



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

ISSN: 2448-878X

rlee@ibero.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México  
México

Solano López, Agustín; Trujillo Reyes, Blanca Flor  
**Hacer escuela entre silencios. Docentes de telesecundaria en contextos de narcotráfico**  
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos  
(México), vol. LI, núm. 2, 2021, Mayo-, pp. 151-176  
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México  
México

DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.385>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27065158010>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

UAEM  
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Hacer escuela entre silencios. Docentes de telesecundaria en contextos de narcotráfico\*

## Schooling amidst Silences. Telesecondary Teachers in Drug Trafficking Contexts

Agustín Solano López  
ESCUELA TELESECUNDARIA NIÑOS HÉROES, MÉXICO  
solano.lopez.agustin@gmail.com

Blanca Flor Trujillo Reyes  
Universidad Pedagógica Nacional Ajusco, México  
bflortrujilloreyes@gmail.com

### RESUMEN

Este texto es resultado de una investigación que tomó como referente testimonios de docentes de telesecundarias en el estado de Guerrero. En la escucha de las voces de los profesores, asumimos la perspectiva de Arfuch (1995; 2018) sobre la entrevista narrativa. Comprendemos la violencia como incrustada en la vida cotidiana; los docentes le hacen frente desde las rutinas y prácticas del día a día, de tal modo que mantener lo cotidiano se convierte en un logro (Das, 2018). Entre silencios obligados por las condiciones de violencia en que realizan su trabajo, sostienen la posibilidad de seguir educando. Desde las preguntas por cómo viven estos profesores el cotidiano escolar, y qué nos permite comprender sus condiciones de trabajo sobre la escuela en contextos de narcotráfico, este texto se centra en los silencios en los testimonios de cuatro docentes que realizan su trabajo escuelas telesecundarias: el silencio de la pérdida; el silencio de las afiliaciones; el silencio del currículo y su traducción en la enseñanza.

Palabras clave. escuela telesecundaria, trabajo docente, violencia, silencios

### ABSTRACT

This text is the result of research that took as a reference testimony of telesecondary teachers in the state of Guerrero. In listening to the voices of teachers, we assume Arfuch's (1995; 2018) perspective on the narrative interview. We understand violence as embedded in everyday life; teachers cope with it from day-to-day routines and practices, in such a way that maintaining the daily routine becomes an achievement (Das, 2018). Between silences forced by the conditions of violence in which they carry out their work, they maintain the possibility of continuing to educate. From the questions about how these teachers live the daily school day, and what allows us to understand their working conditions about the school in drug trafficking contexts, this text focuses on the silences in the testimonies of four teachers who carry out their work in telesecondary schools: the silence of loss; the silence of the affiliations; the silence of the curriculum and its translation in teaching.

Keywords: telesecondary schools, audiovisual based secondary school, teacher work, violence, silences

\*Este texto se elaboró en el marco del Seminario interinstitucional Escuela y escolarización. Perspectivas pedagógicas y políticas. Agradecemos los comentarios y retroalimentación de sus miembros.

## INTRODUCCIÓN

En México, la relación entre escolarización y contextos de narcotráfico en los que la guerra contra las drogas<sup>1</sup> ha desatado una serie de efectos que prolongan y endurecen las desigualdades de largo tiempo y de conflicto social no ha sido estudiada con suficiencia. Si bien se han documentado eventos que, por su alto grado de violencia física e impacto mediático, muestran con nitidez formas de afectación directa en sujetos y poblaciones, no se ha profundizado en cómo el ambiente de guerra contra las drogas y el conflicto armado en distintas comunidades da forma a las experiencias escolares que cotidianamente viven estudiantes y profesores.

En el último estado del conocimiento sobre *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, González, Inzunza y Benítez (2013, p. 439) reportaron investigación sobre “narcoviolencia en contextos escolares” en tres rubros:

El primero se refiere a las balaceras y tiroteos en contextos escolares y que han afectado tanto a los miembros de las comunidades escolares como a los miembros de cualquier otro ámbito de la sociedad; el segundo trata sobre hechos delictivos como son las extorsiones, secuestros, robos y asaltos que se han dirigido, fundamentalmente, contra el magisterio. En un tercer rubro se aborda la parte subjetiva de los estudiantes, manifestada a través de prácticas y símbolos culturales que exaltan y rinden culto al fenómeno del narcotráfico.

Por su parte, en el mismo estado del conocimiento, Ramos y Vázquez (2013) revisaron investigaciones que abordaron el consumo y abuso de drogas, su relación con la violencia escolar y los programas preventivos. Este panorama general muestra que el alcance de los análisis se centra en los sujetos, sus consumos y la violencia directa de que son objeto, sea individualmente, sea en grupo. Res-

---

<sup>1</sup> Para el uso de este término, nos remitimos al análisis de Rodríguez-Gómez y Bermeo (2020, p. 20): “la guerra contra las drogas como la configuración violenta de políticas prohibicionistas y militarizadas de drogas que movilizan la naturaleza ilícita y lucrativa del narcotráfico”

pecto de los estudiantes y los adolescentes en general, se mantiene una mirada como sujetos en riesgo.<sup>2</sup>

Esto coincide con la revisión hecha por Rodríguez-Gómez y Bermeo (2020), quienes desde la pregunta ¿cómo describe la investigación en educación la intersección de la escolarización y la guerra contra las drogas?, encontraron que las indagaciones se centran en los consumos en el medio escolar, desconectados de sus dimensiones políticas y sociales, y asumiendo una perspectiva sobre los adolescentes como individuos en riesgo. Algunos más abordan a los docentes y aspectos del sistema educativo de forma tangencial. La atención a otros actores del sistema educativo y aspectos del tráfico y la guerra contra las drogas es limitada. Las indagaciones que consideran efectos menos directos y que transcurren de forma silenciosa y progresiva son los que tienen que ver con desempeño y resultados académicos.

La revisión de Rodríguez-Gómez y Bermeo (2020) advierte sobre la urgencia de llevar a cabo indagaciones y análisis desde una perspectiva más amplia, poner en relación con los diversos actores involucrados y cómo son afectadas las experiencias escolares de los sujetos; es decir, mostrar cómo los procesos educativos interactúan con la producción y comercialización de drogas, con medidas militarizadas y represivas, con la inseguridad y la violencia asociadas, formas en que se cruzan el tráfico ilícito de drogas, las medidas de control, y cómo dan forma a las experiencias educativas.

Cocidimos con estas autoras en que es necesario elaborar análisis que no focalicen los consumos de los estudiantes desde una concepción de sujetos en riesgo; también consideramos relevante explorar las formas en que la violencia derivada del tráfico y la guerra contra las drogas se intersecta con los procesos escolares cotidianos y entendemos que este texto puede aportar en este sentido. Nues-

<sup>2</sup> El enfoque centrado en el riesgo y la prevención ha mostrado ser poco productivo para el ámbito educativo, en tanto “construye al niño o adolescente como vulnerable y sin agencia, por lo tanto, con necesidad de protección hasta que esté capacitado para tomar decisiones ‘correctas’ ... este paradigma no atiende a la situación social e históricamente situada del consumo y la prevención... descuida los diversos significados y prácticas culturales asociados con sustancias específicas en los entornos sociales. También naturaliza las posiciones dominantes en materia de política de drogas, al no cuestionar los supuestos básicos de cómo se entiende, se habla y se aborda el tema” (Rodríguez-Gómez y Bermeo, 2020, pp. 33-34).

tro propósito es ubicarnos en la línea de indagaciones que miran la intersección entre escolarización y guerra contra las drogas, desde los testimonios de profesores que trabajan en telesecundarias del estado de Guerrero en contextos de narcotráfico.

En Guerrero, como en diversas regiones de nuestro país, asistimos a la conversión del territorio en zonas de guerra, control por el tráfico de drogas y una población largamente vulnerada. La “guerra contra el narcotráfico”, declarada en 2006, fue útil para alzar una retórica de la legalidad del Estado sobre la que asentó la ilegalidad de sus acciones. Ahí se gestó el significado jurídico-político de la política de “seguridad nacional” y una de las políticas de militarización que se implementó en el país en diciembre de 2006, con el supuesto propósito de erradicar el narcotráfico y la delincuencia organizada. Asimismo, abrió un gran hueco entre la apuesta institucional por eliminar o aislar a sujetos dedicados a la violencia y las demandas de la sociedad civil por detener la militarización y afrontar los efectos colaterales de la misma (Maldonado, 2012, citado por Argüello, 2016, p. 86).

Progresivamente, pasamos de la estrategia mediática que hizo visible la detención de los involucrados en actividades delincuenciales relacionadas con el tráfico de drogas, la incautación de armas y dinero y los enfrentamientos entre carteles de la droga y el gobierno, a considerar la “narcoviolencia” (González, Inzunza y Benítez, 2013, p. 439) como “aquella que se da a raíz de los conflictos armados entre individuos o grupos criminales del narcotráfico con las fuerzas armadas, o aquella que es empleada por miembros del crimen organizado en contra de los miembros de las comunidades escolares y sus instalaciones con el fin de agredirlos, asesinarlos, intimidarlos, vulnerarlos o despojarlos de sus bienes y propiedades”.

Para el momento en que comenzamos esta indagación, en 2019, los efectos eran más que devastadores, articulados ya no sólo a eventos de mayor explosividad y traumáticos, como los reseñados por González, Inzunza y Benítez (2013), sino a las posibilidades de vivir y cómo hacerlo de manera cotidiana. Desde el punto de vista los

profesores Bernardo, Bertha, Rutilio y Maclovio,<sup>3</sup> las voces de los docentes no son escuchadas sino hasta que sucede algún enfrentamiento entre grupos armados, escenario que pone en jaque su seguridad y la de los habitantes de las comunidades en las que trabajan. Sin embargo, los efectos de vivir y ser profesores en esos contextos se ensamblan de manera cotidiana, y también es en la vida cotidiana que la escuela y sus actores educativos tienen que hacerle frente.

¿Cuáles son algunas de las condiciones cotidianas en las que estos profesores viven su trabajo docente en zonas afectadas por la violencia del narcotráfico? Sus condiciones de trabajo, ¿qué nos permiten comprender sobre la escuela y sobre la intersección entre escolarización y contextos de narcotráfico en el marco de la guerra contra las drogas?

En este texto presentamos testimonios de los docentes entrevistados, para dar cuenta de cómo entre silencios obligados por las condiciones de violencia en que realizan su trabajo, se afirman como capaces de seguir educando. Asumimos la perspectiva de Arfuch (1995; 2018) sobre la entrevista narrativa. Nos posicionamos desde la comprensión de la violencia como incrustada en la vida cotidiana (Rodríguez-Gómez y Bermeo, 2020); es decir, la violencia que afecta a estos profesores, sus estudiantes, la escuela y la comunidad no es sólo la de los ataques armados, los secuestros o las extorsiones; es a la que se le hace frente en las rutinas y prácticas del día a día, de tal modo que mantener lo cotidiano se convierte en un logro (Das, 2018).

Dividimos el texto en tres apartados: el contexto de la indagación, que nos permite encuadrar las características de las escuelas de procedencia de los profesores entrevistados; hacer escuela entre silencios, en el que interpretamos cómo el silencio –el asumido y al que lleva el sufrimiento de la violencia constante– da forma a la interacción de los docentes con los estudiantes, la escuela y la comunidad. Cerramos con una serie de conclusiones en las que enfatizamos el papel de los docentes como figuras públicas, que asumen aun en las condiciones de violencia en las que realizan su tarea.

<sup>3</sup> Los nombres de los profesores son pseudónimos. A las escuelas nos referimos como Escuela 1 y Escuela 2.

## EL CONTEXTO DE LA INDAGACIÓN

El portal del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa del Gobierno de México reporta que, en 2020, las telesecundarias representaban 48% de los planteles de secundaria en México. Además, establece que son 18 743 planteles que atienden a 1 398 273 estudiantes entre 12 y 15 años. Por otro lado, contempla que la plantilla docente en telesecundaria tiene 72 505 profesoras y profesores incorporados a esta modalidad, ello representa 17.8% del total de la plantilla de educación secundaria.

En lo que concierne al estado de Guerrero, para 2017 la Subsecretaría de Educación del estado reportó, distribuido en sus ocho regiones, un total de 86 zonas escolares de telesecundarias, 16 en la Zona Centro<sup>4</sup> que realizan su tarea en un ambiente de inseguridad económica y social, con las que interactúan condiciones orográficas, demográficas, históricas y políticas de alta dificultad.

Por sus características históricas y sociales, esta entidad federativa es de alta vulnerabilidad económica. De acuerdo con Tavira (2018), la población de Guerrero recibe menos ingresos por trabajo, lo que la expone a no conseguir recursos económicos suficientes para satisfacer las necesidades más básicas, así como otras no contempladas de productos que, por múltiples motivos, aparecen de forma inesperada en un contexto socioambiental desfavorable; los ciudadanos más pobres tenderán a ser más vulnerables en términos pecuniarios.

En este contexto, cabe destacar que las telesecundarias, en pleno siglo XXI, aún no tienen la infraestructura apropiada para el desarrollo de las clases. Algunas escuelas no cuentan con los servicios básicos como baños, agua entubada, canchas deportivas, aulas apropiadas, bibliotecas de aula y escolares, red eléctrica estable, infraestructura tecnológica suficiente.

Hay que agregar que, en Guerrero, buena parte del territorio presenta una orografía accidentada y que, por lo regular, en esas zonas se encuentran las comunidades rurales donde la telesecundaria

<sup>4</sup>Estos datos fueron obtenidos a partir de documentación proporcionada por informantes clave en una de las escuelas.

hace su trabajo. Son escenarios difíciles y se satisface la inclusión en la educación secundaria como derecho formal, pero no de manera eficiente. Adicionalmente, Quintero y Bibiano (2010) señalan que, a la constante inseguridad, se suman las pérdidas de equipo electrónico (televisión, computadoras, impresoras, entre otros), y la falta de maestros, aulas, laboratorios, canchas, elementos que condicionan fuertemente el trabajo de enseñanza y aprendizaje. Bibiano y Quintero (2011, p. 34), manifiestan que:

Las escuelas rurales como las telesecundarias, si bien están incidiendo en el desarrollo de localidades y regiones, requieren una atención especial para mejorar su servicio y hacer más efectivo el proceso enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo de que puedan desarrollar sus actividades dentro y fuera de la escuela. Si bien el gasto que se hace en educación en cada administración es considerable, es importante analizar en qué se invierte o destinan esos recursos.

Además, como señala Rockwell (en Escalante y Padawer, 2018), las comunidades rurales también son afectadas por la desnutrición, el desplazamiento forzado, la expulsión de migrantes; niños forzados a trabajar o a vender sus cuerpos; la destrucción de alimentos y la salud que acompañan las crisis constantes.<sup>5</sup>

Del conjunto de escuelas que componen este servicio educativo en Guerrero, nos acercamos a dos de ellas bajo el único criterio de que los profesores estuviesen en disposición de conversar con nosotros sobre su experiencia como docentes en zonas que ellos reconocen “de conflicto armado” y que, en el momento de la indagación, asumimos como contextos de narcotráfico.

Los docentes entrevistados provienen de dos escuelas distintas, ambas en la Región Centro del estado, en comunidades con una

<sup>5</sup> En el momento de la escritura de este texto, dadas las condiciones de confinamiento derivadas de la pandemia por Covid-19, las escuelas están vacías y tenemos noticia de que grupos de narcotraficantes han circulado despensas y otros apoyos entre comunidades y barrios populares en distintos puntos del país. En otros momentos, por ejemplo, en temporada vacacional, en algunas regiones, las escuelas han sido usadas como espacios de resguardo de grupos delictivos o de sus mercancías. Valdría la pena en indagaciones posteriores, conocer qué pasó con esas escuelas en el periodo de confinamiento.

población de entre 1000 y 1500 habitantes. La Escuela 1 está clasificada como rural y tridocente (o incompleta, ya que no cuenta con un director que se dedique sólo a las gestiones y organización de la escuela). Cuenta con tres aulas, un laboratorio de prácticas para las asignaturas de Ciencias, adaptada como aula de cómputo con algunos equipos de escritorio; un baño para hombres y otro para mujeres, una dirección escolar, así como un espacio pequeño donde se encuentra la biblioteca.

Las aulas de primero y segundo grado comparten una misma área junto al laboratorio, la dirección y los baños, a la entrada del plantel. Al fondo se halla el salón de tercer grado, al que se llega a través de una explanada utilizada para realizar ensayos de algunos bailes modernos y regionales, y actividades como simposios y encuentros de lecturas comentadas.

La infraestructura es de concreto y de un solo nivel; sus aulas cuentan con lo básico, es decir: butacas para los estudiantes, pintarrones, un mueble con libros propios del grado escolar, un escritorio y silla para el maestro. Además de las computadoras, en el momento de la indagación contaba con proyectores e impresoras, sin embargo, no siempre funcionales. También disponía de Internet, cuya red era limitada, sin buena recepción para ver la programación de televisión que corresponde a la telesecundaria.

En 2019, el número de alumnos era de 56 (32 mujeres y 24 varones; no conocimos la distribución por grado), tres docentes (una mujer y dos varones); el director encargado, de plaza estatal, también atendía un grupo ocasionalmente, mientras que los otros maestros eran de plaza federal y se ocupaban de atender un grupo cada uno.

La Escuela 2 es de organización completa y está clasificada como rural. Cuenta con tres aulas de concreto, una para cada grado, equipadas con televisiones donde se transmite la programación del Sistema de Televisión Educativa (Red Edusat); además, cuentan con computadoras de escritorio con sus respectivas bocinas, y proyector. Desde 2015 opera el Programa Escuela de Tiempo Completo (PETC), con el que fue posible construir una cocina de adobe, donde se preparaban alimentos de manera diaria y era atendida por las madres de familia mediante un rol de participación (cuatro madres de familia), organizado por el coordinador de alimentos. La cocina

cuenta con un comedor para la alimentación de los alumnos. Para este servicio de alimentación, la escuela recibe un apoyo económico para proveerse de productos perecederos y no perecederos.<sup>6</sup> También a través del PECT se construyó una explanada de concreto cuya mano de obra fue aportada por los padres de familia.

En 2019, esta escuela tenía una matrícula de 66 alumnos, de los cuales 22 estaban inscritos en primer grado, 20 en segundo y 24 en tercero; de ellos, 35 eran mujeres y 31 varones. Cuenta con un director efectivo (dedicado de tiempo completo a la gestión y organización de la escuela), un administrativo y tres profesores (una mujer y dos varones), uno para cada grado escolar.

En Guerrero, como ya se indicó, la modalidad de telesecundaria se encuentra en las distintas regiones (Región Centro, Región Montaña Alta, Región Norte, Región Tierra Caliente, Región Costa Grande, Región Costa Chica y, recientemente, Región Acapulco). Los docentes se inician, por lo regular, en comunidades distantes de las cabeceras municipales y el recorrido para llegar a las escuelas es, aproximadamente, de entre hora y media, hasta dos, tres, cinco o 10 horas, y con ello se presentan también realidades diferentes en cada comunidad. Los docentes viven con temor al acudir a las escuelas, al mismo tiempo que, dentro de ellas, se sienten cobijados, tomados en cuenta por la población, y recuperan que su profesión sea considerada como una tarea de transformación social.

Consideramos de suma relevancia este acercamiento a los testimonios de los docentes porque, de acuerdo con ellos mismos, muestra los aspectos más guardados de su experiencia, es decir, sentimientos, aspiraciones, miedos, incertidumbre en medio de la realidad social en la que prestan sus servicios; también la sensación de impotencia al ver que su trabajo es rebasado por la violencia. Por otro lado, permite reconocer que la modalidad de telesecundaria es neurálgica en ambientes rurales puesto que, a través de los 53 años de su vigencia en el ámbito educativo básico, es una modalidad que sigue combatiendo el rezago, y es un puente de comunicación entre la escuela y otros ámbitos de la cultura dado que, en las comunida-

<sup>6</sup> Durante la pandemia por Covid-19, los recursos para la alimentación de los estudiantes se han distribuido vía despensas, y los encargados de recibirlas y entregarlas son el director de la escuela y el presidente del comité de padres de familia.

des que no cuentan con una institución de educación media superior, representa el último nivel de escolarización.

Las condiciones del trabajo docente en zonas afectadas por el narcotráfico merecen ser analizadas al menos por dos razones: en las escuelas se intenta, de uno y de todos los modos, seguir educando, y las experiencias que ahí viven los docentes dejan ver formas de vida y *proyectos éticos* (Das, 2015) que tienen efectos en la forma en que realizan y comprenden su trabajo en las escuelas. Importa conocer y comprender estas condiciones y la manera en que, en tanto educadores, nos interesamos en las cuestiones de la vida pública.

## ENFOQUE CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO

De manera casi inmediata, solemos identificar la violencia del narcotráfico con la producción, venta, consumo de drogas y con los enfrentamientos armados entre grupos. Aunado a ello, el centro de atención mediático son los grupos violentos, sus luchas internas, y los enfrentamientos con el ejército y las policías municipales. Ésta es, por supuesto, una dimensión de la violencia que merece la atención de la investigación educativa, como ya lo han mostrado los estados del conocimiento a los que nos referimos en la introducción a este texto. Sin embargo, se olvida que la violencia no sólo tiene que ver con acciones directas sobre cuerpos y territorios, sino que se va incrustando en la vida de los sujetos mediante el sufrimiento y las relaciones del día a día, arrasando vidas (Das, 2016; Castillejo, 2007).

La violencia se expresa en distintas magnitudes, ya sea desplazando a las personas de su territorio, haciéndoles guardar silencio, convirtiéndolas en “moneda de cambio”, asumiendo y naturalizando que la vida transcurra entre revisiones y “cacheos”, unos días de un grupo, otros días de otro, sea éste policial, militar o delincuencial; en la retracción o supresión de formas de intercambio y vínculo entre los miembros de la comunidad. La violencia tiene sus manifestaciones en actos y consecuencias progresivas en la vida cotidiana de las comunidades y las personas; da forma a las experiencias del día a día.

Aunque la cotidianidad no reporte eventos disruptivos continuos, es factible afirmar que las escuelas y docentes en zonas de

conflicto, como la que aquí se analiza, trabajan en situaciones de emergencia constante (Rodríguez-Gómez y Bermeo, 2020). Es decir, la emergencia no deviene, necesariamente, de eventos con un alto componente de violencia súbita y traumática; la violencia derivada del conflicto está incrustada en el cotidiano, a través de lo que se experimenta o se teme vivir en el trayecto a la escuela, lo que se nombra y lo que se calla, lo que es posible abordar y no en la escuela como conocimiento escolar, en las acciones disciplinarias, y cómo es posible hacerlo.

Trabajamos con dos concepciones articuladas de lo cotidiano: por un lado, lo concebimos como el conjunto de prácticas, interacciones, saberes que se producen en “encuentros estructurados, es decir que obedecen a patrones de interacción social con repertorios limitados y que definen itinerarios personales y colectivos... donde se producen y se reproducen, en parte, las maneras como los seres humanos dan sentido al mundo” (Castillejo, 2015, p. 7). Por eso, la forma en que los profesores justifican continuar con su tarea educativa a pesar de los riesgos que corren, no podría comprenderse sin su concepción de “cumplir una función y prestar un servicio público”, asentada en las condiciones y estructuras laborales, por ejemplo. Sin embargo, al mismo tiempo, lo cotidiano “no sólo se actualiza como rutina y repetición, sino también... contiene posibilidades de innovación y de esfuerzo moral contrastando la realidad todos los días con el eventual de todos los días” (Das, 2018, p. 58), lo que hace posible que, en un contexto de constante sufrimiento e incertidumbre, los profesores continúen educando y manifiesten, como el profesor Bernardo, que la escuela es para todos y que el futuro no es previsible.

Así como la violencia se encuentra incrustada en la vida cotidiana, el dolor y el sufrimiento no surgen de forma contingente ante los episodios más crudos, sino que “pueden ser experiencias creadas y distribuidas en forma activa por el propio orden social” (Das, 2008, p. 439). En la perspectiva de esta antropóloga, los eventos de violencia y crueldad afectan a cada sujeto y al tejido social de distinto modo e intensidad; cada sujeto y grupo asimilará el sufrimiento según por qué agente sea causado (miembros de la comunidad,

agentes externos a la misma, por ejemplo); si es posible anticiparla, pues ha sido largamente temida,<sup>7</sup> si proviene del Estado o de grupos delincuenciales, entre muchos otros aspectos.

Es decir, el dolor y el sufrimiento han sido producidos y padecidos desde hace largo tiempo y de forma constante, por los efectos de las estructuras políticas, económicas y sociales –en las que la guerra contra las drogas participa activamente–. En este sentido, concebimos que la violencia de la que dan cuenta los silencios en los testimonios de los docentes es similar a la que Das identifica en el “tejido de la vida vivida en el universo de los parentescos, como si tuviera el sentido de un pasado continuo” (2008, p. 312), y que se distingue de la violencia súbita y traumática. Los silencios que se van produciendo albergan la memoria de un pasado que se hace presente y forma parte de la vida comunitaria cotidiana a través de la relación constante y cara a cara con rutinas, prácticas, interacciones y miembros pertenecientes, en distinto “rango y jerarquía”, a los grupos delincuenciales y a miembros que por afiliación (como se verá más adelante) pertenecen a ellos. También llevan su huella a lo que es posible abordar como contenido escolar, tanto en referencia a los textos oficiales, como a las posibilidades de lo que es conveniente decir y callar al dar la clase o dialogar con los estudiantes. Los silencios son, al mismo tiempo que expresión de lo que duele, de los efectos de lo sufrido, una forma de “inhibir la gestación de conexiones peligrosas de memoria” (Rufer 2019, p. 95).

Como señalamos antes, recurrimos a profesores que estuvieran dispuestos a narrar sus experiencias. La forma de acercarnos fue la entrevista como la propone Arfuch (1995, p. 88): “un relato de historias diversas que refuerzan un orden de la vida, del pensamiento, de las posiciones sociales, las pertenencias y pertinencias”, en la cual se pueden trazar bocetos que permitían no dar la espalda a

<sup>7</sup> Es posible identificar que para los docentes el temor cotidiano a la violencia que padecen en el trayecto a la escuela se debe a movimientos y características que perciben en el camino y que anticipan enfrentamientos entre grupos armados. De acuerdo con los profesores, han presenciado o vivido algunos episodios violentos en su trayecto a la escuela, como enfrentamientos entre grupos opositores, hasta revisiones por individuos que ni siempre se identifican, ni son fáciles de identificar. A Rutilio, en una ocasión, lo retuvieron miembros de uno de los grupos de narcotraficantes con presencia en el territorio, pidiéndole su motocicleta para “darse una vuelta”, preguntándole antes de dónde venía y a dónde se dirigía.

la realidad y centrarse en la fina línea de la manera en que viven las personas. Implica, de acuerdo con la autora, la escucha como una posición de radar para detectar el qué, el cómo del decir, los modos de su enunciación, su profundidad, su fondo, aquello que se oculta tanto como lo que se muestra; escuchar con detalle; una disposición de escucha con delicadeza.

En la línea también de Arfuch (2018), asumimos la responsabilidad del trabajo sobre los testimonios desde una escucha atenta a las vacilaciones, los sobresaltos, los silencios, cuidadosa de no infringir, en aras de “la buena causa”, los umbrales de la privacidad y del pudor, que logre dar hospitalidad y visibilidad a una palabra que desafía.

La manera en que encaramos la interpretación de los testimonios de los cuatro docentes los entrelaza, para mostrar algunas de sus condiciones de trabajo y su tarea educativa en un contexto complejo. Nuestro propósito es que, en alguna medida, este acercamiento sea “sin predisposición y prejuicio, y ser lo bastante generosos para salvar los abismos que nos separan de todo lo que nos resulta demasiado ajeno, hasta que lo comprendamos como si fuesen nuestros propios asuntos” (Arendt, 2002, p. 30).

Bernardo es egresado de la Universidad Autónoma de Guerrero, es licenciado en Economía. Bertha es licenciada en Educación Primaria y realizó sus estudios en la Centenaria Escuela Normal “Ignacio Manuel Altamirano”; también cuenta con una maestría en Educación. Rutilio, por su parte, estudió la carrera de Arquitecto Urbanista, y es egresado de la misma Universidad que el profesor Bernardo; Maclovio es egresado de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa “Isidro Burgos”, y cuenta con una maestría. Su antigüedad es de 21, 11, 13 y 11 años, respectivamente. La trayectoria docente de los cuatro ha sido en escuelas telesecundarias, instituciones educativas de nivel básico que atienden principalmente comunidades rurales.

Para acercarnos a ellos, uno de los autores estuvo asistiendo durante un mes a las escuelas (además, es profesor de otra telesecundaria) para observar, en general, las prácticas e interacciones, y comenzar a tramar confianza. Los encuentros para las entrevistas se llevaron a cabo en dos ocasiones con tres de ellos y en una con el cuarto profesor.

Pusimos a trabajar la escucha con una profundidad que tomará en cuenta el conocimiento de los entrevistadores sobre la telesecundaria, las condiciones de trabajo de los docentes, la escuela como institución, los efectos de la estructura social e institucional en su forma de verse como servidores públicos y el sentido de educar, entre otros aspectos. Comprendemos que en los testimonios de los docentes se entrecruzan el pasado –desde su formación inicial como docentes y sus proyectos de vida–, el presente, los sufrimientos y ansiedades antes y en el momento de las entrevistas, así como sus expectativas de futuro.

Lo narrado por los docentes mostró diversos actores involucrados: organizaciones del tráfico de drogas, la policía, los militares; las afiliaciones de algunos de sus estudiantes con grupos delictivos; las formas en que estas afiliaciones se tramitan en su hacer cotidiano mediante el alcance de los contenidos escolares y los diálogos entre estudiantes y profesores; los alcances de su tarea.

A partir de una lectura, relectura y diálogo sobre las entrevistas, definimos tres categorías en la interpretación de los testimonios, reconociendo que hay una “voluntad de consignar y organizar” (Castillejo, 2007, p. 87), lo que hace de este texto una forma de asumir un problema que nos compete como humanos y ciudadanos. Las tres categorías identificadas son: los trayectos, los silencios y hacer escuela. Por razones de espacio, abordamos centralmente los silencios. Asumimos las dificultades de abordar el sufrimiento de otros, como un relato no de lo que sufren, pues como afirma Das (2008), el dolor del otro está inscrito en su cuerpo y voz; somos conscientes de que acercarnos a estas experiencias implica el desafío de generar distancia de la vivencia de los sujetos; escucharlos y, de alguna manera, acompañarlos, nos ha permitido acercarnos a sus experiencias a través de lo que silencian.

## HACER ESCUELA ENTRE SILENCIOS

### **El silencio de la pérdida**

La trayectoria de los docentes entrevistados, su perspectiva sobre las condiciones de su trabajo y experiencia muestran cómo, al pasar de

los años, el crimen organizado está cada vez más presente en las zonas rurales. En su recorrido por la docencia, asumen las condiciones de violencia que rodean su tarea educativa, el silencio y su posición como educadores ante los distintos acontecimientos que observan y en los que diariamente desempeñan su tarea y conviven.

La trayectoria de Bernardo es ejemplar para comprender los alcances de la violencia perpetrada por el narcotráfico. Comenzó como docente en 1999, por lo que es referente para visualizar cómo fueron cambiando las condiciones de las escuelas telesecundarias, de la tarea docente que es posible realizar en un contexto de violencia, las condiciones salariales y las características de las diversas generaciones que ha atendido, así como las actividades que se llevaban a cabo, como los encuentros académicos, deportivos y culturales, que incluían intercambios entre comunidades, ahora evitados debido a la intervención de grupos de narcotraficantes que poco a poco se apoderaron de caminos, poblados y regiones del estado de Guerrero.

De acuerdo con el relato de Bernardo, quien llegó en 2007 a la comunidad en la que actualmente trabaja, cuando obtuvo su cambio de adscripción a la Región Centro iniciaron los secuestros y las extorsiones a los pobladores de las distintas comunidades, e incluso a profesores que él conocía, y varios de ellos tuvieron que emigrar a otros municipios o fuera de la entidad. Estos acontecimientos afectaron el desarrollo de la vida escolar tal como la conoció y la llevaba a cabo.

Más jóvenes, Bertha, Rutilio y Maclovio no han conocido una experiencia docente libre de temores; tienen que transitar por el único camino que existe para trasladarse a su centro de trabajo, exponiéndose a detenciones o revisiones por parte de personas armadas. Algunas, sin identificación oficial, se presentan como autoridades encargadas de la seguridad y utilizan autos particulares. En otros casos, los policías municipales realizan estas acciones, quienes los interrogan sobre el destino al que se dirigen, a qué se dedican, cómo se llama la escuela donde trabajan, e incluso llegan a anotar las placas de los automóviles en los que se transportan. Afirma Bertha que, durante sus trayectos a la escuela, es probable que se produzcan enfrentamientos entre grupos armados.

Los cuatro profesores coinciden en que, al llegar a la escuela, lo hacen a un espacio aparentemente tranquilo y protegido; sin embar-

go, en la relación con los padres de familia se ven algunas dificultades. Entre otras situaciones relatadas tanto por Bernardo como por Bertha, ellos describen rasgos que hablan de una comunidad pobre, precarizada, sin “aspiraciones” a ser educada. Hay en el relato de Bertha y, en su forma de expresarse, un tono serio y grave en la voz, quizás un cierto desconcierto y enojo por lo que duele. Hay una tensión entre la experiencia del trayecto y llegar a la comunidad que, aunque aparentemente tranquila y en la que se sienten relativamente seguros, no cumple con sus expectativas y el proyecto de vida que esperaría para sus estudiantes y ella misma.

Pues, bueno, ya llevo cinco años aquí, he estado conviviendo más con la comunidad, es un poquito complicado, porque a pesar de que es una comunidad que está cerca del municipio, relativamente cerca, como que la misma población no tiene aspiraciones, no tiene aspiraciones a superarse, a lograr algo... Como que siguen teniendo un poquito mentalidad machista, solamente como que los hombres tienen un poquito más de oportunidad de seguir estudiando, a las niñas se les relega o se les encierra todavía en sus casas (entrevista Bertha, Profesora de primer grado, 18/09/19).

La pérdida es percibida no sólo en la dificultad de que los estudiantes y la comunidad lleguen a “superarse”, sino también en lo que la escuela telesecundaria podría poner en común entre la población –como las actividades relatadas por Bernardo–, y lo que en los proyectos formativos que antecedieron a los profesores más jóvenes perciben como renuncia: “la esencia del normalismo rural” (profesor Maclovio), que implicaba estar en las comunidades las 24 horas del día e involucrarse en actividades de diverso tipo; o la renuncia a una educación más incluyente para hombres y mujeres. Los cuatro profesores manifestaron una progresiva dificultad para trabajar por mejorar los servicios educativos, promover la pertenencia y la inclusión de los estudiantes en las escuelas telesecundarias.

Como Das (2016) alerta, las experiencias de violencia y pérdida –sean reales y materiales, simbólicas o imaginarias–, vuelven extraño el mundo que vivimos; las experiencias de violencia se constituyen en una especie de umbral “en el que se viven las escenas de la vida

ordinaria” (Das, 2016, p. 59). La forma en que, en el caso de Bernardo, vivió el tránsito a la imposibilidad de un intercambio entre comunidades, a una vida cotidiana en la que el encuentro ya no es posible, porque se asume que las condiciones de violencia no lo permiten, y el comienzo de la trayectoria docente de Bertha, Rutilio y Maclovio en tales condiciones de violencia, constituyen ese umbral de pérdida por el que estos profesores tienen que pasar cotidianamente para llegar a su espacio de trabajo y habitarlo.

### **El silencio de las afiliaciones**

“Cumplir una función, prestar un servicio” es, desde la voz de Bertha, la manera en que los cuatro profesores coinciden al nombrar su relación con la comunidad. Para Bertha, una de las actitudes que debe asumir como profesora es dedicarse a dar clases en los tiempos establecidos, sin estar al pendiente de los conflictos que surjan dentro de la comunidad, para evitarse “sorpresa” por opinar. Esto implica tomar distancia de situaciones que evidencien vínculos o afiliaciones de los estudiantes con grupos delictivos, o de situaciones concretas que den cuenta de los conflictos entre esos grupos.

En las comunidades en las que se realizó la indagación identificamos una vinculación laboral de corto plazo (Rodríguez-Gómez, 2016). Los jóvenes de telesecundaria conversan habitualmente sobre las cosechas y las personas que los van a emplear para cultivar o cosechar amapola. Cuando esto sucede, se observa mucho movimiento de personas tanto en el día como en la noche. En la escuela es común escuchar a los estudiantes sobre cuánto van a recibir de pago por su trabajo de cultivo o cosecha; algunos más piden permiso a los profesores para ausentarse de clases y emplearse en tales actividades, con lo que obtienen una ganancia superior al salario mínimo. Al volver a la escuela hacen visibles sus ganancias a la hora del recreo, momento en que compran comida y diversas golosinas.

Los docentes identifican también las afiliaciones de parentesco (Rodríguez-Gómez, 2016). Al no ser una comunidad muy grande y ser la única telesecundaria en la comunidad, conocen a la mayoría de los adolescentes en edad escolar. Estas afiliaciones suelen hacerse evidentes en la escuela, cuando entre los propios estudiantes hay

advertencias que implican la referencia a algún familiar involucrado en alguno de los grupos violentos de la zona. Así lo relata el profesor Maclovio.

Una de mis alumnas, en una ocasión no asistió a clases y, de manera espontánea, los jóvenes empezaron a contar anécdotas que le ocurrieron desde la primaria... Una de esas historias enlazaba con ciertas actitudes de esa estudiante quien, en una ocasión, cuando estaban jugando y ella no aguantó el “relajo”, lanzó la amenaza de que les iba a decir a sus tíos, personas que fueron reclutados por un grupo criminal. En ese momento pregunté a los estudiantes: “y ustedes ¿qué hicieron?”; los alumnos respondieron que desde ese día ya no jugarían con ella, o si lo hacían, iban a ser muy cuidadosos, pero en general, observé que ese día fue de temor (Entrevista Maclovio, Profesor de tercer grado, 30/09/19).

Los profesores afirman que en comunidades de la Sierra Madre del Sur, como consecuencia de la pobreza, la miseria que por años las comunidades han padecido, se percibe como única oportunidad para vivir dedicarse a la siembra de enervantes, actividad primaria que se realiza a cuatro horas o un día de camino, donde el terreno es casi inaccesible y sólo se puede transitar por pequeñas veredas. Es por ello que los varones entre los 11 y 16 años, algunos de ellos, alumnos de la modalidad de telesecundaria, se encuentran en dos posiciones: o son parientes de los dueños de la cosecha del cultivo ilegal, o son contratados para laborar en esas tierras de cultivo. En caso de que se encuentren estudiando, las familias, en especial las madres, piden permiso hasta por 15 días para que sus hijos se ausenten de las clases, y de esta manera obtener dinero para su manutención.

Uno, como profesor, no le queda otra alternativa que otorgar el permiso, puesto que observamos a las personas conscientes de que es un trabajo ilegal, pero que en ese lugar y en ese tiempo se transforma en una necesidad para sufragar gastos de su familia y de su educación... no se concibe otro camino... la respuesta que es común en la comunidad y dentro de la escuela, es “todos nos dedicamos a esto”. Es un secreto a voces, todos guardamos silen-

cio por seguridad (entrevista Maclovio, Profesor de tercer grado, 30/09/19).

Los profesores no expresan abiertamente entre ellos ni entre la comunidad educativa en general, que algunos de los estudiantes trabajan con sus familias en la cosecha de marihuana y amapola, y en ciertos casos en la producción de drogas sintéticas. En otras comunidades es menos evidente, es decir, esos vínculos entre estudiantes y sus familias con el narcotráfico son más sigilosos, debido a una retórica que los mantiene como “cuidadores del pueblo”.

Estas afiliaciones son silenciadas al interior de la escuela por seguridad, y también para mantener, de algún modo, el trabajo de la escuela; las acciones disciplinarias, cuando están en juego acciones que las evidencian: “sólo se quedan en una plática de acuerdos voluntarios entre los alumnos o padres de familia, con la finalidad de no pasar a otras autoridades” (Profesor Bernardo). Ahí se produce un “silencio expresivo”, como lo adjetivó el profesor Maclovio: “una confrontación de realidades entre lo que uno espera y lo que se encuentra, son palabras que se destinan a quitarle su sentido, sonido, su voz a lo que pasa, sólo queda esa expresión de asombro, y deja una interrogante que se queda en la situación, donde se acepta lo que sucede para evitar sorpresas” (Profesor Maclovio).

Se trata de silencios tácticos (Ortega, en Das, 2008, p. 35), “que muestran que la cotidianidad guarda dentro de sí la violencia del acontecimiento y éste, a su vez, estructura el presente silenciosa y fantasmalmente”. “Aquí no pasa nada”, es una frase que, en términos de los profesores Maclovio, Rutilio y Bernardo los ha mantenido a distancia de la violencia explícita y frontal que, si bien reconocen que los preocupa, tratan de que no afecte su práctica docente. ¿Qué se juega en estos silencios, en los secretos a voces? Suprimir los hechos, no darles cabida en la experiencia cotidiana o negarlos no es lo central, sino suprimir la conexión con la propia experiencia, por dolorosa, por obligar a asumir un riesgo imposible, porque se juega la vida, proyectos profesionales, y la subsistencia. Al mismo tiempo, es parte de lo que permite seguir viendo en la escuela un espacio seguro para ellos, para la comunidad, y que su trabajo docente tenga sentido.

Sin embargo, esas afiliaciones silenciadas dan forma a las interacciones en la escuela; habría que preguntarse qué consecuencias tiene en la designación de grupos al interior mismo de la institución educativa, y por otro lado, por aquello que a nivel de designación de espacios simbólicos y de constitución de género van produciendo. Mientras algunos adolescentes varones van a trabajar “como peones”, siembran, cosechan, ganan dinero, los muchachos que pertenecen a las familias cuyos miembros están asociados a los grupos dedicados a la producción y tráfico de drogas van asumiéndose como futuros “líderes” sustitutos, y participan en calidad de “patrones” o se quedan en casa. Las mujeres, por su parte, son “cuidadas”, y su fuerza de trabajo se usa en la preparación de comida para quienes son contratados en la siembra o cosecha, esto depende de la familia a la cual pertenezca, es decir, si la adolescente es de una familia “poderosa” el trabajo es mínimo; en cambio, si pertenece a una familia “común”, el trabajo es más pesado (preparar la comida, hacer tortillas, lavar los platos y hacer el aseo general). Tanto para hombres como para mujeres, esta situación tiene efectos contra su escolaridad, en la forma en que están y permanecen en la escuela reproduciendo identidades violentas, agresivas, muchas veces militarizadas y heteronormadas.

Los habitantes de la comunidad: niños, niñas, adolescentes, madres y padres de familia, y profesores de todos los niveles son vulnerados por el hecho de formar parte de un territorio en el que avanza el crimen organizado. Sin embargo, aun frente a estas situaciones, los maestros afirman mantenerse al margen de todo tipo de acontecimientos violentos.

Llegué en el 2007, aquí en esta localidad y ahorita estamos en el 2019, hasta la fecha, conmigo no se han metido, ni con ningún compañero, todos estamos contentos, y estamos brindando nuestros servicios (entrevista Bernardo, director de la escuela, 18/09/19).

Al referirse a este aspecto, el profesor Bernardo no ocultó su incomodidad; señaló una dinámica que le ha funcionado para evitar llamados de atención por personas ajenas a la comunidad, es decir, ha tratado de camuflarse en un silencio que pone distancia de la realidad de la comunidad con la prestación de los servicios educativos, en la que él representa una autoridad educativa local.

Bertha, Maclovio y Rutilio reconocen que los docentes han jugado un papel de espectadores. La comunidad distingue esta actitud, y no ve la presencia de los profesores como obstáculo o amenaza, mientras se mantenga silencio sobre las afiliaciones, presten sus servicios de enseñanza y mantengan las escuelas abiertas. En la lógica de los maestros como servidores públicos, que tienen un papel –y un contrato– que cumplir, se aprecia también la lógica de comprensión de lo escolar como un espacio que, al educar, protege en un entorno compartido y en la suspensión de cualquier pertenencia que hace posible la escuela (Simons y Masschelein, 2014) al mirar a todos como iguales y no renunciar a poner a revisión lo que ocurre en la comunidad, como lo manifestaron los cuatro docentes.

### **El silencio del currículo y su traducción en la enseñanza**

Tanto en los diálogos y las reflexiones que los profesores Maclovio y Bernardo afirman mantener con los estudiantes, o con los estudiantes y sus familias ante situaciones conflictivas debido a las afiliaciones señaladas, como en ciertas formas de trabajo con los contenidos, los profesores trabajan por hacer conciencia entre sus estudiantes de las implicaciones de ser una comunidad en la que la producción de drogas y la participación en la economía ilegal que produce es común. No obstante, tienen ciertos cuidados al hacerlo, y de alguna manera, la propuesta curricular es cómplice de los silencios, ya que el enfoque que se promueve respecto de las drogas ilegales es el de la prevención y el riesgo.<sup>8</sup>

Para los profesores, “enseñar sobre drogas” y hacer reflexionar a los estudiantes sobre las implicaciones de la participación en el narcotráfico implica “guardar las formas”, es decir, evitar enseñar contenidos que hagan referencia, de forma directa, a las consecuencias que se derivan de la siembra y plantíos de enervantes. Bertha relata:

<sup>8</sup> El libro que usa la profesora Bertha y desde el que aborda el tema al que se refiere más adelante, es el libro de Ciencias III. Énfasis en Química (2008), con el que “transversaliza” contenidos de Formación Cívica y Ética. Llama la atención que la palabra drogas aparece un total de 106 veces, pero la forma de enunciar las actividades es, en general, la de la preventión, el riesgo y el individuo. Por ejemplo, en el “Bloque 2. La diversidad de propiedades de los materiales y su clasificación química”, se proponen como destrezas: “Revisar la noción de sustancia tóxica, droga, los compuestos que contienen las drogas y los efectos que producen en el organismo. Investigar los problemas de adicción que existen en su comunidad. Elaborar una historieta sobre las causas de la adicción a las drogas, los efectos que producen y las formas de prevenir todo tipo de adicciones” (p. 39). Y como actitudes: “Valorar la importancia de desarrollar una cultura de autoprotección ante las drogas” (p. 39).

Por ejemplo, en Formación Cívica, en Ciencias, se menciona por ejemplo que debemos hablar sobre drogas legales e ilegales, sobre lo que es lícito y lo que es ilícito, pero en este caso, se nos complica, porque es una forma de vida distinta a la que ellos tienen aquí, donde ven todas esas situaciones como algo normal... En una ocasión, incluso cuando me tocó dar ese tema de drogas legales e ilegales, pues todavía me quedaba pensando qué es lo que sí puedo mencionar y qué es lo que no puedo... Según yo, lo que no sembraban era la marihuana. Pues en el momento en que yo empiezo a hablar del tema, me sale un niño, así muy, así muy normal: "ah, pero el hermano de tal compañera sí siembra eso" (entrevista Bertha, Profesora de primer grado, 18/09/19)

Bertha se encontró en un dilema sobre qué enseñar en un ambiente donde la siembra de enervantes, el dominio de un grupo criminal que es observado como una autoridad local y su libre tránsito ponen en jaque sus habilidades y destrezas. Por otro lado, si se revisa el libro de Ciencias que usó la profesora, pueden identificarse las dificultades de poner en relación contenidos de Química con los de Formación Cívica y Ética, cuando desde la propia definición de los contenidos en la primera, para el tema que en principio se enuncia, se propone un abordaje desde "la identificación de propiedades de los materiales y su clasificación química", y se desplaza, sin más, a la adicción y la prevención. La dificultad se hace mayor cuando en la comunidad las condiciones han normalizado intersecciones de distintivo tipo con las drogas ilegales, su producción y la economía de los habitantes.

La revisión de contenidos curriculares es una de las estrategias de los docentes para poner en revisión con sus estudiantes lo que acontece en la comunidad; la única que tienen y que les representa menor inseguridad. Es quizás una de las alternativas por las cuales apostar; sin embargo, hace falta que se les acompañe de forma comprometida y afirmativa desde el sistema educativo en su conjunto y que la "educación en drogas" se distancie de una perspectiva punitiva, de riesgo y focalizada en los individuos como responsables.

## CONCLUSIONES

Entre estos silencios, los profesores asumen como posible y necesario mirar a sus estudiantes como iguales, es decir, todos deben ser incluidos, sin excepción; la escuela puede constituirse como un bien común y el trabajo docente como algo que valió la pena; verse como personas que dan su servicio y son justos da cuenta de por qué estos maestros siguen haciendo escuela. Es decir, siguen participando en hacer de una relación tiempo, espacio y materia de estudio (Simons y Masschelein, 2014), de la escuela, un lugar donde es posible educar y están dispuestos a hacerlo. No renuncian a su papel como trabajadores de lo público, a intentar acercar a los estudiantes a un saber que consideran valioso. Como dejan ver los testimonios y la interpretación de la que hemos querido dar cuenta a través de nombrar estos silencios, no es una postura sin conflicto, sin ambivalencias; y aunque se mantienen dispuestos a seguir educando, es ineludible, como tarea pedagógica y política, hacer visible el sufrimiento derivado de la violencia que se ha incrustado en su hacer cotidiano y que permanentemente los acompaña de tiempo y cuerpo entero.

Los testimonios de los cuatro docentes: Bernardo, Bertha, Rutilio y Maclovio dan cuenta de cómo, en un contexto marcado por la violencia, de negociaciones con su propia memoria de los acontecimientos, se sostienen como docentes y pueden seguir –junto con sus estudiantes y la comunidad, que ve valor en la escuela– insistiendo en educar. La intención, como señalamos al principio de este texto, es acercar en alguna medida lo que, en principio, por lejano, por no hacerse presente de manera cotidiana en nuestros propios contextos, nos resulta ajeno, o por demasiado cercano, lo obviamos o lo naturalizamos. La educación, la escuela, son parte de lo común, y hasta aquí hemos querido avanzar en la comprensión de un asunto que no nos es ajeno, en cuanto afecta a nuestra región, a nuestro país.

Es necesario volver a enfatizar que las condiciones de violencia en las que éstos y otros profesores en el estado de Guerrero y otros lugares del país no se ven con suficiencia. Como ellos señalan, no son héroes ni mártires; son trabajadores, proporcionan un servicio que tiende a proponer lo común y formas de construirlo en el espacio escolar.

## REFERENCIAS

- Arendt, H. (2002). Comprensión y política. (Las dificultades de la comprensión). *Daimon Revista Internacional De Filosofía*, (26), 17-30. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/12041>
- Arfuch L. (1995). *La entrevista. Una invención dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada: memoria, subjetividad y política*. Villa María: Eduvim.
- Argüello, L. (2016). Homicidios, cotidianidad y la “Guerra contra el Narcotráfico”. Atoyac de Álvarez, Guerrero (2007-2014). *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 40(87), 175-203. <https://doi.org/10.28928/ri/872019/aot2/arguellocabral>
- Bibiano, B. y Quintero, D. M. (2011). La pertinencia de la telesecundaria en Guerrero. *Tlamati*, III(1). <http://tlamati.uagro.mx/t31/t314.pdf>
- Castillejo, A. (2007). La globalización del testimonio: historia, silencio endémico y los usos de la palabra. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (4), 75-100. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1900-54072007000100005&lng=en&tlang=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-54072007000100005&lng=en&tlang=es)
- Castillejo, A. (2015). *La imaginación social del porvenir: reflexiones sobre Colombia y el prospecto de una Comisión de la Verdad*. Buenos Aires: Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150131091650/CastillejoFinal.pdf>
- Das, V., et al. (2008). *Sujetos del dolor, agentes de dignidad*. Colección Lecturas CES. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Instituto CES.
- Das, V. (2015). Adjacent Thinking: A Postscript. En R. Chatterji (ed.) *Wording the Word. Veena Das and Scenes of Inheritance* (pp. 372-399). Nueva York: Fordham University Press.
- Das, V. (2016). *Violencia, cuerpo y lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Das, V. (2018). On Singularity and the Event: Further Reflections on the Ordinary. En J. Laidlaw, B. Bodenhorn y M. Holbraad (eds.), *Recovering the Human Subject: Freedom, Creativity and Decision* (pp. 53-73). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108605007.003>

- Escalante, J. C., y Padawer, A. (2018). *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: Relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires: Clacso.
- Gobierno de México (2020). *La Telesecundaria celebra su 52 aniversario*. México: Gobierno de México. <https://www.gob.mx/aprendemx/articulos/la-telesecundaria-celebra-su-52-aniversario?idiom=es>
- González, E. L., Inzunza, P., y Benítez, L. (2013). Capítulo 10. Narcoviolencia en las escuelas. En A. Furlan y T. Spitzer (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 437-456). México: ANUIES, COMIE.
- Ortega, F. (2008). Habitar la cotidianidad. En V. Das *et al.* (eds.), *Sujetos del dolor, agentes de dignidad* (pp. 15-69) Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Instituto CES.
- Quintero, D., y Bibiano, B. (2010). El Derecho a la Educación, más allá de la cobertura. La Telesecundaria en Guerrero, México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 137-152. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art7.pdf>
- Ramos, A., y Vázquez, R. (2013). Capítulo 9. El consumo y abuso de drogas, su relación con la violencia escolar y los programas preventivos. En A. Furlan y T. Spitzer (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 381-436). México: ANUIES, Comie.
- Rodríguez-Gómez, D. (2016). When War Enters the Classroom: A case study on the experiences of youth on the Ecuador Colombia border. En J. Williams y M. Bellino (eds.), *(Re) Constructing Memory: Education, Identity and Conflict* (pp. 269-289). Massachusetts: Sense Publishers.
- Rodríguez-Gómez, D., y Bermeo, M. J. (2020). The Educational Nexus to the War on Drugs: A Systematic Review. *Journal on Education in Emergencies*, 6(1), 18-56. <https://doi.org/10.33682/1hhu-52uy>
- Rufer, M. (2019). La cultura como pacificación y como perdida: sobre algunas disputas por la memoria en México. En C. Salamanca y J. Jaramillo (eds.), *Políticas, espacios y prácticas de memoria* (pp. 75-107). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- SEP (2008). *Ciencias III. Énfasis en Química. Libro para el maestro*. Volumen I. México: SEP, ILCE.
- Simons, M., y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tavira, J. C. (2018). Vulnerabilidad económica de la Región Centro del estado de Guerrero. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Guerrero, México. <http://ri.uagro.mx/handle/uagro/276>