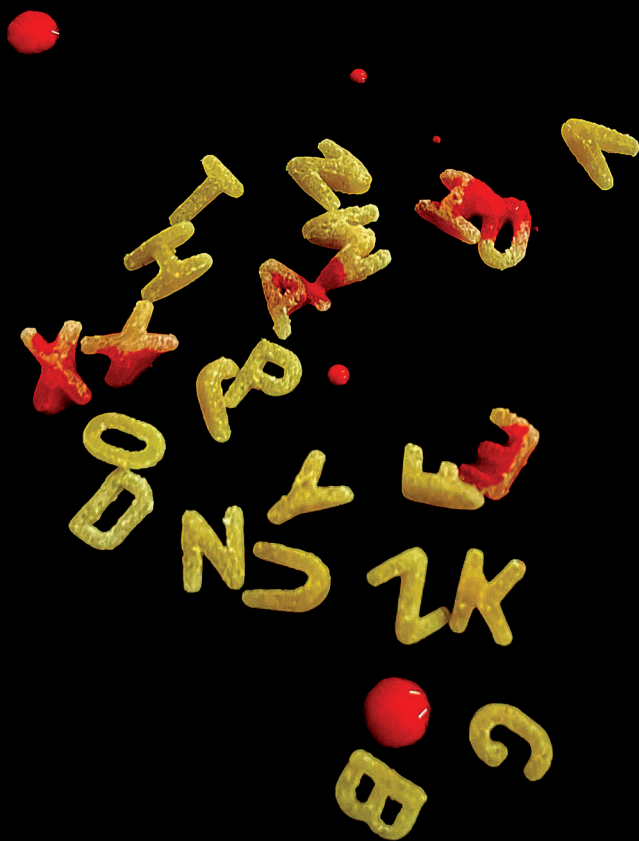


Ernesto Treviño Ronzón
(coordinador)

La educación ante el crepúsculo de la violencia

Discurso, subjetividad y política



Esta obra se encuentra disponible en Acceso Abierto
para copiarse, distribuirse y transmitirse con propósitos no comerciales.

Todas las formas de reproducción, adaptación y/o traducción por medios mecánicos
o electrónicos deberán indicar como fuente de origen a la obra y su(s) autor(es).

Se debe obtener autorización de la Universidad Veracruzana
para cualquier uso comercial.

La persona o institución que distorsione, mutile o modifique el contenido de la obra será
responsable por las acciones legales que genere e indemnizará
a la Universidad Veracruzana por cualquier obligación que surja
conforme a la legislación aplicable.

Encuentra más libros en Acceso Abierto en:

<http://bit.ly/EditorialUVAccesoAbierto>

LA EDUCACIÓN ANTE EL CREPÚSCULO DE LA VIOLENCIA
DISCURSO, SUBJETIVIDAD Y POLÍTICA

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Martín Gerardo Aguilar Sánchez

RECTOR

Arturo Aguilar Ye

SECRETARIO ACADÉMICO

Lizbeth Margarita Viveros Cancino

SECRETARIA DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

Jaqueline del Carmen Jongitud Zamora

SECRETARIA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Agustín del Moral Tejeda

DIRECTOR EDITORIAL

LA EDUCACIÓN ANTE EL CREPÚSCULO
DE LA VIOLENCIA
Discurso, subjetividad y política

COORDINADOR
ERNESTO TREVIÑO RONZÓN



Universidad Veracruzana
Dirección Editorial

Diseño de colección: Aída Pozos Villanueva

Clasificación LC:	LB3013.34.MX E38 2026
Clasif. Dewey:	371.782097216
Título:	La educación ante el crepúsculo de la violencia : discurso, subjetividad y política / coordinador, Ernesto Treviño Ronzón.
Edición:	Primera edición.
Pie de imprenta:	Xalapa, Veracruz, México : Universidad Veracruzana, Dirección Editorial, 2026.
Descripción física:	234 páginas : ilustraciones (principalmente en color), tablas ; 23 cm.
Serie:	(Colección Biblioteca)
Nota:	Incluye bibliografías.
ISBN:	9789689735649
Materias:	Violencia escolar--México--Veracruz-Llave (Estado)--Estudio de casos. Educación superior y Estado--México--Investigaciones. Violencia contra las mujeres--Educación superior--México.
Autor relacionado:	Ernesto Treviño Ronzón.

DGBUV 2026/04

Primera edición, 23 de enero de 2026

D. R. © Universidad Veracruzana
Dirección Editorial
Nogueira núm. 7, Centro, CP 91000
Xalapa, Veracruz, México
Tels. 228 818 59 80; 228 818 13 88
direccioneditorial@uv.mx
<https://www.uv.mx/editorial>

ISBN: 978-968-9735-64-9

DOI: 10.25009/uv.9735649

Este libro fue editado bajo un proceso certificado por la Norma ISO 9001:2015

crepúsculo. s. m. El tiempo que pasa desde el principio del resplandor, o luz que precede al nacimiento del Sol, hasta que nace, o el que interviene entre el ocaso del Sol hasta el fin de la luz que se le sigue: el primero se llama Aurora y Crepúsculo matutino, y el segundo Crepúsculo vespertino. También se llama Lubrican, y vulgarmente Entre dos luces. Latín. *Crepusculum*, de donde viene. CERV. Persil. lib. 3. cap. 9. De allí a tres días llegaron al crepúsculo de la noche a su Lugar, y a la casa de su Padre. CALDER. Com. Amor, honor y poder, Jorn. 1.

Corriendo el monte venía
con otros Monteros yo,
y en el monte me cogió
el crepúsculo del día.

RAE, *Diccionario de Autoridades*, tomo II (1729).

Es la hora melancólica, indecisa,
en que pueblan los sueños los espacios,
y en los aires –con soplos de la brisa–
levantan sus fantásticos palacios.

GERTRUDIS GÓMEZ DE AVELLANEDA, “Contemplación”, 1869.

INTRODUCCIÓN: LAS VIOLENCIAS Y LOS ENTRAMADOS EDUCATIVOS

ERNESTO TREVIÑO RONZÓN¹

Para Mariana

BIEN ENTRADA LA TERCERA DÉCADA DEL SIGLO XXI, la violencia continúa formando parte de numerosas conversaciones cotidianas en diferentes ámbitos de la vida pública, y también se mantiene como la preocupación central de miles de ciudadanos alrededor del mundo. En ocasiones, se expresa con toda visibilidad y sonoridad, en otras, es más sutil, se oculta tras luces y sombras de la cotidianidad. Probablemente por ello el campo de conocimiento en este ámbito continúa en desarrollo. Al mismo tiempo, los procesos educativos siguen pasando por ciclos de reforma mientras se continúan debatiendo los efectos que la pandemia de covid-19 tuvo y tendrá tanto en los sistemas educativos como en el futuro de las personas que se distanciaron de ellos total o parcialmente. En este contexto, el propósito de este libro es presentar resultados de investigaciones especializadas en las relaciones entre educación –vista como un amplio campo de interacción, formación, conocimiento y acción– y violencia –asumida como una realidad de variadas formas y dimensiones–. Con esta publicación se tiene la expectativa de ampliar el estado de conocimiento a través de elementos analíticos que hacen foco en la construcción de significados, los procesos de subjetivación, y la articulación y la

1 Investigador del Instituto de Investigaciones Histórico Sociales de la Universidad Veracruzana (IHS-UV). Este libro se articula al proyecto de investigación Problemas, políticas e intervenciones públicas: la educación, la violencia y la construcción de lo común (2024-2026) (UV, 2024). También a la iniciativa del Laboratorio de Análisis Político de Discurso del instituto.

disolución de estructuras ético-políticas en diferentes tramos y niveles de los hechos educativos.

Es adecuado señalar de inicio, y a manera de posicionamiento epistemológico, que en esta obra se reconoce que la violencia es un objeto de estudio complejo que cambia en el tiempo, que remite a hechos y procesos que son al mismo tiempo individuales, colectivos y necesariamente sociales; que se expresa en diferentes intensidades, que tiene distintos factores precursores o detonadores y consecuencias que se develan de manera inmediata o con el paso del tiempo. Por otro lado, aquí se reconoce también que, en ocasiones, el término violencia parece insuficiente conceptualmente para dar cuenta de las dinámicas de victimación y sus efectos. Aunque su pluralización como “violencias” ha servido para reconocer que hay diferentes formas de usar el poder para someter o dañar al *otro*, que hay diferentes ámbitos de agresión y de victimación, ello todavía no alcanza para dar cuenta de los desplazamientos en el orden de los sentidos y significados que atraviesan a las instituciones, los sujetos o a las formas de organización de las interacciones.²

Lo mismo ocurre con los hechos educativos. Aunque gran parte de las instituciones de educación mantienen la estructura y la orientación que han heredado de la modernidad –docentes, *currículum*, horarios, evaluaciones, rituales simbólicos de iniciación, tránsito y egreso–, es claro que no hay una sola manera de comprender los procesos de formación, los diseños y los retos curriculares, las interacciones entre docentes, estudiantes y los entornos en que se desenvuelven. Conforme la educación se ha transformado debido al cambio en los códigos culturales, la llegada de nuevas tecnologías digitales que atraviesan las interacciones didácticas, el relevo de las generaciones de padres y madres de familia, y de maestros y maestras, también se ha transformado la forma en la que la sociedad se relaciona con las instituciones educativas. Cuestiona-

2 En este libro se emplearán los términos violencia y violencias como sinónimos, con el propósito elemental de escapar un poco de la cacofonía.

mientos acerca del valor de educar, de contar con educación, del reconocimiento de la agencia escolar, de las figuras docentes en todos los niveles educativos aparecen, con frecuencia, en diferentes ámbitos y en tono de preocupación.

Todo esto tiene varias consecuencias, y una de las importantes para el campo académico es que se necesita reconocer tanto la pluralidad del campo de conocimiento como la necesidad de introducir variaciones analíticas que nos permitan ampliar la comprensión y la conversación académica sobre las violencias y lo educativo. En este orden de ideas, a continuación, se ofrece una breve caracterización del campo de estudios de la violencia y su intersección con la educación para, posteriormente, detallar la aportación particular de los trabajos incluidos en este libro.

LA CONFIGURACIÓN RECIENTE DEL OBJETO DE ESTUDIO VIOLENCIA-EDUCACIÓN

Como una suerte de correlato de diferentes problemas sociales, desde finales del siglo pasado el campo de estudios sobre las violencias y la educación experimentó una suerte de pluralización y de ampliación, pues los estudios sobre convivencia y disciplinamiento escolar comenzaron a verse acompañados gradualmente de estudios sobre acoso y de diferentes modalidades de victimación entre pares. En parte de estos trabajos se muestra cómo el disciplinamiento y el castigo físico, casi siempre atribuidos a las figuras docentes, comenzaron a mirarse como parte de interacciones más amplias entre los integrantes de la comunidad educativa (Fernández, 1992; Sús, 2005; Rojas, 2008; Bravo, 2013). Probablemente, el decaimiento en los estudios sobre castigo y disciplinamiento coincide con el ascenso de modificaciones a la legislación en diferentes partes del mundo para asegurar los derechos de la niñez.

Ya entrado este siglo XXI, el campo de estudios se ha diversificado de tal forma que incluye trabajos sobre violencia de género y de educación, violencia digital, actos delictivos de diferente magnitud –secuestros,

extorsiones, intimidaciones, asesinatos– contra comunidades educativas, entre otros (Azaola, 2009; Treviño, 2017; Cammarota, 2020; Saletti-Cuesta *et al.*, 2022). En esta producción es posible ver cómo, desde la sociología, la psicología, la pedagogía, la salud pública, la historia, la antropología social, la estadística, entre otras, se han comenzado a elaborar nuevos elementos temáticos, conceptuales y metodológicos que, en perspectiva diacrónica y sincrónica, tratan de dar cuenta de las dinámicas de violencia y sus huellas heterogéneas.

Desde otro punto de vista, la prevalencia y la diversificación de las violencias dentro y fuera de los entornos educativos se pueden explicar por numerosas razones estructurales y también coyunturales. Dentro de las primeras, los estudios tradicionalmente remiten a las particularidades del arreglo social, a la estructura y la dinámica familiar, la forma de organización de las escuelas, las formas de socialización y la relación entre pares y entre los integrantes de las comunidades educativas; el acceso a drogas o alcohol, la transformación de los códigos culturales, las condiciones socioeconómicas del estudiantado y sus familias, entre otros (Debarbieux, 1999; Vázquez y Castro, 2009; Tello, 2005; González, 2014).

Dentro de las razones coyunturales se pueden incluir, por ejemplo, las crisis económicas y, en el caso de México, la así llamada “lucha contra el crimen organizado”, que desde 2006 incrementó la violencia en varias partes del territorio nacional. En la escala mundial, uno de los eventos coyunturales de referencia reciente es la pandemia ocasionada por el virus del covid-19. Estos dos últimos procesos, en particular, introdujeron variaciones significativas en las dinámicas de convivencia y de socialización que se han expresado eventualmente en los estudios sobre violencias, pues cambiaron numerosos patrones de interacción y de convivencia (Treviño, 2018 y 2020; Sierra, 2020; Ávila, 2022).

Recientemente, la significativa ampliación de la vida digital debido al avance de las redes sociales multiplataforma, y a través de numerosos dispositivos y aplicaciones de comunicación, de creación y de distribución de contenidos, han impulsado la necesidad de nuevas discusiones

sobre las violencias en el espacio digital. El campo educativo no está exento de este proceso, pues no solo se usan cada vez más recursos digitales en los procesos educativos, sino que estudiantes, docentes y personal de las instituciones en general emplean más estos recursos casi de manera permanente. Esto introduce variaciones en las dinámicas de violencia, lo cual motivó que las y los académicos comenzaran a focalizar este tipo de interacciones a través de estudios cualitativos y cuantitativos (Watts *et al.*, 2017; Ortega y Córdoba, 2017; González Moreno *et al.*, 2020; Soto *et al.*, 2023).

Como efecto de la diversificación de las modalidades de violencia y sus posibles efectos en la educación, tanto en el ámbito nacional como en el internacional se han impulsado iniciativas institucionales de diagnóstico sobre las condiciones sociales, culturales, familiares o afectivas en que se forman los estudiantes de los diversos niveles educativos y la forma en que eso se relaciona con sus trayectos educativos, con su desempeño escolar o, en su caso, con la forma de relacionarse con sus pares (Trucco e Inostroza, 2017; Mejoredu, 2021; INEGI, 2022a y 2022b). Es de destacar, por ejemplo, que la prueba PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), incluyó desde hace tiempo ítems sobre las condiciones afectivas y de violencia que pueden incidir en la formación de los estudiantes (OCDE, 2023). Como es de esperarse, los resultados capturados en las mediciones nacionales e internacionales más recientes muestran un incremento en formas de violencias como la simbólica, la asociada a la discriminación y la que se expresa en medios digitales. El contexto de pandemia parece haber acentuado esto. También se tiene una mayor precisión respecto a la agresión que sufren en particular las mujeres y la población LGTBTTTQA+. Asimismo, se ha encontrado una relación entre las condiciones en las que se forman los estudiantes, las condiciones de educabilidad, la exposición a las violencias y los resultados educativos.

Paralelamente a este proceso de investigación y de medición, aunque no siempre relacionado, durante largo tiempo diversos gobiernos alre-

dedor del mundo han implementado acciones para prevenir o erradicar la violencia en la escuela, tanto en el ámbito curricular como en el de la gestión y la reglamentación de la convivencia. Desde el punto de vista del diseño y de la implementación de políticas públicas (DeGroff y Cargo, 2009), se trata de intervenciones poco coherentes, de diferente alcance y poco trascendentes si se los contrasta contra los datos de los estudios arriba señalados. Diferentes trabajos académicos (Zorrilla, 2008; Zurita, 2012 y 2020; Zavaleta *et al.*, 2014; González, 2014; Chaparro *et al.*, 2019; Flores *et al.*, 2023) e institucionales han analizado varias de estas iniciativas por casi veinte años en México (INEE, 2007; Mejoredu, 2021), llegando a conclusiones parecidas respecto a su escasa relevancia, pertinencia y efectividad. Puestos en perspectiva, estos trabajos hacen patente que, en países como México, y en otros, el derecho a la educación y a tener una vida libre de violencia está condicionado o es simplemente irrealizable para miles de personas. No extraña, por tanto, que la agenda que configura los Objetivos del Desarrollo Sostenible de la ONU incluya la erradicación de la violencia como una de sus prioridades en varias de sus metas (UNESCO, 2017).

EL FOCO EN LA SUBJETIVIDAD PARA ABORDAR EL VÍNCULO EDUCACIÓN-VIOLENCIAS

Si bien este libro se inserta en un campo de saber amplio y heterogéneo, su principal interés radica en abordar desde diferentes ángulos la relación violencia-educación a través del prisma de construcción de significados y de sentidos a partir de reflexionar sobre experiencias de los sujetos en el campo educativo y de la exploración de diversos referentes que median sus interacciones. Este énfasis en la dimensión cualitativa hace visible aspectos afectivos, emocionales, éticos, identitarios y políticos de las experiencias de las personas en contexto.

La dimensión “subjetiva” de la violencia en el ámbito educativo se ha estudiado por largo tiempo, pero es notable cómo hasta el cambio

de siglo los estudios en este ámbito comenzaron a poner atención en el contexto que rodea y atraviesa a las instituciones educativas, a los estudiantes y a los docentes. Ciertamente, y durante mucho tiempo, el contexto de los centros educativos o de los estudiantes han sido variables a considerar, pero por lo regular con una distancia epistemológica o metodológica que no necesariamente reconoce que ese marco contextual está cargado con códigos, sentidos, significados y afectos que modelan permanentemente la interacción de las comunidades educativas y su configuración como sujetos complejos en procesos que se superponen unos con otros: familiares, sociales, educativos, económicos, políticos, entre otros.

Algunos de esos procesos implican, por ejemplo, el fracaso de las estrategias gubernamentales para prevenir la violencia o en la provisión de servicios básicos de educación, de seguridad social o de salud. Otros implican transiciones demográficas en la conformación de los grupos domésticos o en las formas y medios de vida. Y algunos más incluyen los ciclos de protesta contra decisiones gubernamentales que pueden desencadenar formas de violencia, por ejemplo, del Estado contra el profesorado, que se moviliza para prevenir o para detener tales decisiones.

Aquí se inserta la particularidad analítica de esta obra, pues se aborda la relación entre violencia y educación en su complejidad y heterogeneidad en diferentes niveles y ámbitos de los procesos educativos, asumiendo que los límites entre lo escolar y lo no escolar son porosos. Los trabajos que se integran en esta obra ponen la mirada no solo en los estudiantes, sino también en las comunidades educativas que se hacen presentes en cada caso de estudio y que incluyen a los docentes, a los padres y madres de familia y a otras figuras tutoras, a los espacios y territorios –barrios, comunidades, municipios–. También se pone atención en diferentes referentes culturales y mediáticos que configuran la experiencia escolar y educativa.

Conceptualmente hablando, en la obra se hacen patentes diferentes autores y problematizaciones. A través de ellos se ponen en juego diversos argumentos sobre las formas de violencia que “atravesan” y que, de una

forma u otra, configuran a las personas en el orden individual o colectivo. El lector notará que se pone por delante la noción de sujeto y de subjetividad desde diferentes ángulos teóricos y metodológicos, y se nutre con diferentes tipos de datos y referencias. Por ejemplo, aparecen nociones de subjetividad asociadas con el campo del psicoanálisis en los trabajos de Sigmund Freud, de Jacques Lacan o de Slavoj Žižek, donde el sujeto es al mismo tiempo una configuración abierta, pero con rasgos que lo ligan de una manera u otra a las estructuras sociales, como el lenguaje o los símbolos. También aparecen sentidos de la subjetividad más cercanos a la sujeción y al borramiento de los límites entre sujeto individual y colectivo en el pensamiento de Michel Foucault. Asimismo, hay nociones de sujeto articuladas a conceptos políticos, y desde ahí se los problematiza como resultado de procesos de interpelación arropados por afectos, aspiraciones y miedos al calor de proceso políticos, siguiendo el pensamiento de Ernesto Laclau, de Chantal Mouffe y de Sara Ahmed, entre otros.

Estas variaciones responden tanto a los intereses de cada autor y autora como a las particularidades de sus objetos de estudio. En todos los casos, la subjetividad y la identidad son abordadas desde una discusión no fundacional o no esencialista. Esto quiere decir que no se atribuye a las identidades o subjetividades orígenes místicos o estructurales, rasgos inmutables, cualidades intrínsecas “propias” de su cultura, profesión, sexo u origen étnico. Por el contrario, se asume la radical construcción y deconstrucción de su configuración identitaria que se constituye en la tensión entre la necesidad de lograr cierta estabilidad y la contingencia que lo impide constantemente (Laclau, 1990).

Por supuesto, a lo largo de los capítulos aparecen otros conceptos como política, reforma, afectividad, riesgo y conflicto, que son empleados para analizar distintos referentes, entre los que destacan testimonios de estudiantes y de profesores, el discurso de la prensa, las representaciones visuales e imágenes, entre otros. Aquí radica otra riqueza de esta obra, pues se encontrará un trabajo analítico original que se pone al servicio de una comprensión amplia de las violencias en contexto.

ORGANIZACIÓN DE LA OBRA

Los textos aquí integrados son todos originales y se basan en investigaciones realizadas en arcos temporales que van de los tres a los 10 años de trabajo. Todas están orientadas teórica y metodológicamente por preguntas, conceptos y diferentes tipos de evidencias. La obra en general pone énfasis en el contexto del estado de Veracruz, México, donde tanto la violencia –infortunadamente– como la investigación sobre esta se han desarrollado de manera constante, pero se notará que se incorporan referentes de otros entornos y escalas para mostrar cómo, desde dentro y desde fuera de la vida cotidiana de las escuelas, miles de estudiantes, docentes, padres y madres de familia de todos los niveles educativos, desde el preescolar hasta el posgrado, viven la violencia en su quehacer diario y, en no pocos casos, la experimentan como parte de sus procesos de formación. En otras palabras, los trabajos aquí incluidos abordan las violencias no como algo exógeno o accesorio a la vida en las instituciones educativas, sino como un proceso interno y externo que las configura y las modela, y esto debe ser asumido en todas sus consecuencias.

El primer capítulo es de Ernesto Treviño Ronzón, quien muestra cómo diferentes comunidades educativas, en varias partes de Veracruz, han experimentado, enfrentado y sorteado diferentes formas de violencia, tanto la delictiva como la cotidiana, y entre pares. El recorrido del texto es transversal al sistema educativo e incluye el punto de vista de diversos actores educativos y una exploración general al papel del Estado, del gobierno y de diferentes actores sociales. Se apoya en nociones como discurso, significación, pliegue y márgenes, entre otros, que sirven para discutir cómo la educación y los procesos educativos se configuran en la construcción cotidiana de márgenes normativos, de significado y de sentido, donde la violencia aparece, se oculta y deja diferentes huellas.

El segundo capítulo es de Ilse Argüelles Nakase y aborda la forma en que se ejerció la violencia en contra de profesores de educación básica que se movilizaron contra la implementación de diferentes regulaciones

en el marco de la reforma educativa de 2013. Se analiza el caso de una región del norte de Veracruz, pero incluye referencias de otros contextos. El capítulo se basa en una investigación doctoral que empleó entrevistas grupales y donde maestras y maestros narraron sus experiencias en el amplio ciclo de la protesta magisterial. La exposición hace foco en el papel político de las emociones y en cómo las y los docentes enfrentaron diferentes formas de violencia en su contra por parte del Estado, así como de otros actores que se nutren del orden simbólico estatal.

El tercero es de Felipe Bustos González, quien, a través de los resultados de una investigación mixta, muestra cómo jóvenes de educación media superior en el estado de Veracruz experimentan la violencia en sus ámbitos de estudio y de convivencia. La investigación es parte de un proyecto posdoctoral y tiene un amplio trabajo de campo y documental en diferentes partes de Veracruz. El texto pone en juego nociones de inseguridad y de riesgo con datos cualitativos y cuantitativos para mostrar los retos de socialización, de educabilidad y de convivencia que modelan la vida de las juventudes veracruzanas, y permite tener una idea clara del peso que tiene la configuración del entorno escolar en sus percepciones de seguridad e inseguridad.

El cuarto capítulo es de Mónica García Contreras, quien, basada en su propio trabajo de investigación en la Universidad Pedagógica Nacional, explora lo que ella denomina el *continuum* de las violencias de género y contra las mujeres en instituciones de educación superior, haciendo énfasis en su propia institución. El texto se posiciona de manera crítica en el campo de estudios sobre la violencia y aborda la urgencia de estudiar dichos procesos a partir de la experiencia de las estudiantes. Su trabajo se basa en las narraciones de ellas, quienes expresaron sus experiencias cotidianas y alcanzaron a esbozar algunas propuestas. El texto afirma la necesidad de implementar acciones institucionales y de atender los debates feministas y de género que son clave en términos políticos para diferentes comunidades académicas, para diferentes colectivos y, sin duda, para la formación de las y los estudiantes de nivel superior.

El siguiente, de Noé Pitalúa, aborda cómo la violencia delictiva ha dejado efectos en la subjetividad de estudiantes universitarios. El análisis se apoya en conceptos como violencia subjetiva o huellas de violencia para explorar los efectos de diferentes experiencias de riesgo y de agresión. Su trabajo se apoya en entrevistas grupales realizadas a estudiantes de la Universidad Veracruzana pertenecientes a diferentes carreras en las ciudades de Xalapa y de Veracruz. El análisis cualitativo le permitió conocer en profundidad no solo las experiencias de los participantes, hombres y mujeres de diferentes semestres, sino también las huellas que diversas formas de violencia han dejado en la configuración simbólica de las y los participantes de su investigación.

El último capítulo de la obra es de Laura Echavarría, en este aborda la violencia simbólica y los procesos educativos fuera de la escuela a través del caso de la muñeca Barbie, uno de los juguetes y productos culturales más conocidos del mundo. La autora emplea la noción de capitalismo de crueldad y de violencia simbólica para dar cuenta de cómo, mediante de un producto ampliamente vendido, se opera la imposición de estereotipos basados en representaciones específicas del cuerpo de la mujer. La autora se apoya en los trabajos de Barthes, Zizek, Foucault, Bourdieu y otros para explorar cómo se construye un dispositivo complejo que educa dentro y fuera de la escuela y que ha tenido prevalencia por varias décadas en varias generaciones mientras se actualiza en el tiempo. Es un texto adecuado para evidenciar cómo la violencia simbólica circula en objetos aparentemente inofensivos, como los juguetes o productos asociados a las películas, que se venden en los mercados globales y llegan a niñas y niños que también se educan implícita y explícitamente a través de sus formas, colores o mensajes codificados.

Finalmente, hay una sección de cierre que hace un breve balance de la obra y explora algunos de los grandes cambios o variaciones en las formas de violencia en la era de la inteligencia artificial.

El título de la obra incluye la noción de crepúsculo, que remite a los momentos en que la luminosidad comienza a intensificarse y, en su caso,

a disminuir, y con este efecto también deja ver y oscurece los objetos del mundo. Esa misma idea recorre este libro, pues se trata de pensar cómo la violencia, en ocasiones, se deja ver con toda su fuerza y radicalidad y cómo, a veces, parece ocultarse entre una infinidad de hechos de la vida cotidiana. En este sentido, se podrá notar que las y los autores de la obra compartimos una preocupación básica por la forma en que la violencia está modelando nuestra convivencia y los procesos de formación dentro y fuera de la escuela; por ello, ponemos en manos de los lectores estos trabajos, esperando que sirvan para ampliar los marcos de referencia, de comprensión y de eventual intervención.³

REFERENCIAS

- AZAOLA GARRIDO, E. (2009). Patrones, estereotipos y violencia de género en las escuelas de educación básica en México, *La ventana. Revista de estudios de género*. 4(30), 7-45.
- ÁVILA SÁNCHEZ, R. J. (2022). La educación remota durante la pandemia, una nueva manifestación de violencia estructural y simbólica en México, *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*. 13(24).
- BRAVO, J. M. R. (2013). Clima escolar y tipología docente: la violencia escolar en las prácticas educativas, *Cuadernos de investigación educativa*. 4(19), 87-104.
- CAMMAROTA, A. (2020). Relatos sobre maestras acosadas e inmorales: género, educación y disciplinamiento en el sistema escolar argentino, *Historia y Memoria de la Educación (1919-1935)*. (12), 395-432.
- CHAPARRO CASO-LÓPEZ, A. A., Mora Osuna, N. y Medrano Gallegos, V. (2019). Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Esco-

3 Extendemos un agradecimiento a los pares evaluadores por sus muy atinadas críticas y sugerencias para corregir diferentes aspectos del manuscrito También queremos expresar un reconocimiento y un agradecimiento a Guadalupe Figueroa y a Reyna Abigail Saldaña Jiménez, becarias de investigación en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana, por su invaluable apoyo técnico y logístico en la integración de este libro.

- lar (PNCE) en una entidad federativa mexicana, *Psicoperspectivas*. 18(1), 102-116. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1489>
- DEBARBIEUX, E. (1999). *La violence en milieu scolaire: état des lieux*. Vol. 1. París: ESF Éditeur.
- DEGROFF, A., y Cargo, M. (2009). Policy implementation: Implications for evaluation, *New Directions for Evaluation*. (124), 47-60.
- FLORES PARTIDA, C. A., Vera Noriega, J. Á. y Tánori Quintana, J. (2023). Clima escolar y acción docente para intervenir en eventos de violencia escolar, resultados del Programa Nacional de Convivencia Escolar en el Noroeste de México, *Revista de estudios y experiencias en educación*. 22(48), 12-29.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- GÓMEZ, M. (1993). *Sociología del disciplinamiento escolar*. CEAL. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- GONZÁLEZ, M. L. C. (2014). Violencia escolar y marginación social: entre la perspectiva de los sujetos y las dimensiones estructurales, *Revista Iberoamericana de Educación*. 66(2), 1-14.
- GONZÁLEZ MORENO, M. J., Cuenca Piqueras, C. y Fernández Prados, J. S. (2020, marzo). Cyberbullying and education: State of the art and bibliometric analysis. In *Proceedings of the 2020 8th International Conference on Information and Education Technology* (pp. 191-195).
- INEE. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEGI. (2022a) *Encuesta nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- INEGI. (2022b) *Encuesta nacional sobre discriminación*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- LACLAU, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of Our Time*. Nueva York: Verso.

- MEJOREDU. (2021). *La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México*. México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. París-Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- OCDE. (2023). *PISA 2022 Results. Learning During - and From - Disruption*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- ORTEGA RUIZ, R. y Córdoba Alcaide, F. (2017). El Modelo Construir la Convivencia para prevenir el acoso y el ciberacoso escolar, *Innovación Educativa*. (27), 19-32. <https://doi.org/10.15304/ie.27.4287>
- ROJAS, M. (2008). Sobre la disciplina y las aparentes fracturas en los preceptos de disciplinamiento escolar, *Hologramática*. 5(8), 51-69.
- SALETTI CUESTA, L., Aizenberg, L., Torres, E. y Sánchez, L. F. (2022). Elaboración de escalas de valoración de obstáculos y medidas para abordar la violencia de género en las escuelas, *Interdisciplinaria*. 39(1), 223-239.
- SIERRA, P. D. M. (2020). Aproximación a las implicaciones sociales de la pandemia del covid-19 en niñas, niños y adolescentes: el caso de México, *Sociedad e infancias*. 4(1), 255-258.
- SOTO, C. A. A., Sánchez, K. D. V., Monsalve, C. V. H. y Ortiz, B. Y. B. (2023). Violencia digital de género en Chile: un estudio durante la pandemia de Covid-19, *Sexualidad, Salud y Sociedad, Río de Janeiro, núm. 39*, e22306.
- SÚS, M. C. (2005). Covivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela?, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10(27), 983-1004.
- TELLO, N. (2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias: proceso funcional a la descomposición social, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10 (27, oct-dic), pp. 1165-1181.
- TREVIÑO RONZÓN, E. (2017). Atravesar el riesgo. Los docentes frente a la violencia en Veracruz, *Perfiles educativos*. 39 (158), 20-37.
- TREVIÑO RONZÓN, E. (2018). La crisis de la educación en Veracruz: mal gobierno, corrupción y violencia”. En A. Olvera Rivera, *Veracruz en su labe-*

- rinto. *Autoritarismo, crisis de régimen y violencia en el sexenio de Javier Duarte*. Xalapa: Universidad Veracruzana, p. 401-426.
- TREVIÑO RONZÓN, E. (2020). La violencia y lo político. Una reflexión sobre la violencia como productora de subjetividades políticas, *Revista Clivajes*. 13, pp. 27-52.
- TRUCCO, D. e Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- VÁZQUEZ GARCÍA, V. y Castro, R. (2009). Masculinidad hegemónica, violencia y consumo de alcohol en el medio universitario, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 14(42), pp. 701-719.
- WATTS, L. K., Wagner, J., Velasquez, B. y Behrens, P. I. (2017). Cyberbullying in higher education: A literature review, *Computers in Human Behavior*. 69, pp. 268-274.
- ZAVALETA BETANCOURT, Alfredo, Treviño Ronzón, Ernesto y Modesta Jiménez Orozco. (2014) *La gestión de la violencia en las escuelas de educación básica de Veracruz*. Xalapa, Universidad Veracruzana-Conacyt.
- ZORRILLA FIERRO, M. (coord.) (2008). *Informe final. Evaluación del diseño del Programa Nacional Escuela Segura*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- ZURITA RIVERA, Ú. (2012). Concepciones e implicaciones de tres Leyes antibullying en México, *Diálogos sobre educación*. 4, pp. 1-21. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i4.362>
- ZURITA RIVERA, Ú. (2020). Avances, cambios y desafíos de los programas educativos en torno a la violencia en las escuelas mexicanas. En A. Furlán y N. E. Ochoa (coords.), *Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas*, pp. 72-98. Argentina: Homo Sapiens Editores.

LA EDUCACIÓN EN LOS MÁRGENES: LAS VIOLENCIAS COMO PLIEGUES DE SIGNIFICADO

ERNESTO TREVIÑO RONZÓN¹

Entre la variación y el punto de vista hay una relación necesaria: no simplemente en razón de la variedad de los puntos de vista... sino porque en primer lugar todo punto de vista es un punto de vista sobre una variación

GILLES DELEUZE, *El pliegue. Leibniz y el Barroco*, p. 31.

PRESENTACIÓN: VIOLENCIA CONTRA LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

ESTE CAPÍTULO PLANTEA UN CONJUNTO DE REFLEXIONES sobre algunas de las formas en que la violencia ha venido moldeando el ámbito educativo en México. La exposición es parte de un proceso de investigación de mayor escala, donde se asume una mirada amplia al intentar dar luz a algunos procesos comunes de las dinámicas de victimación y algunas de sus consecuencias e implicaciones sociales y educativas. Todo ello sin desconocer que la violencia tiene diversas manifestaciones y que los centros de formación son diversos y heterogéneos, no solo por sus propósitos, formas de organización o niveles, sino también por los contextos territoriales, culturales, sociales y políticos de que forman parte.

Aunque, como se indica en la introducción de esta obra, la investigación sobre violencias en los contextos educativos se ha desarrollado por largo tiempo en México, la violencia misma tiene variaciones y con-

1 Investigador en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana.

tinuidades en términos de sus modalidades, intensidades, efectos y consecuencias que es importante hacer notar. Entre las continuidades destaca el hecho de que las formas tradicionales de violencia entre pares siguen presentes, pero, por otro lado, la densidad e importancia que ha alcanzado el mundo digital en nuestras vidas también han ampliado significativamente ciertas formas de violencia, y los procesos educativos no han estado exentos de ello (Morales, 2023; Schmid *et al.*, 2024).

Asimismo, los estudios sobre violencia institucionales, antes poco preocupados por las condiciones de convivencia y su papel en la educación como los elaborados por PISA (OCDE, 2023) en el orden internacional, y Mejoredu (2021), en el ámbito nacional, han reconocido a plenitud que los centros educativos y sus integrantes no están desconectados del entorno, sino atravesados por todo lo que ocurre en sus alrededores, incluidas las violencias, y esto tiene efecto en los procesos y resultados educativos. Aunque esto es algo que ciertamente hemos intuido desde el ámbito académico desde hace mucho, apenas comenzó a ser abordado sistemáticamente por estudios institucionales.

En el caso de la educación superior, los estudios de victimación han documentado consistentemente la prevalencia de la violencia simbólica y la violencia de género en México y en otras partes del mundo. El acoso contra mujeres –estudiantes, académicas, personal administrativo– y diferentes formas de exclusión y de discriminación contra personas LGBT+ han quedado registradas en años recientes como las más persistentes en diversas instituciones de educación superior, tanto en los espacios físicos como en los digitales (Casillas y Dorantes, 2021; Vázquez *et al.*, 2021; García, 2022).

Todo lo anterior ha tomado forma en un contexto donde la inseguridad y la delincuencia se han desarrollado de forma heterogénea. En algunas regiones del mundo, en países como Brasil, Colombia y México, durante este siglo XXI, la violencia contra comunidades educativas se ha hecho más evidente, si bien no es permanente. En México, en particular después de 2007, la violencia contra estas comunidades alcanzó

expresiones no vistas en forma de extorsiones, amenazas, secuestros o intentos de secuestro y escenarios de pánico en torno a las escuelas, los que se agregan a los tradicionales robos o vandalismos contra las instalaciones educativas. Aunque hubo regiones del país donde estas formas de agresión fueron más sostenidas y graves que en otras, es innegable que algo en el orden simbólico –de los significados compartidos y disputados (Žižek, 1992)– cambió una vez que las comunidades educativas, desde el preescolar hasta el posgrado, se convirtieron en el blanco de ataques de diferentes formas de violencia que venían de la delincuencia común o inclusive de la delincuencia organizada.

Es en este amplio contexto, donde formas viejas de violencia se mezclan con formas relativamente nuevas, donde la delincuencia y la inseguridad han transformado numerosas interacciones y las acciones del Estado y los gobiernos en sus diferentes escalas y ámbitos de competencia se han visto rebasadas, es que este trabajo ancla su interés y encuentra su justificación. Se trata de problematizar algunos de los principales problemas que enfrentamos en el campo de la violencia en contra y dentro de las comunidades educativas en la tercera década del siglo XXI en México, en particular en el estado de Veracruz, partiendo de la evidencia acumulada por varios años a través de diferentes ejercicios de indagación de campo y documental. Asimismo, de manera indirecta, en el texto se discute sobre cómo, si bien no es pertinente asumir una postura catastrofista de la violencia, es necesario reconocer el peso que hoy tiene y el fracaso de numerosos intentos para atenderla. Ultimadamente, esto hace evidente que para miles de personas los numerosos derechos de que actualmente gozan en el orden constitucional son irrealizables en la vida cotidiana, como el derecho a la educación de excelencia o el derecho a una vida libre de violencia.

En términos conceptuales, la exposición se apoya de la noción de *margen* y de *suplemento* a partir de dos universos: la antropología del Estado y el pensamiento de Jacques Derrida sobre la diseminación del significado, los cuales ayudarán a explicar la forma en que la educación se

modela en los márgenes de lo legal y lo ilegal, de la presencia del Estado y de su agencia, de la efectividad del dispositivo pedagógico y de su fracaso episódico, pero también en el papel que juega la violencia como suplemento dramático de la agencia social.

En la exposición también se usa la noción de *significación*, apoyada por diversos autores como Ernesto Laclau, Jacques Derrida y Gilles Deleuze, y servirá para problematizar cómo la violencia constituye pliegues o capas de significado con efectos performativos, no fácilmente clasificables y que se expresan de forma inmediata o evidente, al tiempo que ocultan ciertos sentidos y significados. Estas nociones están articuladas a otras como discurso, subjetividad y emocionalidad/afectividad, que sirven para distanciar esta exposición de las miradas deterministas o estructuralistas de las violencias que muy rápidamente establecen relaciones entre un tipo de violencia y otra, o entre la violencia y la estructura social.

Aunque este capítulo no se interesa ni en datos ni en información empírica, sí toma como base algunos aprendizajes derivados de una línea de investigación desarrollada desde 2011 en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la UV, en diálogo con académicos nacionales e internacionales acerca de la violencia en diversos contextos y, destacadamente, en el ámbito educativo. Esta línea se apoya en amplias jornadas de entrevista y de observación en espacios educativos de distintos niveles y contextos en México, pero particularmente en Veracruz. También se apoya en la construcción de un referente documental y hemerográfico que permite analizar por diferentes medios cómo la violencia se hace presente en los contextos educativos. Algunos referentes de este trabajo serán recuperados en esta exposición.²

2 En esta línea de investigación se ha logrado tener una mirada amplia de las dinámicas que han sido objeto de estudio. También se han fomentado diálogos con académicos e integrantes de comunidades educativas de diferentes países, con estados de la república mexicana, con diversos actores sociales y, por supuesto, con instituciones de diferentes órdenes de gobiernos. Asimismo, es muy importante señalar que algunos de los proyectos desarrollados en esta línea han contado con la participación de estudiantes de maestría y de doctorado. Su trabajo, puntos de vista

Para desarrollar la discusión en este análisis, el orden es el siguiente: primero se abordarán los conceptos clave ya señalados y se ubicarán en el conjunto de discusiones más generales sobre la violencia y sus efectos en la educación. Posteriormente, se analizarán dos ideas centrales: la violencia delictiva como elemento constitutivo del tejido socioeducativo y las formas en que esta encuentra lugar en la vida cotidiana a través de la convivencia. Ambas ideas son pensadas desde la noción de *margen* y de las *modos de significación*. Para ello, en el capítulo se retoma evidencia acumulada en los análisis de notas de prensa sobre hechos de violencia y de testimonios levantados en diversas jornadas de campo. En la última sección se aborda la relación entre construcción de significados en torno a la violencia y las formas de subjetivación en los márgenes del Estado. La violencia será tratada, entonces, como un hecho práctico cargado de efectos de significado, no todos visibles, mientras arroja una sombra enorme sobre los procesos educativos.

EMPLAZAMIENTOS CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO

El debate contemporáneo sobre las violencias en los contextos educativos se ha diversificado de manera interesante a consecuencia de las transformaciones sociales y del trabajo desarrollado entre diferentes disciplinas. Uno de los aspectos más relevantes de la diversificación radica en que la definición más convencional de violencia es precisada y desarrollada en diferentes líneas de reflexión, las cuales, por lo menos en las ciencias sociales y humanas, nos han llevado a explorar la construcción de significados, el papel de los afectos, la configuración del orden de la subjetividad y la relación entre la violencia y lo político, complementando así la dimensión material del daño físico o la afectación psicológica que tradicionalmente han sido foco de atención en el campo académico

y hallazgos de sus investigaciones ha permitido enriquecer la comprensión de esta problemática.

(León Moreno *et al.*, 2019; Menéndez Santurio *et al.*, 2020).³ Asimismo, se han incorporado a los debates diferentes nociones espaciales como la de *margin* que aquí, en particular, puede ayudar a pensar en los límites de las instituciones, del Estado y de las políticas.

LAS VIOLENCIAS COMO PLIEGUES DE SIGNIFICADO Y AFECTOS

Respecto a la violencia y sus significados, en este ensayo se recuperan elementos de las teorías del discurso de corte posestructuralista para abordarlos como un proceso discursivo performativo donde cada acto o hecho puede tener más de un significado, tanto en el presente como en el futuro, en forma de redes, huellas o marcas donde convergen de diferente forma personas, instituciones, normas, derechos, formas de asociación y ejercicio de poder y de resistencia. Las teorías y las analíticas del discurso, sea que se apoyen de forma más o menos evidente en perspectivas lingüísticas, semióticas, pragmáticas u otras, asumen que el dotar de significado a un hecho, una acción, un objeto o un proceso, siempre supone una dimensión social y el cruce entre procesos conscientes e inconscientes, así como la movilización de emociones (Laclau, 2005).

A partir de aquí, es posible asumir que los significados de diferentes hechos pueden ser articulados de numerosas maneras a otros, por lo que no es deseable clasificarlos más que en términos analíticos y bajo ciertas condiciones. Esto remite de manera más directa al trabajo de Derrida, para quien, una vez que la significación se pone en marcha, no es posible saber a dónde llegará. El proceso de dotar de significado es como un proceso de diseminación, de enriquecimiento que funciona en diferentes niveles, con diferentes alcances (Derrida, 1997). Por supuesto, esto

3 Se hace referencia a la definición convencional de la Organización Mundial de la Salud: “Uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (oms, 2002: 3).

no quiere decir que no haya significados más o menos estables o incluso dominantes, pero nada nos puede indicar que haya solo uno o unos cuantos, o que *a priori* se pueda establecer qué sentido tendrá un hecho o una acción o qué destino tendrá el significante en el tiempo.

El trabajo de campo realizado por varios años en diferentes partes de Veracruz ha permitido documentar que si bien es posible contabilizar y estimar de formas diversas la presencia de la violencia en el tiempo, a través de encuestas, inventarios o diagnósticos, en diferentes grupos sociales, en una u otra circunstancia, la dimensión de los significados y sentidos de la violencia debe ser pensada de otra forma, pues aunque tiene expresiones, modalidades y magnitudes, funciona como un inmenso ámbito de significación, es decir, de producción y de diseminación de significados que se articulan a diferentes referentes y afectos para las personas que la viven, que la infringen, que la observan, que se enteran de ella, que son testigos cuando sucede o, eventualmente, de sus efectos en el mediano y largo plazos.

Por ejemplo, si se piensa en agresiones casuísticas o muy específicas, como un insulto o una bofetada, se trata de actos que pueden tener un significado atribuido en el momento que ocurre, pero su efecto de significado y de sentido no se termina en el acto, sino que puede tener otros duraderos. La persona siempre puede preguntarse el porqué de ello y, conforme el tiempo transcurre, ese significado inicial se mezcla con otros elementos, agregando capas de significado. Además, actos que podrían no parecer violentos en un momento, o desde cierta perspectiva en otro, o desde otra, sí pueden aparentarlo. Si se piensa en actos más graves como amenazas, violaciones, intimidación, extorsión o secuestro, los elementos que se movilizan adquieren otra escala y tienen diferentes efectos en la configuración de la subjetividad de las personas, en su sentido de ser, de estar, de pensar o de sentir. La violencia que se ejerce en contextos escolares comparte con las que ocurren en otros que, además de su dimensión material, implica procesos de subjetivación, de movilización de afectos y emociones de muy distinto tipo que pueden dejar

efectos en el tiempo al desplegarse en un lugar que en principio debería ser seguro. Es por ello que al entrevistar a estudiantes, docentes o padres y madres de familia sobre experiencias o hechos de violencia, en algunos casos aparecen recuerdos distantes, incluso de cuando eran mucho más jóvenes; varias de esas memorias se pueden expresar con tristeza, enojo o frustración.

Este “acumulado” de significados construidos en torno a las violencias puede pensarse de formas variadas, pero aquí se recurre a la noción de pliegue en el pensamiento de Deleuze (1994). Las violencias ocurren en el marco de una pluralidad de relaciones e interacciones sociales, de género, económicas, educativas o laborales; todas cargadas de significado, y es posible asumir que mientras hay sentidos y significados de la violencia ostensibles, otros quedan entre los pliegues de las interacciones formando capas que no se dejan ver de inmediato o de primera instancia. No es seguro que se puedan conocer las diferentes derivaciones de la violencia en términos de sus pliegues de significado, pues pueden relacionarse con elementos culturales, religiosos, económicos u otros. Por ejemplo, algunas formas de violencia como la discriminación por color de la piel, por ingreso económico, por características físicas que corresponderían a diferentes aspectos de la experiencia vital, pueden ejercerse cara a cara, pero también por internet o por celular; de forma directa o anónima. Cada una de estas formas conecta con aspectos diversos de la experiencia vital y de configuración subjetiva de la persona y de los grupos de que forma parte. Por ello, las implicaciones significantes de la violencia no son previsible y no se pueden asumir simplemente como concatenaciones causales: los sujetos son plurales, sus experiencias subjetivas también, y por más que se les enseñe a significar de una u otra manera las violencias –como inaceptables, como negativas, inclusive como normales–, ninguna de ellas puede contener sus formas particulares de hacerlo.

Aquí, es pertinente introducir una breve referencia al papel de los afectos y, en su caso, de las emociones en el estudio de las violencias. Aun-

que puede ser evidente que la violencia conlleva una dimensión afectiva y emocional, es importante hacer notar que la forma en que se es víctima, testigo o perpetrador de violencia puede tener diferentes implicaciones en el orden imaginario y simbólico en el presente cercano y lejano de las personas. La diseminación del giro afectivo maximizó el estudio de las emociones en diferentes ámbitos académicos como la psicología social, el psicoanálisis, la psicología cognitiva, los estudios de género, la ciencia política y la sociología, donde tenía relevancia diversa (Kim y Bianco, 2007). A pesar de ello, hoy todavía es relativamente común asociar las emociones a los individuos y, en particular, a sus reacciones visibles, y colocar a los afectos en una dimensión mucho más subjetiva, duradera y menos notoria. Este recorte no poco polémico suele hacerse para destacar que emociones como el miedo o la ira pueden tener funciones variadas, como la adaptación o la prevención, mientras que la afectividad es menos notoria y remite a buscar en otros registros de la configuración identitaria (Goodwin *et al.*, 2000).

En este camino se han llegado a establecer los diferentes usos e impactos sociales de las emociones en la vida social y política, pero es un hecho que, en este aspecto, apenas se ha comenzado a considerar el cambio social hacia la intensa vida digital. Junto con lo anterior, en particular interesa subrayar las derivaciones emocionales o afectivas de las relaciones de victimación hacia la acción social o política (Treviño, 2020a), pues con frecuencia la identificación de las emociones rara vez va más allá de la siempre necesaria pero poco profunda clasificación de sentimientos primarios de las personas ante la violencia. Si se asume la violencia como una matriz de significación no es posible establecer *a priori* su espectro de consecuencias afectivas, emocionales y políticas.

VIOLENCIAS EN LOS MÁRGENES

Las nociones de tipo espacial aparecen con relativa frecuencia en el ámbito de estudios de las violencias, destacando entre ellas algunas como

territorio y lugar que, en ocasiones, se mezclan con otras como tipo o ámbito. Así, es común leer o escuchar sobre tipos de violencia para referirse a las violencias que ocurren dentro o fuera del hogar, el trabajo o la escuela, la que ocurre en la vía pública o en la intimidad. Eventualmente, esto ha dado lugar a clasificaciones como violencia doméstica o violencia laboral; por otro lado, también es frecuente escuchar expresiones como territorios de violencia, intersticios de violencia, violencia territorial o geografías de violencia (véase, como ejemplo, a González, 2023 o Retamal *et al.*, 2024). En términos generales, estas diferentes figuras conceptuales intentan abordar desde uno u otro ángulo cómo la violencia se va modelando también en función del espacio y la forma en que las personas y los grupos sociales lo habitan, lo usan e interactúan en él construyendo relaciones.

En una lógica parecida, en este escrito se hace referencia a la noción de margen, que tiene un componente espacial que conecta con varias disciplinas. Aquí interesa recuperarla en dos sentidos, uno viene de la filosofía lingüística y se refiere a la forma en que a través de ciertas estructuras se construyen nociones de centralidad y de periferia, de lo que es relevante o visible, de lo que es marginal o poco visible; el otro sentido viene de la antropológica política y hace referencia a la forma en que el Estado, el gobierno y la sociedad construyen lo que es central y lo que es marginal, lo que es aceptable y lo que es negociable y tolerable. En cuanto al primero, la relación centro-margen es trabajada, por ejemplo, en el pensamiento de Jacques Derrida (1989), para quien el centro es una suerte de función, lo que hace que los márgenes sean relativos, pero siempre constitutivos de lo que se asume es central: no hay centro sin margen. La relación estable entre estos es clave en el pensamiento estructuralista al otorgar conexión del centro de una estructura al centro de otra, lo que permitiría que estructuras culturales, religiosas, lingüísticas, mantengan cierta estabilidad y reciprocidad. Pero la apuesta final de Derrida es leer todo desde los márgenes, invertir la relación marginal para alterar la estabilidad de las estructuras y reintroducir o reactivar el juego de la significación.

En cuanto a la noción de margen desde la antropología política, interesa en particular dado que a través de ella se ha logrado hacer patente cómo en algunas sociedades el Estado y los gobiernos que lo ocupan han sido problematizados desde su limitada capacidad de producir organización y orden, de imponer leyes en el territorio o incluso de garantizar derechos para la población. Con este enfoque se hace patente también que las capacidades limitadas del Estado no son exactamente un defecto a corregir sino, de alguna forma, parte de su ontología. Desde esta perspectiva, el Estado está permanentemente siendo acotado por poderes que desde dentro o desde fuera lo moldean, lo hacen heterogéneo.

Asimismo, frente a la idea de que los Estados y sus gobiernos son más fuertes en los grandes centros urbanos o donde radican sus grandes instituciones (legislativas, administrativas, gubernamentales), y más débiles en las periferias urbanas o zonas rurales, con la noción de margen estatal se ha hecho patente cómo, inclusive en las zonas cercanas al corazón legislativo o administrativo, se construyen y negocian constantemente los límites del poder del Estado mediante estructuras paralelas. A través del constante delineado de los límites entre lo legal y lo ilegal, de la reorganización de las formas de legibilidad, las personas buscan ser reconocidas o no reconocidas ante el Estado –como ciudadanos, como deudores, como beneficiarios de alguna política, como delincuentes o violadores de procesos administrativos o normativos– (Das *et al.*, 2004; Sharma y Gupta, 2009; Stepputa y Nuijten, 2018). Uno de los ámbitos donde mayor impacto ha tenido este desarrollo teórico-metodológico es en el estudio de mercados ilegales, de la violencia o de la corrupción, donde el Estado es constantemente moldeado “desde abajo”.

La noción de margen así pensada es pertinente para esta reflexión porque, como se mostrará, la forma en que las violencias se han venido entretejiendo con la vida cotidiana de los procesos educativos formales expresan dos hechos clave: por un lado, un constante desplazamiento del lugar central de la escuela como referente cultural y educativo, también como espacio de referencia social que, en ciertas circunstancias históri-

cas, recibían gran atención y respeto. Por otro lado, la noción de margen permite pensar cómo el Estado es constantemente limitado para prevenir o erradicar tanto la violencia delictiva como la violencia en los procesos escolares, exhibiendo sus límites y una pluralidad de procesos que se viven en los márgenes del Estado, de lo legal y lo ilegal, de lo aceptable y lo inaceptable.

SUSTENTO METODOLÓGICO

Se anticipó al inicio que esta exposición se basa en un trabajo realizado por varios años en diversas zonas del estado de Veracruz. Dicho trabajo, hecho de manera individual o como parte de proyectos de investigación colectivos, ha implicado la conjunción de elementos metodológicos de tipo cualitativo a través de entrevistas individuales y grupales, con la observación en campo y el tratamiento de datos cuantitativos.⁴ También se ha apoyado constantemente en investigación documental con énfasis en dos tipos de fuente: el análisis de la documentación y la representación de la violencia en la prensa y la revisión de una diversidad de documentos producidos por el Estado y el gobierno en diferentes órdenes y niveles, como las secretarías de educación estatal y federal, o que incluyen programas educativos, intervenciones, estadísticas, reglamentaciones y leyes, entre otros. De mayor prioridad es la perspectiva de los sujetos escolares, en particular de los estudiantes y el profesorado, desde el preescolar hasta el posgrado, y quienes pueden aparecer en la intersec-

4 Los proyectos de que se retoma información para la exposición son: La gestión escolar e institucional de la violencia en las escuelas de educación básica en Veracruz (2010-2013, Conacyt-UV, colectivo); La acción pública frente a los impactos sociales de la violencia. Exploración de la interfaz gobierno sociedad en los ámbitos barrial y escolar en tres zonas metropolitanas de Veracruz (2015-2018, PRODEP-UV, individual); La inclusión social y la ciudadanía de las/los jóvenes en entornos de violencia, vulnerabilidad y exclusión en Veracruz (2018-2020, IDRC-UV, colectivo); Problemas, políticas e intervenciones públicas: la educación, la violencia y la construcción de lo común (2024-2026) (UV, 2024, individual).

ción de diferentes dinámicas de victimación, produciendo significados sobre la violencia, sea porque la viven, la ven o la reproducen.

Como ya se mencionó, la experiencia de la violencia puede atravesar las instituciones, como las educativas, aunque no necesariamente inicia en ellas, ahí puede hacer foco y sobredeterminarse en los actores educativos de manera particularmente intensa. La capacidad o la incapacidad del Estado o sus aparatos gubernativos para, por ejemplo, poner “orden” o cuidar a las comunidades escolares, puede provocar que las escuelas y sociedades que viven en los márgenes espaciales o administrativos estén más propensas a que esta sobredeterminación ocurra. Metodológicamente, esto requiere abordar la violencia de manera relacional, como espacio de producción constante de significados, es decir, como un flujo de significación que se genera en diferentes modalidades.

Ahora bien, de este conjunto amplio y heterogéneo es importante recuperar para esta exposición elementos básicos, organizados en dos ejes, que podrían ayudar a entender algunas de las grandes capas de significado que se han venido construyendo en el orden local para intentar conectarlas en una escala más amplia, echando mano de algunas de las referencias empíricas arriba señaladas y considerando hallazgos en diversas regiones de la entidad veracruzana. Se hará énfasis particular en el discurso docente, pero también se incluirán ejemplos puntuales de estudiantes.

DOS EJES DE INDAGACIÓN SOBRE VIOLENCIAS Y EDUCACIÓN

A continuación, se abordarán algunos de los principales tipos de violencia que se han registrado en el marco de la agenda de investigación previamente referida en comunidades educativas de Veracruz. El propósito es establecer un marco analítico e interpretativo de los principales retos identificados a partir del trabajo de campo y documental realizado en estos años, desde una perspectiva de la circulación de significados

como pliegues que se forman en los márgenes. Como se anticipó, para esto se recuperarán elementos de análisis de prensa y testimonios registrados durante la investigación.

SIGNIFICACIONES EN TORNO AL IMPACTO DE LA CRIMINALIDAD EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

Una de las formas más complejas de violencia en el ámbito educativo tiene que ver con la incursión gradual de la delincuencia tanto común como de tipo “organizado” –más estructurada, con mayor agresividad y fines más específicos–. Aunque históricamente siempre ha habido información sobre robos y vandalismo contra centros educativos, o sobre la presencia de pandillas que amenazan la integridad de las y los estudiantes en algunos países como México, la presencia del crimen común y del crimen organizado alrededor y al interior de las comunidades educativas se ha vuelto más notoria durante este siglo XXI en gran parte del territorio mexicano. Si bien es posible identificar en la prensa nacional casos de acoso y de agresión en contra de escuelas y docentes en diversas regiones del país, en el caso de Veracruz los más notorios se han hecho presentes en regiones como Xalapa, el Puerto de Veracruz, Boca del Río y Medellín; Córdoba, Orizaba e Ixtaczoquitlán; la región de Martínez de la Torre, Papantla y Poza Rica; Coatzacoalcos, Minatitlán, Acayucan y Los Tuxtlas. Por supuesto, ello no quiere decir que en otras regiones esto no pueda ocurrir con mayor o menor frecuencia.

Con el propósito de tener una idea de este tipo de delincuencia en Veracruz, y también para entender cómo se ha significado la relación violencia-educación en el espacio público, a partir de una revisión de prensa física y digital, desde 2011 y hasta el 2024 se han documentado y analizado un poco más de 100 hechos delictivos contra comunidades educativas. Para cada nota se hizo primero un análisis de los hechos reportados, posteriormente se desplegó un análisis de discurso indagando en sus estructuras narrativas. Por efectos de espacio, para este

escrito en particular se destacan solo algunas conclusiones generales de todo lo hallado.⁵

Primero, en la tabla 1 se consignan algunas notas a manera de muestra. Con el título de cada entrada se pueden seguir los actos delictivos perpetrados contra integrantes de las comunidades educativas, pero también los significantes empleados para consignar los hechos. Para efectos de este trabajo, se eligieron notas cuyos títulos fueran precisos respecto a los hechos que describen. Se notará en los títulos y en su cronología la gravedad de lo reportado. Asimismo, de esta información es importante destacar que entre los hechos consignados destacan la extorsión a profesores y al personal escolar, a padres y madres de familia, también el robo o daño al patrimonio escolar, violaciones, los intentos de secuestro y los secuestros consumados y el asesinato. En algunos casos, las víctimas o participantes en los hechos narrados aparecen en el título de la nota.

TABLA 1. Muestra de notas de prensa reportando actos delictivos contra integrantes de comunidades educativas en partes diversas de Veracruz.

NÚM.	TÍTULO DE LA NOTA (MEDIO DE PUBLICACIÓN Y AÑO DE OCURRENCIA)	LUGAR DE INCIDENCIA
1	Extraditan y recluyen a homicida de profesor de Altotonga (<i>Enlace Veracruz</i> , 2011).	Altotonga, Veracruz
2	En Agua Dulce: Caen asesinos de profesor (<i>El Heraldo de Coatzacoalcos</i> , 2012).	Las Choapas, Veracruz
3	Aparece asesinado maestro activista de Cosamaloapan (<i>Plumas libres</i> , 2013).	Cosamaloapan, Veracruz
4	Hallan cadáver de maestra en estado de... (Diarios <i>Eyipantla y Milenio</i> , 2013).	Cosamaloapan, Veracruz
5	Depositán cenizas de universitario asesinado (<i>Al calor Político</i> , 2014).	Alvarado, Veracruz

5 Toda la información fue sistematizada primeramente en Zotero y posteriormente analizada de *Atlas.ti* versión 24.

(continúa)

NÚM.	TÍTULO DE LA NOTA (MEDIO DE PUBLICACIÓN Y AÑO DE OCURRENCIA)	LUGAR DE INCIDENCIA
6	Liberan a los dos académicos de la UV secuestrados desde el 9 de agosto (<i>Proceso</i> , 2015).	Coatzacoalcos, Veracruz
7	Homicidio de académico de la UV vinculado a 21 robos (<i>Enlace Veracruz</i> , 2014).	Xalapa, Veracruz
8	La escuela del terror en Veracruz: matan a 3 de sus maestros (<i>La Silla Rota</i> , 2016).	Cosoleacaque, Veracruz
9	Asesinan a profesor e intendente y privan de su libertad a maestra y niño en Tantoyuca, Veracruz (<i>Norte</i> , 2017)	Tantoyuca, Veracruz
10	Matan a dos maestras en la Sierra de Veracruz (<i>E-Consulta, Veracruz</i> , 2018).	Texcatepec, Veracruz
11	Secuestros no cesan; suman 2 profesores asesinados en 7 días (<i>E-Consulta, Veracruz</i> , 2019).	Tezonapa, Veracruz
12	El monto de lo robado en la primaria "Úrsulo Galván", de Veracruz, supera los 50 mil pesos (<i>Diario de Xalapa</i> , 2020).	Úrsulo Galván, Veracruz
13	Veracruz registra 47 robos a escuelas durante la pandemia (<i>E-Consulta, Veracruz</i> , 2021).	Veracruz, Veracruz
14	Protestarán por pronta aparición de profesor desaparecido en Ixhuatlancillo (<i>El Sol de Orizaba</i> , 2022).	Orizaba, Veracruz
15	En Magdalena, intentan secuestrar a maestro originario de Rafael Delgado (<i>Imagen de Veracruz</i> , 2023).	Rafael Delgado, Veracruz
16	Por "error", ministeriales de Veracruz acribillan a maestro y trabajadora (<i>Excélsior</i> , 2023).	Naranjos, Veracruz
17	Alumnos en Veracruz secuestran y asesinan a su profesor (<i>Milenio</i> , 2024).	Álamo, Veracruz
18	Incendia automóvil de director de escuela primaria en Acayucan (<i>E-Consulta, Veracruz</i> , 2024).	Acayucan, Veracruz

FUENTE: elaboración propia.

Sin duda, son los docentes los principales blancos de actos delictivos. Los perpetradores, en la mayoría de los casos, fueron personas sin vínculo formal con las comunidades educativas o con sus integrantes, pero en algunos casos eran personas conocidas –estudiantes inclusive–; en otros eran policías, lo que constituye una de las formas en que el Estado agrede a las comunidades educativas, bien por error, bien por participar de una forma u otra en actividades ilegales. Esto muestra cómo el Estado y la educación son modeladas en sus márgenes por actos delictivos o por la conducta de algunos de sus propios agentes, que se mueven entre lo legal y lo ilegal. Por supuesto, a partir de las notas consultadas se debe distinguir que algunos de los hechos pueden ser realmente dramáticos y que en términos generales afectan a todos los niveles educativos, desde el preescolar hasta el posgrado, a la educación pública y privada, a las zonas urbanas y rurales, aunque al parecer hay un particular énfasis en contra de la educación básica y la superior.

Después de analizar el contenido de las notas, el tipo de agresión y las personas involucradas, se abren varias líneas de reflexión sobre la relación violencia-educación. Una de ellas apunta a los desplazamientos en la representación y en el peso de la educación y sus actores en la vida social. Parecería que hace algunos años los centros educativos disfrutaban de una suerte de inmunidad o de respeto intrínseco que se extendía en particular a los docentes y estudiantes. Salvo hechos ocasionales de vandalismo o de robo a las escuelas, o de presencia de pandillas en las inmediaciones de algunos centros escolares, que podían constituir algún riesgo para los estudiantes, los hechos indican que en los últimos años ese “respeto” intrínseco se agotó y ahora las comunidades educativas pueden, en cualquier momento, ser objeto de agresiones delictivas de mayor gravedad.

Por supuesto, se podría argumentar que en la actualidad la violencia delictiva acosa por igual al conjunto de la población en México, y que desde el inicio del siglo XXI no hay un sector poblacional exento de alguna forma de violencia o delito, lo que se habría intensificado particular-

mente después del 2006, cuando el gobierno federal inició una serie de ofensivas directas contra el crimen organizado. En este contexto de violencia casi generalizada, con un Estado limitado, donde el uso de la fuerza parecería a punto de desbordarse en cualquier momento, sería difícil esperar algo diferente para los estudiantes o el profesorado. Si bien esto podría ser aceptable como idea inductiva, no es posible simplemente asumir sin más que ese resguardo simbólico de la escuela frente a la criminalidad se terminó, es decir, es necesario pensar sobre las razones, identificar dónde podrían estar los orígenes de ello, sobre todo porque parece que el efecto de agresividad emerge en diferentes partes del país, en zonas con conflictos por la tierra o bajo el acoso de la delincuencia (Treviño, 2017; Colin, 2022), en zonas sin conflicto, y en zonas que los han tenido y de los cuales quedan vestigios simbólicos.

Ahora bien, cambiando el ámbito de observación, en otros trabajos he analizado en detalle testimonios de docentes que han sido testigos o víctimas de actos de violencia delictiva, que han sido amenazados, que sus pertinencias han sido robadas, sus autos quemados o inclusive que han sido objeto de intentos de secuestro (Treviño, 2017, 2018). Como he argumentado en su momento, esos hechos constituyen experiencias límites, es decir, no son la norma en la vida de los docentes, pero cuando ocurren no solo pueden cambiar su vida en particular, sino de todos a su alrededor, incluidos los integrantes del entorno educativo.

A partir de estos hechos, una segunda línea de reflexión remite a las condiciones sociales y a las experiencias que podrían explicar cómo estas circunstancias son significadas por la comunidad educativa. Para esto, los testimonios de los estudiantes, docentes, técnicos pedagógicos, directivos y demás actores de diferentes niveles educativos han resultado relevantes, pues han permitido conocer sus experiencias, tener contexto de diferentes hechos y entender los significados y sentidos asignados a dichos hechos, a sus condiciones de gestación o sus consecuencias, entre las que destacan la transformación de las relaciones entre los integrantes de las comunidades educativas y el entorno.

Después de más de 50 entrevistas con integrantes de comunidades educativas de diferentes ámbitos de la educación, se ha hecho evidente que entre los factores que explicarían la violencia según la perspectiva de los actores en su contexto están la popularización de antimodelos y de antivalores, la precariedad social y económica, la disolución de las reglas de convivencia en diversos ámbitos. También el escaso valor asignado a la educación en diversos grupos y comunidades, la transformación de las estructuras familiares, la violencia en el noviazgo y al interior de los grupos domésticos, la exposición constante a contenidos mediáticos nocivos –como programas de TV, video juegos, redes digitales– y, sobre todo, un deterioro del entorno social que se cuele en la vida y en la dinámica de las instituciones educativas.

Como se puede intuir, estos elementos no se expresan con la misma intensidad o la misma frecuencia en todas partes. En ocasiones, aparecen algunos y se mezclan en función de una pluralidad de circunstancias, dando paso a la sobredeterminación de, por ejemplo, antimodelos con prácticas delictivas y entornos escolares frágiles. En otros casos, es posible notar la interacción de entornos escolares normales, entornos sociales agresivos y entornos familiares altamente conflictivos. A continuación, se presentan algunos testimonios que permiten mostrar este punto. Primero, se hace patente cómo en los dichos de los actores educativos se sobredeterminan acciones delictivas comunes, agresión al centro escolar y referencias al crimen organizado como parte de la vida cotidiana:

En esta escuela tenemos niños cuyos padres son buscados. Hemos hablado con los estudiantes y sabemos que no se meten en eso, y a partir de eso decidimos cerrar todo. A la escuela no entra nadie sin permiso o autorización [...] también por la inseguridad que está allá fuera (director de escuela secundaria, Coatzacoalcos, 2012).

... entraron a robar a la escuela, se llevaron las televisiones, creo que el decodificador también, porque pues hay una que pasa y ese aparato es el

que transforma la señal ¿no? Se llevan todo. Haciendo una investigación interna ellos encuentran, pero a nosotros nos lo hacen saber de la siguiente manera: que suponen que fue un alumno el que se robó todo esto, pero pues finalmente ese alumno, su papá pues dijera él, es *halcón*, pues sabemos la función que tiene y pues no se le puede señalar al alumno (apoyo técnico, telesecundaria, Córdoba, 2017).

Conviene hacer notar que en los testimonios previos –con cinco años de diferencia– hay un tono dubitativo al nombrar o designar los hechos particulares, como si se cuidara el tono en que se establecen las relaciones entre los hechos, los sujetos implicados y las relaciones con los hechos. Expresiones como “padres buscados”, “sabemos que no se meten en ello”, “su papá, pues dijera él, es *halcón*” dan cuenta de nuevos significantes y significados en el ámbito discursivo escolar.

Por otro lado, como se decía anteriormente, algunos docentes relacionan la violencia con diferentes problemas en sus contextos de vida y de estudio. Algunos de los más evidentes, para efectos de este documento, tienen que ver con la presencia de drogas y de alcohol, la violencia en ámbito familiar y en el noviazgo, la precariedad económica y, por supuesto, los nuevos valores.

Es cierto, algunos de estos testimonios están dominados por el causalismo o el determinismo que impone la experiencia; otros dejan ver problemas de larga duración, como el embarazo juvenil que, cuando se mezcla con contextos de violencia, puede truncar trayectorias educativas y personales. A continuación, se presentan cinco testimonios que van del 2012 al 2020. Se agregaron las cursivas para destacar algunos elementos discursivos clave.

¿Por qué *han metido a tantos niños a los grupos delictivos*? Los grupos están muy atentos a esto [la docente hace referencia a problemas de legalidad] Es una situación estructural [...] Los medios de *comunicación pasan ideas de otros países y los chamacos* aquí en México los reproducen:

robos, asaltos, [...] ¿cuándo se había visto esto antes? Sí, hay robos al exterior y sobre todo hacia los docentes (docente, escuela secundaria técnica, Poza Rica, 2012).

Desde *abuso sexual, violencia intrafamiliar, fuerte alcoholismo, drogadicción y de verdad que sí me sorprende* [...] pensé que había visto cosas más crudas [...] estoy viendo situaciones más complicadas para vivir, cinturones de miseria ¿no? *Esa gente totalmente marginada de servicios, de acceso a ciertos tipos de comodidades, asentamientos humanos irregulares totalmente* ¿no?, cartón, plástico, resortes, madera y dice uno ¡caray! Qué condiciones tan complicadas para subsistir (docente de preescolar, Amatlán de los Reyes, 2016).

Ahora, con esta cuestión de los saqueos, yo sentí que el clima escolar se puso muy tenso [...] ellos mismos se decían “¿no te da miedo que te vaya a denunciar?, me voy a ganar una lana si te voy a denunciar”, y entonces hubo una niña que les dijo “no, porque entre los vecinos ya nos pusimos de acuerdo y si me denuncian nos vamos a proteger entre todos” (profesora de educación secundaria, Veracruz, 2017).

... tres cuatro chavos que les gustaba mucho esta serie de *El Señor de los Cielos*, y bueno, decían que querían ser así, como que salir con muchas chicas, que era muy rico, todo poderoso que mataba a la gente y sigue siendo así. Varios chavos lo ven como esta parte de violencia, el morbo: “Le cortó la cabeza, le quitó el pie, le enterró el cuchillo, qué padre, qué poderoso es”... (profesora de educación primaria, Xalapa, 2018).

... *miedo* y, yo creo que eso también es cultural, educativo. Si en casa escuchan eso, si por generaciones han aprendido esos valores y principios, ya se les hace normal, un papá alcohólico, una mamá alcohólica o una mamá que anda con varios hombres, un papá que anda con varias mujeres... es común que ... ellas ya vean su novio con otra persona, y

lo ven normal, aunque les duele saben que esa es la clase de su vida, te lo dicen... (profesor universitario, Veracruz, nivel superior, 2020).

Los testimonios son severos por su contenido y la realidad que intentan retratar. Se asume que pueden adolecer de precisión, pero también que se anclan en referentes plausibles. Nuevamente, los docentes intentan articular una explicación empleando significantes y expresiones que en otro momento parecerían extraordinarios para el contexto escolar, que incluyen: “han metido tantos niños a grupos delictivos”, “abuso sexual, violencia intrafamiliar, fuerte alcoholismo, drogadicción y de verdad que sí me sorprende”, “¿no te da miedo que te vaya a denunciar?, me voy a ganar una lana si te voy a denunciar”, “le cortó la cabeza, le quitó el pie, le enterró el cuchillo, qué padre, qué poderoso es...”. Todo esto son interacciones constantes en los espacios escolares, es decir, tanto los dichos de los y las profesoras como los elementos referenciales de dónde parten ocurren dentro de las instituciones educativas, en las aulas o en los pasillos; a esos lugares se filtran y se mezclan todos los elementos en el entorno social hasta hacerse parte del discurso escolar.

Entonces hay nuevos elementos discursivos que producen nuevas capas o pliegues de significado a los que se accede de manera contingente en el acto de preguntar pero que circulan de manera constante, sea que se los esté buscando o no; en ese proceso van configurando subjetividades. Estudiantes, profesorado, sus familias y amigos vienen a ser, es decir, se configuran como entes individuales y colectivos en la interacción con estos significantes y con los hechos que refieren. De nuevo se hace patente una cierta noción de límite borroso, de marginalidad entre lo que debería ser parte de la vida y discusión en las escuelas y lo que debería quedar fuera de ellas, entre lo legal y lo ilegal.

En el trabajo de campo, la experiencia estudiantil también deja ver con frecuencia este tipo de significados sobredeterminados de la violencia. Se puede notar que ello es mucho más explícito o evidente en ámbitos urbanos que rurales, pero eso no implica que en los segundos esto

no exista. En los siguientes testimonios de estudiantes de educación básica, media superior y superior se expresa esta experiencia, que se ha podido documentar en numerosas escuelas y a través de entrevistas individuales y grupales:

Entrevistadora: ¿Cuándo sales de clases te sientes segura cuando tienes que irte a tu casa? ¿Te sientes segura en la calle o al salir?

Niña: No.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Niña: *Porque pienso que me puede pasar algo, algún riesgo.*

Entrevistadora: ¿Cómo qué?

Niña: Como *que me pueden robar o secuestrar*, o algo así.

Entrevistadora: ¿Te vas sola?, o ¿vienen por ti?

Niña: Pues, no me voy sola, pero vivo cerca.

Entrevistadora: ¿Pero sientes miedo?

Niña: Sí.

Niña: Porque, es que hay *muchas personas que se drogan o toman y luego se alocan.*

Niña: Es que, ¿qué día empezaron a pelearse? Se empezaron a *pegar con el portón de mi casa y se oía horrible* (estudiante de sexto año de primaria, Xalapa, 2019).

Estudiante 1: Sí, de hecho, luego aquí, aquí abajito, de este lado, siempre muy oscuro, *no hay lámpara*, entonces ahí luego *asaltan*. Es *peligroso venir solo* y de noche.

Estudiante 2: Y de día también.

Estudiante 2: Luego a mí me ha pasado que luego *pasa un señor junto de mí, luego me quiere tocar la pierna*, como que te intenta, es como acoso (estudiantes de bachillerato, Xalapa, 2019).

... bueno (este), es mala porque por lo menos esos grupos allí, arman, *pues, arman borracheras, les gusta alcoholizarse y drogarse* mucho, en-

tonces *está el toque de queda* y ellos aprovechan esa hora, pues la usan con más libertad para realizar todo eso, en especial drogarse, entonces ya, pues hay rondines. El jefe de manzana mandó a pedir que haya rondines en ciertas horas, 11 o 12 y, pues *sí ha habido hasta discusiones, pleitos y se han llevado a varios [...], la gente ya con el miedo pues no salen para interactuar con ellos*, pero aun así hemos oído hasta golpes y todo y cómo se los han llevado (estudiante de licenciatura, UV, Veracruz, 2020).

Los testimonios contienen varios elementos importantes para la exposición. Hay una dimensión emocional evidente –explícita e implícita–; hay referencias a prácticas ilegales y a formas de agresividad en el espacio público. Para los estudiantes, como en el caso del profesorado, la dimensión espacial y la territorial resultan importantes al pensar en la violencia y en los riesgos asociados a ella. Los lugares por los que transitan, la condición de las calles, la ausencia de iluminación, el estado de parques, banquetas, cruces de calles, las personas que ocupan esos espacios y los convierten en territorios de disputa o ilegalidad remiten constantemente a experiencias de riesgo. Así, aparece una cierta noción de margen en su cara espacial, ahí, donde el Estado y el gobierno que lo ocupa no pueden mejorar las condiciones físicas del espacio, se abren posibilidades para actos ilegales y para el incremento de hechos interpretables como violencia.⁶

SIGNIFICADOS SOBRE LAS VIOLENCIAS COTIDIANAS Y EL HECHO ESCOLAR

El segundo ámbito de problematización de la violencia que interesa destacar en esta exposición concierne a los diferentes elementos que se sobredeterminan en el proceso educativo cotidiano. En diferentes ámbitos

6 Trabajos como el de Pitalúa (2021) analizan en detalle el peso de la dimensión espacial para la percepción de riesgo y de seguridad de estudiantes del nivel superior en Xalapa y Veracruz.

de la investigación educativa se ha reflexionado sobre una suerte de imposición que el sistema educativo hace sobre los integrantes de las comunidades educativas a través de relaciones de poder asimétricas, de reglas diversas, o inclusive a través de contenidos o de evaluaciones inequitativas. Esta sería una forma de violencia simbólica de tipo estructural que, en ocasiones, coincide con otras como la discriminación por motivos económicos, de género, entre otras (Lozano, 2005; Astete, 2017).

La violencia entre pares en forma de agresión, de insultos y de apodosos no ha desaparecido, y parecería que se ha ampliado en algunos casos al mundo digital a través de la circulación de rumores, chismes, apodosos, o inclusive de amenazas o de la publicación de información íntima. Sin embargo, en este texto interesa, en particular, reflexionar sobre cómo la violencia, que tiene como trasfondo el escenario delincencial previamente esbozado, se teje con las actividades cotidianas en los espacios educativos. Para ello, nuevamente los testimonios de los actores educativos son útiles. A continuación, se muestra la opinión de docentes en diferentes contextos y momentos. Nótese las referencias las condiciones familiares y barriales y sus intersecciones con los procesos escolares:

Por ejemplo, yo *acabo de dar de alta a un niño que lo tenía el papá maltratado porque le daba golpes, se lo llevó a la mamá, lo tenía la mamá y le pegaban con palos*. Los abuelitos supieron y metieron un oficio al DIF (docente, escuela primaria, Poza Rica, 2012).

Hay niños que presentan conductas, no sé si llamarlas anómalas, porque están viviendo en una familia bastante disfuncional o porque *el divorcio, las separaciones, ser madre soltera, cuyos familiares tienen varias autoridades al mismo tiempo*, eso es respecto a los niños. También me parece que hacen *comentarios racistas, porque se ponen apodosos de tu pinche cholo, hay tu eres del barrio tal, yo no soy del barrio tal*, eso también es muy frecuente, *Ay si tú vives en la dos caminos, pero la mía no es peor como la tuya, así no es tan peor como la tuya si se dan esos señalamientos de*

manera constante o cosas como *maestra sabe dónde vive fulanito, no pues dónde, en tal lado, nunca vaya para allá porque allá la van a asaltar y él es de esos, yo lo he visto en la esquina*, se señalan (docente, escuela secundaria, Veracruz, 2018).

Sí, la escuela ha llamado en ocasiones, *ha pedido a la policía que haga rondines* al menos a la hora de la entrada y de la salida. *Yo he visto los rondines a la hora de la entrada un poquito antes de las 7 a. m., 10 minutos antes, a la hora de la salida no, entonces a la hora de la salida nosotros, nuestra hora de salida es 1:10, pero se les pide que respetemos nuestra 1:10 para que todos salgan juntos y al menos se vaya caminando juntos*. Porque si algo pasa, al menos entre ellos se ayuden, o luego pasa que el camión se queda ahí estacionado y los espera, pues ellos ya dicen, “maestra, deje ir porque se me va a ir el camionero” y pues, pobrecillo, tiene que caminar por esa zona de monte y donde ellos saben que los pueden asaltar, y los del turno vespertino saben que es peligro porque salen a las 8 p. m. (docente, escuela secundaria, Veracruz, 2017).

Entrevistadora: ¿Usted, como maestra o como autoridad de esta escuela, qué tipos de violencia cree que enfrentan los jóvenes de esta colonia?

Entrevistada: Esta colonia *enfrenta muchos problemas: la droga, el robo, el bullying*, todo eso en las colonias (docente, escuela primaria, Veracruz, 2020).

Expresamente, algunos de los testimonios dejan ver una noción de margen o de marginalidad que modela los espacios escolares. Ahí, donde parece que la inseguridad podría poner en riesgo a la población estudiantil, se convoca a la policía; ahí, donde se esperaría que la familia sea un espacio de protección, aparece la violencia intrafamiliar o se desdibujan las nociones de autoridad. Es importante no dejar de señalar que, en ocasiones, la policía también se considera como perpetradora de violencia contra estudiantes y docentes.

En todo caso, como es patente, a las docentes en general no les cuesta identificar algunos patrones o relaciones causales entre los entornos de los estudiantes y las violencias; sus opiniones mezclan conocimiento del contexto, con percepciones fundamentadas en información de diferente tipo.

Por supuesto, también se han encontrado numerosos testimonios donde el personal de los centros educativos no reconoce que la violencia ocurra en sus escuelas o que sea algo serio. Piensan que sus primarias, secundarias, preparatorias o facultades son seguras, y que los problemas de violencia vienen de “fuera”, o que los problemas inician cuando los estudiantes salen de ahí. Esto ocurre también para asuntos como el consumo de alcohol o de alguna droga:

Vienen niños de otras escuelas que traen problemas a la escuela (apoyo técnico, secundaria, Poza Rica, 2012).

... en la escuela no se ha presentado ningún caso porque tenemos la precaución y estamos alerta a todos, pero saliendo de sexto año las jovencitas, al año que entran a la secundaria, salen embarazadas (directora de escuela, Veracruz, 2019).

Durante varios años de investigación se han recuperado testimonios muy delicados con casos de abuso, violación y consumo tolerado de alcohol dentro de espacios educativos que, en ocasiones, han sido subregistrados, ignorados o también ocultados. No es posible dar mayores referencias de ellos aquí, pero es fundamental no dejar de señalarlos con todas las implicaciones que la sola mención conlleva.

Respecto de la experiencia estudiantil, sus testimonios en muchos casos son poco elaborados, pero sin duda reconocen cuando algo no va bien o les molesta.

Se ha escogido un par de testimonios que representan bien esta dimensión:

Entrevistadora: Ahora, ¿dos cosas que no te gusten?

Entrevistada: Que sean muy peleoneros.

Entrevistadora: ¿Niñas y niños? Y ¿cuál otra?

Entrevistada: (Eh). *Lo que tampoco me gusta es que sean irrespetuosos.*

Entrevistada: Que luego (este) los niños son..., y las niñas se pelean entre sí.

Entrevistadora: ¿Por qué se pelean?

Entrevistada: *Por algo así que no tiene importancia, por el novio (je, je, je).*

Se empiezan a desgreñar o luego se empiezan a decir de cosas (estudiante de sexto de primaria, Xalapa, 2018).

Entrevistada 1: O sea, con los maestros es buena la relación, solamente es que [...] solamente es no faltarles al respeto, porque ahí ya es cuando...

Entrevistada 2: Maestro... pero... *hay aquí una maestra que si se enoja te avienta un plumazo (risas) y eso no está bien porque...*

Entrevistada 3: ¿La maestra M.?

Entrevistado 1: Sí, ese día *me quiso pegar* (risas).

Entrevistada 1: Yo creo que, *si nosotros no nos llevamos así con ellos, ¿por qué ellos tienen que ser así con nosotros?* No se vale (risas) (estudiantes de bachillerato, Xalapa, 2018).

... considero que, bueno, día a día en la facultad no tanto, pero sí hay, pero ahora sí en, es en los cotorreos, en las llamadas pedas ¿no?, *porque hay mucho mala copa y cuando ya se ponen mal sí se empiezan a..., una experiencia que tuve porque...*, no sé (risa), bueno, casi me peleó con alguien pero eso ya se quedó ahí... pero sí hay muchos chavos que luego se exceden y ya creo que hasta ahí es, *la violencia que ahí se queda o más que nada la mala relación porque, luego o sea tanto, envidia como conflictos, como relaciones sobre todo (eh) amorosas...*, es lo que sé... (estudiante de nivel superior, Veracruz, 2019).

El primer testimonio hace referencia a lo que una estudiante observa de forma cotidiana y que no le parece bien. Destaca en su discurso las

disputas por el “novio”, que escalan a agresión física o verbal. En el segundo testimonio aparecen referencias a las relaciones con los docentes, las que, en algunos casos, pueden ser normales, y en otros, conflictivas o ambivalentes. En el tercer testimonio se hace referencia a la convivencia entre compañeros universitarios, que puede extenderse al entorno social fuera de la escuela y tener consecuencias negativas. Estas narraciones describen hechos y formas de relación relativamente frecuentes en numerosos centros educativos y remiten a las diferentes formas de socialización en casi todos los niveles educativos. En ellas es posible notar cómo lo escolar y lo no escolar se cruzan permanentemente hasta hacerse indistinguibles en ciertos sentidos.

Por otro lado, aunque el espacio no lo permite, en el trabajo de campo también se ha documentado la proliferación de violencias basadas en la identidad de género, asociadas a las características físicas de las personas o relacionadas con su forma de vestir o de hablar (Treviño, 2020b).⁷ En cierto sentido, estas violencias tienen un carácter simbólico y ocurren en el orden del lenguaje, pero evidentemente tienen implicaciones pragmáticas o performativas, pues atraviesan los cuerpos de las y los estudiantes agredidos, moldean relaciones e impactan en decisiones de muchos de ellos como, por ejemplo, seguir estudiando o no, o en cambiarse de escuela. Por otro lado, aunque no son exclusivas de algún nivel o ámbito educativo, es posible afirmar que la violencia simbólica va sustituyendo gradualmente la violencia física conforme los estudiantes se acercan al nivel superior. Ahí es donde se va haciendo evidente cómo la violencia “suplementa”, en el sentido en que complementa y altera las numerosas formas de relación entre las personas que conforman las comunidades escolares. No se trata solamente de un elemento negativo, exterior a la vida de las personas que en miles de casos está tramada firmemente en otras relaciones de las personas, sino que la forma de ser

7 Al respecto, puede verse el trabajo de García y Treviño (2024) y de García Cabrera (2023) sobre la violencia simbólica contra comunidades LGBTQ+ en contextos de educación superior.

estudiante implica ser parte de relaciones de violencia en un sentido y otro. Este es un gran problema de orden social e individual.

Antes de cerrar la sección conviene introducir una breve referencia a los padres y madres de familia. A continuación, se reproduce uno de los numerosos testimonios recopilados en entrevistas y en grupos focales. Nótese la complejidad de las interacciones que quedan expresadas, los diversos hechos y la forma en que construyen una red de significados en torno a la agresión y a las limitaciones para construir diálogos en el espacio escolar:

... también tiene que ver mucho con los padres, porque por lo menos *mi hija cometió el error de irse a tomar unas fotos, estaba tomando fotos porque era el cumpleaños* de mi hija, y vino la maestra y me dijo: “Sabe que su hija tiene llamada de atención?”, y le dije: “*Si en sus manos está suspenderla cinco días, suspéndala. Otra vez la encontraron besándose con otro compañero y nos citaron a las dos mamás, y vino la otra señora, y me dijo: “Es que usted es una no sé qué, una no sé cuánto...”*”. En otra ocasión *me la tiraron en la cancha*, venía ella caminando y unos niños dijeron: “*A ver quién se atreve a tirar a las niñas*”, y me la tiraron y ahí tengo las fotos en el celular; *venimos con el director para que mandara a llamar a la mamá y la mamá no vino; vino al tercer día y habló con nosotras, y dijo la señora que ella no tenía, porque hacerse cargo que a ella le valía lo que su hijo hiciera y que la chamaca por mensa se había caído...* y todo eso se aprende en casa, porque esa es la primera educación en toda las sociedades (grupo focal con padres y madres de familia, secundaria, Coatzacoalcos, 2013).

CIERRE: LAS VIOLENCIAS COMO PLIEGUES DE SIGNIFICADO Y LOS MÁRGENES DEL ESTADO EN LA EDUCACIÓN

Recurriendo a las nociones de suplemento, pliegue de significado y margen, es posible afirmar que las violencias en los espacios educativos constituyen un universo de prácticas significantes que se articulan en el

tiempo de forma constante, aunque no siguen un patrón unívoco. Uno de los aprendizajes más relevantes construidos en este largo periodo de investigación y que ahora constituye un supuesto de trabajo para próximos estudios es que, en la perspectiva de numerosos actores educativos, las relaciones de convivencia en la escuela, e incluso las violencias “mínimas”, las microviolencias cotidianas, se constituyen ya como parte de la vida y, a veces, se hacen indistinguibles como problema, pues forman parte de formas comunes de significar. Este *tramado del significado* de la violencia en el mundo cotidiano se presenta como algo que forma parte del todo: de estudiar, de ser joven o niño, de ir a la escuela, de tener amigos y una vida social y afectiva en la escuela. Se trama también junto con muy diversos retos en la vida familiar, económica y barrial. En la medida en que la violencia se trama junto con todo lo otro, parece que se asienta como “relativizando” su efecto o gravedad, y ello parece incrementar su normalidad. Si aceptamos este supuesto, es posible entender más cabalmente cómo se configura su arraigo en la vida cotidiana de las comunidades educativas y en entornos donde la criminalidad es alta y afecta la educación.

Como se ha intentado hacer patente a través de la revisión de casos en prensa, y sobre todo de los testimonios, hay una experiencia de margen que construye al interior de numerosas comunidades educativas: margen espacial, margen difuso entre lo legal y lo ilegal, margen difuso entre lo aceptable y lo inaceptable. Esto interactúa con numerosas experiencias de subjetivación de la violencia. Es en esta lógica de margen donde miles de docentes, estudiantes, autoridades, padres y madres de familia se configuran como sujetos sociales y educativos en el tramado de miedos, de aspiraciones, de conflictos y de diversos problemas y dinámicas visibles e invisibles. Por esta diversidad y complejidad es que los significados sobre la violencia se deben asumir como pliegues de significado, de los cuales podemos saber algo sin tener una comprensión total.

Aunque en este trabajo no se ha hecho referencia a las políticas y a los programas para atender la violencia, como se ha argumentado en

otro lado (Treviño, 2017, 2018), los hechos narrados ocurren en el contexto de una actuación del Estado y del gobierno en sus diferentes niveles y ámbitos de responsabilidad precaria, poco efectiva e inconstante. Por ello, muchos actores educativos están o se sienten solos frente a los retos que deben enfrentar. Lo mismo en el caso de estudiantes, quienes, por ejemplo, son víctimas de violencia en la vía pública, en ocasiones incluso a manos de policías –caso que en este escrito no se abordó en detalle.

Los diferentes programas para prevenir la violencia en las escuelas, que van desde el Programa Escuela Segura de inicios del siglo hasta el Programa Nacional de Convivencia Escolar, concluido en 2021, han pretendido generar nuevas dinámicas a través de nuevos contenidos, materiales y programas de capacitación con mayor o menor articulación al currículo, por ejemplo, contenidos como los de formación cívica. No es posible afirmar que estas iniciativas sea un fracaso total, pues en algunos lugares han tenido efectos positivos al proveer a las comunidades educativas buenos referentes. Lo mismo ocurre con numerosas intervenciones educativas en universidades y en otras instituciones de educación superior. Pero en la medida en que estas acciones no constituyen una política pública integral, sino intervenciones coyunturales, siguen atadas a variaciones gubernamentales sexenio tras sexenio, administración tras administración; en la medida en que las condiciones para combatir las causas de la violencia no han tenido efecto, y en la medida en que siguen atadas a interminables reformas educativas, son propuestas limitadas, poco trascendentes frente a los retos aquí presentados.

Aunque la pandemia por covid-19 introdujo algunas variaciones en las dinámicas de convivencia, el retorno gradual a las aulas fue, en muchos aspectos, la “vuelta a lo mismo”, es decir, a muchas de las prácticas previas, incluidas las negativas, aunque ahora modificadas por la historicidad de hechos. A este escenario se ha agregado la nueva complejidad que llega con la inteligencia artificial generativa, que pone en mano de miles de personas, incluidas las integrantes de las comunidades educativas, herramientas para manipular imágenes, audios, hechos, datos.

Comportan un gran potencial pero, como siempre, también un gran riesgo que hasta el momento está fuera del radar de muchas instituciones y de proyectos educativos, desde el nivel preescolar hasta el posgrado.

REFERENCIAS

- ASTETE, C. (2017). Pierre Bourdieu: el poder en el campo de la educación y la pedagogía, *Horizonte de la Ciencia*. 7(12): 223-239.
- BERICAT ALASTUEY, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología, *Papers: revista de sociología*. 62, 145-176.
- CASILLAS ALVARADO, M. Á. y Dorantes Carrión, J. J. (2021). Cyberbullying en posgrado, *Revista de la Educación Superior*. 50(198), 109-130.
- COLIN HUIZAR, A. (2022). Maestros bajo fuego. Repercusiones de la violencia criminal en escuelas públicas del Valle de Apatzingán, Michoacán, *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*. 13(24).
- DELEUZE, G. (1994). *Difference and Repetition*. USA: Columbia University Press.
- DERRIDA, J. (1989). La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas, *La escritura y la diferencia, Barcelona: Anthropos*, pp. 383-401.
- DERRIDA, J. (1997). *La disseminación*. Madrid: Fundamentos..
- GARCÍA CABRERA, G. A. (2022). Discurso, identidad de género y manifestaciones de violencia en estudiantes de tres universidades privadas de la ciudad de Puebla. Tesis doctoral. UPAEP.
- GARCÍA CABRERA, G. A. y Treviño Ronzón, E. (2024) Violencia simbólica y diversidad de género en tres universidades privadas de Puebla, México: discurso, negación e invisibilidad, *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*. Año IX, núm. 18, ene-jun, 2023, pp. 27-57.
- GOODWIN, J., Jasper, J. y Polletta, F. (2000). The return of the repressed: The fall and rise of emotions in social movement theory, *Mobilization: An International Quarterly*. 5(1), 65-83.
- GONZÁLEZ, M. L. C. (2023). La violencia escolar y los espacios intersticiales en México. Una aproximación etnográfica en Uruapan, Michoacán, *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*. (18), 262-288.

- KIM, H. y Bianco, J. (2007). *The affective turn: Theorizing the social*. USA: Duke University Press.
- LACLAU, E. (2005). *On Populist Reason*. Londres-Nueva York: Verso.
- LEÓN MORENO, C., Martínez-Ferrer, B., Ochoa, G. M. y Ruiz, D. M. (2019). Victimización y violencia escolar: el rol de la motivación de venganza, evitación y benevolencia en adolescentes, *Revista de Psicodidáctica*. 24(2), 88-94, <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.12.001>
- LOZANO, I. (2005). Los significados de los alumnos hacia la escuela secundaria en México, *Revista Iberoamericana de Educación*. 36(9), 1-10.
- MEJOREDUC. (2021). *La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México*. México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- MENÉNDEZ SANTURIO, J. I., Fernández-Río, J., Cecchini Estrada, J. A. y González-Villora, S. (2020). Conexiones entre la victimización en el acoso escolar y la satisfacción-frustración de las necesidades psicológicas básicas de los adolescentes, *Revista de Psicodidáctica*. 25(2), 119-126, <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.11.002>
- MORALES, E. (2023). Ecologies of Violence on Social Media: An Exploration of Practices, Contexts, and Grammars of Online Harm, *Social Media + Society*. 9(3).
- OCDE. (2023). *PISA 2022 Results. Learning During – and From – Disruption*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- OMS. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Organización Mundial de la Salud.
- PITALÚA, N. (2021) Huellas de la violencia organizada en la subjetividad de estudiantes de la Universidad Veracruzana. El caso de tres facultades en las ciudades de Xalapa y Veracruz. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- RETAMAL, F. C., Ferro, E. F., Valencia, C. G., Castillo, C. M., Cid, F. M., Oyarzún, J. C. y Merellano-Navarro, E. (2024). Violencia en el territorio escolar: percepción del profesorado chileno de Educación Física en formación

- respecto a su preparación académica, *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. (51), 1510-1517.
- SCHMID, U. K., Kämpel, A. S. y Rieger, D. (2024). How social media users perceive different forms of online hate speech: A qualitative multi-method study, *New Media & Society*. 26(5), 2614-2632.
- SHARMA, A. y Gupta, A. (Eds.). (2009). *The anthropology of the state: a reader*. USA-UK-AUSTRALIA: John Wiley & Sons.
- STEPPUTAT, F., y Nuijten, M. (2018). Anthropology and the enigma of the state. En H. Wydra y B. Thomassen (eds.), *Handbook of Political Anthropology* (pp. 127-144). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- TREVIÑO RONZÓN, E. (2017). Atravesar el riesgo. Los docentes frente a la violencia en Veracruz, *Perfiles Educativos*. Vol. xxxix, núm. 158, pp. 20-37.
- TREVIÑO RONZÓN, E. (2018). La crisis de la educación en Veracruz: mal gobierno, corrupción y violencia. En A. Olvera Rivera, *Veracruz en su laberinto. Autoritarismo, crisis de régimen y violencia en el sexenio de Javier Duarte* (pp. 401-426). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- TREVIÑO RONZÓN, E. (2020a). La violencia y lo político. Una reflexión sobre la violencia como productora de subjetividades políticas, *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*. 0(13), 27. doi: <https://doi.org/10.25009/clivajes-racs.v0i13.2647>
- TREVIÑO RONZÓN, E. (2020b). Ser joven en Veracruz. Vida y participación en contextos de cambio y violencia. Ciudad Juárez y Buenos Aires: UACM, CLACSO, IDRC.
- VÁZQUEZ RAMOS, A., López G. G. y Torres S. I. (2021). La violencia de género en las instituciones de educación superior: elementos para el estado de conocimiento, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 51(2), 299-326.
- VEENA, D. y Poole, D. (Eds.) (2004). *Anthropology in the Margins of the State*. Santa Fe. Nuevo Mexico: School of American Research Press.
- ZIZEK, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. Argentina: Siglo Veintiuno.

EL ESTADO CONTRA LOS DOCENTES: ACCIÓN COLECTIVA, AFECTOS Y VIOLENCIAS EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA EDUCATIVA

ILSE EKATHERINE ARGÜELLES NAKASE¹

INTRODUCCIÓN

ESTE CAPÍTULO ABORDA LA MOVILIZACIÓN HISTÓRICA del profesorado en contra de la implementación de la reforma educativa de 2013² en México y la reacción agresiva del Estado que, mediante varias movilizaciones policiacas, intentó socavar la protesta magisterial. Se aborda esa coyuntura, donde profesores de todo el país protestaron, particularmente en Veracruz, y el Estado fue contra ellos, golpeándolos en la Plaza Lerdo la madrugada del sábado 14 de septiembre de 2013 para que el entonces gobernador Javier Duarte pudiera dar el Grito de Independencia al día siguiente (*El País*, 2013) y, posteriormente, agredirlos en el Complejo Omega en noviembre de 2015, donde se estaba llevando a cabo la evaluación de miles de profesores veracruzanos (*Plumas libres*, 2015). Dicha movilización se considera un hito³ en la historia del profesorado y del país debido a que, al menos desde la Constitución de 1917, la retórica política exaltaba la profesión docente. Se habla-

1 Doctora en Ciencias Sociales, IHS-UV. El capítulo se deriva de la tesis Análisis de la movilización magisterial en el norte de Veracruz en el contexto del ciclo de reforma 2013-2024: discursos, políticas y afectos, Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, SNP-SECIHTI.

2 A partir de aquí, RE2013.

3 Aquí nos referimos a que el Estado y el magisterio habían negociado históricamente, de manera privada, lo que debía atenderse en el Sistema Educativo Nacional. Con la RE213 se instaura un hito en la historia del magisterio y su relación con el Estado, debido a que este último hizo uso de la fuerza pública enviando gendarmería y caballería contra los profesores en distintos momentos que serán abordados más adelante.

ba del maestro como figura relevante para generar vínculos y valores en la vida familiar y social, se consideraba figura importante en la constitución de las comunidades (CNDH, 2024), es decir, desde el surgimiento de México como país la necesidad y la importancia del trabajo de los maestros habían estado presentes.

Las principales preocupaciones respecto a los hechos surgen tras preguntarnos: ¿Qué significa que después de que los discursos institucionales exaltaban al magisterio mexicano el Estado haya usado la violencia en su contra para justificar una mejora en la educación del país? ¿Qué significa que los profesores hayan salido a las calles a protestar, que el Estado los haya golpeado, y que de ahí se haya derivado un conflicto que desembocaría cinco años después en un cambio de régimen político en el que los profesores fueron actores clave de la caída del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y del ascenso del partido Movimiento de Regeneración Nacional (Morena)?

Se argumenta⁴ que los profesores, funcionarios públicos y líderes sindicales, como actores políticos que interactúan en el terreno de lo educativo, tienen la capacidad de *afectar y de ser afectados* por otros en distintas escalas. Los *seres afectivos* experimentan emociones, tienen motivaciones, valores, y echan mano de distintos niveles de injerencia en el espacio público; esto depende de sus estilos particulares de ejercicio de poder, de los grupos sociales a los que pertenecen y de sus trayectorias de vida, elementos que moldearon su accionar durante la protesta. El movimiento magisterial provocado por la implementación de la RE2013 fue la plataforma en la que se analizaron las acciones políticas desplegadas durante la protesta, específicamente en el centro-norte del estado de

4 El capítulo presenta los resultados parciales de una tesis de investigación sobre políticas, emociones, afectos y movimientos sociales, a pesar de que la violencia central emergió con tal fuerza que se consideró el análisis. La tesis aportó material para discutir la función analítica de las emociones y de los afectos desde el ángulo político de la educación.

Veracruz,⁵ esto con el objetivo de estudiar cómo fue que el Estado ejerció su *capacidad afectiva* desplegando distintas modalidades de violencia en contra del profesorado durante la protesta.

Aquí nos referimos al ejercicio de violencia sindical e institucional mediante el uso de la fuerza policiaca, del acoso y de las amenazas ejercidas por directores, líderes sindicales, supervisores y profesores en contra de otros profesores que participaron en el movimiento (*El Heraldillo de Poza Rica*, 2017), así como a la violencia ejercida en contra de periodistas que intentaban cubrir las protestas (*El Ciudadano*, 2015). El ejercicio de la *capacidad afectiva* denotó un sentido estratégico que obedecía a intereses políticos, económicos y laborales, lo que generó emociones como el *miedo* y el enojo, considerados aquí como lentes analíticos para percibir al profesor como actor político/afectivo.

En este escenario, la implementación de la reforma provocó la movilización histórica del magisterio mexicano, ya que representaba amenazas laborales, económicas, así como la disminución de privilegios políticos para el Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE); privilegios de los que habían gozado sus líderes desde su fundación en 1943 y hasta 2013.⁶ Aquí se sostiene que la insurgencia magisterial se detonó a partir del discurso de las autoridades sobre la calidad, la evaluación y la permanencia incluidos en la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (LGSPD) y en la *Ley del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación* (LINEE), y a partir de las declaraciones públicas del entonces presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018), de Emilio Chuayffet y de Aurelio Nuño, secretarios de Educación Pública durante ese periodo. Los discursos movilaron elementos político/afectivos –emociones, sentimientos y estados de ánimo–; en el caso de los profesores, directores y supervisores, se

5 El estudio incluyó a los municipios de Papantla, Espinal, Misantla y Martínez de la Torre, por ser un territorio con alto nivel de movilización ya que, en el referente hemerográfico, la Sección 32 del SNTE tenía una fuerte red de poder y control.

6 Con esto no quiero decir que los privilegios del SNTE se hayan terminado, sino que los procesos de negociación se han sofisticado a partir de la formación de nuevas alianzas con grupos políticos que emergieron de la protesta.

sintieron amenazados con la pérdida del empleo con el que sostenían a sus familias (discurso de la permanencia) y con la imposibilidad de continuar heredando plazas a familiares (discurso de la evaluación); en el de los líderes del sindicato, con la pérdida de privilegios y de poder, y en el caso del Estado, con la pérdida de legitimidad durante las protestas magisteriales. En la interacción política entre el Estado, el sindicato y el profesorado se visibilizaron estrategias retóricas desplegadas con fines económicos o políticos para intentar perpetuar privilegios, conseguir mejores condiciones laborales o beneficiarse de las *oportunidades políticas*⁷ que un cambio de régimen puede llegar a tener.

Este argumento permitió entender que el Estado, los llamados “grupos alternativos” (Ornelas, 2021) como la CNTE y Morena, el mismo SNTE y profesores de todo el país se vieron inmiscuidos en un ciclo de reforma iniciado desde el Ejecutivo federal, cuando la reforma educativa fue declarada constitucional. Sin embargo, antes y después de su publicación se generó una serie de acontecimientos, negociaciones, manifestaciones y protestas, en donde la capacidad afectiva de los actores fue expuesta. Partimos del supuesto de que la implementación de la reforma detonó la dimensión *político/afectiva* de los maestros, lo que provocó acciones políticas que se constituyeron con elementos racionales, afectivos y estratégicos. Esta dimensión permitió entender a la violencia como el eje articulador de la implementación y de la interacción política entre los actores sindicales, gubernamentales y magisteriales, quienes, al ser personas con valores, emociones, afectos y procedencias heterogéneas, entraron en una serie de litigio político en defensa de posicio-

7 Las oportunidades políticas suelen surgir en los cambios de régimen político y se abren, según Tarrow (1994), para “madrugadores bien situados, cuando estos plantean exigencias que encuentran eco en las de otros, y cuando estas dan a lugar a coaliciones objetivas o explícitas entre actores dispares y crean o refuerzan la inestabilidad de la élite” (p. 266). Esto devela la transformación de liderazgos políticos durante los dos cambios de régimen político que aquí se estudian: 1) PAN-PRI (2012-2018) y 2) PRI-Morena (2018-2024), en donde las oportunidades políticas fueron aprovechadas por el MCM, grupo que ahora, como actor en la arena político/sindical de Veracruz, comparte espacio con la Sección 32 del SNTE.

nes en el espacio público durante el cambio de régimen político ocurrido de 2012 a 2018. En México, no todo cambio político o implementaciones de políticas educativas han provocado movilizaciones o protestas por parte del sector magisterial.

RECONSTRUCCIÓN DEL CICLO DE PROTESTA MAGISTERIAL (2012-2018)

En 2013, cientos de miles de profesores de todo el país salieron a manifestarse en contra de la reforma educativa de ese año. Durante la movilización hubo varias formas de acción colectiva: paros de labores, bloqueos carreteros, toma de escuelas y plantones en plazas públicas. Esta es una de las luchas más importantes de los trabajadores de la educación en los últimos años, y es considerada la más destacada en la historia del magisterio. A pesar de que ya pasaron más de doce años, las memorias narradas por los profesores participantes, los documentos de prensa publicados entre 2013 y 2019 y las publicaciones académicas permitieron conocer los tipos de violencia ejercida en ese tiempo.

Para abordar esos escenarios hay que hablar de los cambios de regímenes políticos que se dieron de 2012 a 2018. Después de que el Partido Acción Nacional (PAN) gobernara de 2006 a 2012, fue el PRI el que retomó el poder de 2012 a 2018, ambos considerados de la derecha mexicana. Posterior a esos dos sexenios, fue el partido Morena el que ganó las elecciones en 2018. En estos periodos se observaron prácticas de colaboración/ruptura, así como de negociación y de pactos políticos entre el Estado mexicano y el SNTE. Se advirtió el carácter monopólico que era garantizado por el Estatuto de Trabajadores al Servicio del Estado, vigente desde 1938, y que dio inicio al corporativismo tradicional, estipulando que la organización colectiva de los trabajadores está al servicio de los poderes de la Unión, y que los sindicatos son asociaciones de trabajadores federales dependientes de una misma unidad burocrática que, en este caso, es el Estado (DOF, 1938). Este escenario de

negociación se describe en algunos documentos de prensa como una práctica de un sindicalismo en colaboración de clases bajo la tutela del Estado.

El sexenio gobernado por el PAN se caracterizó por el liderazgo de Elba Esther Gordillo, militante del PRI y presidenta del sindicato de 1989 a 2013. El cambio de régimen político en 2012, cuando el PRI retomó el poder, representó el comienzo de las movilizaciones y de la alternancia política, sucesos que marcaron un antecedente importante en la historia de la acción colectiva del profesorado. El protagonismo y el liderazgo político que tenía el SNTE se fue desplazando gracias a que el gobierno de Enrique Peña Nieto pretendía recuperar la rectoría del Estado en el sistema educativo nacional. El malestar del profesorado se detonó porque en ese momento la evaluación era el elemento decisivo de su permanencia laboral; en consecuencia, el SNTE pasó de controlar todo lo que pasaba en materia de política educativa en los sexenios previos a 2013 a ser un actor desplazado de la arena pública.

La zona de estudio considerada obedece a la aplicación de entrevistas semiestructuradas a profundidad y a grupos focales realizadas en los municipios de Papantla de Olarte, Espinal, Martínez de la Torre y Misantla, en el estado de Veracruz. La exploración documental demostró que en la zona hubo una fuerte movilización magisterial y una alternancia política entre el SNTE y el MMPV,⁸ a pesar del cacicazgo ejercido por el equipo político de la sección 32. Para analizar estos acontecimientos, fue necesario contar con un entramado conceptual que permitiera leer las violencias ejercidas en contra del profesorado a partir del análisis de su *capacidad afectiva* en el ejercicio de distintos niveles de poder en el espacio público, esto partiendo de la violencia ejercida por el Es-

8 En la sierra de esos municipios era el Movimiento Magisterial Popular Veracruzano (hoy Maestros con Morena), el cual se había desprendido de las filas de la coordinadora y estaba buscando que más maestros se sumaran a su causa. Esta lucha, iniciada en 2013, les dejó a varios de ellos puestos políticos en la administración política veracruzana de 2018-2024.

tado en contra del profesorado, violencia que experimentaron durante la protesta y que detonó identificaciones magisteriales⁹ y subjetividades.

DISCUSIÓN CONCEPTUAL

El referente empírico considerado requirió que el hilo argumentativo se tejiera entre los conceptos de *Estado*, *reforma educativa*, *discurso*, *afectos*, *acción colectiva* y *violencia*. Al hablar de un país como México, estamos hablando de un sistema político que se deriva de una fuerte *tradición estatista* similar al europeo, lo que hace difícil pensar la movilización sin la participación-conducción-regulación del aparato estatal (Cabrero, 2000). Entendemos al Estado no como aquella “entidad uniforme y monolítica, sin percibir cabalmente las múltiples fuerzas que en su interior operan, las diferencias de poder entre los niveles de gobierno y sus múltiples nexos con lo social” (Chaguaceda: 253), sino como un campo de poder marcado por el uso y la amenaza de violencia y conformado por la imagen de una organización dominante y coherente en un territorio que pertenecen a ese territorio y las prácticas reales de sus múltiples partes (Migdal, 2011).

Para el caso de México, el concepto de *política pública*¹⁰ es poco utilizado en documentos de política, su presencia se nota más en informes del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), donde se habla de políticas sociales¹¹ que operan en nuestro sis-

9 La identificación (Hall, 2003), vista en la trayectoria del actor político magisterial, permite colocar un piso de significación común para fines analíticos y reconocer que hay un *ethos* docente. Es decir, los profesores comparten rasgos comunes como la profesión, los salarios, la pertenencia a un sindicato, etc. El concepto de identificación conjuga la cultura y la identidad como componentes inherentes a la identificación, proceso que se da cuando el profesor es interpelado por discursos institucionales que lo llevan a movilizarse en colectivo y buscar fines comunes.

10 Proceso de toma de decisiones en donde operan fuerzas de poder y donde existen disputas de los espacios públicos que dejan ver la interacción politizada de distintos actores gubernamentales y no gubernamentales, es decir, las distintas prácticas discursivas desplegadas por los actores involucrados.

11 Compuesta por un conjunto de programas institucionales que desarrolla el Estado como figura principal y la administración pública para atender las áreas de salud,

tema político y de las que se derivan los programas sociales. De acuerdo con el referente empírico, el discurso político reflejado en declaraciones públicas, leyes, informes y lineamientos no habla de política pública o de política educativa, sino de reforma educativa. Aquí entendemos esta reforma como discurso político que refleja múltiples relaciones institucionales y no institucionales y que, a pesar de que los conceptos modifican su significado según los espacios de enunciación, la forma de entender la reforma educativa de 2013 permite indagar en las relaciones que se tejen dentro y fuera de ella, y considerar los instrumentos de política¹² desplegados para su implementación como discursos políticos, como “instrumentos de persuasión, herramientas de intercambio retórico con los que se constituyen las relaciones de poder y las categorías de la sociedad” (Popkewitz, 2000: 175), lo que da cuenta de la dimensión político/afectiva que hay en las políticas, es decir, de la política de las políticas.

En este sentido, el concepto de *discurso* permitió el estudio de procesos de amplia escala, como los efectos de la acción colectiva a largo plazo en las identidades magisteriales y de sus trayectorias como actores políticos. Lo vamos a entender desde Buenfil (2019) como una “configuración significativa, que involucra acciones lingüísticas y extralingüísticas, que es constitutivo de lo social y cuyo carácter es relacional, diferencial, abierto, incompleto, precario y susceptible de ser trastocado” (p. 50). El discurso permitió destacar la dimensión política de lo social, lo contencioso de la protesta; es decir, las relaciones de poder y las disputas que se pueden leer en la acción política de los distintos actores que participaron en el movimiento.

Considerar la dimensión contenciosa de lo social, es decir, de la movilización, permite estudiar la acción política a partir de reconocer la interacción de distintas manifestaciones del ejercicio de poder que son

vivienda, seguridad social, empleo y educación (Moyado, 2013).

12 Leyes, recursos económicos, humanos y cualquier otro usado por el Estado para implementar una reforma.

usadas para motivar o socavar la protesta. Esta dimensión es discursiva y cambiante, toda vez que los actores políticos son heterogéneos y afectivos e interactúan en condiciones histórico-sociales específicas. Aquí surgió la necesidad de considerar a los afectos en la discusión conceptual como herramientas analíticas para hablar de aquella capacidad política que tienen los sujetos de afectar y de ser afectados por elementos externos, ya sea por una política pública o una acción política de otros sujetos, esto a partir del establecimiento de relaciones de poder que interactúan en la configuración de lo social. Los *afectos*¹³ permitieron, al igual que el *discurso*, poner atención a la incidencia que tienen los sujetos sobre la formación y la disolución de alianzas, de vínculos; es decir, hicieron posible el estudio de la protesta agregando el componente afectivo a la acción política. Por un lado, los *afectos* pueden operar como instrumentos de control social y de manipulación, o como elementos que producen procesos de subjetivación que influyen en ser maestro.

La *capacidad afectiva* que los sujetos demuestran mediante la configuración de la acción colectiva incide en la configuración de identidades y de afectos colectivos. Es decir, los profesores, los líderes sindicales y los funcionarios públicos son sujetos que moldean o permean las políticas y, al mismo tiempo, son subjetivados por ellas. No siempre ocurre esto; sin embargo, el caso de la RE2013, y de todas las relaciones causales, contenciosas y afectivas que ahí se establecieron, resultaron importantes para este estudio. Afecto refiere:

... al cuerpo y a la mente; en segundo lugar, involucra también a la razón y a las pasiones. El afecto requiere que entremos, como sugiere el térmi-

13 Aquí se aborda a los afectos desde Ahmed (2015), quien no hace una diferenciación entre estos y las emociones, sino que sugiere hacerla dependiendo de las necesidades de cada estudio. En este caso, no se hará una diferenciación entre esos dos conceptos, solo se abordarán el miedo y el enojo como lentes analíticos para analizar la configuración de las identidades y los afectos colectivos a partir del estudio de la acción colectiva magisterial, específicamente de la violencia sufrida por los profesores durante la implementación de la RE2013.

no, en el reino de la causalidad, pero ofrece una visión más completa de la causalidad porque los afectos pertenecen a varios lados de la relación causal. En otras palabras, iluminan tanto nuestro poder para afectar al mundo que nos rodea como nuestro poder para ser afectados por el, junto con la relación de estos dos poderes (Ticineto y Halley, 2007: 9).

Al considerar el *afecto* para el estudio de la acción colectiva, se sostiene que la acción política no solo obedece a motivaciones meramente emocionales que no pasan por ningún proceso cognitivo que impulse a los sujetos a salir a las calles a protestar, sino que esta acción se detonó fundamentalmente por la activación de la dimensión político-afectiva en el profesorado y que los llevó a la movilización.

Los movimientos sociales son entendidos aquí como una fuente principal de conflicto político y, a veces, de cambio social, como aquellos espacios donde convergen la necesidad de un grupo de personas para generar algún tipo de movimiento y dar solución a una problemática que en determinado momento los vincula (Goodwin y Jasper, 2015), lo que permite dar luz sobre las motivaciones humanas surgidas durante la protesta, es decir, las subjetividades e identidades temporales e históricas.

Como se mencionó en la introducción de este capítulo, la violencia apareció como eje articulador del estudio de la acción política desplegada durante la implementación de la RE2013. En el caso que nos ocupa, la violencia provocó procesos de subjetivación en los profesores que la experimentaron. Siguiendo a Treviño, quien estudia a la violencia desde su relación con la producción de lo social, vamos a entenderla como un elemento que “puede activar y desactivar, al mismo tiempo, dinámicas específicas de interacción social, como las que buscan impugnar el estado de las relaciones que la violencia misma viabiliza” (Treviño, 2020: 29), como las transformaciones en la relación entre el Estado y el magisterio veracruzano. Aquí, la violencia es vista como articuladora de identificaciones magisteriales y productora de subjetividades en la comunidad magisterial.

Para este trabajo se consideraron dos tipos de violencia: 1) la institucional: ejercida por actores con una posición de poder en la SEV o en alguna otra institución gubernamental y 2) la sindical: ejercida por actores con alguna posición de poder en el SNTE mediante algún mecanismo de control.¹⁴

DISEÑO METODOLÓGICO Y ANALÍTICO

Este apartado presenta algunos rasgos constitutivos de la investigación de la que se deriva este trabajo y expone la forma en la que se procedió para el análisis de los datos recabados. La estrategia metodológica general estuvo compuesta por una extensa jornada de análisis documental (prensa y estado del conocimiento), de entrevistas semiestructuradas a profundidad, de grupos focales y de la recuperación de imágenes y videos de la movilización magisterial.¹⁵

Los resultados permitieron construir la *dimensión político-afectiva de la protesta*, de la que se derivan tres nodos analíticos en los que se articularon las preguntas y los objetivos de investigación. Para fines de este capítulo, se consideraron las dos preguntas marcadas con negritas véase la tabla 1).

Los datos se analizaron mediante el *software ATLAS.ti* a partir de tres rondas de codificación que detonaron niveles de abstracción que fueron afinándose. La codificación es entendida como “una manera de indexar o categorizar el texto para establecer un marco de ideas temáticas sobre él” (Gibbs, 2012: 64). El proceso de codificación se realizó de la siguiente manera (véase la tabla 2).

14 Durante el estudio de estos dos tipos de violencia surgieron otros más que serán analizados en el siguiente apartado, debido a que las manifestaciones de violencia en la protesta fueron múltiples.

15 Suplementaron los vacíos de información dejados por las negativas recibidas por parte de funcionarios públicos de la SEV y de líderes sindicales de la Sección 32 del SNTE ante los múltiples intentos de entrevistas.

TABLA 1. Construcción de nodos analíticos.

Nodos analíticos	Nodo político del magisterio (acción política, movilización y protesta)	Nodo afectivo/emocional (emociones y afectos como herramientas analíticas, retóricas y de movilización/inmovilización)	Nodo gubernamental (marco normativo, su implementación y su resignificación)
Ejes temáticos del estado del conocimiento	Eje de las identidades y subjetividades		
Pregunta general de investigación	Eje político del magisterio		
¿Qué efectos tuvo la implementación de políticas educativas en la acción política, en los afectos y en las identificaciones magisteriales forjadas a la luz del ciclo de reforma iniciado en Veracruz en 2013?	¿Cuáles fueron las emociones y los afectos que activaron/desactivaron el nodo político del magisterio y sus efectos en la implementación de la reforma educativa de 2013? ¿Cómo se constituyó el vínculo entre emociones, prácticas sindicales y movilización magisterial?		Eje afectivo/emocional
	<p>¿Cómo se conformaron las identificaciones magisteriales durante el proceso de cambio de estatus político del magisterio de Veracruz?</p> <p>¿Cuál fue el impacto que tuvo la configuración y disolución de cierto tipo de identificaciones magisteriales en la implementación y los resultados de las políticas de reforma prar la educación básica?</p> <p>¿Cómo se conformaron las relaciones políticas entre el Estado, el SNTE, la CNTE y el profesorado?</p> <p>¿Qué sujetos magisteriales emergieron de los procesos políticos de reforma de 2013 a 2024?</p> <p>¿Qué decisiones de política impactaron con mayor fuerza la configuración de la subjetividad docente, su marco de referencia y reflexión durante el periodo analizado?</p>		

FUENTE: elaboración propia.

TABLA 2. Codificación abierta.¹⁶

RONDAS DE CODIFICACIÓN	
R1. Descripción	Transcripción de entrevistas y grupos focales, corrección y filtrado del referente empírico: se identificaron actores, temas e ideas propias sobre lo discutido ahí. Ejemplo: la significación de los actores respecto a: "sindicato", "miedo", "enojo", reforma educativa", "represión", etc. Algunos materiales fueron impresos para su codificación en papel.
R2. Categorización	Unidad hermenéutica en <i>ATLAS.ti</i> mediante la importación de las transcripciones de las técnicas cualitativas y los documentos institucionales como la LGSPD, la LGSCMM* y la LINEE. Se actualizaron los códigos de la R1 a la luz del marco teórico y se formaron familias de códigos a partir de la elaboración de <i>tablas de co-ocurrencia</i> y <i>redes</i> para comenzar a hacer afirmaciones teóricas.
R3. Formación de códigos analíticos	A partir de las tablas de co-ocurrencia y las redes se armaron dos constructos analíticos: la <i>capacidad afectiva</i> y la <i>dimensión político/afectiva del profesorado</i> y se construyeron dos ejes analíticos a partir de observables compartidos como: las significaciones en torno al uso de la fuerza pública para socavar la protesta, el papel del SNTE, la CNTE y la SEV en la movilización y la implementación de la reforma educativa.

FUENTE: elaboración propia, a partir de los aportes de Gibbs (2007).

**Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.*

En las etapas de análisis descritas en la tabla anterior se realizó una referencia cruzada de documentos de prensa, de entrevistas y de grupos focales analizados a la luz de los conceptos ya presentados. Aquí partimos del

16 La construcción de códigos se realizó a través del acercamiento reflexivo al texto, con el objetivo de identificar categorías pertinentes al contrastar los datos con las preguntas, los objetivos y el marco teórico de la investigación (Gibbs, 2012).

supuesto de que la acción colectiva es un elemento constitutivo de la protesta, lo que permitió observar el comportamiento y los efectos de la capacidad afectiva que la SEV y el SNTE ejercieron contra el profesorado durante la movilización. Se realizó un mapeo de violencias ejercidas en el proceso de implementación y se identificaron cinco formas: 1) acoso institucional; 2) violencia física en las calles; 3) acoso sindical; 4) violencia simbólica (generadora de traumas a largo plazo); y 5) acoso hacia las maestras (violencia de género), las cuales se representan en la figura siguiente.

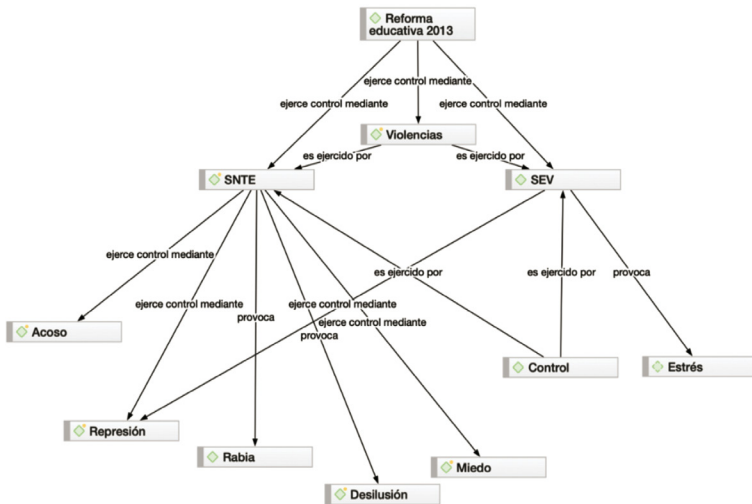


FIGURA 1. Elaboración propia, Red de mapeo del ejercicio de violencia en contra del profesorado veracruzano durante la implementación de la RE2013.

En la figura se explica la violencia ejercida por profesores (operadores políticos) con cargos de supervisión, dirección o jefatura de sector y del personal a su cargo, quienes al mismo tiempo desempeñaban cargos sindicales. El sindicato ejerció violencia a partir del acoso y la represión en contra de los profesores que participaban en las protestas, las mismas violencias que el Estado ejerció contra ellos y que detonaron miedo,

enojo y desilusión, con el único fin de silenciarlos. Para ejemplificar lo considerado en la red, abordaremos varios testimonios de maestros que participaron en las protestas a partir de dos ejes: 1) la acción colectiva y su injerencia en la formación de identificaciones magisteriales y 2) la acción colectiva como detonante de cambios en las relaciones entre el Estado, el sindicato, la coordinadora y el magisterio.

La muestra de la que partimos para el análisis se determinó de la manera siguiente:

TABLA 3. Caracterización de la muestra

TÉCNICA	EDAD	GÉNERO	GRADO DE ESTUDIOS	CARGO	TIEMPO DE SERVICIO	SINDICATO	MUNICIPIO
Entrevista 1	62	M	Licenciatura en educación	Supervisor	39 años	Ninguno	Misantla
Entrevista 2	37	F	Licenciado en pedagogía	Maestro/ dirigente sindical	13 años	SNTE	Espinal
Grupo focal 1	Nueve participantes, cuatro hombres y cinco mujeres. Uno de ellos es el director de la escuela; de 35 a 61 años de edad; seis con licenciatura, dos con maestría y uno con educación superior en educación física. Antigüedad en el servicio: de cinco a treinta y ocho años. Ocho pertenecían al SNTE y uno sin sindicato.						Misantla
Grupo focal 2	Seis participantes, tres hombres y tres mujeres, de 32 a 58 años de edad. Cinco con licenciatura y uno con maestría. Antigüedad en el servicio: de 10 a 32 años. Todos afiliados al SNTE.						Papantla de Olarte

FUENTE: elaboración propia.

EJE 1. LA ACCIÓN COLECTIVA Y SU INJERENCIA EN LA FORMACIÓN DE LAS IDENTIFICACIONES MAGISTERIALES¹⁷

Aquí se abordan el acoso sindical, la violencia física en las calles y la violencia de género¹⁸ ejercidas mediante el acoso y la represión, que fueron detonadores de enojo, desilusión y miedo. Este eje se construyó con base a los aportes de Goodwin y Jasper (2015) y de Hall (2003), quienes pusieron luz al estudio de la reforma educativa de 2013 como un instrumento de política que detonó un movimiento magisterial.

Este último concepto permitió reconocer a los profesores como sujetos estatales, quienes, a pesar de recibir salario y prestaciones por parte del Estado, fueron interpelados por el discurso político de la reforma y cuestionaron su legitimidad. Este cuestionamiento hizo visible la capacidad afectiva que el Estado ejerció sobre los profesores, usando redes de poder del SNTE y la SEV y a partir del despliegue violento de fuerzas policiacas y de represión para evitar la protesta. Ejemplos de la violencia en contra los maestros son los testimonios de un grupo de profesoras que asistieron a evaluarse en noviembre del 2015 en el Complejo Omega, de Xalapa:¹⁹

M7-46MR: Yo sufrí una *crisis nerviosa* porque la policía venía montada y todo, mi marido a correr, *como si fuéramos delincuentes* con los toques, digo, o sea, ¡cómo!, si yo vengo a hacer un examen [respira profundo].

17 El Estado ejercía su capacidad afectiva a partir del poder policiaco, económico e institucional que tenía sobre los profesores, redes de poder que le permitieron violentar al profesorado en sus intentos por socavar la protesta en distintas ocasiones. Emociones como instrumentos de control de la acción colectiva y de los cuerpos mediante la violencia.

18 Sara Ahmed tiene una gama extensa de trabajos que estudian el feminismo y la violencia institucional en contra de las mujeres; al denunciar esos casos de acoso, se pasa del “no pasa nada” (ir en contra de la retórica feliz) a intentar un cambio en la realidad de las mujeres y exponer el acoso (Erlík, 2021).

19 Con el objetivo de salvaguardar la identidad de los informantes y tratar con mucha ética los testimonios recolectados, se construyeron códigos que permiten caracterizarlos con fines analíticos. En este caso estamos hablando de la maestra núm. siete, de cuarenta y seis años de edad, por ejemplo: M7-46MR.

M7-46MR: Ah no, sí, yo andaba como loca, yo sí, yo estaba histérica.

M6-57HV: No fue tanto la actividad de los caballos, sino que del Complejo Omega salió un grupo de choque.²⁰

M7-46MR: El gobierno.

D8-39MA: Es lo que yo les digo, un grupo de choque. Personas bajaron, uno aventó una bomba y después los policías. Y lo vi, los policías estaban con los escudos así [pone sus manos frente a ella]. Los policías no nos estaban agrediendo. Nosotros andábamos caminando, pero los policías se hicieron a un lado y del Complejo Omega salieron los otros y empezaron a golpear a las maestras y maestros.²¹

M6-57HV: ¡Maestras y maestros, sí, así fue!

D8-39MA: Cuando yo vi eso, fue que me agarré a correr y gritó una maestra histérica [levanta la voz]: ¡Es que le están pegando a una maestra!, ¡la están pateando! Yo ya no volteé, seguí corriendo, pero en eso venían ya hombres, maestros que iban a hacer el examen y empezó el enfrentamiento por defender a las mujeres que ya tenían tiradas en el piso, luego los policías empezaron a empujar con los escudos.

Según documentos de prensa (*Sin Embargo*, 2015; Gilet, 2015), los periodistas también fueron golpeados; ellos denunciaron que ese mismo día hubo un sinnúmero de heridos en Boca del Río y en Xalapa, en donde al menos cinco periodistas fueron agredidos por policías vestidos de civil con bates de beisbol y toletes retráctiles eléctricos; aseguraron que fueron enviados por instrucciones de Seguridad Pública. En contraparte, la SEV expresó que en la mayoría del país la evaluación se caracterizó por la participación entusiasta y comprometida de los docentes, a pesar de los bloqueos y las fallas técnicas (Marlo, 2015). Lo expresado por los periodistas y las profesoras ocurrió en la misma fecha, tanto en Boca del Río como en Xalapa, el suceso fue capturado en las fotografías siguientes.

20 Maestro núm. seis, 57 años de edad, M6-57HV.

21 Directora, núm. ocho, de 39 años de edad, D8-39MA.



FUENTE: *El Ciudadano*, fotografía de Eka Ríos.



FUENTE: *Desinformémonos*, fotografía de Eliana Gilet.

Otro tipo de violencia fue el acoso sindical sufrido por algunas profesoras al momento de participar en las protestas y aparecer en fotografías que líderes sindicales o profesores simpatizantes del sindicato les tomaron durante las marchas en Papantla. Los testimonios siguientes de un grupo focal relatan lo que ocurrió en una de las marchas organizadas en ese municipio:

M7-46MR: Yo no quería ir por lo mismo, porque fueron tipo amenaza, para mi papá, sobre todo. Le decían: “Es que tus hijas, tus hijas y hasta el yerno también, y así como de: “¡Bueno, pero por qué!”. Decía mi papá: “Es que me hablaron por teléfono, el viejo me habló y me dijo.

M7-46MR: Y bien señaladas...

Moderadora: O sea, ¿les tomaban fotos y los reportaban?

M4-38ML: Incluso había quienes decían: “Vi a tu hermana, vi a tu primo o vi a tu papá, ¿qué anda haciendo!?”.

M7-46MR: Sí, hasta en las fotos andaban.

Para cerrar este eje, otra forma de violencia fue el acoso sexual en contra de las mujeres trabajadoras. El testimonio siguiente muestra el poder sindical para violentar a la mujer a partir de amenazas y de acoso. Se trata de una profesora de primaria federal con funciones docentes y directivas, quien construye sus memorias a partir de haber experimentado acoso por parte de su supervisor; la profesora tenía veinte años de edad y apenas iniciaba su profesión docente.

MD2-30S: Hay maestras que no hicieron lo que supervisor decía, ahora ya se llama acoso.

Moderador: Sí, antes no.

MD2-30S: Ahora ya lo meten a la cárcel y antes no. A mí me pasó, cuando me dijo: “Maestra, te vas a convertir en mi amante”, yo le dije: “No maestro, yo vine a trabajar”; se paró de su escritorio y pegó así [golpea la mesa]. Me dijo: “Te vas a arrepentir”. Yo acababa de llegar, tenía cuatro días de haber llegado a la zona, el 8 de octubre de 1984. Yo me salí de la Supervisión, el comité planeó todo y me sacaron de ahí, de la comunidad. Pero sabes qué, mira cómo estoy, orgullosa de mí misma, que no le di nada, porque yo no me iba a rebajar, mi dignidad estaba primero. El supervisor después me pidió perdón.

Como podemos observar, la violencia no solo se dio durante la protesta, sino también en otros lugares y espacios. El miedo y el enojo de la profesora ante la violencia sufrida por parte de su superior detonó en ella una subjetividad de orden político, toda vez que los casos de acoso “hacen estallar procesos de interpelación e identificación política, al remover subjetividades más o menos estables, subyugadas o “dormidas”. Esto lleva a personas de distintas edades y condiciones sociales o profesionales a asumir una posición y ocupar algún lugar en el espacio público” (Treviño, 2020: 40). Los discursos de los profesores, en especial el de la profesora, permiten darnos cuenta de las distintas interacciones que el Estado tiene con las maestras acosadas.

En el testimonio anterior, a pesar de que la profesora expresó sentir miedo durante la entrevista con su supervisor, esto le permitió anticipar un daño o una herida que posiblemente iba a experimentar en el futuro si no cedía; sin embargo, sentir miedo le permitió rechazar el acoso, aunque sufrió algunos traumas a largo plazo a causa de la violencia padecida (Ahmed, 2015).

EJE 2. LA ACCIÓN COLECTIVA COMO DETONANTE DE CAMBIO EN LAS RELACIONES ENTRE EL ESTADO, EL SNTE, LA CNTE Y EL MAGISTERIO

Aquí abordaremos el acoso institucional y sindical como represión antes y durante la protesta, lo que, en algunos casos, provocó estrés y miedo en los profesores al experimentar esta violencia incluso en las calles. Este eje analítico fue construido a partir de los aportes de Goodwin y Jasper (2015), de Ticineto y Halley (2007) y de Treviño (2020). Sus postulados permitieron analizar la transformación en las relaciones entre el Estado, el sindicato y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Esta última aparece constantemente en los documentos de prensa, aunque fueron poco mencionados por los profesores que participaron en las entrevistas y en los grupos focales; la

coordinadora aparece como “el otro grupo que los estaba invitando a movilizarse”.

Como ya se mencionó, la relación entre el Estado y el sindicato magisterial sufrió una transformación importante a partir de la implementación de la RE2013 debido a que el sindicato dejó de ocupar una posición protagónica en el escenario político y, a pesar de que continuó al servicio del régimen en turno, perdió legitimidad y vínculos con el profesorado. Esto lo expuso una profesora del municipio de Espinal cuando se le preguntó sobre el papel que el SNTE tuvo durante la implementación de la reforma:

M9-M40S: Pues yo creo que buscó su conveniencia. Yo desde entonces dejé de creer en el sindicato, porque siempre he dicho que está para resguardarnos, no para que se beneficie de nosotros. Y yo siento que buscó su conveniencia, o sea, porque aparte de que no trajo información, el haber-nos reprimido y el haber estado muy presente para que no marcháramos, pues era también algo que no, no lo debió de haber hecho, o sea, nos hubiera dejado.

La misma profesora habla de la vigilancia que este sindicato implementó en las escuelas para evitar que los maestros asistieran a las protestas:

M9-M40S: No hubo amenazas tal cual. Solo que nos quedáramos en nuestras escuelas, y cuando había alguna marcha o algo importante siempre llamaban para preguntar si estábamos trabajando.

Moderador: ¿Quién llamaba?

M9-M40S: Por parte de la Supervisión, o sea, entregar evidencias de que estábamos trabajando.

Moderador: Pero ¿todos iban a trabajar?

M9-M40S: Sí, te digo que no hubo oportunidad porque te digo que estos estaban vigilando.

La pérdida de legitimidad del SNTE y la transformación de sus liderazgos en la zona centro-norte del estado de Veracruz provocaron que varios profesores se sumaran a otros movimientos y se organizaran sin siglas sindicales para acudir a protestar en diversas partes del Estado.²² Este fue el caso de una profesora de Misantla, quien lo hizo en Veracruz en octubre de 2013. Ella narró lo que experimentó al participar en esa manifestación y comentó que todos estaban ahí sin siglas sindicales, y que el líder a cargo les dijo:

M10-M53I: “Solamente queremos decirles que manden mensajes, que hablen con sus familiares”. Nos dio a entender que nos despidiéramos porque dice: “Puede ser que mañana haya muchos desaparecidos, muertos y no nos encuentren, entonces siquiera que sepan dónde están”.

Moderador: ¿Qué sintió cuando le dijo eso?

M10-M53I: No, pues imagínese, maestra, yo con ganas de llorar ¿no?, ya hasta me estoy acordando de eso [voz cortada, sollozando].

M10-M53I: Recuerdo que contacté a mi esposo, le hablé tranquila, sin llorar y sin nada. Me dice: “Oye hija ¿no te vas a venir?” Yo creo que en las noticias ya estaban diciendo que nos estaban rodeando, a lo mejor no era cierto, pero imagínese la psicosis de ellos de escuchar eso. Me dice: “Ya ves ¿para qué fuiste?, le dije: “Tú tranquilo, yo estoy aquí, hay compañeros (hombres)”. Yo me acuerdo que estaba mi papá, mi mamá, mis hijos, y me fue pasando uno por uno como si me estuviera despidiendo ¿no? Les dije: “No, yo estoy tranquila, tranquilo hijo, no pasa nada yo aquí estoy con mis compañeras”.

La asistencia de las profesoras a las manifestaciones provocó que sufrieran diversos tipos de violencia: la violencia simbólica, que tuvo efectos

22 El desencanto por las instancias sindicales existentes influyó en la movilización. Emociones como el miedo y el enojo pueden politizar o despolitizar la acción colectiva, todo depende de las circunstancias particulares de cada sujeto y de cada movimiento social.

a largo plazo, como trauma. En el testimonio aparece también el miedo en dos acepciones: por saber que sus vidas corrían peligro y por no saber si regresarían con su familia. Por ejemplo, una profesora, que se sabía protegida por el colectivo magisterial, relata el acoso sufrido y reflexiona sobre un suceso que le resultó traumático:

M10-M53I: Recuerdo también, estábamos todos abajo y estaba como un puente arriba y recuerdo que había hombres que decían que eran los trailers. En ese entonces también creí que eran los trailers, pero eran hombres que andaban con fierros y que pegaban en el barandal del puente, decían que ya levantáramos nuestra huelga o que nos iban a golpear. Pegaban y eran así hombres a lo mejor tatuados, como malandrines, o sea, uno piensa, “eran trailers” o gente pagada, o sea, no sabemos.

Con miedo, otros profesores que participaron activamente en las protestas recordaron el desalojo violento que el Estado había efectuado el 14 de septiembre de 2013 en la Plaza Lerdo, de Xalapa; sin embargo, esto no los hizo detener las protestas. La prensa narró una manifestación organizada por integrantes del MMPV, quienes expresaron: “Lo que esperamos es que el Gobierno del Estado dé muestra de su voluntad, pero ya no con diálogo, si no con un hecho a nuestras demandas” (Montero, 2013). Los profesores continuaron con las protestas, a pesar del comunicado emitido por la SEV, donde les comunicaba descuentos salariales y recesión laboral si no regresaban a las aulas.

Para finalizar, subrayamos que la prensa también dio cuenta del encuentro entre conductores del transporte pesado y profesores en el recinto portuario de Veracruz, señalando: “Con palos y piedras, trailers que estaban varados en la entrada del puerto de Veracruz replegaron a maestros que bloqueaban la carretera denominada Kilómetro Trece y Medio” (Barranco, 2013). Los profesores habían colocado el campamento y, de acuerdo con la profesora de Misantla, fueron amenazados con retirarlos si no dejaban libre el tránsito para el paso de sus unidades.

Como resultado de las protestas, se generó desconfianza, miedo y ruptura de vínculos con operadores políticos del SNTE que representaban a la SEV y que desempeñaban funciones de dirección y de supervisión. En este escenario, los profesores se enfrentaron con padres de familia, conductores de transporte, policía fuertemente armada, entre otros. Aquí las emociones operaron en dos momentos estratégicos de la protesta: 1) para estar bien emocional y físicamente y protegerse de la violencia en las calles y 2) para reprimir la protesta por parte de las autoridades como elementos de control.

La siguiente imagen representa lo ocurrido en la Plaza Lerdo de Xalapa.



FUENTE: *Regeneración*, septiembre de 2013, <https://regeneracion.mx/desalojan-maestros-en-la-plaza-lerdo-de-xalapa/>

A MANERA DE CIERRE

Las reflexiones aquí descritas permitieron ver a la función docente como algo que va más allá de la escuela y de lo áulico. Vimos cómo los profesores fueron afectados por distintos tipos de violencia ejercidos por actores gubernamentales y no gubernamentales con distintos niveles de poder, recursos políticos y económicos. Sin embargo, la represión y el acoso por parte del Estado detonaron la dimensión político/afectiva del profesorado, es decir, los profesores emergieron como sujetos políticos que, interpelados por la implementación de la RE2013, rompieron sus vínculos sindicales y formaron nuevas alianzas. Vale la pena reconocer que el Estado, a pesar de contar con redes de poder, recursos económicos y políticos de los cuales dependían los profesores, fue cuestionado por la fuerza de la acción colectiva magisterial. El profesorado, a partir de la formación de identificaciones colectivas y de sus emociones durante la protesta, se unió sin necesidad de un sindicato organizador.

La dimensión político/afectiva de los profesores durante la protesta se dio debido a que el discurso de la RE2013 provocó en ellos el temor de perder su empleo, que era la fuente de ingresos familiares; protestaron también ante la imposibilidad de continuar heredando las plazas a familiares, no tanto por ser evaluados. La suma de los reclamos y de las inconformidades del magisterio mexicano se transformaron en un movimiento social histórico y sin precedentes que cambió las lógicas de interacción entre el Estado, el SNTE y la CNTE, en específico los liderazgos, y desplazó al sindicato como actor principal en la toma de decisiones sobre la educación del país, lo que permitió el ascenso de grupos opositores, como el MCM en Veracruz.

El conflicto entre magisterio y Estado reveló la importancia de considerar a la educación como un campo de disputa política y en constante cambio social. La violencia con la que se actuó, lejos de resolver los problemas del sistema educativo, generó un profundo resentimiento en los profesores y traumas a largo plazo que desarticulaban/articularon

sus trayectorias docentes. Sin embargo, su resistencia demostró que la lucha por la educación representa también una lucha por la democracia y sus derechos laborales.

Para finalizar, a pesar de que en 2013 hubo un fuerte movimiento magisterial que logró que en las leyes se removiera la “permanencia” profesional, en el presente la politización del magisterio se encuentra prácticamente extinta, aun cuando sigue habiendo expresiones de violencia simbólica en distintas prácticas políticas actuales. Por ello, valdría la pena poner a discusión en otros espacios la política, las emociones, los afectos y su influencia en la resignificación de las reformas educativas en México.

REFERENCIAS

- AHMED, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Trad. de Cecilia Olivares Mansiu. México: UNAM.
- BARRANCO, R. (10 de octubre de 2013). *Trailereros repliegan a maestros de bloqueo en Veracruz*. Obtenido de *El Universal*: <https://archivo.eluniversal.com.mx/estados/2013/veracruz-trailereros-maestros-957408.html>
- CABRERO, E. (2000). Usos y costumbres en la hechura de políticas públicas en México. Límites de las *policy sciences* en contextos cultural y políticamente diferentes, *Gestión y Política Pública*. Vol. IX, núm. 2, 2do. semestre, pp 189-229.
- CHAGUACEDA, A. (2011). Presentación. En J. S. Migdal, *Estados débiles, estados fuertes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CLOUGH, P. T. y Halley, J. (Eds.) (2007). *The affective turn: Theorizing the social*. Durham, NC: Duke University Press.
- CNDH. (10 de abril de 2024). *Día del maestro y la maestra*. Obtenido de <https://www.cndh.org.mx/index.php/noticia/dia-del-maestro-y-la-maestra#:~:text=El%20D%C3%ADa%20del%20Maestro%20y,los%20maestros%20de%20nuestro%20pa%C3%ADs>

- DOF. (5 de diciembre de 1938). *Estatuto Jurídico de los Trabajadores del Estado. Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=187611&pagina=6&seccion=0
- EL CIUDADANO. (22 de noviembre de 2015). *Con protestas y agresiones se realiza la evaluación docente en Xalapa, Veracruz*. Obtenido de <https://www.elciudadano.com/educacion/con-protestas-y-agresiones-se-realiza-la-evaluacion-docente-en-xalapa-veracruz/11/22/>
- EL HERALDO DE POZA RICA. (4 de julio de 2017). *Acosan a maestros*. Obtenido de <https://elheraldodepozarica.com.mx/noticias-principales/51486-acosan-a-maestros.html>
- EL PAÍS. (4 de julio de 2011). *La incómoda alianza entre Calderón y Gordillo*. Obtenido de https://elpais.com/internacional/2011/07/04/actualidad/1309730414_850215.html?event=go&event_log=go&prod=REGCRART&o=cerradomx
- EL PAÍS. (14 de septiembre de 2013). *Desalojan de madrugada a maestros y estudiantes de la plaza Lerdo de Xalapa*. Obtenido de *El País*: https://elpais.com/internacional/2011/07/04/actualidad/1309730414_850215.html?event=go&event_log=go&prod=REGCRART&o=cerradomx
- ERLIK, E. (21 de abril de 2021). Sara Ahmed. La gran aguafiestas. Obtenido de *Palabra Pública*. Universidad de Chile: <https://palabrapublica.uchile.cl/sara-ahmed-la-gran-aguafiestas/>
- EXPANSIÓN. (2016, 15 febrero). La policía de Veracruz desaloja plantón de profesores. Recuperado de <https://expansion.mx/nacional/2013/09/14/la-policia-de-veracruz-desaloja-por-la-fuerza-a-profesores-de-la-cnte>
- FORBES STAFF. (2016). La reforma educativa, la más importante, afirma Nuño. *Forbes México*.
- GILET, E. (21 de noviembre de 2015). *Machetes eléctricos y policía montada para reprimir a maestros, periodistas y transeúntes durante evaluación docente en Xalapa, Veracruz*. Obtenido de *Desinformémonos*. Periodismo de abajo. <https://desinformemonos.org/machetes-electricos-y-policia-montada-para-reprimir-a-maestros-periodistas-y-transeuntes-durante-evaluacion-docente-en-xalapa-veracruz/>

- GIBBS, G. (2012). Capítulo 4. Codificación temática y categorización. En G. Gibbs, *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (pp. 63-83). Madrid: Morata.
- GIESECKE, M. (2020). Elaboración y pertinencia de la matriz de consistencia cualitativa para las investigaciones en ciencias sociales, *Desde el Sur*. 12 (2), 397-417.
- GOODWIN, J. y Jasper, J. (2015). *The social movements reader. Cases and concepts (Third edition)*. USA: Wiley Blackwell.
- HALL, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita identidad? En S. Hall y P. Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- MARLO, M. (22 de noviembre de 2015). Con protestas y agresiones se realiza la evaluación docente en Xalapa, Veracruz. Obtenido de *El Ciudadano*: <https://www.elciudadano.com/latinoamerica/con-protestas-y-agresiones-se-realiza-la-evaluacion-docente-en-xalapa-veracruz-2/11/22/>
- MIGDAL, J. (2011). *Estados débiles, estados fuertes*. Colección Umbrales. México: Fondo de Cultura Económica.
- MONTERO, C. (10 de octubre de 2013). *Docentes que bloquean acceso a recinto portuario no se quitarán hasta que los atiendan*. Obtenido de *alcalorpolitico*: <https://www.alcalorpolitico.com/informacion/docentes-que-bloquean-acceso-a-recinto-portuario-no-se-quitaran-hasta-que-los-atendan-126121.html>
- MOYADO ESTRADA, F. (2013). La política social en México: un enfoque descentralizador con fines de adaptación. *Estudios políticos*. (12), 131-150. Consultado en https://revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/37108?utm_source=chatgpt.com
- ORNELAS, C. (2008). El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 13(38), 445-469.
- ORNELAS, C. (9 de junio de 2021). *Contienda y concesión, CNTE y SNTE*. Obtenido de *Excelsior*: <https://www.excelsior.com.mx/opinion/carlos-ornelas/contienda-y-concesion-cnte-y-snte/1453667>

- PLUMAS LIBRES. (21 de noviembre de 2015). *Fuerza Civil reprime a profesores que protestaban por la Evaluación Educativa en Xalapa*. Obtenido de <https://plumaslibres.com.mx/2015/11/21/fuerza-civil-reprime-a-profesores-que-protestaban-por-evaluacion-educativa-en-xalapa/>
- POPKIEWITZ, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas. El poder saber de la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- POY, L. (20 de diciembre de 2012). Gordillo dice no a la reforma educativa; “no es con amenazas que mejoraremos”. Obtenido de *La Jornada*: <https://www.jornada.com.mx/2012/12/20/politica/008n1pol>
- REGENERACIÓN. (14 de septiembre de 2013). *Desalojan a maestros en la Plaza Lerdo de Xalapa*. Obtenido de *Regeneración*. Medio de información libre e independiente: <https://regeneracion.mx/desalojan-maestros-en-la-plaza-lerdo-de-xalapa/>
- SIN EMBARGO. (22 de noviembre de 2015). *Policías tunden a maestros y reporteros en Xalapa y Boca... y luego el gobierno se disculpa*. Obtenido de <https://www.sinembargo.mx/22-11-2015/1559415>
- SUBIRATS, J., Knoepfel, P., Larrue, C. y Varonne, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Mexico: Ariel eBooks. Recuperado de <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB10322966>
- TARROW, S. (1994). Oportunidades y ciclos. En S. Tarrow, *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política* (pp. 263-287). España: Alianza Universidad.
- TICINETO, P. y Halley, J. (2007). *The Affective Tourn. Theorizing the social*. Carolina del Norte: Duke University Press.
- TREVIÑO RONZÓN, E. (2020). La violencia y lo político, *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*. 7(13), 27-52.
- ZAVALETA, N. (s. f.). Desalojan de madrugada a maestros y estudiantes de la plaza Lerdo de Xalapa. *Proceso*. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx>

COTIDIANIDAD, RIESGO Y VIOLENCIA EN EL BACHILLERATO. PERCEPCIÓN DE INSEGURIDAD EN LOS ESPACIOS ESCOLARES DEL COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE VERACRUZ

FELIPE BUSTOS GONZÁLEZ¹

LA VIOLENCIA Y EL RIESGO son dos factores que los jóvenes evalúan constantemente desde su posición; sin embargo, es trabajo de las instituciones tomar acciones como colectivo, en jerarquía, para prevenir o actuar en situaciones que ponen en peligro al estudiantado. Diversos programas han buscado generar un mejor ambiente de convivencia y desarrollar en los estudiantes formas de socialización positivas, intentando influir en la permanencia, la aprobación, la eficiencia terminal, el respeto dentro de las comunidades estudiantiles, sobre todo en planteles.

Consideramos la inseguridad y la vulnerabilidad, tal como se aborda en este texto, como contenedores de dos elementos: violencia y espacio. Partimos de que los estudiantes no actúan sobre los espacios con desconocimiento de la violencia y dónde se ubica esta, sino que están conscientes de que ignoran cómo fluctúa en los lugares relacionados con sus planteles. Sin embargo, sus ideas, experiencias, emociones sobre los espacios y la relación con hechos violentos de todo tipo forman un sentimiento de inseguridad y de vulnerabilidad.

Compartimos las preocupaciones de Tuan respecto a: “¿En qué formas las personas adjuntan significado y organizan al espacio y al lugar?” (Tuan, 2001: 5), El autor se responde parcialmente: “La experiencia puede

1 Investigador posdoctoral en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana.

ser directa e íntima, o puede ser indirecta y conceptual, mediada por símbolos” (p. 6). La forma en que hemos aprendido a construir socialmente el discurso sobre el espacio no es del todo verbal. Por ello hemos buscado, a través del mapeo colectivo, extraer la narrativa de los estudiantes.

Una de las preocupaciones de este capítulo es abonar a la descripción de perfiles concretos que son víctimas de la violencia y que participan de ella, ya que el gran relato sobre la violencia en México, en la “Guerra al Narco”, la delincuencia organizada y otras ideas sobre la reproducción de la impunidad (Zavaleta, 2017), además del lenguaje de los medios junto con el argot popular y otros términos que se derivan de administraciones de instituciones, han impedido ver a los sujetos y grupos en sus particularidades (Escalante, 2012: 56).

El mapeo colectivo desafía los discursos dominantes, es subversivo ante los relatos oficiales, ayuda a generar relatos colectivos en torno a lo común sin aplanar diversidades (Risler y Ares 2013: 12). La posición de Schlögel sobre los mapas en general es que “son réplicas de poder, e instrumentos de poder” (Schlögel, 2007: 16). Y que “leídos correctamente nos proporcionan una clave para ver o entender no solo el mundo figurado sino también orientación y propósitos de quienes se hicieron tal imagen del mundo” (Schlögel, 2007: 95).

Buscamos entonces acercarnos a la expresión sobre la inseguridad escolar de los alumnos de bachillerato por su propia narrativa situada en los espacios; podemos entender el espacio en la comunicación que se hace conceptualmente por los que viven en ese lugar y ese espacio. Y ya que Yi Fu Tuan sostiene que a pesar de que las personas pueden conocer el lugar de manera íntima, suprimen lo que no pueden expresar porque corresponden sus experiencias en parte a sus sentidos, no a una articulación verbal; el ejercicio de mapeo busca, a partir de un lenguaje simbólico aprendido en la escuela, describir la escuela misma: hacer uso del croquis auxiliar por el que se describen las experiencias espaciales cotidianamente; imaginar el lugar con una vista aérea, como en la que nos educan a leer los mapas; establecer signos y símbolos dibujados que en-

tendemos en general (calles, árboles, edificios, personas). Con esto, interpretar el espacio y el lugar con imágenes, describiendo los sentimientos complejos y ambivalentes ligados a estos. Creo es posible, como dice Tuan, “articular experiencias humanas sutiles” (Tuan, 2001: 7).

A través de este texto queremos ilustrar un espacio abstracto del plantel de bachillerato a partir de las experiencias de seguridad e inseguridad. Es una exploración de las narrativas que logramos extraer como testimonios de la vida cotidiana en el espacio, los habitantes que los experimentan y crean espacio y lugar, captan los símbolos complejos, los signos, los códigos, las relaciones, el orden y lo “clandestino y subterráneo” (Lefebvre, 2013: 92).

Los estudiantes reconocen la excepcionalidad en espacios, lugares que relacionan con algún suceso de consumo o de compra de drogas, robo, homicidio, secuestro, violación (Agamben, 2003). Este tipo de sucesos influye en gran medida en la vida cotidiana de la gente, y aunque no consideramos desde la encuesta observar la prevención de la violencia a partir de prácticas individuales (como las formas en que se toma una ruta de vuelta a casa, o si se evitan ciertos espacios en la escuela y los alrededores), fue en el trabajo de campo en planteles donde se mostró en la construcción colectiva de los mapas situaciones como estas. El trabajo se realizó entre el 31 de mayo y el 4 de julio (véase la tabla 2), tomando un tiempo de 50 minutos para cada abordaje por plantel; asimismo, se procuró que realizaran los mapas en el salón más populoso disponible. Partimos de que la encuesta no podría ilustrar el espacio de manera correcta y que la respuesta de los alumnos, en un diálogo mínimo, podría ayudar a una observación que no fuese solo de arriba hacia abajo o desde la excusa de una observación profesional científica.

La percepción que hombres y mujeres tienen sobre sus preocupaciones sobre violencia también es mostrada, por lo menos en la encuesta, como dividida, aunque el sentimiento de inseguridad y de vulnerabilidad sea compartido, se expresa de manera homogénea, con diferentes preocupaciones. O, dicho de otra forma, cómo se resignifican los hechos

vivididos, presenciados o escuchados será diferente para diferentes grupos (Kessler, 2009).

Por otro lado, las diversas violencias expresadas en la encuesta no incluyen todos los riesgos expresados por alumnos en los planteles. Algunas ideas de riesgo tienen que ver con procesos industriales (industria contaminante cercana), el trato a la naturaleza (se sienten inseguros en lugares con maleza) e incluso con infraestructura (en reparación o mal ejecutada) (Beck, 1998).

CONTEXTO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este texto busca mostrar la situación contextual, geográfica, de la violencia y el riesgo en diferentes ciudades del Estado, desde la perspectiva de jóvenes estudiantes de bachillerato y a partir de mapeo colectivo sobre la inseguridad en cinco planteles del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz (Cobaev) y de un reactivo de la Encuesta sobre Percepción Estudiantil de la Inseguridad y Vulnerabilidad en contextos de planteles (EPEIV), aplicada en 2023 a las 71 escuelas de este colegio. La encuesta se elaboró con base en los trabajos de Treviño (2020), en la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción de Inseguridad (Envipe) 2023, y en la observación de las juntas directivas del Cobaev (2022), donde se expusieron los manuales de convivencia, los documentos del periodo 2021-B y 2022-A del programa Desarrollo Integral del Estudiante (DIES) de esta institución, y los indicadores se afinaron a partir de un pilotaje que realicé en la ciudad de Xalapa, en la Escuela de Bachilleres Unidad y Trabajo Mixta, en 2023.

De acuerdo con datos de la Envipe, en Veracruz, 54.9% de personas de dieciocho años o más consideran la inseguridad como el mayor problema que enfrenta el Estado (Envipe, 2023). Seguido de esto, 81.4% de los veracruzanos considera que en la entidad federativa su percepción de inseguridad es alta, mayor que en 2022 (80.2%), pero menor que en 2021 (82.6%). En sus respectivos municipios es de 63.2%, menor que

en 2022 (63.6%). Y respecto a su colonia o localidad, 32% se siente inseguro, menos que en los años pasados (Envipe, 2023).

Esto es lo que se dice en datos duros acerca de la gente de dieciocho años o más; sin embargo, poco se sabe de los estudiantes de cualquier nivel escolar, por ello la importancia de realizar una encuesta estatal que abarcara todos los planteles del Cobaev, indispensable para conocer cómo experimentan, perciben, reproducen, padecen y afectan las distintas violencias. La EPEIV, que elaboramos para la institución, aborda de manera general las distintas violencias y la forma en que se perciben.

El presente texto se delimita a los planteles donde se realizó trabajo de campo: Pueblo Viejo, Martínez de la Torre, Agua Dulce, Coatzacoalcos y Espinal, y sin abordar toda la encuesta, sino solo una de las preguntas que concentra distintos temas y que podría considerarse como una pregunta “integral”, ya que contiene dimensiones que abarcan elementos de toda la encuesta, tales como: percepción de inseguridad, violencia de género, consumo de drogas, violencia docente, *bullying*, acoso escolar, acoso sexual y violencia física dentro y en los alrededores del plantel. La pregunta, la núm. 14 de 29 del cuestionario, dice así: “Indica con una “X” si saben de, han visto o suceden algunas de las siguientes situaciones dentro de la escuela”, contiene 22 respuestas posibles no excluyentes donde se abordan los temas anteriormente mencionados y que se mostrarán en las páginas siguientes.

TABLA 1. Ítem número 14 de la EPEIV.*

14. Indica con una “X” si saben de, han visto o suceden algunas de las siguientes situaciones dentro de la escuela.
Los alumnos ponen apodos molestos a sus compañeros o compañeras.
Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras.
Los alumnos insultan a sus compañeros o compañeras.
Los alumnos faltan al respeto al profesorado en el aula.
Los alumnos dañan las instalaciones o el mobiliario.

(continúa)

Se han presentado casos de golpes o peleas entre compañeros en la escuela.
El alumnado protagoniza peleas dentro de la escuela.
Algunos estudiantes protagonizan agresiones físicas en las cercanías de la escuela.
Los estudiantes amenazan a otros o los obligan a hacer cosas.
Ha habido casos de robo en la escuela.
Hay discriminación entre estudiantes a causa de sus creencias, religión, lugar de origen, rasgos físicos y/o preferencia sexual.
Hay estudiantes que son ignorados y rechazados por sus compañeros/as.
Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros/as por sus buenos resultados académicos.
Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros por sus malos resultados académicos.
Los profesores han ejercido discriminación hacia algunos alumnos.
Los profesores agreden a estudiantes.
Sabes de casos de acoso sexual por parte de maestros hacia alumnos.
Los alumnos difunden fotos o grabaciones sin consentimiento de quienes aparecen en estas.
Los alumnos introducen alcohol, cigarros a la escuela.
Los alumnos consumen alcohol, cigarros en alrededores de la escuela.
Los alumnos introducen drogas a la escuela.
Los alumnos consumen drogas en la escuela.

*La EPEIV es de elaboración propia a partir de Trevino (2020), de documentos del programa DIES y de la observación del Consejo Consultivo del Cobaev, 2022.

Respecto a la acción institucional sobre la violencia y el riesgo, se toma como marco al programa DIES; sin embargo, no se pretende evaluar este programa, sus resultados o el desempeño, más bien el objetivo es construir herramientas de observación que permitan a las instituciones generar material propio desde donde se aborden el problema de las violencias diversificadas y el consumo de drogas junto con las posibilidades de ejercer ciudadanía desde la perspectiva de los estudiantes en sus contextos.

El Cobaev tiene un departamento para su programa DIES, que busca aplicar acciones que ayuden a la socioemocionalidad de los jóvenes dentro de la institución. Este comenzó su operación en el periodo de Fidel Herrera Beltrán, a partir del marco de otro programa a nivel federal llamado Construye T, el cual fue “diseñado e implementado a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), en colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)” (SEV, 2015). De acuerdo con los documentos rectores del programa DIES, “su objetivo es fortalecer las capacidades de la escuela para desarrollar habilidades socioemocionales en las y los jóvenes, y así mejorar el ambiente escolar” (SEMSys, 2014).

El origen de Construye T fue en 2007, con el diseño del Programa de Prevención de Riesgos en la Educación Media Superior (PPREMS), que buscaba afrontar el abandono escolar y las situaciones de riesgo estudiantiles, el “PPREMS buscaba fundamentalmente influir en el clima de convivencia escolar a través de un enfoque holístico que incluía las distintas dimensiones que se podían relacionar con el abandono escolar” (SEMSys, 2014: 17).

Para la primera etapa de su implementación se conformó una red de 22 organizaciones de la sociedad civil (osc), expertas en temas de juventud, las cuales trabajaban directamente en los planteles con el personal escolar a través de un facilitador contratado por ellas mismas. En 2008, la SEP se acercó al PNUD, al Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas (UNICEF) y, posteriormente, a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (UNESCO) para dar soporte técnico y operativo al PPREMS, y se desarrolló un marco estratégico “para promover la innovación educativa en el país y contribuir al fortalecimiento institucional de las organizaciones de la sociedad civil”. Es aquí donde nace Construye T, conocido formalmente como “Apoyo a los y las jóvenes del nivel medio superior para el desarrollo de su proyecto de vida y la prevención de riesgos”, como estrategia conjunta de las instituciones mencionadas.

Construye T buscó desarrollar en el estudiantado habilidades socioemocionales o habilidades suaves, además de promover la convivencia, y tenía ciertos supuestos a partir de los cuales encontramos necesaria la aplicación de la encuesta y el trabajo de mapeo desde los planteles SEP (2015). Localizamos tres supuestos con los cuales justificamos lo investigado, ya que son el centro de la problemática de planeación del programa y que, de alguna forma, son un razonamiento dialéctico del problema, pues describen a la escuela como un lugar ideal para la formación y la intervención democrática y un punto donde podrían converger prácticas no democráticas, riesgos e incluso barreras para el aprendizaje.

El primer supuesto se formuló de forma positiva. En el sitio web se describía que la escuela “resulta un lugar ideal para formar este tipo de habilidades considerando que: los estudiantes pasan gran parte de su tiempo en la escuela. La comunidad escolar representa una sociedad en donde es posible desarrollar en la práctica habilidades como el trabajo en equipo o la empatía” (SEP, 2015). La descripción positiva de la escuela como un ambiente y un lugar donde se podía centrar la construcción de ciudadanía, formar un sujeto productivo económicamente, democrático, con relaciones sanas y comunicación efectiva, se siguió describiendo de esta manera:

El ambiente escolar es fundamental porque representa el marco en el cual se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje y de socialización. Específicamente, la escuela representa el primer espacio público de socialización o aprendizaje de códigos para la vida social –e incluso para el mercado laboral–, inmediatamente después del hogar y, por ende, se posiciona como una plataforma para definir los parámetros de la convivencia social, ya sea una marcada por procesos de comunicación violenta, o bien una por procesos de comunicación efectiva y resolución de conflictos. En términos prácticos, lo que aprendemos y la manera como lo aprendemos dependen de nuestras relaciones y emociones, razón por la cual es necesario que la escuela tome las riendas de la educación como proceso integral (SEP, 2015).

Aquí los estudiantes fueron pensados como un público cautivo o como usuarios del bien que proporciona casi exclusivamente el Estado y que pasan buena parte de su día en la escuela, lo que nos lleva al siguiente punto.

El segundo supuesto es que la intervención era necesaria respecto al impulso que los planteles escolares debían aplicar, con riesgo de que los alumnos tuviesen problemas con su desempeño, egreso o con las violencias y los riesgos que supone su juventud.

El Programa Sectorial de Educación (Prosedu) 2013-2018 del Gobierno Federal asienta la necesidad de impulsar la calidad e inclusión educativa en el nivel medio superior a partir de acciones que permitan fomentar una educación integral que promueva la salud física y mental; prevenir conductas de riesgo que eventualmente desemboquen en el truncamiento de la trayectoria educativa de los estudiantes; y crear ambientes escolares libres de violencia, acoso y abuso sexual. En ese sentido, Construye T se posiciona actualmente como una intervención necesaria y estratégica en el nivel medio superior, tomando en cuenta el contexto al que se enfrentan los adolescentes en nuestro país. Por un lado, el diagnóstico muestra que los jóvenes del nivel medio superior, además de enfrentar una serie de factores característicos de su edad que pueden incrementar su vulnerabilidad, están expuestos a múltiples situaciones que pueden orillarlos a desarrollar conductas de riesgo, tales como violencia, embarazo temprano o adicciones, y eventualmente poner en riesgo su escolaridad (SEMSys, 2014:12).

El tercer supuesto, ahora elaborando de forma negativa el primero, o complejizándolo, era que, a partir de una observación diagnóstica por parte de SEMSYS, la escuela no era el espacio ideal desde el cual poder construir ciudadanía en un ambiente que proveía bases para educar en la democracia, sino que suponía intervenir en un lugar o institución que tiene los mismos problemas que la juventud en sus contextos:

Los datos disponibles resaltan el hecho de que, en la práctica, la escuela no siempre representa lo que debería ser: un espacio seguro para el desarrollo académico y personal del estudiante, además de una comunidad participativa. Asimismo, el diagnóstico pone de manifiesto otra problemática relevante: el impacto significativo que tienen las conductas de riesgo, particularmente el embarazo adolescente, sobre la trayectoria educativa de los estudiantes. Por ejemplo, la evidencia muestra que, en México, el embarazo adolescente se asocia con una pérdida de 1 a 1.2 años de escolaridad para las mujeres (SEMSYS, 2014: 12).

Por su parte, la aplicación que hizo el Cobaev de su programa DIES en un primer momento, durante la administración de Fidel Herrera Beltrán, procuraba acciones que delegaban a otras instituciones dar orientación, aunque a la fecha se coordinan desde las oficinas centrales:

VIII. 2. Acciones VIII.2.1. Con la Comunidad • Recabar información de distintas fuentes (directorios de instituciones, listados de asociaciones profesionales) así como por contactos personales. Sistematizarla a través del Inventario de Recursos para concentrar los posibles apoyos al Programa o a los que puedan canalizarse los casos o problemas detectados, entre los que se encuentran: Servicios de Atención a Adicciones. Centros de Salud DIF Municipal, Centros deportivos, culturales e instalaciones de diverso tipo, pertenecientes a la comunidad. Fuerzas de Seguridad Pública. Instituto de la Juventud (municipal o estatal). Organizaciones de la sociedad civil que trabajan con juventud. Comerciantes/Empresas. Otros contactos relevantes en ese contexto (Cobaev, 2016: 23-24).

Entre las vicisitudes de esta oficina del programa DIES, entre 2019 y 2023 hubo una reducción de visitas a planteles por causa de la pandemia del covid-19 y de acciones que se mantuvieron de alguna forma vía telefónica –sobre todo para la vinculación institucional y la atención de la salud de alumnas embarazadas–, o las asesorías pedagógicas y de orien-

tación educativa que en planteles tenían horas destinadas. El contenido del DIES en 2022 se constituyó en una clase y además generó un libro de texto propio que se proporciona a alumnos de cuarto semestre.

En esta investigación se empleó una encuesta cuyas variables ayudaron a definir los niveles de violencia a los que se encuentran sujetos los distintos planteles en los municipios de Veracruz, en donde existe un plantel escolar del Cobaev, los cuales fueron analizados y revisados desde un enfoque socioespacial y con la intención de visibilizar dicha problemática. Se procesaron más de 300 variables, todas ellas ligadas al fenómeno de la violencia; algunas, las más significativas, se mencionan a continuación: si la persona es violentada, qué tipo de violencia ha sufrido, en dónde y por quién, si ha consumido drogas, con quién y si sabe conseguirlas, además del lenguaje con el que las nombra, el lenguaje de su contexto escolar, etcétera.

A partir de visitas a cinco planteles se realizaron mapeos colectivos con grupos de sexto, cuarto y segundo semestres, con la intención de localizar la percepción de riesgo dentro y fuera de la escuela. Esta perspectiva se deriva de la contrastación buscada respecto al alcance de la encuesta, que utilizó instrumentos cuantitativos, medios digitales institucionales del Cobaev y que logró la participación anónima del alumnado.

El objetivo de este mapeo comunitario fue la participación simultánea de alumnos dentro de salones de clase y áreas deportivas. Se realizaron entre tres y cinco mapas por plantel, logrando un total de 20, de los que mostraremos solo algunos, y ciertas áreas específicas si la información es muy ilustrativa (véase la tabla 2).

Debemos observar los resultados de lo que se expresó en la encuesta en conjunto con lo que los alumnos expresaron *in situ*, a partir de sus participaciones en el mapeo colectivo. Aquí revisaremos lo que obtuvimos de las transcripciones de los audios de las intervenciones que tuvieron los alumnos. A ellos –junto con una limitada participación de profesores y directivos presentes– se les permitió expresar, a partir de la ilustración de sus espacios, su sentimiento de inseguridad,

TABLA 2. Mapeos colectivos con alumnos por plantel.

FECHA DEL MAPEO	PLANTEL	ALCANCE	GRADO DE MARGINACIÓN/ REZAGO 2015	POBLACIÓN EN 2015
31 de mayo de 2023	Pueblo Viejo (01)	4 mapas (37 alumnos, sexto semestre)	Bajo/Bajo	57 646
14 de junio de 2023	Martínez de la Torre (03)	4 mapas (30 alumnos, cuarto semestre)	Bajo/Bajo	110 415
17 de junio de 2023	Coatzacoalcos I (18)	5 mapas (48 alumnos, sexto semestre)	Muy bajo/Muy bajo	319 187
26 de junio de 2023	Agua Dulce (04)	3 mapas (28 alumnos, cuarto semestre)	Bajo/Bajo	48 091
4 de julio de 2023	Espinal (27)	4 mapas (32 alumnos, segundo y cuarto semestres)	Alto/Alto	27 297

FUENTE: elaboración propia con datos del Departamento de Planeación del Cobaev (2019).

su vulnerabilidad y la perspectiva de riesgo que tienen respecto a instalaciones, alrededores, tránsito entre casa y escuela, además de los significados que otorgan a estas ideas y sus experiencias desde lo más local. Los mapas fueron dibujados exclusivamente por los alumnos, mientras que los profesores y directivos podían participar en el orden del ejercicio, pero sin aportar sugerencias, correcciones o intervenciones. El entrevistador está etiquetado como “B”, los alumnos, con números (reiniciando la numeración en cada equipo de mapeo), al directivo que expresó alguna intervención (solo en Espinal) se le representa con la letra “A”.

MARTÍNEZ DE LA TORRE (PLANTEL 03)

Es el plantel 03 del Cobaev, ubicado en la zona III. El número de alumnos matriculados en total son 775, de los cuales 362 son mujeres y 413,

hombres; es de destacar que haya más hombres que mujeres. Del total de alumnos, solo 20% (156 alumnos) contestaron la encuesta, 75 fueron hombres, 78 mujeres y tres personas no binarias.

Martínez de la Torre fue el plantel donde se presentó de manera más dramática la violencia, además de normalizada. Los intentos de los profesores y directivos de ayudar a la cultura de la no violencia se hace patente al ver que fuera y dentro de los salones, además de las áreas administrativas, hay cartulinas con información sobre drogas y violencia, sobre todo contra las mujeres. También se demuestra que el género sí es importante al momento de hablar de los problemas escolares. Al igual que en los otros municipios, existe la reproducción de la violencia simbólica y del *bullying* por medio de apodos, rumores, faltas de respeto tanto hacia profesores como entre los mismos alumnos, la discriminación y el vandalismo.

Actitudes violentas y prácticas ilegales por parte de los alumnos, como las peleas entre ellos, la introducción de alcohol y de drogas, así como su consumo dentro y fuera del plantel pasan a formar parte de sus cotidianidades. Cabe mencionar que en Martínez de la Torre la presencia del crimen organizado, el narcotráfico y la inseguridad han permeado de manera importante la vida de los alumnos, normalizando y ubicando lugares alrededor de la escuela en donde han acontecido delitos. Este efecto delictivo también se presenta en los delitos del fuero común, como los robos que suceden habitualmente dentro de la escuela.

La pregunta 14 obtuvo las siguientes respuestas:

TABLA 3. Ítem 14, respuestas en Martínez de la Torre.

	MUJERES	HOMBRES	NO BINARIO
Los alumnos ponen apodos molestos a sus compañeros o compañeras.	57	46	2
Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras.	49	32	1

(continúa)

	MUJERES	HOMBRES	NO BINARIO
Los alumnos insultan a sus compañeros o compañeras.	41	37	2
Los alumnos faltan al respeto al profesorado en el aula.	26	25	1
Los alumnos dañan las instalaciones o el mobiliario.	38	25	2
Se han presentado casos de golpes o peleas entre compañeros en la escuela.	19	18	0
El alumnado protagoniza peleas dentro de la escuela.	15	10	0
Algunos estudiantes protagonizan agresiones físicas en las cercanías de la escuela.	6	13	0
Los estudiantes amenazan a otros o los obligan a hacer cosas.	6	12	0
Ha habido casos de robo en la escuela.	33	23	0
Hay discriminación entre estudiantes a causa de sus creencias, religión, lugar de origen, rasgos físicos y/o preferencia sexual.	24	17	0
Hay estudiantes que son ignorados y rechazados por sus compañeros/as.	24	24	1
Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros/as por sus buenos resultados académicos.	14	15	2
Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros por sus malos resultados académicos.	18	20	1
Los profesores han ejercido discriminación hacia algunos alumnos.	7	7	1
Los profesores agreden a estudiantes.	9	8	1
Sabes de casos de acoso sexual por parte de maestros hacia alumnos.	6	7	0
Los alumnos difunden fotos o grabaciones sin consentimiento de quienes aparecen en estas.	18	19	0

(concluye)

	MUJERES	HOMBRES	NO BINARIO
Los alumnos introducen alcohol, cigarros a la escuela.	26	25	1
Los alumnos consumen alcohol, cigarros en alrededores de la escuela.	28	24	1
Los alumnos introducen drogas a la escuela.	36	35	1
Los alumnos consumen drogas en la escuela.	40	35	1

FUENTE: elaboración propia con base en la EPEIV.

En el proceso de hacer los mapas, los alumnos hablaban de ellos; este grupo hizo un mapa de los alrededores de la escuela:

B: A quienes están haciendo el mapa, ¿qué pueden explicar de que son las zonas seguras e inseguras?

1: Ni la policía sabe esto.

2: Aquí en la esquina mataron a dos. Aquí enfrente, donde está el portón del estacionamiento, se han robado motos. Aquí abajo (inaudible) mataron como a dos.

1: A otros se los matan por andar en malos pasos.

3: Acá se roban las motos en los estacionamientos.

B: Aquí marcaron que venden drogas.

1: Sí, venden cerca de la escuela. En Cobaev 03.

B: ¿Qué es el Citrex?

1: Acá atrás, es una [fábrica] de jugos, de cítricos.

2: ¿Así o con nombre?

1: Es anónimo.

2: ¿En qué página va a estar? (Entrevista colectiva con alumnos, 14 de junio de 2023, Martínez de la Torre.)

Un segundo grupo describe el interior de la escuela:

B: ¿Qué zonas son seguras y que zonas son inseguras?

4: Los salones, la Dirección.

B: ¿Y alrededor de la escuela?

4: Acá atrás es inseguro, acá atrás, junto a la escuela, balacearon uno ahí.

B: Marquen más o menos las zonas inseguras.

4: Acá también, porque atropellan luego.

5: Aquí puse que luego atropellan.

6: Ajá, sí, acá atrás el autobús.

4: Aquí por la esquina del autobús.

B: Todas esas zonas son inseguras. ¿Pueden ponerle el nombre del plantel?

4: 03 Cobaev.

B: ¿Me pueden explicar cuáles son las zonas seguras e inseguras?

4: Las escaleras, que son muy peligrosas.

B: ¿Las escaleras dentro del plantel?

4: Sí. Los baños.

B: Sí ha habido esos problemas aquí en la escuela de Martínez.

4: Hay campos y están los... (inaudible).

B: No importa si no lo hacen así con regla y bonito, solo marquen los puntos. Vayan tachando los lugares que son inseguros, y si pueden poner una explicación breve de “es inseguro por esto” en cada uno de los puntos y lo marcan. Esa es infraestructura; las escaleras. Y lo que dice la compañera de que no se sienten seguras dentro de los baños de mujeres o en el salón si hay *bullying*. Bueno, extrañamente me han dicho en otros planteles que no hay.

4: ¿Por qué?

B: Por ejemplo, en Pueblo Viejo, por allá que dicen que no hay.

4: Depende los chamacos, en la técnica hay muchos.

B: A ver, díganme, ¿cuál es su lugar seguro?, los baños están feos, “en esta calle matan” dicen. Bueno, ¿todo esto rojo quiere decir que es inseguro? A ver, ponle aquí “los alrededores son inseguros”, para que recuerde que todo eso rojo es inseguro.

4: Todos coinciden en lo mismo.

B: Qué los alrededores son inseguros, que aquí tenemos esta compañía del Citrex que no debe tener una buena disposición de deshechos. Entonces sí coincidimos, bueno, gracias. (Entrevista colectiva con alumnos, 14 de junio de 2023, Martínez de la Torre.)

Dentro del salón se les preguntó sobre el *bullying* y consideraron que sí existía; otros respondían entre risas irónicas que “no, no existe, eso no pasa aquí”. Los equipos describieron *bullying* por causa de sus identidades de género, y un equipo en particular dijo que dentro de la escuela no se sentían seguras debido a un abuso sexual que sufrió una familiar dentro de un plantel de otro subsistema.

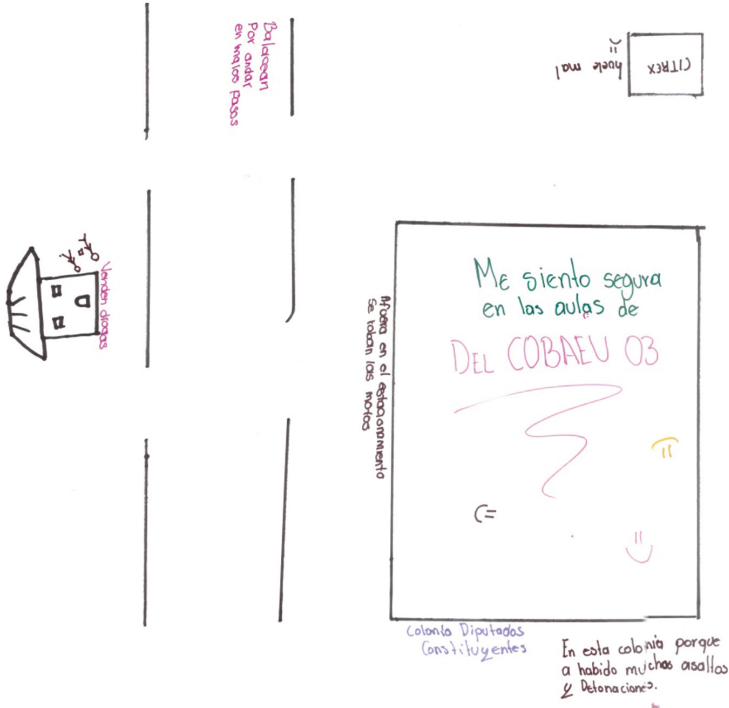


FIGURA 1. Plantel 03, Martínez de la Torre, mapa de sus alrededores.

Los alumnos señalan en el mapa los alrededores de su escuela, así como la diversidad de problemas en estos: asaltos, detonaciones de arma de fuego, robo de motocicletas, venta de drogas e industria contaminante. También se sienten seguros dentro del plantel en su mayoría; no hicieron hincapié respecto de la infraestructura, pero sí de la insalubridad de la compañía de extracción de jugos cítricos y de la que perciben mal olor. Pusieron en sus mapas lugares de los que tienen memoria son inseguros fuera; a un lado describen asaltos y detonaciones, robo de motos frente al plantel en espacios de estacionamiento propios de la institución, sobre las vías al frente, balaceras y una casa donde venden drogas.

En otro mapa, hecho solo por alumnas, expresan que dentro del plantel hay mucho desorden en la cafetería, que se traduce en incivildades; asimismo, los baños son, para este grupo de mapeo en particular, peligrosos, no solo por la infraestructura, sino porque tienen en la memoria un abuso sexual de una familiar en un plantel de otro subsistema.

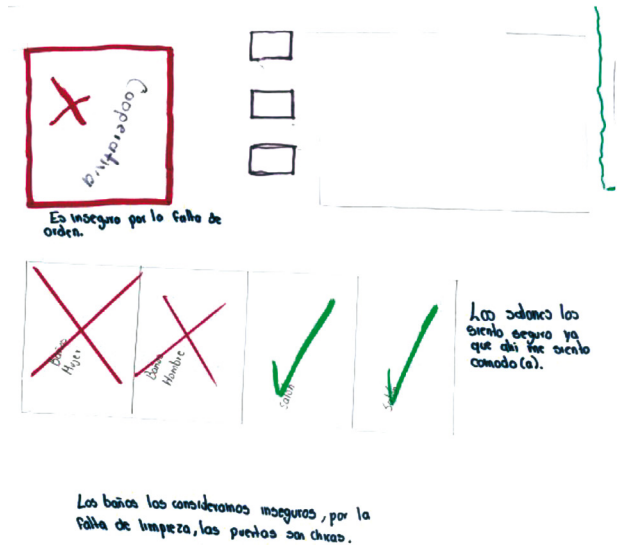


FIGURA 2. Plantel 03, Martínez de la Torre, fragmento de mapa del interior de la escuela.

Como vemos, las alumnas señalan los baños como lugares inseguros, las puertas no son una barrera suficiente en este espacio. La cafetería (cooperativa) no tiene orden y es un lugar de poco control. Consideran seguros los salones.

COATZACOALCOS I (PLANTEL 18)

Coatzacoalcos comparte con Agua Dulce la zona VIII, en el sur de Veracruz. Este plantel cuenta con un total de 1 448 alumnos, de los cuales 795 son mujeres y 653, hombres. El total de alumnos que contestaron la encuesta fue de 562, 449 fueron mujeres y 207, hombres. Lo que representa 38% de los estudiantes, una cantidad aceptable de participación.

TABLA 4. Ítem 14, respuestas en Coatzacoalcos I.

	MUJERES	HOMBRES	NO BINARIO
Los alumnos ponen apodos molestos a sus compañeros o compañeras.	205	121	5
Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras.	199	95	5
Los alumnos insultan a sus compañeros o compañeras.	167	91	3
Los alumnos faltan al respeto al profesorado en el aula.	125	62	2
Los alumnos dañan las instalaciones o el mobiliario.	133	69	3
Se han presentado casos de golpes o peleas entre compañeros en la escuela.	107	58	3
El alumnado protagoniza peleas dentro de la escuela.	52	33	2
Algunos estudiantes protagonizan agresiones físicas en las cercanías de la escuela.	77	40	1

(continúa)

	MUJERES	HOMBRES	NO BINARIO
Los estudiantes amenazan a otros o los obligan a hacer cosas.	37	22	1
Ha habido casos de robo en la escuela.	127	69	0
Hay discriminación entre estudiantes a causa de sus creencias, religión, lugar de origen, rasgos físicos y/o preferencia sexual.	93	51	2
Hay estudiantes que son ignorados y rechazados por sus compañeros/as.	112	52	3
Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros/as por sus buenos resultados académicos.	39	23	5
Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros por sus malos resultados académicos.	48	30	1
Los profesores han ejercido discriminación hacia algunos alumnos.	30	17	0
Los profesores agreden a estudiantes.	25	8	1
Sabes de casos de acoso sexual por parte de maestros hacia alumnos.	37	19	0
Los alumnos difunden fotos o grabaciones sin consentimiento de quienes aparecen en estas.	73	31	2
Los alumnos introducen alcohol, cigarros a la escuela.	66	35	0
Los alumnos consumen alcohol, cigarros en alrededores de la escuela.	64	32	2
Los alumnos introducen drogas a la escuela.	29	27	1
Los alumnos consumen drogas en la escuela.	31	21	1

FUENTE: elaboración propia a partir de la EPEIV.

De igual forma, los alumnos le dan demasiada importancia a las malas actitudes, como los rumores negativos, los apodos, los insultos entre ellos y hacia el docente. En cuanto al vandalismo, saben que este sucede muchas veces dentro de las instalaciones. Reconocen que existe un consumo de drogas y de alcohol tanto dentro como afuera. Las mujeres contestan que saben de más casos donde se difunden fotos y videos sin consenti-

miento, y reducidamente conocen de casos de acoso sexual por parte de los docentes hacia las alumnas, lo que, al igual que la discriminación y la acción de ignorar a los alumnos por sus rasgos, orientaciones o clase social, nos hace pensar en un arraigo importante de la violencia docente.

La violencia que se reproduce en forma de peleas entre los alumnos tanto dentro como en los alrededores de la escuela está relacionada con las agresiones; quizá con “agresiones” se refieran o crean que son cualquier expresión física que lastime al otro, como las peleas; algo que es importante es que no es normalizado como a veces sucede, dónde las agresiones físicas son consideradas por parte de las autoridades como “se llevan pesado”, minimizando los ataques físicos entre los alumnos.

Aunado a ello, los delitos del fuero común también afectan estas instalaciones, ya que los alumnos reconocen que la escuela es víctima directa de los robos. En Coatzacoalcos I se pone énfasis en la inseguridad fuera del plantel, aunque es un lugar completamente urbano las instalaciones se sitúan en una vía de salida de la ciudad, de múltiples carriles, alumbrado existente pero que consideran no suficiente. Todas las calles y avenida aledañas han sido marcadas como inseguras, también un área verde cercana. Mencionan que las mujeres están más propensas al riesgo fuera de la escuela. Tres de los mapas coinciden en que todos los límites escolares son peligrosos, las canchas y las áreas cercanas a los muros. Otros mapas indican que las áreas verdes y la cancha son seguras.

La descripción de los mapas de los alumnos, luego de haberlos terminado por equipos, es:

B: Vamos a empezar a explicar los mapas. ¿A qué conclusión llegaron respecto a las áreas seguras y las áreas inseguras dentro de la escuela?

1: Bueno, de las áreas inseguras más que nada en la parte de abajo por los árboles, que básicamente están a nada de caerse.

B: De infraestructura, sí.

1: Igual en la noche, abajo está muy feo, la barda que se viene del área verde, igual.

B: La barda también necesita mantenimiento.

1: El techo de acá de la entrada que pues una parte ya se cayó. Igual el estacionamiento por la noche, porque vamos nosotros saliendo y pasan los carros atravesándose y puede que...

B: ¿Los puntos seguros?

1: Se puede decir que son los baños, los cubículos, los salones, el salón de maestros.

2: Esta parte de aquí que es donde circulan la gente.

B: Aquí hay una entrada y allá hay una salida.

1: Ah, es que es un tipo de entrada.

B: Son puntos inseguros para ustedes. ¿Alguien más? Bueno, a ver, de nuevo, ¿esta es la representación de la escuela?

1: Sí, con el [app *Google*] *Maps*.

B: Sí, vi que lo estaban haciendo con el [app *Google*] *Maps*. ¿Qué puntos son inseguros?

1: Para empezar, la parte de abajo donde están las canchas, donde están las canastas y están muy oxidadas y se pueden venir hacia nosotros y es peligroso.

B: Entonces las canchas, entonces están de acuerdo también con los compañeros.

2: También la parte esta de aquí, porque hay un lugar donde ya no tiene techo porque se cayó.

B: Se cayó y necesita reparación.

1: Sí, la parte trasera donde está la escuela igual está muy oscuro y no se ve nada, y hay un montón de basura porque está muy oscuro.

B: ¿Está es la avenida? Lugar inseguro entonces.

1: Y también, por ejemplo, donde está el quiosco se está cayendo igual es un lugar inseguro.

B: ¿Qué es esta parte grande, insegura?

1: Es la barda que está acá abajo.

B: ¿qué más nos quieren explicar?

1: Los salones son los más seguros, igual la Dirección.

2: La parte de acá atrás si se considera inseguro, está oscuro.

B: ¿No hay alumbrado? Muy bien. A ver, escuchen a sus compañeros.

3: Obviamente me siento seguro en la entrada porque está el guardia.

B: ¿Hay seguridad en la entrada?

3: Este en la parte de... (inaudible), hay un salón allá abajo y hay un área verde y la verdad en la noche está muy oscuro y todo, y se siente inseguro. Aparte, atrás de la portería hay un señor que vive allá, dónde está el portón de allá donde lo llevamos, y en la noche para allá atrás sí está muy oscuro y son inseguros. También la barda que se cayó. Y los lugares seguros supongo que son las canchas porque si pasa algo ahí nos ponemos.

B: Es un lugar donde se pueden concentrar.

3: En el pasillo es un lugar seguro porque hay mucha gente. La Dirección y los lugares que están cerca también.

B: Más o menos coincidimos con los puntos, muy bien, gracias.

3: En la entrada nos sentimos seguros porque está el guardia también. En los baños son un poco inseguros porque algunas puertas no funcionan. En las canchas algunos no tienen aros y en esa cancha, por ejemplo, no hay barda y se puede caer alguien ahí por la altura. En los patios de atrás no hay iluminación, así que es un poco inseguro. La barda también es un poco insegura; no está reforzada. Aquí en la entrada tampoco hay seguridad porque algunas áreas se están cayendo.

B: Muy bien, perfecto, gracias. A ver, ¿tenemos otro? Silencio por favor, escuchemos a sus compañeros.

3: Las zonas inseguras aquí son la puerta de la calle porque al cruzar la calle están los urbanos y aceleran a veces; entonces es muy insegura la zona de acá. La zona que está en la parte muy oscura y luego te pueden asaltar o te pueden hacer algo. Hay muchos baches también. También la parte de acá se puede esconder una persona y nos puede asaltar... (inaudible).

B: Entonces, básicamente alrededor de la escuela tenemos muchos puntos inseguros cuando salimos. ¿Ustedes creen que como estudiantes del vespertino son más propensos a una situación de violencia que en el matutino?

3: Sí.

B: ¿Es importante entonces la luz del día y el alumbrado?

3: Sí.

B: ¿Qué más tenemos de inseguridad? ¿Hay consumo o venta de drogas?

Alumnos: (risas), (no afirman ni niegan).

B: El punto es que a ciencia a cierta no somos especialistas y podemos decir “oye, mira, sucede esto”, pero lo que queremos hacer en el mapa es conocer cuál es la sensación que nosotros tenemos, ¿nos sentimos seguros o inseguros? Porque es muy importante esa parte, es decir, queremos mapear y participar conforme “yo me siento seguro en mi escuela y me siento seguro a los alrededores, ¿qué podemos hacer? Primero que nada, que vengamos nosotros a compilar la información y después ver qué intervención debemos realizar. Pero, dentro de la escuela, ¿siempre nos sentimos seguros dentro del salón?

3: Sí, depende.

B: Pero, ¿Cómo nos llevamos? ¿hay *bullying*, hay abuso?

3: Sí. (Inaudible)

(Entrevista colectiva con alumnos, 14 de junio de 2023, Coatzacoalcos.)



FIGURA 3. Plantel 18, Coatzacoalcos I, mapa de sus alrededores.

En su mayoría, las alumnas hicieron este mapa. Describen que en el turno vespertino todo alrededor es riesgoso, tanto por las vías de circulación de autos que deben cruzar para tomar sus transportes de vuelta a casa, como por los lugares en los que temen sean víctimas de un delito. Dibujan en la zona, además de una clínica del IMSS, el Conalep, un CENDI y la Secundaria Técnica 96, todas las vías entre estas instituciones están marcadas como de riesgo, incluso ponen una leyenda: “MUCHO RIESGO” junto al Conalep.

AGUA DULCE (PLANTEL 04)

En Agua Dulce se encuentra el plantel Cobaev 04, zona VIII, ubicado la región sur de Veracruz. El total de alumnos matriculados es de 939, 481 son mujeres y 458, hombres. En este, los estudiantes que contestaron el cuestionario fueron 113, que representa 12%, de los cuales 67 son mujeres y 45, hombres, y una persona que se identificó de otro género.

TABLA 5. Ítem 14, respuestas en Agua Dulce.

	MUJERES	HOMBRES	NO BINARIO
Los alumnos ponen apodos molestos a sus compañeros o compañeras.	43	25	1
Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras.	34	16	1
Los alumnos insultan a sus compañeros o compañeras.	33	13	1
Los alumnos faltan al respeto al profesorado en el aula.	16	14	1
Los alumnos dañan las instalaciones o el mobiliario.	29	16	1
Se han presentado casos de golpes o peleas entre compañeros en la escuela.	40	15	1

(continúa)

	MUJERES	HOMBRES	NO BINARIO
El alumnado protagoniza peleas dentro de la escuela.	18	9	1
Algunos estudiantes protagonizan agresiones físicas en las cercanías de la escuela.	20	12	1
Los estudiantes amenazan a otros o los obligan a hacer cosas.	9	6	1
Ha habido casos de robo en la escuela.	23	16	1
Hay discriminación entre estudiantes a causa de sus creencias, religión, lugar de origen, rasgos físicos y/o preferencia sexual.	22	14	1
Hay estudiantes que son ignorados y rechazados por sus compañeros/as.	27	17	1
Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros/as por sus buenos resultados académicos.	10	4	1
Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros por sus malos resultados académicos.	16	3	1
Los profesores han ejercido discriminación hacia algunos alumnos.	8	4	1
Los profesores agreden a estudiantes.	5	1	1
Sabes de casos de acoso sexual por parte de maestros hacia alumnos.	3	5	1
Los alumnos difunden fotos o grabaciones sin consentimiento de quienes aparecen en estas.	14	7	1
Los alumnos introducen alcohol, cigarros a la escuela.	21	16	1
Los alumnos consumen alcohol, cigarros en alrededores de la escuela.	24	20	1
Los alumnos introducen drogas a la escuela.	7	5	1
Los alumnos consumen drogas en la escuela.	6	7	0

FUENTE: elaboración propia a partir de la EPEIV.

La participación del alumnado fue poca en porcentaje al total de alumnos. Aun así, su aporte, aunado con el trabajo de campo, nos puede ayudar a tener una perspectiva de lo que acontece dentro y los alrededores. Los rumores negativos, insultos, apodos, la discriminación y la difusión de fotografías de carácter sexual son algo con lo que lidian los alumnos. También conocen y saben que se practican dentro y en los alrededores el consumo de drogas y de alcohol.

En Agua Dulce se insiste en la inseguridad del frente de la escuela, la vía es tránsito hacia otras poblaciones. En una de las esquinas han señalado que hubo un homicidio, que hay robos de motos, riesgos de atropellamiento. Se señaló un lugar seguro frente a la escuela, una tienda, propiedad de un familiar de uno de los alumnos.

Los alumnos hicieron el mapa apoyándose en la pared, junto a carteles que hablan sobre el consumo de marihuana; se les pidió despegarlo, mostrarlo al salón y describir los espacios de la escuela:

B: Vamos a despegarlo con cuidado y muéstrenselo por favor a sus compañeros. Desde su espacio quiero que los vean para que sepan qué sucede en el plantel.

1: ¿Nos dividimos las arenas?

2: Háblale tu opinión.

1: Opino que la entrada es un lugar seguro porque aquí está el estacionamiento, aquí se forman y aquí están los coches, y este es el pasillo para pasar, entonces es un lugar seguro porque siempre hay alguien, jamás estás solito. Aquí en los árboles igual, de igual manera tienen vista para acá para que estén vigilando. Los baños no se me hacen tan seguros porque siento que me saldrá una serpiente o algo así o no sé, no porque pase algo malo sino porque puede haber un bichito o algo así, y a veces en las noches no hay mucho alumbrado, está apagado. En los baños de los maestros, las oficinas directivas, esto está bien organizado, siempre hay público, hay maestros, pero días se ve solitario y a veces da miedo por las noches. El domo está segurísimo, está grande y siempre hay gente por

ahí. Nuestro salón lo considero seguro porque nunca ha pasado ningún suceso, y todos los demás salones considero que no son tan seguros porque no conozco a nadie de ahí y no tengo contacto con ninguno de ellos. La cafetería no es tan segura porque hay veces donde huele mucho a gas y yo digo que más o menos porque a veces hay cámaras y se ve lo que pasa o si llegan a robar o (inaudible) o te están checando los salones o están los prefectos, y pues yo, a la fecha, no muy segura; cuando salgo con mis amigos lo que no me gusta es que no sé si a los maestros les molesta o al subdirector, que no les gusta que comamos en el salón porque huele feo y no sé qué más, bueno, ahí lo entiendo, pero no hay alrededor dónde comer, yo a veces digo que deberían hacer atrás como bancas para que nosotros comamos y no hay, entonces es lo que me molesta, cómo no quieren que comamos en el salón y nos salgamos afuera, sabiendo que no hay un lugar donde comer.

2: Luego están jugando futbol, nos pueden aventar la pelota.

1: Sí, es lo que más me molesta.

B: Bueno, ¿qué son esos puntos que marcaron como inseguros?

1: Son los talleres, que están súper abandonadísimos, la verdad es que no está muy abierto.

2: Está todo cerrado y no nos permiten entrar, se cierra a la una, para el turno vespertino no hay biblioteca, solo para informática.

B: No es un espacio que puedan usar los del vespertino.

1: No, no quería (el turno de) la mañana; no podíamos entrar.

2: Igual y está muy solitario.

1: No hay ningún maestro y está todo cerrado.

B: ¿Y la entrada cómo la marcaron?

1: De rojo, porque a veces pasan compañías, luego te pasan gritando, luego los taxis no son seguros. No sé si alguien de aquí le haya pasado algo, yo sé que algunas niñas les han gritado, yo sé, pero de noche no hay alumbrado, hay moscos, no se ve nada.

B: Me dijeron que no pasa el bus.

1: No, y a veces los taxis es difícil que pasen y por allá ya es carretera.

2: De hecho, la otra vez pasó que sin querer atropelló un perro y se cayó, o sea, inseguro de carretera (Entrevista colectiva con alumnos, 26 de junio de 2023, Agua Dulce.).

Otro equipo describe con el mismo énfasis los alrededores de la escuela y la infraestructura de la ciudad:

B: ¿Algo más? Muchas gracias. Quiero ver los datos interesantes de este equipo que ya me contaron varias cosas. ¿Qué dice este mapa?

3: Aquí todos se sienten seguros dentro de las instalaciones de la escuela, bueno, el baño no se siente muy seguro por la cuestión del alumbrado, porque en las noches no sirve para prender la luz. En el estacionamiento, igual sí ha pesado que se llevan motos o coches. Como no está alumbrado, todas las noches cuando salimos, pues los camiones, como es carretera, igual, pues los camiones pasan muy rápido y no hay banqueta, y está muy solitario por las noches, tenemos que irnos rápido.

B: ¿Los salones están marcados como seguros?

3: Sí, todas las áreas de la escuela son seguras, las pusimos de verde.

B: ¿Esas casas?

3: Esas casas están abandonadas, pero nadie se mete.

B: ¿Y esa tienda qué?

3: La tienda y la papelería son seguras, porque aquí enfrente roban, aquí en el estacionamiento.

2: Está más seguro el estacionamiento

4: Si hay vigilante, pero no las cuidan.

B: Oigan ¿y porque no hay alrededores, digamos los límites de la escuela?

3: Porque es puro monte más bien, puro monte alrededor.

B: Bueno, terminamos con ustedes para que puedan ir a su ejercicio.

5: Bueno, comenzando por el baño es inseguro por el mal estado. La cafetería es insegura porque es un lugar insalubre (inaudible), hay mucha gente. La biblioteca es un lugar literalmente abandonado, o hay nada de gente ahí, la biblioteca nunca se abre en la tarde y el salón que está al lado

tampoco se abre, entonces es una zona donde no hay nadie. En las canchas pasa lo mismo, hay mucho monte también está bastante tapado y pues nada. Ya lo demás pues... (inaudible)

B: ¿Y la entrada?

5: La entrada sí está bien.

B: ¿Entonces dentro de la escuela marcaron baños, cafetería, canchas y bibliotecas como inseguro?

5: Sí.

B: Ok. Bueno muchas gracias. A ver, muy bonito el mapa, ¿Qué nos pueden decir de cuáles son los lugares seguros e inseguros?

6: Bueno, empezando con la entrada principal de la escuela se dice que es un poco inseguro debido a que en toda el área de carretera no hay ningunos reductores de velocidades, y esto sucede porque los autos pasan a mucha velocidad y bueno, puede haber un riesgo de un atropellamiento de un alumno o de algún choque, o puede pasar más cosas. En la entrada de la escuela todo está bien. En la entrada siempre hay un prefecto, siempre hay personas en la entrada, por lo que es muy seguro. En el área de estos salones de aquí enfrente es igual, siempre hay gente; en el área del DIES, donde está la Dirección, entre otras cosas, como el domo también es seguro siempre hay personas. Lo que son los otros pasillos que están de este lado en la tarde podría decirse que sí es poco seguro debido a que la iluminación no es de lo más eficiente posible en la tarde. Y de este lado, donde está la cafetería, también se pone muy oscuro. También un dato de la cafetería es un poco, por así decirlo, la ventilación disminuye bastante aparte de que siempre están cocinando, y la verdad se siente muy caliente, y cuando entran los alumnos allá adentro la verdad sí es un calor terrible, aparte de que no tiene aire acondicionado, tampoco una ventilación muy aceptable para que entre el aire fresco por dentro. Hablando de los talleres que están hasta acá atrás, igual, muy inseguro; nada más hay un foco, de hecho, y la verdad ahorita no sé, pero también, poca iluminación, los animales luego se meten igual, por ejemplo, ranas o cosas así, pero bueno, hablando de las canchas nadie está allá a menos de que sea el receso y

bueno, ahí lo que pasa es que alrededor hay bastante vegetación y a donde está cercado va a pasar cualquier otro animal. Y bueno, en el área que son de la biblioteca tampoco hay supervisión ni alguien designado para que dé funcionamiento a esas áreas, y más que nada la biblioteca siempre está sola y la agarran para ensayar los de danza me parece, y pues solamente es cuando se ocupan. En área de atrás dónde está la biblioteca es el campo, bueno, el campo hasta ahorita lo han podado, pero cuando no está podado la verdad es demasiado inseguro, ya que cualquier animal podría habitar ahí y tampoco hay personas que estén ahí.

7: Alguien grita y nadie te puede escuchar.

6: Los únicos vigilantes que por así decir existen son los que están en la entrada y de ahí en ningún lugar más, y bueno, los que a veces se ponen aquí de este lado. Y bueno, estos son los lugares inseguros que hay por ahora aquí en el Cobaev.

B: Bueno, ¿alguien más?, bueno, una pregunta para todos porque creo que coincidimos o todos están coincidiendo en que cuando salen y además en cierta hora; es inseguro y entonces tienen que caminar, tienen que moverse hacia sus casas. ¿hay algún punto en que en algún momento en la calle se vuelvan a sentir seguros?

8: Cuando llegamos al Oxxo.

B: ¿A cuántos metros está?

8: 300.

B: Unos 300 metros alrededor de la escuela, o sea que tienen que caminar 300 metros para comenzar a ver personas, sentirse seguros y que hay tránsito.

8: De hecho, si se va por ahí puede llegar a Coatza o puede salir de Agua Dulce (Entrevista colectiva con alumnos, 26 de junio de 2023, Agua Dulce).

Termina aquí la entrevista. Muchos de los alumnos, después de sus observaciones, salen a la explanada, pues hay un fotógrafo del Cobaev tomando imágenes para la institución y ayudando a grabar Tiktoks para las redes del colegio.

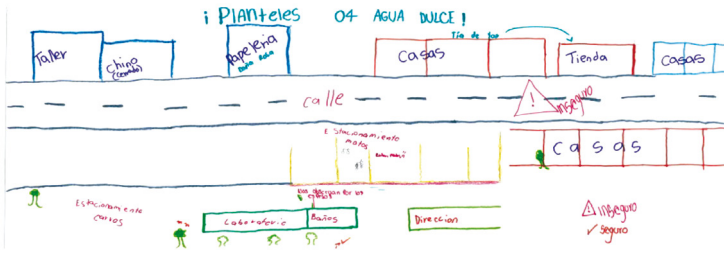


FIGURA 4. Plantel 04, Agua Dulce, fragmento de mapa de la escuela y sus alrededores.

De acuerdo con el fragmento, los alumnos resaltan la calle en el frente de la escuela como una vía que representa inseguridad y riesgo, con excepción de la tienda, que es de una familiar de una alumna en el salón.

PUEBLO VIEJO (PLANTEL 01)

Pueblo Viejo es un municipio que se localiza en la zona llana de la Huasteca, en el norte de Veracruz. Colinda con Tamaulipas y Tampico, estados en que se presenta la inseguridad y la delincuencia organizada tanto en un sentido material como en la cultura; también destacan por ser zonas donde el flujo migratorio es constante y, por ende, la presencia de migrantes que buscan llegar a Estados Unidos. En Pueblo Viejo, la encuesta muestra una percepción de la inseguridad que describe diversos problemas, en la observación en campo, la violencia vivida no es obvia, hay más insistencia en los problemas de riesgo ante la infraestructura desgastada, animales en la maleza, oscuridad en las vías por donde se transita, y se tiene confianza en la policía.

Este plantel cuenta con un número total de estudiantes matriculados de 896, de estos, 467 son mujeres y 429, hombres. La participación total de estudiantes del Cobaev 01 fue de 754 alumnos que contestaron la encuesta, 423 mujeres, 328 hombres, y tres no binarios. Una participación alta de 84% del total de alumnos. La pregunta se muestra gráficamente de la manera siguiente:

TABLA 6. Ítem 14, respuestas en Pueblo Viejo.

	MUJERES	HOMBRES	NO BINARIO
Los alumnos ponen apodos molestos a sus compañeros o compañeras.	319	199	2
Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras.	261	151	1
Los alumnos insultan a sus compañeros o compañeras.	237	146	2
Los alumnos faltan al respeto al profesorado en el aula.	174	104	1
Los alumnos dañan las instalaciones o el mobiliario.	234	142	2
Se han presentado casos de golpes o peleas entre compañeros en la escuela.	192	109	2
El alumnado protagoniza peleas dentro de la escuela.	152	102	1
Algunos estudiantes protagonizan agresiones físicas en las cercanías de la escuela.	146	80	1
Los estudiantes amenazan a otros o los obligan a hacer cosas.	41	39	1
Ha habido casos de robo en la escuela.	133	84	1
Hay discriminación entre estudiantes a causa de sus creencias, religión, lugar de origen, rasgos físicos y/o preferencia sexual.	121	72	2
Hay estudiantes que son ignorados y rechazados por sus compañeros/as.	151	83	1
Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros/as por sus buenos resultados académicos.	74	42	2

(continúa)

	MUJERES	HOMBRES	NO BINARIO
Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros por sus malos resultados académicos.	114	58	1
Los profesores han ejercido discriminación hacia algunos alumnos.	41	32	1
Los profesores agreden a estudiantes.	16	21	1
Sabes de casos de acoso sexual por parte de maestros hacia alumnos.	26	29	1
Los alumnos difunden fotos o grabaciones sin consentimiento de quienes aparecen en estas.	145	89	1
Los alumnos introducen alcohol, cigarros a la escuela.	158	99	2
Los alumnos consumen alcohol, cigarros en alrededores de la escuela.	170	108	2
Los alumnos introducen drogas a la escuela.	159	94	2
Los alumnos consumen drogas en la escuela.	158	89	2

FUENTE: elaboración propia con base en la EPEIV.

Al ser la mayoría mujeres, podemos ver que su participación es más que la de los hombres en todas las respuestas, destacando que reconocen, conocen y experimentan distintas formas de violencia dentro y fuera de su escuela. La violencia simbólica que se encamina a que sufran *bullying* se ve en la respuesta “los alumnos ponen apodos molestos a sus compañeros (as)”. Un gran porcentaje considera que es lo que más sucede, quizá por el hecho de que es algo tan habitual y que se ha agudizado a causa de las redes sociales por medio de memess.

Aunado a ello, también los rumores negativos o chismes van de la mano con estas reproducciones simbólicas de violencia: los insultos, las faltas de respeto y el vandalismo a las aulas; otra parte de los problemas que se consideran más complejos son las peleas físicas entre los compañe-

ros, por ello es claro que existe violencia dentro de las escuelas, aunque directamente no lo digan; una extensión de esto es el consumo de alcohol y de drogas tanto dentro como fuera del plantel.

Algo que se destaca es que las mujeres se sienten más vulneradas ante la violencia sexual y reconocen que existen o saben que se distribuye material sexual de las estudiantes sin su consentimiento, esto claramente es una violencia de género que quizá sea una constante en los demás municipios.

En Pueblo Viejo se señalaron varios puntos donde los alumnos se sienten inseguros fuera de la escuela, además de señalar situaciones de infraestructura que se vuelven de riesgo a causa de desastres naturales. La carretera detrás del plantel es descrita de esta manera: “1. Ahí no hay mucho alumbrado, aparte hay mucho tráiler, como es carretera no hay límite de velocidad, 2. También porque no hay ningún tipo de vigilancia, y aparte la vegetación, y cualquiera se puede ocultar y cuando pase un alumno, pues no hay nadie que se dé cuenta”. Consideraron al unísono, al preguntárseles por la escuela como lugar seguro, si se sienten seguros dentro de la escuela. Suponen el turno de la tarde (al cuál pertenecen) como más inseguro que el turno de la mañana. Por la mañana, dicen, hay más tráfico de gente, señalando la calle que les lleva desde la ciudad hasta la escuela, que es periférica al núcleo urbano. Describen así la situación de tránsito de la escuela a sus casas al salir del plantel, incluso se comparan con el turno matutino:

1: Sí. En la mañana cuando es el cambio de turno... (inaudible)

2: Hay mucha gente.

3: Hay mucho tráfico de gente.

4: Solo esperan a que lleguen por ellos.

B: Entonces, ustedes después de pasar el campo y cruzar la calle se sienten más seguros porque hay más gente.

1: Sí, hay más alumbrado, hay más concurrido en la entrada, hay una caseta.

B: Hay patrullas.

1: Sí.

B: ¿Y les parece seguro cuando hay patrullas?

1: Sí.

B: Bueno, el Oxxo es un lugar seguro, no ha habido ningún percance ahí, golpes ni nada. ¿La calle del cementerio?

1: Falta de alumbrado, no hay gente.

B: ¿Algo más que quieran decirme acerca de cuando se van a sus casas y consideran que son inseguros ciertos puntos? ¿En su casa se sienten seguros?

1: Sí (Entrevista colectiva con alumnos, 31 de mayo de 2023, Pueblo Viejo.).

A pesar de la extensión de la participación de los alumnos, este fragmento es muy ilustrativo. Las siguientes gráficas describen la coincidencia con varias situaciones que se encontraron en el trabajo de campo; la mayoría se sienten seguros en todas partes, consideran que no han sido víctimas de violencia. Se sienten seguros en casa.

De acuerdo con ítems de la encuesta diferentes al ítem 14 (véase la tabla 1), entre quienes han sido víctimas de violencia, las mujeres han respondido más veces que son víctimas de diversos tipos de esta, con excepción de robo o intento de asalto y abuso policial. Consideran que la violencia afecta su salud, el derecho a divertirse y sus actividades diarias. La mayoría no ha probado drogas y, quienes sí, han usado marihuana. Localizan el consumo y la venta en lugares abandonados o aislados, no hay un punto fijo de venta y consumo que prime, pero se reconoce a la escuela y sus alrededores como un lugar donde puede ser obtenida. Otras drogas pueden ser conseguidas el lugar, y están dispuestos o tienen confianza de la vigilancia de las autoridades. Al realizar los mapas, decían que les gustaría que hubiese más vigilancia policial de la ruta que les lleva a todos a la escuela, que es una solamente.

Pueblo Viejo fue el plantel donde la percepción de inseguridad se reflejó de manera menos intensa entre los cinco planteles visitados. Al hacer preguntas sobre el *bullying* expresaron sin burla ni ironía que no considera-

ban que existiese de manera tal, que entre ellos no escalaban a tal grado los roces entre alumnos como para considerar que existieran casos.

Se observa que consideran el plantel como un lugar seguro, pero que hay puntos alrededor de la escuela que son inseguros; la carretera que está en la parte trasera era hace años una de las salidas hacia las vías de tránsito; entre el plantel y el campo deportivo los alumnos del turno vespertino consideran a este último como inseguro, ya que tiene poca infraestructura, no es podado y falta alumbrado.

Consideran el Oxxo otro punto seguro que se encuentra más allá del campo deportivo. La calle al cementerio, que es vía para transitar a otras poblaciones, se considera insegura. En otro mapa se describieron los alrededores de la laguna como inseguros de noche.

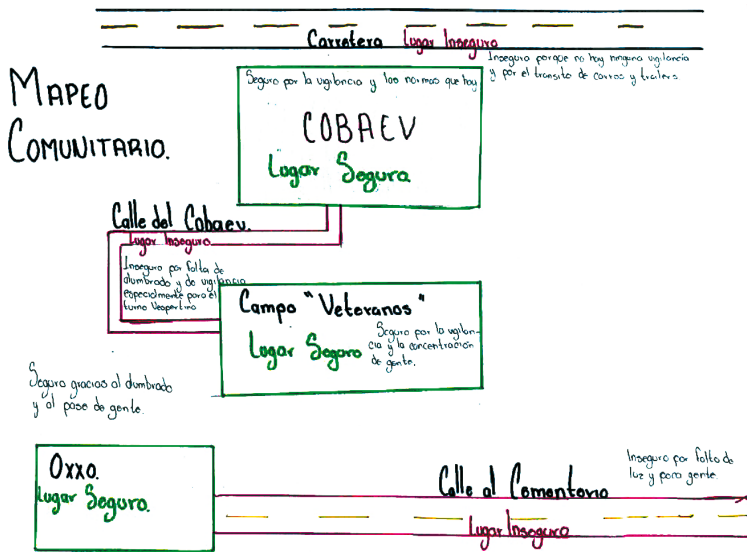


FIGURA 5. Plantel 01, Pueblo Viejo, mapa de los alrededores.

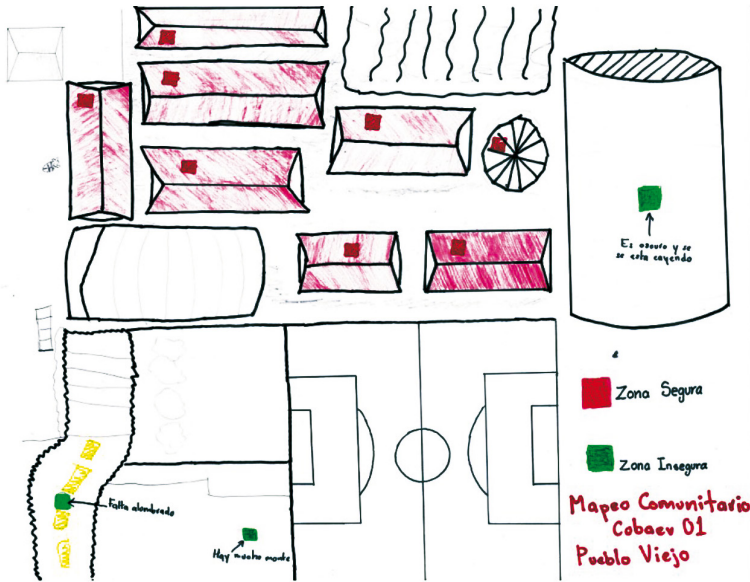


FIGURA 6. Plantel 01, Pueblo Viejo.

Igual que en los casos anteriores, hay una insistencia en hablar del riesgo de la infraestructura y su estado de desgaste. Tienen dos domos con explañada, de los cuales uno estaba en reparación y lo consideran de riesgo junto con la maleza y la falta de alumbrado en la calle, que les lleva a un punto más céntrico.

Los alumnos insisten en el riesgo que supone tener infraestructura deficiente; constantemente llevaban el diálogo hacia este punto. Dentro de la escuela, en este segundo mapa usaron el color rojo para marcar zonas seguras, el verde como inseguras, y solo señalan uno de los dos domos que tienen con cancha, ya que se encontraba bajo mantenimiento.

ESPINAL (PLANTEL 27)

Se localiza en la zona III, en la región norte/centro de Veracruz. Es el Cobaev 27. El total de alumnos matriculados es de 419, 207 son mujeres

y 212, hombres. El número de alumnos que contestó la encuesta fue de 126, 64 mujeres y 62 hombres, una cantidad pareja en cuestión de género. Esto representa 30% del alumnado. De acuerdo con el Departamento de Planeación del Cobaev (2019), este es uno de los planteles donde se atiende como usuarios a una comunidad indígena, además de presentar un alto grado de marginación y de rezago.

TABLA 7. Ítem 14, respuestas en Espinal.

	MUJERES	HOMBRES	NO BINARIO
Los alumnos ponen apodos molestos a sus compañeros o compañeras.	20	25	0
Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras.	20	32	0
Los alumnos insultan a sus compañeros o compañeras.	26	32	0
Los alumnos faltan al respeto al profesorado en el aula.	48	52	0
Los alumnos dañan las instalaciones o el mobiliario.	26	29	0
Se han presentado casos de golpes o peleas entre compañeros en la escuela.	28	30	0
El alumnado protagoniza peleas dentro de la escuela.	1	4	0
Algunos estudiantes protagonizan agresiones físicas en las cercanías de la escuela.	14	17	0
Los estudiantes amenazan a otros o los obligan a hacer cosas.	7	6	0
Ha habido casos de robo en la escuela.	4	8	0
Hay discriminación entre estudiantes a causa de sus creencias, religión, lugar de origen, rasgos físicos y/o preferencia sexual.	2	1	0

(continúa)

	MUJERES	HOMBRES	NO BINARIO
Hay estudiantes que son ignorados y rechazados por sus compañeros/as.	2	2	0
Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros/as por sus buenos resultados académicos.	3	0	0
Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros por sus malos resultados académicos.	1	1	0
Los profesores han ejercido discriminación hacia algunos alumnos.	0	1	0
Los profesores agreden a estudiantes.	0	0	0
Sabes de casos de acoso sexual por parte de maestros hacia alumnos.	0	2	0
Los alumnos difunden fotos o grabaciones sin consentimiento de quienes aparecen en estas.	7	4	0
Los alumnos introducen alcohol, cigarros a la escuela.	0	3	3
Los alumnos consumen alcohol, cigarros en alrededores de la escuela.	0	2	3
Los alumnos introducen drogas a la escuela.	0	1	2
Los alumnos consumen drogas en la escuela.	0	1	2

FUENTE: elaboración propia a partir de la EPEIV.

En este caso, los alumnos ubican los rumores, los insultos, los apodos, el vandalismo, las peleas entre ellos y las faltas de respeto hacia el docente como las situaciones más recurrentes e importantes que existen. No significa que no haya otras pero, en comparación con los planteles anteriores, el consumo de drogas y de alcohol dentro y fuera de la escuela no es algo que suceda usualmente.

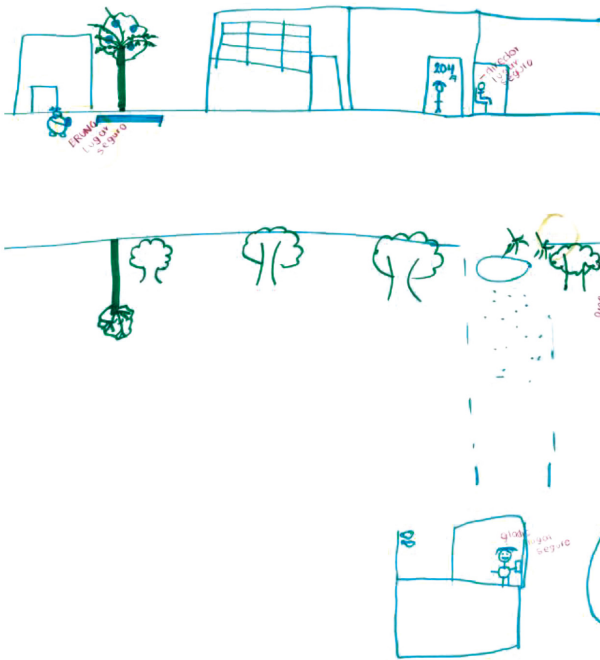


FIGURA 7. Plantel 27, Espinal, fragmento de mapa.

Los alumnos incluyen a Gladys, la encargada de la cooperativa (cafetería), a Bruno, el encargado de la entrada y al director. Los alumnos relacionan los espacios seguros con personas que están en ellos.

En entrevista, al describir sus mapas antes de terminarlos, los alumnos refieren lugares de riesgo como los baños, el domo o la cafetería, por el desgaste de las estructuras, y el salón 602, ya que tiene objetos acumulados. Sin embargo, la cafetería es un lugar seguro respecto a violencia, e identifican a las personas que atienden el lugar. De igual forma, la entrada con su vigilante (“Don Bruno”) es un lugar seguro. En los alrededores, el río es un lugar libre de violencia, pero de riesgo por sus corrientes, y los espacios donde limita la escuela con cultivos de cítricos y sin barda perimetral son un lugar seguro:

B: Los baños ¿qué? ¿molestan mucho o mucho *bullying*, o de qué se trata?

1: Luego no hay agua, luego las puertas diario las rompen y luego no cierran, destruyen las puertas.

B: Ah bueno, también díganme eso. Hay planteles donde dicen que no quieren ir al domo porque se va a caer.

B: ¿Qué es lo que decían que le habían disparado a un policía o qué?

1: Bueno, le dispararon a un policía.

B: ¿Eso cuando fue?

1: Fue el 18 de agosto (de 2022), pero fue ahí en el centro, ahí en el parque, ahí en la subida.

B: Y, ¿hacia allá que está verde, es seguro?

1: Sí

B: A ver, sus compañeros, qué dicen, vamos a marcar qué lugares son seguros y qué lugares son inseguros. Todo mundo está dibujando a “Don Bruno”, allá también me lo dibujaron.

B: Vamos a marcar qué lugares son inseguros y seguros.

1: La carretera.

B: Sí, pongan el río y la carretera para que sepamos qué lugares son seguros e inseguros o a qué horas se puede ir.

1: Yo digo que el río.

2: Ahorita, “Don Bruno” no tiene barda.

B: ¿A qué hora salen?

1: A las tres.

2: En el río, están las corrientes.

3: El hotel y lo que está cerca de la carretera.

4: En la entrada del río, aquí.

1: En el baño no me siento segura.

B: ¿Dónde está el mapa?

1: Allá.

B: Ah, le voy a tomar una foto al rato. Muy bien, bueno, como ya lo tienen vayan marcando. Podemos marcar “lugares inseguros” alrededor o dentro de la escuela. ¿Cuál es la entrada? La calle de afuera es ¿segura o insegura?

1: Segura porque vienen varias personas.

B: Bueno, se apuran a marcar y vamos después con los compañeros para explicarles.

1: ¿Marcamos los lugares inseguros?

B: Sí, los lugares inseguros. Pueden ser los inseguros y seguros: ambos.

Y pueden ponerle diferente símbolo, aunque sea con el mismo color.

B: ¿Cómo vamos? Ya empezamos a marcar los lugares seguros e inseguros. ¿Don Bruno qué es, seguro o inseguro?

1: Nuestro lugar seguro, río y “Don Bruno.

B: Allá estaban dibujando que el río, que la carretera.

Alumnos: (risas).

B: A los alrededores.

1: Ah, sería el campo. Los baños acá atrás. Ese campo, las porterías.

B: ¿Tenemos lugares seguros e inseguros? Bueno, ahí dicen que “Don Bruno” es un lugar seguro y que ahí quieren estar.

1: La cooperativa y el baño son inseguros.

B: ¿Por qué?

1: Porque se pueden caer.

B: Ah, por infraestructura, porque se puede romper por ahí una cosa.

1: Los baños no tienen portón, ni agua tienen. Las plantas luego se caen.

2: El salón 602 es inseguro porque tiene mucho bote.

B: Otros cinco minutos más y les explicamos a sus compañeros qué es lo que hicimos (Entrevista colectiva con alumnos, 4 de julio de 2023, Espinal).

Esta es la única ocasión en que un directivo participó observando el mapeo o se encontraba en el espacio del ejercicio, escuchando a los alumnos sobre su percepción del espacio; los equipos son reiterativos sobre los espacios que necesitan mantenimiento, el director del plantel está etiquetado como “A”.

A: Se les dice de manera permanente que es su espacio que deben de cuidar. Ellos tienen que monitorear, tiene que cuidar como colectivo su espacio. Fíjate que esa es una cuestión a nuestro favor... (inaudible)

B: Me interesó la inseguridad porque los chicos en la mañana son los que le dan vida al centro y lo dominan, están en la parada de los taxis, en el quiosco, en el parque y a la salida también.

A: Sí, les dan mucha vida a las calles.

B: Vamos a platicarle a los compañeros qué encontramos. Nos acercamos acá y terminamos la actividad: ¡vengan!, traigan su mapa para explicarle a sus compañeros. Terminamos todos nuestros mapas de inseguridad y de seguridad; quisiera que unos a otros nos explicáramos a qué conclusiones llegamos sobre la seguridad en la escuela. Son de segundo semestre, ¿nos pueden decir qué encontraron? ¿qué tenemos en la escuela como espacios seguros e inseguros? ¿Aquí en la entrada, cómo estamos?

1: Bien.

B: ¿Por qué el espacio del baño está marcado, más bien este específicamente, ¿pero este no está marcado como inseguro?

1: Es que hay dos baños designados, unos para maestros y otros para alumnos. A esos baños nosotros no entramos, solo para la utilería y todo eso. Y en los baños pues vemos que varias puertas están rotas en el baño de los hombres; esto provoca que nuestros compañeros varoniles se sientan un poco inseguros al usar los baños.

B: ¿Hay otro punto que encontremos que podamos decir que hay inseguridad? ¿es todo?

1: Solo los baños.

B: Muy bien, muchas gracias. Los compañeros de este lado, ¿qué encontramos? Ustedes hicieron la escuela y los alrededores de la escuela. A ver, hacia acá qué dice el mapa.

2: Nada más pusieron la entrada.

B: Pero, ¿hay algún lugar que se sienta inseguro?

2: En esta zona fuera de la escuela, sí.

B: Pero, ¿dentro de la escuela no tenemos ningún problema?

2: El perímetro y nada más. Las zonas montosas.

B: ¿Por qué, por los animales, las personas?

2: Por los animales, porque casi no hay personas, porque está el límite por parte de la escuela.

B: Ya no es terreno de la escuela. Listo, gracias. Bueno, ¿qué tenemos de este lado?

2: La cooperativa y el domo y el salón de usos múltiples son inseguros. Lo seguro es la cancha.

B: ¿Por qué están marcados como inseguros?

2: El comedor, porque atrás tiene mucho monte y puede haber animales. Los baños no tienen puertas, están sucios, no hay agua a veces y puede haber infecciones. El centro de cómputo, por las escaleras, porque el segundo piso no tiene protección, y el salón 602, que está allá, pues hay mucho hoyo donde han puesto sillas y se han caído. El domo, pues por las diferentes laminas que podrían caerse con un fuerte viento. La cooperativa, porque pues es un lugar donde se cocina y todo eso pues puede ser peligroso (Entrevista colectiva con alumnos, 4 de julio de 2023, Espinal.).

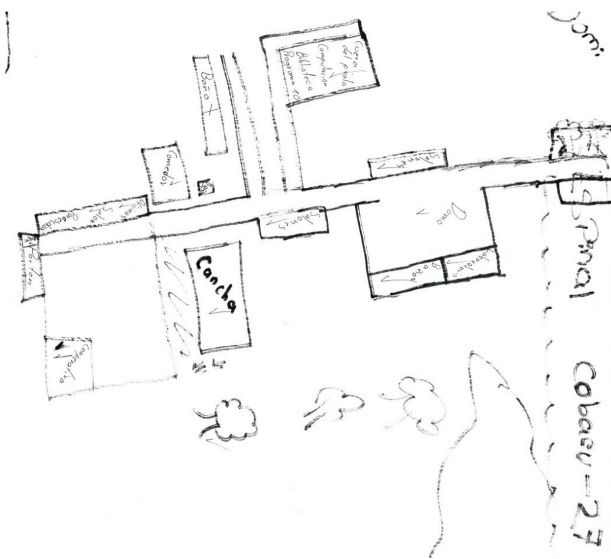


FIGURA 8. Plantel 27, Espinal.

Nótese en el mapa que los alumnos no dibujan una barda perimetral, pues solo existe parcialmente, al frente (lado derecho del dibujo). Los límites al fondo del plantel son cultivos de árboles frutales.

Otro equipo insiste en la relación de los espacios con las personas y la seguridad que sienten. Describen otros problemas, como que se han caído palmeras o un columpio, además de que nombran otros espacios al fondo del plantel donde están el profesor Juan y Capi (Pirata), que son personas relacionadas con los lugares seguros:

B: Bueno, muy bien, ¿de qué semestre son ustedes?

3: Segundo.

B: ¿Qué vimos aquí?, ¿cómo están marcadas las zonas? Dice aquí; “Gladys, lugar seguro”, “Bruno, lugar seguro”.

3: Porque atienden bien.

B: La cafetería y acá es la entrada. Baño: lugar seguro. ¿qué es ese pirata?

3: “La Cueva”

B: ¿Qué es eso?

3: Así se le dice.

B: Ah, es un espacio que le dicen “La Cueva”, está bien. ¿Qué es este punto inseguro?

4: Las palmeras, la otra vez se cayeron. Y el columpio (Entrevista colectiva con alumnos, 4 de julio de 2023, Espinal.).

CONCLUSIONES

Las distintas violencias, en su diversificación, han permeado en nuestra sociedad y formado parte de nuestra cotidianidad que ya no nos parece algo ajeno o anómico. Las manifestaciones de violencia, en la manera en que se llevan a cabo, nos impactan psicológicamente, lo que nos da una sensación de vulnerabilidad, de preocupación y de inseguridad (Deveaux, 2011). La vida humana se presenta desnuda de derecho o de ciudadanía y se reduce con las prácticas del sicariato, la impunidad, la

corrupción, la violencia organizada y no organizada, el narcotráfico, la violencia de Estado y las incivildades (Agamben, 2003).

Los hechos derivados de la inseguridad son fugaces en el momento, pero perduran en la memoria como un trauma, no solo en la psicología como memoria personal, sino de forma cultural (Alexander, 2012); esa memoria colectiva está fijada en el espacio. Es por ello que existen lugares que se asocian a la inseguridad y la violencia, zonas donde parece que son reiterativos estos hechos. Para ejemplificar, los jóvenes tienen la capacidad de situar los lugares donde hubo balaceras, personas asesinadas, muertes violentas, casas de seguridad, entre otros hechos delictivos, de manera colectiva. Las personas califican estos lugares como peligrosos aun cuando el hecho violento haya pasado solo una vez. Esto se asocia también a colonias en donde suceden regularmente –o un estigma de lugar provocado por un pasado relacionado con el pandillerismo y otros fenómenos asociados al crimen–, como las colonias periféricas o populares. Se reflexiona, tal vez con menos fuerza y en otra tónica, en las lógicas del crimen en las zonas residenciales, donde los mecanismos de seguridad van desde cercas eléctricas, grandes portones, cámaras, perros, casetas de vigilancia privada y una red de vecinos bien informados. En cambio, si vamos a una zona marginal o popular podemos notar que son pocos los mecanismos de seguridad que emplean, por ejemplo: bardas protegidas con vidrios de botellas, algunas mallas o alambre de púas oxidado y ya. Incluso podemos ver casas abiertas y a la gente realizando sus actividades cotidianas. La percepción de la inseguridad parecería afectar más a los que tienen un mejor posicionamiento social que aquellos que se han acostumbrado y han creado redes de solidaridad y de confianza dentro del mismo barrio.

Estos ejemplos, que se ubican tanto en las zonas sur, centro y norte de Veracruz, nos pueden dar un panorama general de estos fenómenos. En algunos casos, hay jóvenes que reconocen que existen delitos alrededor de su escuela que a veces resultan ser de alto impacto, pero su normalización solo les permite tener el recuerdo de que eso pasó en

determinados lugares, no les da un miedo vivo y presente, sino el recuerdo de un suceso. Por ello, la percepción de sentirse inseguros dentro y afuera (alrededores) de la escuela corresponde más a recuerdos de hechos delictivos que quizá no son frecuentes, pero al ser traumatizantes (por ejemplo, un asesinato o una balacera) les provoca esa sensación. También el riesgo a padecer algún accidente o ser víctima de algún delito juega un papel importante.

El consumo de drogas dentro y fuera de las escuelas es un problema que parece suceder en aquellos planteles donde la población estudiantil es mayor; en contraste, en los lugares donde la matrícula es menor el fenómeno no es visible o se representa de manera diferente; la dimensión y los lugares del plantel pueden ser factores que influyan en determinadas prácticas, por ejemplo, lugares sin alumbrado o podado, canchas solitarias, poca inspección por parte de los prefectos, salones vacíos o infraestructura abandonada son señalados como lugares donde se siente inseguridad o riesgo, sobre todo en turnos vespertinos, además de que se mencionan como espacios con situaciones como la distribución de droga dentro de los planteles.

Lo que más destaca es la reproducción de la violencia psicológica y emocional, que tiene un impacto más importante que la física debido a su alcance. Para ejemplificarlo, podemos plantear que a la mayoría de las alumnas de los planteles en que se crean rumores acerca de ellas les afecta más como grupo, y es muy probable que estos rumores traspasen las fronteras escolares y se difundan en otros campos de la vida social, como la familia, el barrio y, por supuesto, el espacio virtual, que bien se sabe no es regulado. Va de la mano el hecho de que le den un peso importante a la difusión de fotos y de videos sin consentimiento, pues pueden tomar el mismo camino que los rumores. Con esto podemos enlazar también el acoso sexual del que son víctimas las mujeres, ya que sí hay quienes reconocen que existe por parte de los alumnos, incluso más por parte de los maestros.

Ante esto, este auge de manifestaciones feministas y sus métodos de evidenciar a sus agresores como en “tendederos” de denuncia anóni-

ma y prácticas similares ha tenido un peso importante. Sobre este punto, en observación durante el año 2023, el departamento jurídico del Co-baev, en su administración actual, ha abordado casos de acoso buscando la destitución de profesores (Hernández, 2023). Las peleas y agresiones físicas también están presentes en los planteles. Estas prácticas, aunque no son nuevas o ajenas, se normalizan y en muchos casos no se actúa contra ellas en planteles, o se omite el protocolo institucional, lo que genera que si se ha presentado el caso dentro del plantel se involucre toda la institución.

Sabemos que las diversas violencias son problemas complejos y estructurales que no son abordados plenamente si nos enfocamos exclusivamente dentro de la escuela, la juventud tiene la experiencia educativa enhebrada a otros aspectos, como la familia, el trabajo o el barrio. Con este acercamiento buscamos poner en la mesa una perspectiva que relaciona la violencia con la dimensión espacial, acotar el fenómeno de una manera más particular y poder hablar en escalas, por zonas, regiones o localidades, y así, desde una perspectiva cualitativa, aportar a la observación del binomio violencia escolar-estudiantes.

REFERENCIAS

- ALEXANDER, J. (2012). *Trauma: A social theory*. Cambridge: Polity Press.
- AGAMBEN, G. (2003). *Homo Sacer (I) El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos.
- BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- BUSTOS, F. (2022). Grabación propia. Consejo Consultivo COBAEV (9 de diciembre). Boca del Río, Veracruz.
- COBAEV. (2016). *Programa de Desarrollo Integral del Estudiante*. Consultado el 10 de abril de 2024 en <http://www.cobaev.edu.mx/Dies1/>
- DEPARTAMENTO DE PLANEACIÓN COBAEV. (2019). *Zonas y regiones COBAEV*. Documento digital interno del COBAEV.

- DEVEAUX, S. (2012). Corporalidad y performance en contextos de violencia. *Sociológica*, 27 (75), 69-93, México. Consultado el 13 de abril de 2024 en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732012000100003&lng=es&tlng=es
- ESCALANTE, F. (2012). *El crimen como realidad y representación. Contribución para una historia del presente*. México: Colmex-Centro de Estudios Internacionales.
- HERNÁNDEZ, L. (13 de mayo 2023). *En el COBAEV han cesado a 3 por acoso sexual, en lo que va de la administración. alcalorpolitico*. Consultado el 19 de abril de 2024 en <https://www.alcalorpolitico.com/informacion/en-el-cobaev-han-cesado-a-3-por-acoso-sexual-en-lo-que-va-de-la-administracion-387756.html>
- INEGI. (2023). Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (Envipe). México: INEGI.
- KESSLER, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, p. 35.
- LEFEVRE, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- RISLER, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- SEV. (2021). *Seguimiento de Matrícula. Ciclo Escolar 2016-2017 al 2020-2021*. Dirección de Planeación, Programación y Presupuesto. Estado de Veracruz.
- SEMSYS. (2014) Programa Construye T 2014-2018. Fortalecer las capacidades de la escuela para promover el desarrollo integral de los jóvenes, México. Consultado el 28 de marzo de 2024 en <http://www.cobaev.edu.mx/Dies1/archivos/DocumentoConstruyeT.pdf>
- SEP. (2015). *Programa Construye T*. Consultado el 26 de marzo de 2024 en <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-construye-t-48>
- SHLÖGEL, K. (2007). *En el espacio leemos el tiempo: Sobre Historia de la civilización y Geopolítica*. Madrid: Siruela.
- TREVIÑO RONZÓN, E. (2020). *Ser joven en Veracruz. Vida y participación en contextos de cambio y violencia*. Buenos Aires/Ciudad Juárez: UACM, CLACSO, IDRC.

TUAN, Y. (2001). *Space and Place: The Perspective of Experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

ZAVALETA BETANCOURT, J. A. (2017). El campo de los estudios de la violencia en México. *Anuario Latinoamericano-Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales*. Vol. 4, pp. 41-60.

EL CONTINUUM DE LAS VIOLENCIAS DE GÉNERO CONTRA LAS MUJERES EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MÓNICA GARCÍA CONTRERAS¹

INTRODUCCIÓN

LAS VIOLENCIAS CONTRA LAS MUJERES forman parte del sostén de las sociedades patriarcales y se extienden como mecanismos eficaces de poder y de dominación a las relaciones políticas, socioeconómicas, culturales, simbólicas y educativas/formativas. Son continuas porque se viven en todas las etapas de nuestras vidas, se extienden a los diversos espacios en que nos desarrollamos, a la vez que se manifiestan y se amplían de formas múltiples.

En las instituciones de educación superior (IES) de México, es hasta hace poco tiempo que se han comenzado a reconocer las violencias contra las mujeres en sus campus. Aunque hay algunos avances en materia del desarrollo de políticas internas para establecer legislaciones acordes e instancias para su atención, aún estamos lejos de erradicar la problemática, de atender a cabalidad los casos o de transformar nuestras culturas.

Por otra parte, se ha generado una tensión acerca de si es más conveniente utilizar el término de violencia contra las mujeres o violencia de género, y si dicha concepción incluye o no a las personas de la comunidad LGTTTQIA+ y los varones que, por cuestiones de dominación de

1 Profesora investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, sede Ajusco, monicag@upn.mx

masculinidades hegemónicas, también se suponen víctimas derivadas de las agresiones entre sí.

En lo que sigue, y a partir de lo identificado en dos investigaciones previas llevadas a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional, sede Ajusco, en 2022, y en las unidades de Morelia, Zitácuaro, Oaxaca y Tuxtepec, en 2023, se exponen algunos hallazgos interesantes, a la vez que se derivan reflexiones en torno a las concepciones de violencia implicadas, a las experiencias de la violencia narradas por el estudiantado y a las propuestas que se hacen para su prevención, atención y sanción. Finalmente, se consideran algunas de las tareas pendientes y retos ante la problemática.

MIRADA TEÓRICO-ANALÍTICA

En este texto se retoma la categoría “género” como una herramienta teórico-política que implica una mirada feminista, crítica, explicativa y alternativa que analiza y comprende las características que definen a los seres humanos de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias, haciendo análisis de sus posibilidades de formas de vida en tanto son categorizados como hombres, mujeres o fuera del orden binario, así como de las complejas y diversas relaciones sociales y de poder que se dan entre ellxs.

Siguiendo a Lagarde (1996: 3), se entiende que la categoría género permite hacer preguntas como: ¿En qué medida la organización patriarcal del mundo y sus correlativas condiciones femenina y masculina facilitan e impiden a las mujeres y a los hombres (y otras formas no binarias) la satisfacción de las necesidades vitales y la realización de sus aspiraciones y del sentido de la vida? En cuanto a la comparación entre las condiciones de género posibilita preguntarse: ¿Cuál es la distancia entre las mujeres y los hombres en cuanto a su desarrollo personal y social? ¿Es posible que las relaciones entre los géneros marcadas por el dominio, la opresión y las formas de ser mujer y ser hombre en las condiciones patriarcales favorezcan el desarrollo social, la realización de los derechos humanos y el mejoramiento de la calidad de vida?

Se establecen, asimismo, correlaciones entre las posibilidades de vida de los seres humanos y los modelos de desarrollo en que viven, desde una postura detractora del orden patriarcal y que hace crítica a los aspectos nocivos, destructivos, opresivos y enajenantes que se producen por la organización social basada en la desigualdad, la injusticia y la jerarquización política de las personas fundada en el género. En la visión de género feminista es fundamental también la idea de sororidad, en donde las mujeres se acercan entre sí, se comprenden, se apoyan, se solidarizan y se comprometen a luchar juntas contra los sistemas que les oprimen. Parafraseando a Gago (2019: 26), se busca producir una forma de resonancia en la implicación y en la composición de un cuerpo común: una política que hace del cuerpo de una el cuerpo de todas.

Además, se comprende a las violencias de género como aquellas conductas impulsadas por las relaciones inequitativas y jerárquicas de poder que hieren, amenazan o sobajan a las personas por su género o sexualidad. También se parte del entendido de que las mujeres constituyen la vasta mayoría de sus víctimas y los varones la mayoría de sus perpetradores.

Las violencias de género en las IES son parte de un *continuum* o de un proceso evolutivo de incidentes, actitudes y experiencias articulados con la violencia familiar, el acoso y la violencia sexual en las calles, con la trans, lesbo, bi y homofobia, así como con las expresiones de las redes sociales y los medios de comunicación que normalizan el sexismo y la objetivación sexual como expresiones cotidianas de una cultura de género inequitativa que sostiene y permite el daño, fundamentalmente a niñas y mujeres, pero también a personas no binarias.

La mirada de continuidad de las violencias, que reconoce las causas históricas de la violencia contra las mujeres, captura también las percepciones subjetivas y los puntos en común de cómo las mujeres y las minorías sexuales experimentan dichas expresiones y conductas como violaciones, además de que advierte sobre no situar un final del *continuum*, por ejemplo, violación y feminicidio, sin problematizar las manifestacio-

nes diarias de sexismo y de jerarquías de género (Bates, 2014),² esto provee un marco útil para reflexionar sobre la naturaleza del problema con implicaciones asociadas a cómo percibimos el daño, las respuestas a ello, así como las propuestas.

Las violencias, como parte de un proceso articulado en un *continuum*, también permiten un análisis que va más allá de un enfoque de impacto o efectividad de políticas a otro que examina críticamente cómo un asunto social se ha venido definiendo como un problema y cuáles son las exclusiones y los silencios de dicha construcción. De ese modo, se pueden problematizar las culturas subyacentes, los actos y las actitudes que las sostienen, así como identificar desventajas e inequidades en las bases de género y de sexualidad.

Aunado a lo anterior, se retoma la idea de que la violencia es siempre una decisión y, por tanto, no es un problema que afecte mayoritariamente a las mujeres por acciones de hombres traumatizados, enloquecidos, frustrados, alcohólicos o analfabetas, sino que se efectúa por voluntad y es una práctica perfectamente funcional al sistema patriarcal (Olivos, 2022). Así, no es el lugar, ni las circunstancias, ni la vestimenta, como ha remarcado el himno feminista de Las Tesis, sino que el agresor decide violentar y puede evitarse.

Por otra parte, es necesario advertir que los abordajes netamente punitivos de la violencia no garantizan la no repetición ni la transformación cultural, por lo que es necesaria una visión que vaya más allá de ello para la erradicación de las violencias en las IES.

EL REFERENTE EMPÍRICO

Lo que aquí se presenta retoma lo identificado y analizado a partir de las narrativas de las estudiantes que participaron en los diálogos colectivos llevados a cabo de manera virtual en la Universidad Pedagógica Nacio-

2 Citada por Anitha y Lewis, 2018, p. 2.

nal, sede Ajusco, de la Ciudad de México, el 4 y el 12 de mayo de 2022, y también en las unidades UPN 164 de Zitácuaro, 161 de Morelia en Michoacán, 202 de Tuxtepec y la Unidad 201 en Oaxaca durante los días 17, 24 y 30 y 31 de mayo de 2023, donde participaron aproximadamente 310 estudiantes. Cabe mencionar que del estudiantado participante, cerca de 85%, eran mujeres, concuerda con el porcentaje mayoritario de dicha población que asiste a la Universidad Pedagógica Nacional por su oferta educativa relacionada al ámbito educativo, mismo que es tradicionalmente feminizado.

Los diálogos siguieron una guía de preguntas partiendo de los ejes *a) Concepción de violencia y de violencia de género, b) Situaciones y experiencias de violencia de género en la propia UPN y acciones institucionales y estudiantiles al respecto y c) Estrategias que proponen frente a las violencias de género para atender, prevenir, erradicar y sancionar dichas violencias.*

El análisis de los mismos requirió una mirada teórica-analítica interdisciplinaria, ya que se ven involucrados elementos de distinto orden y profundidad. En este sentido, además de lo ya señalado sobre los estudios feministas y de género sobre las violencias, también fueron importantes para el análisis lo afectivo y las emociones. Ello cuestiona el posicionamiento político y ciudadano de los cuerpos, además de la entronización de la racionalidad, la cual había sido elemento primordial para la exclusión de las mujeres de las áreas de científicidad, la consolidación del androcentrismo en la producción del conocimiento y la dominación del discurso legítimo de las ciencias.

Así, se toma a las emociones como áreas de investigación e información, pues son consideradas prácticas culturales que corresponden a determinadas sociedades que funcionan al estar ligadas a los signos y los cuerpos para materializar las superficies y fronteras que se viven como mundos y se ligan a las historias de justicia e injusticia en la forma de heridas y de lesiones, y también abren la posibilidad de restauración, reparación, sanación y recuperación, incluso para la política del duelo (Ahmed, 2015: 287).

Finalmente, también se recupera una perspectiva de derechos humanos de las mujeres partiendo de los principios de igualdad entre hombres, así como la no discriminación y la dignidad humana proclamados en diversos instrumentos internacionales, como la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW, de 1979) y la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (Convención de Belem Do Pará, de 1994).

PRINCIPALES HALLAZGOS

EJE A) CONCEPCIONES DE VIOLENCIA Y VIOLENCIA DE GÉNERO

En general, el estudiantado de la UPN dio diversas versiones de lo que les significan la violencia y la violencia de género. Las respuestas, en la mayoría de los casos, fueron fragmentadas e incompletas. No obstante, un aproximado de 20% de ellos concuerda con diversos elementos de definiciones legales y con aquellas que se han difundido más en los espacios universitarios a partir de pláticas, talleres y, en el caso de Ajusto, cursos existentes vinculados al género.

También concibe que los actos de violencia se dan en relaciones de desigualdad, con el fin de abusar, inferiorizar, ridiculizar, dañar a otra, vulnerándola. Con la violencia, para ellas y ellos se perjudica la integridad, el bienestar y la estabilidad emocional y física de otra persona a partir de una relación en donde se cree que el agresor tiene mayor poder. Se identificaron con mayor claridad los tipos de violencia física, psicoemocional y sexual, así como las modalidades comunitaria, familiar e institucional.

Algo relevante es que si bien las concepciones de violencia abarcan un ámbito de relación entre dos personas, hubo estudiantes que identificaron también que la violencia puede darse como consecuencia de la dominación de un grupo sobre otro y, en este sentido, también van develando lo que conciben como violencia de género.

VA: la violencia para mí es que un grupo o una persona ejerza como un poder de dominación hacia otro grupo o persona más vulnerable, que este afecta sus derechos humanos y sobre violencia de género, personalmente siento que es un tipo de dominación patriarcal hacia mujeres.

Es identificable la implicación de términos de la teoría feminista y de género en las argumentaciones del estudiantado de Ajusco, Zitácuaro y Morelia, pues se usan referentes en correlación con la violencia, entendida esta como derivación del patriarcado, de los derechos humanos, de los derechos LGTBTTIQA+ y de sus clasificaciones.

Desde ahí, se puede sugerir que hay una apropiación por parte de las estudiantes de estos discursos (significaciones) procedentes de la academia y del activismo, así como un reconocimiento de su utilidad en la comprensión de las violencias cotidianas; sin embargo, la comprensión aún no es cabal ni suficiente. Por otra parte, en los casos de Tuxtepec y de Oaxaca aún prevalece el desconocimiento e incluso la indiferencia ante la temática.

Aunado a lo anterior, entre el estudiantado se dieron disputas en cuanto a algunos aspectos de la violencia de género. Por ejemplo, para algunas estudiantes se refiere solo a la que se dirige hacia las mujeres por el hecho de serlo, mientras que, para otras, incluye a otros grupos vulnerables:

KM: En mi opinión, considero que también la violencia de género puede ser ejercida hacia los hombres. Precisamente hacia los hombres que quieren tomar o se sienten identificados con las mujeres o con el género, este femenino ¿no? Considero que la violencia como tal no distingue en realidad si eres hombre o mujer, violencia para mí es violencia.

Es interesante el debate en torno a si violencia de género incluye solamente a las mujeres designadas como tales desde su nacimiento, o si incluye también a mujeres trans o a otros miembros de la diversidad sexual

o comunidad no binaria. De hecho, la literatura especializada conviene en que el término “violencia de género” fue acuñado en la década de los noventa y se ha consolidado, desde entonces, a través de instrumentos internacionales y regionales de derechos humanos de las mujeres, entendiendo inicialmente que es todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para estas, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada.

No obstante, para algunas autoras y algunos autores, documentos como la CEDAW, la Convención de Belem do Pará, la Conferencia Mundial de Beijing y su Plataforma de Acción, por mencionar algunos, solo retoman un tipo particular de la violencia de género: la violencia contra las mujeres (Pérez y Radi, 2018).

Sin embargo, encontramos especialistas que definen la violencia de género como un conjunto de actos violentos que afectan tanto a mujeres como a hombres. De acuerdo con Valesek, la violencia de género se manifiesta en:

Formas de violencia basadas en las diferencias adscritas socialmente para las mujeres y los hombres, lo cual implica que la violencia de género no tenga como únicos blancos a las mujeres o las niñas, sino también a los hombres, niños y minorías sexuales. Por ello, los ejercicios violentos de poder basados en la identidad de género o en la orientación sexual de las víctimas son clasificados en la categoría de violencia de género (Valasek, 2008: 3).

Para otrxs autorxs, el que solo se signifique este tipo de violencia como aquella que alude a las mujeres constituiría, retomando a Fricker (2017), una injusticia hermenéutica. Es decir, las formas de injusticia en las que una persona “es involuntariamente rebajada y/o desaventajada en su estatus de agente epistémico” debido a un prejuicio social vinculado con su identidad.

Dentro de este ámbito, el autor distingue dos formas principales: la injusticia testimonial, una forma de discriminación directa en la que “el prejuicio hace que quien escucha atribuya un nivel inferior de credibilidad a la palabra de quien habla” y la injusticia hermenéutica, de carácter más estructural, por la cual un cierto grupo social es marginado desde el punto de vista hermenéutico. Esto es,

... participa de manera desigual en las prácticas por las cuales se generan los sentidos sociales” incluidos aquellos acerca de sus propias experiencias de exclusión... y, por tanto, se refiere específicamente a aquella laguna en la que faltan categorías para interpretar una experiencia de opresión –laguna producida y sostenida, en gran parte, en esa misma opresión a la que cuesta darle sentido (citado por Pérez y Radi, 2018: 83).

Por lo anterior, se supone que los recursos hermenéuticos disponibles sobre “violencia de género” presentan lagunas donde debería haber nombres para las experiencias sociales colectivas de aquellas personas que sufren violencia en función del género y que no son mujeres. Así, habría sectores de la población que tendrían desventajas hermenéuticas y prácticas y no poder dar sentido a sus propias experiencias de violencia.

Se comprende, derivado de ello también, que existen formas de violencia de género que afectan a minorías en situación de extrema vulnerabilidad, y no son alcanzadas por las medidas referidas a la violencia contra las mujeres.

No obstante, también existe todo un debate alentado recientemente en México tras el denominado Foro Aclaraciones necesarias sobre las categorías Sexo y Género, por el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH, UNAM) en 2022, ya que las desatacadas feministas participantes (Marcela Lagarde, Amelia Valcárcel, Andrea Medina y Alda Facio), debatiendo sobre la categoría género, mostraron algunas posturas que se consideraron esencialistas, pues en sus intervenciones no reconocieron “debidamente” a las personas que

optan por rechazar la composición binaria de género y reivindican la existencia de múltiples sexos, generando una oleada de protestas por parte de varias organizaciones defensoras de la comunidad LGBTQIA+. No obstante, también algunas feministas con tradición reconocida en México postularon que debe trabajarse por separado una agenda feminista y advertir o reconocer, sobre todo en ciertas acciones del Estado, el riesgo de perder las mujeres lo ganado en materia de derechos, en el afán de involucrar a otros sectores sociales que, si bien son vulnerables, cuentan con un campo de lucha distinto.

Desde este contexto, cabe advertir las disputas por los sentidos del género y en materia de violencia en el ámbito académico, y que ello no es ajeno a las percepciones de las y los estudiantes objeto de nuestro análisis, para quienes no hay una sola postura respecto al tema, sino varias que aluden a distintos factores del mismo, lo cual es, por decir lo menos, importante de advertir.

Por otra parte, es clara la necesidad entre el estudiantado de hablar de la comunidad LGBTQIA+ en su relación con la violencia de género. Pero también se advierte la pervivencia de ideas acerca de que son los hombres los que sufren más de la misma.

LU: Yo he visto que discriminan más a los hombres porque, por ejemplo, tuve una salida con un amigo gay y siempre le dicen cosas feas. Entonces yo digo que se discrimina más a los hombres que a las mujeres por su tipo de sexo. Eso es desde mi punto de vista.

AL: Hay unos que son trans y ellos reciben más violencia que las mujeres, yo he visto eso en mi caso, la verdad.

JO: Antes que nada, ya voy a meter como tipo debate. Para mí la violencia de género es más reprimida hacia los hombres, nada más que no está tan clara como lo ejemplifican las mujeres. A lo mejor y se escucha un poco machista el comentario, pero se dice que la mujer es el sexo débil o le dan más prioridad, pero realmente yo leí en unos apartados donde la violencia al hombre es más fuerte, pero se callan y no se toman en cuenta.

Como sabemos, la violencia hacia las mujeres es una de las principales problemáticas a nivel mundial (ONU, 2021). En el caso de México, la problemática es profunda y con datos estadísticos desalentadores. Por mencionar algunas cifras alarmantes, tenemos que en el país, diariamente, son víctimas de femicidio 10.2 mujeres y niñas. Del 1 de diciembre de 2018 al 31 de diciembre de 2020 el Registro Nacional de Personas Desaparecidas y No Localizadas (RNP/DNO) documentó la desaparición de 20 431 mujeres, niñas y adolescentes en México. De acuerdo con el Informe Fosas clandestinas y registro nacional de personas desaparecidas o no localizadas, los estados con mayor número de mujeres desaparecidas en el periodo referido son: Jalisco, Puebla, Nuevo León, Tamaulipas y Chihuahua. La mayoría de las mujeres desaparecidas tenían entre quince y diecinueve años de edad. De acuerdo con información de fiscalías y procuradurías de justicia estatales proporcionada al Observatorio Ciudadano Nacional del Femicidio (OCNF) a través de solicitudes de información, del 3 de enero a agosto de 2020 desaparecieron 5 223 mujeres y niñas. Sobre las características de los asesinatos de mujeres, INEGI informó que las mujeres son asesinadas con mayor violencia y saña que los hombres en eventos donde se utilizan medios que producen mayor dolor, prolongan su sufrimiento antes de morir y, sobre todo, conllevan la aplicación de la fuerza corporal para someterlas. La información disponible sobre el medio o arma utilizada para causar la muerte indica que el más utilizado son las armas de fuego (OCNF, 2021).

Con las cifras anteriores se visibiliza la gravedad de la situación de la violencia contra las mujeres, la cual no se ve reflejada de forma clara ni suficiente en las expresiones del estudiantado. Esto implica la necesidad de informar mejor al respecto y de visibilizar como fundamentales para el avance en materia de derechos humanos de las mujeres la toma de conciencia y de valoración relevante indispensable de este tema en sus diferentes aristas.

Por otra parte, también es necesario informar acerca de los derechos humanos de las personas LGTBTTIQA+ y de las formas de violencia

que se generan entre los varones por las disputas derivadas de las masculinidades hegemónicas y/o dominantes sobre las secundarias, entre varias otras cuestiones pendientes.

EJE B) SITUACIONES Y EXPERIENCIAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA PROPIA UPN Y ACCIONES INSTITUCIONALES Y ESTUDIANTILES AL RESPECTO

Las formas de violencia de género que se registran en los diálogos con estudiantes son variadas y de intensidades distintas, pero en todo caso se relatan como eventos que les afectaron y que quedan en sus memorias como hitos. Esto es un punto que sirve como referencia significativa en su experiencia como mujeres y estudiantes (Del Valle, 1997: 61), un suceso que difícilmente olvidarían y algo de lo que aprendieron, ya que, a partir de ese momento, cambió su forma de ser al convertirse en alguien distinta al ser que eran.

Por ejemplo, LI cuenta que un profesor les dijo:

El trabajo para ustedes como pedagogas, nada más es que se dedican a cuidar niños, no pueden hacer otra labor. Entonces fue así como de: ¡O sea, si tienes otros sueños, otras metas! Pues no las puedes cumplir porque nada más tienes que hacer el trabajo que hace una mujer.

En este, caso la violencia de género se presenta en tanto hay un intento de dañar a las estudiantes al minimizar sus capacidades y encasillarlas en lo que se considera propio de ellas como el “mero” cuidado de la niñez. Subyace además la idea de que este cuidado no es relevante.

En un caso similar tenemos la experiencia de MF:

El profesor nos hacía no sé si bromas, a su punto de vista, pero sí eran comentarios que nos decía a todas, que lo mejor que nos podía pasar en

la vida era que nos buscáramos un hombre con dinero, que ¿por qué estábamos en un curso en la universidad?

La naturalización de la violencia se identifica en este caso cuando la estudiante expresa que el docente externaba comentarios cotidianos en los que, bajo ideas sexistas y estereotipadas, criticaba las aspiraciones universitarias de las mujeres e instaba a las estudiantes a buscar el matrimonio como fin de la vida, además de hacerlo con aspiraciones de ser mantenidas por un hombre con poder económico. En este sentido, hay que señalar la continuidad del machismo en las aulas de la UPN, así como la presencia de este tipo de violencia docente que, por supuesto, si bien formaría parte de un entramado cultural y simbólico más amplio, no es justificable, y mucho menos en servidores públicos que deberían operar bajo los criterios éticos de la perspectiva de género y en un ámbito educativo que se supone trabaja para la defensa de los derechos humanos, incluyendo el derecho a la educación.

Hay que decir, por otra parte, que en los diálogos se suscitaron situaciones interesantes, pues en la escucha e intercambio con las otras fue posible dar cuenta de que algunas estudiantes, si bien conocen de la violencia de género, también les es difícil aceptar que han sido víctimas u objeto de ella. Por más que sea evidente a los ojos de otras compañeras, para algunas el reconocimiento aún está en proceso. Es el caso de BO.

Bueno, a mí en una ocasión, no sé si cuente esto, pero estábamos haciendo un trabajo y pues, bueno, se me ocurrió organizar el trabajo. Estaba con dos compañeros hombres y uno me dijo que era muy mandona y que me hacía falta mano de hombre, que me diera unas cachetadas y empezó a hacer comentarios así, la verdad me sentí muy incómoda y pues fuera de lugar, pero no sé si ese cuente como ejemplo de violencia.

Ante este testimonio, varias estudiantes opinaron que lo que ocurrió era violencia basada en los estereotipos de género; los hombres no toleran el

liderazgo de las mujeres, los estereotipos pesan y mucho, quieren a las mujeres calladas, sumisas, tímidas, obedientes. E nos comenta al respecto:

No debes de decir que porque seas mujer eres mandona, porque pues también hay hombres que tienen estas características, ¿no? Pero como que lo resaltan más en las mujeres, como que lo hacen más notorio y eso de que te hizo falta la mano de un hombre, pues desde ahí no hay por qué decir de esta forma, porque a lo mejor hay otras maneras de decir, a lo mejor decir “no me gusta cómo me estás diciendo las cosas”, pero el decir pues le hizo falta mano de hombre o unas cachetadas, bien, ya están violentando con las palabras.

En los diálogos fue evidente también que las estudiantes se miran a sí mismas como carentes de poder, con una falta de autonomía en el entorno universitario, encontrando a los espacios escolares como incómodos, intranquilos e inseguros, como si fueran en el transporte donde todo hombre se siente con el derecho a molestar, a instigar, a manosear. Paradójicamente, la escuela debería ser el lugar en el que debieran sentirse contentas, acogidas, protegidas y con las condiciones que propiciarán su plenitud como jóvenes.

Desde otra mirada, las formas de vinculación entre docentes y alumnas se dan en relaciones de poder desigual, en un entorno disciplinario en el que se concibe que la autoridad del conocimiento la tiene quien imparte las clases, quien detenta, además de las formas de castigo que le proporciona su articulación con la autoridad y teniendo a su disposición una serie de alianzas y de conexiones, como los sindicatos y sus áreas académicas en donde encuentra soporte y fuerzas de permanencia.

Las estudiantes, por su parte, en una posición de subordinación en el conocimiento, sin el apoyo con el que cuentan los maestros en la institución y con la tarea de cumplir a cabalidad lo requerido para permanecer y cumplir exitosamente su trayecto académico, definitivamente se ven en una situación de desventaja frente a los docentes, y más siendo

varones, pues si a lo anterior unimos la cuestión relativa a la continuidad de la ideología machista y androcéntrica que aún domina nuestro entorno sociocultural, la desigualdad se incrementa aún más.

Desde esta perspectiva, hay que destacar que en los relatos de las estudiantes se identificó que los docentes ejercen el poder sobre ellas en actos consistentes que intentan dominarlas desde su postura de poder y de control en la institución, pero también desde posturas que buscan conmover a las estudiantes en tanto se cree que ellas tendrán receptividad y sensibilidad ante ciertos tipos de actos y de condiciones, como las que se refieren a su supuesta soledad, buenos sentimientos y galanura.

Entre los actos que destacan en este sentido están el enviarles a las alumnas fotos, instarles a contestar mensajes a cualquier hora, comentarles que se sienten “solos”, externarles discursos de seducción como algo cotidiano e incluso exponerse a sí mismos como varones guapos, inteligentes, respetados, con estatus, capacidad de conquista sin igual, así como de conveniencia para que las estudiantes avancen en sus trayectorias. Algunas expresaron incluso que algunos profesores mencionan que ellas se arreglan para ellos.

XU: Un profesor de psicología, cuando yo iba con él en segundo, iba en la tarde. Entonces pues iba arreglada, porque tenía más tiempo. Entonces un día llegué y el profesor me preguntó si venía de trabajar y yo le dije que no, que venía de mi casa. Entonces me dijo que siempre me veía muy arreglada y muy bonita... me hizo sentir incómoda, porque ¿no podemos venir vestidas bien? O sea, tal vez porque piensan que es para ellos.

YI: ¡Había un profesor que decía que las mujeres cuando se arreglan son para provocar a los hombres! Entonces yo siento que esos pequeños comentarios son microviolencias que por más mínimas que sean pues viene siendo una agresión, aunque se tome en cuestión de comentario.

MO: Para mí no era normal, y para todas mis compañeras era como muy extraño porque el profesor siempre igual nos decía: “Ay, qué bonita”, nos

agarraba el pelo, nos agarraba el hombro y a todas mmmh. Era súper incómodo. De todas se despedía de beso, o sea, de los hombres ni siquiera los pelaba. ¿No?

Por otro lado, es importante destacar que con estas actitudes de los docentes se inhibe a las estudiantes al limitarlas en su derecho a vestir libremente y a vivir sus cuerpos como deseen. BO menciona:

Incluso algunas de mis compañeras, dentro de los salones, decidíamos ya no utilizar ni vestidos, ni faldas, porque sentíamos que cuando eso sucedía ciertos profesores nos pasaban mucho más al pizarrón. A veces era totalmente innecesario, pero hacían que pasáramos al pizarrón. La forma en que nos veían las piernas o cuando nos acercamos a ellos, el tono de voz o tan solo la mirada que a veces como que nos dirigían nos hacía sentir bastante incómodas. Entonces, es más como acoso, vamos a llamarle el acoso sexual ¿no?, que se sufre dentro de la universidad y que, pues, no se ha tomado o se ha minimizado la situación, porque, pues, esto lleva ya varios años. O sea, dentro de mi generación pues estos temas fueron muy tocados cuando salieron más a la luz.

Las miradas lascivas, los tonos de voz inquisitivos o sexuales, son ejemplos de conductas docentes que han vulnerado la seguridad de las estudiantes desde hace años, como señala la dialogante, y ello sin que a los ojos del estudiantado se hayan hecho procedimientos por parte de la autoridad para detenerlos.

En otro caso de violencia inicialmente psicoemocional, pero que abarcaba también violencia sexual, digital e incluso física, las narrativas estudiantiles dieron cuenta del caso específico de un docente que había violentado a varias chicas, constatándose claramente la forma de proceder del mismo, y quien invadía el espacio personal y corporal de las alumnas con miramientos, roces y tocamientos, besos, comentarios soeces sobre la apariencia de las mismas no solicitados, así como un reiterado

acoso en redes sociales. Por si fuera poco, el mencionado docente se quejaba con el estudiantado si las chicas se resistían a sus intenciones y les instaba a que se violentaran entre sí, pues interfería en las dinámicas del grupo y hacía comentarios para ensalzar los ánimos de conflicto, llegando a provocar con sus acciones el que se generara un malestar generalizado y un ambiente tenso y desagradable, lo cual limitó el pleno goce del derecho a una educación libre de violencia de las estudiantes. GI comenta:

En una ocasión él también me llegó a decir, cuando traía un vestido, que qué piernas tan bonitas, y sí, me fue bastante incómodo ese comentario... es un maestro que tiene sus preferidos... siempre viene y me comenta despectivamente de sus compañeras de trabajo, de su jefa, de su excoordinadora de la carrera, e incluso también con ese comentario despectivo hacia la comunidad es cuando habla de lenguaje inclusivo, que cuando se le agrega la “e” a las palabras y él dice que para él se le hace una tontería.

En este punto, es de destacar que el uso de lenguaje androcéntrico y la burla en el uso del lenguaje inclusivo al que se alude son las formas de violencia simbólica y machista que más perduran en las instituciones de educación superior y, por tanto, una violencia de género que se reitera en este caso también.

En lo que corresponde a violencia sexual, esta es atestiguada por estudiantes varones de la UPN, tanto en el ámbito universitario como fuera del espacio escolar y por la vía digital. Ello incide de manera importante en sus perspectivas acerca de su constante presencia y de la ineficacia de las denuncias ante las autoridades por dicho delito. Veamos:

RU: En lo particular, yo tengo amigos que llegan y hablan y dicen me fui a tirar a mengana y a sultana... Porque incluso tienen fotos y luego me las quieren pasar y yo les digo que no me la pasen porque no quiero estar en

un problema, y se empieza a generar una violencia por redes sociales por el pack y que se lo pasan de uno a otro.

FI: Con mis compañeros de salón sí lo he observado, incluso con otros compañeros de ahí del mismo plantel, de que en el comedor, a la hora del receso, hay personas que se le quedan así, como una mirada muy hostigadora a ver a ciertas muchachas, luego están en la cooperativa, por ejemplo, y luego uno se da cuenta de que observan de manera invasiva, que se las quieren comer con los ojos.

EV: Dentro de las instalaciones, una niña puso su reporte de que una persona de la universidad estaba pasando sus fotos íntimas sin su consentimiento, el tipo sigue caminando como si nada por las instalaciones. Esta persona estaba pasando fotos íntimas de ella, se acercó con la profesora que asesoró este grupo y básicamente le hicieron sentir como que fue su culpa por permitir ese tipo de cosas.

En este sentido, hay que decir qué formas de violencia sexual, que el estudiantado identifica y vive frecuentemente en sus trayectos a la universidad y en ella misma, proceden de miradas lascivas, invasivas y morbosas de los compañeros varones hacia las estudiantes; asimismo, del uso, la exposición y la compartición no autorizadas de fotografías e imágenes de algunas de ellas, de conversaciones acerca de sus cuerpos y de su intimidad, entre otras.

Es identificable, por otra parte, no solo un desgano ante la posibilidad de la resolución de problemáticas relacionadas con este tipo de violencia, sino también, y como consecuencia, una desmovilización sugerida y/o antepuesta por ello.

Además de lo anterior, hubo otras expresiones sobre la violencia que el estudiantado también ha experimentado. Veamos:

MO: Cuando te empiezan a tocar las piernas o dan un abrazo de la nada.

IL: Cuando te espían y te están siguiendo a todos lados u observando constantemente.

PA: Tengo una amiga que tenía violencia sexual por su pareja, quería siempre estar tocándole sus partes o a veces le obligaba a tener relaciones, yo digo: “Ya eso es como violación porque tú no quieres y él te está obligando”.

RI: Cuando hay un grupo de hombres y te da una sensación extraña tener que pasar enfrente de ellos, por el estigma que se siente hacia los hombres y porqué no puedes pasar en frente de ellos o no lo dices, pero ese pensamiento está en tu cabeza y no quieres pasar enfrente de ellos porque no sabes qué puede pasar.

En estos casos se identifican formas de violencia sexual como los tocamientos no deseados, las insinuaciones, el acoso u hostigamiento sexual, incluso la violación (aunque en este caso no queda claro que haya ocurrido en la universidad), además de una modalidad de violencia sexual, la comunitaria. Todo ello nos aporta un panorama más amplio acerca del ambiente universitario y de lo que el estudiantado femenino identifica y vive en materia de violencia sexual en dicho contexto, por lo que se puede sostener la importancia de tomar acciones en cuanto a ello y, especialmente, impulsar la cultura de la denuncia de estos actos, así como el seguimiento efectivo de los casos.

En cuanto a las violencias en la pareja, también aparecieron en los diálogos referencias a las mismas, y si bien no es posible aquí ahondar en ello, sí se puede destacar que en la mayoría de los casos estos se ubicaron en personas conocidas por el estudiantado y en sus círculos familiares. De cualquier modo, es importante advertir que los sucesos relatados implican fuertes agresiones y violaciones a los derechos de las mujeres y que las y los alumnos las viven de forma indirecta, lo cual merma también su visión social y contextual de las mujeres, quienes aparecen en los relatos del propio estudiantado como víctimas, muchas veces pasivas y consideradas como tontas por permanecer y no poder salir de la situación de agresión que padecen, a la vez que reivindica el poderío masculino a través de la agresión en varios de los casos aludidos.

Ante estas situaciones, es muy importante que las y los estudiantes conozcan las rutas críticas para la atención de casos de violencia fuera del ámbito universitario como un medio de apoyo a las personas que forman sus círculos sociales más cercanos. Asimismo, es indispensable que comprendan la situación de las mujeres víctimas de violencia y para ello hay que comunicarles que el denominado “círculo de la violencia” ayuda a entender por qué las mujeres soportan maltrato de parte de su pareja, incluso por muchos años, y también permite identificar que cuando la mujer está inmersa en el círculo de violencia se cree responsable de la conducta de su pareja, desarrolla sentimientos de culpa y de vergüenza por ser incapaz de terminar con la relación y piensa que evitará el daño callando, encubriendo a su agresor, teniendo relaciones sexuales a su pesar y tolerando el maltrato reiterado a sus hijas e hijos.

Además, sería importante que el estudiantado conozca que existe el síndrome de la mujer maltratada, en el que la víctima, al padecer eventos de violencia más frecuentes, desarrollará síntomas depresivos, apatía, indefensión y desesperanza, todo lo cual resulta esencial para la comprensión cabal de la situación de las mujeres que padecen violencia extrema, como los que se relataron en los diálogos. Ello también teniendo en cuenta que las universidades cumplen un papel social y que deben irradiar hacia las comunidades cercanas elementos para la mejora de la sociedad en su conjunto.

En el caso de la UPN, no está de más recordar en este punto que esta tiene que, como parte de su misión, vincular con el sector educativo a organizaciones sociales e instituciones nacionales e internacionales, con el fin de atender la problemática educativa y el fomento a la cultura y, como parte de su visión, no solo tener un lugar estratégico en la discusión e instrumentación crítica de las políticas públicas educativas y la atención a temas y problemas emergentes, sino que se distingue por su vocación social y compromiso ético con la justicia, la equidad y su especial consideración a los grupos en situación de discriminación o exclusión social.

EJE C) ESTRATEGIAS QUE PROPONEN FRENTE A LAS VIOLENCIAS(S) DE GÉNERO PARA ATENDER, PREVENIR, ERRADICAR Y SANCIONAR DICHAS VIOLENCIAS

Las propuestas del estudiantado para dar solución a las problemáticas de violencia de género y contra las mujeres en la UPN se pueden sintetizar de la manera siguiente:

- Trípticos y/o folletos acerca de los derechos de las mujeres, violencia de género y rutas críticas para la atención (por la facilidad de lectura).
- Capacitación docente en temas de género y de feminismos.
- Dinámicas que generen confianza en las autoridades y diálogos con expertos.
- Buzón de denuncias.
- Tendederos.
- Apoyo por parte de instituciones estatales, como asociaciones civiles.
- Enseñanza práctica de cómo actuar ante situaciones de violencia.
- Generar empoderamiento estudiantil.
- Conferencias o círculos seguros con experiencias de violencia de género.
- Clases de defensa personal.
- Vídeos informativos.
- Difusión de protocolos.
- Planificación de estudios donde se implementen los derechos humanos de las mujeres y de la comunidad LGTBTTIQA+.
- Buen uso de las redes sociales para la información de la violencia de género.
- Empoderar la voz estudiantil con ayuda de psicólogos y de abogados para saber cómo abordar la violencia de género.

- Brindar instrumentos (conocimiento, actitudes habilidades y técnicas de defensa) para la protección de las y los estudiantes.
- Talleres de nuevas masculinidades.

Desde la perspectiva estudiantil, es la autoridad la responsable de llevar a cabo dichas acciones. Sin embargo, es importante impulsar aquellas que están dirigidas a alentar la autonomía y la gestión estudiantil como elementos cruciales para generar un contexto libre de violencia de género, en el que haya corresponsabilidades y compartición de prácticas exitosas para su erradicación.

REFLEXIONES FINALES

Con los trabajos de indagación en la UPN, sede Ajusco en la Ciudad de México, y en las unidades 201 de Oaxaca, Capital, 202 de Tuxtepec, Oaxaca, 164 de Zitácuaro y 161 de Morelia, en el estado de Michoacán, que aquí se retomaron, se ha buscado ampliar el conocimiento acerca de las concepciones, experiencias, opiniones y propuestas de estudiantes en torno a la violencia de género, aunque con énfasis en las violencias contra las mujeres, mismas que, como se ha constatado, se viven cotidianamente en diversos tipos y modalidades entre clases en los espacios escolares o fuera de ellos, en los trayectos y sus contextos cercanos de desarrollo.

Es una constante el sexismo por parte de docentes, quienes descalifican a las chicas, demeritan sus logros académicos respecto a los varones, las estereotipan en roles de cuidadoras de niños, buscar maridos, dependientes económicas, futuras madresposas y, en algunos casos, como objetos para su satisfacción sexual.

En este último punto hay varios y diversos casos de hostigamiento sexual por parte de docentes hacia las estudiantes en cada una de las unidades UPN retomadas, los cuales abarcan sexualización verbal, acercamientos corporales incómodos y no solicitados, miradas lascivas, comentarios acerca de la apariencia, la corporalidad y las vestimentas de las alumnas, uso

de redes sociales para solicitar contactos fuera del trabajo de clase, intimidación por medios digitales y la solicitud de fotografías, entre otros.

Por parte de los estudiantes varones, este acoso sexual se da principalmente con comentarios sexistas, miradas lascivas, acercamientos no autorizados, comentarios acerca de los cuerpos y vestimentas de las chicas, así como difusión de fotografías íntimas y manifestaciones similares por medios digitales, entre otros.

Es también importante advertir que otros ámbitos de las violencias de género expresadas en los diálogos corresponden a las que padecen las chicas en sus ámbitos familiares y de pareja. En ellos hubo violencia psicoemocional, física, económica, patrimonial, sexual y hasta feminicidio. En este sentido, se reitera la importancia de mirar y de analizar las violencias de género como un *continuum*, es decir, no desde la mirada individual, sino como una mezcla de acciones o de actos que se interrelacionan entre sí a lo largo de la vida de cualquier mujer. Desde esta perspectiva, se sostiene que las afectaciones por las violencias de género que padecen las estudiantes invariablemente inciden en su vida universitaria, y es necesario que las instituciones también tomen responsabilidad y colaboren en la transformación de ello.

Otra problemática tiene que ver con que solo la unidad Ajusco cuenta con materias en sus programas educativos en los que se aborda la temática, y en las otras unidades no hay suficientes docentes que les informen del tema, además de que las instancias universitarias no proveen espacios formativos idóneos sobre las características y las repercusiones de la violencia de género, situación que muestra la necesidad de un mayor involucramiento de las autoridades ante el problema.

Por otra parte, se encontró poco conocimiento y uso de los protocolos universitarios para prevenir y resolver la violencia de género en contra de estudiantes, y prevalece la idea de que los mismos son ineficientes, promotores de la impunidad y carentes de recursos para la resolución satisfactoria de los casos. Lo que lleva a considerar la necesidad de seguir observando el uso de estos instrumentos de política

pública para promover el conocimiento sobre los mismos, su mejora en los casos necesarios y seguir exigiendo su cumplimiento en beneficio de las víctimas en los espacios universitarios.

Finalmente, hay que dar seguimiento al debate en torno a las definiciones de violencia de género, las cuales aparecen imbricadas en las expresiones del estudiantado participante en las diversas unidades de la UPN que se abordaron. Ello es, como sostenemos, una derivación de lo que son los diferentes marcos histórico-interpretativos y de las diferentes apropiaciones que pueden provenir de cualquier concepto, pues como cualquier configuración social este no puede cerrarse de forma definitiva, sino que es abierto, contingente e inacabado, lo que le hace susceptible de ir transformando sus sentidos.³ Aunado a lo anterior, hay que estar conscientes de que nuestros contextos se van transformando y es necesario ir adecuando, ampliando o transformando nuestros marcos teórico-conceptuales para dar cuenta mejor de esas nuevas realidades.

REFERENCIAS

- AMHED. S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: Libros UNAM.
- ANITHA. S. y Lewis, R. (2018). Introduction: some reflections in these promising and challenging times. En *Gender based violence in university communities Policy, prevention and educational interventions in Britain*. University

3 En este sentido, hay que aclarar que comprendemos el carácter relacional, diferencial, abierto, precario de toda identidad y configuración significativa constitutiva de lo social (Buenfil, 2004: 16); la imposibilidad de fijar el sentido de los elementos en ninguna literalidad última (Laclau y Mouffe, 1987: 108); y la lógica de la negatividad que impide la clausura de cualquier horizonte social (Torfing, 2004: 36).

Por ello, se puede decir que no hay un *en sí* absoluto del concepto de violencia de género, y que este es susceptible de apropiarse, usarse y concebirse de modos distintos dependiendo de quien lo enuncia, de las condiciones culturales sociales y políticas en que se produce, así como del marco enunciativo (para qué lo enuncia, a quién se le está comunicando) (Buenfil, 1998: 5). No obstante, hay sentidos del concepto con mayor fuerza que otros, pero ello no impide la emergencia de concepciones que se integren en otras poblaciones afectadas por la construcción social de la relación de poder entre los sexos.

- of Bristol: Knowledched Unlatched. Recuperado de <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/53430>
- DEL VALLE, T. (1997). La memoria del cuerpo. *Arenal*. 4 (1): 59-74. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/arenal/article/view/22689/21247>
- FRICKER, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Trad. de Ricardo García Pérez. Barcelona. Herder.
- GAGOM, M. V. (2019). *La potencia feminista o el deseo de cambiarlo todo*. Madrid: Tinta limón.
- LAGARDE, M. (1996). “El género”, fragmento literal: ‘La perspectiva de género’. *En Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Madrid: Editorial Horas y HORAS, pp. 13-38. Recuperado de https://catedraunesco-dh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/Biblioteca/Lecturas-Complementarias/Lagarde_Genero.pdf
- OBSERVATORIO CIUDADANO NACIONAL DEL FEMINICIDIO. (23 de febrero de 2021). Violencia contra las mujeres en México | Informe del OCNF, CDD y REDTDT al Comité CEDAW. Recuperado de <https://www.observatoriofemicidiomexico.org/post/violencia-contras-las-mujeres-en-mexico-informe-del-ocnf-cdd-y-redtdt-al-comite-cedaw>
- OLIVOS, L. (2022). La violencia masculina y el elefante en la sala. En Graciela Gutiérrez (coord.), *Políticas de la masculinidad. El poder y la violencia en la subjetividad de los varones*. México: UNAM.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. (2021). Hechos y cifras. Poner fin a la violencia contra las mujeres. Recuperado de <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures>
- PÉREZ, M. y Radi, B. (2018). El concepto de “violencia de género” como espejismo hermenéutico, *Igualdad, autonomía personal y derechos sociales*. 8: 69-88.
- VALASEK, K. (2008). Security Sector, Reform and Gender. Geneva Centre for the Democratic Control of Armed Forces/Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa/Office for Democratic Institutions and Human Rights/United Nations International Research and Training Institute for the Advancement of Women (UN-INSTRAW). Recuperado de http://iknow-politics.org/sites/default/files/ssr20and20gender_un20instraw.pdf

LA VIOLENCIA ORGANIZADA Y SUS EFECTOS EN LA SUBJETIVIDAD DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

NOÉ PITALÚA PORTUGAL¹

PRESENTACIÓN: VIOLENCIA DEL CRIMEN ORGANIZADO, SUBJETIVIDAD Y JUVENTUD UNIVERSITARIA

LA PROBLEMATIZACIÓN DE LA VIOLENCIA, en cualquiera de sus expresiones, ha presentado retos importantes a diversas comunidades. Parte de la complejidad radica en definir lo que “es”, así como establecer sus cualidades y relaciones con otros elementos. El otro aspecto desafiante es explicar sus efectos, así como las diversas estrategias políticas para hacerles frente. Sin embargo, una cuestión contingente es que, a pesar de los esfuerzos de la humanidad por comprender y dar causas distintos a estas manifestaciones desde diferentes ámbitos, estos suelen ir un paso detrás. La condición multifacética, estructurante y sobredeterminada de la violencia ha logrado imponerse de tal forma que puede atestigüarse no solo el incremento cuantitativo de este fenómeno, sino los desplazamientos cualitativos de su ejercicio (Waldmann, 2012).

En las últimas décadas, la violencia en el mundo se ha exacerbado, los conflictos bélicos por motivos raciales, económicos y políticos son temas de ayer y de hoy; las distintas violencias políticas, gubernamentales y civiles, en varios territorios y circunstancias, también han establecido desigualdades que podemos catalogar como violentas; la explotación laboral y el tráfico humano, así como las prácticas extractivistas de recursos naturales, han establecido dinámicas que comprometen en amplio sentido cualquier

1 Doctorado en Psicología de la Universidad Veracruzana.

noción de “bienestar” en la población. Todas estas expresiones dejaron múltiples marcas simbólicas y materiales en la civilización, las cuales son variadas, al igual que las explicaciones públicas, mediáticas y científicas.

La heterogeneidad en la violencia requiere una mirada de atención que identifique la presencia de distintos factores que la configuran. Por ello, puede ser pensada por sus formas, causas, motivos, efectos, sujetos, y también por sus dimensiones histórica, instrumental, política, socio-cultural, entre otras (Martínez, 2016). En este trabajo queremos examinar un tipo de violencia perpetrada por células de la delincuencia organizada producto de prácticas de legitimación, como lo es el miedo, y que, a su vez, instituye discursos e imaginarios sociales en la población (Villoro, 2012). Es una violencia que puede entenderse como una fuerza que está al servicio de la transgresión y el sometimiento para causar daño y ejercer control (Martínez, 2018).

La actividad delictiva de estos grupos es un problema que aqueja a gran parte del continente americano y que impacta a otras partes del mundo debido a la diversificación de sus operaciones (Soto, 2021). En México, la cifra roja es alarmante. Durante los últimos diez años, los decesos causados por la violencia organizada han ido en aumento; tan solo al final de 2015 se reportaron 8 000 víctimas, mientras que para 2021 el número de homicidios relacionados con el crimen organizado ascendió a más de 23 500 durante ese año –un aumento significativo de 190% (Instituto para la Economía y la Paz, 2023)–. De igual forma, entre 2016 y 2021, casi medio millón de jóvenes en México fueron víctimas de la violencia, ya sea como víctimas directas o bien como posibles responsables de delitos vinculados con el crimen organizado (*Animal político*, 2024). Esta es una cifra sustantiva de jóvenes que se han visto involucrados y afectados por dichas dinámicas.

El aspecto cuantitativo nos permite advertir la magnitud de este fenómeno por la cantidad de vidas que se han perdido como resultado de enfrentamientos armados y otros delitos graves; sin embargo, las formas en que cada uno de estos “eventos” han ocurrido en el tiempo y en el

espacio no podemos menos que pensarlos por la potencia que tienen en la producción de subjetividad en diferentes sectores de la población. Tal es el caso que, en varios estados del norte de la república mexicana, donde se vive en contextos de violencia organizada, algunos estudios revelaron que la representación social de distintos sectores de la población oscila entre la aceptación y el rechazo (Ovalle, 2005; Moreno *et al.*, 2017).

En el sur del país, particularmente en Veracruz, en un periodo reciente, las experiencias de violencia hacia la sociedad civil, las manifestaciones delictivas como homicidios, feminicidios, secuestros, desaparición forzada, abandono de cuerpos, robos, asaltos, abuso sexual y otros daños, han generado el sentimiento de inseguridad y de miedo en la población (Zavaleta, 2016). El contexto de violencia que ha sufrido la población veracruzana ha influido en las prácticas, los discursos y las afectividades de las personas como víctimas directas o indirectas; desde luego, la subjetividad adquiere matices distintos, según se trate de ciertos grupos y maneras en que la violencia se ha hecho presente.

Por medio de una revisión en prensa digital y de investigaciones académicas sobre acontecimientos de violencia organizada en Veracruz, pudimos identificar varios sectores de la población que han sufrido daños por la operación de los grupos de narcotraficantes (Pitalúa, 2021). Uno de estos sectores es la juventud, que es victimizada de distintas maneras; sin embargo, en ese grupo etario también se encuentran los jóvenes universitarios, quienes experimentaron condiciones de vulnerabilidad y fueron sistemáticamente violentados. La seguridad para ellos no es una garantía, como es el caso de los estudiantes de la Universidad Veracruzana (UV) que participaron en el estudio y que sufrieron diversas situaciones de violencia en el contexto de las ciudades donde radican dentro del mismo Estado.

El presente capítulo busca identificar los efectos que se reflejan en la subjetividad de los alumnos de la UV que pertenecen a tres facultades: Medicina, Psicología y Ciencias de la Comunicación, en el contexto de la violencia perpetrada por el narcotráfico que se ha diversificado y expandido por toda la región en los últimos años como producto de las

dinámicas económicas, culturales y sociopolíticas. El estudio sobre la representación de estas violencias es un trabajo fundamental para examinar cómo están significando estos asuntos asociados a las estructuras e instituciones, a su posición respecto a las prácticas delictivas, la construcción social de la violencia, la cultura y el daño social.

Elegimos esta población porque se estima un plus de saber y de reflexión asociados con la escolaridad, y porque se asumen elementos sociales y culturales que participan en la conformación del discurso. Sin embargo, otra razón fundamental es que en diversas situaciones la violencia les ha impactado sistemáticamente, y se trata nada menos que de los futuros profesionistas que se están formando en la región, de modo que la dinámica de violencia que se vive de manera constante advierte sus efectos tanto en la formación académica como en el futuro desempeño profesional. Es decir, deducimos que si bien hay un capital cultural importante en ellos debido a los procesos institucionales que han transitado, el hecho de que hayan sido objeto de diversas violencias en ciudades como Xalapa y el Puerto de Veracruz, a lo largo de sus trayectorias de vida y académicas, también influye en sus elaboraciones y significaciones acerca de sus experiencias.

Este trabajo se acota al análisis de los efectos de un reconocido escenario de violencia organizada que ha ocurrido en todo el país, por lo menos, durante las dos últimas décadas, pero primordialmente se enfoca en las dinámicas de violencia organizada que han sucedido en el estado de Veracruz, particularmente en las ciudades mencionadas y en otras localidades donde han vivido los informantes. El análisis que se presenta en este escrito pretende explicar de qué manera la violencia organizada ha interpelado la subjetividad de los estudiantes, cuando estos la han vivido o les ha resultado cercana de distintas formas; y toma como objeto sus testimonios que son al mismo tiempo formaciones discursivas que darán cuenta de ello. Para el cumplimiento de este objetivo se identificará la significación de violencia que han construido las y los jóvenes estudiantes de la UV mencionados.

Algunos supuestos implican pensar que la fuerte ola de violencia organizada en Veracruz ha lastimado fuertemente a la juventud, y que, aunado a otras prácticas delictivas que ocurren en el mismo contexto, se han conformado las subjetividades de los estudiantes universitarios. Las posiciones subjetivas son variadas y dependen, además de las experiencias de violencia directas e indirectas, de los discursos políticos, académicos, mediáticos y del orden familiar, pues contribuyen a la visibilización e internalización de violencias, generalmente apuntando a aquellas que operan de manera exacerbada y que tienen efectos en la forma en que ellos y ellas hablan de la misma y la valoran.

Es claro que, desde algunos lugares, existe una fuerte capacidad de denuncia sobre resultados poco satisfactorios en materia de seguridad pública, incluso se gestan importantes manifestaciones para exigir la atención de múltiples casos que se han manejado con impunidad, a ello se suma la comunidad universitaria cuando ha exigido la aparición de estudiantes y justicia ante situaciones de violencia. En casos como estos se aprecia que, aunque de forma superficial, si bien la violencia ha conformado el miedo, nuevas prácticas de resguardo, el sentimiento de inseguridad, entre otros, también moviliza la organización entre pares y familiares para protegerse y tratar de resolver por diferentes vías las problemáticas individuales y colectivas.

Sin embargo, también es notable que las explicaciones y las racionalizaciones tienden a surgir allí donde la violencia organizada ya ha producido huellas en la subjetividad. Hay efectos silenciadores y encubridores que emplean otros discursos que se dirigen, precisamente, hacia otros enunciados, con el objetivo de que no se hable de aquello que no debería ser mencionado. Lo traumático es una forma de elaboración, aunque incompleta y encubridora, que solo se mira entre líneas en lo que es indescriptible o inexplicable para los universitarios. Es ese espacio donde los recursos simbólicos se vuelven limitados y aparecen los silencios, las interrupciones, los lapsus, los equívocos u olvidos. Uno de estos efectos en la subjetividad es la exacerbación de dichas formaciones inconscientes.

El capítulo se organiza de la siguiente manera: a la problematización que se ha introducido le continúan los aspectos teórico-metodológicos. Allí se explica la manera en que entendemos la violencia en términos generales, así como el tipo de violencia organizada que nos ocupa. Se plantea, además, qué comprendemos por subjetividad y qué efectos son susceptibles de producirse en este terreno debido a la violencia organizada. Inmediatamente planteamos la metodología, cómo se ha trabajado con el discurso de los universitarios y qué elementos temáticos y conceptuales se recuperan de ello para su análisis. En los siguientes apartados precisamos, mediante algunos testimonios, cómo construyeron significados sobre violencia organizada y de qué manera un significante como este ha constituido sus formas de vida, decisiones, afectividades y maneras de relacionarse con las personas.

LAS HUELLAS DE LA VIOLENCIA

Lo que buscamos examinar en este trabajo es la relación que existe entre la violencia organizada y los efectos subjetivantes en una población como lo es la juventud universitaria. En primera instancia, tenemos que definir lo que entendemos por violencia y, de manera más específica, lo que significa “violencia organizada” a través de la noción de violencia subjetiva y violencia objetiva. Después, ofrecemos algunas construcciones de subjetividad que se encuentran como eje de pensamiento para el análisis de los efectos de esta violencia. Por último, describimos las categorías que empleamos para interrogar a los informantes y que permitieron construir la explicación sobre los efectos que se han producido.

EL SENTIDO DE LA VIOLENCIA ORGANIZADA

Frente a la multiplicidad de sentidos y de significaciones, la violencia presenta dificultades para su definición. Su proliferación ha generado la banalización del término, sobre todo cuando se trata de prácticas que

estremecen y difunden a través de los medios, cuando circulan relatos en espacios de interacción, o cuando describe las formas en que se manifiesta la naturaleza. En todo caso, es necesario que se le acompañe de otro término que dé forma y acote, generando una sensación de entendimiento y al mismo tiempo su desgaste (Quiroz, 2018). Precisamente, este desgaste cobra sentido cuando el empleo del significante “violencia” ocurre de manera indiscriminada dentro y fuera del ámbito académico; la elección de un significado acorde con el objeto permitiría el desenvolvimiento de explicaciones mejor cimentadas.

Para la Real Academia Española (RAE), violencia se define por una cualidad de violento y se refiere, además, a una acción y un efecto de violentar o violentarse; también es una acción violenta contra el modo natural de proceder, o la acción de violar a una persona. Etimológicamente, *violencia* deriva de *violo* y radica del griego $\beta\iota$, que da origen a los sustantivos $\beta\iota\alpha$ y $\beta\iota\varsigma$ (violencia y vida), fuerza de vida que se encuentra en la violencia como parte constitutiva de su origen. Anexo, se relaciona con la raíz latina *vis* (fuerza y vigor) y *latus* (transportar), otorgando el significado de llevar la fuerza o vigor (Bergeret, 2014). Con estos elementos podemos ir perfilando la cuestión. En primer lugar, que se trate de una cualidad o un aspecto contranatura no ayuda al esclarecimiento porque es poco preciso, salvo cuando se explica por el término “violar”, que remite a la transgresión. Por otro lado, el carácter de fuerza introduce dos posibilidades: una fuerza del lado de la vida y otra del lado del sometimiento; pero estos caracteres, hoy en día, no pueden explicar la violencia bastándose a sí mismos si en el nivel descriptivo la violencia se puede referir al uso de la fuerza física para causar daño, en lo moral opera la posibilidad ética de lo inaceptable del daño a otros.

Estas son algunas consideraciones sobre las dificultades en la conceptualización de la violencia: las implicaciones de su distinción, la necesidad de vincularle con otros significantes buscando especificidad y el carácter moral que abre camino a la teorización sobre la legitimidad y la sujeción-sometimiento. Las siguientes aproximaciones sobre el estudio

de la violencia ayudarán a su esclarecimiento, con miras a identificar después la correspondencia frente al contexto de violencia organizada en el estado de Veracruz.

La violencia es un acontecimiento humano que dista de ser exclusivo de una sola época, atraviesa por distintos momentos históricos que le revisten de valoración particular y que conduce a prácticas y discursos que invitan a comprenderla en el contexto y en la temporalidad de su emergencia –como efecto retroactivo y con las nuevas categorías y herramientas interpretativas de la época–. Esto presupone que el ordenamiento de los discursos que busca objetivar la violencia no escapa al tiempo en que se produce, tal es la racionalización que se reduce a la dicotomía orden estructural-orden normativo.

En una línea temporal, se trata de la oposición entre teorías centradas en la estructura y aquellas de naturaleza normativa, desde los análisis de la filosofía social de orden más estructural, que vinculan la violencia a la formación de la sociedad capitalista moderna, hasta el carácter más normativo, asentado en los mitos y en las narrativas sobre violencia colocados en las clases sociales. El orden estructural establece la discusión sobre la violencia cuestionando el carácter transitorio o excepcional en función de la modernización económica, política y cultural; exponentes como Durkheim, Weber y Parsons son representativos debido a la manera en que piensan las formas de organización social y el modo en que se relacionan con la violencia, ya sea a partir de los sentimientos colectivos, el ejercicio del poder y las formas para obtener ventajas, o la manera en que la violencia resulta una expresión del sistema social. En el orden normativo, se trata de la puntualización de los procesos de subjetivación y desubjetivación, autores como Michael Wieviorka, Hans Joas y Randall Colins piensan, desde perspectivas centradas en la acción y en la interacción, que los procesos de construcción de la violencia son en función de sus actores y situaciones concretas (Arteaga y Arzuaga, 2017).

Lo anterior introduce algunos caminos que se han tomado en el análisis social de la violencia hacia finales del siglo XIX y durante distin-

tos momentos del siglo xx. Una temporalidad que ve el desplazamiento o la superposición de una concepción con otra: el orden estructural se encarga de los procesos de la diferenciación y de las luchas sociales, la coerción y las asimetrías de poder; y más tarde, el orden normativo hace ver la violencia como una expresión de la conciencia colectiva, como el *pathos* comunitario y el carácter simbólico del poder.

Sin embargo, a mi parecer, vale la pena explorar otra teorización contemporánea para explicar la violencia organizada en el escenario propuesto y su relación con los actores y las instituciones implicadas. La violencia también se puede entender por una distinción fundamental, por una paradoja: aquello más visible, como los actos criminales y de terror, los disturbios y conflictos entre naciones, etc., son apenas un señuelo que puede adjetivarse como “violencia subjetiva”, lo identificable al instante y de lo cual habría que tomar distancia para poder identificar el trasfondo que genera tales disturbios. Ese trasfondo no es otra cosa que una violencia simbólica que radica en el lenguaje y sus formas, una violencia primaria relacionada con el lenguaje en su cualidad de imposición de universo de sentido; y otra violencia sistémica, que es la consecuencia desastrosa del funcionamiento de los sistemas económico y político. Es decir, ambas manifestaciones forman dos tipos de “violencia objetiva”. La percepción de ambas –subjetiva y objetiva– es distinta en tanto que la más visible hace contraste con un grado cero de violencia, perturba el estado “normal” de las cosas; la otra es inherente a ese estado normal y, por tanto, invisible, sostiene la normalidad de nivel cero que permite la percepción de la violencia subjetiva (Zizek, 2017).

La resistencia a la seducción de la violencia subjetiva, la más visible, implica en sí misma el viraje para precisar con mayor detenimiento la interacción entre las instancias; se trata de develar lo que permanece anónimo. Por un lado, la realidad social de los sujetos concretos implicados en la interacción y la producción, y por otro, lo real, la lógica espectral y abstracta que hace que el capital determine lo social. El triunfo de la ideología no es, precisamente, ocultar lo espectral que organiza la rea-

lidad, sino ocultar lo real de esa espectralidad y reducir el problema a los sujetos concretos, el triunfo es lograr que importen más los astros que la materia oscura que los constituye.

La síntesis lógica es que la violencia que ejerce el narcotráfico es al mismo tiempo partícipe de la violencia subjetiva y de la violencia objetiva. La percepción de esta relación sugiere desplazarse de lo visible de esta violencia, de los sujetos perpetradores, de sus prácticas delictivas, de las múltiples modalidades en que se les encomienda ejercer la violencia,² hacia la condición ideológica que los hace posible: los estragos del capitalismo, aquello que va de la realidad social de la precariedad a la aplicación de un modelo empresarial-jerárquico de lo ilícito, que no solo busca extraer el plusvalor, sino colocar a los sujetos en una condición eternamente sustituible que pone en juego la vida misma. Son estas condiciones las que permiten la disolución de la propia identidad y el reforzamiento de otras, así como también el borramiento del sujeto en circunstancias específicas, su aniquilación.

En este punto podemos sostener que, así como el Estado se reserva el uso legítimo de la violencia para mantener el poder político, hoy en día los grupos de la delincuencia organizada también hacen uso de este mecanismo sobre una estructura similar. Habrá que pensar cómo se sostiene en el imaginario dicha legitimidad, ya sea como algo exclusivo del Estado o como eso que se ha tejido y desplegado durante algunas décadas por la delincuencia organizada y que cada día parece tener una recepción más normalizada en la sociedad, pues los grupos delincuenciales, al mismo tiempo que atemorizan y amenazan, brindan orden, protección y garantizan la obediencia. El papel que ejercen podría interpretarse como que se conducen de forma ilegítima, pero frente al desgaste de este precepto para el Estado surge la particularidad de que, en algunas

2 La dimensión subjetiva de la violencia organizada puede entenderse a partir de expresiones como enfrentamientos entre cárteles y agentes de seguridad pública, las marcas de esos enfrentamientos en el espacio, los asesinatos, los secuestros, las desapariciones forzadas y otras formas de acoso y de agravios a la población que están vinculados.

zonas, estos grupos ostentan un poder legítimo como grupos que están por encima de la ley y que ofrecen la “seguridad” que el gobierno no da (Estrada y Quiroz, 2018).

El sentido de la violencia organizada no es tan solo su empleo como herramienta para mantener control y evidenciar un lugar de poder en las zonas donde operan, es también la disposición del uso ilegítimo de violencia para intimidar, además de grupos rivales y a sus propios integrantes, a la ciudadanía y a las instituciones, ya que su incorporación y operación en diversos contextos suele ser mediante actos de horror (Almanza *et al*, 2018), que hacen posible, además del control, tanto el silencio como el sometimiento.

La concepción instrumental implica que el aumento de las matanzas internas y los ataques contra sedes policiales, soldados y funcionarios sea una respuesta a la intervención de la seguridad pública; los ataques a políticos y sociedad civil, el cierre de caminos y el desplazamiento de las personas a otras localidades son elementos novedosos de la relación narcotráfico, ciudadanía y gobierno, pero, en el fondo, el uso de la violencia es un medio de sobrevivencia de estos grupos, una forma para vengarse, ocupar territorios y plazas, desestabilizar o equilibrar (Peyra, 2012).

Anexo a esto, también proponemos que allí donde las expresiones de brutalidad no son novedosas, las formas de proceder lo son; habría en ello una didáctica de la violencia que implica la exposición de los cuerpos de las víctimas en el espacio público de forma descontrolada (Carton de Grammont, 2015). Frente al agotamiento de escenarios de expresión, los cuerpos se usan para transmitir mensajes que impacten y dejen huella, que instauren en el imaginario social el poder que detentan y sirvan de elemento persuasor: las imágenes abyectas buscan la invisibilidad de las víctimas, la muerte no es suficiente y las formas más crueles de violencia son un intento de borrar la identidad de los cuerpos y hacer desaparecer la singularidad ontológica (Ovalle, 2010). El mensaje busca llegar a los destinatarios y, por ello, el espacio público se convierte en la principal

arma de ataque mientras utiliza el cadáver como munición; el cuerpo expuesto es entendido como una medida disciplinar hacia la población.

LA SUBJETIVIDAD EN EL ESTUDIO DE LA VIOLENCIA

Estas expresiones, una vez que han sido mediatizadas o, mejor dicho, los textos de la realidad social en su versión gráfica, audiovisual, discursiva-textual o hablada, son hechos de lenguaje. La violencia simbólica que ordena el sentido de las cosas, que pone en juego la violencia subjetiva en sus diversos escenarios, se compone de la textualidad de los actos, puesto que toda sensibilidad a ello, a develar la violencia que constituye e instituye subjetividad, es sostenida por el lenguaje que articula el plano simbólico.

Con este antecedente proponemos que la subjetividad, lejos de ser una esencia estática e intrapsíquica, se trata de un proceso que representa una forma diferente de constitución de lo real, caracterizada por la constitución de sistemas simbólicos, de significación y de sentido en los que aparece constituida la experiencia humana (González Rey, 1997). Algunos debates sugieren que el estudio de la subjetividad ha transitado en las ciencias sociales a través de la sociología, la antropología y los *cultural studies*, entre otros. En tal recorrido, se ha sostenido que la producción de sentido depende del sistema de relaciones en que se insertan los individuos y de las estructuras internalizadas; se ha dado paso a la explicación sobre cómo los sujetos se convierten en actores, dirigen su vida y producen nuevas relaciones sociales y políticas; así como el papel preponderante que tiene la cultura para ocupar el lugar y la función de otorgar sentido al mundo; o cómo la subjetividad es formación cultural y estado interno del sujeto; incluso, la estrecha relación que hay entre subjetividad, experiencia e identificaciones inconscientes (Aquino, 2013).

En general, en estos recorridos se aprecia que en la producción de subjetividad los individuos ocupan diversas posiciones, que la construcción de sentido, la formación de identidad, el conocimiento de sí, la or-

ganización de movimientos políticos, entre otros posicionamientos, son cuestiones donde se discute la relación de dependencia-independencia a las estructuras sociales en el devenir de los sujetos. Aquí pensamos, desde una perspectiva foucaultiana, que el sujeto como individuo autónomo, consciente y estable queda excluido, su potencia emancipatoria, relativamente limitada. Antes bien, los sujetos son producidos como un efecto a través y dentro del discurso, en el interior de formaciones discursivas específicas e históricamente situadas. La subjetivación deviene en un proceso individualizante de sometimiento: las técnicas, las ciencias, en general los dispositivos disciplinarios, se articulan entre sí y producen una mentalidad congruente con las condiciones culturales; estos mecanismos de normalización en el individuo convierten al sujeto en un efecto del poder (Foucault, 1988).

Para nosotros, la subjetividad es una relación del sujeto con la realidad social que está constituida por diversos campos, en suma, culturales, políticos y simbólicos, y que intervienen de manera activa y bidireccional (entre sujeto y objeto) en la conformación de representaciones sobre violencia. En ese sentido, los universitarios, al estar inmersos en un contexto de violencia, pero también familiar, educativo, con sus pares, político, etc., al mismo tiempo que se representan a sí mismos, con y frente a los otros, en tiempo presente, pero motivados además por los efectos subjetivantes de sus experiencias sociales y psíquicas, construyen y significan la realidad que viven en el día a día. De tal manera, el posicionamiento subjetivo frente a la violencia implica los diversos modos de significar que dependen de las múltiples relaciones significantes y de poder que sostienen en el contexto que habitan y de la singularidad que ostentan como sujetos.

Para pensar al sujeto frente a la violencia organizada, antes debemos señalar que aquí no se confunde ni la noción de jóvenes ni la de universitarios o estudiantes con la idea de sujeto que se viene planteando en estas trazas. Si bien podemos referirnos a los informantes pensándoles como integrantes de facultades académicas, que han tenido una trayec-

toria, que se encuentran en determinado semestre o que tienen cierta edad, comprendemos que la juventud es un fenómeno sociológico que se entiende en la reflexión entre lo social-humano y el devenir histórico. No depende de la asociación biológica, sino de la complejidad que implica como significante social: es una identidad que desarrollan las individualidades humanas; se trata de sistemas de relaciones articulados en varios ámbitos de interacción que pasan por instituciones como la familia, las iglesias, la escuela, los espacios en los que se producen y movilizan recursos o los espacios en los que se ejercen las prácticas políticas (Villa, 2011).

El sujeto puede entenderse como una categoría lingüística, como una estructura en formación. Los individuos solo se vuelven sujetos porque pueden emerger como “un lugar”, y su inteligibilidad solo se adquiere por estar previamente establecidos en el lenguaje, es además un lugar de ambivalencia, puesto que emerge como efecto de un poder anterior y como condición de posibilidad de una forma de potencia condicionada. Ningún individuo deviene sujeto sin antes pasar por un proceso subjetivante, en realidad es una reiteración de un poder que nunca es solo condición externa y anterior, y nunca se cierra (Butler, 2001).

No hay equivalencia en la noción de juventud y de sujeto, aunque se trate de un individuo que se vuelve depositario de dichas lógicas, pero como podemos observar, ambas son producciones significantes. La primera logra dar cuenta de la conformación sociohistórica y cultural de un individuo que formaliza su identidad frente a sí mismo y los otros. La segunda refiere al resultado de condiciones significantes como el lenguaje, las relaciones de poder y los distintos ámbitos de socialización, que lo producen como sujeto deseante y como sujeto social. Desde luego, un individuo o un grupo que se identifica como “joven” o “jóvenes universitarios” son, de cierto modo, personas que participan y que han sido conformados por ambas dinámicas.

Hemos descrito que el sujeto deviene frente a relaciones de poder que son condición de su emergencia y que también aparece subjetividad,

a la par que se producen vínculos entre diferentes individuos en escenarios de violencia organizada. La cuestión es describir cómo se expresa dicha subjetividad. En este trabajo vamos a resaltar al menos dos maneras en que esto ocurre. Por un lado, habremos de tener en cuenta que la violencia genera saberes y subjetividades mediante procesos de victimización, y a ello se puede acceder por medio de las narrativas y los discursos públicos que refieren experiencias de dolor y de sufrimiento individuales (Zavaleta, 2016). Por otro lado, igualmente debemos tener en cuenta que la violencia tiene una función ontológica y política, y no solo participa en la disolución de estructuras, relaciones, identidades y sujetos, sino también los constituye: hay una politicidad que no pasa por el canal de participación política habitual que es activada por la violencia (Treviño, 2020).

Las posiciones frente a la violencia son variadas. Cuando la violencia y el poder se entremezclan y confunden ya hemos visto los efectos instituidos de jerarquización y de sometimiento. Pero la implicación subjetiva de las situaciones violentas remite al terror y a la angustia, o ante la rememoración, a su sentido opuesto. También se gesta el silencio, que se plantea como una forma de autoconservación, al mismo tiempo que puede ser complicidad y complacencia ante el goce del otro (Estrada y Quiroz, 2018). La pérdida de confianza en la autoridad, por su parte, logra que los límites entre lo permisible y lo no tolerable pueda ser dictado y asumido desde otros lugares distintos a lo estatalizado, incluso autorreferenciado.

Este contraste plantea que la violencia no solo produce dolor y sufrimiento en un estado de dominio sobre los sujetos, sino que también los moviliza en varios sentidos; en algunos casos la indignación produce la participación política, en otros ralentiza cualquier desarrollo. En ese sentido, habríamos de pensar que la violencia juega esa doble partida, por un lado, socava y, por otro, produce movimiento.

En términos metodológicos, sistematizamos las transcripciones de tres entrevistas grupales correspondientes a los discursos de informantes de las tres facultades. En este escrito recuperamos tan solo algunos

de los testimonios que ilustran mejor los avatares discursivos que emplean para dar sentido a este tipo de violencia. Se interrogó sobre horarios de clases, percepción del espacio e inseguridad y, en un segundo momento, se propusieron significantes como “violencia”, “violencia organizada”, “gobierno”, “juventud” y “desaparición forzada”, con el objetivo de promover y generar asociaciones. Las evocaciones partieron de sus propias representaciones, pero también de la interacción significativa con los discursos de otros. Los diferentes actos de lenguaje empleados por el entrevistador, como la interpretación, el cuestionamiento de actitudes y de contenido, la reverberación de significantes, o el uso del silencio, fueron indispensables para producir discurso.

Para explicar la relación objeto de esta investigación se hizo un análisis mediante *Atlas.Ti* (versión 8.4) a través de códigos como: “espacio y percepción de seguridad”, para dar cuenta de estancias, trayectos y percepciones; “contexto violento”, para identificar aquellos enunciados que refieren a experiencias de violencia en distintos espacios; “identificación”, para recuperar testimonios que asociaran las experiencias de violencia, los afectos y otros jóvenes afectados; “devenir universitario en tiempos violentos”, para tomar aquellos discursos que dan cuenta de las expectativas de la profesión ejercida en estos espacios; los códigos “relación familiar” y “relación con pares” ayudaron a rastrear testimonios sobre sus formas de organización frente a la violencia, así como sus actitudes hacia ello y demás factores determinantes en su producción; finalmente, con los códigos “motivación” y “actitudes” se pudo profundizar en la valoración que se tiene sobre la violencia, rastreando no solo los referentes identitarios de donde parte la elaboración, sino también los afectivos.

LA SIGNIFICACIÓN DE VIOLENCIA EN JÓVENES UNIVERSITARIOS DE TRES FACULTADES

El espacio público y la percepción de seguridad son dos elementos que se encuentran ligados. Ambos logran desencadenar una serie de asociaciones

que implican el reconocimiento de la peligrosidad y de la inseguridad cuando se identifican signos de descuido, vandalismo, poca iluminación, abandono, tránsito escaso de personas, etc. En general, esto también es cierto para los universitarios, quienes, además, significan los trayectos y las inmediaciones universitarias como lugares inseguros a partir de memorias sobre acontecimientos delictivos y violentos ocurridos en esos escenarios. Sin embargo, si bien estos significantes están vinculados, de igual forma es imprescindible relacionar cómo se sienten dentro de los campus o las facultades, no solo por las condiciones materiales o de infraestructura, sino por el “lugar simbólico” que perciben ocupar frente a la institución y que posibilita cierto tipo de relaciones. El sentimiento de inseguridad no solo se produce en las calles o lugares circundantes, sino también dentro de la universidad y debido a factores contextuales e institucionales.

Cuando a los informantes se les convocó para hablar sobre el contexto de violencia en los espacios universitarios, no en todos los casos se abordó la violencia escolar ya documentada (Dorantes y Ortiz 2017). Por ejemplo, testimonios en Medicina fueron puntuales al comunicar desencuentros y “experiencias... poco agradables con docentes (LMed6M1)”, que tienen que ver con la violencia de género, y otras del tipo de violencia institucional, donde las necesidades estudiantiles de seguridad son abordadas de manera poco flexible. En contraste, los testimonios en Psicología apuntan a la violencia de género como hechos que ocurren a las estudiantes, por ejemplo, en el transporte público, pero poco o nada se dijo del acoso dentro de la misma universidad. Con más distancia, en Comunicación no hubo mención sobre sentirse desprotegidos o violentados institucionalmente, aunque ello no significa que no existieran condiciones de esa índole en cualquiera de los dos últimos casos.

Las diferencias permiten pensar que las dinámicas institucionales son heterogéneas y que la violencia en sus diferentes formas se presenta de manera distinta y con matices particulares en los grupos y personas. En el caso de Medicina y de Psicología, la presencia de ambas violencias, una institucional y otra de género, logra posicionarles, parcialmente, en

un lugar de subordinación y de constrictión.³ Pensamos, en el primer caso, que esta violencia puede ser enunciada porque motiva la indignación de estudiantes y de familiares y la posibilidad de resistir la imposición; en el segundo caso, resultó notorio que la violencia de género fuese enunciada en ámbitos extraescolares y no discutida en los recientes casos institucionales. Allí un primer efecto visible de silencio.

En otros contextos, las diversas violencias también han sido señaladas, experimentadas y reconocidas. Se trata de acontecimientos que han resultado impactantes y que no son únicamente del tipo que en su momento lastimó a la ciudadanía y tuvo amplia difusión mediática; son aquellos que se viven de manera cotidiana y suelen ser narrados con un halo de normalidad. Nos referimos a delitos como asaltos, robos, acoso, secuestros, entre otros.

Cuando pensamos el caso de Medicina, sus identificaciones jugaron un papel importante en la comprensión de la enunciación de lo que ha sucedido con “otros” compañeros y compañeras. La violencia se asocia con la posibilidad de ser secuestrados o asaltados, y esta representación surge por las experiencias reales de pares y colegas en las inmediaciones de su facultad y otras localidades donde prestaron servicio. Sin embargo, al introducir un significativo como “narcotráfico”, el discurso continuó la racionalización de lo que ocurre a colegas médicos, incluso en otros estados de la república.

Es del saber de los estudiantes que en los últimos años el ejercicio de la profesión médica ha tenido que vérselas con la cooptación y el acoso de grupos de la delincuencia organizada para servir a sus fines, lo cual constituye una serie de preocupaciones en ellos frente a la posibilidad de que algo pueda ocurrirles: “Habían secuestrado a un médico para atender a... pues, personas de un grupo delictivo y como no pudo, pues lo mataron” (SMed8H7).

3 El carácter parcial se debe a que la constrictión y la subordinación no son absolutas, el estudiantado resiste a estas condiciones de distintas maneras: con el apoyo familiar, la organización de grupos con sus pares, las manifestaciones públicas y algunas otras estrategias que han implementado con el tiempo y que conforman un acervo de posibilidades que imaginaria y fácticamente devuelve cierto dominio de sus vidas.

En el caso de Comunicación, se observó una relación similar: el grupo dejó claro que prefería otras áreas de estudio para trazar su camino profesional antes que periodismo. Al principio, esto cobró el sentido de una elección vocacional, pero una vez que se expusieron testimonios sobre violencia organizada, los significantes “familia”, “riesgo” y “peligro” ofrecieron otra versión de aquello que constituye parte de sus decisiones académicas, laborales y de vida. El acoso y el asesinato sistemático de periodistas, en el contexto de la violencia organizada, era de propio conocimiento y, por tanto, se reconoció como una práctica que potencialmente podía poner en peligro sus vidas.

Varios testimonios en Psicología estuvieron teñidos de referencias a la violencia de género al momento de pensar situaciones de inseguridad en Veracruz. Se trató de experiencias personales y no personales. Sin embargo, la narración de la violencia organizada solo ocurrió al convocar memorias sobre periodos anteriores; se enunciaron episodios específicos sobre amenaza de rapto a estudiantes, “levantones”, actos de tortura, desaparición forzada y vivencias similares que sufrieron personas cercanas.

Hay que puntualizar que la narración de estos episodios regularmente apareció solo a condición de que se pidiera recordar y describir alguna incidencia. Es interesante que en los tres grupos fueron descritas, con sus propios matices, escenas de violencia cualitativamente muy parecidas. Estos discursos son de suma importancia porque permiten dar cuenta que dichos acontecimientos dejan huellas en la subjetividad, algunos eventos fueron vividos en carne propia, mientras que otros les fueron contados por familiares o escuchados a voces, algunas veces como un rumor o como discursos noticiosos en la prensa y en la televisión. Veamos algunos testimonios que dejan entrever la situación de violencia organizada que experimentaron de forma directa e indirecta:

... entonces ahí [...] había una persona que era [...] médico y [...] de repente no lo encontraban, ¿no? No estaba su departamento saqueado, y [...] resulta que las personas que se dedican a cosas ilegales tuvieron como

que, precisamente, un problema [...] y, pues fueron a buscar al médico, entonces [...] técnicamente fue secuestro, se lo llevaron y demás, y [...] si estaba con vida [...] lo dejaron, digamos, bien. Pero, pues, o sea, la experiencia, ¿no?, de que te tapen la cara, te lleven [...] No sabes si vas a salir vivo de ahí o no (AMed6M5).

... hubo un Super Boom de los Zetas que todo el mundo decía: no puedes hablar de ellos, [...] porque, si te escuchan, te matan en ese momento. [...] cuando iba en la secundaria recuerdo muy bien que una vez atentaron con [...] Bueno, dijeron que iban a entrar a las secundarias, ¿no? Entonces, se volvió Xalapa una locura. Pero, así horrible. [...] Recuerdo a mis maestros, todos, salirse de las clases para poner murallas. O sea, pararse todos enfrente de las puertas en donde... bueno, de los accesos a la escuela, para que, si alguien quisiera entrar, primero tuviera que pasar por ellos. Y... recuerdo, cuando por fin logramos salir, a todos los padres afuera de la escuela esperando que les dieran a sus hijos, o sea, ellos ya rogaban por sacarlos del lugar donde creían que estaban inseguros, eh... creo que ese fue el momento más representativo en mi historia de lo que era la violencia organizada (SPsi10M8).

... iban saliendo, así como un tipo, e iba pasando un carro, y el carro subió al tipo... a... su carro, y se lo llevaron, y pues se escucharon balazos. Y ya, pues no supimos nada. Y, o sea, me quedé en shock. Nos quedamos en shock, y la gente que venía atrás también se quedó, así, como que: ¡ah! Y, pues nadie habló, o sea, fue así todo tan rápido, tan... espantoso que no dio ni cabida a pensar qué hacer o... no sé (APsi10M12).

PCyTC32: ¿Cómo te sentiste, E, cuando pasó esto?

ECyTC8H16: ¡Ala!... ¡irreal! (risas) ... ¡irreal! Los helicópteros que casi... casi chocaban las ventanas de lo bajo que pasaban, o sea... y, pues, la historia colectiva... en el... si uno estuviera solo o con tres amigos, pues habría sido diferente, pero estábamos todo el salón... y todos los salones

gritando: ¡pues!, ¡¿qué está pasando?! ... y ver a todos los padres, así como zombis en la entrada, de que: ¡déjenme!, ¡déjenme pasar por mi hijo!, ¡ahí está! Entonces, eh... me acuerdo que tuvo que ir mi tía [...] mi mamá también le tocó en otra escuela estar (inaudible) a los niños... Pasó mi tía por mí y casi que me decía: bueno... no te asomes por la ventana que porque lo que quieren es llevarse a niños. Pues, yo sí me iba asomando, pero se veía... se veía la calle tranquila, se veía como solitaria porque nadie quería salir. Todo el mundo estaba yendo por sus hijos a la escuela, entonces se veía, pues, apocalíptica la ciudad.

PCyTC33: Irreal, ¿qué piensas con eso?

ECyTC8H17: De película, de cosas que nada más... nada más en las películas ves.

Como podemos observar, en estos testimonios hay diferentes elementos que configuran de manera particular y general una forma de referirse a la violencia y sus efectos. A veces estas maneras son compartidas, como en el caso de Medicina cuando se asocia el ejercicio médico y el acoso a estudiantes y profesionistas por parte de grupos delincuenciales. En otros casos, como lo referido en los testimonios de algunos informantes en Psicología y Ciencias de la Comunicación, la violencia organizada se hizo presente a tal grado que estudiantes, familiares y la población en general se vieron amenazados lo suficiente como para producir una narrativa que refleja matices más específicos sobre afectividades reconocidas y otras veladas.

En Medicina, la violencia organizada produjo posicionamientos variados. Por un lado, desánimo y desilusión ante el acoso a la población médica, lo cual no solo ha implicado resguardarse pasivamente, sino tomar decisiones que han implicado posiciones más activas, como la planificación de sus trayectos, la organización con la familia y los pares, así como la discusión de la problemática con la expectativa de que en el futuro se generen cambios estructurales, políticos y sociales que han señalado como causa de estos males. En el caso particular, el miedo y la

incertidumbre por estas expresiones de violencia surgen de la sensación de vulnerabilidad e identificación con el gremio médico, aunque también se refleja una ambivalencia, pues algunos testimonios plantean una actitud normalizadora: que el ejercicio de la profesión en estos contextos es algo lamentable, pero se debe asumir y sortear.

La forma en que proponen medidas para transitar esta violencia está caracterizada por prácticas “individualizantes”, medidas que en general pueden autogestionar, y muy poco de otro tipo que implicaría a la comunidad. De hecho, la empatía, característica que no puede entenderse sin el otro, es un aspecto que se demanda y posiciona como un déficit, y que si hubiese mayor “sensibilización”, entonces la desaparición forzada opondría distancia a la normalización. Lo que están señalando los jóvenes es que se vive una época donde los lazos sociales están debilitados.

El hartazgo es otro efecto que se deja leer entre líneas, es una respuesta a la pregunta por el sentir. Frente a ello, también se producen racionalizaciones que son coherentes con el nivel académico de los informantes. En testimonios como el siguiente, queremos hacer notar que las estructuraciones discursivas presentan límites ante lo que ya no se puede nombrar. Véase la ausencia de respuesta allí donde se apalabra “los que matan”:

... si bien ellos son los actores principales, hay que buscar el “porqué” o bueno, es interesante ver el “porqué” de las acciones de esas personas y por qué causan tantos problemas y por qué tienen esa mentalidad tan deshumana de, pues, lucrar con las personas. O sea, los que venden droga lucran con la adicción, los que secuestran lucran con la desesperación y el miedo, los que matan por... pues... ¿por qué matan, o sea? Está muy gacho eso (EMed6H8).

Los efectos silenciadores de la violencia fueron bastante notorios en Psicología, significantes como “no puedes hablar de ellos, porque si te escuchan te matan en ese momento”, “me quedé en shock” y “no sabían

cómo externarlo” ilustran las formas particulares en que, de cierta manera, tanto las construcciones colectivas como las respuestas afectivas ante la violencia detienen el encadenamiento de significantes ante un vacío de significación. La posibilidad de ser sustraídos, de presenciar un asesinato o una amenaza de muerte, lo que implique ser victimizado de manera directa o indirecta, puede ser racionalizado a condición de los discursos científico-sociales, mediáticos y de la opinión popular. Es decir, produce enunciados. Sin embargo, el silencio aparece de forma literal ante la dificultad para relacionar el sentir y la violencia organizada en el instante de elaboración de su sentido.

No es necesariamente una inadvertencia que la estructura del lenguaje se comporta de esa manera, pues hay lapsus, olvidos, interrupciones, desplazamientos, etc., pero es posible entender que donde la violencia organizada ha dejado huella en la subjetividad se intensifican estas “fallas” en el lenguaje. De modo que una hipótesis es que el discurso académico, en estos casos, tiene una doble función: la primera es un intento de dar sentido a la realidad, la segunda es encubridora de elaboraciones sobre aspectos afectivos. La argumentación no produce en sí mismo el detenimiento de la cadena de significantes, porque en cierto sentido hay producción discursiva que aprovecha todas sus fuentes, pero también es en ella donde los tropiezos del habla, las interrupciones, los virajes y los retornos en el discurso se harán presentes. Veamos que el primer testimonio desplaza la emoción y el segundo la reintegra en el reconocimiento y la responsabilidad del “nosotros” en el ejercicio de la violencia:

... estaba pensando un poco, en... en quitando la emoción, ¿no? quitando como estas experiencias, digamos, personales y demás, emm, ¡la génesis!, y eso me hizo pensar un poco a nivel social y también personal de... cómo es que se llega ahí, ¿no?... ¿cuáles son las condiciones [...] sociales, personales, que mantienen ese tipo de conductas? (IPsi8M18).

... mi percepción acerca de la violencia constante. Creo que [...] no hay que desconocer la violencia y las formas de vivencia, creo que reconocer es uno de los primeros puntos para poder hacer algo, ¿no? Es conocer esa oscuridad, [...] también en la sociedad hay que aprender a verla. [...] creo que una forma en que se puede comenzar es quitando la otredad, de decir que no somos... que no somos nosotros [...] los que estamos haciendo esa violencia (LPsi8H9).

Se trata de un juego de inclusión-exclusión en la elaboración de los aspectos más sensibles y que, por lo regular, quedan apartados con la racionalización de “las condiciones que ponen en esa situación”. Es fluctuante. A su vez, la dificultad para construir el sentido que tiene atentar contra la juventud es vigente, no se logra resolver porqué tendría que estar dirigida. Un argumento que responde a ello es comentar sobre la necesidad de comprobar el poderío de grupos narcotraficantes, causando pánico mediante la racionalización de la juventud como objeto vulnerable ideal de protección del Estado. Y así, reafirmar su potencia. En situaciones como esta, la afectividad es sentirse “muy molesta [...] y frustrada con la sociedad por su nivel de permisividad”. Aunque en otros casos, como el que ilustra un “levantón”, la experiencia traumática desarticula no solo la posibilidad de actuar, sino también la de hacerlo a favor de otro. Aquí no se trata de permisividad, sino de imposibilidad. Estas reacciones implican no solo el hartazgo y el desvalimiento, sino la expectativa de que, a cualquiera, siempre le puede ocurrir algo.

Las formas en que las experiencias violentas han sido vividas y discutidas por las y los estudiantes de Ciencias de la Comunicación se presentan con tintes bastante similares a los otros dos grupos. Ya hemos hablado sobre la percepción de inseguridad y de espacio, identificado en este caso como “tenebroso”, “se siente raro” o “da miedo”. Sin embargo, primero queremos resaltar que, en contraste con las experiencias institucionales de los demás informantes, aquí se hizo notar que los momentos de conmoción y de indignación por la desaparición

forzada de jóvenes produjeron manifestaciones públicas del alumnado y los docentes.

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

Si la violencia, por un lado, desorganiza, por otro también constituye formas de organización para denunciar aquello que lastima la vida de todos. Me parece que estas y otras formas las podemos enunciar como algunos de los modos de resistencia política que se hacen frente al ejercicio de poderes que buscan reproducir e instituir el sometimiento. Desafortunadamente, las más de las veces se trató de situaciones de violencia organizada que impactaron de múltiples maneras a la sociedad veracruzana y con la que poco se pudo hacer, aparte de tramitar y de soportar algunos de sus efectos subjetivos.

Algunos testimonios recordaron sobre rumores de vehículos sospechosos rondando por la ciudad, así como de la amenaza de raptos de niños y de adolescentes en las escuelas, del secuestro y del abandono de cuerpos en lugares públicos muy transitados. Estos eventos, situados aproximadamente en 2011, fueron narrados de forma que se buscó dar sentido a lo ocurrido. Para la situación de amenaza de raptos destacaron significantes como “irreal”, “los padres como *zombies* en las entradas”, y “De película”. Fue una forma de apalabrar una serie de escenas vividas cuando apenas cursaban la escuela secundaria. El acontecimiento no logró ser significado en cuanto tal, una serie de metonimias circulan lo “irreal” de esta violencia, posiblemente porque en cuanto real no puede ser dicho.

El adjetivo “zombie” describe sujetos más que desarticulados y aglomerados, me parece que los refiere como desesperados, preocupados y aterrados, quienes no pueden explicarse lo que está sucediendo y solo repiten el rumor y reaccionan ante ello (un fenómeno de masas); finalmente, acuden por sus hijos y socializan la advertencia: “No te aso-

mes por la ventana porque quieren llevarse niños” (ECyTC8H16). Es el Otro, llamémosle el discurso de los medios de comunicación, políticos, familiares, en suma, un saber social, el que dicta lo que hay que hacer, lo que está en posibilidades de ser contestado frente a lo traumático, las modalidades en que puede esperarse que se dé una respuesta: lo esperado es el silencio y el resguardo, el no mirar, el no preguntar, el no-saber de lo que no hay que saber: la violencia y la muerte, sin duda fenómenos de lo real.

UNA CONCLUSIÓN PRELIMINAR

El objetivo que perseguimos con este trabajo fue el de exponer los significados que las y los jóvenes universitarios han construido acerca de la violencia organizada a través del análisis de diversos testimonios, de formaciones discursivas que refieren a diversas prácticas, experiencias, ideas, afectos, vivencias y acontecimientos que han sido tramitados de manera particular y colectiva.

Prestamos particular atención al significado que emerge cuando se piensa en una violencia específica. Queremos hacer notar que no se trata, en suma, de un acumulado de diversos discursos que permitirían una definición clara, como si el significante pudiera acoplarse perfectamente con su significado. Antes bien, consideramos que un significante como el de “violencia”, y más precisamente el de “violencia organizada”, corrobora algunas puntualizaciones teóricas e hipotéticas que sostuvimos al principio de este escrito.

La manera en que la violencia se articula con el discurso y con las afectividades de las y los estudiantes está relacionada con una serie de elementos que hemos podido reconocer a lo largo de la investigación. Partimos de la percepción del espacio como uno de los aspectos que produce efectos de “inseguridad”, pero inmediatamente relacionamos el lugar simbólico y relacional que se produce con las instituciones. Por un lado, las experiencias universitarias conectadas con la victimización

o el respaldo estudiantil y académico, y por otro, el actuar de las instituciones de seguridad pública y de gobierno. En general, la inacción de las autoridades es del reconocimiento de los universitarios y abona a la desconfianza sentida en estos contextos.

La identificación, como mecanismo estructurante, ha jugado un papel importante en la representación que se tiene sobre violencia. Los discursos apuntan a racionalizar que, en ciertos contextos, lo que les ocurre a unos, también puede ocurrir a otros. El hecho de ser estudiante y producir cierto tipo de saber, incluso de maneras prácticas y útiles a la violencia organizada, es una constante amenaza que configura decisiones académicas y de vida. En estos escenarios, o se asume que es una condición reprochable al mismo tiempo que constante, o permite la toma de distancia de prácticas profesionales que habitualmente pueden ser vinculables a los fines del narcotráfico.

La violencia puede ser entendida como eso que trunca o arrebatada, como el evento que empuja a construir nuevas valoraciones totalmente necesarias si se pretende sobrevivir en algunos ambientes mientras se continúa la vida. Para ellos esto implica desánimo y desilusión. Las estrategias de resguardo frente a la amenaza de esta violencia ocurren en lo individual y en lo colectivo. Van desde la recaracterización y el auto-despojo de elementos que identifiquen la pertenencia a un gremio, hasta la reorganización familiar y con sus pares para transitar y movilizarse acompañados. Aún frente a dichos mecanismos, la regularidad tiende a ser el componente afectivo. Priman afectos como miedo, incertidumbre, inseguridad, entre otros.

Otro efecto subjetivante es la tendencia a la racionalización del fenómeno a partir de la posibilidad de conceptualizar. Nada extraño si se tiene en cuenta que son universitarios, pero como un hecho significativo y subjetivante, allí donde aparentemente se busca tener mayor precisión sobre la violencia, puede quedar por fuera la narrativa de las experiencias que ayudarían a formalizar una construcción. Es decir, una expresión que recurre a una formulación academicista tiende a desplazar u ocultar aque-

llos elementos que podrían constituirlos. Esto nos da pauta a pensar en formaciones defensivas que imposibilitan algunas expresiones subjetivas, al mismo tiempo que dice algo sobre la subjetividad. No podemos tan solo considerarlas como una forma de “no hablar de lo que sienten”, sino también deben pensarse como una manera de adjetivar la realidad.

Finalmente, consideramos que la violencia moviliza distintos tipos de silencios, que en un primer momento no se leen como meras respuestas psicológicas, sino que estas tienen una función, por ejemplo, no hablar de grupos delictivos porque, en síntesis, “cualquiera que escuche podría formar parte y condicionar la vida”. De modo que la violencia organizada en este escenario específico despliega la representación de incertidumbre sobre aquello que ostenta una potencia para producir daños y, en consecuencia, paradójicamente, detiene y produce discursos que articulan un saber sobre violencia. Pensamos que allí donde hay vacío de significación, ya que se trata de una violencia que acerca a lo real, estas cadenas metonímicas retrasan la expresión afectiva y priorizan la descripción de una escena reconocida como impactante.

Es complicado hablar de violencia, por momentos es algo que calla por sí solo y que cuando se convoca parece necesaria la insistencia para obtener un discurso que no da tregua fácilmente a su elaboración. Aun cuando estos discursos que hablan de la violencia aparecen, en ocasiones emerge de manera textual que hay situaciones que no pueden o no saben expresar, hay algo que rebasa el saber al que tienen acceso; y cuando admiten poseer algún conocimiento que echa luces sobre estos fenómenos, surgen los puntos suspensivos, los equívocos, el cambio de palabras, la ausencia de significantes para explicar las situaciones límite y la desorganización del discurso mismo.

REFERENCIAS

- AVENDAÑO, A., Ariagor, M., Gómez, A., Guzmán González, D. y Cruz Montes, J. (2018). Representaciones sociales acerca del narcotráfico en adoles-

- centes de Tamaulipas, *Región y Sociedad*. 30 (72), p. 1-25. Disponible en <https://doi.org/10.22198/rys.2018.72.a846>
- ANIMAL POLÍTICO. México destruyendo el futuro: en seis años, más de 480 mil niños y jóvenes son víctimas de la violencia en México, *Animal Político*. Consultado el 27 de marzo de 2024 en <https://panel.animalpolitico.com/mexico-destruyendo-el-futuro/asesinatos-de-jovenes-aumentan.html>
- AQUINO, A. (2013). La subjetividad a debate, *Sociológica*. 28 (80), p. 259-278.
- ARTEAGA, N. y Arzuaga, J. (2017) *Sociologías de la violencia. Estructuras, sujetos, interacciones y acción simbólica*. México: FLACSO.
- ARROYO, J. (2018). Estudio de opinión sobre la percepción de inseguridad pública que tienen los estudiantes de la Universidad Veracruzana región Xalapa . Tesis de especialidad, Universidad Veracruzana. Disponible en <http://cdigital.uv.mx/handle/1944/49765>
- BERGERET, J. (2014). *La Violence Fondamentale L'inépuisable CEdipe*. París: DUNOD.
- BLAIR, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición, *Política y Cultura*. (32), p. 9-33.
- BUTLER, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder*. España: Ediciones Cátedra.
- CARTON, N. (2015). La violencia en escena: cuerpo, narcotráfico y espacio público en el México contemporáneo, *Les Cahiers ALHIM (Amérique latine Histoire et Mémoire)*. Disponible en <https://doi.org/10.4000/alhim.5295>
- DORANTES, J. (2017). La violencia de género, miradas de los estudiantes de la Universidad Veracruzana. En M. Casillas, J. Dorantes y V. Ortiz (coords.), *Estudios sobre la violencia de género en la Universidad*. México: Biblioteca Digital de Humanidades.
- ESTRADA, A. y Quiroz, J. (2018). La nueva forma de expresión del narco: reflexiones sobre su aceptabilidad y su interpretación a partir del discurso juvenil, *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 21 (1), p. 184-198.
- FOUCAULT, M. (1988). El sujeto y el poder, *Revista Mexicana de Sociología*. 50 (3), p. 3-20.
- GONZÁLEZ, F. (1997). La subjetividad social y su expresión en la enseñanza, *Temas en psicología*. 5 (3), p. 95-107.

- INSTITUTO PARA LA ECONOMÍA Y LA PAZ. (2023). *Índice de paz México 2023*. Sidney: IEP.
- MARTÍNEZ, A. (2016). La violencia: conceptualización y elementos para su estudio, *Política y Cultura*. (46), p 7-31.
- MARTÍNEZ, J. (2018). Aproximaciones sobre angustia y miedo ante actos violentos vinculados al crimen organizado, *Psicoanalítica*. (6). Disponible en <https://doi.org/10.25009/si.v6i0.2532>
- MORENO CANDIL, D., Burgos Dávila, C. y Váldez Bátiz, J. (2017). Daño social y cultura del narcotráfico en México: Estudio de representaciones sociales en Sinaloa y Michoacán, *Revista de pensamiento, crítica y estudios literarios latinoamericanos*. (14), pp. 249-269. (16).
- OVALLE, L. (2010). Imágenes abyectas e invisibilidad de las víctimas. Narrativas visuales de la violencia en México, *El cotidiano*. (164), p. 103-115.
- OVALLE, L. (2005). Entre la indiferencia y la satanización. Representaciones sociales del narcotráfico desde la perspectiva de los universitarios de Tijuana, *Culturales*. 1 (2), p. 63-89.
- PEREYRA, G. (2012). México: violencia criminal y guerra contra el narcotráfico, *Revista Mexicana de Sociología*. 74 (3), p. 429-460.
- PITALÚA PORTUGAL, N. (2021). Huellas de la violencia organizada en la subjetividad de estudiantes de la Universidad Veracruzana. El caso de tres facultades en las ciudades de Xalapa y Veracruz. Tesis de maestría, Universidad Veracruzana. Consultada en <http://cdigital.uv.mx/handle/1944/5300>
- QUIROZ BAUTISTA, J. (2018) La subjetividad en tiempos violentos: testimonios de jóvenes en contextos de violencia ligada al narcotráfico. Tesis doctoral, Universidad Veracruzana. Consultada en <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/48297>
- SOTO, M. (2021). Fentanilo, el gran negocio del crimen organizado: implicaciones en el combate a las drogas, *Revista de Relaciones Internacionales de la UNAM*. (140), p. 89-116.
- TREVIÑO RONZÓN, E. (2020). La violencia y lo político. Una reflexión sobre la violencia como productora de subjetividades políticas, *Clivajes*. 7 (23), p. 27-52.

- VILLA, M. (2011). Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. *Revista Educación y Pedagogía*. 23 (60), p. 157-167.
- VILLATORO, C. (2012). Aspectos Socioculturales e imágenes del narcotráfico, *Imagonautas*. 3(1), 56-75.
- WALDAMANN, P. (2012). El narcotráfico en México. Una escalada de violencia anómica, *Revista del instituto de Ciencias de Gobierno y Desarrollo Estratégico*. 1 (2), pp. 183-197.
- ZAVALETA, A. (2016). El sentimiento de inseguridad y victimización en Xalapa, *Letras jurídicas*. (34), p. 127-142.
- ZIZEK, S. (2017). *Sobre la violencia*. España: Paidós.

VIOLENCIA SIMBÓLICA Y EDUCACIÓN: LA BARBIE, UNA MIRADA AL CAPITALISMO DE LA CRUELDAD

LAURA ECHAVARRÍA CANTO¹

*A David Portilla y Mario Ávila
Con hermandad*

INTRODUCCIÓN

EN ESTE TEXTO PARTICULARIZO EN EL PROYECTO DE MUERTE que subyace a la muñeca infantil, Barbie. Si bien esta data de 1959 y ya ha sido analizada, considero necesaria su historización, dado que esta adquiere importancia justo frente a la primera ola del movimiento feminista cuyos orígenes se sitúan en el movimiento estudiantil de 1968, con la participación activista de las mujeres, y llega hasta nuestra época con la película *Barbie*, donde, como veremos, Barbie pretende dejar de ser la mujer objeto y diseña los importantes logros de las diversas olas del feminismo que analizaremos aquí, con el intento de percibir el retorno al patriarcado que propone dicho filme y la iterabilidad de los roles heteronormativos patriarcales que subyacen al filme.

El capítulo indaga en torno a la construcción de la subjetividad infantil a partir de los juguetes que, en tanto dispositivos² como red de rela-

1 Investigadora posdoctoral en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana.

2 Foucault conceptúa al dispositivo como: “Lo que trato de situar bajo ese nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no

ciones, se concretan en uno de los juguetes por excelencia: la muñeca Barbie, lo cual nos lleva a reflexionar en torno a la construcción de la subjetividad de la infancia, partiendo de la génesis de los procesos identificatorios profundamente alienados a las sociedades de disciplinamiento que operan cual microfísica de poder, atravesando, constituyendo y subordinando a los sujetos a través de mecanismos de control interiorizados y múltiples que generan almas dóciles y cuerpos subyugados (Foucault, 1976).

En este contexto se abordan dos perspectivas teórico-analíticas para dar cuenta del fetichismo de la crueldad que oculta la Barbie: la genealogía foucaultiana y el análisis de la sociología de la educación de Bourdieu. Si bien este trabajo presenta tanto al filósofo como al sociólogo franceses, no es una investigación sobre autores, solo se abordan para analizar la construcción de las subjetividades coetáneas de las niñas y futuras mujeres a partir de esta muñeca.

Partiendo de la metodología de Barthes y de las analíticas foucaultiana y bourdieana se estudian diversos aspectos y fenotipos característicos de la muñeca para explicar su influencia en la construcción de la subjetividad de las niñas principalmente. En el capítulo se reflexiona desde diversos puntos de vista para demostrar que esta muñeca se construyó como objeto de deseo, acorde con las necesidades del consumo capitalista, y concretiza la subordinación de género desde diversas aristas: 1) la articulación entre la economía de la atención y del dispositivo foucaultiano, 2) la educación de las niñas a partir de la violencia simbólica; así como exponer algunas propuestas de interacción en el aula para intentar, desde esta, socavar la influencia de dicha muñeca en la construcción de la subjetividad infantil, 3) el filme *Barbie* y 4) una mirada al capitalismo de la crueldad.

dicho El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos". Cf. Michel Foucault, *El juego de Michel Foucault, entrevista* en <http://caosmosis.acracia.net>

La metodología utilizada plantea el análisis de la iconografía, que en este trabajo es concebido como documento no verbal; este concepto describe la serie de representaciones plásticas e imágenes que comparten la temática. También se alude a un sistema de imágenes de carácter sociosimbólico adscritas a un contexto semiótico.

PERSPECTIVA METODOLÓGICA: DE SAUSSURE Y BARTHES

De Saussure (1957) no solo estableció los fundamentos teóricos y metodológicos de la lingüística moderna, también propuso una reflexión sobre los mecanismos fundamentales de la significación y de la comunicación no lingüística. Así, la comunicación lingüística no es el único medio ni el único sistema de significación del que dispone la sociedad. El autor plantea que:

La unidad lingüística es una cosa doble, hecha con la unión de dos términos, esto es, lo que el signo lingüístico une no es una cosa y un nombre sino un concepto y una imagen acústica. El signo lingüístico es una entidad psíquica de dos caras: el concepto o significado y la imagen acústica o significante, ambos elementos están íntimamente unidos y se reclaman recíprocamente y el proceso por el que un significante es ligado a un significado se conoce como significación (De Saussure, 1959: 128).

Llama signo a la combinación del concepto y de la imagen acústica, del significante y del significado; ahora bien, el lazo que une el significante al significado es arbitrario, puesto que entiende por signo el total resultante de la asociación de estos. Además, el signo es contextual en la medida en que asumirá un contenido de acuerdo con el contexto social en el que sea utilizado. Asimismo, De Saussure no solo establece los fundamentos teóricos y metodológicos de la lingüística moderna, también propone una reflexión sobre los mecanismos fundamentales de la significación y de la comunicación no lingüística.

El uso de las imágenes da cuenta del carácter extralingüístico del discurso, por ejemplo, en los logotipos de cadenas trasnacionales de alimentación como McDonald's, que es reconocida por el símbolo distintivo (imagen) antes que por su nominación, y que además refiere a una forma de trabajo categorizada por Douglas Coupland como *McJob* y caracterizada porque sus trabajadores no poseen ninguna posibilidad de ascenso social ni personal, el mismo caso de la producción en serie de las Barbies.³

Es Barthes quien analiza críticamente a De Saussure y quien concibe al mito como sistema semiológico donde este es muestra de dos sistemas semiológicos, y ¿qué es la Barbie sino un mito? Barthes plantea:

Como se ve, existen en el mito dos sistemas semiológicos de los cuales uno está desencajado respecto al otro: un sistema lingüístico, la lengua (o los modos de representación que le son asimilados), que llamaré *lenguaje objeto*, porque es el lenguaje del que el mito se toma para construir su propio sistema; y el mito mismo, que llamaré *metalenguaje* porque es una segunda lengua *en la cual se habla de la primera* (Barthes, 1980: 206).

Por ello, el autor considera que se puede reflexionar de la misma manera la escritura y la imagen, la lengua y el ícono, porque para él ambas son signos, poseen significante y significado, lingüístico o extralingüístico. Nos habla así de la naturalización del mito, uno de cuyos objetivos es su deshistorización, fijando un esencialismo moderno e intentando terminar la pugna por el sentido de los significados y hegemonizar lo histórico, poner un velo que naturalice las relaciones sociales capitalistas de alienación y de sujetamiento:

El mito está constituido por la pérdida de la cualidad histórica de las cosas: las cosas pierden en él el recuerdo de su construcción [...] es un habla

3 Para un análisis del papel de Barbie en la fábrica global, véase Echavarría (2019, 2021).

despolitizada [...] El mito no niega las cosas. Su función, por el contrario, es hablar de ellas, simplemente las purifica, las funda como naturaleza y eternidad, les confiere una claridad que no es la de la explicación sino de la comprobación (Barthes, 1980: 238).

Por ejemplo, en el metalenguaje destaca el impacto visual de los objetos, en la subjetividad infantil se expresa en los juguetes, de los cuales muchos son míticos (Batman, El Hombre Araña, Supermán, entre otros), y es la forma que el capital encuentra para crear al sujeto propietario, porque los juguetes son la única propiedad de los niños. Responden a construcciones socioculturales y actúan como espejo donde reflejarse, espejo cóncavo que facilita la sonrisa incipiente del propietario.

La publicidad interpela a los sujetos a la compra, al consumo, convirtiéndolos en consumidores, quienes, una vez satisfecho su deseo, desechan la mercancía; por ello, de alguna forma, los productos, con sus prestigios ocultos, son obsoletos incluso desde su compra misma.

Este uso de las imágenes publicitarias da cuenta del metalenguaje del mito, la Barbie, caracterizada en su producción por la precariedad, la subcontratación y la explotación desmedida de la fuerza de trabajo (está hecha en China y se vende a las niñas del primer mundo, porque en el tercer mundo las niñas pobres difícilmente pueden acceder a esta). A través de la publicidad se vende un juguete asociado al sueño americano que vende imagen, pero detrás de ella está la industria farmacéutica y el capitalismo de la crueldad, ya no solo como mercancía fetichista que oculta el trabajo explotado capitalista, sino invadiendo ámbitos corporales y subjetivos que son utilizados desde la infancia hasta la edad adulta de las mujeres.

En la Barbie, la seducción reemplaza a la objetualidad e impone mitologías (Barthes, 1980), valores, corporalidades que ya no se refieren al objeto sino al sujeto, se trata de hacer que se identifiquen como sujetos deseantes. En este aspecto, y siguiendo a Hernández, Juárez y Echevarría:

Por otro lado, está el texto iconográfico, que en este trabajo es concebido como documento no verbal partiendo del hecho de que se trata de una composición con encuadre valorativo y que, por tanto, refiere también un orden ya interpretado y adscrito a un contexto semiótico de origen histórico (Sontag, 1992). Por ello se toma en cuenta que la dimensión oculta de la imagen radica en que, en sí misma, es un acto de interpretación (Freud, 2004). Así, analizamos la iconografía mostrada a través de fotografías, cuadros e imágenes cuyo contenido semiótico expresa sistemas de valoración situada (Barthes, 1982), pero sobre todo que existen como encuadres de valores que cobran sentido por su intencionalidad de cara al contexto histórico (Hernández *et al.*, 2011: 475).⁴

Con fundamento en lo anterior, la metodología que se utilizará aquí se abocará al análisis de las diversas muñecas Barbie como construcción iconográfica que genera subjetividades sujetas. Siguiendo a Barthes (1980: 55): “Y ese lenguaje “universal” reafirma puntualmente la psicología de los amos: psicología que le permite tomar siempre al otro como objeto, describir y condenar al mismo tiempo”, en términos foucaultianos: almas dóciles y cuerpos subyugados.

ECONOMÍA POLÍTICA DE LA ATENCIÓN Y DISPOSITIVO FOUCAULTIANO

De acuerdo con Braunstein, se entiende por economía política de la atención aquella que

... forma parte de un modo de calcular que se rotula como “capitalismo cognitivo”, rama de política la economía dedicada al análisis de las estructuras económicas, de intercambio y de extracción de plusvalía [...] la

4 Daniel Hernández *et al.*, “Sin pecado concebido. Sida y embarazo en el libro de sexto de ciencias naturales”, pp. 471-488.

competencia en el mercado de la atención es brutal y constantemente se ensayan nuevas recetas para producirla y sostenerla; la invención de nuevos gadgets tecnológicos y de nuevos modos de comunicación social por medio de ellos es el gran negocio de nuestros días (Braunstein, 2018: 1).

Este proceso inicia desde la infancia, en la que la subjetividad infantil es constantemente sometida a la publicidad de los juguetes; es esta violencia subjetiva, instituida a través del mercado de los juguetes, en la que la famosa Barbie genera un gran sufrimiento, tanto corporal como de estigmas raciales en millones de seres humanos.

Ya desde Foucault se sabe que estos dispositivos se comportan como poderes disciplinarios y se imbrican con sistemas de razón. De hecho, la noción de episteme en Foucault alude al conjunto de relaciones que puedan unir, en una época determinada, las prácticas discursivas que dan lugar a figuras epistemológicas, a ciencias que devienen sistemas formalizados de razón, los que operan como universales y aluden también a mecanismos de separación entre sujetos blancos, occidentales, “ilustrados” y pertenecientes al primer mundo, entre culturas instruidas y culturas incivilizadas, y en los hechos le niegan a estas últimas cualquier capacidad de reflexión, pero en la actualidad, y de acuerdo con Braunstein: “Lo que el sujeto percibe y lo que él retiene está mediado por los medios, es decir, por las tecnologías que fueron inventadas antes y por fuera de él para administrar su vida mental, su psicología” (Braunstein, 2018: 6).

La Barbie, como dispositivo, como forma discursiva lingüística y extralingüística de control institucional, requiere de escenarios: los *malls*, con su gran inversión de capital en su construcción y que operan como lugares de circulación y de compras que generan consumismo acorde con las necesidades del mercado y con el imaginario de mercado como signo de identidad exitosa. En otras palabras, aparece la sumisión de las personas a las normas y los rituales que regulan y gobiernan a la sociedad, sometiendo al sujeto a ser un gran consumidor.

El *mall* genera un efecto sedante, produce una fantasía de integración a través del consumo realizado en este y subordina ideológicamente al sujeto al impedirle el reconocimiento de la desigualdad social, de la necesidad del otro fuera del *mall*, porque en este solo existe mismidad sin rostro. En las jugueterías, la Barbie, blanca, delgada, sonriente, de pelo rubio o castaño, ojos verdes o azules, es siempre igual, lo que cambia son la ropa y los accesorios, es decir, la moda, obvia necesidad de la realización de la plusvalía, dado que si la mercancía no se vende no es rentable para la acumulación de capital y, en este aspecto, la moda habla de una materialidad discursiva compleja, como podemos observar en los distintos modelos de Barbie: siempre a la moda.

La Barbie simboliza un mecanismo de organización del poder sobre la vida de mujeres y de hombres, una economía política de la atención que a través de cálculos explícitos (es vendida en 140 países, a un ritmo de dos muñecas por segundo, y más de 40% es vendido en Europa y en Japón) induce a una corporalidad femenina asociada a una idea de clase y de consumo. En este sentido, la muñeca propone fenotipos, pero también identidades abocadas a un incesante consumo, acorde con las necesidades de la acumulación de capital, del mercado y de la economía de la atención desarrolladas por Braunstein.

Como analizamos anteriormente, dicha noción plantea que el sujeto es constantemente actualizado por la dimensión tecnológica del mercado, de tal forma que existe una lucha por conquistar espacios de atención para subsumir deseos y emociones y mercantilizar las capacidades humanas cognitivas del ser humano: el *mall* lo ejemplifica al ser el escenario perfecto de las jugueterías donde se exhibe la muñeca, con la misma forma de cuerpo y con la tonalidad de su piel destacando la blanquitud occidental.

El cuerpo de Barbie, cual fetiche siempre sonriente, siempre al servicio del patriarcado y, en este sentido, figura clave de la gestión de mercado del cuerpo y de su sexualidad en tanto este se construye como objeto desechable de la sociedad de consumo. En palabras de Zizek: “Somos víctimas de la ilusión fetichista cuando percibimos como propiedad in-

mediata, natural, del objeto fetiche, aquello que le es conferido a dicho objeto por su posición dentro de la estructura” (Zizek, 2000: 194).

Es en esta muñeca, juguete norteamericano en su inicio, donde se concretan los dispositivos de control pornográficos; es decir, y siguiendo a Braunstein:

La erotización de toda mercancía (cuyo modelo es la curvilínea botella de Coca Cola) era una fórmula de segura rentabilidad para el éxito en el mercado [...] McLuhan descubrió esta alianza inconsciente entre la tecnología de punta y la sexualidad, en última instancia, entre el goce tecnológico y el carácter de remedio imaginario para la castración (fetichismo)... (Braunstein, 2018: 56).

Por ejemplo, la Barbie *you can be anything* (puedes ser cualquier cosa) ubica a la mujer en una supuesta libertad y una fantasía de acceso al mercado laboral (se sabe de la desigualdad de salarios entre hombres y mujeres en trabajos con el mismo puesto), incluso en las clásicas y las nuevas profesiones femeninas. Todas ellas son blancas, aunque la Barbie dentista atiende a un niño afroamericano blanqueado; todas ellas sonríen y tienen hermosos dientes, lo que equivaldría a un deseo satisfecho de antemano, lo que provoca la reacción ideal del consumidor: estar siempre sonriéndole al consumo.

EDUCANDO A LAS NIÑAS: VIOLENCIA SIMBÓLICA EN EDUCACIÓN

Siguiendo a Bourdieu, considero que se ha educado a las niñas a partir de una violencia simbólica, la cual es conceptualizada por el autor como:

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza añade su fuerza propia, es decir,

propia simbólica, a esas relaciones de fuerza (Bourdieu y Passeron, 1995: 44).⁵

En este aspecto, las niñas educadas con la muñeca se forman a partir de la violencia simbólica de dicho juguete, pero de manera mínimamente reflexiva, porque ya desde Piaget se sabe que la transmisión educativa-social que remite a la interacción promueve el desarrollo cognitivo, aunque por sí sola es insuficiente dado que, para comprender la información, el sujeto debe poseer estructuras cognoscitivas con las que pueda asimilar los conceptos. En términos de Zizek, “... las emociones que siento y finjo como parte de mi “persona pantalla” no son simplemente falsas, aunque (lo que experimento como) mi propio yo no las siente, ellas son en algún sentido verdaderas”, es decir, las niñas no poseen la capacidad cognitiva y emocional para reflexionar lo que los juguetes subrepticamente les están enseñando (Zizek, 2000: 7).

La Barbie propone patrones de belleza internalizados socialmente, que se caracterizan no solo por transmitir códigos femeninos de belleza, sino también por la imposición de normas heterosexuales y de valores de dispendio. Los juguetes para las niñas operan como objetos identificatorios y esta muñeca, por excelencia, es rubia, delgada, sonriente y poseedora del modo de vida de consumo occidental: un gran guardarropa, casas, coches, etc. Su novio, Ken, es el representante masculino, blanco, adinerado, exitoso. Esta imagen es notable porque los juguetes para niños son sexualizados a través de juguetes de guerra, automóviles, *play móvil*, entre otros, que establecen conductas educativas de género y de clase.

De esta manera, y siguiendo a Bourdieu y Passeron, existe una “acción pedagógica (que) es objetivamente una violencia simbólica, en tanto una imposición por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1995: 45). La Barbie es una acción pedagógica objetivada, la concreción de la violencia simbólica que se ejerce sobre las

5 P. Bourdieu y J. Passeron, *La reproducción*, 1995.

niñas de manera subrepticia y simboliza una corporalidad femenina asociada a lo que Bourdieu llama las actitudes de clase, inscriptas, por ejemplo “a estilos corporales individuales, ellos mismos ligados por mil lazos a coacciones y a las creencias generadas por la organización económica no igualitaria de las sociedades capitalistas” (Bourdieu, 1977: 15). En este sentido, la Barbie propone fenotipos, pero también identidades abocadas a un incesante consumo, y genera, en casos extremos, un ideal de cuerpo con las consecuentes ganancias para el mercado médico, por ejemplo, las operaciones necesarias para obtener la figura corporal de la muñeca, que incluyen quitarse seis costillas, entre otros inadmisibles estéticos.

Por otra parte, es Butler (2005: 18) quien introduce la noción de producción disciplinaria de género como un conjunto de prácticas reguladoras discursivas y corporales, lo que conlleva una performatividad/*performance* de género, que implica la interiorización de las normas, de los códigos dominantes, de los dispositivos disciplinarios que permiten la asunción de una identidad de género; en el caso de las niñas sometidas a la acción pedagógica, ellas asumen como género no solo su sexualidad, sino también las marcas de clase de este poder arbitrario que las somete a través de los medios de comunicación y de los *malls*.

En esta performatividad, el cuerpo es un espacio atravesado violentamente por los dictados de clase y de sexo raciales, un dispositivo de control social que se impone sobre ambos sexos pero que, en particular, se exagera en la subjetivación femenina, es decir, el control social no es solo una cuestión de subordinación, sino también es sometimiento y vejación del poder de la sociedad patriarcal colonial contemporánea.

La Barbie nos sitúa frente a una imagen corporal de princesa, de marcas aristocráticas hereditarias, porque detrás de su estereotipo de delgadez subyace una red compleja de atributos de clase y de raza que se sustenta en una subjetivación caracterizada no solo por situar el cuerpo escuálido como sinónimo de delicadeza, sino también por exaltar al color de la piel como un privilegio o una exclusión, y que va desde el racismo inherente a los estereotipos de belleza dominante que fomentan dife-

rencias raciales y exaltan los patrones de belleza europeos, hasta la vergüenza y el sentimiento de inferioridad que acompañan al color de la piel cuando no se es blanco.

Aun y cuando existen nuevos modelos de Barbie de color, la Barbie afroamericana Christine es símbolo de la blanquitud, por ejemplo, el pelo no es afro. Otro modelo afroamericano es Barbie fashionistas; la núm. 25, *Blue Brocade*, es negra, de pelo afro; sus ojos son color miel y su atuendo es un vestido en dos tonalidades de azul, con aretes ostentosos y zapatillas negras y altas, pero tiene una característica poco percibida: la dureza de sus ojos, como si reflejara el resentimiento social afroamericano y generara una ideología de miedo entre los blancos hacia otro, el afro como enemigo.



IMAGEN 1. Barbie *Blue Brocade*, núm. 25.

FUENTE: colección propia.

Respecto a la población migrante, existe la Barbie latina, modelo con rostro y rasgos latinoamericanos y que refleja una jerarquía laboral: la Barbie *babysiter*.

De esta manera, la subordinación de las mujeres a los patrones estéticos cuyo valor depende de su adscripción de clase, del color de su piel, de los patrones de belleza occidentales, es uno de los mecanismos de sometimiento que, lejos de haberse acabado, está cada día más presente en la vida cotidiana de las mujeres.

Quizá una de las principales figuras del doble discurso del capitalismo de la crueldad sea precisamente la Barbie negra anteriormente mencionada. Esta muñeca, la *Blue Brocade*, posee nariz y labios un poco más gruesos que los de la Barbie blanca, el pelo sí es afro, a diferencia de la Barbie Christine. Sus ojos, como ya se dijo, son color miel, duros y sensuales, a diferencia de las Barbies blancas, que en su mayoría son azules o verdes, dulces y sonrientes.

De acuerdo con Hooks, "... se ha reinscrito y comercializado con una narración atávica, una fantasía de otredad que reduce la protesta (afroamericana) al espectáculo y estimula una añoranza mayor de lo primitivo [...] como signos, su poder para impulsar la conciencia crítica de diluye cuando se comercializan" (Hooks, 2019: 31). Así, tras la inclusión de la Barbie negra y su ingreso al mercado se desvanecen las múltiples rebeliones de la población afroamericana, desde la esclavitud hasta el racismo cotidiano que viven.

Esto podría verse incluso en el ámbito laboral, donde estas muñecas de color son niñeras u objetos de deseo sexual, mientras que las Barbies blancas son las que "pueden" acceder a "mejores puestos laborales". Mbembe plantea: "... la cosificación entendida como el devenir-objeto del ser humano o a la subordinación de cada cosa a una lógica impersonal y al reino del cálculo y de la racionalidad instrumental" (Mbembe, 2011: 24).

Bajo este cálculo y esta racionalidad instrumental, la Barbie *you can be anything* ingresa a mercados laborales racializados donde, en el caso de las latinas y las afroamericanas, están cosificadas a labores económicas de servidumbre doméstica o sexual, por ejemplo, la Barbie *Blue Brocade*, y las Barbies blancas a trabajos semidomésticos: cocine-

ras, pasteleras, bailarinas, cantantes, granjeras, vendedoras de helados, vendedoras de comida en camión Barbie, conductoras de ambulancias o profesionales. Destaca la Barbie maestra, que irónicamente es la encargada del ingreso de las niñas a la normatividad heterosexual y a la ideología dominante. También hay doctoras, en su mayoría pediatras y dentistas, siempre acompañadas de niños o niñas, como si su profesión fuese la antesala a la maternidad. Al parecer, hay una única muñeca científica, la Barbie *National Geographic*.

Asimismo, destaca un llamado a la violencia y/o a la crueldad sobre la raza negra, por ejemplo, la Barbie boxeadora, al invadir un ámbito laboral masculino, o la Barbie negra surfista Tokyo 2020, afro, pero con el brazo y las rodillas minusválidas, dando una apariencia falsa de inclusión, a diferencia de las Barbies blancas, que son gimnastas, tenistas y deportistas.

Por otro lado, Barbie Chelsea, la niña, siempre acompañada de amiguitas afro o latinas, pero ella es la propietaria de los juegos, de los perritos y del jardín o la casa, lo que da cuenta de la dimensión de propiedad privada de la población blanca y de una constitución subjetiva de que el dinero otorga valores simbólicos para representar a la clase social; en el caso del vestuario, se personifica tanto con el atuendo como con las maneras de conversar, desplazarse, habitar y vestir al cuerpo.

Es interesante analizar qué mecanismos psíquicos del consumidor son interpelados para responder a las necesidades de la lógica económica de la acumulación de capital, es decir, a la compra incesante de nuevos objetos, en especial las vestimentas.

Una explicación plausible se refiere a que, desde su origen en el siglo XIX, no existían muñecas sino maniqués a través de los cuales las clases altas compraban ropa hecha a la medida. En Francia, algunas de las primeras muñecas se hicieron en porcelana; la principal casa proveedora de estas fue la Compañía Jumeau, en 1840, y recibieron más atención por la alta calidad de sus vestidos que por las muñecas en sí. Es notoria la diferencia con los maniqués italianos producidos por la Compañía

Steiff,⁶ que son hechos con ante y tela prensada. Destaca el hecho de que estos son regordetes, a diferencia de las Barbies sumamente delgadas, pareciera un llamado a la bulimia y la anorexia, enfermedades contemporáneas graves.

En suma, al igual que hoy, las muñecas, figuras en miniatura vestidas, han estado ligadas desde sus inicios a la moda, haciendo de este objeto un elemento importante para relacionar el contexto histórico y social del que se es originario. La muñeca como tal no era en principio un juguete para niños, sino solo un anuncio en miniatura del estilo de vestir y un muestrario a pequeña escala para promover la moda.

Así, la Barbie hace uso de esta tradición consumista y clasista, como podemos observar en la serie *Barbie Fashionistas Dolls*. Esto se ve en los atuendos raciales. Por ejemplo, la núm. 33 es una latina pelirroja con falda corta, blusa negra floreada y zapatos, que da la idea de ser una latina sexual; la núm. 30, latina de pelo lacio, muestra un atuendo clásico de trabajadora doméstica: falda blanca larga, blusa de cuadros, estigmatizando a la mujer latina con una falta de estatus, los zapatos y el collar son verdes, destacando su falta de elegancia, en comparación con la 16 y la 24, con atuendos deportivos esnobistas y de fiesta elegante. La Barbie 20, afroamericana, viste un vestido colorido, con telas de colores muy similares a las prendas que se utilizan en ese continente, y los aretes son muy parecidos a los de la Barbie núm. 25, *Blue Brocade*, como si los aretes fuesen un símbolo de identificación social y una carencia de posibilidades económicas.

6 Información tomada durante la visita a la Exposición temporal de juguetes antiguos en el Museo Liz, en Salamanca, España, en julio de 2018.



IMAGEN 2. *The Barbie Fashionistas Dolls*.

FUENTE: colección propia.

Con fundamento en lo anteriormente expuesto, considero que el acceso al consumo conforma en el sujeto la idea de una identidad exitosa en tanto que su status depende de la exhibición: su atuendo y sus bienes de consumo son emblemas de clase; el uso de modas reconocidas en las figuras simbolizan un prestigio social y generan dispositivos disciplinarios de subordinación a los dictados del mercado, de tal suerte que el sujeto se constituye como devoto de la moda y esta funge como figura de culto, dotándolo de ideales identitarios tanto exitosos como de fracaso, en caso de no lograr los parámetros propuestos por el capital.

Para finalizar este apartado, y como forma de acabar con los fenotipos y las ideas equivocadas creadas a partir de la sociedad de consumo,

pensamos que podrían implementarse las acciones siguientes: 1. Una política nacional educativa que incluya desayunos y comidas nutritivas en las escuelas, que garanticen una niñez saludable, 2. A través de la interacción entre las y los docentes y las y los alumnos se realice una crítica constante a estos estereotipos dominantes de éxito y de fracaso e implementen acciones para eliminar el *bullying* contra niñas y niños considerados gordas y gordos, 3. La contratación de especialistas en psicología que implementen actividades de autoaceptación corporal y, de ser posible, implementar en ambas profesiones (Pedagogía y Psicología) un diseño curricular y 4. Diseñar escuelas para padres dedicadas a la crítica de los estereotipos corporales que se implementan a través de los juguetes.

LA PELÍCULA *BARBIE*

Frente a la crítica social a la Barbie, Mattel realizó en 2023 la película *Barbie* como un intento mediático por reivindicar a la muñeca “más incluyente”. Ejemplos de ello son la presidenta afroamericana y la Barbie en silla de ruedas; obviamente, estas muñecas junto a la Barbie majestuosamente vestida de oropel son vendidas en las jugueterías a precios exorbitantes.

Historicamente, la producción de la muñeca comienza en la Corporación Mattel, una de las más importantes compañías de juguetes en el mundo, y fue idea de Ruth Handker, esposa del cofundador de dicha compañía en 1959. Al ser la primera presidenta de la empresa entre 1945 y 1975, era quien manejaba información sobre precios de insumos y salarios y decidía los mejores lugares para comprar las materias primas necesarias y los países donde maquilarla para que fuera más redituable. Es precisamente ella la que al final de la película acompaña a Barbie en su regreso al mundo humano; subjetivamente, el sueño de la muñeca es huir de Barbieland porque ahora es contrahecha, tiene pies planos y mal aliento, aunque lo único interesante es su decisión de envejecer y de ser mortal.

Barbieland representa una ciudad socioculturalmente dominante, es el espejo imaginario que codicia la sociedad estadounidense y que genera en países periféricos una situación de inferioridad. Preciado plantea: “De algún modo, había entendido que para cultivar un alma había que diseñar un hábitat. Crear un espacio, proponer un conjunto de prácticas capaces de funcionar como hábitos del cuerpo” (Preciado, 2010: 17).⁷

Como espacio social, la ciudad es la clásica representación de la clase media-alta de la sociedad estadounidense, destacando su color rosa y los atuendos, aunque los colores feministas son radicalmente diferentes: los pañuelos verdes (en defensa del aborto), no acordes con la Barbie embarazada del filme, y el pañuelo morado, que representa la lucha contra la violencia y el feminicidio. Como espacio arquitectónico, posee todas las comodidades de clase: casas que representan un imaginario de fantasía, vestuarios y atuendos, piscinas y, por supuesto, coches de moda.

En este contexto, lo que oculta la película es precisamente el proceso de producción de la Barbie, que es la forma en que la fábrica global ha venido operando a partir de la división internacional del capital y del trabajo, de tal manera que el cuerpo de las obreras y de los obreros globalizado actúa como fuerza de trabajo sometida a una división social del mismo y en donde, en la producción de la mercancía Barbie, ellas y ellos son transformados en mercancía explotada, parcializando, atrofiando su intelecto y su corporalidad.

Fabricar a Barbie es un trabajo extremadamente intensivo. Los trabajadores deben manejar moldes de plástico, coser ropa y pintar los detalles sobre las muñecas. Una Barbie típica requiere 15 momentos de pintura. Estas tareas no pueden ser realizadas por máquinas. Así, las dos plantas de Barbie en China emplean aproximadamente 11 000 trabajadores, principalmente mujeres solteras de entre dieciocho y veintitrés años de edad, de familias campesinas y de regiones pobres del interior de Chi-

7 Preciado, *Pornotopía. Arquitectura y sexualidad en “Playboy” durante la Guerra Fría*, 2010.

na, que son traídas para trabajar en las fábricas por un periodo de dos a cinco años. Por lo tanto, la muñeca es hecha en China.

Lo paradójico de esta situación es que son mujeres pobres las que la fabrican y la visten, son las mujeres chinas las que reproducen el sometimiento no solo de sus cuerpos a la producción maquiladora, sino también construyen la figura como cuerpos socialmente diferenciados, subordinados y publicitariamente sometidos a los controles de la heteronormatividad, es decir, a través de los controles que se ejercen desde la publicidad se proponen identidades de género que consolidan los roles tradicionales en la forma de habitar y de vestir al cuerpo, especialmente en las *Barbie girls* o las *Barbie fashion*.

La película se caracteriza por situar la lucha feminista, una vez más, reduciéndola a una lucha entre los dos sexos: Ken y Barbie, es decir, a juegos de poder hombre-mujer, cuando en realidad existe la heteronormatividad con roles sociales establecidos simbólicamente que atrapan la subjetividad masculina y la femenina y detrás de los cuales se erige el patriarcado y la sumisión. La rebelión de los hombres, frente a una situación que se vive como desigualdad sexual, interpela a Ken a llamar a los hombres a situarse en el poder patriarcal, reduciendo así los logros feministas a un conflicto entre sexos, por ello, la película no es feminista.

En el filme observamos el papel de la mujer, con su subjetividad seductora como única arma importante frente al patriarcado: al ser seductora, no será objeto de violencia y Ken, como su espejo, no puede ser sin ella, a menos que logre su subordinación y esa es la trampa de la película: los roles socialmente impuestos que impiden la relación entre ser y ser más allá del sexo. Esto es evidente en el *soundtrack* del filme, Aqua menciona:

Barbie: Soy una Barbie en un mundo de juguete. La vida en plástico. Es fantástica.

Puedes cepillarme el cabello. Y desnudarme en todas partes. Usa tu imaginación. La vida es tu creación.

Ken: Vamos, Barbie, a la fiesta.

Barbie: Soy una chica rubia en un mundo de fantasía, vísteme, apriétame,
soy tu muñeca.

Ken: Eres mi muñeca, siente el *rock and roll* y el glamur en rosa, bésame
aquí, tócame ahí, ocúpate de mí...

Ken representa lo que Badinter (1993) llama el hombre blando, aquel cuya masculinidad es ignorada de acuerdo con la heteronormatividad, Ken es dulce y tierno. Parafraseando a Badinter, es un hombre desestructurado con un desorden interno, desde la confusión superficial hasta la desorganización mental: no se identifica con el hombre rudo y busca padres sustitutos y valores colectivos masculinos; son seductores y buscan en el *body buildin* cómo compensar su falta de masculinidad hegemónica, patriarcal, machista. En este aspecto, Ken manifiesta el dolor de la desigualdad a través de la rebelión patriarcal que lidera en la película, no llora, sino que hace llorar, esto es obvio cuando, tras la rebelión de los hombres, las Barbies vuelven a ser amas de casa, sumisas, y se sabe que, en parte, la insumisión y la rebeldía de la mujer han llevado al feminicidio.

Por ello destacan las canciones feministas contra el asesinato de mujeres. Una de las cantantes más conocidas es Vivir Quintana, aunque aquí menciono a Dayra Fyah,⁸ quien en la canción “Mi delito” nos dice:

Ni una más,
ni una menos,
ni una muerta más,
ni una mujer menos.

Mi delito es ser mujer,
el querer crecer,
el creer que algo puedo merecer,

8 V. Acosta, *Mar de resistencias: agendas feministas, articulaciones y diálogos intergeneracionales en el puerto de Veracruz*, tesis, 2024.

un trabajo digno y libre de acoso,
que cuando te hablo me mires a los ojos.

¿Por qué me sientes menos?

¿Qué es lo que te enseñaron?

¿Por qué te sientes más?

¿Qué te ha dañado tanto?

Entiende de una vez, no me vuelves a tocar.

En conclusión, la película *Barbie* no es feminista, ni en los comportamientos sociales ni en los colores que la atraviesan, ni en los roles heterosexuales que proponen ni en la música que la acompaña, es más bien una nueva forma de continuar enajenando a las niñas y las mujeres y fomentar el patriarcado de los hombres, dejando de lado los importantes aportes de los *men studies*.

LA BARBIE, UNA MIRADA AL CAPITALISMO DE LA CRUELDAD

En otros textos⁹ he planteado la categoría del capitalismo de la crueldad para dar cuenta de una etapa contemporánea del capitalismo fundamentada en diversos macroproyectos de muerte. En este último apartado me interesa estudiar a la Barbie como construcción del sujeto sometido al capitalismo de la crueldad, en particular las mujeres, subordinadas desde la infancia a la sociedad disciplinaria y de control sobre los cuerpos, es decir, como estéticas alienadas simbólicamente a los mandatos de belleza y al consumo capitalista a través de cirugías plásticas estéticas dirigidas a reconstruir el cuerpo en fetiche sometido, es decir, las múltiples cirugías para transformar el cuerpo: la edad, los senos, las nalgas,

9 L. Echavarría, “Capitalismo de la crueldad, necropolítica y vida en común”, 2024, y “Capitalismo de la crueldad y niños sicarios: construcción subjetiva a partir del objeto”, en dictamen.

los dientes solo dan cuenta de una alienación a los patrones propuestos desde la infancia por los medios de comunicación y por la industria del juguete capitalista.

En este aspecto, Córdoba considera al *habitus* boudieano como “historia hecha cuerpo”, señalando que: “No comprenderemos el auge y la normalización de las cirugías estéticas sin interpretar el encuentro entre el dispositivo médico y el mediático, de cuya compleja relación derivaría un imaginario con efectos de violencia simbólica” (Córdoba, 2010: 1).

Es notorio que estas cirugías estéticas corresponden a un campo bourdieano, las clases medias altas y la burguesía. Bourdieu menciona que “... el espacio social está construido en forma tal que los agentes que ocupan en el posiciones semejantes o vecinas son situados en condiciones y sometidos a condicionamientos semejantes y tienen todas las posibilidades de tener disposiciones similares” (Bourdieu, 1988: 149), como es el caso de las mujeres de estas jerarquías que buscan incesantemente la manera de lograr la belleza aun a costa del inmenso sufrimiento corporal que entraña; de no ser así, y a la manera de Valente:

El espejo

Hoy he visto mi rostro tan ajeno,
tan caído y sin par
en este espejo.

...

Pero ahora me mira –mudo asombro,
glacial asombro en este espejo solo–
y ¿dónde estoy –me digo–
y quién me mira
desde este rostro, máscara de nadie?¹⁰

10 A. Giral, Un autorretrato y cuatro homenajes de José Ángel Valente. Literariedad, <https://literariedad.co/2014/06/08/jose-angel-valente-poemas/>

La crueldad del capital, plasmada en el fetiche Barbie, genera goce, el cual da cuenta del placer en el displacer. Por ejemplo, y de acuerdo con datos de Tempest (1994: 47), “Barbie está hecha de plástico inyectado en moldes en dos fábricas al sur de China adyacentes a Hong Kong, una en Indonesia y otra en Malasia. El plástico ABS está hecho de etileno, refinado de petróleo proveniente de Arabia Saudita y muy utilizado en la elaboración de juguetes”. Los senos, las nalgas, los dientes, objetos de la cirugía plástica estética, también son plásticos en términos físicos (implantes de silicona, Jackets dentales) y modifican el estatus corporal femenino en mujeres plásticas.

Volviendo al goce, este, como construcción sociosimbólica, se articula a un núcleo perverso de crueldad, como es el caso de las cirugías plásticas estéticas necesarias para imitar el cuerpo de Barbie, las cuales establecen un ritual farmacéutico que pueden instituir relaciones sadomasoquistas entre las mujeres y sus doctores, o un cierto goce sintomático social, claramente observables en la bulimia y la anorexia, o en las operaciones para aumentar o reducir los senos, dado que el busto de la Barbie mide 91 cm.

De esta forma, la Barbie, la muñeca por excelencia, el objeto identificador infantil, sienta las bases para construir el goce en la vida adulta porque ella, como fetiche cruel del capital, le otorga valor comercial a una supuesta belleza construida sobre estereotipos de mujeres atractivas, deseadas y aceptadas, que interpela a las mujeres a controlar su cuerpo, aun cuando este control involucre procesos disciplinarios que destruyen, someten y son absolutamente enajenados al capitalismo actual.

Así, la industria médica ha actuado como cómplice de este capitalismo de la crueldad con el aumento de las operaciones innecesarias y las ganancias subsecuentes, de acuerdo con datos de *El País* (2023: 1):

Recientemente, la Sociedad de Cirugía Plástica, Reparadora y Estética (SECPRE) presentó *La realidad de la cirugía estética en España*, un trabajo en el que ofrece cifras sobre este tipo de medicina. En 2021, hubo en Es-

paña 204 510 intervenciones, que incluyen tratamientos tan diversos como el aumento de pecho, la rinoplastia o la liposucción. Esa cifra supone un incremento del 215% en ocho años respecto a un estudio anterior de la misma organización, de 2013. Por sexos, 85% de los tratamientos los reciben mujeres, y 15%, hombres, aunque la SECPRE destaca que el interés de los varones, de los jóvenes en general, está creciendo. Ellas, como opciones principales, acuden en busca de pechos más grandes o liposucciones, y ellos a quitarse pecho por tener ginecomastia, o a retocarse la nariz o los párpados. La tendencia al alza de las operaciones de estética se ve también en otros países avanzados. En EE UU, entre 2020 y 2021, según datos de la Sociedad Estética, las intervenciones quirúrgicas se incrementaron en un 54%. Allí, el 94% de los tratamientos los reciben mujeres (*El País*, 2023: 1).

Las ganancias para la industria farmacéutica son visibles: el salario medio de un cirujano plástico en EE.UU es de más de 400 000 dólares anuales, y puede llegar a superar los 600 000; a estas se suman las de los hospitales y, por supuesto, los costos de los implantes, las medicinas posoperatorias, entre otros gastos diversos.

Para finalizar, Barbie representa la autosubjetivación del sí mismo como objeto, y no solo lo es para niñas y mujeres, sino que también vuelve al otro, es decir, al sujeto masculino, en objeto, de tal suerte que este, como objeto, construye objetos y pierde así el sentido de sí mismo, reflejando la estructura capitalista en la cual el sujeto es fuerza de trabajo, así como corporalidad alienada al mandato capitalista de gozar. La Barbie, como objeto-cuerpo, se construye sociosimbólicamente desde los medios mediáticos como desde los *malls*, interpelando a las mujeres y generando un profundo sometimiento que les hace creer que son ellas mismas, cuando en realidad son fantasmas de los mandatos institucionales del capitalismo de la crueldad. Por su parte, Ken nos muestra que la cultura hegemónica machista acaba de ser una imitación alienante a los estereotipos sexuales porque muestra una sumisión a estos y una identidad

fracasada, en tanto que su dependencia de la mujer también lo convierte en objeto de la reproducción sexual del capital.

REFERENCIAS

- ACOSTA, V. (2024). *Mar de resistencias: agendas feministas, articulaciones y diálogos intergeneracionales en el puerto de Veracruz*. Tesis de maestría. Xalapa: Instituto de investigaciones Histórico Sociales-UV.
- BADINTER, E. (1993). *XY. La identidad masculina*. Madrid: Alianza Editorial.
- BARTHES, R. (1980). *Mitologías*. México: Siglo Veintiuno.
- BOURDIEU, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. En P. Bordieu, *Cosas dichas*, Gedisa. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=21333>
- BOURDIEU, P. y Passeron, J. (1995). *La reproducción*. México: Fontamara.
- BRAUNSTEIN, N. (2018). El inconsciente, la técnica y el discurso, *Revista virtual*. 15, 1-20.
- BUTLER, J. (2005). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- CÓRDOBA, M. (2010). La cirugía estética como práctica sociocultural distintiva: un lacerante encuentro entre corporeidad e imaginario social, *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. 2: 1-11.
- DE SAUSSURE, F. (1959). *Curso de Lingüística General*. Trad. de Amado Alonso. Buenos Aires: Editorial Losada.
- ECHAVARRÍA, L. (2021) La Barbie como moneda viva: ícono de la violencia neoliberal. En Ernesto Treviño (coord.), *La educación y el conocimiento bajo el espectro del neoliberalismo en América Latina* (pp. 401-421). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- ECHAVARRÍA, L. (2019). La Barbie: cuerpo y crueldad en la performatividad identitaria de las mujeres. En R. Martínez (coord.), *Psicopolítica. Una crítica desde la filosofía* (pp. 145-158). México: UNAM/Dirección General de Asuntos del Personal Académico/Facultad de Filosofía y Letras/Ediciones Monosilabo.

- FOUCAULT, M. (1976). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Trad. de Aurelio Garzón del Camino. México: Siglo Veintiuno.
- FOUCAULT, M. (1977). *Historia de la sexualidad*. Vol. I. Trad. de Ulises Guinazu. México: Siglo Veintiuno.
- FOUCAULT, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- GIRAL, A. (2014). Un autorretrato y cuatro homenajes de José Ángel Valente. Literariedad. Disponible en <https://literariedad.co/2014/06/08/jose-angel-valente-poemas/>
- HERNÁNDEZ, D., Flores, J. y Echavarría, L. (2011). Sin pecado concebido. Sida y embarazo en el libro de sexto de ciencias naturales, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. XVI, (49): 471-488.
- HOOKS, B. (2019). Devorar al otro: deseo y resistencia. En B. Hooks (coord), *Black Looks Race and Representations* (pp. 17-39). MA South End Press, pp. 17-39.
- MBEMBE, A. (2011). *Necropolítica*. Trad. de Elisabeth Falomir Archambault. España: Melusina.
- PRECIADO, B. (2010) *Pornotopía. Arquitectura y sexualidad en "Playboy" durante la Guerra Fría*. Barcelona: Anagrama.
- TEMPEST, R. (1994) Barbie and the World Economy. En *Los Angeles Time*, p. 7.
- ZIZEK, S. (2000). El malestar del fetichismo, *Revue Actus*, p. 3.

HEMEROGRAFÍA

El País, 23 de octubre de 2023

EPÍLOGO: LA VIOLENCIA Y EL SER DIGITAL EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

ERNESTO TREVIÑO RONZÓN

ESTA OBRA SE INSERTA EN UNA LARGA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN cultivada en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la UV acerca de las violencias. La línea de investigación se ha desarrollado gracias al trabajo de investigadores e investigadoras del instituto a título individual, en forma de grupos de trabajo, en relación con otros investigadores de México y de otras partes del mundo y, por supuesto, a través de diferentes investigaciones de maestría y doctorado.

Si bien cada investigación realizada en este esfuerzo colectivo ha tenido sus localizaciones y especificidades, comparten un conjunto de preocupaciones básicas y de presupuestos epistemológicos. Por ejemplo, coinciden en el supuesto de que la violencia, si bien es parte de casi todas las sociedades conocidas, no deja de ser un problema que tiene que ser atendido desde diferentes disciplinas y, en el ámbito educativo, debe ser abordado multidisciplinariamente. Otro supuesto es que la violencia puede asumirse como formas diversas de victimación, de sometimiento y de usos del poder que siempre llevan la marca de lo intrínsecamente humano; es decir, no es un mero reflejo de tendencias o de estructuras abstractas, sino que implica diferentes caras o componentes de la subjetividad: la afectividad, la voluntad, la racionalidad y sus límites que se mezclan y sobredeterminan con aspectos culturales, económicos, sociales y hasta políticos.

Particularmente, el estudio de las violencias en contextos educativos se comenzó a desarrollar hace aproximadamente quince años y, a lo largo de este tiempo, tanto los procesos educativos como las dinámicas sociales han experimentado diferentes transformaciones, impulsadas, en

parte, por el acelerado desarrollo tecnológico a nivel global, pero también por transformaciones económicas o luchas políticas. En este proceso de cambio, las formas de convivencia social y educativa, en particular, han visto también una transformación de los episodios de violencia.

En esta obra es posible notar estos diferentes factores interactuando. Es de destacar que cada uno de los autores y las autoras ha puesto énfasis en la dimensión subjetiva de la violencia, sus rejuegos en el orden simbólico: cómo se construyen, se mueven y pliegan los significados, las emociones, pero sin declinar la dimensión material y performativa de las relaciones y las interacciones. Los capítulos dejan ver las poco efectivas estrategias de afrontamiento y de gestión desplegadas en el orden individual, colectivo o institucional, y la singularidad de las experiencias de los diferentes participantes en las investigaciones en relación con sus trayectorias y con el espacio. Por aquí se configura otra veta de trabajo que parece ser más importante que nunca si se tiene en consideración que gran parte de nuestro ser es digital, pues gran parte de nuestros intereses, aspiraciones, convicciones y preocupaciones se complementan con miles de interacciones cotidianas a través de aparatos como las computadoras, los teléfonos inteligentes y demás dispositivos; pasan en muchos casos por interminables intercambios a través de mensajeros o de redes sociales de forma síncrona y asíncrona.

Desde hace mucho tiempo sabemos que, así como el mundo digital ha ampliado las posibilidades de diversión, de trabajo e interacción, también ha creado las condiciones para que la violencia tenga otros medios de circulación y de recreación, ese nuevo espacio es extenso, dúctil, de gran magnitud y muy difícil de administrar y controlar. Gran porcentaje de las personas y más específicamente, del estudiantado, se han convertido gradualmente en seres intrínsecamente digitales, nacieron en un mundo ya configurado en gran medida por la digitalidad, que ya es protagónica de los espacios y procesos educativos escolarizados y no escolarizados.

Aunque las investigaciones aquí presentadas no han puesto énfasis particular en estas nuevas interacciones digitales, en casi todas apare-

cen referencias implícitas a ese orden virtual que, de manera sutil o contundente, habita los procesos educativos de manera cotidiana y sigue siendo un espacio donde se vierten estereotipos, agresiones, donde se distribuye contenido perjudicial para las comunidades educativas. Al respecto, la llegada de la inteligencia artificial generativa está ampliando y, al mismo tiempo, transformando este escenario con miles de nuevas aplicaciones con gran potencial creativo que, sin embargo, ya también se están empleando con propósitos poco edificantes.

Se abre entonces una nueva frontera de análisis que debemos continuar desde nuestro instituto en una perspectiva interdisciplinaria: sin dejar de ver las interacciones tradicionales, es necesario seguir activamente su entrecruzamiento con este nuevo devenir marcado por la inteligencia artificial.

Finalmente, es importante reconocer lo paradójico y preocupante que resulta el que, con todo y el nuevo desarrollo científico y tecnológico, con nuevas agendas de alcance global como los Objetivos del Desarrollo Sostenible 2030, en casi todo el mundo, y particularmente en México, la violencia es reconocida como un gran límite a la plena realización de los derechos fundamentales de las personas y de otros seres vivos. Aunque casi todas las constituciones hoy decretan la mayor cantidad y diversidad de derechos que en ningún otro momento en la historia, la vida cotidiana de millones de personas parece experimentar la imposibilidad de que esos derechos se concreten de manera sostenida y universal. Eso obliga a revisitar una y otra vez las agendas de investigación y de diálogo académico, tanto individuales como institucionales para enfrentar, con nuevas herramientas teóricas, metodológicas y analíticas, los retos propios del cambio social que ahora tiene como terreno evidente el mundo digital.

Xalapa, Veracruz, México

Febrero de 2026

SEMBLANZA DE LAS Y LOS AUTORES

ERNESTO TREVIÑO RONZÓN. Investigador Titular en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la UV desde 2013. Es doctor en Ciencias (2010) por el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN). Integrante del SNI, nivel II. Es perfil deseable del Sistema SEP-PRODEP desde 2015. Es miembro de la Academia Mexicana de Ciencias. Sus intereses de investigación se ubican en tres áreas: 1) Políticas públicas, vida en común y problemas sociales con énfasis en educación y 2) Educación: cambio científico y tecnológico.

ILSE EKATHERINE ARGÜELLES NAKASE. Licenciada y maestra en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Cursó el Doctorado en Ciencias Sociales incorporado al SNP del Conacyt, en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana. Ha realizado estancias de investigación en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM y en la New York University, USA. Entre sus publicaciones destaca “Lo común en los movimientos magisteriales entre emociones, disputas y educación”, *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, año IX, núm. 18, ene-jun, 2023, pp. 58-78.

FELIPE BUSTOS GONZÁLEZ: Sociólogo, maestro en Ciencias Sociales y doctor en Historia y Estudios Regionales. Docente de educación media superior y asesor en el Cobaev, donde ha sido responsable de diferentes programas de apoyo a la docencia y a los estudiantes. Desde 2022 realiza una estancia posdoctoral en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la UV bajo el patrocinio del Conahcyt. Es integrante del SNI.

MÓNICA GARCÍA CONTRERAS. Licenciada en Derecho por la UNAM, doctora y maestra en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE-Cinvestav-IPN. Miembro del SNI, nivel I (2020-2027). Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional, sede Ajusco, con perfil deseable PRODEP. Actualmente es responsable del Doctorado en Educación y Diversidad de la misma universidad.

NOÉ DE JESÚS PITALÚA PORTUGAL. Psicólogo, con estudios de Maestría en Ciencias Sociales y Maestría en Psicoanálisis. Cursa el Doctorado en Psicología de la UV con apoyo de una beca del Conahcyt. Se especializa en temas de violencia, trauma y afrontamiento en personas con experiencias de victimación.

LAURA ECHAVARRÍA CANTO. Licenciada en Economía y maestra y doctora en Pedagogía por la UNAM. Especialización en análisis de Políticas Educativas (UIA) y Especialización en Economía Laboral (UNAM). Realizó una estancia posdoctoral en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana, de 2022 a 2024, becada por el Conahcyt.

ÍNDICE

Introducción: las violencias y los entramados educativos 9

ERNESTO TREVIÑO RONZÓN

La educación en los márgenes: las violencias como pliegues
de significado 25

ERNESTO TREVIÑO RONZÓN

El Estado contra los docentes: acción colectiva, afectos y violencias
en el contexto de la reforma educativa 61

ILSE EKATHERINE ARGÜELLES NAKASE

Cotidianidad, riesgo y violencia en el bachillerato. Percepción
de inseguridad en los espacios escolares del Colegio de Bachilleres
del Estado de Veracruz 91

FELIPE BUSTOS GONZÁLEZ

El *continuum* de las violencias de género contra las mujeres
en instituciones de educación superior: Universidad Pedagógica
Nacional 143

MÓNICA GARCÍA CONTRERAS

La violencia organizada y sus efectos en la subjetividad
de los estudiantes universitarios 169

NOÉ PITALÚA PORTUGAL

Violencia simbólica y educación: la Barbie, una mirada
al capitalismo de la crueldad 201

LAURA ECHAVARRÍA CANTO

Epílogo: la violencia y el ser digital en la era de la inteligencia artificial 227

ERNESTO TREVIÑO RONZÓN

Semblanza de las y los autores 231

CIEN AÑOS
SERGIO GALINDO 
1 9 2 6 - 2 0 2 6

Siendo rector de la Universidad Veracruzana
el doctor Martín Gerardo Aguilar Sánchez,
LA EDUCACIÓN ANTE EL CREPÚSCULO DE LA VIOLENCIA.
DISCURSO, SUBJETIVIDAD Y POLÍTICA
de Ernesto Treviño Ronzón (coordinador)
se terminó de producir en enero de 2026,
En su composición se usaron tipos Minion Pro y Myriad Pro.

Esta obra articula investigaciones originales sobre diferentes modos de violencia en el ámbito educativo. Con su publicación se pone al alcance de un público diverso hallazgos relacionados con temas como: la delincuencia y sus incidencias en las comunidades educativas, las dinámicas de convivencia y victimación entre pares, los sentimientos de riesgo y de exclusión y su relación con el espacio, así como las diferentes formas en que la violencia estatal, simbólica y de género modelan las subjetividades docentes y estudiantiles.

Todos los trabajos aquí recuperados tratan de responder, de una u otra forma, una pregunta elemental: ¿qué papel juegan las distintas formas de violencia en la construcción cotidiana de las experiencias educativas? A través de entrevistas, trabajo de campo, análisis de material documental, medios impresos y digitales y distintos productos culturales, las y los autores ofrecen contribuciones propias, situadas y fundadas teóricamente para ampliar la comprensión de los problemas y los retos contemporáneos para erradicar la violencia y construir una vida en común desde la educación.

