

VOLVER A LA ESCUELA: VIOLENCIA CRIMINAL Y DESPLAZAMIENTO FORZADO INTERNO DE PROFESORES EN MICHOACÁN, MÉXICO

*BACK TO SCHOOL: CRIMINAL VIOLENCE AND FORCED INTERNAL
DISPLACEMENT OF TEACHERS IN MICHOACÁN, MEXICO*

Alberto Colin Huizar

Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana
Xalapa, Veracruz, México
ORCID: 0000-0002-9899-073X
alberto.colinh@gmail.com

Recibido: 06 de octubre de 2022

Aceptado: 7 de febrero de 2023

RESUMEN

Este artículo plantea un acercamiento socioantropológico al fenómeno del desplazamiento forzado interno de profesores de educación básica, como consecuencia del despliegue de las violencias criminales y del conflicto armado entre actores legales e ilegales en Michoacán, México. Se analizan las repercusiones en la escolarización del desplazamiento forzado y, particularmente, en el desarrollo del trabajo docente. Mediante observación etnográfica, se aborda el caso de una escuela primaria en una localidad serrana del municipio de Tepalcatepec, al oeste de la entidad, como una ventana de análisis para indagar en las diferentes formas en que se manifiesta y expande la violencia social. Lo anterior, con la finalidad de mostrar cómo los actores victimizados construyen distintas estrategias respecto a la problemática del desplazamiento, tratando de

averiguar cuáles son aquellas limitaciones y desafíos del profesorado para la auto protección y el resguardo de las comunidades socioeducativas en los márgenes estatales.

Palabras clave: Desplazamiento forzado, violencia criminal, trabajo docente, educación básica, escuela pública.

ABSTRACT

This article proposes a socioanthropological approach to the phenomenon of forced internal displacement of basic education teachers as a consequence of the unfolding of criminal violence and armed conflict between legal and illegal actors in Michoacán, Mexico. Thus, this paper seeks to analyze the repercussions of forced displacement on schooling and, particularly, on the development of teaching work. Through an ethnographic observation, the case of an elementary school in a mountainous locality of the municipality of Tepalcatepec, in the west of the state, is approached as a window of analysis to investigate the different ways in which social violence manifests and expands. The above, in order to show how the victimized actors build different strategies regarding the problem of displacement, trying to find out what are the limitations and challenges of teachers for self-protection and the protection of socio-educational communities in the margins of the state. *Keywords:* Forced displacement, criminal violence, teaching work, basic education, public school.

INTRODUCCIÓN

En México, el fenómeno del desplazamiento forzado interno ha atraído la atención de varios estudios que se han enfocado, desde perspectivas disciplinares distintas, a interpretar o explicar las causas y consecuencias que produce socialmente este problema, al menos desde que inició la denominada “guerra contra las drogas”, política securitaria de alta letalidad impulsada por el régimen político desde el año 2006 y continuada, en mayor o menor medida, por los diferentes gobiernos en los dos sexenios siguientes (Durin, 2012; Pérez y Castillo, 2019; Salazar y Álvarez,

2019; Torrens, 2013). En el intento por explorar de forma acotada y situada las experiencias de desplazamiento forzado de las personas, se ha hecho énfasis particular en explicar las distintas características socioculturales de los sectores que condensan la mayoría de las víctimas. Se ha considerado, por ejemplo, la especificidad que adquiere el desplazamiento forzado interno en regiones históricamente marcadas por la violencia estructural, como el ámbito rural y las poblaciones indígenas, tal como ha sucedido en el caso de Chiapas (Hernández, 2010) o de Oaxaca (De Marinis, 2019), con hincapié en la variante de género. Asimismo, ha sido relevante estudiar las trayectorias de personas de distintas edades y clases sociales (jóvenes, estudiantes, empleados, mujeres y niños) en el ámbito urbano que han sido desplazadas por la crisis de inseguridad, y el aumento de la violencia criminal en contextos fronterizos (Durin, 2019).

En este sentido, Zavaleta (2017) plantea que, para ahondar en el campo de la objetivación de las violencias, se ha de partir de que éstas “son multidimensionales y multifactoriales y se configuran regionalmente de formas diversas, sobre todo en aquellos casos en los cuales la impunidad aparece como un mecanismo de reproducción” (48). Por ello, las distintas observaciones para comprender y visibilizar la lógica de la violencia y el delito de manera contextualizada y con actores en particular, son útiles para aportar mayor claridad sobre cómo se expresan en la actualidad las espirales de violencia social en el país, así como dónde y de qué forma permean en la vida cotidiana de las personas. En este intento explicativo, uno de los sectores que ha pasado desapercibido como perjudicado por este proceso es el magisterio. Los trabajadores de la educación son quienes, en muchas ocasiones, tienen un papel protagónico en las localidades a lo largo de todo el territorio nacional donde tiene presencia la escuela pública, institución de socialización que se sitúa también en áreas de estatalidad limitada (Agudo y Estrada, 2017), donde existen conflictos de larga duración entre bandas delincuenciales y batallas entre ejércitos irregulares por el control poblacional y de las economías ilegales (Schedler, 2018).

Examinar estos nuevos desafíos del profesorado en su práctica cotidiana resulta pertinente si tomamos en consideración que uno de cada tres educadores trabaja en escuelas situadas en alguno de los 154 municipios más violentos del país, según el Plan Nacional de Paz y Seguridad 2018-2024 del gobierno federal. Esto significa que 32% de todos los maestros y maestras del país se enfrentan regularmente a problemáticas relacionadas con los entornos violentos.¹ Como muestra, en el Valle de Apatzingán² alrededor de 30 docentes adscritos en la zona abandonaron sus centros de trabajo debido a amenazas de grupos armados y más de 500 solicitaron cambio de adscripción de municipios con alta incidencia delictiva.³ El objetivo que persigue este trabajo radica en reflexionar cómo el magisterio de Michoacán es victimizado, particularmente por el desplazamiento forzado interno, y cuáles son aquellas prácticas o estrategias pedagógicas que realizan para continuar o no con sus labores educativas. Así pues, se busca visibilizar una arista de la inseguridad, poco analizada en la investigación educativa, que se cuela en uno de los rincones poco visibles de la vida social: el trabajo docente y la escuela.

Analizar el punto de vista testimonial de los docentes en contextos de violencia, donde cohabitan distintos actores armados legales e ilegales en disputa por el control territorial, es una interesante ventana para leer los problemas actuales que aquejan al ámbito socioeducativo por al menos dos razones. Primero, porque el docente, al ser un trabajador de la educación con ciertas garantías de seguridad por el respaldo institucional y cultural de la es-

¹ Uno de cada tres profesores trabaja y vive en uno de los 154 municipios más violentos (15 de mayo del 2019). *El Universal*. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/>

² Dicha región se compone por los municipios de Apatzingán, Aguililla, Buenavista, Churumuco, Gabriel Zamora, La Huacana, Nuevo Urecho, Parácuaro y Tepalcatepec.

³ Violencia aleja a 540 maestros de Tierra Caliente (28 de julio del 2018). *24 Horas*. Recuperado de: <https://www.24-horas.mx/>

cuela, casi siempre es el único actor externo a las localidades, tiene acceso diario a los lugares más riesgosos, conoce el territorio y convive con la población local desde una perspectiva privilegiada, pues muchas veces es la única presencia estatal. Segundo, porque tiene un profundo conocimiento sobre la situación social y política de las localidades donde labora, el cual adquiere gracias a sus conversaciones cotidianas con los niños y las niñas, y a su acercamiento con las familias, ya que tiende a escuchar los reclamos de las personas en torno a la comunidad escolar. El educador es pues una figura de respeto con un alto perfil moral. Esto no quiere decir que todos los educadores que viven en estas circunstancias beligerantes estén dispuestos a realizar acciones para tratar de cambiar la situación. Para escapar de una visión homogénea, sería idóneo señalar que buena parte del profesorado sindicalista de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) está orientado por un compromiso ético y político que los instruye a proveer servicios educativos para el bienestar común.

Este estudio se deriva de una investigación socio-antropológica en curso sobre las repercusiones de la violencia criminal contra profesores de educación pública en los márgenes de Michoacán. Se ha empleado una metodología cualitativa a través de un enfoque etnográfico sobre el trabajo docente y las experiencias de victimización de las comunidades escolares. El trabajo de campo abarcó cinco años (de abril del 2017 a mayo del 2022) con estancias periódicas de un mes en las instituciones educativas donde laboran maestros y maestras pertenecientes a la CNTE, quienes enfrentan de manera recurrente problemáticas asociadas a la violencia criminal. En el transcurso de la investigación se realizó una revisión hemerográfica a nivel local y nacional, así como de estudios especializados en el desplazamiento forzado interno. Se aplicaron alrededor de veinte entrevistas semiestructuradas de corte narrativo-biográfica a maestros y maestras de los niveles primaria y telesecundaria del Valle de Apatzingán, con el propósito de explorar tres aspectos: la historia de vida, las experiencias laborales en contextos de criminalidad y las estrategias que han implementado

para la autoprotección y continuidad educativa. Con esta información, se categorizaron los tipos de violencia que se ejercen contra el magisterio y se priorizaron las vivencias en torno al éxodo, pues de los educadores entrevistados, sólo cinco han sido víctimas directas de desplazamiento forzado (todos varones), ya sea por amenaza verbal, *levantón* o porque la comunidad en su totalidad fue obligada por los actores armados a abandonar el poblado.

Este texto se basa principalmente en reflexiones emanadas de estos diálogos con educadores desplazados forzadamente, pero se enfoca en el testimonio del director de una escuela primaria ubicada en una localidad serrana del municipio de Tepalcatepec, con la finalidad de ahondar en una viñeta etnográfica que ilustre de manera más específica cómo se desarrolla el desplazamiento y de qué forma los profesores resisten ante estas dinámicas. Respecto a la organización de la información, primero se exponen de forma somera algunos apuntes conceptuales sobre escolarización y violencias en los márgenes estatales, después se describe a grandes rasgos qué es el fenómeno del desplazamiento forzado interno y su presencia en la región de interés para, posteriormente, orientar la observación sobre un caso etnográfico de una comunidad escolar como elemento de análisis para visibilizar el trabajo docente en condiciones de desplazamiento y vulnerabilidad social.

Cabe apuntar que la aproximación con víctimas de desplazamiento forzado interno no fue planeada desde una perspectiva *etic*, sino que es resultado de los hallazgos del propio trabajo de campo etnográfico, pues fueron los propios educadores del Valle de Apatzingán quienes denunciaron en sus testimonios estar en una posición de desplazamiento (perspectiva *emic*), un fenómeno emergente en el trabajo docente que había soslayado y que está presente en aquellos contextos de violencia y conflicto más pronunciado. En realidad, mi experiencia respecto al conocimiento de este problema no fue por medio de la práctica antropológica, sino como activista en el acompañamiento a las luchas de los pueblos indígenas. A inicios de 2021 acudí al *plantón* en la Ciudad de México que instalaron 143 familias Triquis desplazadas forzadamente

del municipio de Tierra Blanca Copala, de la mixteca baja del estado de Oaxaca, como una forma de protesta para obligar al gobierno federal a asegurar garantías mínimas para un retorno seguro ante las constantes amenazas de grupos paramilitares, según relató el Movimiento de Unificación y Lucha Triqui Independiente. Desde entonces, me involucré en distintas actividades de apoyo y difusión de sus demandas, para lo cual tuve la oportunidad de conversar con las voceras (principalmente mujeres), y entendí un poco de sus perspectivas como víctimas en lucha. Esta comunicación política con ellas me ha permitido aprender del sentir colectivo acerca del desplazamiento y cómo marca una herida en la subjetividad de la gente que lo padece.

Este breve *locus* de enunciación pretende apuntar que el trabajo de campo es vital para acercarnos a la experiencia vivida de las víctimas, de aquellas vidas que muchas veces sólo son visibilizadas mediante datos e indicadores, pero que develan una dura realidad cotidiana con nombres e historias que merecen ser contadas (Scheper-Hughes, 1998). En este sentido, asumo el llamado de Nordstrom (1996), respecto que “entre más ruidosa sea la historia, especialmente cuando se refiere a la violencia y a la guerra, menos representativa de aquella experiencia vivida es probable que sea [...] las historias más silenciadas en el epicentro de la guerra son generalmente las más auténticas” (138). Por esta razón, se busca explorar el testimonio de docentes de a pie que viven y lidian diariamente con estos problemas más allá de la escuela.

ESCOLARIZACIÓN, VIOLENCIAS Y MÁRGENES ESTATALES EN MICHOACÁN

En Michoacán existen 12 mil 946 instituciones educativas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), con un alumnado total que se calcula en alrededor de un millón 357 mil 932 niños, niñas y jóvenes que cursan la educación básica, según el

Sistema de Información y Gestión Educativa del Gobierno Federal del 2016. En ese mismo año, el gobernador en turno, Silvano Aureoles Conejo (2015-2021), declaró que nueve de cada diez escuelas en la entidad tenían una infraestructura precaria, debido en parte a la poca inversión de los gobiernos anteriores en educación pública.⁴ El estudio del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social del 2018 reveló que el nivel de rezago educativo se mantiene más o menos igual en la última década: en 2008 había 31.9% de población en esta condición (un millón 385 mil personas) y en 2018 este porcentaje se redujo a 24.4% (un millón 134 mil personas). Estas cifras colocan a Michoacán como una de las tres entidades con mayor rezago educativo por encima del promedio nacional (Flores, 2019).

Respecto al número de docentes que laboran en el sector de la educación básica, son cerca de 70 mil (68.925 según el corte del censo en 2016), distribuidos en los diferentes niveles de educación básica, en escuelas mayormente precarias.⁵ La totalidad de trabajadores están integrados al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación fundado a mediados del siglo pasado con una orientación gerencial y corporativa, aunque ahora una gran mayoría milita políticamente en la CNTE, organización sindical paralela y disidente que surgió en 1979 como resultado de una jornada nacional de lucha gremial por la democratización sindical (Ramírez, 2020). Este sujeto colectivo con bases en escala local, regional y estatal, ha producido una serie de proyectos educativos alternativos en contraposición al currículo nacional, y desde hace veinte años sostiene un constante repertorio de acción colectiva en defensa de la educación pública (Colin, 2020).

⁴ Tapia, H. (25 de octubre del 2016). "En condiciones precarias, 9 de cada 10 escuelas: Silvano". *La voz de Michoacán*. Recuperado de <https://www.lavozdemichoacan.com.mx/>

⁵ Se utiliza la noción de precariedad en su sentido más material, respecto a la ausencia de recursos, infraestructura y condiciones deplorables de las instituciones, en este caso, de la escuela.

Esta primera imagen de la situación socioeducativa en Michoacán, se tiene que observar en su dimensión contextual, pues cada una de las experiencias escolares se inserta en una compleja heterogeneidad sociocultural por las características de cada región del estado, pues “no hay un Michoacán, sino varios Michoacán, enredados en una profunda reconfiguración política” (México Evalúa, 2014: 6). En cada una de estas regiones existen diferentes problemáticas que tienen resonancias con la escuela, algunas de ellas asociadas a la tala clandestina, los monocultivos, la escasez de agua, el agronegocio, la minería, el narcotráfico, el despojo, entre otras, pero en cada caso prevalece en mayor o menor medida un común denominador: la violencia representada a través de una gama de delitos (homicidio, secuestro, desaparición forzada, desplazamiento, entre otros) que tienen como víctima común la sociedad civil.

En esta cuestión es palpable el carácter estructural del fenómeno de la violencia criminal que permea distintos espacios y relaciones sociales, en un estado que alberga una crisis de inseguridad desde antes del 2007. Fuentes (2021) advierte que, aunque la violencia actual se asocie con la coyuntura de la “guerra contra las drogas”, es necesario reconocer que existían procesos anteriores al inicio de los operativos estatales en Michoacán que generaron el caldo de cultivo para la expansión de dichos procesos de victimización, entre ellos, el tráfico de drogas. Aunque también es cierto que éstos se intensificaron luego de la primera acción securitaria estatal que tenía el objetivo de desarticular agrupaciones criminales mediante el intensivo despliegue policiaco-militar (Astorga, 2015).

Este primer momento de las estrategias antidrogas implicó una fuerte militarización de la entidad y, particularmente, del Valle de Apatzingán, región estigmatizada desde mediados del siglo pasado por ser un sitio aislado territorialmente e idóneo para la producción de drogas ilegales y su exportación transfronteriza (Guerra Manzo, 2017). De acuerdo con información de la Secretaría de la Defensa Nacional, en un inicio se desplegaron 4 mil 200 militares, mil 400 policías federales y mil marinos, además de agentes ministeriales y de investigación; a lo largo de todo el

2007 incrementó a 9 mil 30 militares; en 2008 la cifra se redujo a 5 mil 636; en 2009 sumaron 5 mil 858; en 2010 se redujeron a 4 mil 535; en 2011 pasaron a 5 mil 550, y en el último año del periodo presidencial de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), los militares aumentaron prácticamente al doble, con 10 mil 572. En total, 53 mil 201 elementos han sido enviados a Michoacán de 2006 a 2014; es decir, más de una cuarta parte de la totalidad de activos en las fuerzas armadas.⁶ La histórica presencia militar en el estado generó una acumulación de conflictos entre grupos criminales y agentes estatales, principalmente en el sur michoacano, con efectos devastadores para la sociedad no combatiente (Maldo-nado, 2018). El Plan Nacional de Paz y Seguridad 2018-2024 del gobierno federal indica que:

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

La valoración del problema devela la profundidad que ha tenido el narcotráfico en el país y, particularmente, en Michoacán en los últimos quince años. Un informe de seguridad elaborado por la organización México Evalúa (2014), explica que:

si bien en varias regiones de México los narcotraficantes han exhibido comportamientos mafiosos, que incluyen el

⁶ Aranda, J. (13 de mayo del 2014). "Desde 2006, la Sedena ha enviado a Michoacán 53 mil 201 elementos". *La jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/>

control territorial, la venta de ‘protección’ y acciones sociales a ‘favor’ de las poblaciones locales, ninguna organización presentó hasta la fecha tanta ‘extraversión’ como los grupos michoacanos (7).

La intensidad de su inserción en la vida cotidiana, la comunicación sostenida con la sociedad civil y su cercanía con funcionarios de gobierno muestra cómo las agrupaciones delincuenciales se convirtieron en grandes sistemas criminales (Guerra Manzo, 2017) o, como las define Astorga (2015), organizaciones de tipo mafioso-paramilitar:

Algunas organizaciones agregaron a su estrategia la expansión territorial de sus actividades, el intento de control territorial, y la diversificación de la renta criminal al incorporar, por ejemplo, la extorsión a negocios legales e ilegales, el secuestro, el tráfico de personas, el robo de combustible, la piratería, etc. Estas organizaciones se caracterizan por una lógica de tipo mafioso-paramilitar [...] (las cuales) han pasado de una etapa de mera presencia territorial a una de intento de control y control real no sólo en regiones rurales aisladas sino en algunos centros urbanos (162-163).

Al respecto, Zavaleta (2017) sostiene que los operativos estatales que se enfocaron en la

militarización de las policías y la policialización de los militares en la guerra interna contra las organizaciones delictivas, han abierto una disputa en las instituciones policiales que ha producido tanto la coalición de algunos policías municipales, estatales y federales y las redes delictivas regionales (52),

lo que puede producir estados de excepción regionales y abrir oportunidades para el sostenimiento de regímenes criminales (Pansters, 2019). De acuerdo con esta descripción, es viable inferir que las organizaciones mafioso-paramilitares

utilizaron el territorio como un recurso de autogestión, lucha armada, trinchera política, explotación, control y dominación, precisamente a partir de la movilización de sus recursos e incluso para la construcción de ideologías localistas que brindaban legitimidad entre la población (Maldonado, 2018: 92).

Aquí radica la importancia de observar el funcionamiento de los márgenes estatales, los ilegalismos y su relación con la violencia social en Michoacán, así como sus repercusiones en la escolarización y el trabajo docente.

La noción de márgenes del Estado recupera la idea de Das y Poole (2008) respecto a la dimensión social y espacial; es decir, a partir del estudio de las prácticas de los poderes estatales y no estatales en la “periferia” constitutiva del propio Estado. En aquellos márgenes que no son precisamente geográficos, prevalece una particular incertidumbre y ambigüedad acerca de la presencia de instituciones, leyes y su aplicación asimétrica sobre la sociedad y sus comportamientos. Para adoptar este enfoque, es fundamental preguntarse cómo los sujetos de una localidad cobran conciencia de dichas ambigüedades, que pueden ser percibidas como una dominación ejercida por los mismos agentes del Estado u otros poderes fragmentados. En el caso del Valle de Apatzingán, existe

una forma de legibilidad estatal basada en la violencia, en la cual el Estado se encontraba presente a través de sus fuerzas armadas, pero ausente en políticas de desarrollo económico, dando las condiciones a los grupos del narcotráfico para arraigarse en las actividades económicas de las comunidades (Peniche, 2018: 235).

Estos poderes no estatales que disputan la soberanía, en ocasiones inyectan recursos materiales en obras públicas, infraestructura escolar o en el sostén económico para el bienestar de las propias familias, tareas que en el imaginario colectivo dominante son responsabilidades de las estructuras estatales; pero también funcionan como administradores de la violencia en los territorios y cuerpos (Agudo y Estrada, 2017).

El profesorado en los márgenes tiene que enfrentar renovados retos en su praxis dentro y fuera del terreno escolar: la incorporación de aprendizajes de vivir en circunstancias beligerantes, construir estrategias de negociación que atiendan estas problemáticas regulares en las localidades sin confrontación con los actores armados e incluso saber cómo mediar la violencia interpersonal, corolario que se expresa en las interacciones del aula. Aunque a la escuela “no le corresponde resolver los grandes problemas de la sociedad, [ni] les toca a los maestros luchar contra la pobreza, el crimen organizado, la corrupción o la falta de oportunidades” (Conde, 2011: 200), en algunas ocasiones, los retos de la docencia van más allá de los lineamientos de sus deberes en tanto responsables de la educación. Asimismo, “esta vulnerabilidad provoca que los niveles de estrés y malestar profesional alcancen niveles críticos, pues además de exponer su integridad física y su vida, los maestros tienen la responsabilidad de proteger al alumnado” (Conde, 2014: 5). Son ellos quienes eventualmente ejecutan prácticas fuera del aula para protegerse o promocionar el cuidado colectivo, con el propósito de reducir el peligro que corre el alumnado ante agresiones del exterior. Esta situación se complejiza si tomamos en cuenta las diferentes repercusiones, como la amenaza o el desplazamiento forzado, aspecto que se enfatiza a continuación.

DESPLAZAMIENTO FORZADO INTERNO Y MASIVO: UNA BREVE APROXIMACIÓN

El fenómeno del desplazamiento forzado interno se conceptualizó formalmente hacia finales de la guerra fría, cuando se disgregó la antigua Yugoslavia, lo cual obligó a los gobiernos a reconocer las condiciones de vulnerabilidad social y las necesidades específicas y humanitarias de las personas desplazadas dentro de los límites nacionales. Esta distinción marca una diferencia con la noción de refugiados, misma que refiere puntualmente a personas despla-

das a otros países y cuenta con una normativa legal establecida (Durin, 2019). Los Principios Rectores del desplazamiento interno de la Comisión de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas proponen la siguiente definición:

Las personas o grupos de personas que se han visto forzadas u obligadas a escapar o huir de su hogar o de su lugar de residencia habitual, en particular como resultado o para evitar los efectos de un conflicto armado, de situaciones de violencia generalizada, de violaciones de los derechos humanos o de catástrofes naturales o provocadas por el ser humano, y que no han cruzado una frontera estatal internacionalmente reconocida (ONU, 1998; citado en Durin, 2019: 32)

A diferencia de la migración económica u otras razones de movilidad humana, hay que distinguir que el desplazamiento forzado “es producto de la violencia desplegada por actores legales e ilegales en distintos contextos nacionales donde privan intereses extractivistas” (Durin, 2019: 30), incluido el narcotráfico. A pesar de la gravedad de la situación, el gobierno mexicano “no ha reconocido en su más alto nivel el fenómeno, y no cuenta con mecanismos institucionales y normativos para la atención y protección de este sector poblacional a pesar de su tendencia permanente e incremental que se extiende por todo el territorio mexicano” (Pérez y Castillo, 2019: 118). Tampoco ha prestado atención focalizada e institucional hacia la prevención del fenómeno y mucho menos ha implementado soluciones duraderas hacia y con las víctimas.

Algunos informes detallados de distintas organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil han diagnosticado el problema y lo entienden dentro del marco de un conflicto armado de grandes escalas, en su mayor parte como secuelas de la “guerra contra las drogas”. Como antecedente, el Informe Especial sobre los Grupos de Autodefensa en el Estado de Michoacán y las Violaciones a los Derechos Humanos relacionados con el Conflicto, documentó que 483 personas fueron desplazadas por las acciones armadas de los

grupos de autodefensas civiles y las agrupaciones delincuenciales, particularmente en poblados rurales de los municipios de Múgica, Aquila, Aguililla, Apatzingán, Buenavista y Tepalcatepec (CNDH, 2015). Un año después, el informe especial sobre desplazamiento forzado interno elaborado por la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), subrayó la importancia de comprender el conflicto armado como detonante de estos desarraigos poblacionales, a raíz de entender primero momentos históricos como la *guerra sucia* en la década de 1970, la violencia de Estado desde 1990 en Chiapas, Oaxaca y Guerrero, así como las transformaciones, a partir de mediados de la década del 2000 con el incremento de los niveles de violencia delictiva, la inseguridad y el surgimiento de grupos de civiles armados al margen de la ley, como sucedió en Michoacán (CNDH, 2016).

Por su parte, la Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos (CMDPDH) revela que existe una tendencia cambiante en torno al desplazamiento forzado a nivel nacional: en el año 2016 hubo 23 mil 169 casos de personas en esta situación y en 2017 registraron 20 mil 390 personas, de las cuales entre el 55% y 60% fueron causados por la acción de grupos armados organizados. Después decreció esta tendencia durante los tres años siguientes: en 2018 se registraron 11 mil 491 personas y en 2019 disminuyó a 8 mil 664 personas, pero en 2020 volvió a repuntar ligeramente, para tener un total de 9 mil 741 personas (CMDPDH, 2020). Los informes que despliegan esta información son útiles para focalizar la atención sobre algunos tópicos de los cuales es necesario especificar.

En su metodología de trabajo se registran aquellos acontecimientos de violencia como elementos para registrar el éxodo masivo de personas, tal como han documentado en varias confrontaciones armadas entre diversos grupos legales e ilegales en el Valle de Apatzingán. Así pues, el trabajo de la CMDPDH incluye el registro de episodios bélicos que desplazaron de un solo momento a más de veinte personas. En 2019 se presentaron tres episodios que afectaron a más de siete localidades rurales de los municipios de Parácuaro, Buenavista y Aguililla,

con un total de 704 personas en esta condición debido a una razón múltiple: por incursiones y ataques violentos, enfrentamientos y temor infundado por actores armados organizados. En el primer municipio, fueron alrededor de 400 personas desplazadas, en el segundo 190 y en el tercero aproximadamente 114, quienes se desplazaron generalmente de manera intramunicipal e intraestatal. Si consideramos además aquellos casos de desplazamiento *gota a gota*; es decir, que suceden de manera mínima, a veces una o dos personas, pero de forma continua y descoordinada, es probable que las cifras sean mucho mayores (CMDPDH, 2020).



Fuente: Congressional Research Service, 2022: 30.

En 2020 el panorama empeoró, pues durante la pandemia causada por la expansión de la enfermedad Covid-19, las corporaciones criminales “no dejaron de crecer durante el encierro, sus ga-

nancias fueron a contracorriente de la precarización de la vida” (Inclán, 2021: 30) y comenzaron una serie de enfrentamientos que arrojaron también tres episodios de desplazamiento interno forzado masivo en los municipios de Aguililla, Buenavista y Tepalcatepec. En el primer municipio, cerca de 68 personas fueron desplazadas forzadamente, en el segundo fueron al menos 179 y en el tercer caso más de 802 personas, lo que arroja un total de 1,049 personas (CMDPDH, 2020). A partir de ese año se intensificó el conflicto armado entre un grupo criminal del colindante estado de Jalisco, que se confrontó con agrupaciones de base local involucradas, principalmente, en el tráfico de drogas, como se evidencia en el mapa de zonas de conflictos entre agrupaciones delincuenciales en México:

El escenario fue peor en 2021, pues se agudizaron los enfrentamientos protagonizados por grupos armados organizados y, por consiguiente, se duplicaron a seis los episodios de desplazamiento interno forzado masivo, que afectaron a 28 municipios y 82 localidades, donde fueron desplazados 13 mil 515 habitantes de forma intraestatal y en la mayoría de casos de forma intramunicipal, lo que colocó a Michoacán como la entidad con el mayor número de víctimas de desplazamiento interno forzado en el país durante ese año, lo que significa el 46.69% del nivel nacional (CMDPDH, 2021). Sin la intención de tratar de “medir” la violencia criminal con estos indicadores, lo que se observa e interesa es que el fenómeno del desplazamiento forzado interno en sus múltiples modalidades se ha incrementado en el último lustro. La razón de fondo tiene que ver con una serie de consecuencias del conflicto letal mexicano situado con mayor fuerza en los poblados periféricos, lo que afecta a niñas, niños, adultos, mujeres y ancianos por igual, al expulsarlos de los territorios donde se materializa la vida colectiva, se abandonan las parcelas agrícolas, se detienen los trabajos de ganadería, se cancelan las fiestas y las actividades escolares, en esta última dimensión se enfoca el siguiente apartado.

TRABAJO DOCENTE Y COMUNIDADES ESCOLARES DESPLAZADAS EN TEPALCATEPEC

Como se apuntó anteriormente, el caso de Michoacán destaca en el panorama nacional por sus altos niveles de violencia criminal, lo que se traduce en afectaciones concretas contra la sociedad civil. Por ejemplo, la entidad ocupa el tercer lugar nacional en detención de actividades académicas por causa de episodios de violencia en los entornos escolares.⁷ Por las mismas razones, se han documentado 17 secundarias que dejaron de operar, dos de ellas ubicadas en los municipios de Apatzingán y Coalcomán. Entre 2016 y 2017, ambas instituciones detuvieron sus actividades educativas porque “la comunidad abandonó el poblado por miedo a la inseguridad”; es decir, un desplazamiento forzado interno masivo.⁸ También han existido casos atípicos de docentes directamente extorsionados que fueron desplazados forzosamente debido al miedo de sufrir una represalia.⁹

En Tepalcatepec, un municipio de aproximadamente 20 mil personas, localizado en los linderos geográficos de Michoacán y Jalisco, el tráfico de drogas y la militarización son una constante histórica. Desde mediados del siglo pasado, la población de Tepalcatepec es caracterizada por poseer una historia social asociada con dirimir conflictos y diferencias por medio de las armas, así lo muestra la memoria existente sobre el pistolero, muy co-

⁷ Michoacán, entre los estados con más cierres de escuela por violencia (2 de marzo del 2020). *La voz de Michoacán*. Recuperado de: <https://www.lavozdemichoacan.com.mx/>

⁸ Manzo, J. (19 de febrero de 2019). “Narcotráfico obliga a familias a huir de su lugar de origen en Michoacán”. *Sin embargo*. Recuperado de: <https://www.sinembargo.mx/>

⁹ Ureste, M. (12 de junio del 2021). “Atrapada entre el narco y la burocracia: la lucha de una maestra michoacana para huir del Cártel Jalisco”. *Animal Político*. Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/>

mún desde la década de 1950, la resolución de conflictos con base en disputas armadas, los abusos de los soldados y, por supuesto, como uno de los primeros sitios de producción de marihuana y opio, elementos que configuraron una suerte de *habitus* violento que se arraigó de manera particular en la cultura *ranchera* del lugar como resultado de la ineficacia estatal para aplicar la ley (Guerra Manzo, 2018).

El aislamiento produjo

un modelo de comportamiento particular, que antepone los intereses individuales a la legalidad y a la familia frente al conjunto social. Su código moral incluye redes de silencio y solidaridad arraigadas a la región de origen, lo que facilita la evasión de la justicia y diversas complicidades (Parra *et al.*, 2019: 168).

También ha sido escenario de un sostenido cacicazgo político municipal a través del Partido Revolucionario Institucional, basado en redes de corrupción regionales que, a veces divididos en grupos antagónicos, reproducen un patrón de dominación e impunidad que tiene secuelas sociales presentes en el imaginario colectivo de los tepalcatepenses, quienes ven como “habitual” la colusión de funcionarios de gobierno con la economía ilegal (Guerra, 2017), lo que se ha confirmado con diferentes alcaldes sentenciados a prisión.¹⁰

Por estos motivos, no fue inusual que Tepalcatepec fuese uno de los epicentros del surgimiento de las autodefensas en el año 2013, revuelta armada que protagonizó un grupo heterogéneo de pobladores, en su mayoría varones ganaderos y empleados agrícolas organizados, aliados a varios miembros del Ejército mexicano y empresarios locales, que se levantaron en armas contra distintas agrupaciones criminales que controlaban el territorio (Maldonado,

¹⁰ La política y el “narco” de los hermanos Farías Álvarez en Michoacán (13 de octubre del 2014). *MVS Noticias*. Recuperado de: <https://mvsnoticias.com/>

2018).¹¹ Aunque este movimiento armado tuvo un papel destacado en el combate a los grupos delincuenciales de la región y sus modos paramilitares de extorsión y asesinato, la producción y circulación de drogas no dejó de existir, pues representa aún un insumo vital en el flujo económico municipal:

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

Esta especie de ciclo de dominación de los grupos armados que buscan el control político y el monopolio de la producción/distribución de drogas ilegales en Tepalcatepec, se manifiesta de forma distinta en la cabecera municipal y en las localidades mayormente rurales y más pobres que se ubican en la periferia. Desde 2014, al menos veinte poblados son escenario de enfrentamientos ocasionales entre grupos armados legales e ilegales que producen miedo y vulnerabilidad en la población. Desde 2019, estas batallas con uso de vehículos blindados, armas de grueso calibre y drones con explosivos, han sido tan intensas que ocasionaron el éxodo de personas, las cuales en ocasiones fueron amenazadas directamente para dejar sus viviendas o simplemente huyeron para no quedar en medio de la disputa territorial entre las

¹¹ Mis hallazgos etnográficos indican que al menos un maestro de secundaria se encontraba entre los fundadores de la revuelta.

bandas criminales locales y el supuesto grupo de Jalisco. En este contexto, un maestro de secundaria y activo militante sindical de Tepalcatepec apunta que la vivencia diaria con los grupos armados legales e ilegales:

Pues es difícil porque, por ejemplo, en varias comunidades está el ejército en las escuelas, que pues es bueno, pero el ejército no va a salirse del plantel para nosotros regresar y trabajar. En otras de las ocasiones, del crimen llegan los fulanos, traen su arma, traen su radio, entonces ellos pueden ser niños desde los 14 o 15 años que les dan un arma, les dan un radio y pues ellos ya se sienten con la autoridad, no, y pues ha habido desde los señalamientos a los maestros de que ha habido compañeros que se tienen que salir del municipio porque generan problemas estas personas o que uno les contesta cualquier cosa y pues ellos se ofenden, y pues aquí como desde pequeños les dan drogas, pues te dicen: “sabes qué, pues tienes cinco minutos para irte del municipio”, y pues uno como docente qué puedes hacer. Tengo una compañera que tenía su negocio, ella vendía comida junto con su esposo y llegan las personas y le dicen: “sabes qué, pues cocinas muy rico, se van a ir con nosotros a la sierra”. Entonces, la compañera, con su bebé de cuatro meses, lo que hizo fue cerrar su negocio y buscar la manera de salirse de aquí. Ella tiene desde el mes de noviembre que tuvo su problema y hasta ahorita no se le ha resuelto y pues aquí está peligrando que le pueda pasar algo pues más fuerte (José, comunicación personal, 15 de enero del 2022).

Como se muestra, el profesorado y la niñez se enfrentan de manera recurrente a la negociación para lidiar con los actores armados y sus amenazas, en este caso también padecen dos tipos de expulsión de sus centros escolares. Primero, como consecuencia del despliegue de los grupos armados, pues ocupan poblados, incluidas las escuelas como trincheras, como parte de una estrategia bélica para acercarse a la cabecera municipal y hacer retroceder a

sus rivales.¹² Segundo, debido a la ocupación de las instituciones educativas por parte de los cuerpos castrenses, quienes las utilizan como base de operaciones y campamento al usar las instalaciones: retretes, aulas como dormitorios y patios como estacionamientos.¹³ En la localidad de Gabón,¹⁴ donde habitan menos de 400 personas, la mayoría campesina y ganadera que habitaron estos áridos terrenos a mediados del siglo pasado, se encuentra la escuela primaria rural estatal Gaspar Yanga en un pequeño espacio con tres aulas de concreto, un baño y un patio sin pavimento que alberga aproximadamente 60 alumnos. Manuel es el director, un joven profesor normalista con diez años de experiencia, originario de Tepalcatepec, quien describe las dificultades de hacer escuela en estos territorios:

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

¹² Escuelas en la región de Tierra Caliente, Michoacán, fueron usadas como trincheras por grupos criminales (18 de marzo del 2022). *Noticieros Televisa*. Recuperado de: <https://noticieros.televisa.com/>

¹³ Escuelas en Tierra Caliente, utilizadas como bases militares: Torres Piña (30 de noviembre del 2021). *Mi Morelia*. Recuperado de: <https://mimorelia.com/>

¹⁴ Nombre ficticio para proteger la privacidad de la comunidad y sus pobladores.

desarrollar un trabajo digno, no podemos desarrollar un aprendizaje que vaya acorde a las necesidades de los niños (Manuel, comunicación personal, 22 de enero del 2022).

El testimonio devela un par de desafíos. La incorporación de jóvenes alumnos que desertan de las escuelas para involucrarse en los ejércitos irregulares y el sicariato (muchos de ellos de manera forzada) es constante, ya que constituye una alternativa de ascenso social para la juventud local en un contexto de pobreza y marginación, pues no existen muchas fuentes de empleo o de trabajos estables bien remunerados que puedan hacer contrapeso a la economía ilegal. Como reflexiona Conde (2014), “en contextos vulnerados y de alto riesgo social, las niñas y niños pequeños imaginan que serán doctoras, modelos, boxeadores, pero a medida que crecen van incorporando la idea de ser sicarios, narcos, novia de narco, soldados o de que morirán pronto” (5). Si bien, los sujetos incorporan la trayectoria escolar de formas distintas a lo largo de su vida, en este caso, la escuela juega un papel realmente marginal en la juventud, pues como apunta Saraví (2015), “la escuela va perdiendo centralidad a lo largo de la trayectoria educativa, haciéndose una experiencia cada vez más parcial hasta llegar a ser completamente secundaria” (91). Este proceso es característico de la escuela “acotada”; es decir, la experiencia escolar se convierte para los individuos en una institución social de poca relevancia que comparte tiempo y espacio con otras actividades de socialización, el mercado laboral y las obligaciones familiares, así como con otros modelos y referentes de interacción social propios del contexto como el narcotráfico (Saraví, 2015).

Por otra parte, Manuel se reconoce a sí mismo como víctima de un conflicto ajeno que supera el entorno escolar, ya que daña no sólo al alumnado y la relación enseñanza-aprendizaje, sino también a la población en general debido al desplazamiento forzado. Esto es producto de vivir *dos pandemias*, la que produjo el Covid-19 y la de la violencia criminal, una manera en que el profesor caracteriza la inseguridad derivada de la disputa armada entre agrupaciones delincuenciales:

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

Este acontecimiento bélico que describe el director ejemplifica la intensidad de los combates entre agrupaciones delincuenciales y su efecto en la población. El dron con explosivos lanzado por el grupo de Jalisco para atacar a la comunidad en septiembre del 2021, fue uno de los motivos para que la gente de Gabón y otros poblados cercanos decidieran huir ante el miedo de ser asesinados. Este sentimiento de inseguridad se agravó posteriormente con un par de ofensivas por tierra del citado grupo armado que arribó con camiones blindados sobre las carreteras, disparó a las casas y quemó las rancherías. Estos episodios produjeron al menos 5 mil

personas desplazadas que huyeron de los enfrentamientos y se asentaron en campamentos en la cabecera municipal,¹⁵ algunos viajaron a la ciudad de Apatzingán y otros a Uruapan.

Una vez que se instalaron en la plaza principal y parques aledaños, la recién electa alcaldesa de Tepalcatepec organizó la entrega de comida gratuita y cobijas para las personas que se instalaron en carpas a la intemperie, y también denunció el abandono político en el que se encuentra el municipio.¹⁶ El antecedente más significativo en Tepalcatepec como receptor de población desplazada por la violencia criminal no es lejano. Unos meses antes, habitantes de Coalcomán se congregaron en las plazas públicas, “todos los espacios públicos gente durmiendo, ya hasta que se les dijo al ayuntamiento pues de que se pusieran las pilas para ayudarle a esa gente y como fue cambio de administración, pues el que iba saliendo pues como que ya le importaba poco” (José, comunicación personal, 15 de enero del 2022). Tiempo después, se sumaron las personas desplazadas del propio municipio, provenientes de cuatro localidades donde hay al menos tres escuelas.

Las actividades escolares se detuvieron por completo. Los profesores salieron tan rápido de las localidades que en algunos casos ni siquiera lograron cerrar las aulas. Los jefes de sector informaron a la Secretaría de Educación en la entidad y emitieron un escueto comunicado para informar del cierre temporal de escuelas. Mientras tanto, las autoridades educativas a nivel estatal y federal prácticamente no intervinieron en el tema ni se posicionaron públicamente para respaldar al profesorado. En este nuevo escenario, los casi treinta educadores desplazados eligieron entre varias opciones que se pueden resumir en dos vías: un sector de trabajadores de la

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

¹⁶ Carmona, N. (11 de noviembre del 2021). “Estamos muy olvidados: edil de Tepalcatepec”. *Grupo Marmor*. Recuperado de: <https://grupo-marmor.com.mx/>

educación regresó a sus hogares y dejó de laborar temporalmente, sobre todo, aquellos que eran originarios de otros municipios, quienes evitaron volver hasta que cesaran los enfrentamientos, lo cual es entendible debido a la ambigüedad estatal para salvaguardar la vida de los ciudadanos, algunos incluso utilizaron estos episodios para tramitar su cambio de adscripción; otro sector se dedicó a gestionar espacios para continuar con su labor educativa, como una medida para incentivar algunas actividades con la niñez con el propósito de aminorar el temor en las familias desplazadas. Sobre este aspecto, el director comenta lo siguiente:

Desde octubre empezamos a trabajar de manera presencial, la pandemia nos impidió pero Secretaría nos pidió que regresáramos a trabajar. Yo traté de encontrar una escuela, una primaria para que los niños se sintieran más, este, cercano a su escuela donde ellos estudiaron, pero no se pudo conseguir porque las escuelas aquí trabajan turno matutino y turno vespertino. Entonces busqué una universidad, que es donde ahora estamos trabajando, que yo me he acercado con las familias, he vivido con ellos su dolor, he vivido con ellos el desplazamiento que tienen, posiblemente económicamente no los ayudas pero sí moralmente con despensas que uno busca. Hemos encontrado niños temerosos, niños con problemas emocionales, hemos encontrado niños pues también valientes, pues que todo esto los está orillando a que “cuando yo sea grande quiero ser narco” o “yo quiero traer una pistola” y que eso hay que trabajar con los maestros o en mi caso que soy director. Es trabajar esa parte de irles borrando esa mentalidad de pensar de que crecen y que se tienen que ir con un arma. Yo les he dicho a los maestros apóyenme en de que estos niños se enfoquen en prepararse, se enfoquen en ver la educación o su formación pedagógica como algo más sustentable que un arma (Manuel, comunicación personal, 22 de enero del 2022).

La estrategia que planteó Manuel consistió primero en gestionar un espacio dentro de una universidad privada, ubicada en el casco

urbano de Tepalcatepec, para reunir a la niñez desplazada de la comunidad e impartir algunas clases. El director convenció a un grupo de siete maestros desplazados de las localidades, quienes se coordinaron en un grupo de *WhatsApp* y coincidieron en continuar las actividades pedagógicas con un alumnado mixto, proveniente de diversas escuelas y niveles; en un principio eran treinta niños y niñas. Además de enfrentarse con la complejidad de promover la escolarización en un lugar donde se ponderan otras formas más precarias y efímeras de ascenso social, notaron una niñez con desnutrición, con mucha tristeza y, en algunos casos, con cuadros de depresión severos debido a los eventos traumáticos que vivieron. Por ello, pidieron ayuda a una colega psicóloga para brindar acompañamiento psicosocial gratuitamente. Estudios recientes señalan que habitar estos contextos y tener experiencias de violencia, produce en la niñez distintos efectos psicológicos y físicos que poco se reconocen en el rendimiento escolar, tales como afectaciones a nivel cerebral que modifican el procesamiento de las emociones y la autorregulación, así como desbalance en los sistemas de respuesta al estrés, lo que amplifica las posibilidades del rezago (Hyde, *et al.*, 2022). A pesar de estas complicadas condiciones, Manuel reflexiona en su relato sobre cómo desarrollaron la experiencia de trabajo docente en condición de desplazamiento:

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

porque hay aulas disponibles y pues ahí estamos trabajando los días que nos prestan, a mí me prestan la universidad tres días: lunes martes y miércoles. Entonces, esos tres días pues trabajamos hasta un poquito más tarde para poder abarcar la semana. Yo ahí tengo trabajando niños de preescolar de una comunidad que se llama Cerro Negro, tenemos otro maestro de primaria que tiene niños de la comunidad de Los Charcos, en una primaria está otro maestro de la comunidad de El Pino, tiene sus niños ahí revueltos con los de la escuela que trabaja allí (Manuel, comunicación personal, 22 de enero del 2022).

A partir de esta estrategia impulsada por la propia creatividad individual de sindicalistas comprometidos, sin el respaldo institucional de las autoridades educativas, pero sí con la solidaridad de las personas a cargo de la universidad privada que facilitaron las condiciones técnicas para el trabajo escolar, la niñez de los campamentos, poco a poco se incorporó en las clases, pues muchas de las madres de familia salían a buscar algún trabajo informal para obtener un poco de dinero, y necesitaban que sus hijos estuvieran en un lugar “seguro”. El director explica que utilizaron distintos recursos pedagógicos para implementar las actividades, pues no contaban con un material específico de trabajo educativo con niñez desplazada, ni han sido formados para atender estas problemáticas en el aula. Los planes y programas educativos oficiales tampoco contienen elementos didácticos para abordar el tema, y la propia carencia de acceso a internet impide que se utilicen otros canales para lidiar pedagógicamente con ello.

El colectivo de educadores se ha apoyado básicamente en cuadernillos de trabajo semanal que han sido distribuidos por el sindicato como parte del proyecto educativo alternativo de la CNTE en Michoacán que se sustenta en la educación popular. Estos materiales pedagógicos contienen algunos ejercicios contextualizados para poder desarrollar los contenidos curriculares desde una perspectiva crítica, aunque tampoco está especificado como un manual para el

tratamiento de la violencia y sus afectaciones en la dinámica escolar. Entre ellos, la lectoescritura es una de las herramientas que más han buscado trabajar con la niñez, pero tratan de que el entorno sirva para favorecer el aprendizaje, aunque éste tampoco es adecuado, pues están a la intemperie y en condiciones precarias, lo que convierte la rutina escolar en un desafío permanente.

En este sentido, la iniciativa no consiste en un proyecto educativo alternativo concreto y sistematizado, sino en un conjunto de prácticas heterogéneas nutridas de distintos enfoques, que fomentan el cuidado colectivo y la autoprotección de los actores escolares de formas muy diversas, donde no interviene la acción estatal. A veces se presentan como innovaciones pedagógicas sutiles que el magisterio desarrolla desde el currículo oculto para construir en mayor o menor medida un espacio de confianza recíproca, pero también es una oportunidad para revalorizar la acción educativa en los márgenes del Estado, donde aparentemente se ha desvanecido la noción de la escuela como proyecto social. Sin embargo, la complejidad de vivir el acompañamiento a las familias desplazadas y hacer escuela en estas condiciones también produce afectaciones en la subjetividad docente, como concluye Manuel:

Emocionalmente he estado mal, con los ánimos por los sue-
los, porque la escuela no tiene un área donde los niños pue-
dan estar libremente. Es como un convento y pues tú métete
a tu salón y a la hora del recreo búscate un espacio y ponte
a comer. Yo he invitado mucho a la presidente municipal, he
invitado mucho al jefe de sector, para que vea las condiciones
en que nos encontramos. Yo creo que no es culpa del jefe de
sector que estemos ahí, a lo mejor el jefe de sector va a decir,
pues felicidades, por lo menos estás impartiendo las clases,
pero sí es un asunto de interés del ayuntamiento la seguri-
dad social, la seguridad personal, la seguridad de cada uno
de los niños, la seguridad de los docentes. Lamentablemen-
te, la educación no es algo prioritario en estos lugares. Uno
cada día trata de, yo con mis maestros, saben qué, vengan a

la casa si necesitan material, impriman, ocupan algo de la papelería, porque me preocupo y me ocupo de la situación que se vive y yo como director mi deseo es que los niños se superen en lo académico, se superen en lo personal, que los niños puedan defenderse en la vida diaria fuera del aula y que ellos sean capaces de sentir, sean capaces de enamorarse, sean capaces de luchar, sean capaces de ver que las cosas que estamos viviendo tienen que cambiar y que no se vayan a ir ellos con la realidad de que esto así tiene que ser y entonces buscan algo así como un patrón de que “si mi hermano lo hace, pues yo también lo voy a hacer” o que “si mi papá está ahí pues yo también lo estaré”, o sea olvidar ese patrón, pues, un patrón de conducta que ya lleva desde generaciones (Manuel, comunicación personal, 22 de enero del 2022).

El testimonio del director da cuenta de cómo en Tepalcatepec, el propio Estado es señalado como corresponsable de la problemática del desplazamiento forzado y es visto como reproductor de impunidad al no aportar garantías para el ejercicio pleno del derecho a la educación, por el contrario, abona a la victimización. Su experiencia hace evidente que la escuela “acotada” presente en este caso, necesita de trabajadores de la educación comprometidos con el cambio social, quienes puedan incentivar rupturas en los procesos de subjetivación de la violencia que se reproducen en las interacciones sociales de los educandos, pues

cuando el escenario educativo se caracteriza por violencia, intolerancia, autoritarismo, adicciones, desorganización comunitaria, corrupción, delincuencia, crimen organizado y otros rasgos poco deseables de la convivencia social, el docente requiere duplicar esfuerzos para lograr los propósitos de la formación ciudadana (Conde, 2011: 23-24).

Manuel es consciente de las limitaciones para producir condiciones mínimas de seguridad personal entre profesores y, más complicado aún respecto a la protección del alumnado. A su vez, reconoce que,

al desarrollar estas prácticas socioeducativas, hacer llamados a resistir pedagógicamente o denunciar públicamente, puede ser objeto de represalias por parte de los grupos armados, pero asume que es parte de los riesgos de educar en los márgenes estatales.

CONCLUSIÓN

En el primer semestre de 2022, la población de Gabón logró retornar a su comunidad después de un amplio operativo militar en las localidades rurales de Tepalcatepec, el cual produjo la retirada temporal de los ejércitos irregulares del grupo delincuencia de Jalisco. La escuela Gaspar Yanga, con una infraestructura sumamente dañada por la estancia de los soldados que vivieron allí, volvió a abrir sus puertas a la niñez. Entre las familias y maestros convocaron a una rifa para recolectar dinero y mejorar las condiciones del centro escolar y cubrir las trincheras, pidieron pintura y materiales a la presidenta municipal e hicieron faenas para remendar los daños causados en el sanitario, reponer los cristales rotos, ajustar las puertas y reacomodar el material escolar que estaba arrumbado en un aula.

Para el director, volver a la escuela fue un paso hacia la restauración del derecho a la educación que ha sido violado de manera sistemática en esta región durante la última década. No obstante, las autoridades educativas no fueron las responsables de la rehabilitación de la escuela y su infraestructura, sino que, a través de la acción organizada de las familias y docentes se volvió a rehacer la escuela. Arreglaron el asta bandera como un elemento simbólico y luego colocaron en las aulas los nombres de un par de madres de familia que fueron fundamentales para apoyar a la institución educativa. En suma, el colectivo de docentes de Gabón y de otras localidades mantuvo firme su demanda de pago salarial, pues a pesar de estas condiciones, muchos de ellos son profesores eventuales que no tienen un puesto laboral vitalicio y les adeudan salarios hasta por varios meses. Las demandas por una escuela

digna y un salario justo están presentes en el discurso del magisterio democrático que, además, enfrenta problemáticas relacionadas con la violencia criminal que el gobierno federal ha ignorado a pesar de ser la realidad para cientos de escuelas en México.

En este artículo se desarrollan algunas reflexiones para comprender el trabajo docente en condiciones de desplazamiento forzado interno y los retos que implica hacer escuela ante estas adversidades que ponen en riesgo la vida de los sujetos educativos. Para ello, se plantea un enfoque conceptual de la antropología de la violencia y del Estado que funcionó como vía para analizar los testimonios de trabajadores de la educación que sirven como evidencia experiencial de los procesos de victimización en regiones de estatalidad limitada. La contextualización de Tepalcatepec tiene el propósito de aclarar en dónde se sitúa la problemática para entrever las consecuencias sociales del conflicto entre actores armados por el control de las economías ilegales, tal como sucede en el suroeste de Michoacán. La naturaleza del desplazamiento forzado interno como un fenómeno emergente tiene implicaciones directas en la vida diaria de las escuelas, y altera la continuidad del proyecto escolar en la medida que destruye los lazos sociales existentes en torno a la institución educativa (Zapata, 2022).

Las conclusiones que se extraen de este proceso de retorno a la escuela, después de vivir una experiencia traumática de desplazamiento forzado interno y masivo, develan algunas cuestiones fundamentales. Por un lado, se producen subjetividades en los actores educativos que es necesario escudriñar para visualizar qué tipo de repercusiones tienen en la relación enseñanza-aprendizaje y, por supuesto, en el despliegue del trabajo docente, con la finalidad de aportar elementos para la construcción de un proyecto educativo orientado a tratar estas problemáticas desde una perspectiva de paz. Por otro lado, si bien la condición material y simbólica de las instituciones educativas pretende ser homogénea, se instalan en una diversidad de fragmentos sociales que configuran las trayectorias de educandos y educadores. Este aspecto define en buena medida cómo se desarrolla el trabajo educativo, si la

escuela funge como instrumento de ascenso social y dispositivo de socialización para una ciudadanía activa o no.

En el caso de Gabón, la escuela “acotada”, en el sentido de su poca importancia en la vida social de los educandos cuya escolarización vale poco o nada para la potenciación de relaciones sociales y enfrentar la dominación, obliga a preguntarse: ¿Hasta qué punto la escuela sigue sosteniendo un proyecto nacional con relevancia social en localidades en los márgenes del Estado? La etnografía educativa nos ha mostrado que la escuela es un espacio de interacción social primordial, pero en estos territorios, aún es incierto cómo se desarrollan las finalidades socioeducativas cuando existen otros referentes, desde marcos éticos y políticos muy diferentes, que orientan la acción social de quienes transitan por la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudo, A. y Estrada, M. (2017). “Introducción: El Estado o los efectos de poder de la incertidumbre y la fragmentación”. En Agudo, A.; Estrada, M. & Braig, M. (Eds.), *Estatualidades y soberanías disputadas* (pp. 9-44). El Colegio de México.
- Aranda, J. (13 de mayo del 2014). “Desde 2006, la Sedena ha enviado a Michoacán 53 mil 201 elementos”. *La jornada*. <https://www.jornada.com.mx/>
- Astorga, L. (2015). ¿Qué querían que hiciera?: Inseguridad y delincuencia organizada en el gobierno de Felipe Calderón. Grijalbo.
- Carmona, N. (11 de noviembre del 2021). “Estamos muy olvidados: edil de Tepalcatepec”. *Grupo Marmor*. <https://grupomarmor.com.mx/>
- Colin, A. (2020). “Resistencia y apropiación de la escuela: estrategias político-educativas del sindicato magisterial mexicano”. *Runas. Journal of Education and Culture*, 1(2), 44-55.
- Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos (2020). *Episodios de desplazamiento interno forzado masivo en México. Informe 2020*. CMDPDH. <https://cmdpdh.org/episodios-de-desplazamiento-interno-forzado-masivo-en-mexico-informe-2020/>

- Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos (2021). *Episodios de desplazamiento interno forzado masivo en México. Informe 2021*. CMDPDH. <https://cmdpdh.org/wp-content/uploads/2023/01/Episodios-2021-FINAL.pdf>
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (2015). Informe Especial sobre los Grupos de Autodefensa en el Estado de Michoacán y las Violaciones a los Derechos Humanos relacionados con el Conflicto. CNDH. https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Informes/Especiales/2016_IE_gruposautodefensa.pdf
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (2016). *Informe Especial sobre Desplazamiento Forzado Interno (DFI) en México*. CNDH. http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/lib_Inf_esp_dfi_mexico.pdf
- Conde, S. (2011). *Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos*. Ediciones Cal y Arena.
- Conde, S. (2014). “La violencia y la cultura de la calle entran a la escuela: acciones y reacciones”. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, 42, 1-21.
- Congress Research Service (2022). *México: Organized Crime and Drug Trafficking Organizations*. CRS Reports.
- Das, V. & Poole, D. (2008). “El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas”. *Cuadernos de antropología social*, 27, 19-52.
- De Marinis, N. (2019). *Desplazadas por la Guerra. Estado, género y violencia en la región triqui*. CIESAS.
- Durin, S. (2012). “Los que la guerra desplazó: familias del noreste de México en el exilio”. *Desacatos. Revista de ciencias sociales*, 38, 29-42.
- Durin, S. (2019). *¡Sálvese quien pueda! Violencia generalizada y desplazamiento forzado en el noreste de México*. CIESAS.
- Escuelas en Tierra Caliente, utilizadas como bases militares: Torres Piña (30 de noviembre del 2021). *Mi Morelia*. <https://mimorelia.com/>
- Flores, A. (2019). “Un derecho a medias. El rezago educativo en Michoacán”. En Calderón, M. (Ed.), *Michoacán. Educación pública y desigualdad* (pp. 195-222). El Colegio de Michoacán.
- Fuentes, A. (2021). Fuerza de trabajo excedente y destrucción corporal: una nueva morfología de la violencia en México. En Sánchez, M. (Ed.), *Desgarramientos civilizatorios: símbolos, corporeidades y territorios* (pp. 53-77). Universidad Iberoamericana Puebla.

- Guerra, E. (2017). Organización armada. El proceso de toma de decisiones de los grupos de autodefensa tepalcatepenses. *Estudios sociológicos*, 36(106), 99-123.
- Guerra Manzo, E. (2017). “La violencia en Tierra Caliente, Michoacán, c. 1940-1980”. *Estudios de Historia moderna y contemporánea de México*, 53, 59-75.
- Guerra Manzo, E. (2018). “Rostros del *habitus* violento en Michoacán: los distritos de Coalcomán y Apatzingán, C. 1930-1980”. *Estudios de Historia moderna y contemporánea de México*, 56, 3-34.
- Gobierno Federal de México (2018). *Plan Nacional de Paz y Seguridad 2018-2024*. Secretaría de Gobernación.
- Hernández, A. (2010). *La otra palabra. Mujeres y violencia en Chiapas antes y después de Acteal*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Hyde, L. et al. (2022). “Parents, neighborhoods, and developing brain”. *Child Development Perspectives*, 6(1), 1-9.
- Inclán, D. (2021). “Una pandemia llena de silencios, covid-19 y violencia en México”. *Coyuntura económica*, 6(3), 27-32.
- La política y el “narco” de los hermanos Farías Álvarez en Michoacán (13 de octubre del 2014). *MVS Noticias*. <https://mvsnoticias.com/>
- Maldonado, S. (2018). *La ilusión de la inseguridad. Política y violencia en la periferia michoacana*. El Colegio de Michoacán.
- Manzo, J. (19 de febrero de 2019). “Narcotráfico obliga a familias a huir de su lugar de origen en Michoacán”. *Sin embargo*. <https://www.sinembargo.mx/>
- México Evalúa (2014). *Entender para entender. Por una estrategia de Estado en Michoacán*. Centro de Análisis de Políticas Públicas.
- Michoacán, entre los estados con más cierres de escuela por violencia (2 de marzo del 2020). *La voz de Michoacán*. <https://www.lavozdemichoacan.com.mx/>
- Nordstrom, C. (1996). “War in the Front Lines”. En Nordstrom, C. y Robben, A. (Eds.), *Fieldwork under fire: contemporary studies of violence and culture* (pp. 128-152). University of California Press.
- Pansters, W. (2019). “ ‘¡Tuvimos que pagar para poder vivir!’: Soberanías encontradas en el México violento”. En Maldonado, S.

- (Ed.), *Michoacán. Violencia, inseguridad y estado de derecho* (pp. 121-151). El Colegio de Michoacán.
- Parra, L. et al. (2019). “Ver, oír y callar: violencia crónica en Apatzingán y la necesidad de co-construir seguridad humana desde abajo”. En Santamaría, G. & Abello, A. (Eds.), *Seguridad humana y violencia crónica en México: nuevas lecturas y propuestas desde abajo* (pp. 165-206). Instituto Tecnológico Autónomo de México, Miguel Ángel Porrúa.
- Peniche, L. (2018). Estrategias de defensa comunitaria en el Valle de Apatzingán. En Fuentes, A. & Fini, D. (Eds.), *Defender al pueblo. Autodefensas y policías comunitarias en México* (pp. 231-253). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/Ediciones del Lirio.
- Pérez, B. & Castillo, M. (2019). “Huir de las violencias: las víctimas ocultas de la guerra en México, el caso del desplazamiento interno forzado”. *Encartes. Revista digital multimedia*, 2(3), 112-143.
- Ramírez, M. (Ed.) (2020). *Las luchas de la CNTE. Debates analíticos sobre su relevancia histórica*. Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Salazar, L. & Álvarez, J. (2019). “Violencia y desplazamientos forzados en México”. *Cuicuilco. Revista de ciencias antropológicas*, 73, 19-37.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Schedler, A. (2018). *En la niebla de la guerra. Los ciudadanos ante la violencia criminal organizada*. Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Scheper-Hughes, N. (1998). Demografía sin números. El contexto económico y cultural de la mortalidad infantil en Brasil. En Viola, A. (Ed.), *Antropología del desarrollo. Teoría y estudios etnográficos en América Latina* (pp. 267-287). Paidós
- Tapia, H. (25 de octubre del 2016). “En condiciones precarias, 9 de cada 10 escuelas: Silvano”. *La voz de Michoacán*. <https://www.lavozdemichoacan.com.mx>
- Torrens, O. (Ed.) (2013). *El desplazamiento interno forzado en México. Un acercamiento para su análisis y reflexión*. Centro de Investiga-

- ciones y Estudios Superiores en Antropología Social/El Colegio de Sonora/Senado de la República.
- Uno de cada tres profesores trabaja y vive en uno de los 154 municipios más violentos (15 de mayo del 2019). *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/>
- Ureste, M. (12 de junio del 2021). “Atrapada entre el narco y la burocracia: la lucha de una maestra michoacana para huir del Cártel Jalisco”. *Animal Político*. <https://www.animalpolitico.com/>
- Valdés, L. (17 de septiembre del 2021). “El éxodo a Tepalcatepec: 5 mil desplazados en 15 días”. *24 horas*. <https://www.24-horas.mx/>
- Violencia aleja a 540 maestros de Tierra Caliente (28 de julio del 2018). *24 Horas*. <https://www.24-horas.mx/>
- Zapata, M. (2022). “La escuela como botín de guerra: conflicto armado, desplazamiento forzado y migración”. *Vínculos. Sociología, análisis y opinión*, 3(5), 117-133.
- Zavaleta, A. (2017). “El campo de los estudios de la violencia en México”. *Anuario Latinoamericano de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales*, 4, 41-60.

