la alcaldesa de manera abierta, a veces en tono de juego pero la molestia persiste y hay que trabajar en ello (EA, 2018).

Hacia otros municipios no se ven esas cosas pero lo que ahí refieren los maestros son las presiones sindicales para participar en todos los movimientos que promueva la sección democrática y a los que no vayan empezarán a sufrir represalias o no van a tener beneficios o no van a poder ascender si no es a través de esa vía. Eso incluye a los de (A), dan cambios de lugar, ascensos en función de esas participaciones. Las escuelas parecen cotos de poder de esas expresiones donde si no se pertenece a esa línea sindical los maestros no son bien vistos. Si alguien piensa diferente no le hablan, los presionan; por ejemplo, siempre les dan el grado inferior, limitan sus participaciones y los hacen sentir menos por no participar en ese tipo de actividades (AG, 2018).

En los colectivos docentes la dirección asume el liderazgo, en ocasiones puede ser un poder hegemónico, que se mantiene mientras se tiene la misma postura sindical que el colectivo y se pierde cuando hay diferencias. Hay casos donde el director reconoce que debe ser mediador pues en una misma escuela puede haber dos equipos con posiciones opuestas, en el caso que se menciona a continuación, la directora comenta reiteradamente su compromiso de mediar, de trabajar con ambos grupos, de respetar diferencias y sobretodo de crear conciencia.

Estoy en un proceso de ser responsables y despertar conciencia nada de que me muevo por un ratito (EA, 2018).

El caso de los Asesores Técnico Pedagógicos recrudece el ejercicio de la violencia, estos actores se encuentran en medio de dos circunstancias, por un lado les solicitan que apliquen la Reforma y por otra, sus compañeros de “base” les cierran las oficinas, impiden que realicen las actividades que les corresponde según su función.

La parte donde yo estoy obliga a aplicar la Reforma, estoy en la supervisión y lo debemos hacer nos guste o no y me parece una propuesta buena aunque se diga que es lo mismo. En este momento nos estamos enfocando a la parte

humanista, a los valores, a las emociones de los niños. En los aprendizajes clave se enfoca a las artes y el lenguaje y la comunicación que refiere hacer el uso del lenguaje en lo social, que el niño aprenda a relacionarse (MLT, 2018).

En el análisis crítico que se hace a las actitudes docentes se observan los comentarios negativos en torno a los valores éticos de los docentes de base.

La verdad es que los maestros son doble cara, primero lo que nos dicen en las reuniones y luego como actúan, no es lo mismo, entre el actuar y el decir, la verdad se contradicen y pues lamentablemente se llevan la educación de los pequeños (PA, 2018).

Cuando los docentes desean cumplir con su responsabilidad también son agredidos por sus compañeros.

Cuando se tienen programas compensatorios como PACAREIB se debe cumplir y atender a los niños que tienen rezago, pro qué hacían mis compañeros, se iban, no se quedaban. Y después resulta que todo mundo me odiaba porque yo los quería hacer quedar mal y yo daba las dos horas, a veces hasta me pasaba y veía que los niños mejoraban, pero mis compañeros me odiaban. Cuando se hacían los informes a mí me salían solitos y ellos ponían a las mamás y a los niños para tomarles la foto y los papás se prestaban. Y cuando legaban los cheques de PACAREIB me los retenían, en una ocasión me robaron un cheque (FJM, 2018).

En la región (A) del estado, las autoridades son vistas como capataces, según refiere el docente que narra la siguiente experiencia, el ejercicio del poder de manera autoritaria es una de las múltiples formas de violencia que se analizaron anteriormente.

Los directivos son vistos como capataces, no los dejan hacer nada, hay un control exagerado en las formas de entrada y de salida muy estricto y los permisos, aún cuando sea para atender asuntos relacionados con la salud se los dan sólo si se verifica que en realidad están mal (AG, 2018).

Finalmente, cabe destacar las condiciones de algunas escuelas rurales, éstas tienen grandes extensiones de terreno que incluyen huertas que son administradas por el personal de la escuela y los ingresos deben utilizarse para mejorar las condiciones; sin embargo, el interés económico despierta la codicia de muchos.

Yo recuperé la huerta que tenía un fulano que daba \$1000 cada mes, eso no era nada. La huerta daba \$50,000 en el primer corte y otros \$50,000 en el segundo,

la recupero y les comento. A la directora no le importaba. Y después empieza a haber frutos para la escuela, y los compañeros otra vez —es que (X) quiere dinero (FJM, 2018).

Las diferencias ideológicas y el interés económico son las dos causas que los docentes refieren como el origen de la violencia que unos ejercen sobre otros. El abuso del poder, por un bando y la sumisión o apatía del otro, da cuenta de las pocas posibilidades que hay para que este sector logre un poder hegemónico y se consolide como líder capaz de enfrentar al Estado y a los grupos delictivos.

La lucha por el control a través de la evaluación

Los docentes siempre han defendido la idea —de sus líderes— de que no están en contra de la evaluación, ellos comentan estar en contra de una evaluación que les quita su trabajo, por ello le dicen punitiva. Por lo anterior, desde que inició el movimiento político en contra de la aplicación de la Reforma Educativa, todas las actividades que implicaban la organización de la aplicación de los exámenes en el estado fueron suspendidas de manera violenta por el sector democrático del sindicato. Este grupo de maestros cerraba instalaciones, se enfrentaron a la policía y perseguían a sus compañeros que deseaban participar. La experiencia que narra una docente al participar en el examen de ingreso atendiendo las indicaciones de una convocatoria basada en la Ley del ejercicio profesional docente muestra la violencia que se generó.

No sé cómo nos van a sacar a todas las idóneas, todas las nuevas estamos saliendo con la Ley del servicio profesional docente y yo si les dije a las maestras ¿por qué tienen miedo a evaluarse? Y dicen que no es miedo a evaluarse sino miedo a perder lo que ellos ya tienen, pero les digo que todo es cuestión de dialogar, si estás pidiendo algo pues dialogar, no es necesario entrar a golpes (PA, 2018).

Sin embargo, es necesario resaltar que tienen razón sobre el control que puede ejercer un sistema de evaluación.

Cuán dóciles podemos hacer a la gente con evaluaciones (el autor lo usa como sinónimo de rendir cuentas) coercitivas (...) Necesitamos comprensión directa de cómo se integran los programas en la población, de qué personas y de qué grupos están formados, y cómo esas personas, esos grupos crean los programas hablando sobre ellos y eligiendo hacer ciertas cosas (Saville, 2010, pág. 14).

La evaluación del docente no es una estrategia exclusiva para el control y sometimiento de los docentes, la evaluación de los estudiantes también ha sido utilizada como mecanismo para intimidar, la necesidad de contar con un documento oficial que valide los estudios hace que los padres de familia enfrenten a los docentes. Desde la autoridad se diseñó una plataforma para registrar las calificaciones y emitir la documentación correspondiente, la CNTE creó una plataforma paralela, los docentes se resisten a utilizar la oficial rechazando la disposición de la autoridad pero aceptan el mismo mecanismo con el mismo proceso a través de la autoridad que representa la CNTE. Con este hecho se podría afirmar que la CNTE poco a poco va construyendo el poder hegemónico que requiere para ejercer el poder de manera unilateral y utilizando los mismos dispositivos de control aplicados por la SEP. Los docentes participan en este proceso colaborando de manera inconsciente en la aplicación de la Reforma Educativa.

Como las docentes son personas comprometidas solicitaron que bajara el formato de internet para la rendición de cuentas y entregar la documentación a los padres de familia. Los formatos no tienen folio ni nombres de los niños, desde ahí la Secretaría está mal. Ellas llenan el formato de la reforma y ahora que es fin de año estamos esperando a ver que pasa. A mi me autorizaron que en un jardín de 7 grupos solamente suba la información de un grupo y yo registré en la base de datos oficial solo el grupo de una maestra que así me lo pidió. Hoy se abrió la plataforma para bajar los formatos de evaluación y transcribir la información de la docente que había guardado, no se qué van a hacer las otras compañeras, seguramente el sindicato se sacará un formato o yo tendré que emitir un certificado de que concluyó las actividades, lo que se juega es la flojera aunque se perjudique a los niños (EA, 2018).

Sin embargo, el registro de las evaluaciones también representa un elemento para la administración de la violencia y el ejercicio del poder que pocos docentes detectan, en su mayoría van siguiendo los pasos pensando que se oponen a la autoridad.

En relación con el registro de evaluaciones en mi escuela estábamos llevando el *inscrip* normal y nadie lo llevaba y luego ahora que se implementa el 2.0 la CNTE dice no, vamos a utilizar el *inscrip* anterior y lo llaman un programa PDCEM, donde nadie va a imprimir. No se a donde va todo eso. Estos programas y el PDCEM es una copia exacta de lo que el gobierno ha implementado y seguramente esta reforma que ya está pasando y viene el nuevo modelo ellos

van a tomar esta que pasó y van a desechar el nuevo modelo y así van a seguir (FJM, 2018).

De manera tradicional, la evaluación ha sido un instrumento de control, porque valida los saberes adquiridos en coherencia con un programa estipulado por la autoridad y porque, ante la necesidad de acreditar, los docentes amedrentan a los estudiantes; sin embargo, en el caso de la formación de docentes, de manera específica en las escuelas normales, son los estudiantes quienes controlan este sistema de evaluación.

Al parecer, por los comentarios de los maestros, decían ellos que tampoco se querían comprometer o inmiscuirse mucho en exigirles a los muchachos porque muchos de ellos son parte de los de la mafia y si yo les pongo una mala calificación luego me mandan decir que tengo que aprobarlo (JAL, 2018).

Para presentar los exámenes de ingreso al servicio los aspirantes deben cumplir con las disposiciones oficiales, éstas implican un proceso que empieza con el registro pero la desinformación y los actos violentos de la disidencia magisterial hacen que esta experiencia esté llena de incertidumbre.

Con él (un representante de la SEE) nos conocimos desde que inició el proceso de inscripción. Él nos pasaba su número porque todo lo hacíamos a escondidas, desde la inscripción, para entregar la documentación, de hecho íbamos de casa en casa. Él hizo un grupo de Whats app, donde registró a todos los idóneos de mi generación y ahí nos pasaba toda la información, nos daba indicaciones y nos decía que no dijéramos nada. Aún así, en varios lugares nos tocó que nos cerraran los democráticos porque se enteraron de que nosotros estábamos ahí (PA, 2018).

No sólo quienes están fuera del sistema quieren participar en los exámenes, también los docentes que desean promoverse atendiendo un sistema que les garantiza seguridad a cambio del tráfico de influencias o la militancia sindical.

He platicado con compañeros que tienen ganas de hacer exámenes para tener nuevos puestos y están dentro de la CNTE y no están de acuerdo con muchas cosas que la CNTE hace. Ellos tienen las ganas de sobresalir pero vemos que no se puede. La CNTE sólo es a quien conozcas y a quien tengas y esas son las personas que yo siento que si ahorita se hace una encuesta la CNTE se queda sola casi (...) Muchos creen que yo soy de la CNTE todavía (FJM, 2018).

En determinado momento parece que este control es necesario, dados los vicios y sistema de simulación que existe en el trabajo docente.

Un día me llamó el supervisor y me dijo que quería que fuera el director de la escuela pero los compañeros dijeron que no. Claro no les convenía porque yo si trabajaba, entonces ponen a otra compañera y con ella empiezan a suscitarse cosas al grado de que la gente quería tomar la escuela y me pedían que diera el golpe de estado, al fin que yo era el que habían nombrado (...) les dije que no pero de todas maneras que se me van encima todos los demás que porque era negrero, que parecía ratón de salón, que era presumido (FJM, 2018).

Con la evaluación que se aplica para el ingreso y permanencia al servicio los docentes son controlados, se les conoce por sus datos, el tipo de formación que tienen, escuelas de procedencia, años de servicio, domicilio particular y lugar de trabajo. Todos estos datos son un dispositivo de control que puede utilizarse de diferentes maneras. Por ejemplo, a raíz de las modificaciones a la Ley del ISSSTE, algunos trabajadores eligieron retirarse a través de la modalidad de cuentas individuales, esto implica recibir una liquidación, en muchos de los casos la cantidad que reciben es significativa. No se sabe cómo pero la delincuencia organizada tiene esa información y han buscado a algunas de esas personas para pedirles que ya se retiren, cobren su bono de liquidación y se los entreguen. Afortunadamente no se tienen datos de que entre los trabajadores de la educación se den estos casos.

Con base en estas experiencias el grupo magisterial, como actor, ha diseñado estrategias orientadas a la derogación de la Reforma Educativa. Es un juego de poder entre el Estado y la CNTE, el primero con el apoyo de la Ley y los medios de comunicación que orientan el pensamiento social; la segunda con grupos de docentes divididos.

Estrategias para la aplicación y derogación de la reforma educativa

En los documentos normativos para la aplicación de los principios de la Reforma Educativa se indica un trayecto a seguir; sin embargo, en la entidad, esos momentos ya fueron rebasados debido a los conflictos que se suscitan en los centros escolares por las diferencias entre los docentes, esta idea prevalece en la narrativa siguiente.

De las 25 escuelas que conforman la zona escolar, 5 intentan transformar la práctica y se reúnen en colectivo pero aún no se ha logrado integrar una

verdadera comunidad de aprendizaje de centro escolar. El resto del directivo asiste a las capacitaciones pero no se reúnen con el colectivo de su escuela para tratar las temáticas de los CTE, argumentando que los compañeros no seden a reunirse por ser propuestas de la reforma educativa y va en contra de sus ideales políticos (García S. , 2014, pág. 19).

Existe otro tipo de circunstancias, donde el poder hegemónico del directivo consolida un equipo basado en el respeto, así se indica en la entrevista realizada a una directora.

Mi jardín de niños es muy rico en diversidad ya que tengo personal que viene de la meseta purépecha (...) tienen sus creencias muy arraigadas y hacen sus costumbres luego leyes, eso es algo con lo que se tiene que lidiar o bien aprovecharlo en el trabajo del colectivo. Hemos tratado de que sea una fortaleza pero si cuesta estar mediando muchas situaciones (EA, 2018).

Como directora me toca llamar la atención sobre su responsabilidad profesional, ahora se ha controlado el uso del celular y ya no se atienden llamadas ni mensajes, es importante para despertar conciencia. Mi equipo es muy profesional porque en el trabajo con los niños son muy responsables. Se sientan y se dicen sus cosas, intentan otra vez replantearse, veo que es un miedo a no quedar mal con nadie, si me voy con lo sindical es porque voy a negar todo lo oficial, pero al final de cuentas quien me tiene contratada es lo oficial, tampoco puedo quedarme fuera, porque yo no veo que esto sea muy productivo y lo oficial me llena y veo los resultados con mis niños y lo que nos piden es eso, dar resultados. Jamás me han hecho una agresión a mi persona o a mi puesto (EA, 2018).

El actor que más estrategias utiliza para derogar esta Reforma es la CNTE, este grupo condiciona lo que deben hacer los docentes, muchos de ellos aceptan esta sumisión por comodidad o costumbre, tal como se señala en el comentario siguiente.

Preescolar siempre se ha atrevido a todo y ahora lo que hacemos es unificar lo que ya se hacía. Las maestras lo rechazan porque siempre va a haber resistencia pero siempre después de haber leído, yo veo que aquí es el sindicato (la docente se refiere a la CNTE) quien violenta porque no te incita a que por tu propia cuenta pienses y evalúes y veas las situaciones porque simplemente te dicen que eso no pasará y tu te das a la flojera y la comodidad, nomás dijeron que no, cuando se les pregunta si se conocen las propuestas señalan que no o bien te echan el refrito del que vino a hablarles del sindicato pero no tienen una postura personal, es algo tiste que se de esa manera (EA, 2018).

La militancia en las filas de la CNTE implican atender los llamados y participar en las actividades que se organizan, de no hacerlo se asume que están en contra y se niegan los derechos de los trabajadores.

Yo no he participado en las actividades de la CNTE, por qué, no se, yo lo que he querido es ejercer mi carrera. Pero cuando entre al servicio se me dice que tenía que participar económicamente o asistiendo a las marchas o las tomas y plantones. Si no participas no te vamos a conocer, el día que te quieras cambiar no te vas a cambiar, se te va a segregar. Entonces cuando yo entro digo que en algunas ocasiones tienen razón pero hay otras en que no sabemos ni por qué fuimos a la marcha, es la realidad, más bien parece que se trata de hacer montón. Le voy a confesar que en ocasiones yo no iba porque decía -¿por qué me voy a enfrentar con un policía? Si no lo conozco ni me conoce. ¿Por qué me tengo que enfrentar con los padres de familia cuando un sindicato me ordena? (...) Ahí decían \$500 a los que no vayan y en quincena era peor, te retenemos el cheque si no vas, allá se te va a entregar. Yo me sentía impotente, no sabía quien mandaba. Además me di cuenta de que siempre era en beneficio de esas personas nunca de nosotros, (...) no nos defendían cuando teníamos problemas (FJM, 2018).

Con la finalidad de que los principios de la Reforma Educativa no se apliquen, en algunas ocasiones se desconocen a las autoridades educativas quienes, con la intención de cumplir con su responsabilidad trabajan para las escuelas particulares. Los docentes que laboran en estas instituciones son quienes aprovechan los cursos, se capacitan y han presentado los exámenes de ingreso al servicio superando el miedo que implica enfrentar a los maestros que militan en la sección democrática del SNTE.

Aunque mi supervisora está desconocida nosotros estamos trabajando. Tenemos a nuestro cargo 17 jardines federales y 15 se fueron por lo democrático, no están trabajando la Reforma, ellos están desconociendo a la maestra (...), nos quitaron la supervisión, tenemos tres años así y hemos estado haciendo lo que nos corresponde con tres jardines y 20 particulares que dan fuerza, lo hacemos porque creemos en esta propuesta. Lo triste es que nos estamos enfocando mucho a los particulares y de esta manera estamos fortaleciendo la educación privada, lo que no queremos es eso y es lo que se está dando porque con alguien se tiene que trabajar (MLT, 2018).

Cabe señalar que los docentes denominados democráticos que no aplican la Reforma no se quedan sin capacitación, ellos tienen cursos, muchos de ellos diseñados por el equipo de docentes que han cursado el doctorado en Pedagogía crítica y educación popular, estos cursos tienen el aval de la autoridad de cada

nivel. En este sentido, se observan las alianzas y convenios entre actores que se supondría luchan por tener el poder hegemónico.

Ellos tienen sus enlaces y apoyos en la Secretaría de Educación, no les pasa nada si no trabajan, lo que estén haciendo -que quien sabe que sea- (MLT, 2018).

Uno de los grupos que ha tenido más presencia y ha sido constante en el movimiento magisterial en contra de la aplicación de la Reforma es el sector de educación indígena. Los profesores de este subsistema son líderes en sus comunidades, toman decisiones en colectivo, además tienen el respeto y reconocimiento de los lugares donde laboran y/o viven. Ellos se benefician de características particulares que les permitieron enfrentar la violencia del crimen organizado de manera exitosa, pero en lo que se refiere a sus estrategias para rechazar el modelo educativo oficial comparten las formas de pensar de la CNTE.

En los contextos indígenas son pocos los maestros que se interesan por conocer la Reforma, siempre seguimos y hacemos lo que dicen otras gentes (sic) en este caso los líderes, llamémosles la coordinadora, llamémosles otro tipo de líderes y es muy poca la investigación que el maestro hace para darse cuenta de la realidad de qué es lo que se está ofertando, creo que en ese sentido cuando ya hay un antecedente de que el gobierno es malo ya no analizamos propuestas que hace sino que decimos que todo lo que haga es malo y nos vamos con ese pensamiento, sin analizar que puede haber cosas buenas. En este sentido, creo que pues en sí es poco lo que los maestros conocen de la Reforma pero la mayoría dicen no estar de acuerdo. En algún momento cuando se les pregunta en qué no están de acuerdo no hay una seguridad para contestar (...) pero lo que si vemos es que la reforma nos sigue haciendo a un lado a los indígenas porque si de verdad valorara lo que es la lengua en nuestro país sería que en cada estado se aprendiera la lengua indígena pero lo que hace es dar importancia al inglés, parece que le da facilidad de hacer sus cosas pero llega un momento en que lo encierra. Además, la Reforma no le da al maestro indígena el apoyo de libros de texto propios en la lengua indígena. Algunos maestros hacen sus materiales pero no hay apoyo para su difusión (AM, 2018).

Existe un proyecto alternativo que -según el líder de la CNTE- se aplicará en 4000 escuelas el próximo ciclo escolar (2018-2019), esta propuesta tiene especificaciones para cada uno de los niveles y recupera el respeto a la cultura, los docentes opinan -de manera general- que el Programa Alternativo de Educación y Cultura del estado de Michoacán (PDECEM y PEPOMICH), a decir de algunos, es lo mismo que la propuesta oficial, por ello muchos desconfían,

suponen una alianza entre líderes o bien la simple costumbre de no estar de acuerdo con la autoridad. Así se ve en los párrafos siguientes.

El PDECEM es lo mismo, por eso el programa de aquí de Michoacán que se llama PEPOMICH está retomando siete líneas de trabajo que parten de los quehaceres de la comunidad para llegar a lo nacional. Pero aquí, lo que vemos es que los docentes del medio indígena no tenemos una capacitación para lograr vincular lo local con lo nacional, estamos limitados en esto. Sí estamos trabajando, sí hay maestros que en todos los niveles están trabajando la lengua, peleamos por escuelas bilingües y las estamos logrando pero no hay claves, eso hace que los maestros de otros niveles se incorporen a secundarias sin tener una formación y eso hace que se demerite la calidad de la educación (AM, 2018).

Parece que el gobierno quiere que sigamos un plan atrasado, nos da uno pero en realidad quiere que sigamos el pasadito. El PDECEM es el plan y programas del 93, se basa totalmente en ese plan y de la Reforma toman lo que les acomoda pero todo maquillado. Es lo mismo pero es como llevar la contra de todo. A qué me refiero, el PDECEM es el plan del 93 con tintes de la Reforma (FJM, 2018).

Hasta el momento no se puede decir que alguno de los grupos vaya cediendo terreno, la lucha por el poder hegemónico persiste entre la autoridad y la sección democrática del sindicato. Lo que se observa es que cada docente se apropia de aquello que conviene a sus intereses personales, actúa sometido al poder que ejercen ambas instancias y las decisiones que toma son funcionales, no racionales; casi siempre a partir de la decisión de los líderes.

Lo que se observa es que acá en la región las propuestas pedagógicas de la parte oficial y lo que promueve la sección coexisten y que cada maestro toma lo que considera que es bueno para el grupo que tiene. La Reforma no se implementará si no está autorizado por la coordinación regional de la delegación (AG, 2018).

En la práctica no interesa mucho si se aplica o deroga la Reforma pues los colectivos docentes, bajo la dirección de sus autoridades recuperan los contenidos y propósitos de cada grado.

Por ejemplo, un director señala que no le interesaba lo que sus maestros enseñaran o cómo lo lograrán, en el caso de primer año lo que importa es que aprendan a leer, escribir y hacer cuentas y en lo demás como que no hay una profundidad, ni interés (AG, 2018).

Si atendemos el señalamiento anterior se notará que esas decisiones se toman en función de las presiones que ejercen los mismos padres de familia.

La aplicación de la Reforma educativa avanza lentamente, los principios pedagógicos tienen coincidencias en las múltiples versiones de alternativas o modelos educativos; en todos hay una parte que refiere la educación en valores y atender la convivencia. Por otra parte, en relación con los aspectos administrativos también se han dado cambios, los exámenes se aplican, los recursos se manejan de manera diferente, el sistema de evaluación corresponde a la rendición de cuentas y la presencia de los maestros llamados idóneos es significativa.

El caso de los idóneos

Los profesores idóneos son quienes, ajustándose a la nueva normatividad, enfrentan a la disidencia magisterial y han presentado las evaluaciones para el ingreso o promoción en el servicio. Las experiencias que narran reflejan la angustia, miedo e impotencia; debido a que confrontan a sus mismos colegas, en algunas ocasiones realizaron trámites escondiéndose, en secreto y custodiados por la fuerza pública. Quienes presentaron esos exámenes son egresados de universidades y cursaron carreras afines al campo educativo, son docentes con experiencia que han cubierto interinatos, han prestado sus servicios en escuelas particulares o son personal administrativo y/o de apoyo que aspiran a una clave de docente con la finalidad de tener un mejor salario.

Participar en el examen ha sido una bonita experiencia, no me arrepiento de haberme salido del colegio sabiendo que me trataban muy bien, nada más que si llega un momento en que uno se siente con las manos atadas porque no te permiten hacer una de las tantas cosas que uno quiere hacer. Sabemos que ya en lo que es el sistema federal tu ya tienes más amplitud para hacer tus actividades, para trabajar con los niños como uno quiera, manejando el programa de estudios vigente (...). El que yo me haya pasado a este nivel y hacer examen es que yo he visto que la atención en escuelas federales es un poco más bajita que en las escuelas particulares y yo ya tengo conocimiento de las escuela particulares (...) Yo quería servir a los niños que tienen pocos recursos (PA, 2018).

Sin embargo, la esperanza de contribuir con quienes menos tienen se va diluyendo con el tiempo y se transforma en un reto personal.

Nosotros, como idóneas, nada más nos hacen a su conveniencia porque al principio sí nos habían recibido pero como se hicieron cambios de zona de

acuerdo con el sindicato hubo cambios. Yo ya tenía mi salón, ya estaba acomodando todos los materiales y me dicen que se hizo cambio de zona, vienen maestros de otros lugares y ustedes deben dejar esos espacios. Yo dije bueno, no hay problema, tienen mayor antigüedad, yo lo dejo (...). Yo les decía a las maestras que yo les podía apoyar para que los niños sobresalgan y tengan un buen nivel académico, para que los papás digan: -esta escuela siendo federal es una de las mejores escuelas. Yo he estado con toda la amplitud de enseñarles lo que yo sé pero me cerraron las puertas, me dijeron que cada quien en su ámbito y que no me metiera (PA, 2018).

En estas condiciones laborales, los docentes deben atender uno de los principios que regulan el trabajo docente en las escuelas: el trabajo colaborativo, mismo que se niega al señalar que cada quien realice lo que le corresponda para tener en cuenta las condiciones que impone la parte sindical. Esta condición refleja un juego de poder entre las partes, las alianzas a conveniencia, sin el reconocimiento del Otro, como se ejemplifica en la siguiente experiencia de una docente idónea.

Empiezo a trabajar (como maestra auxiliar), pero llega el sindicato (la docente se refiere a la CNTE) y mencionan que todas las maestras están capacitadas para manejar un grupo y que no es necesario que tengan auxiliares; yo digo que es pura envidia pues en qué les perjudica, al contrario, se les ayuda para mejorar la calidad de la educación (...). Entonces, como ya no les pareció se juntaron los del comité y nos dijeron: -saben que maestras, ustedes que están como maestras auxiliares no las necesitamos, así que les vamos a decir que no las vamos a ocupar, vemos que no son necesarias para esto así que les vamos a decir que están fuera de la zona; así en una junta no dijeron saben qué, si se presentan al día siguiente vamos y las sacamos. La directora les cuestionó y comentó que mi trabajo estaba bien y que era bienvenida en la escuela pero así se quedó porque no nos dejaban hablar. Yo pedí la palabra y aproveché para decirles que les agradecía mucho que nos hayan permitido entrar a la zona, es una bonita experiencia y en ningún momento nosotros les quitamos sus espacios, al contrario, cuando me dijeron que venían los de la zona me moví de mi kínder, porque lo que se busca es apoyarlos, pero si creen que este apoyo no es necesario no hay problema, nosotros nos reportaremos ante la Secretaría y habrá jardines donde sí nos acepten (PA, 2018).

Las relaciones de poder suelen conformar sujetos dóciles, sujetos sujetos a un sistema, a una condición y a una estructura que normalizan. *Así son las cosas*, suelen afirmar quienes aceptan el nuevo sistema de evaluación que forma parte de la Ley de profesionalización docente que se deriva de la última Reforma Educativa. Los docentes de base se ocultan en la CNTE para hacer a un lado los derechos adquiridos -de manera legal- de los idóneos, especialmente en lo que se refiere a sus pagos, aún cuando a éstos se les descuenta la afiliación al gremio.

Ellos levantaron un acta donde se menciona que todas las idóneas íbamos a salir de las escuelas y cuando les cuestioné por qué sólo algunas comentaron que porque las otras todavía tenían grupo y entonces uno de los del sindicato más alto, de allá de Morelia mencionó que eso no convenía porque se echaban a los papás encima. Entonces yo les dije a mis compañeras que dejáramos todos los lugares para ver si así nos hablan diciendo que necesitaban maestros. Porque en la Secretaría ya nos dijeron que si el sindicato o la supervisora solicita maestros van a mandar puros idóneos (PA, 2018).

En cuanto se presentaron exámenes de ingreso al servicio la autoridad educativa reconoció los derechos de los nuevos docentes, los ubicaba en escuelas y los compañeros adscritos los sacaban; no obstante que no estuvieran trabajando los nuevos docentes percibían un salario.

En relación con los pagos yo no me quejo, todos los maestros se fijan en todos los conceptos, yo no me fijo, con lo que gano, a diferencia con lo que ganaba en el colegio pues para mí es una maravilla, yo no exijo que me paguen más y hay muchos maestros que piden y piden. Y digo, tan sólo es poco tiempo el que se trabaja y en una escuela particular todo el tiempo que trabajamos y lo poco que nos pagan (PA, 2018).

La docente de la experiencia anterior ve con beneplácito las condiciones en las que se ha generado su salario; sin embargo, el caso de otro docente que presentó examen para promoverse como director no tuvo el mismo resultado.

Pasó un año después de que me dieron el nombramiento y no llegaba nada y me mandan llamar a Secretaría, estando en Secretaría me tratan bien mal todas las secretarías (...) parecía que tenía sida, me trataron horrible. Nos decían que ellos no sabían nada y nos traía yendo de aquí para allá. Entonces nos sentíamos delincuentes, pensábamos que no habíamos cometido ningún delito, no estábamos robando, las compañeras decían que no le habían dado el cuerpo a nadie para ser lo que soy. Estábamos felices pero a la vez enojados. Luego resulta que no nos subían el sueldo, nos pedían renunciar primero a la clave de docente, yo fui rebelde y no renuncié (...) resulta que a todos les quitan el sueldo de docente y no les pagaron como directores. Me pidieron que abandonara mi grupo como mis compañeros que ya tenían seis meses sin trabajar, no quise. Después llegó un aviso de que en regionales me había llegado un cheque y en ese momento me cambiaron la clave, pero a mi cheque le pusieron unas letrotas de idóneo con lápiz. Después llego con mi habilitado y le digo vengo por mi cheque (...) es que se quedó en regionales (...) Cuando llego a regionales todos gritaron: -ya llegó el idóneo, y todos se me quedan viendo (...) me avienta como 15 cheques de todas las diferencias y me dijo ¿y clave 21? ¿Pues con quien andas? Entonces supe que de ahí en adelante se me iba a venir el mundo, a la siguiente semana fui a Morelia a cambiarme para cobrar con tarjeta. Un mes se tardó mi cambio y en la primera reunión sindical empezaron a decir que había un perro traidor, a pesar de eso me pedían que diera los cursos de su PDECEM (FJM, 2018).

En el análisis de la experiencia anterior se considera que los docentes llamados idóneos cuestionan los principios éticos que regulan las decisiones del personal de base. Con esta idea coinciden las experiencias siguientes que corresponden a dos profesores, también con resultado de idóneos en los exámenes de ingreso y promoción respectivamente.

Somos maestros (comenta la docente que les señaló a sus compañeros en una reunión sindical), pero aquí se ve que no hay profesionalismo porque se supone que entre todos nos debemos apoyar y tanto ustedes como nosotros estamos en el mismo ámbito, entonces como que sentí que se molestaron pero la supervisora me dijo que había estado bien (...). La verdad es que si está feo este ambiente y quienes la llevan son los niños (PA, 2018).

Mi felicidad de ser idóneo duró 15 días, regresé a mi centro de trabajo. Lo primero que me dijeron en México fue no le digas a nadie (...) resulta de que todo empezó a darse mal para uno. Se pasa un año nunca me cambian de puesto, pasa el 2015, el 2016 y nada, nunca se me dice te vamos a dar esto, de repente me llega un correo donde me citan en un hotel para darme mi nombramiento, me escondía de los periódicos porque obtuve el segundo lugar y yo no quería salir en la foto. En mi zona oí que iban a matar a los maestros, que los iban a desaparecer, todo eran amenazas. No los matan pero los entierran profesionalmente y yo oía en las juntas todo lo que decían, malditos idóneos, traidores. Yo pasé el examen porque todo lo que me preguntaron lo vi en la maestría (FJM, 2018).

Como puede observarse, la situación de los docentes que acreditaron el examen para la promoción es similar a la de los docentes que presentan el examen de ingreso, también ellos se enfrentan a los compañeros que militan en la CNTE.

Se me viene la oportunidad de hacer examen (...) lo hice porque me llama un compañero, él quería ser supervisor y me invita para que haga el de director. Yo le dije –si sabes que si hacemos el examen prácticamente nos degollamos en todo Michoacán, no va a haber lugar para nosotros. El dijo –me vale, yo soy del SNTE desde hace años y tu eres de la CNTE (...) le aclaré que hay cosas que no me parecen. Me insistió que fuéramos a entregar papeles, yo no fui porque sabía que iban a tomar las instalaciones. En la tercera oportunidad fui porque se dieron las condiciones, me dio gusto que al entregar documentos me dijeron sí pasa, todo está bien. Me sentí a gusto porque uno ve que a las personas que no están preparadas las ponen en los puestos clave y hacen cada barbaridad. A los dos meses me mandan llamar que el examen va a ser en Morelia, lo cancela la CNTE y nos mandan llamar a México, hacemos el examen allá en México, allá si todo normal, nos escoltó la policía y resulta que hicimos el examen bastantes y se decía que de aquí no participaban. De Michoacán éramos como unos cinco autobuses, cuando llegué al lugar indicado nos trajeron de un lugar a otro –como tres horas- hasta que terminamos en una universidad, pero escoltándonos

siempre la policía. Y al tiempo que unos si y otros no a mí que me dicen: idóneo (FJM, 2018).

La razón de ser de la Reforma Educativa es elevar la calidad, por ello se enfatiza en la selección y capacitación del profesorado; si bien los docentes enfrentaron al Estado para derogar una Reforma que desconocía formas de organización añejas parece que no reconocen que en el proyecto estatal subyace el control, la administración de las acciones de cada actor del Sistema. En un inicio su lucha incorporó adeptos siguiendo procesos de convencimiento; pero poco a poco los argumentos fueron insuficientes y lo que pudo ser el logro de una posición hegemónica decayó en violencia. Las diferencias entre el gremio magisterial se debieron a la ausencia de un diálogo conciliatorio entre las diversas perspectivas, la aceptación de la norma se enfrentó al rechazo de la misma.

La aceptación o rechazo de la norma tiene que ver con el comportamiento de los docentes en su relación con el poder y en su relación con los demás profesores. El rechazo o aceptación de la Reforma Educativa se vincula con la forma en que se observan las reglas que regulan la convivencia colectiva, aspecto que se aborda en el apartado siguiente.

4.1.3. La administración de la violencia

El poder hegemónico tiene que ser legal y legítimo; legal porque está regulado por una serie de normas y legítimo en tanto es obedecido a partir de la aceptación y respeto de las normas. Es así que los docentes que apoyan la implementación de la Reforma, que acatan las leyes, que han participado en los procesos de ingreso y/o promoción a través de una evaluación han contribuido en su legitimación y las instituciones -en este caso la SEE- ha sido el apoyo del Estado en la consolidación de esta tarea.

Las situaciones de violencia que se viven en Michoacán han obligado al docente a replantear su función para la consolidación de una sociedad que aprenda a convivir respetando las diferencias; por lo tanto, atender la formación de valores y desarrollar una cultura de la no violencia se han vuelto una prioridad, de ahí surge

el interés o necesidad de recuperar las propuestas de la autoridad. Estas propuestas son parte de una estrategia del Estado para legitimarse a través de la renovación de la promesa de dar seguridad a los ciudadanos; su éxito se debe a que “la inseguridad económica de una nación recae sobre los ciudadanos y nos hace vulnerables al autoritarismo de muchas maneras” (Rivas & Herrera, 2010, pág. 10)

La convivencia armónica y en paz –que aceptan los docentes y que promueve el Estado- es imposible sin leyes, las normas garantizan el orden, por ello, desde la perspectiva del Estado se requiere de una cultura de la legalidad, del reconocimiento de lineamientos jurídicos por parte de la comunidad. A partir de esta idea, en esta sección se describe el apego o adhesión de los docentes hacia las propuestas institucionales.

Pero hay otra cara de la moneda, así como hay docentes que aceptan las normas, existen otros que se han confrontado con la autoridad, profesores que han cuestionado política, cultural, económica y administrativamente esa norma y han discutido sobre la legitimidad de un hecho que consideran equivocado porque viola sus derechos.

A partir de ambas ideas se sustenta que el reconocimiento y la inclusión son políticas consolidadas en proyectos educativos encaminados a administrar la violencia a través de la regulación de la convivencia. Así, se plantean las siguientes interrogantes **¿cómo perciben los docentes las propuestas estatales que permitirían una sana convivencia?, ¿esta percepción del magisterio contribuye en la legitimación del Estado?** Lo que interesa es conocer algo más de su comportamiento político, en este apartado **se** analiza el apego hacia las instituciones y las acciones que orientan su rechazo o aceptación de los principios de la Reforma Educativa.

La **tesis** que se sustenta aquí es que las propuestas estatales son una vía necesaria para encontrar mecanismos de convivencia entre los diferentes actores,

mecanismos que son parte de un nuevo contrato social que surge porque el Estado no ha cumplido con otorgar seguridad.

La violencia es una condición de la misma convivencia, hay que aprender a controlarla y esta es la idea fundamental que se encuentra en la mayoría de los comentarios de los docentes cuando narran sus experiencias, en torno al manejo de la misma, dentro y fuera de la escuela.

Pedagógicamente: una sociedad humana desprovista de cualquier atisbo de violencia sería una sociedad perfectamente inerte. Y este es el dato fundamental de cualquier educador debe tener en cuenta al comenzar a tratar el hecho de la violencia. No es un fenómeno perverso, inexplicable y venido de no sé qué mundo diabólico, sino un componente de nuestra condición que debe ser compensado y mitigado racionalmente por el uso de nuestros impulsos no menos naturales de cooperación, concordia y ordenamiento pacífico. De hecho, la virtud fundamental de nuestra condición violenta es habernos enseñado a temer la violencia y a valorar las instituciones que hacen desistir de ella (Malfabón, 2013, pág. 17).

La idea siguiente representa ese eje que marca la necesidad de aprender a vivir juntos y de recuperar a la política como la ciencia que estudia esas maneras de regular la convivencia, la toma de decisiones y el ejercicio del poder dentro de cualquier sistema. Estas formas de vida, los modos de gobernarlas y las relaciones que se dan entre quien gobierna y quien es gobernado se consideran un principio y el sentido del análisis que se hace de la violencia y de las relaciones de poder. Sobre estos modos de vida también reflexionan los docentes.

Hay una frase de Savater (1991) con la cual se puede iniciar este apartado: “Se puede vivir de muchos modos, pero hay modos que no dejan vivir” saber vivir no es nada fácil y menos cuando los comportamientos y actitudes son poco favorables para la convivencia (García S. , 2014, pág. 5).

La docente que recupera la cita anterior hace hincapié en la necesidad de regular la manera en que vivimos para evitar la violencia. El Estado tiene la obligación de cumplir con esa función, a continuación se presentan las experiencias de los docentes que permiten visualizar el grado de aceptación o rechazo a esta forma de gobernar.

Desde el comienzo de su formación, los docentes aprenden a reconocer estrategias de control y ejercicio del poder que se encuentran al margen de la legalidad, en el siguiente comentario se señala una experiencia en relación con el proceso de ingreso de los estudiantes a las escuelas normales. Estas instituciones, de manera tradicional, tenían mucha demanda, los aspirantes superaban por mucho los espacios que se podían designar al nuevo ingreso. A partir de los conflictos generados por la aplicación de la Reforma Educativa esta demanda ha disminuido significativamente.

La delincuencia organizada también ha permeado muchas partes, incluso hay quien dice, eso a mi tampoco me consta, pero dicen que para el examen de ingreso a la escuela normal la delincuencia organizada ya tiene así como los cupos para quienes quieren ingresar. Afortunadamente eso ya no les funciona porque ahora la matrícula o el interés por estudiar en la escuela normal han bajado mucho. Hoy apenas se juntaron este año, 175 fichas y otros años eran 800, 900 y son 128 matrículas así que quedarían 10, 20 fuera así que ese asunto ya no les funcionaría (JAL, 2018).

Es posible observar que también se aprende a respetar las reglas, si las reglas para conseguir algo es la corrupción o las manifestaciones es lo que se ha aprendido, en este sentido el apego a la Ley carece de significado.

Los programas para administrar la violencia

Los índices de violencia en la entidad requieren la implementación de políticas educativas que orienten la formación de ciudadanos conscientes de esta situación, el Estado ha diseñado programas al respecto.

La violencia es algo con lo que convivimos, en una ocasión una directora observó un paquete extraño en la puerta de su escuela, llamó a las autoridades y descubrieron que eran partes del cuerpo de una persona. Aunque se trató de ocultar este hecho a los niños ellos se dieron cuenta y no queda de otra, hay que trabajar con las propuestas que tratan de educar en la no violencia, no importa el origen de esos programas (MLT, 2018).

Los docentes reconocen estos programas y también saben de los beneficios adicionales que pueden obtener.

En nuestro país se ha colaborado con la UNESCO para erradicar y afrontar de manera eficaz las prácticas violentas por los actores de la educación, el Gobierno Federal por su parte ha creado el Programa de Escuela Segura. Dicho programa

se dirige a la gestión de ambientes seguros en las escuelas de nivel básico, parte de la preocupación de los crecientes índices de violencia, delincuencia y adicciones en el país (...) en el caso de la mayoría de los municipios de Michoacán, las escuelas que aceptan dicho programa reciben apoyos de diversa índole para prevenir adicciones y violencia (Malfabón, 2013, pág. 10).

Dentro de estos programas los docentes identifican claramente los propósitos que tiene una educación así como las competencias a desarrollar para erradicar la violencia y promover la convivencia, de esto dan cuenta los señalamientos que distinguen en planes y programas.

Que el alumno aprenda a aprender, para la vida y a lo largo de toda la vida, así como formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad (SEP, 2011:19). (Murillo, 2013, pág. 22)

Al sostener la no-violencia, la legalidad, los valores, la equidad de géneros y los derechos humanos como rasgos de la convivencia, las asignaturas del campo coinciden en señalar que los procesos formativos se orienten a propiciar el respeto a las normas y reglas de convivencia, la práctica del juego limpio, la libertad individual, la autonomía y su ejercicio con responsabilidad, la cooperación, la solidaridad, el compromiso, el respeto y el cuidado del otro y de manera particular, la práctica de la democracia como forma de vida. Fomentan la necesidad de aprender a convivir en la interculturalidad con tolerancia, a reconocer la pluralidad, respetar la diversidad personal y cultural, apreciar sus manifestaciones en distintos ámbitos, rechazar fanatismos, ideas estereotipadas y discriminatorias, es decir, a construir prácticas incluyentes y de reconocimiento y respeto ante las diferencias (Programa de Estudio 2011, Guía para el Maestro: 364) en (Bracamontes, 2013, pág. 17).

Las ocho competencias que pretende desarrollar Formación Cívica y Ética se refieren al conocimiento y cuidado de sí mismo; respeto y valoración de la diversidad; manejo y resolución de conflictos como más propicias para lograr los objetivos de educar en ambientes armónicos que permitan abatir la violencia social. La Educación física contiene tres competencias, cuyo fin principal es que mediante el deporte y la motricidad el sujeto tome “conciencia de sí mismo para comprender, cuidar, respetar y aceptar la entidad corporal propia y la de los otros” (Secretaría de Educación Pública, 2011, pág. 430) en (García S. , 2014, pág. 18).

Como puede observarse, estos propósitos se concretan en los Planes y programas de estudio, donde el conocimiento se organiza a partir de campos, competencias –en el nuevo modelo son aprendizajes clave- que llevan de la mano al docente para que sea capaz de diseñar una planificación acorde con su contexto y con la participación de otros actores.

La RIEB propone la construcción de ambientes de aprendizaje en los que “es necesario que se involucre toda la comunidad educativa en actividades que permitan la integración del cuerpo, mente y corazón” (Secretaría de Educación Pública, 2011, pág. 436) en (García S. , 2014).

En el comentario anterior se destaca la participación de toda la comunidad educativa; es decir, se implican todos los posibles actores del Sistema.

Es importante que los alumnos aprendan a manejar y controlar sus emociones, así como lo establece la RIEB, ya que la finalidad es que los estudiantes aprendan en su entorno pluricultural a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas y a su medio ambiente; por ello, los profesores deben apoyar el campo formativo del desarrollo personal y para la convivencia (Cruz, 2013, pág. 18).

Quienes defienden estos programas oficiales sustentan que en la propuesta alternativa de la CNTE no existe coherencia, no se especifican de manera adecuada lo que se debe hacer, no hay materiales; si esto se analizara positivamente serían capaces de notar que estas circunstancias les dan más libertad en el ejercicio de su profesión pues el control desaparece, por lo menos en la planeación.

Como parte del reconocimiento de la violencia dentro de la agenda política una docente menciona que:

Parece que en la actualidad, los encargados de realizar estas políticas, han considerado de mayor relevancia social no sólo en México sino que también en el mundo, la problemática de la violencia (y cita a las políticas educativas, según Gómez Palacios, señalando que éstas) "deberían conocer y abrazar un propósito práctico y realista (...) resultando de vital importancia aquello que pueda permitir al individuo adaptarse al medio que le toque vivir" (Bracamontes, 2013, pág. 13).

Llama la atención el último comentario que destaca la docente, si bien es una cita, al incluirla significa que para ella tiene relevancia ¿qué significa adaptarse al medio?, ¿la adaptación es condición de obediencia?

En educación preescolar siempre trabajamos sobre valores, sobre la sana convivencia y se han manejado como temas relevantes ahora con la reforma. Dadas las condiciones del jardín y las características de la infraestructura en el jardín de niños tiene mucha población y poco espacio, los niños no pueden moverse, las áreas para la convivencia son muy limitadas, por eso hemos diseñado estrategias para promover la sana convivencia, por eso hemos creado

los recreos didácticos o recreos educativos, aunque les cambiemos el nombre es lo mismo (EA, 2018).

Sin embargo, esta postura ética ante la necesidad de controlar la violencia se limita al discurso, a las actividades áulicas, porque en la vida privada los docentes contradicen esas ideas, así se refiere en el comentario siguiente.

Los maestros aplican los programas que se refieren a educar para la paz y la no violencia, también tienen el programa de escuela segura pero conviven con las prácticas de esa corriente política sindical, salen a marchas, gritan, insultan pero no veo la congruencia en abordar ciertos contenidos en el salón y afuera comportarse como se ha visto (AG, 2018).

A partir de este último comentario se considera que los planteamientos pedagógicos que refieren una educación que facilite la convivencia son aceptados y promovidos por los docentes; sin embargo, su aplicación contradice las mismas actitudes que ostentan cuando defienden sus derechos laborales y su comportamiento en las comunidades. Cabe señalar que aún en las cuatro ciudades principales del estado los alumnos logran identificar a sus docentes en la vía pública y dan cuenta de su comportamiento.

Las posiciones en contra

Desde el inicio fueron muchos los docentes que se opusieron a la aplicación de la Reforma Educativa, algunos han cambiado de opinión, otros dudan, se mantienen a la expectativa y algunos siguen defendiendo su manera de pensar opuesta al sistema. La posición que se ocupe en la estructura jerárquica del sistema determina –en la mayoría de los casos- la militancia sindical o la participación en actividades que van legitimándola.

Como la mayoría de los docentes mexicanos, estuve en contra de la promulgación de la Reforma política en materia educativa en su momento, pero elegí seguir las reglas del juego y cumplir de la mejor forma posible con el trabajo que la ley mandata para construir un tipo de autoridad moral que me daba derecho también a exigir que esta ley se cumpliera tal cual. Esa es la disyuntiva que hasta el día de hoy tienen miles de compañeros maestros. Yo descubrí que la reforma tiene cosas muy positivas, que se puede mejorar la educación de comunidades enteras tutorando jóvenes que ven en el servir una oportunidad de aprender a enseñar mucho mejor a los niños en lugar de verlo como *más trabajo* (Montero, 2017).

No interesa tanto el rechazo sino las formas paradójicas en las que se realiza dándole vida en lugar de frenarla. En este rubro cabe señalar cómo los docentes que niegan la aplicación de la Reforma en algunas ocasiones o circunstancias se contradicen, exigen y ejercen violencia sobre otros compañeros.

Los primeros que atendemos regresando del periodo del receso escolar son las madres de familia de los niños que salieron de tercero, enviadas por sus maestros democráticos de la primaria por su ficha de evaluación. Ellos ocupan su evaluación y ¡ah cómo se las exigen! y entonces digo espérame, estos fueron los que entorpecieron el proceso desde mayo y son los que están exigentes sobre las mamás y las mamás sobre nosotras (...). Es bien triste y lamentable que los primeros que te dan la puñalada por la espalda son los mismos compañeros a través de los padres (EA, 2018).

Los docentes señalan que uno de los ejes que justifica la Ley del Servicio Profesional Docente es el que refiere la calidad educativa y en ésta lo que se solicitan son resultados, en el marco de rendición de cuentas, por ello les piden evidencias, lo que ha ocasionado que se desarrolle una cultura de la simulación, ésta puede ser una estrategia para salir del miedo que provoca el ejercicio del poder de manera autoritaria pues los profesores se cubren unos a otros para tomar fotografías, recuperar trabajos de los niños y hacer planeaciones argumentadas para incorporarlos a su portafolio de evidencias que tienen que compartir de manera digital. Este control, no es más que otro ejemplo de cómo el Estado vigila las actividades pero los actores, al sujetarse a las normas, cumplen con las disposiciones legales. Así, la Reforma Educativa, en el ámbito administrativo, avanza en detrimento del proceso pedagógico.

En el caso que requiere la atención del control de la violencia, los docentes recuperan las propuestas pero observan que no tienen los resultados que se solicitan.

Si entonces en la actualidad la sociedad es violenta y más aún, los niños son violentos, pues no se cumple con las metas que la SEP se ha planteado (Murillo, 2013, pág. 24).

En relación con la aplicación del nuevo modelo educativo, se invitó a los docentes a tomar los cursos a través de las supervisiones escolares, éstos recibieron los materiales pero dependerá de los directores si se reúnen para trabajarlo. A partir

de los conflictos generados por las diferencias de intereses los docentes se han dividido en tres grupos centrales¹⁶: los democráticos, los institucionales y los idóneos.

Los maestros de educación indígena señalan que se ejerce violencia sobre ellos cuando se niega su cultura, especialmente en lo que se refiere a su lengua. Por esta razón, como estrategia para rechazar el modelo educativo de la parte oficial diseñan una propuesta orientada al rescate de su cultura en coherencia con algunas peticiones de padres de familia.

Lo que hemos hecho es promover la lengua, especialmente porque era un requisito para entrar a las escuelas normales y ser maestro es un prestigio para muchos indígenas. Por la lengua, muchos docentes no han podido continuar preparándose, ahorita lo que se está haciendo, junto con los maestros es buscar un programa propio del nivel, hasta ahorita se han hecho intentos en un nuevo modelo que se está aplicando pero hace falta el apoyo del sistema y creo que eso nunca lo vamos a tener. Todo lo que hemos logrado se ha hecho a base de ciertas presiones, bloqueos, manifestaciones que estamos muy conscientes de que eso perjudica a terceras personas pero que el gobierno no nos deja otra oportunidad para las comunidades indígenas sólo así nos miran. Sólo con la reorganización de las comunidades vamos a lograr lo que como ciudadanos mexicanos nos corresponde (AM, 2018).

El docente de educación indígena observa que su cultura es negada y con ello se recrea una violencia simbólica pero de manera contradictoria tiene una estrategia para que el Estado lo vea y le otorgue beneficios. Solicitan una autonomía vinculada al Estado.

Nosotros vemos algunas contradicciones en los planteamientos de la Reforma, por ejemplo cuando se hacen los concursos de la olimpiada del conocimiento, nosotros hacemos ese concurso en la escuela, en la zona, en el sector pero ahí queda, no se le da más preferencia. Son cosas que nos están limitando y en ese sentido no estamos de acuerdo en la implementación de una Reforma que no es tal pues no considera las necesidades de cada contexto. Es cierto que nos dan alguna libertad pero cuando se trata de rendición de cuentas entonces si nos dicen que eso no se debía trabajar. Por eso maestros indígenas de Michoacán y Oaxaca están diseñando materiales con planes y programas que respeten y revaloren la cultura indígena. No estamos en contra de la Reforma, estamos de acuerdo en que debe haber una Reforma pero que en ese cambio se tome en cuenta al maestro, a los padres y a los contextos (AM, 2018).

¹⁶ De manera operativa se distinguen tres grupos; sin embargo, a su interior existen divisiones cuyo origen es la búsqueda de necesidades y conveniencias particulares por distintos actores que caracterizan el ejercicio del poder dentro del magisterio.

En la aplicación de la Reforma se hacen concesiones porque por ejemplo los concursos tradicionales de sexto año los siguen haciendo, no hay un cambio. Los programas y proyectos que se proponen desde la autoridad los maestros los siguen haciendo, aún cuando rechacen otro tipo de propuestas, de esta manera tampoco aplican completamente el proyecto alternativo (AM, 2018).

Los enfrentamientos contra los docentes van más allá de los colectivos de trabajo, la delincuencia organizada ha cambiado la forma de pensar de los maestros y marcado el compromiso del docente frente a su trabajo.

Cuando yo me fui a la comunidad yo iba con todo el ímpetu de dar clases, de hacer lo mejor posible pero en el camino me encuentro que hay balaceras, hay muertos, hay accidentes provocados por la violencia, accidentes provocados porque la gente se molestaba con el otro por cosas simples. Esto me bajaba la moral porque al llegar a la escuela en lugar de estar en un clima de tranquilidad y concentrarme en lo que tenía que hacer me concentraba en las situaciones que había visto. Pasaron situaciones de compañeritos que se accidentaron por culpa de alguna camioneta que de alguna manera iba manejando mal. En los caminos nos encontramos retenes y era difícil porque no sabíamos si nos iban a balacear o nos iban a dejar pasar (...) Yo fui un caso de que una vez me amenazaron con un arma porque yo quería dar lo mejor de mí con los niños y resulta que un día quedo mal porque (...) un día llamo a un papá porque descubrí que golpeaba a su hija, me amenazó y me dijo que me iba a matar, gracias a Dios teníamos el apoyo de las autoridades del pueblo que se enteraron y lo desarmaron. Tuve otras situaciones de enfrentamientos con los compañeros, los padres, los narcos (...) fue muy difícil pero traté de estar en paz pues siempre pensaba que manejaba 30 minutos solo por la carretera (FJM, 2018).

Las posiciones opuestas pueden ser un apoyo para la consolidación de la misma Reforma pues lo que solicitan los docentes son adecuaciones a la misma; además, representan la oportunidad de corregir los vacíos que en el primer planteamiento se tenían. De esta manera, la estrategia del Estado para imponer su poder se va consolidando de manera silenciosa y hasta con la aprobación de los sectores más radicales.

Sobre la cultura de la legalidad

La legalidad tiene que ver con la observancia de las normas del conjunto de reglas que, por consenso, permiten administrar el poder y volver al contrato inicial porque se protegen los derechos fundamentales. Los docentes saben de la importancia de reconocer las reglas pero dudo que sean conscientes que de esta manera se mantienen las condiciones de poder. Lo que se debe reconocer es que se vuelve

al contrato primario donde se cede libertad a cambio de la seguridad y preservación de los derechos.

La mayoría de las personas deseamos que la convivencia y el trato de los demás sea respetuoso, armónico, libre de violencia y de insultos, esto se lograría con el simple hecho de que existan normas y valores que todos conocemos como: vivir con responsabilidad, solidaridad, honestidad, confianza, fuerzas que regulan la convivencia en sociedad, o acciones como llevar a cabo el diálogo, o sentirse bien al interactuar con los demás, pero todo esto no es suficiente para terminar con el problema de la violencia en las escuelas, ¿en qué momento fallo alguna de éstas? (Malfabón, 2013, págs. 6-7).

El docente del caso anterior cierra la idea con una pregunta relacionada con la posibilidad de incumplir con las normas, algunos comparten esta misma idea.

Con base en la normatividad reconocen que la educación contribuirá a una mejor convivencia humana (Bracamontes, 2013).

Todas las personas necesitan de límites (Cruz, 2013, pág. 12).

Los límites para el niño son aquellos que le ayudarán en las relaciones interpersonales, desarrollando la capacidad de comprender al otro y ponerse en su lugar, sabrá que no siempre hará lo que él quiera, conocerá sus derechos y sus obligaciones en las diferentes etapas de su vida; pues éstos son una base importante en la vida de todo individuo ya que ahí inicia su vida en sociedad, sin olvidar que su libertad termina donde empieza la del otro (Cruz, 2013, pág. 45).

En el comentario siguiente se describe la vinculación entre las condiciones culturales y la disposición del docente para acatar las normas.

Son comunidades (las indígenas) que intentan ser independientes y por lo tanto no quieren seguir líneas gubernamentales. En este caso estamos hablando de apegarnos al programa oficial. Pero también son personas que se mueven por la comodidad sin haber un compromiso real con ningún lado, no tienen una postura bien marcada, se mueven con la marea, para donde favorezca, sin asumir responsabilidad. De tal manera que en el jardín de niños decimos que nos apegamos al programa oficial pero de repente las situaciones sindicales les hace voltear y decir vamos a conocer la propuesta alternativa; se dan la oportunidad de conocerla y se dan cuenta de que están conociendo un refrito de los modelos que ya existen y donde no quieren abrazar una postura de una situación ideológica filosófica de todo el proyecto político sindical y entran en la comodidad otra vez (EA, 2018).

Para la aplicación de la Reforma Educativa se diseñaron una serie de normas que se concentran en la Ley para el ejercicio profesional docente, ésta se ha aplicado

en el estado de Michoacán, con situaciones de conflicto que derivaron en hechos violentos. La Ley se aplica, en ocasiones simulando o de manera tardía, tal como lo refiere la directora que comparte el caso que a continuación se menciona.

Entregan lo que deben entregar de manera oficial pero violentan a los niños porque les negaron el derecho a la certificación, se supone que el sindicato abrió un espacio alternativo para realizar este proceso y pues va a llegar en su momento, tarde como siempre, pero llegará porque no quisieron utilizar la plataforma oficial, les hice hincapié pero no lo hicieron porque se sintieron respaldadas por el sindicato (EA, 2018).

La legalidad también tiene un rostro oculto, en la aceptación de las normas se gana seguridad pero se pierde autonomía; además, en el reconocimiento de las diferencias se esconde el principio perverso capaz de encerrar a cada individuo en su propia cultura, incapaz de elegir su propia identidad se refuerza la intolerancia y se le margina, esta condición pocas veces se menciona.

La negación de la individualidad de tu hijo se entiende como tranquilizadora (...) Existe una tendencia social y política generalizada de despersonalización (Rivas & Herrera, 2010, pág. 10).

Sobre la legalidad, cada docente reconoce que implica el respeto y obediencia a las leyes que garanticen la convivencia pacífica y armónica. Pero este respeto se aprende y es en este momento donde los docentes se asumen como copartícipes de un proceso de aprendizaje que permita atender un cambio cultural en los valores que derive en la transformación de los contextos violentos y consolide sociedades que asuman la legalidad como condición de vida.

Los profesores que han ingresado al servicio respetando los lineamientos de la Ley para el servicio profesional docente están dentro de la legalidad pero no encuentran respaldo de la autoridad ante los actos de violencia que realizan sus compañeros de la CNTE,

Yo ya tenía mi grupo pero entonces la SEE permite a la zona escolar que nos pongan a nosotros (las maestras que obtuvimos resultado de idóneas) como auxiliares de grupo y a todas nos ubican en primero (PA, 2018).

Si la legalidad es una condición de la democracia y ésta un principio de los docentes que militan en la CNTE –por eso se les denomina democráticos- este

grupo de actores deberían ser los primeros en participar en la cultura de la legalidad obedeciendo las normas y acuerdos que se tienen en colectivo. De hecho sí se cumple con tal condición, se toman acuerdos en colectivo, pero son grupos de quienes piensan igual, se excluye al que se atreve a pensar diferente.

Los maestros democráticos se fueron desde mayo, ya ves en la colonia todo se sabe, las mamás luego luego (sic) nos dicen: -pues maestras nomás ustedes trabajan, la primaria de aquí y de allá ya salieron, siempre los chiquitos son los últimos, qué chistoso (EA, 2018).

La maestra que refiere la experiencia anterior explica que para salir al periodo vacacional los docentes decidieron en función de conveniencias sin apegarse a la normatividad federal, estatal o de cada zona escolar. El siguiente caso refiere las críticas a un docente que intenta apegarse a la ley.

Cuando yo seguía las normas mis compañeros me cuestionaban, decían que yo las seguía de manera muy vertical, que no era dinámico y que quería hacer las cosas como eran, los maestros se empezaron a poner en mi contra. Me costó trabajo porque el sindicato y la mafia lleva las cosas así, les dije que en mi escuela si se iba a llevar la Reforma, así les empezamos a quitar alumnos a los colegios, los maestros empezaron a decir que me tenían miedo, que era un negrero, que era un inquisidor. Nos quitaron una huerta y la recuperé, 3'000,000 de pesos al año, así dejamos a la escuela preciosa y todo el mundo contra mí. Vi lo de los uniformes con la persona encargada, le pedí que no cobrara de más, me avisaron que ya habían ido dos compañeros a hacer negocio con ella sobre su comisión, le dije que no les vendiera y esas personas empezaron a amenazarme con papeles y llamadas de teléfono, cuando recuperé la huerta también fueron amenazas, del ejido, de los narcos, de los compañeros y de los padres de familia. Me corrieron de la escuela, se reunieron y me echaron fuera y me doy cuenta de que mis jefes controlan la huerta y no hay reporte del primer corte. Cuando uno quiere cambiar las cosas no nos dejan (FJM, 2018).

La cultura de la legalidad implica un estilo de vida, cumplir con normas asegura la sana convivencia pero cada ciudadano debe ser consciente que de esta manera se restringen las libertades. Lo que se debe sopesar es una relación equilibrada entre ambos aspectos.

El apego a las instituciones

El respeto que se debe tener a las instituciones que promueven las disposiciones normativas se legitima con el respaldo que éstas den a sus agremiados, que cumplan con la parte del contrato que les corresponde. Desde la perspectiva de

algunos docentes ni la Secretaría, ni el Sindicato han sabido defender sus derechos como trabajadores, ni sus derechos como personas. Ambas instancias les han colocado en medio de una contienda que ubica por una parte la aplicación de la Reforma y por otra su derogación, de esta manera los utilizan para presionar al bando opuesto.

Yo tengo también una decepción ante una queja hacia la Secretaría de Educación Pública porque ya perdieron fuerza ante el sindicato, porque nosotros fuimos una vez que nos tomaron la supervisión, fuimos y vinieron del jurídico de allá o sea mandado por la Secretaría, abrieron la oficina y al otro día ya estaba puesto otra vez el candado. Pasan sobre todo y esa vez que fuimos a hablar con la jefa del departamento vimos que después de nosotros tenía una reunión con (...) que es la líder sindical, entonces dices bueno a qué estamos jugando, venimos, trabajamos como se puede pero no se vale. Y yo les pregunto a mis compañeras si siempre vamos a estar rodando y escondiéndonos, porque cuando se dan cuenta de que tenemos una oficina nos la toman, aunque sea de una casa particular. Ahora trabajamos en un lugar que no tiene las condiciones adecuadas pero ellos no nos apoyan como debe ser porque están agarrados (MLT, 2018).

La situación de las autoridades locales (directores, asesores técnicos e inclusive supervisores o jefes de sector) se torna más compleja pues ellos mismos se ubican dentro de la estructura jerárquica en la parte media, donde deben atender peticiones de la autoridad superior (sea estatal o federal) y de los compañeros que coordinan. Al respecto se comparten los puntos de vista de una directora, una asesora técnica de preescolar y una docente idónea.

Si te sientas con Secretaría lo haces por barbera, no porque para eso te contrataron, pero en el momento que sucede algo ella le da juego a todo el mundo y te deja volando. Tuvimos el caso de una compañera que por un derecho laboral de permutar no la dejaron moverse porque la secretaria general no le iba a firmar porque era charra, mi punto de vista fue turnarla con el patrón y preguntarle por sus derechos y plantear a ambas interesadas la situación, la Secretaría les dio juego diciendo que los trámites son bipartitas, así los derechos del trabajador se pisotean por la autoridad y el sindicato, así es todo el tiempo (EA, 2018).

Es muy triste que la misma Secretaría no cumpla con su función, da tristeza porque es la única que tiene el poder, la única que te debería respaldar pero quienes están ahí no apoyan, no se arregla nada (MLT, 2018).

En el caso anterior, de manera especial se observa que el poder se ve como un elemento estático, algo que se posee, no como parte de una relación, en este caso laboral.

Yo siento que la forma no es entrar a golpes con las instituciones, igualmente las instituciones debe demostrar el respeto que merecen los maestros. Pues los maestros no respetan a la institución ni las instituciones respetan a los maestros. ¿Cómo quieren que mejoremos la educación si entre lo que son las partes altas no se respetan? Ya que los mismos niños lo ven y lo escuchan (PA, 2018).

El desconocimiento de las autoridades también nos dice mucho sobre el apego que se tiene a la institución, cualquiera que sea su vertiente. No importaría a quién se desconoce o a quién se le otorga el reconocimiento pero cuando éste se da por amenazas, de manera violenta, agrediendo verbal y físicamente a una persona es imposible hablar del ejercicio del poder hegemónico. En complemento de lo anterior, cabe señalar que la CNTE nombra a sus autoridades que están obligadas a obedecer los lineamientos que definan.

Cuando desconocieron a mi supervisora había directoras que no la desconocieron, ellas acudían a la supervisión y pues ahora las educadoras las tienen amenazadas (...) y las directoras están asustadas porque también las pueden desconocer, esa es su arma. A una directora, del jurídico le está haciendo como una auditoría, de parte del sector y ella está enojada, por eso han dejado de asistir a las reuniones con nosotras y el sindicato avala todo (MLT, 2018).

La violencia que se ejerce sobre los docentes que tratan de apegarse a la legalidad y sus instituciones ha derivado en casos extremos como la desaparición, ésta es otro resultado de la lucha entre los distintos grupos.

A mi supervisor lo desaparecieron personas que no estaban bien mentalmente, se piensa que fueron grupos coordinados por los docentes con los que tuvo conflictos y diferencias ideológicas (SM, 2018).

La militancia en la CNTE también tiene un control, todos deben participar en las actividades que se estipulan y de la forma que se les indica, si no se hace de esta manera hay represalias. Con este actor no hay lugar para las diferencias.

Cuando nosotras todavía estábamos en el sindicato (la docente entrevistada se refiere a la CNTE), nosotras participábamos en reuniones pero lo que querían era que fuéramos a tomar carreteras y se les planteó que no se estaba de acuerdo

en dañar a terceros ni en dar una mala imagen, se hicieron críticas, por ello nos señalaron en una reunión y nos gritaron ¡fuera!, no importa que se planteen otras alternativas (MLT, 2018).

Esta violencia que ejercen las facciones sindicales sobre los docentes también se repite en la relación que mantienen con la Secretaría de Educación y con los padres de familia, así lo refiere el caso siguiente.

En la Secretaría hay una corrupción por omisión, están ingresando a gente con una anomalía en su perfil relacionado con su salud mental, estamos hablando del riesgo de la seguridad de los niños y los padres. Por retar a golpes a un padre al maestro (X) lo pusieron a disposición, los padres le dijeron al supervisor: –te lo llevas o te lo matamos (SM, 2018).

El desapego a las instituciones no es gratuito, tiene una justificación, en el caso de los maestros de educación indígena se retoma desde el periodo de la conquista de México. Este grupo argumenta que desde esa época se avasalló con su cultura y posteriormente se han tenido políticas de integración que no la respetan. Además, en los últimos años han notado que son utilizados por las instituciones. Por lo anterior, señalan estar en contra de cualquier propuesta que surja desde la autoridad.

Llega un momento en que la comunidad desecha toda cuestión de ayuda política, nosotros, viviendo en ese sistema tuvimos que recoger a los niños y jóvenes que estaban fuera estudiando porque el mismo sistema nos puso condiciones de que si no aceptábamos ciertas condiciones nos iban a quitar hasta lo educativo que es un derecho que nos corresponde, entonces nos cerramos, nos plantamos y gracias a esa organización obtuvimos ciertos beneficios; ahora tenemos una telesecundaria, se mejoraron las primarias y tenemos nuestra propia seguridad donde los elementos que forman la policía comunitaria son de nuestra misma comunidad, sólo así les tenemos confianza. Se ha demostrado que están al cuidado de la comunidad. Seguimos resistiendo, ya no permitimos la entrada de ningún partido, tomamos el ejemplo de Cherán que se hizo una autoridad comunal con participación de los ancianos. El gobierno no nos ha dejado otra opción mas que rescatar nuestras formas de organización que nos dan resultados (AM, 2018).

De esta manera, se observa que cuando una institución no cumple con su función, es posible que las comunidades se reorganicen y determinen nuevas formas de convivencia, aún al margen de la Ley, lo que significa que en estos casos la cultura de la legalidad y el apego a las instituciones es un obstáculo para la toma de decisiones orientadas al buen vivir.

En un evento que ya se comentó se mencionaba que los docentes proferieron insultos a las autoridades invitadas a un acto que ellos mismos organizaron, se sabe que las autoridades no desempeñan su función adecuadamente pero se critica estos actos que generan más violencia como parte de un apego a la legalidad que permitiría una convivencia adecuada.

Entonces, considero que esa parte merece como un comentario adicional, hasta donde los maestros ya no se sienten comprometidos con las instituciones y lo digo porque ahí lo que se está promoviendo es una falta de respeto a las autoridades, no quiere decir que los desempeños de las autoridades sea lo mejor, pero no creo que sea la manera en que los alumnos tengan que hacer un juicio ante esas cosas y no se siente parte porque casualmente se que la directora tiene a su hija ahí trabajando, una maestra tiene a su hijo y hasta su yerno (...). La violencia y la infracción a la Ley no se van a terminar porque hay enormes cantidades de dinero que se juegan y que a muchos les hace cambiar de opinión muy rápidamente (AG, 2018).

Al faltar al compromiso que la autoridad educativa o el sindicato tienen con los trabajadores rompen el contrato que se establece para regular las relaciones entre ambas instancias, puede decirse entonces que esta situación es el origen del desapego a las instituciones que fueron creadas para regular la conducta de los maestros.

Para concluir este apartado y dar respuesta a las interrogantes planteadas se comenta que la administración de la violencia dentro del Sistema Educativo en Michoacán abarca dos líneas: la primera respecto a la que se recrea en el ambiente social, la segunda la que se ejerce sobre los docentes para mantenerlos vigilados y controlar sus actividades (tanto públicas como privadas). La violencia social es utilizada por el Estado para promover el miedo, circunstancia que se aprovecha para diseñar proyectos, principalmente educativos, su intención es promover una política que garantice nuevamente la seguridad.

Estos proyectos pedagógicos, diseñados en el marco de la Reforma Educativa, se aplican en las escuelas porque los docentes reconocen los conflictos sociales; sin embargo, el reconocimiento de los mismos como estrategias de control del Estado es invisible.

Entender la mirada del Otro a partir de la recuperación de las experiencias docentes significó un cambio en el significado de la violencia que se suscita entre los actores del Sistema Educativo de Michoacán. Se descubrieron condiciones contextuales, situaciones y maneras de ver la realidad que se desconocían, que no se valoraban. De manera general puede decirse que fue un paso en el reconocimiento del Otro.

Conclusiones

Investigar en torno a la violencia fue un proceso complicado en dos sentidos; primero porque las víctimas suelen negar su condición ya sea por desconocimiento o por vergüenza y en segundo lugar por el miedo a involucrarse en situaciones comprometedoras. No sucede lo mismo cuando los estudios se basan en referentes teóricos, en relación con este aspecto es fácil encontrar información en torno a este problema desde diversas disciplinas, esto permitió comprender su complejidad. No obstante lo anterior, estudios sobre la violencia que se ejerce sobre los docentes privilegian una postura psicológica, faltaba un estudio a través de las relaciones de poder que se ejercen entre los actores del Sistema Educativo. Incluir como actores a quienes realizan actividades ilegales permitió entender nuevos mecanismos de sujeción del docente.

La tesis que se sustenta refiere que: El ejercicio de la violencia, dentro del sistema educativo de Michoacán, ha fracturado al gremio magisterial provocando crisis institucional, deteriorando las relaciones laborales y sujetando al docente, de manera inconsciente, tanto a su autoridad inmediata, como al Estado y a los grupos al margen de la legalidad; tres actores que responden como sus principales agresores.

Toda relación implica el uso del poder y por tanto existe la posibilidad de abusar del mismo, esta condición es la que deriva en violencia. Dado que todo individuo requiere ser reconocido lucha por conseguirlo, en ocasiones convenciendo a través de las acciones o la palabra, otras veces imponiendo, sometiendo; es decir, ejerciendo distintos tipos de violencia. Cuando se rompe el diálogo, cuando no existen acuerdos, los actores se enfrentan obstruyendo la convivencia pacífica, la negociación, el orden social.

El análisis de los referentes teóricos carecería de sentido si no se compara con la realidad que recrea para sí cada uno de los actores; por lo anterior, utilizar la información documental para justificar o comprender por qué el Otro actúa de una

manera particular permitió fundamentar sucesos que de otra manera quedarían como anécdotas aisladas, con sentido sólo para quien las vivió. En esta explicación de la realidad desde los fundamentos teóricos se dio cuenta de los silencios, de aquellas experiencias que los actores no logran vincular con situaciones de poder o no identifican ejemplos del ejercicio de la violencia que se detectaron a través de la observación. Por otra parte, sus voces se recuperaron a través de las narraciones –verbales y escritas- de sus propias experiencias.

Escuchar sus voces fue una oportunidad para el reconocimiento de su condición y para iniciar un proceso de empoderamiento, del reconocimiento del yo y de un nosotros a través de la descripción del ejercicio docente condicionado por relaciones de poder donde participan distintos actores. Estas voces no son significativas desde el punto de vista estadístico, no reflejan la repetición regular de una situación, son casos que ejemplifican expresiones cotidianas, que dibujan esos eventos imperceptibles en estudios de corte cuantitativo.

Puede afirmarse que se cumplió con el propósito general de esta investigación dado que se analizaron las distintas manifestaciones de la violencia que se suscitan como resultado de diversos intereses en pugna y del ejercicio de poder entre los actores del sistema educativo en el estado de Michoacán y se comprendió qué la caracteriza, cómo, cuándo y por qué se torna visible o se oculta.

Las características de la violencia y sus tipos se analizan en el segundo capítulo en tanto que las condiciones geopolíticas que la condicionan en los denominados cinco polígonos de alto riesgo en el estado de Michoacán se describen en el tercero y de manera transversal se comentan situaciones sobre la intervención del Estado para resolver y o agudizar las situaciones de violencia, logrando dos de los propósitos específicos que se plantearon. Sobre este último punto se observó que la implementación de la Reforma Educativa fue la circunstancia que detonó conflictos imposibles de resolver y que por ende dieron lugar al ejercicio de distintos tipos de violencia.

Por otra parte, se describen de qué manera los actores del sistema educativo, a través de relaciones de poder, realizan actos violentos asumiendo la función de victimarios ante quienes desarrollan el papel de víctimas de la violencia y cómo se intercambian estas posiciones dando cuenta de otro de los propósitos; finalmente el cuarto propósito se consiguió y se desarrolla en el capítulo cuatro al interpretar las actitudes y percepciones que los docentes tienen ante el proceso educativo cuando su contexto laboral está supeditado a la violencia.

A lo largo de la investigación se plantearon interrogantes, una de las principales fue **¿qué entendemos por violencia?** al respecto puede mencionarse que la violencia es el mecanismo utilizado por una de las partes de una relación para someter la voluntad del Otro, ese que carece de reconocimiento, que se ignora, que se intenta controlar. Estos mecanismos son los que dan cuenta de los tipos de violencia que pueden existir, entre los que se mencionan daños físicos o psicológicos.

Se dijo que la violencia tiene causas y al respecto resaltan las condiciones de vulnerabilidad que son reconocidas por los docentes pero se sienten imposibilitados de hacer algo al respecto. Entre los tipos de violencia resalta la cultural, llamada también simbólica, ésta pasa inadvertida entre los docentes pues se encuentra en prácticas sociales que se consideran comunes. La violencia se torna visible cuando los daños que produce son externos al sujeto y pocas veces se reconoce cuando forma parte de actitudes que se han normalizado.

Entre los actores del sistema se reconoce la violencia por sus efectos, por los daños psicológicos, materiales y físicos que pueden cuantificarse; sin embargo, las causas relacionadas con procesos de dominación o el ejercicio de una violencia que se considera legítima son enfrentadas en una lucha contra hegemónica. Esta circunstancia desestabilizó al Sistema Educativo, especialmente en el estado de Michoacán.

Al final, si los docentes, como actores del Sistema Educativo, reconocen los tipos de violencia dejó de ser prioridad, ellos detectan que cualquier actividad que

realicen será evaluada desde la mirada del Estado; a su vez, éste determinará si utiliza mecanismos de control más sofisticados para mantener el orden haciendo uso de la violencia legítima. Aunque no lo describen de esta manera, esta reflexión fue un descubrimiento inesperado.

En relación con las circunstancias económicas, sociales y políticas que condicionan la violencia que impacta en el sistema educativo en el estado de Michoacán se conjugan dos interrogantes: ¿qué condiciones geopolíticas condicionan la vida de las instituciones educativas en las cinco regiones consideradas como las zonas de mayor violencia en Michoacán?, ¿qué relación existe entre las condiciones estructurales, los índices delictivos y los procesos educativos?

Al respecto se destacan ocho factores de riesgo: los geográficos, los demográficos, la pobreza que se vincula con la desigualdad, las relaciones familiares, el tejido social, el mercado laboral, la criminalidad y la justicia precaria. Factores de riesgo que se encontraron en las regiones de mayor conflicto en el estado de Michoacán y que representan zonas de riesgo para el ejercicio de la profesión docente, especialmente para el género femenino. Las docentes adscritas a escuelas ubicadas en zonas de difícil acceso son agredidas físicamente, se les amenaza si no ceden a los caprichos de ciertos líderes locales; algunas corren con suerte y son protegidas por los padres de familia quienes las escoltan y trasladan desde el sitio donde las deja el transporte público hasta la localidad que les alberga toda la semana.

Los docentes de la entidad son víctimas de nuevos actores que desean intervenir en las decisiones administrativas y pedagógicas: de quienes se dedican a las actividades ilegales. Independientemente de la región o los índices de violencia, el profesorado debe organizar procesos educativos tomando en cuenta que algunos padres de familia, líderes de la región o autoridades civiles son parte de la organización de estas labores al margen de la ley. Sin embargo, es posible señalar que las respuestas que se dan al enfrentar las amenazas de estos actores que han transformado los valores son diferenciadas, en tanto los docentes de las

zonas indígenas se han organizado con el apoyo de las comunidades, quienes laboran en la región de la Costa o en la Tierra Caliente prefieren alejarse, toman decisiones individuales, justificando que de esa manera protegen a sus familias.

Toda vez que se encontró una relación entre las condiciones estructurales signadas por la pobreza con los índices delictivos caracterizados por la relación prevalente entre la cantidad de habitantes y el número de homicidios se afirma que el Estado ejerce distintos tipos de violencia que sólo se superan con un cambio en el modelo económico que determine un modo de vida, de producción y por ende las relaciones en comunidad.

En función de lo anterior, se plantearon tres interrogantes que orientaron la selección de supuestos teóricos: ¿Cuáles son los mecanismos que utiliza el Estado, a partir de la implementación de la Reforma Educativa, para garantizar la convivencia y atenuar los hechos violentos desde la educación?, ¿cuáles son aquellos dispositivos o disposiciones que la han exacerbado? y ¿qué evidencias hay en la implementación de la Reforma Educativa como formas de la violencia estatal para el sostenimiento de la hegemonía?

Al respecto puede decirse que el Estado ha hecho uso de la violencia legítima, utilizó al ejército para disolver las manifestaciones del magisterio cuando éste se organizaba en marchas y plantones en plazas cívicas, instituciones bancarias o afuera de las empresas. También fueron aliados para transportar a los docentes hasta los lugares donde debían presentar los exámenes de ingreso, permanencia o promoción en el servicio. De manera contradictoria, el Estado, es un actor que genera violencia y a la par diseña propuestas con recursos para abatir tanto el rezago educativo –que resolvería algunos de los factores de riesgo- como para disminuir la violencia social a través de un enfoque pedagógico de convivencia sana así como formación en valores, por supuesto siguiendo las políticas internacionales.

Las Reformas Educativas siempre han sido propuestas del Estado orientadas a resolver problemas sociales de cada sexenio, la última no es la excepción. Con

este proyecto, sin cambios en un enfoque pedagógico, se centra la atención en una nueva forma de relación con el Sindicato y la desaparición de los grupos disidentes; además, los principios que darían cuenta de una calidad educativa definen nuevas estrategias para la capacitación docente fundamentadas en propuestas internacionales alejadas de las posibilidades de un magisterio que trabaja en distintas instituciones para complementar un salario digno o en localidades sin energía eléctrica y sin recursos. Estas condiciones abren una nueva puerta a la simulación de un trabajo que no se realiza pero los actores se organizan por conveniencia para dar cuenta del mismo validando evidencias preparadas para tal fin.

La década que comprende de 2007 a 2017 trascurrió entre enfrentamientos violentos, especialmente entre la autoridad que intentaba implementar la Reforma Educativa y quienes les apoyaban contra la CNTE y docentes que por miedo, conveniencia o convencidos organizaron una lucha contra hegemónica, enfrentaron el poder estatal y dejaron a la Reforma sin concretarse. Los únicos que fueron obligados a cumplir con todas las disposiciones fueron las escuelas particulares, las instituciones formadoras de docentes orientaron la capacitación a los educadores de estas instituciones, dando inicio a un proceso que poco a poco privatiza la educación. En este mismo sentido, los padres de familia, inconformes con el abandono de las escuelas públicas mientras los docentes atendían las actividades convocadas por sus líderes, decidían hacer esfuerzos por sostener la educación de sus hijos en escuelas privadas; así, la matrícula escolar, en la educación pública, disminuyó notablemente mientras de manera inversamente proporcional la de las escuelas particulares aumentaba.

Otra de las interrogantes que se planteó, en este sentido, pretende entender si ¿es la RIEB una propuesta que feneció antes de nacer? Quizá no fue tal cual; sin embargo, su nacimiento no fue bien recibido por todos los actores, las condiciones contextuales determinaron largas discusiones, rupturas de diálogos, posiciones que derivaron en caos y que dejan a la nueva administración la tarea de restablecer las relaciones dañadas entre los actores. En el plan de desarrollo para

el sexenio 2018-2024 se plantea la derogación de la Reforma Educativa, para tal fin, el Estado, a través de un gobierno de transición instrumentó una serie de foros regionales y una consulta, ambas acciones reagruparon a los actores, nuevamente de un lado se ubican quienes confían en la veracidad de los resultados y en otro quienes vuelven a ser escépticos. El Estado puede afirmar que se derogarán los principios pedagógicos que orientan la formación de un ciudadano con características específicas y condiciones administrativas que controlan las formas de organización pero las políticas educativas mundiales de donde se obtienen los recursos han determinado el rumbo, el Estado atenderá los principios globales como parte de los organismos internacionales.

Lo anterior porque, ayer como hoy, el origen de la Reforma Educativa sienta sus bases sobre acuerdos que definen el sistema global, de esta manera se da respuesta a la pregunta ¿cuál es el origen de esta Reforma Educativa? Si comprendemos este origen es posible comprender que el tipo de educación que se promueve, a decir de la disidencia magisterial, es neoliberal, forma sujetos sujetados que, independientemente de un cambio de régimen económico –como el que pretende la nueva forma de gobernar- se mantendrá en tanto preexistan y se mantengan formas culturales sobre un sistema y necesidades del imaginario social; por tanto, la respuesta a ¿qué tipo de educación promueve que ha causado el enfrentamiento entre diversos actores que luchan por mantener su hegemonía? se refiere a los intereses de una clase dominante.

Se reitera, por tanto, que la instrumentación de la Reforma Educativa es un proceso que incluye mecanismos de control y sujeción, pero sobre todo estrategias representativas de una violencia simbólica, objetiva, legítima. Es un proceso sin consolidarse en tanto los actores involucrados mantengan distintos niveles de comprensión, con necesidades e intereses diferentes, con monólogos que impiden el diálogo y la negociación.

El Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y la Organización para el Crecimiento y Desarrollo Económico (OCDE) son las instancias que definieron –a través de

sugerencias- la evaluación docente y el sentido de la calidad educativa. De esta manera se consolidó su intervención en nuestro país, con recursos y formas de administrar la educación que derivó en una imposición condicionada por la violencia, así se da respuesta a las interrogantes ¿de qué manera intervienen estas instancias en los proyectos educativos? y ¿cuáles son las recomendaciones que causan tanto enojo y confrontaciones violentas con el magisterio michoacano? el mayor desagrado se concentra en los fines de la evaluación, los contenidos educativos que privilegian un saber occidental y métodos de aprendizaje con el uso de la tecnología, aspectos todos con los que un sector del magisterio están en desacuerdo o no se tiene la infraestructura adecuada para desarrollarlos.

Se pretendió instrumentar la Reforma Educativa en México con el uso de la violencia legítima, bajo la vigilancia de organismos internacionales para mantener las estructuras y las relaciones de poder preestablecidas.

Fue relevante el camino realizado para dar respuesta a la pregunta ¿qué propuestas tiene el Estado para gestionar la violencia? porque de esa manera se comprendió que la violencia es una condición necesaria para lograr los fines del Estado, se da vida a la simulación, al teatro de la política donde se generan las condiciones causales de la violencia para después asignar recursos con la finalidad de erradicarla; además, anteponer una cultura de paz implica ejecutar una violencia directa porque tanto la cultura de la tolerancia como la de la legalidad son mecanismos de control que derivan en una convivencia armónica. Así se ejerce una violencia practicando otra.

Todas las Reformas Educativas han pretendido la revaloración del docente, elevar la calidad educativa, la actualización de planes y programas, la incorporación de nuevos recursos didácticos sin lograr grandes cambios, la razón es que las estructuras que definen las relaciones de poder entre el Estado, la autoridad y los docentes permanecen y en estas relaciones se desconoce quien es el Otro.

¿Quién es el Otro? ésta pregunta hace referencia a quien es diferente, a los otros actores que piensan distinto, aquellos que representan lo que nos es ajeno, aquel

necesario para entablar un diálogo, para comprender que una sociedad se construye día a día, a través de relaciones de poder que deben ser controladas, intercambiando posiciones y si toda relación es un vínculo de poder éste no tiene por qué ser permanente y unilateral.

Estos Otros, actores del Sistema Educativo, han mantenido en crisis al Estado ejerciendo violencia unos contra otros y entre sí, asumiéndose como víctimas o perpetradores de la violencia para sostener un control sobre la administración de un sistema que los somete. Las respuestas son variadas, el contexto, la formación, la edad, el género son variables que determinan las decisiones que se toman. Entre el Estado y los docentes se rompió el diálogo que permite negociar y llegar a acuerdos pero puede resarcirse pues el nuevo gobierno, culpando al gobierno estatal y a la autoridad educativa en turno, señaló estar a favor del magisterio en la entidad. Ya no se asumen más como víctimas, ahora se posicionan de un espacio que les permite estar en el mismo nivel que la autoridad.

De esta manera se responde a las interrogantes: ¿Quiénes son los actores de este sistema que tienen inmovilizada la educación? y ¿cómo se asumen como víctimas y/o victimarios, sujetos y/o actores cada uno? Queda pendiente contestar a ¿de qué manera intentan controlar el funcionamiento del sistema educativo, ejercen poder y provocan violencia esos actores?

El profesorado participa con una lucha contra hegemónica que, de manera opuesta a lo que se espera, legitima el orden que requiere el Estado para sostenerse en el poder; esto se debe a que los movimientos se organizan con el modo de pensar del poder dominante, enfrentando aquellos elementos que les dan fuerza. El resultado ha sido que las propuestas estatales se visibilizan y el grupo en el poder obtiene el apoyo social. Por tanto, las estrategias magisteriales para hacer frente al Estado deben organizarse desde las aulas, buscando el apoyo y el consenso de los otros actores, a través del trabajo organizado, transformando al Sistema Educativo. Transformación que deberá basarse en dos consideraciones: por una parte ser congruente con las necesidades sociales y por

otra revisar los postulados filosóficos y los propósitos que sustentan su funcionamiento.

La hegemonía del Estado puede sostenerse a pesar de la transformación del Sistema Educativo si se escucha a los otros actores, si como ha enseñado la Historia, todos tienen una voz que les represente, incluyendo a los especialistas – reconocidos por los docentes o por sus líderes-, de tal manera que se garantice un consenso, la construcción de una identidad, la revaloración de la experiencia. Los actores pasivos, apáticos, que se adaptan, sujetos sometidos que permiten al Estado permanecer ejerciendo un poder deberán contribuir para reestructurar nuevas relaciones donde las posiciones entre el poder y la resistencia se intercambien.

A partir de lo anterior es posible empezar a responder a la pregunta: ¿pueden las relaciones de fuerza asimétricas ayudar a la consolidación de una identidad, autonomía o conciencia que controle la violencia? Lo primero que se debe resaltar es que los mecanismos que originan poder tienen prioridad sobre el sujeto que lo produce. Hasta el momento el movimiento magisterial que rechaza la Reforma Educativa ha enfrentado a la autoridad, a sus fundamentos, a las formas propuestas para instrumentarla y a sus efectos. Es un enfrentamiento de poder y resistencia intercambiable, con ejercicio de una violencia bilateral; es precisamente esta violencia que, con el uso de la represión y del sometimiento, en tanto mecanismos del poder, ha impedido la posibilidad de tomar decisiones compartidas.

La represión, el sometimiento, la coerción son mecanismos de poder en tanto permiten su ejercicio, porque son estrategias negativas utilizadas para influir en las decisiones, acciones o inacciones de los otros. Entre las estrategias positivas se destaca el diálogo, la comunicación. Las más usuales son las estrategias que forman sujetos más que actores, por ello el interés de dar respuesta a las preguntas: ¿cómo se someten a las condiciones que les atan?, ¿existen posibilidades de reorganización del poder para generar resistencias, para intervenir y considerar las conductas de los Otros? Inicialmente se considera que

aún cuando la lucha por lograr una hegemonía termine con una relación que mantiene a los sujetos sometidos, la nueva relación les someterá a otros actores distintos; porque el problema no es el sujeto que somete sino lo que les ata a sí mismos, el aprendizaje de un tipo de relaciones que se consideran normales.

El dominio se mantiene porque se crean mecanismos de control, éstos permiten que en los procesos de transformación sólo se intercambien los sujetos. Lo que se requiere es reconfigurar nuevas relaciones que incluyan tanto el reconocimiento del Otro como el ejercicio de la libertad para controlarse a sí mismo.

De esta manera podrá entenderse que el Otro es quien permite la construcción de mi propio yo. ¿Cómo se construye ese yo? y ¿de qué manera el reconocimiento de ambas partes puede permitir que el poder sea utilizado para la autoafirmación? Transformarse en actor es posible en la medida en que se tiene el reconocimiento del Otro y este reconocimiento es el ingrediente indispensable para lograr la reconstrucción del sistema de relaciones sociales y de convivencia. El reconocimiento del Otro no es tarea sencilla y requiere de un proceso, el primer paso es el auto-reconocimiento, el segundo la distinción del Otro y el tercero su reconocimiento. Este nuevo sistema que se base en el reconocimiento del Otro alejará al sujeto de costumbres y formas de poder aprendidas para reencontrarlo con otras distintas, las del Otro, que le ayuden a romper las ataduras a una identidad falsamente construida desde la mirada del poder.

¿Cómo se dan estos juegos del poder?, ¿son parte de una lucha hegemónica dentro de instituciones creadas por el Estado?, ¿permiten estas luchas lograr la estabilidad del Estado? Al responder a estas dudas se sabrá si es posible romper el vínculo con la propia identidad y cumplir con el primer paso que corresponde al auto-reconocimiento y posteriormente la construcción de un poder hegemónico.

Los pasos que corresponden a la distinción del Otro y su reconocimiento son necesarios en tanto la hegemonía implica la capacidad de unificar fuerzas heterogéneas, no se pretende que todas las partes piensen igual sino que caminen hacia el mismo rumbo. El antagonismo impide al sujeto identificarse con

un orden preestablecido pero abre una puerta para pensar críticamente, tomar decisiones coherentes; es decir, la posibilidad de ser actor y tomar parte de las acciones políticas surge desde la mirada del Otro.

El proceso de reconocimiento del Otro no es lineal ni continuo, se avanza y se retrocede porque las acciones no son conscientes, se tienen enfrentamientos violentos y se da lugar al oportunismo, a las acciones por conveniencia.

Sin el reconocimiento del Otro los juegos del poder son actos de violencia de distintos tipos y el logro de una hegemonía una utopía. Lo que se recrea en estas circunstancias es el control y la sumisión que facilitan una estabilidad frágil del Estado. Es endeble porque la resistencia está organizada, tal es el caso del magisterio michoacano, no obstante la violencia que implica el ejercicio del ser docente, el miedo y la incertidumbre que les somete.

El miedo y la incertidumbre que limitan las posibilidades de actuar del docente son circunstancias propias de la época. Para el docente pasa desapercibido que su lucha por defender los derechos adquiridos fomenta el proceso de individualización, pero es una respuesta a la violencia que se ejerce sobre ellos. Esta violencia hacia el docente es de distintos tipos y requiere visualizarla para entenderla e incorporarla al proceso de construcción de una identidad.

Una posibilidad de avanzar en el reconocimiento del Otro es escuchar su palabra. En su voz se encuentran las condiciones laborales que les obligan a identificarse entre sí y a enfrentar a Otro. Ese Otro es el Estado, representado en la autoridad, pero también los Otros actores del mismo Sistema Educativo: los padres que son insensibles a sus necesidades, los estudiantes que son abandonados en las aulas y quienes desarrollan actividades ilícitas, que aprovechan cualquier resquicio para interferir en las actividades cotidianas.

En cada experiencia narrada, contada y recuperada en esta investigación se encierra un modelo de vida, cada una es una voz que da vida a un deber ser. Las regularidades que se descubrieron definen un marco cultural caracterizado por

relaciones de poder injustas, permeadas por la violencia y que sólo se comprenden si se ubica la vivencia en el contexto y condiciones del protagonista.

Quien escucha la voz identifica las formas de violencia y los docentes logran conceptualizarla, saben de sus efectos, causas, tipos y circunstancias que afectan los procesos dentro de las aulas, además identifican la que ejerce el Estado; sin embargo, mantienen firme su postura frente a los sucesos y niegan el reconocimiento del Otro.

Todos coinciden en que la violencia social se ha normalizado, se han descubierto a sí mismos como actores, líderes, mediadores que toman las decisiones porque cumplen con una función en la sociedad y tienen la obligación de hacer algo ante la crisis social que ha provocado la violencia. Pero caminan hacia distintos rumbos cuando se trata de atender las disposiciones gubernamentales pues sólo en contadas ocasiones los docentes son capaces de detectar al Estado como uno de los actores que determina el quehacer docente.

Una prioridad entre los docentes del estado de Michoacán es atenuar la violencia, estos actores consideran que es posible erradicarla, sin observar que ésta ha sido una condición en el desarrollo social. Con el propósito de lograr lo anterior se apegan a las disposiciones del Estado, recuperan un enfoque basado en el principio de la sana convivencia para diseñar e implementar estrategias didácticas; no obstante lo anterior la violencia no disminuye pues las condiciones estructurales y los factores de riesgo permanecen; es decir, los docentes, incluyendo a quienes pertenecen al sector indígena, utilizan el lenguaje de quien posee un poder.

Los docentes del medio indígena tienen consciencia de la imposición cultural, de los modos en que se les somete a una ideología opuesta a sus formas tradicionales para organizarse y actuar. Siempre han estado en una posición de resistencia pero fue la violencia social, las actividades ilegales que se pretendían desarrollar en sus comunidades y las amenazas lo que causó dolor y rompió el miedo, lo anterior facilitó una reorganización, desafortunadamente sostienen que

la relación con el Estado es necesaria y solicitan su apoyo. De esta manera, nuevamente el Estado tiene posibilidades para negociar un nuevo contrato a partir de sus condiciones y por ende la posibilidad de reconstruir el poder hegemónico. Este nuevo contrato recuperaría la idea inicial de Hobbes o Rousseau para regular una convivencia dañada por los altos índices delictivos.

De manera opuesta a las posibilidades anteriores algunos docentes prefieren trabajar en condiciones inadecuadas, niegan a sus alumnos la posibilidad de contar con infraestructura o recursos adicionales que apoyen su formación, se rehúsan a recibir apoyo de las autoridades o del Estado porque suponen que de esta manera no están obligados a obedecer. Olvidan que perciben un salario y esta condición los somete, además solicitan otro tipo de apoyos, los mismos que el Estado ofrece pero con las características y mecanismos que consideran pertinentes.

Otras interrogantes que guiaron la investigación fueron: ¿de qué manera enfrentan las situaciones violentas que se suscitan por grupos antagónicos que defienden o denostan la implementación de una Reforma Educativa?, y ¿cómo perciben y asumen los docentes el ejercicio y distribución del poder?

Cabe enfatizar que el contexto determina las acciones ante la violencia, sea ésta social o estatal; las relaciones de poder que se ejercen corresponden a los estilos de vida que prevalecen y éstos coinciden con los valores que el sistema económico promueve; de esta manera, el Estado y su alianza con la delincuencia controlan las acciones de los otros actores, los someten, recrean los diversos rostros de la violencia.

En el Sistema Educativo, la calidad se utilizó como indicador para justificar acciones violentas contra el magisterio y simultáneamente, a este actor víctima de la violencia se le solicita que desarrolle estrategias que permitan erradicarla y promover la formación de ciudadanos conscientes de que la convivencia es una condición necesaria para vivir juntos; así, de manera colateral se trabaja una

propuesta estatal para renovar un contrato donde el ciudadano acepta la cultura impuesta.

El principio de dividir a los grupos ha sido utilizado por el Estado como estrategia para generar violencia en sus colectivos, una violencia que se da entre quienes son iguales, entre los que se ubican en la misma posición dentro de la estructura. Las diferencias les confrontan en lugar de permitirles encontrar nuevos rumbos y aliarse en contra de quien ejerce violencia sobre ellos.

La evaluación y sus efectos fueron la excusa utilizada por el magisterio para enfrentar al Estado negándose a contribuir en la implementación de las reformas estructurales, de manera específica la que se refiere a la aplicación de la Reforma Educativa. En la evaluación el juego del poder es sutil pues no se detectan las formas en que el Estado define criterios con los que unifica y servirán de control para seleccionar a aquellos que cumplan con las disposiciones. Los docentes se involucran en el proceso ya sea en la parte del poder o en la resistencia, todo en función de sus condiciones pero siempre jugando desde las reglas del Estado.

El juego es entre el Estado y la CNTE, ambas instancias ejercen violencia sobre los docentes y éstos, sin una identidad, son sus aliados y presa fácil para la configuración de sujetos dóciles, sujetos a un Sistema que tiene una estructura que consideran normal y por ende les es imposible salirse del sistema de administración de la violencia predefinido.

La afiliación al Estado o a la CNTE es transitoria, los docentes cambian de opinión, dudan, critican, se justifican, otros permanecen en su posición inicial.; sin embargo, cualquiera que sea la decisión que se tome todos dan vida a una Reforma que en otras circunstancias hubiera sido letra muerta como tantas otras. Así, con sus actitudes legitiman lo que de inicio solamente pertenecía al campo de lo legal, es un espacio donde el Estado reconoce al Otro sólo para incorporarlo a la estructura del Sistema, para fomentar el respeto a las instituciones. Esta estrategia no ha convencido a todos pues para algunos docentes ni la Secretaría, ni el Sindicato han defendido sus derechos como trabajadores, ni como personas.

Los educadores reconocen que su posición es estratégica pues ambos bandos los utilizan para ejercer violencia sobre el contrincante. Esta violencia ha derivado en situaciones que atentan contra la vida de los profesores.

Consideraciones finales

Las narrativas fueron una estrategia para reconstruir la realidad desde la mirada de los Otros. Las miradas parecieron contradictorias en algunos aspectos debido a que la posición crítica estaba acompañada de una obediencia a partir de un deber ser. Una obediencia ciega, sin una postura crítica al Estado, a la autoridad representada por el SNTE o la CNTE.

Al aceptar la implementación de una Reforma Educativa a través de sus proyectos, enfoques, propuestas o acciones administrativas, los docentes se han sometido al poder; respetan las nuevas disposiciones reglamentarias, así se someten además jurídicamente.

No obstante que en determinados momentos se acepta la forma en que el Estado utiliza el poder para determinar una cultura, una cosmovisión –dice uno de los profesores- y se reconoce que en ciertas circunstancias se han afectado los derechos de las minorías, las normas que regulan la conducta y las propuestas pedagógicas que contribuyen a la formación de ciudadanos que las acaten tienen gran aceptación entre los docentes. Institucionalizan el poder sin notarlo, permiten que el Estado use el monopolio de la fuerza y la violencia legítima para mantener su posición en las relaciones de poder.

Los docentes critican la cultura de la ilegalidad que se ha impuesto en ciertas regiones, rechazan estos hechos que han generado violencia porque las personas conocen las normas pero las violan, no se dan cuenta de que ellos incurren en el mismo “delito” cuando conociendo la normatividad desconocen a la autoridad y se resisten a cumplir con las nuevas reglas que regularán la convivencia y la posibilidad de seguir ejerciendo su profesión.

Sin embargo, en las propuestas pedagógicas que diseñan para promover una cultura de la legalidad y disminuir la violencia se observan principios que se encaminan a una democracia, las normas se negocian, los alumnos las analizan, las proponen, las rechazan o las aceptan para regular la convivencia dentro de las aulas, desafortunadamente poco impacto se tiene fuera de las instituciones.

El uso de la fuerza, la violencia y la coerción no han sido suficientes para legitimar la implementación de la Reforma Educativa de este periodo. Se ha rechazado por considerarse impuesta, a futuro se proyecta que con la consulta de especialistas y docentes se legitime una propuesta educativa que pocos cambios tiene respecto a la anterior. Pero la adhesión voluntaria a estos principios dará otro rumbo a los hechos.

La transformación, renovación o revolución que implique a la educación no será posible pues existe, como señala Gómez Castro, un sujeto sin identidad, con un vacío que genera conflicto y contradicciones internas, la revolución pasiva que sugiere Gramsci será realidad cuando los diferentes sectores logren pensar como uno mismo.

El Estado debe garantizar la paz, la integridad física y el respeto de los derechos fundamentales pero esta obligación se cumplirá cuando la desigualdad desaparezca en todos los niveles. Por ende, el camino no es formar ciudadanos que aprendan a obedecer ciegamente las normas, el rumbo debe ser garantizar una vida digna a todos.

Las perspectivas a partir del cambio de gobierno

Tras 30 años promoviendo la profesionalización del magisterio, su evaluación, el mejoramiento de la infraestructura y abatir tanto las desigualdades como la violencia los problemas educativos que enfrentará el gobierno 2018 – 2024 siguen siendo los mismos ahora con una violencia exacerbada.

Los docentes esperan que con el cambio de gobierno esta forma de entender el poder de arriba hacia abajo cambie y sean los ciudadanos quienes en defensa de

sus derechos transformen las instituciones que deberán defenderlos. Bajo esta mirada, se espera que sus voces sean escuchadas para el diseño e implementación de un nuevo modelo educativo.

La propuesta de una cuarta transformación gira en torno a un proyecto de país democrático/equitativo que pretende terminar con las condiciones neoliberales. El nuevo modelo significa un cambio en la organización y administración –incluyendo la de la violencia- con la permanencia de las estructuras; habrá un cambio y se requerirá de la comprensión de la función del Estado en la economía, el desarrollo y las formas de conducir a la sociedad.

En el 2018, año de elecciones, sólo uno de los cuatro candidatos a la presidencia – el del partido MORENA, Andrés Manuel López Obrador, sustentó, en el tercer debate (12 de junio de 2018), que se consultaría a los docentes, padres de familia y especialistas para elaborar tanto una nueva Reforma Educativa como un nuevo sistema de evaluación del magisterio. Enfrentándose a sus opositores refrendó la idea de dar marcha atrás a las acciones derivadas del pacto por México.

En este sentido, propuso una consulta para decidir si la Reforma Educativa, como parte de las reformas estructurales del sexenio que termina sigue vigente o no. Además, cambiar la estrategia de seguridad e incrementar los salarios del magisterio; tres aspectos que hicieron que se ganara la simpatía del gremio magisterial. Con esto logró una posición hegemónica y el gremio acudió a las urnas con la esperanza de ver el cambio pues habían encontrado a alguien que los escuchó, que los reconoció como a los Otros.

La consulta nacional se realizó en cuatro ejes: consulta digital, foros de consulta participativa, un diálogo social y un diálogo con directores y maestros a través de los Consejos Técnicos Escolares, esto significó para el magisterio la prueba de ser escuchado y la promesa cumplida; sin embargo, se observa que los lineamientos que administrarán el Sistema Educativo permanecerán porque:

- La educación se concibe como un derecho y no privilegio de unos cuantos. De esta manera, con una educación obligatoria se garantiza la normalización de estructuras del poder y el ejercicio de la violencia simbólica, objetiva, estructural.
- Aunque se cancela el Instituto para la evaluación educativa la evaluación que se promueve en la Ley para el ejercicio de la profesión se mantendrá, con el mismo fin que es la toma de decisiones, lo que se elimina es el riesgo a perder el trabajo.
- La calidad educativa que tanto ha preocupado será difícil de lograr a partir de una educación obligatoria hasta licenciatura, sin procesos de selección, sin capacitación docente para atender modalidades en línea o con la saturación de grupos. Quizá la incorporación de más profesores en cada institución salve esta condición pero se requerirá más presupuesto y por lo menos en el primer año no será factible.
- Se crea el Centro Nacional para la Revalorización del Magisterio y la Mejora Continua de la Educación que tendrá la tarea de trabajar en torno al reconocimiento del magisterio como agente primordial de la transformación social pero se carece de una propuesta de formación que recupere su dignidad, su historia, su identidad. Los mecanismos de reconocimiento son los de antaño debido a que se definirán indicadores de resultados y certificación de instituciones y personas.
- Se trabajará junto a los sindicatos de maestros, lo que garantiza la unión de los actores que han ejercido violencia hacia los docentes.

Más que una Reforma, el nuevo mandatario destaca que es necesaria una Revolución aunque los principios básicos permanezcan.

Se llevará a cabo una auténtica revolución educativa orientada a mejorar la calidad de la enseñanza y a garantizar que nadie, por falta de espacios, maestros, o de recursos económicos se quede sin estudio. Empezaremos un amplio programa de alimentación en las escuelas, (además de salones de clases, las aulas serán comedores); habrá becas y se hará entrega gratuita de útiles y uniformes escolares (López, 2016).

Esta revolución educativa se centra en la consulta del magisterio que ya inició y quizá sea el único aspecto novedoso dado que a través del programa de rezago educativo se ha trabajado que nadie se quede sin posibilidades de estudiar, los desayunos escolares han sido un programa que se ha mantenido en varios sexenios y que se les dio vida nuevamente a través del programa de escuelas de tiempo completo donde los niños toman alimento dos veces al día (el desayuno y la comida), las becas tanto federales, como estatales y municipales existen y la entrega de uniformes escolares ha sido uno de los logros del magisterio en Michoacán.

Como nunca, el Sistema Educativo en Michoacán está deteriorado. La venta de plazas continúa y a esta condición se agrega la aplicación de descuentos injustificables y el cobro por servicios en la Secretaría es de dominio público. La violencia hacia los docentes se incrementó en el momento de transición.

Independientemente de los cambios que se realicen, de la consulta que se aplique, de la inclusión de diversos sectores y de la intervención de especialistas, si los responsables de aplicar las políticas educativas carecen de interés ninguna propuesta será exitosa. Si en los exámenes de ingreso se limitan a evaluar los conocimientos de la normatividad o las especificaciones pedagógicas de un modelo educativo tendremos docentes que operen programas sin ningún criterio y por ende incapaces de formar alumnos críticos y reflexivos. Lo que se requiere son docentes que deseen trabajar y estén comprometidos con sus alumnos y con la sociedad; sin embargo, en este rubro aún hay mucho que hacer en las instituciones formadoras de docentes, en las que ofrecen carreras del área educativa y en los procesos de selección.

Al inicio de este sexenio la lucha entre la autoridad federal y la estatal repercutió en el magisterio, una nueva forma de ejercicio del poder salió a la luz, los docentes son controlados a través de la retención de sus salarios porque en la entidad, a decir del gobernador Silvano Aureoles, no hay recursos para pagarles. El gobierno federal retiró el recurso destinado como préstamo al pago de salarios porque el gobernador se niega a explicar cómo se ejercerá. Al final, la nómina

magisterial estatal también se traslada a la federación pero los docentes estatales cobran dos días después de los federales, sin prestaciones.

Los nuevos docentes carecen de vocación profesional, con diez años de servicio optan por el retiro voluntario para alejarse de la vida académica, estudiaron obligados por sus padres o por las condiciones de pobreza familiares. Controlar la violencia para transformar al país y revolucionar la educación, requiere algo más allá de buenas intenciones. Puede haber un cambio, una cuarta transformación, pero se requiere de la colaboración conjunta de todos los actores involucrados, de la reapertura de un diálogo conciliador que termine con la violencia en todas sus modalidades.

Trabajos citados

AG. (9 de Julio de 2018). Violencia en el polígono de Zitácuaro. (R. M. Salgado, Entrevistador)

Ahmed, A., & Schmitt, E. (26 de Mayo de 2016). *Mexican military runs up body count in drug war*. Recuperado el 23 de Marzo de 2017, de The New York Times: <https://nyti.ms/1WljyP>

Alaníz, C. (2008). La influencia del extranjero en educación: FMI, BM, OCDE y todos los demás. *Casa del Tiempo* , 9-18.

AM. (12 de Julio de 2018). La violencia en contextos indígenas. (R. M. Salgado, Entrevistador)

Andalla, A. (Septiembre de 2014). El juego: una estrategia didáctica para la convivencia armónica en contextos escolares complejos. (*Tesis de maestría*) . Uruapan, Michoacán, México: Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 163.

ANPE. (2017). *El defensor del profesor*. Recuperado el 16 de Febrero de 2017, de Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza. Sindicato independiente: <http://www.eldefensordelprofesor.es>

APA. (2016). *A silent national crisis: Violence against teachers*. Recuperado el 16 de Febrero de 2017, de American Psychological Association: <http://www.apa.org/education/k12/teacher-victimization.pdf>

Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

_____ (2006). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza editorial.

Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.

Arrieta, C. (10 de Mayo de 2016). *Muerte de menor no fue por bullying: PGJ-Michoacán*. Obtenido de El Universal:

<http://www.eluniversal.com.mx/articulo/estados/2016/05/10/muerte-de-menor-no-fue-por-bullying-pgj-michoacan>

Ávalos, S. (23 de Agosto de 2013). Opinión del Presidente Municipal sobre la violencia. (S. García, Entrevistador)

Avilés, K. (25 de Marzo de 2009). *Busca conafe dar garantías a maestros que trabajan en zonas de narcotráfico*. Recuperado el 21 de Febrero de 2017, de La jornada: <http://www.jornada.unam.mx/2009/03/25/sociedad/048n3soc>

Ayala, D. (15 de Septiembre de 2016). *La violencia de alumnos hacia los maestros*. Recuperado el 16 de Febrero de 2017, de Instituto de estudios educativos y sindicales de América: <https://ieesamx.wordpress.com/2016/09/15/la-violencia-de-alumnos-hacia-los-maestros/>

Azaola, E. (1 de Marzo de 2017). *Los niños, puntos ciegos en la política de seguridad*. Recuperado el 28 de Marzo de 2017, de Revista Nexos: <http://www.nexos.com.mx/?p=31545>

Balibar, É. (2005). *Violencias, identidades y civilidad*. Barcelona: Gedisa.

Bauman, Z. (2007). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2010). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Madrid: Paidós.

Beck, U. (2009). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.

Benjamin, W. (2001). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2001). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En P. Bourdieu, & J. C. Passeron, *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (págs. 15-85). España: Popular.

Bracamontes, C. (Febrero de 2013). Aprendizaje cooperativo, una medida contra la violencia escolar. (*Tesis de maestría*) . Coahuayana, Michoacán, México: Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 163.

Burbos, S. C. (21 de Agosto de 2013). Opinión de autoridades religiosas sobre la violencia. (S. García, Entrevistador)

Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.

Cardona, M. (2da quincena de Febrero de 2015). *La cultura del narcotráfico en Michoacán*. Recuperado el 21 de Febrero de 2017, de Contralínea: http://www.contralinea.com.mx/archivo/2007/febrero2/htm/cultura_narco_michoacan.htm?VoltaireNet

Casillas, S. (30 de Abril de 2014). Registra Michoacán 62 casos de violencia. *Cambio de Michoacán* , pág. s/p.

Cassirer, E. (1996). *El mito del Estado*. Santa Fé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Castellanos, F. (20 de Julio de 2016). *En Michoacán, larga cadena de asesinatos a periodistas*. Recuperado el 24 de Marzo de 2017, de Proceso: <http://www.proceso.com.mx/448001/en-michoacan-larga-cadena-asesinatos-periodistas>

_____ (17 de Marzo de 2017). *Localizan una fosa clandestina con tres cadáveres en Ticuiz, Michoacán*. Recuperado el 31 de Marzo de 2017, de Proceso: <http://www.proceso.com.mx/478280/hallan-una-fosa-clandestina-tres-cadaveres-en-ticuiz-michoacan>

CEPAL. (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. Santiago: Naciones Unidas.

CNN. (27 de Febrero de 2015). *La tuta, el profesor que gobernó Michoacán con violencia y relaciones*. Recuperado el 21 de Febrero de 2017, de Expansión en alianza con CNN: http://expansion.mx/nacional/2015/02/27/la-tuta-el-profesor-que-gobierno-michoacan-con-violencia-y-relaciones?internal_source=PLAYLIST

CONEVAL. (29 de Marzo de 2017). *Medición de la pobreza*. Recuperado el 29 de Marzo de 2017, de Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social: www.coneval.org.mx

_____ (2014). *Pobreza 2014. Michoacán*. Recuperado el 29 de Marzo de 2017, de Consejo Nacional de evaluación de la Política de Desarrollo Social: <http://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/PPT%20Pobreza14/Michoacán%20Pobreza%202014.pdf>

Consejo Nacional de Evaluación de la Política Pública. (2015). *Informe de evaluación de la política de desarrollo social en México 2014*. México: CONEVAL.

Cruz, J. (Septiembre de 2013). *Desarrollando competencias para la convivencia en una sociedad multicultural. (Tesis de maestría)*. Buenavista, Apatzingán, Nueva Italia, Michoacán, México: Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 163.

Custodio, D. (Enero de 2015). *La multiculturalidad en la comunidad de Paracho, un barquinazo entre las culturas mestiza, indígena y castiza. (Tesis de maestría)*. Paracho, Michoacán, México: Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 163.

Chapa, L. (23 de Enero de 2017). *Dejemos de hablar de prevenir el delito*. Recuperado el 20 de Marzo de 2017, de Revista Nexos: <http://seguridad.nexos.com.mx/?p=28>

De Mauleón, H. (1 de Enero de 2017). *Esta década de sangre. Episodios de una tragedia*. Recuperado el 23 de Marzo de 2017, de Revista Nexos: <http://www.nexos.com.mx/?p=30932>

Derrida, J. (. (s/f). *Políticas de la amistad (3)*. Recuperado el 24 de enero de 2014, de Derrida en castellano:

http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/politicas_amistad_3.htm

EA. (5 de Julio de 2018). La voz de los directores. (R. M. Salgado, Entrevistador)

El universal. (21 de Julio de 2016). *CNTE denuncia exclusión en procesos educativos*. Recuperado el 21 de Febrero de 2017, de El universal: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/politica/2016/07/21/cnte-denuncia-exclusion-en-procesos-educativos>

Elias, N. (2009). *El proceso de la civilización*. (R. G. Cotarelo, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.

Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo*. Panamá: UNICEF.

EM. (30 de Junio de 2016). El control de los recursos. (R. M. Salgado, Entrevistador)

Escalante, F. (1 de Enero de 2011). *Homicidios 2008-2009. La muerte tiene permiso*. Recuperado el 24 de Marzo de 2017, de Revista Nexos: <http://www.nexos.com.mx/?p=14089>

_____ (1 de Enero de 2017). *La guerra confusa*. Recuperado el 23 de Marzo de 2017, de Revista Nexos: <http://www.nexos.com.mx/?p=30864>

_____ (2010). Panorama del homicidio en México. Esquema de análisis territorial 1990 - 2007. En A. Alvarado, & M. Serrano, *Los grandes problemas de México* (págs. 301-330). México: El Colegio de México A.C.

Espejel, L. (2 de Agosto de 2016). *Empresarios turísticos presentarán denuncias contra la CNTE y autoridades*. Recuperado el 21 de Febrero de 2017, de Grupo fórmula: <http://www.radioformula.com.mx/notas.asp?ldn=614965&idFC=2016>

Esteva, G. (14 de Septiembre de 2014). *Escuchar*. Recuperado el 19 de Julio de 2015, de La jornada UNAM:

<http://www.jornada.unam.mx/2014/09/01/opinion/022a1pol>

Fazio, C. (15 de Septiembre de 2014). *Michoacán y el monopolio de la fuerza*.

Recuperado el 14 de Julio de 2015, de La jornada:

<http://www.jornada.unam.mx/2014/09/15/opinion/021a2pol>

FJM. (7 de Julio de 2018). La violencia como maestro idóneo. (R. M. Salgado, Entrevistador)

Foucault, M. (2013). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.

_____ (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

_____ (2014). *Seguridad, territorio y población*. México: Fondo de cultura económica.

Fromm, E. (1985). *El corazón del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Bakeas/Gernika.

_____ (2003). *Violencia cultural*. Gernika Lumo: Gernika Gogoratzuz.

García, Susana. (4 de Abril de 2016). CNTE denuncia acoso y represión ppr parte de las autoridades. *Meganoticias TVC*.

García, Sureyma. (Septiembre de 2014). Las comunidades de aprendizaje: un espacio intercultural para atenuar la violencia. (*Tesis de maestría*). Peribán, Los Reyes, Michoacán, México: Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 163.

Garza, J. (1 de Agosto de 2013). *El siglo de Torreón. La violencia ya no es novedad*. Recuperado el 24 de Marzo de 2017, de Revista Nexos: <http://www.nexos.com.mx/?p=15421>

GM. (12 de Julio de 2018). La mirada de los militantes de la CNTE. (R. M. Salgado, Entrevistador)

Gómez, A., Zurita, Ú., & López, S. (2013). *La violencia escolar en México*. México: Cal y arena.

Gramsci, A. (2013). *Cuadernos de la cárcel: Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Juan Pablos Editor S.A.

Groot, O., & Goksel, I. (Agosto de 2011). *Conflict and Education Demand in the Basque Region*. Recuperado el 22 de Noviembre de 2015, de Jstor.org: <http://www.jstor.org/stable/230499>

Guerrero, E. (1 de Enero de 2017). *Un decenio de violencia*. Recuperado el 23 de Marzo de 2017, de Revista Nexos: <http://www.nexos.com.mx/?p=30923>

Guzmán, F. (Agosto de 2013). El Bullying, un problema social y de aprendizaje en la educación de adultos. (*Proyecto de intervención educativa*) . Uruapan, Michoacán, México: Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 163.

Hegel, G. (1985). *Fenomenología del espíritu*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Henríquez, E. (4 de Octubre de 2016). *El SNTE denuncia acoso de la CNTE en Chiapas*. Recuperado el 21 de Febrero de 2017, de La jornada: <http://www.jornada.unam.mx/2016/10/04/politica/012n3pol>

Hernández, L. (21 de Mayo de 2016). *Maestros de la CNTE presentarán queja ante la CNDH y la CDHDF*. Recuperado el 21 de Febrero de 2017, de Excelsior: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/05/21/1094082>

Herrera-Lasso, L. (Abril de 2013). *Factores que propician la violencia y la inseguridad: apuntes para una estrategia integral de seguridad pública en México*. Recuperado el 30 de Marzo de 2017, de El Colegio de México: <http://cei.colmex.mx/Estudios%20sobre%20violencia/Estudios%20Violencia%20M>

éxico%20Materiales%20recibidos/Luis%20Herrera-Lasso,%20Factores%20que%20propician%20la%20violencia%20y%20la%20inseguridad.pdf

Hobbes, T. (1982). *Leviatán*. Bogotá: Skla.

Hope, A. (1 de Enero de 2017). *En tiempos de Peña Nieto*. Recuperado el 23 de Marzo de 2017, de Revista Nexos: <http://www.nexos.com.mx/?p=30864>

Hope, A. (1 de Noviembre de 2013). *Violencia 2007-2011. La tormenta perfecta*. Recuperado el 26 de Abril de 2016, de Revista Nexos: <http://www.nexos.com.mx/?p=15547>

INDESOL. (31 de Octubre de 2016). *Definición del observatorio de violencia social y de género*. Recuperado el 15 de Febrero de 2017, de Guía de indicadores socioculturales sobre violencia social y de género: http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/160435/3.1._Definici_n_del_OVSyG.pdf

INEGI. (2016). *Seguridad Pública y Justicia*. Recuperado el 12 de Febrero de 2017, de Instituto Nacional de Estadística y Geografía: <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/victimas/>

INFOBAE. (13 de Enero de 2015). *Los narcos secuestran y asesinan docentes en Acapulco*. Recuperado el 21 de Febrero de 2017, de INFOBAE: <http://www.infobae.com/2015/01/13/1620708-los-narcos-que-secuestran-y-asesinan-docentes-acapulco/>

INMUJERES. (Diciembre de 2016). *Clasificación y modalidades de la violencia*. Recuperado el 11 de Febrero de 2017, de Vida sin violencia: <http://vidasinviolencia.inmujeres.gob.mx/vidasinviolencia/?q=clasificacion>

Instituto Federal Electoral y Colegio de México. (2014). *Informe país sobre la calidad de la ciudadanía en México*. México: IFE.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). *Anuario estadístico y geográfico de Michoacán de Ocampo 2016*. México: INEGI.

_____ (2015). *INEGI Publicaciones*. Recuperado el 22 de Julio de 2016, de Panorama sociodemográfico de México 2015: <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825078065>

Izquierdo, D. (24 de Mayo de 2012). *Violencia hacia los profesores*. Recuperado el 16 de Febrero de 2017, de La violencia: <http://violenciafilosofia.blogspot.mx/2012/05/violencia-hacia-los-profesores.html>

Jaitman, L. (2017). Avenues for Future Research and Action: The Cost of Violence Against Women. En L. Jaitman, *The costs of crime and violence* (págs. 95-98). New York: Inter-American Development Bank.

JAL. (6 de Julio de 2018). La violencia en las instituciones formadoras de docentes. (R. M. Salgado, Entrevistador)

Judisman, C., Camas, F., Carreón, I., & Marín, O. (2016). *El crecimiento urbano y las violencias en México*. México: Naciones Unidas CEPAL.

Kaldor, M. (2011). *El poder y la fuerza. La seguridad de la población civil en un mundo global*. México: Tusquets Editores.

KD. (3 de Julio de 2018). Violencia social en la escuela. (R. M. Salgado, Entrevistador)

LA. (26 de Mayo de 2018). La violencia en la costa. (R. M. Salgado, Entrevistador)

La prensa en línea. (18 de Marzo de 2017). *Descubren 35 fosas clandestinas en Michoacán entre 2014 y 2016*. Recuperado el 31 de Marzo de 2017, de La prensa: <https://www.la-prensa.com.mx/republica/160904-descubren-35-fosas-clandestinas-en-michoacan-entre-2014-y-2016>

La voz de Michoacán. (24 de Junio de 2014). *SEE llama a los padres de familia a denunciar a la CNTE por afecciones*. Recuperado el 21 de Febrero de 2017, de La voz de Michoacán: <http://www.lavozdemichoacan.com.mx/morelia/see-llama-a-los-padres-de-familia-a-denunciar-a-la-cnte-por-afecciones/>

Lacan, J. (2016). *Escritos I*. Recuperado el 9 de Julio de 2017, de Bibliopsi.org: <http://www.bibliopsi.org/docs/lacan/33%20Los%20Escritos%20de%20Jacques%20Lacan.pdf>

Lewis, J. (2017). The Costs of Cybercrime: Is the Region Prepared? . En L. Jaitman, *The costs of crime and violence* (págs. 99-102). New York: Inter-American Development Bank.

López Doriga y Quadratín. (21 de Julio de 2016). *Denuncia CNTE retraso de las autoridades en el proceso legal de Rubén Núñez*. Recuperado el 21 de Febrero de 2017, de López Doriga Digital: <http://lopezdoriga.com/nacional/denuncia-snte-retraso-de-las-autoridades-en-el-proceso-legal-de-ruben-nunez/>

López, M. (2017). La construcción del proyecto de educación alternativa de la CNTE. En C. (. Navarro, *Reforma sin futuro y resistencia magisterial popular* (págs. 269-322). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Luhmann, N. (1998). *Sociología del riesgo*. México: Universidad Iberoamericana.

_____ (2006). *Sociología del riesgo*. México: Universidad Iberoamericana.

Magallán, M. (Agosto de 2013). La violencia social y su impacto en las emociones del niño. (*Propuesta de intervención educativa*) . Uruapan, Michoacán, México: Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 163.

Malfabón, F. (Agosto de 2013). Violencia social y familiar; impacto directo en la educación. (*Propuesta de intervención educativa*) . Michoacán, México: Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 163.

Marsh, D., & Stoker, G. (1997). *Teoría y métodos de la ciencia política*. Madrid: Alianza.

Martínez, S. (1 de Julio de 2014). *Las batallas del doctor Mireles*. Recuperado el 27 de Marzo de 2017, de Revista Nexos: <http://www.nexos.com.mx/?p=21605>

Matías, P. (5 de Agosto de 2016). *Admite PFJ demanda contra autoridades por bloqueos de la CNTE en Oaxaca*. Recuperado el 21 de Febrero de 2017, de Proceso: <http://www.proceso.com.mx/449966/admite-pjf-demanda-contra-autoridades-bloqueos-cnte-en-oaxaca>

MB. (30 de Junio de 2018). Violencia en las escuelas de Tierra Caliente. (R. M. Salgado, Entrevistador)

Melgarejo, A. (Febrero de 2014). Nivel de maltrato (bullying) tercer grado de ssecundaria, en el ámbito escolar y familiar. (*Tesis de maestría*) . Taretan, Michoacán, México: Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 163.

Merino, J., & Elton, O. (23 de Diciembre de 2016). *Días de descanso, días de no matar*. Recuperado el 20 de Marzo de 2017, de Revista Nexos: <http://parentesis.nexos.com.mx/?p=57>

Merino, J., & Fierro, E. (2016). *Violencia en las ciudades de México: un análisis de tres periodos*. México: CEPAL.

Merino, J., & Torreblanca, C. (13 de Febrero de 2017). *Dinero gastado en PRONAPRED: 10 mil millones de pesos. Relación con cambio en violencia: Nula*. Recuperado el 20 de Marzo de 2017, de Revista Nexos: <http://parentesis.nexos.com.mx/?p=76>

Meza, S. (19 de Agosto de 2014). *Cisen, con un ojo en las redes sociales*. Recuperado el 14 de Julio de 2015, de El Universal: <http://www.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2014/cisen-con-un-ojo-en-las-redes-sociales--1031385.html>

MiMorelia. (5 de Octubre de 2016). *En Michoacán 10 de cada 100 niños son víctimas de acoso escolar*. Recuperado el 10 de Febrero de 2017, de Mi Morelia: <http://www.mimorelia.com/en-michoacan-10-de-cada-100-ninos-son-victimas-de-acoso-escolar-xochitl-ruiz/>

MLT. (5 de Junio de 2018). La violencia vista como asesor técnico pedagógico. (R. M. Salgado, Entrevistador)

Montemayor, C. (2010). Los movimientos guerrilleros y los servicios de inteligencia. (Notas reiteradas y nuevas conclusiones). En A. Alvarado, & M. Serrano, *Los grandes problemas de México* (Vol. XV, págs. 41-60). México: El Colegio de México.

Montero, A. (13 de Diciembre de 2017). *Tiene AMLO una propuesta educativa de nación*. Recuperado el 18 de Mayo de 2017, de sdpnnoticias.com: <https://www.sdpnnoticias.com/nacional/2017/12/13/tiene-amlo-una-propuesta-educativa-de-nacion>

MS. (7 de Julio de 2018). La validez de los programas del Estado. (R. M. Salgado, Entrevistador)

Muchembled, R. (2010). *Una historia de la violencia*. Madrid: Paidós.

Muñiz, V. (1989). *Introducción a la filosofía del lenguaje*. Barcelona: Anthropos.

Murillo, G. (Agosto de 2013). Desarrollo integral en la formación de competencias básicas para erradicar la violencia en los niños de 5º grado. (*Propuesta de intervención*) . Uruapan, Michoacán, México: Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 163.

Najar, A. (13 de Enero de 2015). *Los narcos que asedian la educación en Acapulco, Guerrero*. Recuperado el 21 de Febrero de 2017, de BBC Mundo: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/01/150112_mexico_acapulco_guerrero_educacion_secuestrada_an

OCDE. (2018). *México y la OCDE*. Recuperado el 10 de Julio de 2019, de OECD.org: <https://www.oecd.org/centrodemexico/15aosdemexicoenlaocde.htm>

Ordaz, L. (Junio de 2017). Percepción social de los actores educativos sobre la violencia en la primaria “Mahatma Gandhi”. (*Tesis de maestría*). Uruapan, Michoacán, México: Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 163.

Orihuela, A. (6 de Diciembre de 2014). *¿Qué es un narcoestado?* Recuperado el 19 de Julio de 2015, de Colectivo La voz digna: <http://lavoznet.blogspot.mx/2014/11/fin-al-narcoestado.html>

Osorio, J. (2012). Las causas estructurales de la violencia. Evaluación de algunas hipótesis. En J. A. Aguilar, *Las bases sociales del crimen organizado y la violencia en México* (págs. 73-130). México: SSP, CIES.

PA. (12 de Julio de 2018). La violencia como docente idónea en Uruapan. (R. M. Salgado, Entrevistador)

Padilla, L. (7 de Octubre de 2016). La CNTE denuncia el despido injustificado de maestros en la CDMX. *Animal político*, s/p.

Pérez, M. (2017). Crítica y autocrítica de la educación. En C. Navarro, *Reforma sin futuro y resistencia magisterial popular* (págs. 17-32). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pinheiro, P. (2006). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas*. Recuperado el 15 de Febrero de 2017, de UNICEF México: https://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Mundial_Sobre_Violencia.pdf

Piñeyro, J. L. (2010). Las fuerzas armadas mexicanas en la seguridad pública y la seguridad nacional. En A. Alvarado, & M. Serrano, *Los grandes problemas de México* (Vol. XV, págs. 155-190). México: El Colegio de México.

Ponce, O., & Lajous, A. (9 de Febrero de 2017). *¿Qué tan letales son las fuerzas armadas en México?* Recuperado el 20 de Marzo de 2017, de Revista Nexos: <http://www.nexos.com.mx/?p=31399>

Quadratín. (13 de Enero de 2013). *Quadratín, Michoacán*. Recuperado el 24 de Marzo de 2017, de Sacerdotes, víctimas de extorsiones y violencia en el país: CEM: <https://www.quadratin.com.mx/sucesos/Sacerdotes-victimas-de-extorsiones-y-violencia-en-el-pais-CEM/>

Ramírez, G. (2008). *Diagnóstico sobre la violencia en la educación media superior y las relaciones entre estudiantes y docentes para la promoción de los derechos humanos y las relaciones igualitarias*. México: Academia mexicana de derechos humanos/Cátedra UNESCO de la UNAM.

Ramírez, J. (5 de Agosto de 2013). *Michoacán, dos décadas anidando al narcotráfico*. Recuperado el 21 de Febrero de 2017, de El economista: <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2013/08/05/michoacan-dos-decadas-anidando-narcotrafico>

Redacción de 3.0. (29 de Junio de 2016). *Michoacán 3.0*. Recuperado el 21 de Febrero de 2017, de Analizan autoridades interponer denuncia penal contra la CNTE: <http://michoacantrespuntocero.com/analizan-autoridades-interponer-denuncia-penal-en-contra-de-la-cnte/>

REDIM. (Noviembre de 2015). *Reporte infancia sin violencia*. Recuperado el 12 de Febrero de 2017, de Red por los derechos de la infancia en México: <http://www.infanciacuenta.org/#/publications>

Revolución tres punto cero. (27 de Febrero de 2016). *Profesores de Michoacán denuncian amenazas por parte del crimen organizado*. Recuperado el 24 de Marzo de 2017, de Seguridad: <http://revoluciontrespuntocero.mx/profesores-de-michoacan-denuncian-amenazas-por-parte-del-crimen-organizado-han-amagado-con-atentar-contralumnos-y-nuestra-familia/>

Reyez, J. (28 de Septiembre de 2014). *Caballeros templarios entrenados en Estados Unidos, Egipto e Israel*. Recuperado el 14 de Julio de 2015, de Revista Contralínea: <http://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/index.php/2014/09/28/caballeros-templarios-entrenado-estados-unidos-egipto-e-israel-familia-michoacana-guerra-inteligencia-trasiego-droga-lavado-de-dinero-expediente-pgr-martin-rosales-magana-testigo-protegido/>

Ricardo, J. (21 de Mayo de 2016). *Denuncia CNTE secuestro de maestros*. Recuperado el 21 de Febrero de 2017, de Reforma: http://www.reforma.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?__rval=1&id=849667&urlredirect=http://www.reforma.com/aplicaciones/articulo/default.aspx?id=849667

Rivas, J. I., & Herrera, D. (. (2010). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Rojas, R. (31 de Julio de 2015). *Primer plano*. Recuperado el 27 de Marzo de 2017, de Recrudece la violencia: <http://primerplanoweb.com.mx/?p=4833>

Sagastizabal, M. Á., San Martín, P., Perlo, C., & Pivetta, B. (2004). *Diversidad cultural y fracaso escolar (Educación intercultural: de la teoría a la práctica)*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.

Salazar, P. (2015). Democracia y (cultura de la) legalidad. *Cuadernos de divulgación de la cultura democrática*. México, D.F, México: Instituto Nacional Electoral.

Savater, F. (1991). *Ética para amador*. Barcelona, primera edición: Ariel.

Saville, K. (2010). Recuperar lo personal. En J. I. Rivas, & D. Herrera, *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (págs. 9-16). Barcelona: Ediciones Octaedro.

Secretaría de Educación Pública. (22 de Abril de 2014). *Acuerdos secretariales*. Recuperado el 14 de Febrero de 2017, de Secretaría de Educación Pública: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Publicados_en_el_DOF#.WKO2rxjmGYU

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan y programas de estudio*. Mexico: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan y programas de estudio*. Mexico: SEP.

Secretaría de Salud. (2006). *Informe nacional sobre violencia y salud*. Secretaría de Salud. México: SSA.

SIEM. (30 de Marzo de 2017). *Información de establecimientos por Estado*. Recuperado el 30 de Marzo de 2017, de Sistema de Información Empresarial Mexicano: <https://www.siem.gob.mx/siem/intranet.asp>

Sierra, C. (22 de Febrero de 2017). *Halladas nueve fosas clandestinas en Michoacán en lo que va del 2017*. Recuperado el 31 de Marzo de 2017, de Quadratín, agencia de noticias: <https://www.quadratin.com.mx/principal/halladas-9-fosas-clandestinas-en-michoacan-en-lo-va-2017/>

SM. (6 de Julio de 2018). La violencia en telesecundarias. (R. M. Salgado, Entrevistador)

Solares, I. (Mayo de 2011). *Freud: Violencia y civilización*. Recuperado el 11 de Febrero de 2017, de Revista de la universidad de México. UNAM: <http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/8711/pdf/87solares.pdf>

Staff provincia. (13 de Mayo de 2016). *Sí hubo violencia física contra menor de Opopeo: Ombudsman michoacano*. Recuperado el 12 de Junio de 2017, de Provincia: http://www.provincia.com.mx/web/S%C3%AD_hubo_violencia_f%C3%ADsica_contra_menor_de_Opopeo:_Ombudsman_michoacano-43716

- Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales y modernos*. Barcelona: Paidós.
- Toledo, V. (13 de Mayo de 2014). *Mireles: ¿de qué se autodefienden los mexicanos?* Recuperado el 19 de Julio de 2015, de La jornada UNAM: <http://www.jornada.unam.mx/2014/05/13/opinion/022a2pol>
- UNICEF México. (2017). *La infancia en México*. Recuperado el 14 de Febrero de 2017, de Violencia y maltrato: <https://www.unicef.org/mexico/spanish/17045.html>
- Uribe, J. (2011). *Violencia y acoso en el trabajo. Mobbing*. México: El manual moderno: UNAM.
- Valdés, G. (1 de Enero de 2017). *La senda del crimen*. Recuperado el 23 de Marzo de 2017, de Revista Nexos: <http://www.nexos.com.mx/?p=30864>
- Wallerstein, I. (2002). *Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*. México: Siglo XXI editores. UNAM.
- Weber, M. (1979). *El político y el científico*. Madrid: Alianza editorial.
- Zepeda, R. (2016). *Violencia en Tierra Caliente: Guerra criminal e intervenciones federales de 2000 a 2014*. México: El Colegio de México.
- Žižek, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. México: Paidós.
- Zócalo. (22 de Agosto de 2011). *Maestros de Coahuila se enfrentan al narcotráfico*. Recuperado el 21 de Febrero de 2017, de Zócalo: <http://www.zocalo.com.mx/seccion/articulo/maestros-de-coahuila-se-enfrentan-al-narcotrafico>

Apéndices y anexos

Apéndice 1. Criterios para el registro de observaciones

Como parte del estudio etnográfico se exploraron diversos contextos de la región, se observaron las relaciones que se dan entre los distintos actores del Sistema Educativo en Michoacán. Para comprender esos vínculos se registraron: los actores que participaban, el tipo de actividad que realizaban, las circunstancias, el ambiente y opiniones.

Para el registro de las observaciones se utilizó el siguiente formato:

Situación:

Fecha:

Lugar:

Factor de observación	Descripción del hecho	Interpretación del hecho
Actores participantes		
Actividad que se realiza		
Ambiente social/cultural		
Circunstancias		
Comentarios u opiniones de los participantes		

Apéndice 2. Cuestionario

En un momento de la investigación y con la finalidad de recuperar datos relacionados con las percepciones docentes en torno a la violencia se vio la necesidad de aplicar un cuestionario. Este instrumento permitió que los docentes que no querían hablar pudieran expresar sus opiniones en relatos escritos. Las preguntas fueron abiertas y se consideraron como una guía para la redacción de un texto cuya finalidad fue recuperar las experiencias del docente.

Dado que la intención es hacer un relato donde el docente fuera capaz de expresar experiencias y transmitir opiniones, que utilizara las preguntas como guía pero que incorporara datos que considerara relevantes se hizo una combinación de los dos tipos de entrevistas que se aplicaron para obtener relatos orales.

¿Cuáles son las condiciones económicas, sociales y culturales que caracterizan su contexto laboral?

¿Qué opina de la violencia social y su influencia en las actividades educativas tanto pedagógicas como administrativas?

¿Qué tipos de violencia impactan en su labor como docente?

¿Puede contarme alguna experiencia donde haya experimentado violencia?

¿Qué acciones se han realizado para disminuir o exacerbar la violencia?

¿Qué resultados se tienen con la aplicación de proyectos encaminados a la formación de valores y la disminución de la violencia tanto social como escolar? O ¿Qué pretende el Estado con este tipo de proyectos?

¿Qué puede hacer como docente para cambiar las condiciones en que se recrea la violencia?

Apéndice 3. Guía de entrevista semiestructurada

Las entrevistas estructuradas se utilizaron para recopilar información relacionada con las vivencias y opiniones de los docentes sobre los distintos tipos de violencia que han experimentado. En este aspecto participaron autoridades, líderes sindicales, formadores de docentes y docentes de educación básica.

Las preguntas guía están vinculadas con las categorías de análisis que surgieron a partir de las primeras observaciones:

- Condiciones geopolíticas de cada contexto
- Percepciones docentes sobre la violencia
- Formas de enfrentar la violencia
- Opiniones sobre los proyectos del Estado para controlar la violencia

Con base en las categorías anteriores se utilizaron como preguntas eje:

¿Cuáles son las condiciones económicas, sociales y culturales que caracterizan su contexto laboral?

¿Qué tipos de violencia impactan en su labor como docente?

¿Puede contarme alguna experiencia donde haya experimentado violencia?

¿Qué acciones se han realizado para disminuir o exacerbar la violencia?

¿Qué resultados se tienen con la aplicación de proyectos encaminados a la formación de valores y la disminución de la violencia tanto social como escolar? O ¿Qué pretende el Estado con este tipo de proyectos?

¿Qué puede hacer como docente para cambiar las condiciones en que se recrea la violencia?

Apéndice 4. Guía de entrevista abierta

Las entrevistas abiertas se realizaron con el propósito de obtener información relacionada con la influencia de grupos al margen de la legalidad en las actividades educativas, principalmente en zonas de difícil acceso y/o controlado donde no se pudieron hacer observaciones.

Debido a que hablar del tema comprometía a los participantes, la entrevista inició con la contextualización de la investigación haciendo referencia a la violencia generalizada en el país y en el ámbito internacional.

Después de escuchar sus primeras opiniones se les preguntaba:

¿Qué opina de la violencia social y su influencia en las actividades educativas tanto pedagógicas como administrativas?

¿Puede darme algunos ejemplos?