

La violencia escolar y los espacios intersticiales en México. Una aproximación etnográfica en Uruapan, Michoacán

 **Chávez González, Mónica Lizbeth**

La violencia escolar y los espacios intersticiales en México. Una aproximación etnográfica en Uruapan, Michoacán

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 18, 2023

Red Construyendo Paz Latinoamericana

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668174966015>

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0189>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

La violencia escolar y los espacios intersticiales en México. Una aproximación etnográfica en Uruapan, Michoacán

Mónica Lizbeth Chávez González

Escuela Nacional de Estudios Superiores unidad Morelia,
UNAM, México

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0189>

 <https://orcid.org/0000-0002-8607-1170>

Recepción: 18 Octubre 2022

Aprobación: 10 Mayo 2023



Acceso abierto diamante

Resumen

El objetivo del artículo es analizar cómo se construyen formas de entender y vivir las violencias sociales en los espacios escolares a través de la identificación de espacios intersticiales en una escuela secundaria ubicada en Uruapan, Michoacán, México. Se realizaron entrevistas, grupos focales y mapeos participativos con la intención de recabar información cualitativa sobre los usos y percepciones del espacio escolar. A través de interacciones cotidianas dentro y fuera de los espacios educativos institucionalizados, los jóvenes van construyendo relaciones y percepciones sobre el espacio que les genera pedagogías sobre la violencia, aprendizajes sobre las zonas de riesgo, de vulnerabilidad, de impunidad, de indefensión, entre otras. Estas interacciones surgen dentro de escenarios de alta conflictividad como son las zonas urbanas marginales de Michoacán, estado que en años recientes ha ocupado altos índices de violencia armada derivada de la presencia del narcotráfico y las políticas para combatirlo. A través de esta información se detectaron espacios en los que confluyen lazos o redes que muestran la intersección e interacción entre la violencia institucional y la cotidiana dentro de las escuelas conformando así pedagogías de la violencia entre la comunidad escolar.

Palabras clave: Espacio escolar, Intersticio, Marginación, Violencia escolar, Zona urbana.

Abstract

The objective of the article is to analyze how ways of understanding and experiencing social violence are constructed in school spaces through the identification of interstitial spaces in a secondary school located in Uruapan, Michoacán, Mexico. Interviews, focus groups and participatory mapping were carried out with the intention of gathering qualitative information on the uses and perceptions of the school space. Through daily interactions inside and outside institutionalized educational spaces, young people build relationships and perceptions about the space that generates pedagogies about violence, learning about areas of risk, vulnerability, impunity, defenselessness, among others. These interactions arise within scenarios of high conflict such as the marginal urban areas of Michoacán, a state that in recent years has had high rates of armed violence derived from the presence of drug trafficking and the policies to combat it. Through this information, spaces were detected in which ties or networks converge that show the intersection and interaction between institutional and daily violence within schools, thus forming pedagogies of violence within the school community.

Keywords: Gap, Marginalization, School space, School violence, Urban area.

Introducción.

Desde hace dos décadas aproximadamente, la situación de violencia en el estado de Michoacán ha alcanzado niveles nunca antes vistos. La situación del estado no es ajena a la que vive el país, ya varios autores han señalado que desde la década de los noventa México atraviesa una de las crisis más agudas derivado de varios fenómenos: la precarización económica, laboral y ambiental derivada de la apertura comercial; las crisis políticas emanadas del cambio de régimen unipartidista que conllevarían a situaciones de alternancia y disputas por el poder, la ruptura de pactos políticos y cuestionamientos a la legalidad e institucionalidad; la emergencia de nuevos actores políticos y económicos que se ajustan a la lógica neoliberal y debilitan las funciones del estado, así como al crecimiento acelerado del narcotráfico y el crimen organizado que ha generado nuevas geografías del crimen (Maldonado, 2019). Históricamente, Michoacán ha sido un estado productor y comercializador de drogas; sin embargo, en las últimas dos décadas ha experimentado un cambio en la lógica de operación al interior del narcotráfico y en su relación con las autoridades, lo cual ha generado escenarios de disputas y violencias intensas.

En décadas recientes se ha generado una nueva geografía del narcotráfico que puso a Michoacán como un territorio de disputa al interior de los cárteles. Las pugnas por la producción y comercialización de la droga, así como la diversificación de actividades delictivas generó una guerra entre los grupos dominantes por la hegemonía y el control. La llegada de nuevos grupos, la configuración de nuevas alianzas y la fragmentación de los grupos hegemónicos provocó enfrentamientos brutales que tomaron formas de violencia extrema que involucraban por primera vez y de manera progresiva a la ciudadanía.

La articulación entre narcotráfico, crimen común y autoridades gubernamentales ha generado una serie de redes, alianzas y disputas marcadas por la corrupción y la impunidad que gobierna al estado de Michoacán. En Michoacán arrancó el Operativo Conjunto Michoacán por el presidente Felipe Calderón en el 2006 y a esta acción siguieron otras detenciones de funcionarios estatales y municipales acusados de delincuencia organizada así como planes de recuperación territorial por parte del gobierno federal (Zepeda, 2019; Ferreyra, 2019; Rodríguez, 2019). Entre el 2013 y 2015 surgieron grupos de autodefensas y policías comunitarias en varias localidades del estado como respuesta a la impunidad, a la corrupción y al abuso con que operaba el crimen organizado en ciertos territorios (Pansters, 2019; Le Cour-Grandmaison, 2019; Guerra, 2015).

La ola de violencia que se vive en el estado de Michoacán no sólo se encuentra en las calles o los espacios públicos, también se ha desplegado en escenarios como la escuela, donde los estudiantes jóvenes, docentes y autoridades educativas han sido reproductores y se han visto afectados por múltiples violencias cotidianas. En el 2014, la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia arrojó que el 69.76 % de jóvenes de 12 a 29 años reportan dinámicas conflictivas en el hogar; el 32.55% entre 12 a 18 años que estudia han sido víctimas de acoso escolar (bullying); el 28.79% víctimas de otro tipo de delitos y/o maltratos mientras que el 11% se siente inseguro en su escuela y/o trabajo (ECOPRED, 2014).

A nivel nacional, los jóvenes han sido los principales involucrados como receptores y ejecutores de la violencia social. Azaola señala que el 36% de las personas que en México murieron de forma violenta entre el 2008 y el 2017 eran jóvenes, los cuales suman más de 30 mil. El 37% de los homicidios denunciados en México son cometidos por jóvenes entre 18 y 29 años de edad, especialmente varones. A estos porcentajes hay que sumarle los feminicidios registrados en la última década, los cuales han incrementado un 40% (Azaola, 2017). Los jóvenes en México han vivido procesos de precarización y exclusión social que los ha llevado a ser considerados como el sector más vulnerable del país. Son ellos los que se han visto más afectados por el escaso dinamismo del empleo y quienes han sido incorporados, forzados o asesinados por las organizaciones criminales, convirtiéndose en un sector sumamente violentado y violentador en los últimos años (Escobar et.al., 2018).

Los espacios intersticiales: la confluencia entre lo normativo y las violencias sociales en las escuelas

Gran parte de las dinámicas de violencia que vive la población joven en este país son reproducidas en los espacios escolares. La violencia escolar, es entendida como un tipo de relación social donde existe un abuso de poder que conlleva a comportamientos que generan diversos tipos de daños entre los individuos involucrados (tanto de la víctima como del victimario y los testigos) y que pretenden reforzar o alterar la dominación de un individuo o colectivo sobre otro dentro y fuera del espacio escolar (Furlán, 2012; Gómez, Zurita y López, 2013; Chávez, 2014).

En el discurso institucional, el bullying, entendido como un tipo de violencia que se ejerce entre pares principalmente alumnos, ha adquirido una centralidad desmedida en los espacios escolares. Hacia este tipo de violencia se han destinado la mayor parte de recursos en detrimento de otras tantas formas de violencia que se viven cotidianamente en estos espacios. ¿Cuáles son estas otras formas de violencia y cómo se viven al interior de la escuela? ¿Cómo se intersectan las violencias estructurales con las cotidianas al interior de las instituciones educativas?

La escalada de las violencias sociales en el país se entiende si analizamos la intersección entre los entornos legales e ilegales, entre prácticas clandestinas y oficiales, entre lo normativo y lo disruptivo. Para varios autores (Solis, 2013), existe una articulación entre gobierno, narco y delincuencia que permite la conformación de espacios intersticiales que operan tanto en las calles como en las instituciones públicas, entre ellas las escuelas. Estos espacios generan una geografía de la actividad pública institucional que impacta en la forma en la que se desarrolla la violencia cotidiana. Las escuelas, como las calles, son espacios donde converge la violencia con la institucionalidad pública. Incluso, la escuela puede constituirse como un espacio intersticial en tanto que representa una confluencia entre lo interior y exterior y logra constituirse como un territorio límite entre fuerzas sociales que lo tensan constantemente (Águila, 2014). Los espacios intersticiales son aquellos con una composición híbrida, plural y son el resultado de la confluencia de varias lógicas de habitar las relaciones sociales en un territorio. Al interior de las instituciones, Roussillon considera que los espacios intersticiales son aquellos que son comunes a todos, se trata de lugares de tránsito entre una actividad y otra, en los que se generan encuentros, socializaciones y pedagogías entre los sujetos que los habitan. Para este autor, el espacio intersticial asegura una función de vinculación, establece puentes y construye un entramado de significados que constantemente son negociados para finalmente ser integrados, conservados, congelados o encriptados en el espacio oficial. El espacio intersticial soporta y trata lo que aún no puede oficializarse en la estructura institucional, lo que aún no puede ser reconocido, aquello que aún no puede encontrar una forma grupal o individual aceptable, pero que debe ser protegido para no ser destruido o enquistado hasta que se expresa y acepta lo suficiente para ingresar a la estructura oficial (Roussillon, 1988; citado en Lamanno, 2013).

En las escuelas se “liberan” espacios fuera de la lógica institucional que fomentan o reproducen las violencias sociales. Al “liberar” zonas para que la violencia exista, las instituciones escolares y sus actores sociales están contribuyendo pasivamente a su perpetuación, ya que en ellas la violencia es promovida, inhibida, canalizada o permitida generando una pedagogía del miedo, de impunidad y de permisividad entre los actores escolares. Las violencias sociales son una empresa colectiva, en donde además se articulan actores sociales que a simple vista se presentan como antagónicos pero que en lo cotidiano interactúan de tal manera que posibilitan la existencia de cierto tipo de violencias. Las autoridades representadas por las figuras institucionales así como los sujetos con conductas violentas construyen relaciones clandestinas de manera voluntaria o no en las que convergen la norma con la transgresión, en donde interactúan lo permitido con lo sancionable. Esta lógica de interacción es lo que Auyero identificó como “zonas grises” al analizar las violencias callejeras en Buenos Aires (Auyero, 2007).

Esta perspectiva permite reconocer cierta racionalidad de las violencias sociales, en tanto que demuestran cierto grado de organización que se monta sobre lógicas institucionales y actúa con permisividad o pasividad de las autoridades educativas. Estas lógicas institucionales en el ámbito escolar pueden verse, por ejemplo, en la selección de tiempos y espacios en los que emerge la violencia escolar. Hay zonas y horarios liberados, protegidos, resguardados o abandonados en los cuales la institución suele tener diferentes tipos de presencia: a veces vigila, controla, transita o ignora en términos físicos como simbólicos. Otra dimensión en la que se puede analizar cómo se tejen las violencias escolares es a través del grado de organización de

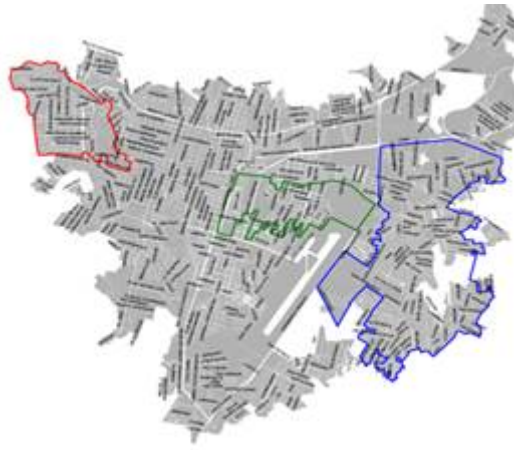
aquellos que ejercen la violencia y que responden a los vínculos que tejen al interior de los violentadores como con las figuras institucionales. La información, la frecuencia y las formas de ejercer la violencia escolar cotidiana son una muestra de las maneras en que se organiza el ejercicio de los actos violentos. Incluso, los rumores sobre ciertos actores, espacios y tiempos no sólo son una forma de circular información sino una forma de mantener un imaginario que permite la perpetuación de la violencia y la dominación.

Las violencias ejercidas de forma cotidiana que se articulan con lógicas institucionales van construyendo pedagogías que habitúan a los involucrados a su aceptación y normalización. En palabras de Segato, las pedagogías de la crueldad son todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas, en objetos que pueden ser dañados sin mayores consecuencias. La repetición de la violencia produce un efecto de normalización de un paisaje de la crueldad y, con esto, promueve en la gente los bajos umbrales de empatía necesarios para su reproducción. Estas pedagogías apuntan hacia la cosificación de la vida de los otros que se perciben como vulnerables, y a la desensibilización del sufrimiento (Segato, 2018).

Por otra parte, es necesario señalar que estas pedagogías de la violencia ocurren dentro de un contexto histórico más amplio. No se trata sólo de actos de violencia cotidiana que se viven fuera de una lógica sistémica y compleja. Segato justamente nos señala cómo el sistema capitalista va generando procesos de desposesión en esferas de dominio tradicionales, como la esfera económica para los varones, y va generando otras más inmediatas. Estas violencias también se entienden desde lógicas patriarcales y capitalistas en las que los actos de dominio en los campos de interacción cotidiana, como la escuela, son una forma más de ejercicio del poder. La desposesión ocasionada por vivir en los márgenes genera escenarios cotidianos de suma violencia. Si bien el objetivo de este artículo no es indagar precisamente desde este enfoque patriarcal con el que opera también el sistema escolar, sí nos parece importante señalarlo como marco estructural amplio necesario de indagar en futuras investigaciones educativas. Resulta imprescindible entender cómo se experimentan las violencias sociales en lo cotidiano y desde los márgenes para entender cómo se interconectan los procesos macro y micro que vulnerabilizan y marginan en diferentes escalas.

Estrategia metodológica

Para la realización de esta investigación se construyó una estrategia metodológica de corte etnográfico. Se realizó trabajo de campo de julio del 2018 a mayo del 2019 en la ciudad de Uruapan en el estado de Michoacán, específicamente en una escuela secundaria pública federal en la colonia Revolución (que denominaremos “Escuela Benito Juárez”) la cual forma parte de uno de los 3 polígonos con mayor incidencia delictiva según el Programa Nacional para la Prevención del Delito (PRONAPRED). Se eligió trabajar en este polígono debido a que concentra los mayores índices de marginación e inseguridad en la localidad de Uruapan.



Mapa 1.

Polígonos de atención prioritaria de la zona urbana de Uruapan.

Rojo: Polígono 1. Azul: Polígono 2. Verde: Polígono 3.

Diagnóstico Integral de Uruapan, Michoacán. 2018.



Mapa 2.

Mapa 2

Polígono 3, Uruapan.

Diagnóstico Integral de Uruapan, Michoacán. 2018.

Según el diagnóstico integral realizado por el PRONAPRED, el polígono 3 -en donde se ubica nuestro estudio de caso- tiene una población total aproximada de 18,259 habitantes, de los cuales el 52% pertenecen al género femenino, mientras que el 48% al género masculino y está integrado por 15 colonias.

Se ubica en la zona centro de la capital uruapense por lo que el acceso a la infraestructura no es tan difícil como en otras zonas periféricas; cuentan con servicios básicos de forma parcial (Diagnóstico Integral, 2018, p.6).

Este polígono destaca por tener los índices más altos de abandono escolar y negligencia en la localidad. De acuerdo al INEGI y ECOPRED 2014, el 27% de los jóvenes encuestados no platica con nadie sobre problemas escolares; el 13% no recibiría una llamada de atención si bajaran calificaciones; el 22% señala que abandonó la escuela porque no le gusta estudiar y el 40% señaló que lo hizo por falta de recursos. Según el Diagnóstico Integral del PRONAPRED, los mayores porcentajes de acoso escolar en jóvenes están ligeramente registrados en este polígono. Los índices de mayor impacto son la presencia de burlas, apodos, rumores o mentiras, además de que para los alumnos es común que haya maltratos, golpes o peleas entre ellos. Las escuelas en el polígono 3 son las que tienen más incidencia de drogas, ya sea en el consumo o en llevarlas al interior de la institución; los alumnos expresan que tienen compañeros peligrosos que pueden ocasionarles un daño físico o emocional (Diagnóstico Integral, 2018, p.20-22). En cuanto al control de impulsos y conductas antisociales en jóvenes, se encontró que el 55% de los jóvenes usa la fuerza para obtener respeto; 44% se tranquiliza golpeando objetos; 59% devuelve un golpe inmediatamente; 32% empuja o intimida; 19% golpea para obtener respeto (Diagnóstico Integral, 2018, p.38).

Una vez recabada esta información de la zona de estudio, se realizó trabajo de campo al interior de una escuela secundaria federal pública la cual cuenta con aproximadamente 300 estudiantes por cada turno (matutino y vespertino). Se trabajó con el turno vespertino al ser referido por las propias autoridades educativas como el de mayor conflictividad. En la escuela se realizaron 8 entrevistas individuales a jóvenes de 12 a 15 años, grupos focales y un mapeo participativo sobre las violencias al interior de la escuela.

Las entrevistas aplicadas fueron semiestructuradas con la intención de entablar un diálogo sobre las opiniones y actitudes de los participantes con respecto a sus vivencias en la secundaria, las situaciones de riesgo que han enfrentado, sus expectativas y experiencias de violencia escolar (Díaz-Bravo, 2013). Los grupos focales se implementaron para indagar las opiniones, saberes y actitudes de los y las participantes con respecto al tema de las violencias escolares. Esta técnica permitió conocer la pluralidad experiencias y puntos de vista de los participantes. En este caso, se realizaron 4 grupos focales conformados de manera separada por género. Finalmente el mapeo participativo fue una técnica que permitió abordar los conflictos y las violencias sociales a través del reconocimiento de su espacialidad tanto física como simbólica (Vélez y Varela, 2012). Como parte del mapeo se realizaron marchas exploratorias que consistieron en la evaluación del terreno por parte de los estudiantes divididos en grupos aleatorios. Las actividades del mapeo y las marchas exploratorias permitieron conocer con precisión y con fuentes de primera mano los lugares específicos que los alumnos detectan como zonas inseguras o violentas (espacios de peleas, asaltos, consumo de drogas, acoso, etc.) al igual que las zonas seguras dentro del plantel.

El contexto y las violencias sociales.

El 25 de julio de 2018 un grupo de sicarios irrumpió en una funeraria donde estaban velando a un joven que fue encontrado sin vida en un parque dentro del barrio de La Magdalena en Uruapan. Dispararon hasta asesinar a 7 personas y herir a 6 más. Entre los asesinados estaban 2 alumnos que habían egresado de la secundaria “Benito Juárez”. La prensa no registró las causas, pero los vecinos de la colonia señalan que el joven que estaban velando era hijo de un narcomenudista y que los alumnos de la secundaria andaban también en “malos pasos” (Castellanos, 25 de julio de 2018). El 3 de febrero de 2020 cuatro individuos entraron a un local de videojuegos ubicado en la misma colonia y asesinaron con arma de fuego a 9 personas, entre ellos 4 menores de edad. El local era propiedad de un ex policía estatal y era conocido por ser un punto de venta de metanfetaminas. Uno de los menores asesinados era ex alumno de la Escuela “Benito Juárez” (Masacre en Uruapan, 5 de febrero de 2020). Un par de días antes se había localizado una fosa clandestina con 11 cuerpos.

En el 2018, el gobierno federal a través del Programa Nacional para la Prevención del Delito (PRONAPRED) elaboró un Diagnóstico Integral en Uruapan al ser identificada como una de las

localidades con un incremento exponencial de la violencia armada. En el 2020 el Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y la Justicia Penal, ubicó a Uruapan como la tercera ciudad más violenta del mundo. De enero a diciembre del 2020, hemos registrado 145 notas periodísticas que hablan sobre asesinatos, cuerpos desmembrados con narcomensajes, asesinatos con armas de fuego, incendio de autos, enfrentamientos armados en las calles y detenciones de hombres y jóvenes con armas de fuego, entre otras. Las colonias de la Magdalena y la Cedrera destacan como focos rojos por su actividad delincencial. Estas colonias son aledañas a la Revolución, donde se encuentra la escuela “Benito Juárez”, por lo que es común contar con estudiantes de estas colonias, muchos de los cuales se trasladan a pie a la institución escolar.

Según el Diagnóstico Integral del PRONAPRED, los vecinos de esta zona no suelen convivir entre ellos, ni para solicitar servicios públicos y mucho menos para organizar la seguridad en la colonia. Las personas no participan en la resolución de los conflictos que se presentan en su colonia principalmente porque no les interesa y hay poca integración entre ellos (Diagnóstico Integral, 2018, p.24). La composición socioeconómica de los estudiantes que habitan esta escuela es variada. El polígono en el que se ubica es uno de los que presenta mayores niveles de marginación social. El 67.47% de las familias que lo habitan señalaron no tener el dinero suficiente para cubrir las necesidades de alimentación, ropa y calzado (Diagnóstico Integral, 2018, p.33). En cuanto a la ocupación laboral, predomina una alta insatisfacción con su salario (62%) y una percepción de no crecimiento laboral (70%) (Diagnóstico Integral, 2018, p.22).

Si bien la mayoría de las calles cuenta con alumbrado y pavimentación así como con servicios públicos; éstos son insuficientes y se encuentran deteriorados. Una de las calles aledañas a la escuela, se encuentra sin pavimentar, sin alumbrado y con arbustos que dificultan el acceso. Esta es la calle reconocida con mayor inseguridad en la colonia. Ahí se encuentra una “narcotiendita” a la que los estudiantes acceden fácilmente. Los maestros reconocen que ahí los estudiantes compran y consumen droga, llevan a cabo peleas, mantienen relaciones sexuales, entre otras cosas. A esa calle llegan motocicletas para entregar paquetes, quemar camionetas, aventar cuerpos, levantar vecinos, liberar a personas secuestradas y aventar maletas con dinero. La policía ha participado activamente en este tipo de sucesos, como lo señala una maestra de la secundaria que vive en esa calle:

[...] uno fue que lo tiraron aquí, de hecho ahí están como crucesitas, dos ya las quitaron, lo tiraron aquí, otro lo quemaron aquí, un carro lo quemaron aquí, a un vecino lo desaparecieron, eso sí vimos nosotros cuando se lo llevaron la policía [...] todos lo conocíamos, pues, lo subieron y ya, nunca más. Sus hermanas vinieron a buscarlo y ya nunca lo encontraron, pero fue la policía. Aquí bajaron uno que tenían secuestrado la policía [...] En las reuniones sindicales aquí regionales, nos tocó ver cómo abrían los carros y les robaban, a una maestra le robaron las llantas de su Jetta, y a otro, en frente de mi casa, a un maestro, le abrieron la cajuela y le sacaron herramientas [...]. (mapeo participativo, profesora Gabriela, 27 de abril de 2021).

En esta colonia existe una geografía de la violencia y la delincuencia que es reconocible por los propios habitantes. En ella, la participación de la delincuencia y las autoridades policiales es sumamente difusa. Las actividades delictivas suceden frente a una clara ausencia de autoridades que garanticen la seguridad. Esto es lo que podríamos denominar una “zona liberada” en tanto que forma parte de una geografía excluida deliberadamente de la institucionalidad, lo cual impacta en la forma en que se desenvuelve la violencia cotidiana. Más allá de las violencias extremas que se viven, como las matanzas descritas arriba, en el día a día las autoridades de seguridad están ausentes o en el mejor de los casos, contribuyen al desplazamiento de ciertas actividades.

[...]detrás de la Preparatoria, hay una zona, donde mucha gente consume drogas, alumnos y ajenos [...] hay una tienda donde también les venden drogas, y que todo mundo lo sabemos, pero que nadie hace nada, ni hacemos denuncia, porque muchas veces se llama a la policía. Esta preparatoria constantemente llama a la policía y les dicen así: “¡Váyanse!, retirense, esta es una zona escolar”. No detienen, no investigan, no preguntan, a ellos también se les ha dicho de esa tienda, nadie ha investigado y nadie hace nada al respecto [...]. (mapeo participativo, maestra Carmen, 27 de abril del 2021).

Según el PRONAPRED en este polígono el 87.24% de los jóvenes no se sienten seguros en sus colonias y el 86.73% señalan que hay escaso y nulo patrullaje en su colonia. En cuanto a “Delincuentes relacionados

con la policía” los jóvenes de este polígono otorgaron un porcentaje de 31.43%. En el rubro de “son corruptos”, el 37.14% de los jóvenes consideran de esta manera a las autoridades de seguridad (Diagnóstico Integral, 2018, p. 41 y 42).

La presencia de la narcoviolencia en esta localidad ha ido aumentando desde hace una década hasta alcanzar manifestaciones cotidianas que trastocan la vida de sus habitantes. Este incremento de la violencia no puede entenderse sin la participación coludida de las autoridades públicas representadas por los cuerpos de seguridad principalmente. Esta participación en la perpetuación de la violencia ocurre de manera activa o pasiva, lo cual está presente en el imaginario de los habitantes cuando hablan de los nexos entre delincuentes y ex policías, pero también cuando señalan que frecuentemente solicitan presencia de policías o patrullajes y son totalmente ignorados. Existe así, una demarcación territorial de la violencia organizada y una ausencia y permisividad por parte de las instancias públicas de seguridad. Las autoridades educativas han aprendido de esta seguridad ausente institucionalizada y la han reproducido al interior de sus escuelas.

En este escenario, la escuela “Benito Juárez” vive con una estigmatización social al ser considerada un espacio donde convergen jóvenes violentos, integrantes de pandillas, “drogadictos” y chicos problemáticos. En el trabajo de campo frecuentemente los estudiantes mencionaban que han llegado a esta escuela expulsados o reprobados de otras instituciones, persiste la idea de que los procesos para inscribirse a esta escuela no son tan rígidos y hay una sensación de que asisten al plantel “alumnos problema”. La percepción social del plantel como un lugar de riesgo influye en la mirada que la misma comunidad tiene del entorno y en la reproducción de discursos y prácticas que criminalizan, discriminan y excluyen a los jóvenes de estas colonias.

La violencia escolar y sus intersticios.

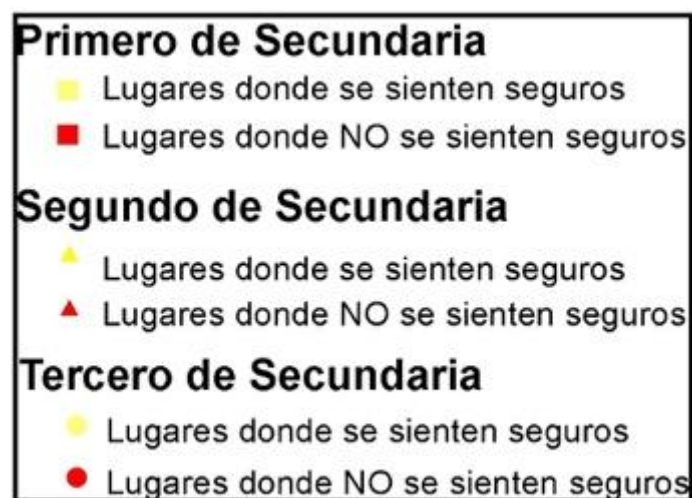
Las instituciones escolares generan en su interior una organización de los tiempos y espacios en función no sólo de los fines pedagógicos que persigue (gradualidad y simultaneidad de los aprendizajes) sino de la formación de ciertas interacciones sociales que obedecen a un ideal de orden y convivencia. Tanto los tiempos como los espacios elegidos para que se desarrollen las dinámicas escolares se han construido de manera histórica y carecen de neutralidad cultural y pedagógica. Como menciona Escolano “el tiempo del mismo modo que el espacio no es un simple esquema formal o una estructura neutra en la que se “vacía” la educación. La arquitectura del espacio y del tiempo instituye, más allá de su nivel factual, un discurso y hasta determina un sistema de relaciones, que en última instancia no es otra cosa que un sistema de poder” (Escolano, 1992). En este sentido, los usos del espacio escolar forman parte del entramado de relaciones de poder perceptible en las interacciones cotidianas, es por ello que las prácticas de violencia escolar se materializan en espacios específicos que pueden convertirse en espacios intersticiales donde se construyen las pedagogías de la crueldad, del miedo y de la impunidad.

Al interior de la escuela secundaria analizada en Uruapan existe una organización del poder entre los estudiantes que se materializa en el uso social de ciertos espacios. La escuela contiene espacios simbólicamente marcados y poseídos por grupos de estudiantes, los cuales son percibidos con miedo e inseguridad por el resto de la comunidad estudiantil. Éstos son: debajo de las escaleras, las canchas de fútbol, la huerta, los baños, algunos pasillos, el cuarto de intendencia y el estacionamiento de profesores, principalmente. En ellos, los alumnos acuden para fumar tabaco o marihuana, para pelearse o bien para realizar prácticas sexuales. Su uso coincide con el manejo de los tiempos escolares, ya que se ocupan principalmente a la hora de la salida o entrada, a la hora del recreo o bien en algunas horas de clase que los alumnos se “salan”.

Estos sitios constituyen espacios intersticiales de dominio, especialmente masculino, en tanto que ahí suceden formas que refrendan las relaciones de poder y el ejercicio de la violencia cotidiana de un grupo frente a otros. Los rumores que giran alrededor de lo que acontece en estos sitios juega un papel fundamental en su configuración; los alumnos de primer año son aleccionados desde que entran sobre lo que ocurre en esas zonas liberadas en donde confluye la autoridad y la violencia estudiantil. En palabras de los alumnos, en estos espacios es donde “se agarran a madrazos”, “se van a fumar mota”, “se juega a la

botellita para darse de besos o tocarse”, “se van a fajar” o donde “los estudiantes hacen a sus hijos”. Todos estos sitios tienen en común que son poco transitados y atendidos por la institución escolar. La población estudiantil los ubica como espacios lejanos o fuera de la lógica de regulación institucional, lo cual les genera un mensaje de permisividad y cierta autonomía para accionar prácticas fuera de las prescripciones escolares. En los momentos de interacción masiva, los prefectos -principales responsables de la disciplina escolar- circundan ciertos lugares para controlar la entrada y salida de los estudiantes. Durante los recesos, las figuras institucionales se desplazan por lugares específicos y limitados, siendo el patio central el escenario de mayor vigilancia y atención. Mientras que las pautas de convivencia reguladas suceden en estos sitios, coexisten en otros espacios prácticas de violencia y dominio que son ignoradas y en la mayoría de los casos permitidas. La escuela cuenta con un área verde extensa en abandono, la cual es conocida como la “huerta” porque tiene algunos árboles y matorrales crecidos. Este es el lugar donde acontecen prácticas que retan la disciplina institucional y generan pedagogías del miedo y la violencia entre la comunidad. Estamos frente a una racionalidad de las violencias cotidianas al interior de las escuelas que queda patente en la selección de espacios, tiempos y formas específicas que se mantienen al margen de lo institucional pero que a su vez no son totalmente desconocidas para la comunidad ni para las autoridades escolares.





Mapa 3.

Espacios seguros e inseguros dentro de la escuela secundaria por nivel escolar.

Elaboración propia a partir del mapeo participativo

En estos espacios intersticiales sucede en su mayoría un tipo de violencia de baja intensidad, que no explota y no siempre genera episodios de violencia física extrema pero que contribuye a la conformación de una narrativa sobre el dominio, el miedo y la permisividad entre los propios estudiantes. Consumir marihuana o cocaína dentro de la escuela es una práctica de ilegalidad que reta la autoridad institucional y adultocéntrica para los estudiantes.

Entrevistadora (E): ¿Y aquí adentro (de la escuela) muchos la consumen (marihuana)?

Alumna 5 (A5): Yo aquí adentro si he consumido marihuana, pero no allá afuera, también sé que se consume cocaína.

Alumna 4 (A4): Si, de hecho la mayoría. De hecho mis papá y mi mamá se dieron cuenta dos veces que traía marihuana, una vez que era muy tarde y me quedé con unos amigos y ellos me fueron a buscar porque no contestaba el teléfono y cuando me encontraron tenía el olor a marihuana y si me pegaron muy feo y me metieron a bañar con agua fría, pero yo no sentía nada, y la segunda vez que me encontraron en la mochila me dijeron que me iban a meter a un anexo, y ya les dije yo a ellos que ya no consumo que solo la cargaba pero no me creyeron y hasta estuvieron checando los anexos y pues si estaba preocupada de que ya no iba a ver a mi novio.

La organización del poder escolar se configura a partir de la condición etaria, la antigüedad en la escuela y el género. Los estudiantes de primer y segundo año no pueden acceder a ciertos espacios demarcados porque no les pertenecen en términos simbólicos, no se sienten seguros e incluso reciben amenazas o intimidaciones en caso de transitarlos ocasionalmente. Para las alumnas mujeres la amenaza es mayor, ya que constantemente se sienten asechadas sexualmente por sus compañeros. Ser mujer de 12 años recién incorporada a la escuela representa la mayor vulnerabilidad posible en la jerarquía estudiantil. En este sentido, es importante identificar que existe una división sexo-genérica en la percepción de la violencia y la amenaza escolar y que contribuye a conformar pedagogías diferenciadas sobre las violencias. Para las alumnas mujeres el tipo de violencia que las pone en riesgo tiene que ver con abusos sexuales y afectivos por ello prefieren no habitar los espacios de los novios, los fajos o las relaciones sexuales, ya que transitar por ahí es un peligro para su honorabilidad. Estas amenazas no se circunscriben al espacio escolar exclusivamente, ya que en los trayectos a la institución las alumnas también se sienten más expuestas que puertas adentro:

Entrevistadora (E): ¿En qué lugar se sienten inseguras?

Alumna 1 (A1): En la calle

E: ¿Nos pueden compartir una situación en la que se han sentido en riesgo?

A5: Sí, antes venía a la escuela sola, y un día nos la salamos y llegamos a una huerta muy fea, y había como cuatro señores, y varios chicos y chicas y tenían mucho alcohol y botellas, y pues yo tomé y también fume marihuana, y no sabíamos luego como salir, y yo ya me sentía muy mal estando ahí por que los señores ya nos estaban viendo muy feo, pero por suerte pasó una camioneta y nos dio rait, no sé ni cómo llegué a mi casa, y al día siguiente le conté a mi hermana.

Las prácticas sexo-afectivas dentro de la escuela son la principal amenaza de violencia para las estudiantes; no obstante, estas son concebidas por las autoridades educativas como privadas, insignificantes y autoregulatorias por lo que no constituyen temas a atender. Las autoridades educativas consideran que son las propias mujeres las que propician estas violencias por la forma en cómo se relacionan con los compañeros varones. Por su parte, para los varones la práctica de mayor riesgo es el consumo de drogas, por lo que no transitan en los espacios destinados para esta práctica para evitar dar señales de disponibilidad y pertenencia.

Entrevistadora (E): ¿Y aquí hay alguien en particular que te molesta?

A2: La verdad no. Como me la paso ahí en el salón, hasta en el recreo me la paso ahí en el barandal y casi no salgo.

E: ¿Y por qué casi no sales?

A2: Porque la vez que salí cuando vine el primer día me recogieron; al segundo día me fueron a traer; al tercer día me estuve allí (sic), pero me empezaron a empujar unos de tercero (...) Me empezaron a decir de cosas: que les pasara mi número y que quién sabe qué. Pero yo les dije que no y por eso casi no me gusta estar acá. Hay veces que con mi amiga con la que me junto me voy para allá atrás para comer y estar allí tranquilas las dos platicando.

Por lo regular, la institución escolar desmantela o interviene sobre aquellas violencias que son muy evidentes, que se materializan y exponen la pérdida de control institucional en el espacio. Por ejemplo, las autoridades destruyeron una especie de “choza” hecha de cobijas y cartones en la esquina del huerto que era utilizado para las prácticas sexuales. También un túnel que permitía a los alumnos circular droga al interior de la escuela y fugarse de la escuela para diferentes fines. Lo mismo ocurre con las peleas físicas, ya sea de alumnos varones o mujeres, las cuales sancionan dentro de los espacios transitados por la autoridad escolar.

En una estructura altamente jerárquica como la escolar, las formas de convivencia están moldeadas por ejercicios de autoridad y disciplinamiento punitivo que contienen u ocultan ciertas prácticas entre el estudiantado. La amenaza del castigo está representada en las figuras de autoridad encarnadas por el prefecto, un sujeto masculino y masculinizado que realiza desplazamientos vigilantes a lo largo y ancho del espacio escolar. Estas figuras no ignoran las diversas prácticas de los estudiantes en estos espacios intersticiales, no obstante, hay un desplazamiento corporal selectivo que limita la presencia de la institucionalidad en ciertos espacios. Por otro lado, existen docentes que simulan labores pedagógicas generando tiempos para la conformación de espacios liberados, incluso al interior de los salones de clase. Los alumnos conciben como espacios seguros aquellos de mayor regulación externa y adulta: se sienten seguros en su salón o en los pasillos, en la dirección y en el patio central que es donde la institucionalidad se hace presente.

Entrevistadora (E): ¿Y tú normalmente te sientes seguro aquí en la escuela?

Varón 1 (V1): A veces (risas).

E: ¿Cuándo sí y cuándo no?

V1: Pues es que siempre están aquí todos con los radios y eso, con los walkie talkies, los maestros y los prefectos y pues así seguirán, ya se siente más seguro uno. Porque antes no, pues se pasaba así la gente, así nada más.

E: ¿La gente de afuera podía entrar así nada más?

V1: Ajá.

E: ¿De eso hace cuánto?

V1: Desde el año pasado. Y ya después como a los dos meses de eso pues ya empezaron a traer los walkie talkies y ya no dejaron a que pasaran a nadie más. Y antier pasó un amigo que venía a hacer extras y lo sacaron porque no tenía nada que hacer aquí.

E: Pero entonces ¿Cuándo entraba cualquier persona aquí a la escuela que pasó?

V1: Los sacaban a veces.

E: ¿Y esa gente que entraba aquí qué hacía?

V1: Pues no sé, venían así sin ropa, sin el uniforme pues, y pues no sé qué hacían. Solo los veía aquí cuando caminaban y se iban para atrás o solo andaban ahí.

Esta percepción de falta de regulación y vigilancia en ciertos espacios es compartida también por los docentes. En el mapeo participativo, las docentes identificaron una presencia concentrada y desigual de parte de la institución en los espacios escolares:

[...] Está la plaza cívica que está en la secretaría, está la prefectura, los maestros que pasamos, entonces son como las áreas visibles [...] estamos como muy concentrados en el mismo espacio, eso hace que se conviertan, como la escuela es tan grande, no hay visibilidad y por eso se convierten en espacios en los que los chicos pueden ir a intercambiarse pues no sé si drogas o no sé si pastillas o buscar información en los celulares sin ser observados, [...] como la escuela es tan grande y no nos hemos dado a la tarea de organizarnos y sólo nos concentramos en los mismos espacios, creo que por eso se convierten como en espacios inseguros [...] (mapeo participativo, maestra Carmen, 27 de abril del 2021).

La administración de la vigilancia la realizan los prefectos a través de dispositivos como radios portátiles, las cuales introdujeron recientemente para aumentar el control de la escuela ante la entrada constante de personas ajenas. A través de las entrevistas fue evidente que ante situaciones de violencia las víctimas y los testigos recurren primero a las maestras por considerarlas con mayores recursos personales para escuchar y atender estas situaciones. El alumnado reconoce que ellas son las que practican los cuidados de la población estudiantil. Son ellas las que frecuentemente se acercan para saber cómo se encuentran en términos emocionales. La escuela cuenta con mujeres docentes, sólo una prefecta y una psicóloga social que se suman a este grupo de mujeres que suelen ser la primera línea de contacto ante las situaciones de violencia. Un grupo de 5 maestras conformó un Comité de Mediación Escolar cuya intención era realizar un diagnóstico sobre las violencias escolares así como el diseño e implementación de estrategias para atenderlas. En esta escuela, los trabajos de cuidado y atención a la violencia recaen principalmente en figuras femeninas (docentes), quienes generan estrategias de atención desde lo individual. En varias ocasiones durante el trabajo de campo, ellas señalaron la frustración y el agotamiento que les generaba brindar acompañamiento a jóvenes con situaciones de violencia dentro y fuera de la escuela. La maestra Carmen comenta que son más las mujeres que atienden los temas de violencia dentro de la escuela.

[...] Incluso hay uno (un profesor) de la tarde, que constantemente yo le comentaba, pero decía: "No, eso no es nuestro problema". Y que yo decía: "¡Híjole! pues, ¿cómo no es nuestro problema, ¿no?". Entonces, creo que también eso es importante de mencionar, que somos más las mujeres que los compañeros [...]. (mapeo participativo, maestra Carmen, 27 de abril del 2021).

Desde estos espacios liberados o intersticiales en las escuelas se genera una pedagogía de la violencia escolar que queda manifiesta en la permisividad e impunidad con la que se ejercen ciertos espacios de dominio en su interior. Estos espacios abarcan desde los cuerpos femeninos que suelen ser cosificados, hasta espacios periféricos que escapan de la lógica de atención de las autoridades escolares. Por otro lado, la sobrerregulación externa y adulta en ciertos espacios favorece una sensación de seguridad entre los alumnos que no fomenta necesariamente la corresponsabilidad ni la autorregulación entre la propia comunidad. Fue

común escuchar relatos cotidianos de violencia en la que los involucrados no actuaban, es decir, dejaban pasar el hecho; o bien acudían a acusaciones con las autoridades. En otros casos, la falta de respuesta por parte de las autoridades para contener, frenar o reparar las violencias ha generado una sensación de indefensión, complicidad o encubrimiento entre la comunidad escolar. Las violencias sutiles y cotidianas que no alteran el orden y la dominación institucional son permitidas, lo que contribuye a la construcción de una pedagogía de la normalización que va ampliando los horizontes de tolerancia e insensibilidad ante las mismas al interior de las escuelas.

Conclusiones.

La escalada de las violencias sociales en el país se entiende si analizamos la intersección entre los entornos legales e ilegales, entre prácticas clandestinas y oficiales, entre lo normativo y lo disruptivo. Para varios autores (Solís, 2013), existe una articulación entre gobierno, narco y delincuencia que permite la conformación de espacios intersticiales que operan tanto en las calles como en las instituciones públicas, entre ellas las escuelas. Estos espacios generan una geografía de la actividad pública institucional que impacta en la forma en cómo se desarrolla la violencia cotidiana. Las escuelas como las calles son espacios donde converge la violencia con la institucionalidad pública. Incluso, la escuela puede constituirse como un espacio intersticial en tanto que representa una confluencia entre lo interior y exterior y logra constituirse como un territorio límite entre fuerzas sociales que lo tensan constantemente (Águila, 2014). Los espacios intersticiales son aquellos con una composición híbrida, plural y son el resultado de la confluencia de varias lógicas de habitar las relaciones sociales en un territorio.

Michoacán ha sido escenario de múltiples violencias sociales originadas por el crecimiento del narcotráfico, las estrategias políticas para atenderla y la precarización de la vida social. Uruapan es uno de los municipios que en los últimos años ha experimentado un crecimiento exponencial de las violencias no sólo del narcotráfico, sino también delictiva, en los espacios públicos, domésticos y por supuesto en los escolares. Las violencias en las instituciones educativas provienen tanto del contexto social, económico y/o político en el que la institución se encuentra inmersa, pero también se generan otras de manera cotidiana al interior de estos espacios, las cuales reproducen las desigualdades estructurales y las traduce en situaciones concretas de exclusión, marginación, desigualdad, ofensa, etc.

La violencia escolar se perpetúa gracias a la existencia de espacios intersticiales e interacciones en donde existe permisividad o pasividad frente a las violencias sociales por parte de todos los actores escolares, principalmente de las autoridades. Estas zonas generan ciertas dinámicas en las escuelas en donde la violencia es promovida, inhibida, canalizada o permitida generando una pedagogía del miedo, de impunidad y de permisividad entre los actores escolares. Hay involucramientos directos en el ejercicio de las violencias sociales o bien hay una intención de “dejar pasar” o “dejar hacer” en tanto que no se altere el orden institucional. Gracias a los mapeos participativos y los grupos focales se identificaron espacios liberados o protegidos en donde la institucionalidad está presente, transita o vigila de manera física y simbólica.

Son los actores que están en la escala de jerarquía más baja los que se insertan activamente en el ejercicio de la violencia. Los alumnos varones, y cada vez más las mujeres, se presentan como perpetradores de la violencia escolar y emplean las herramientas de poder con las que cuentan: las amenazas, ciertas prácticas delictivas o el ejercicio de relaciones sexo-afectivas violentas. Los espacios intersticiales muestran las formas cotidianas de habitar, entender y responder ante las violencias sociales. Muestran también la organicidad del poder estudiantil palpable en ejercicios cotidianos de la violencia, ilegales, pero a la vez contenidos y de baja intensidad. No se llega a alterar el orden institucional de manera exponencial por lo que su existencia es por todos conocida y permitida. Además, existe una división sexo-genérica en el ejercicio de las violencias que vulnera principalmente a las mujeres. Las respuestas institucionales frente a este ejercicio de la violencia son ambiguas y reproducen el orden jerárquico patriarcal al dejarlo en manos de las mujeres que representan la institucionalidad aunque sus acciones resolutivas están al margen de la escuela.

Las escuelas son espacios donde coexisten la violencia con la institucionalidad pública, en donde confluyen las violencias sociales contextuales y las que se originan y reproducen al interior. Al interior de la escuela, hay espacios comunes y lugares de tránsito en los que se generan cierto tipo de relacionamientos que refuerzan o escapan de la lógica institucional. En este caso, nos centramos en aquellas prácticas y experiencias de violencia escolar que van construyendo significados y pedagogías sociales en estos escenarios. Estas violencias escolares forman parte del entramado institucional en donde sucede aquello que no es reconocido oficialmente. Son espacios que son liberados de la jerarquía vertical, de los disciplinamientos y de los tránsitos de autoridad en los que los y las estudiantes experimentan relaciones de poder y de violencia que contribuyen pasivamente a la perpetuación del orden social. Si bien no registramos complicidades explícitas o abiertas entre las autoridades educativas y perpetradores de las violencias, sí observamos la ausencia y permisividad institucional que apunta hacia la convergencia entre lo sancionable y lo permitido en las escuelas. Estas violencias ejercidas de forma cotidiana que se articulan con lógicas institucionales van construyendo pedagogías que contribuyen a su aceptación y normalización.

La desposesión ocasionada por vivir en los márgenes genera escenarios cotidianos de suma violencia, es por ello que este ejercicio reflexivo apunta hacia el entendimiento sobre cómo se habita la violencia cotidianamente en los márgenes urbanos, unos márgenes que generan condiciones de violencia estructural en donde es difícil dignificar la vida y en donde esta violencia también se materializa en relaciones interpersonales crueles, dañinas, que van ampliando los márgenes de tolerancia y también de normalización. Como lo han señalado varios autores, es necesario entender cómo se viven, cómo se generan, cómo operan y cómo se transitan las violencias en lo cotidiano desde los márgenes para vincular los procesos macro y micro sin la intención de criminalizar a los actores sociales excluidos, sino de enfatizar cómo lo cotidiano se suma a esta cadena de condiciones generadas por un sistema que violenta desde sus estructuras sociales, políticas y económicas. Desde esta perspectiva, es urgente que las escuelas atiendan la intersección entre estas manifestaciones de las violencias para atender las problemáticas cotidianas que enfrentan colectivamente.

Bibliografía

- Águila, J.L. (2014). Espacio intersticial. Surgimiento y transformación. Caso: Tonalá Jalisco en México. Universidad Internacional de Andalucía.
- Auyero, J. (2007). La zona gris. Violencia colectiva y política partidaria en la Argentina contemporánea. Siglo XXI Editores.
- Azaola, E. (2017). Informe especial. Adolescentes: Vulnerabilidad y Violencia. CNDH – CIESAS.
- Chávez, M. (2014). “Violencia escolar y marginación social: entre la perspectiva de los sujetos y las dimensiones estructurales”. Revista Iberoamericana de Investigación Educativa, no. 66/2. Organización de los estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1-14.
- Castellanos, F. (2018). Masacre en funeraria de Uruapan: comando mata a siete y deja a seis más lesionados. Revista Proceso. México. 28 de julio. Consultado el 10 de enero de 2022. Disponible en: <https://www.proceso.com.mx/nacional/2018/7/25/masacre-en-funeraria-de-uruapan-comando-mata-siete-deja-seis-mas-lesionados-209334.html>
- Castellanos, F. (2018). Masacre en funeraria en Uruapan: comando mata a siete y deja a 6 más heridos. En Revista Proceso. <https://www.proceso.com.mx/nacional/2018/7/25/masacre-en-funeraria-de-uruapan-comando-mata-siete-deja-seis-mas-lesionados-209334.html>
- Diagnóstico Integral (2018). Diagnóstico Integral. Municipio de Uruapan, Michoacán. Programa Nacional para la Prevención social de la violencia y la delincuencia. México.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en Educación Médica, 2 (7), 162-167.
- ECOPRED (2014). Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia. INEGI.
- Escobar, A., Guillén D., Serrano J.A., Vázquez D., Sánchez G. y Paredes P. (2017). El futuro de los jóvenes pobres en México. Informe Ejecutivo. CIESAS. El Colegio de San Luis. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. El Colegio de Michoacán.
- Escolano, A. (1992), Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. Revista de Educación. No 298, Madrid.
- Ferreira, G. (2019). Estado de derecho y seguridad pública. Un análisis a distancia sobre el Michoacanazo. En Maldonado, S. (2019) (coord.). Michoacán: violencia, inseguridad y estado de derecho. El Colegio de Michoacán, 93-119.
- Fuentes Díaz, A. y Paleta Pérez G. (2015). Violencia y autodefensas comunitarias en Michoacán, México. Íconos. Revista de Ciencias Sociales, 19/3(53), 171-186.
- Furlan, A. (2012). Reflexiones sobre la violencia en las escuelas. Siglo XXI.
- Gómez, A., Zurita U. y López S. (2013). La violencia escolar en México. Ediciones Cal y Arena.
- Galtung, J. (2003). Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos. Transcend – Quimera.
- Guerra, E. (2015). Las autodefensas de Michoacán: Movimiento social, paramilitarismo y neocaciquismo. Política y cultura, (44), 7-31. Recuperado en 10 de abril de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422015000200002&lng=es&tlng=es.
- Lamanno-Adamo, V. L. C. (2013). Entre lo público y lo privado: el espacio intersticial. Jornal de Psicanálise, 46(84), 93-98.
- Le Cour Gandmaison, R. (2019). Pueblo chico, infierno grande. Territorialidad e intermediación política: las autodefensas de Michoacán. En Maldonado, S. (2019) (coord.). Michoacán: violencia, inseguridad y estado de derecho. El Colegio de Michoacán, 153- 178.

- Lionetti, L. y Varela P. (2008). Las instituciones escolares: escenarios de autoridad y transgresión a la norma. En Daniel Míguez (comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*. Paidós, 203-246.
- Maldonado, S. (2010). Los márgenes del Estado mexicano. Territorios ilegales, desarrollo y violencia en Michoacán. El Colegio de Michoacán.
- Maldonado, S. (2019) (coord.). Michoacán: violencia, inseguridad y estado de derecho. El Colegio de Michoacán.
- Masacre en Uruapan: cómo “Los Viagras” están vinculados al asesinato de nueve personas en un local de videojuegos (5 de febrero de 2020). En INFOBAE.<https://www.infobae.com/america/mexico/2020/02/05/masacre-en-uruapan-como-los-viagras-estan-vinculados-al-asesinato-de-nueve-personas-en-un-local-de-videojuegos/>
- Pansters, W. (2019). ¡Tuvimos que pagar para poder vivir! Soberanías encontradas en el México violento. En Maldonado, S. (2019) (coord.). Michoacán: violencia, inseguridad y estado de derecho. El Colegio de Michoacán, 121-152.
- Rodriguez, C. (2019). Inseguridad, planes y propuestas para construir la seguridad en Michoacán. En Maldonado, S. (2019) (coord.). Michoacán: violencia, inseguridad y estado de derecho. El Colegio de Michoacán, 243-266.
- Roussillon, R. (1988). Espaços e práticas institucionais. O quarto do despejo e o interstício. In R. Kaës (Org.), *A instituição e as instituições*. (pp. 133-149). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Segato, R. (2018). Contrapedagogías de la crueldad. Prometeo.
- Solís, J. L. (2013). Neoliberalismo y crimen organizado en México: El surgimiento del Estado narco. *Frontera norte*, 25(50), 7-34. Recuperado en 10 de agosto de 2021, de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722013000200002&lng=es&tlng=es
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la Investigación Cualitativa: Nuevas Tendencias y Retos. *Calidad en la Educación superior*, (3), 119-139.
- Veléz, I., Rativa, S., y Varela, D. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. *Revista Colombiana de Geografía*, (21), 59-73.
- Zepeda, R. (2019). El homicidio en Michoacán: tendencias estadísticas desde 1990 hasta 2015. En Maldonado, S. (2019) (coord.). Michoacán: violencia, inseguridad y estado de derecho. El Colegio de Michoacán, 25-52.