



Violencia y Poder. La otra inserción a la enseñanza del profesorado novel de Educación Primaria

Violence and Power. The other Insertion to the Teaching of the Novice Teacher of Primary Education

 **Erick Zorobabel Vargas Castro**

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México.
ezvargas25@hotmail.com

Resumen. El presente trabajo, expone los resultados de una investigación sobre la apropiación y desarrollo de saberes docentes del profesorado novel durante sus primeras experiencias de ejercicio profesional en el estado de Sinaloa (México). Las evidencias, permitieron advertir un ambiente alterno de inserción que aportaba *saberes* constreñidos por un contexto delincucional endémico de comunidades afectadas por el narcotráfico. De ahí que el posicionamiento teórico atendió las relaciones sociales de violencia y poder ante su valor epistémico re-significante del efecto choque con la realidad, propio de esta etapa donde se experimenta una incipiente socialización profesional. La metodología fue de naturaleza cualitativa con sustento en la etnosociología y la entrevista de tipo relato de vida, recuperando las vivencias de 70 profesores nóveles elegidos mediante una muestra no probabilística, caso típico-ideal. Los resultados se agruparon, según sus recurrencias, en cuatro dimensiones jerárquicas: 1) personal, 2) escolar, 3) comunitaria y 4) delincucional, acorde con su nivel de afectación. Entre las conclusiones, se advierte que la inserción del profesor novel inmersa en un ambiente dominado por la subcultura del narcotráfico, transfigura el aprendizaje de la profesión con saberes docentes específicos y utilizables para *sobrevivir* esta contingencia dada su influencia intra e inter-áulica.

Palabras clave. violencia, poder, profesor novel, inserción, primaria.

Abstract. This paper presents the results of an investigation on the appropriation and development of teaching knowledge of novice teachers during their first experiences of professional practice in the state of Sinaloa (Mexico). The evidence revealed an alternative insertion environment that provided knowledge constrained by a criminal context endemic to communities affected by drug trafficking. Hence, the theoretical positioning addressed the social relations of violence and power in view of their epistemic value re-signifying the effect of the clash with reality, typical of this stage where an incipient professional socialization is experienced. The methodology was qualitative in nature, based on ethnosociology and the life story interview, recovering the experiences of 70 new teachers chosen through a non-probabilistic sample, a typical-ideal case. The results were grouped, according to their recurrences, into four hierarchical dimensions: 1) personal, 2) school, 3) community and 4) delinquency, according to their level of affectation. Among the conclusions, it is noted that the insertion of the novice teacher immersed in an environment dominated by the subculture of drug trafficking, transfigures the learning of the profession with specific and usable teaching knowledge to survive this contingency given its intra- and inter-academic influence.

Keywords. violence, power, novice teacher, insertion, primary.

1. Construcción Empírica

Las dinámicas sociales que desarrolla una comunidad rural o urbana, permiten advertir que lejos de mantenerse estática o ajena a los cambios sucedidos a su alrededor se convierten en puntos de convergencia por el sinfín de intercambios culturales que ocurren entre sus integrantes. Dando forma a una identidad específica en permanente transformación como parte de un proceso evolutivo cuya capacidad de renovarse, bajo un sincretismo cohesionador, define una de sus principales características relacionada con el momento histórico en que se encuentre. Todo ello, representa la adhesión de una doble propiedad que la hace única e irreplicable a la par que abierta y dinámica por conformar una identidad socialmente compartida pero a la vez excluyente entre sus mismos habitantes.

Si bien esta doble propiedad social permite mantenerse renovada al seguir los movimientos de cada cambio histórico-social, el impacto de las decisiones entre particulares afectará distintas dimensiones familiares, educativas o morales si la delgada línea que separa la bondad de la perversidad se desdibuja con el paso del tiempo. Acorde con esto último, apropiarse de una cultura ajena no estará exenta de desarrollar una subcultura propia bajo parámetros distintos a los que la educación axiológica pretende fomentar en sus ciudadanos, derivando, en última instancia, una contracultura al *establishment* que repercute como *caja de resonancia* para algunos sectores de la sociedad, si se presenta seductora o atractiva al prometer una vida palaciega con la adquisición de poder más allá de la legalidad.

Una de sus expresiones, tiene en la subcultura del narcotráfico un fenómeno social del estado de Sinaloa (México) cuya presencia desde hace 50 años ha permeado en distintas capas sociales, donde residen y coexisten sus habitantes hasta convertirse en un problema endémico que incluso *engendró* uno de los cárteles de tráfico de drogas más poderosos y violentos, a la fecha todavía operantes. Su ramificación encontró en los beneficios que promete dicha contracultura, reales o ficticios, un elemento sugestivo cuando la adquisición de poder a través del dinero se adereza con el anhelo de lo prohibido como *moneda de cambio*, resultado de actividades ilícitas que exigen cometer actos delincuenciales. Situación que para muchos supone un potente motivador que facilita insertarse en la vida delictiva, cuando se *embellece* de un folclor propio (música, películas, mitos, series de tv), el cual asimila y tergiversa los rasgos culturales de la región donde se gesta.

Dentro de este contexto, la injerencia de sus actividades ha trastocado la forma como se relacionan las personas debido a su incremento exponencial con el devenir de los años y la escalada en el nivel de violencia. El efecto resultante genera un impacto en la cotidianidad cuando trayecto profesional, relacional y económico obliga coexistir en un escenario social con *maskaradas* donde la superficie se muestra pacífica pero subyacen convulsivas realidades, en tanto, la vida lícita y honrada comparte espacios con la ilegalidad sin llegar a percibirlo. De este modo, el ámbito educativo resiente los efectos de dicho fenómeno por ser el filtro donde se decantan los problemas sociales de alumnos y padres de familia, toda vez que el contexto escolar convive con las secuelas de violencia en cada región que integra la entidad con los profesores como sus principales testigos.

Sinaloa es un estado ubicado en el Noroeste de México limítrofe con la Sierra madre Occidental, dividido en 18 municipios, que comparte el llamado Triángulo Dorado con los Estados de Chihuahua y Durango¹. La educación Primaria es atendida por 12, 528 profesores ubicados en 2481 escuelas según los datos que reporta el portal del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática

¹ Definición otorgada desde los años 70 del siglo XX, a una región montañosa de difícil acceso en el Noroeste de México y con alto nivel de pobreza, cuya ubicación la hizo idónea para el trasiego de drogas.

([INEGI], 2022) al cierre del ciclo escolar 2020-2021. Si bien el servicio educativo lo atienden centros tanto públicos como privados, el ingreso al Servicio Profesional Docente se lleva a cabo vía examen de oposición dando paso a un añejo y ambiguo *ritual de iniciación gremial* que, por lo regular, asigna los nuevos profesores a las escuelas más apartadas.

En este sentido, el primer contacto que llega a tener el profesorado novel con el contexto escolar como titular de un grupo (un par de meses o años enteros), conlleva trasladarse a comunidades alejadas de sus lugares de origen en zonas serranas con la posibilidad de sufrir un encuentro cercano con grupos delictivos. Construyendo un tipo de inserción distinto al que viviría cualquier otro profesor, amén del factor inexperiencia, dado que no sólo deberá dominar todas las actividades propias del aprender a enseñar sino que además requiere aprender a superar estas dificultades con la imperiosa necesidad de asimilar una realidad social compleja y conflictiva mientras va sumergiéndose en un ambiente tanto desconocido como peligroso, lo cual, supone redimensionar el dominio de la enseñanza y las interacciones con alumnos, colegas y padres de familia por sobrevenir múltiples relaciones entre violencia y el poder.

Es conveniente resaltar que dicha condicionante contextual, emergió como parte de una investigación de cinco años sobre saberes docentes cuando los relatos de los participantes evidenciaron diversos incidentes relacionados con la presencia del narcotráfico en el contexto escolar, entre una clandestinidad ostentosa y el secreto a voces, por lo que se decidió separarla de una subcategoría denominada Ámbitos Problemáticos: Extra-Clase para convertirla en un Área de Exploración. Los testimonios se cohesionaron en torno a la pregunta ¿Cuál es el impacto formativo que tiene confrontar problemas de violencia y poder relacionados con la inserción profesional en un contexto escolar por primera vez?, siendo que dicho periodo marca al futuro profesor dada la extrapolación de problemas contextuales hacia el ambiente áulico, representando una inmersión social *sui generis* que edifica saberes docentes de difícil apropiación en otros espacios.

2. Construcción Teórica

Para adentrarnos teórica, epistemológica y conceptualmente a las particularidades de ésta área de exploración, se recurrió a los postulados de Foucault (1998, 2002, 2014) y Arendt (1993) en torno a las relaciones sociales de violencia y poder como dimensiones de interacción que utilizan distintos medios para alcanzar propósitos específicos. En tanto, el primero define las relaciones de poder en un área de acción singular no belicosa ni jurídico representadas por el efecto de gobernar, a saber, no como un lugar de violencia o lucha sino desde una forma de gobierno donde se orientan las fuerzas de cierta manera en lugar de rivalizar. Por su parte, el segundo señala las particularidades del poder correlacionadas con una existencia cuando se ejerce con la utilización de palabras presentes en una realidad específica, así como con los actos cuyas relaciones generan nuevas realidades.

Acorde con lo que sostiene Foucault, el poder se caracteriza por orientar las relaciones entre individuos o grupos como un mecanismo que promueve múltiples acciones con el propósito de inducir que unos sigan a otros. Se entiende que el poder representa una acción sobre otras acciones que conforman un vínculo no como objeto propio sino identificado en determinado tipo de acción. Este modo de actuar en ejercicio del poder tendrá un efecto colateral que pretende afectar posibles actividades presentes o futuras por medio de dominación y represión que incita, induce, seduce, facilita o dificulta la acción del otro sujeto desde su propia acción coercitiva.

Por contradictorio que pueda parecer, supone un potencial presente en actos concretos de la realidad ejercido sobre sujetos libres quienes se enfrentan en un campo de posibilidades con diversas formas de conducta, reacciones y comportamientos. La relación con el acto de gobernar, según afecta las conductas de sujetos y grupos no ceñidas a grupos políticos o regulación del Estado, constituye un campo de acción posible en donde las relaciones de poder intentan guiar cada uno de sus actos hasta regular un resultado potencial con sometimiento sin que necesite validarse por el consenso. El consecuente arraigo de las relaciones de poder en las comunidades incluye una forma de convivencia social posible de acción sobre otras acciones, cuyos vínculos establecidos no se reducen a instituciones ni órganos estructurales que prescriban a la sociedad.

Una premisa relevante de este planteamiento es la inmaterialidad del poder por no ser un objeto o una cualidad que se obtenga de manera independiente, esto es, el poder no existe por sí mismo más bien se entiende como un tipo de acción intrínseca de los sujetos que lo producen, aun cuando su meta no solo sea influir en los individuos como en la relación entre ellos y sus actuaciones. Cada una de las acciones tomadas modificarán acciones presentes cuando se ejerce con la presencia de un vínculo tácito, lo cual explica la ausencia de una propiedad acumulativa donde a mayor poder mayor influencia. Empero, esta libertad de acción envuelve el concepto de violencia como dispositivo limitante del potencial de los sujetos que suprime eventualidades no dispuestas, de modo que poder y violencia apuntan hacia las potencialidades demostrando objetivos y formas diferentes de intervención.

Ahora bien, Arendt define la existencia del poder cuando se ejerce en efecto ante un conjunto específico de palabras y determinados actos vivos que agotan su significado en la actuación. Coexistiendo un espacio entre sujetos quienes al actuar también hablan y esta característica es lo que llega a limitarlo; sin embargo advierte la confluencia entre poder, fuerza y violencia como principios que definen vínculos en dicho espacio mientras las relaciones generadas no son determinantes de otras realidades, más bien crea nuevos vínculos y entornos. Por consiguiente, el poder tiene un límite externo condicionado a vínculos entre discursos y acciones desde un sentido productivo o destructivo según la relevancia de los componentes fuerza y violencia.

Coincide conceptualmente al señalar que el poder no puede almacenarse o tener una reserva como instrumento de violencia utilizable ante una emergencia, es decir, solo existe en su propia realidad cuando palabra y acto permanecen articulados mientras que en la ausencia de dicha realidad se alejará. Su presencia es lo que, en cierta medida, mantiene unida a la esfera pública al ser un espacio donde los sujetos actúan y hablan e incluso puede dividirse sin disminuir su injerencia, dado que la acción recíproca de poderes genera contrapeso y equilibrio que genera más poder mientras prevalece su acción. Si bien la preservación de la esfera pública implica que el poder sea la *sangre vital* del artificio humano puede ser destruido por la violencia más que por la fuerza y esta solo puede destruirla el poder, por eso siempre está en peligro ante la inminente organización de la minoría.

La coyuntura señalada permite considerar a la violencia más instrumental y trascendente en todas sus formas al servir como medio para diversos fines, aunque poco efectiva frente a la fuerza cuando las singularidades pueden resistirla, luchar o sobrellevarla. El alto grado de capacidad que tiene para enfrentar al poder incluye la facultad de individualizar sus componentes, como la fuerza, pero a la vez anularlos por completo mediante la coacción, siendo posible que sea utilizada según la intensidad requerida sin que la supresión total sea su objetivo final, dicho por el autor *nadie puede gobernar sobre muertos*, según se mantenga como potencialidad de supresión y control sin llegar a ser letal.

2.1. Saberes docentes y aprender a enseñar

Cada uno de los saberes *apropiados* para la enseñanza (Rockwell & Mercado, 1986) liga un proceso de construcción que cimenta el trabajo del profesor en interacción con los alumnos, al analizar y dosificar los materiales curriculares e interactuar con otros actores escolares dentro y fuera del aula. Al respecto, Mercado (1991) describió que la requisita de información se relaciona con la enseñanza intra e inter-escolar, manteniendo atado este proceso a una raíz cognitiva por la reflexividad intrínseca que impone la enseñanza misma al profesorado. Entonces, la ulterior construcción de saberes se encadena con la vorágine de interacciones suscitadas en un tiempo-espacio, donde cada una de las experiencias con sujetos, actividades, contenidos y dimensiones socio-educativas es analizada desde el contexto donde se encuentre el centro escolar.

Cabe señalar que en la apropiación y construcción del *saber hacer* no hay objeto aprehendido que lo determine (Villoro, 1982), en otras palabras, no se refieren a objetos o situaciones del mundo sino a las posibilidades de interactuar con ellos, mediante la acción, como oportunidades que promueven aprender a realizar alguna actividad. De modo que quien sepa realizar dicha actividad, tiene por lo regular algún saber proposicional sobre ella y adquiere determinadas características, aunque este proceso de aprendizaje no puede suponerse lineal o causal, es decir, aun cuando la pericia en la realización práctica de una actividad provee saberes sobre ella los saberes resultantes no implican su realización (no por leer mucho de didáctica se sabrá dar clases).

Asimismo, aprendizaje del profesorado se encuentra vinculado a su experiencia laboral por ser una actividad irrepetible para cada uno, exponiéndolos a múltiples situaciones prácticas (Tardif, 2004) en las que paralelamente aplican saberes y constituyen el saber del trabajo sobre saberes mediante procesos de *reflexibilidad, recuperación, reproducción y reiteración* de lo que saben, a fin de utilizarlo en lo que saben hacer y producir su propia práctica profesional. Ahora bien, la literatura sobre las distintas etapas del *aprender a enseñar* enfatizan el periodo de inserción profesional (Feiman-Nemser, 2001; Marcelo, 2008) ante su relevancia formativa por sentar la base de los saberes profesionales que se construyen en el inicio de la carrera, la influencia que tienen en la definición del futuro profesor y representar una fase crítica que relaciona las experiencias anteriores y los reajustes efectuados en función de las realidades de trabajo.

De modo que el proceso de aprender a enseñar confluye bajo una socialización acontecida durante la etapa de Inserción profesional y a su vez con el efecto choque con la realidad (Veenman, 1984), según van descubriendo los pormenores de la práctica, en su mayoría agrestes, así como con la estructuración de un saber experiencial cada vez más potente con base en los resultados (positivos y negativos) que obtienen del ensayo-error. En consecuencia, esta etapa adquiere un matiz sustantivo sobre las previas o posteriores al simbolizar la conexión entre el alumno recién egresado y el docente que se enfila hacia el desarrollo profesional (Marcelo, 1991). En lo esencial, constituye un bagaje profesional que adapta, transforma y transfiere los saberes adquiridos con cada experiencia según las limitaciones del centro escolar y las posibilidades que existan para integrarse, tanto en el ambiente social como en el laboral, si existen mayores o menores certezas contextuales.

3. Metodología

El análisis de las experiencias acontecidas en la etapa de inserción a la enseñanza, enfiló la investigación desde las premisas del enfoque cualitativo, encuadrada en una perspectiva interpretativa-naturalista (Álvarez-Gayou, 2003) que viabiliza acceder a la percepción subjetiva de la

realidad donde vive el sujeto y permite el uso de diversas técnicas interactivas, flexibles y abiertas (Bisquerra, 2004). En este caso, captando la óptica particular del profesor novel como filtro del contexto natural donde se ubica su realidad escolar desde diferentes dimensiones, a fin de obtener una visión holística de la cotidianidad social relacionada íntimamente con un contexto delincucional.

De tal suerte que los aportes de la Etnosociología (Bertaux, 2005), representan un método pertinente para los objetivos planteados, en esencia, al estar basada en el trabajo de campo y la obtención de datos cualitativos, toda vez que el fenómeno identificado con la subsecuente conversión en área de exploración propuso indagar un objeto social centrado en el profesor novel, inserto en un contexto que trastoca el proceso de apropiación y desarrollo de saberes docentes durante sus primeros contactos con la realidad escolar profesional, a saber, un fragmento socio-histórico de su trayectoria formativa que exhibiera cómo se configuraban las relaciones y dinámicas sociales en contacto con grupos delincuenciales y la presencia de la subcultura del narcotráfico definitoria de una realidad que encierra el micro-mundo de comunidades serranas sinaloenses.

Atendiendo el propósito de dicho objeto social, se pretendió comprender cómo funcionaban y transformaban las relaciones sociales entre una actividad profesional específica, (profesor novel) durante un lapso temporal concreto (primeros años de práctica profesional docente) y los diversos sectores sociales con quienes interactuaba (comunidades), considerando que poseen modos de funcionamiento, lenguaje, valores y antivalores (narco-cultura), desde los cuales se apropian saberes docentes específicos. Dicha perspectiva integral, implicó registrar la fragmentación del mundo social edificado en torno a una actividad profesional como categoría de situación: profesores nóveles en tránsito por la etapa de inserción profesional.

Se utilizó la entrevista en modalidad Relatos de vida (Bertaux, 2005) como técnica principal para recopilar los datos, misma que se diferencia de otras por atender una doble interpretación: del sujeto que relata y del entrevistador que registra, sobre la cual se reconstruye de manera subjetiva la experiencia vivida en un espacio-tiempo determinado. Acorde con lo anterior, se diseñó un guión que describiera las interrelaciones de los participantes en el ambiente áulico y las situaciones que emergían extra-clase, dándoles voz para reconstruir y darle sentido a la experiencia situada al exterior, esto es, los contextos sociales donde iniciaron su ejercicio profesional como espacios que proveían conocimiento práctico (Beaud, 1996), por ello, adquiere relevancia la yuxtaposición de los sucesos o eventos acontecidos que se recuperan desde la dimensión episódica del sujeto (Tulvin, 1983) como un proceso que codifica y almacena experiencias personales de un contexto espacio-temporal vinculado con hechos y acontecimientos.

La selección de los participantes, requirió la construcción progresiva de una muestra con sustento en la No probabilística de caso típico-ideal (Rodríguez, et al., 1996) con un total de 70 docentes: 50 mujeres y 20 hombres. Se definió un perfil específico con características que incluyeran: 1) estar como docente titular de grupo, 2) no rebasar los tres años de servicio, 3) ser egresado de una Institución Formadora y Actualizadora de Docentes, 4) no haber cursado un posgrado. La búsqueda requirió un ejercicio de mapeo en diversas bases de datos al inicio de los ciclos escolares (cuando se entregan los oficios de asignación posteriores a los concursos de oposición) ubicando a los docentes en municipios al norte y centro del estado como Choix, El Fuerte, Sinaloa de Leyva, Badiraguato, Mocorito, Culiacán, Cosalá, Elota, San Ignacio, entre otros.

En la medida de lo posible, nos trasladamos a las escuelas para entrevistar a los participantes y registrar las condiciones de práctica, así como comprender mejor el desarrollo de actividades bajo sus características, no obstante, la mayoría fueron efectuadas en el municipio de Mazatlán. Se decidió que el guión de la entrevista girara en torno a los conceptos violencia y poder, evitando centrarlo en el narcotráfico, dado que sería más conveniente emergiera desde la experiencia

biográfica descrita e incluso la selección de diversos casos permitiría contrastar diferencias y similitudes, aportando una mayor riqueza de posiciones y puntos de vista que superaran las singularidades y alcanzar construcciones de sentido sobre los componentes sociales de la situación experimentada bajo un filtro tácito descriptivo de los mecanismos que regían la comunidad.

Los diálogos con cada participante fueron grabados en un dispositivo de telefonía móvil, habiendo sido acordados los lugares, días y horas según sus posibilidades. Se utilizó una bitácora de análisis (Hernández, et al., 2014), como instrumento de apoyo con el que se registró información sobre el procedimiento y sistematización de los datos, así como significados, palabras clave, lenguaje corporal y silencios de los participantes durante las entrevistas, de modo que se lograra obtener una descripción densa (Geertz, 1973) sobre el nivel de apropiación del sentido, valor y/o significados de la subcultura delincinencial presentes en su comunidad, mismos que decantados al interior del ambiente áulico sitúan al profesor novel en contacto con un micro-mundo, ajeno y hasta cierto punto disonante, donde hay conocimientos o creencias que hacen la conducta de un individuo aceptable y socialmente admitida.

4. Clasificación de las Dimensiones

Las interacciones ocurridas en cada escenario donde los profesores nóveles iniciaron su ejercicio profesional, definen un matiz especial ante la *dosís* indeleble de violencia y poder acontecida. Cabe señalar que cada participante fue diferenciado con un código alfanumérico progresivo del E-1 al E-70, a fin de asegurar el anonimato y ganar su confianza. Los conflictos vivenciados se registraron y sistematizaron hasta obtener un patrón riguroso, a partir de las improntas articuladas entre dimensiones de afectación y saberes apropiados, esto es, aquellos recuerdos con mayor carga emocional y/o cognitiva que auxiliaron a discernir gradualmente un micro-mundo social con la presencia del crimen organizado en la vida intra y extraescolar. De todos los relatos, se eligieron extractos distintivos con la intención de que sus interlocutores ilustren de viva voz la experiencia. Los datos se diferenciaron en Áreas de Influencia hasta constituir cuatro dimensiones, a saber: a) Personal, b) Escolar, c) Comunitaria, y d) Delincinencial. Mismas que se desglosan en la siguiente tabla:

Tabla No.1
Dimensiones y áreas de influencia de la Inserción

Personal	Áreas de Influencia	Escolar	Áreas de Influencia
	<ul style="list-style-type: none"> • Soledad inclemente • Desgaste emocional • Dilemas vocacionales • Coerción delictiva • Ocupación resignada • Empatía individual • Pérdida familiar 		<ul style="list-style-type: none"> • Conducta escolar • Nociones criminales • Violencia áulica • Presión contextual • Peligros laborales • Relaciones críticas • Influencia delictiva • Aislamiento obligado • Normatividad laxa • Interacción coartada • Tolerancia selectiva

Comunitaria	Áreas de Influencia	Delincuencial	Áreas de Influencia
	<ul style="list-style-type: none"> • Narco-Familias • Coexistencia pasiva • Financiamiento ilícito • Violencia contextual • Crimen latente • Multi-Criminalidad 		<ul style="list-style-type: none"> • Enfrentamientos • Disputas territoriales • Células delictivas • Violencia sintomática • Inseguridad tácita

Fuente: Elaboración Propia

4.1. Dimensión Personal

Una de las primeras exigencias que el profesorado novel debe cumplir al insertarse profesionalmente, implica el traslado a comunidades alejadas de sus lugares de origen. Dejar atrás padres, familia, amigos, pareja, etc., simboliza el término de una vida anterior y el inicio de una nueva que reclama descubrir las costumbres, hábitos, rutinas o problemas endémicos de la localidad (Veenman, 1984). El encadenamiento inusual que converge sentimientos de soledad, melancolía, abandono y frustración se suma a la necesidad de aprender a enseñar ante un inusual escenario donde la delincuencia enmarca esta doble problemática con una violencia que ha echado raíces. No resulta sencillo superar una soledad adquirida de súbito y menos aprender a sobrellevarla o revertirla en los primeros meses, en tanto, comienzan a experimentar los efectos de una inserción integral que trasfigura conflictos emocionales sin mucho tiempo para reflexionar cuando este contexto inexplorado, hábitat del alumnado, se muestra sin reservas.

-me sentía muy mal, o sea a parte que tenía ciertos problemas que no me sentía tan bien anímicamente, me dejó mi novio, no estaban mis papás, me pegó bien duro la soledad, o sea se me juntó todo eso y luego empezó a haber problemas más porque yo notaba que los niños eran muy violentos, muy indisciplinados y no me hacían caso y menos aprendían (E-34, Entr.1, pag.20, reng.1068-1070).

Las primeras interacciones con los habitantes de la comunidad (en particular las madres de familia convertidas en informantes claves), ponen en marcha un proceso deliberado de mapeo en aras de conocer las particularidades del contexto. De ahí, se atestigua la parsimoniosa atmósfera violenta que acontece, latente por momentos, muestra del tono privativo de potestad que tienen los grupos delictivos (GD) y el poder alcanzado cuando recorren las calles armados y usando ropa táctica,² sin que ninguna autoridad judicial (municipal, estatal o federal) se presente para detenerlos. No es de extrañar que las mismas madres declaren las relaciones conyugales que tienen con algunos de sus integrantes, siendo motivo de orgullo y presunción. Esta primera, pero potente imagen, graba una impronta que subyace al transcurrir la jornada escolar, el recreo o la hora de salida, momentos en los que intercambian saludos con disimulado respeto.

-me lo dijeron algunas de las madres pero no les creía, decían hasta con orgullo "mi marido", luego ahí nos tocaba verlos, al principio si me imponía porque traen el "cuerno"³ como si fuera

² Pasamontañas, chaleco antibalas, fornitura, botas, radios de telecomunicación.

³ Nombre coloquial que se da al fusil de asalto AK-47 de fabricación rusa.

una escoba pero noté que era algo muy común, ya después al tiempo me acostumbré, pero hasta eso nunca tuve problemas con ellos, nunca (E-55, Entr.1, pag.20 reng.1101-1103).

La intromisión de los *GD* en la vida rutinaria de la población y por ende del profesorado novel, pinta de cuerpo entero el nivel de control obtenido con una violencia sistemática basada en el miedo (Arendt, 1993). Actividades rutinarias como trasladarse a otras comunidades en el tiempo libre, la entrega de documentación a la supervisión escolar o viajar de regreso a sus lugares de origen los fines de semana se convierten en toda una *odisea*, dado que los caminos y veredas están resguardadas por integrantes de los *GD*. Así pues, las comunidades pasan de representar lugares extraños e inciertos a *jaulas inexplorables* sin libre tránsito, cuya reclusión puede extenderse semanas completas sin posibilidad de evitar un aislamiento que debe asumirse parte de la cotidianidad.

-y esas cositas pues si también como que nos perjudican pues, y la lejanía a lo mejor que no pueda bajar y que no puedo ni siquiera regresarme o si tengo que entregar un documento el martes, perdón por lo regular son los jueves y ya es viernes pues qué caso tiene que me regrese por tres horas y me regrese el mismo día pues, o sea que me regrese el siguiente, y el supervisor mismo dijo "sabes qué, "sabes qué no se puede subir", me dijo, "hubo otra balacera y es peligroso, es viernes y no vas a poder trabajar". (E-39, Entr.1, pag.33, reng. 1789-1791)

Con el pasar de los meses, el nivel de contacto con los *GD* tiene un inevitable e indirecto aumento exponencial. Observar sujetos armados en vehículos a toda velocidad o escuchar detonaciones de armas de fuego será cada vez más recurrente, no siendo fortuito el efecto radical que provocan estas experiencias como dudar en la elección de la carrera o la posibilidad de abandonar la enseñanza (Veenman, 1984), debido al estrés que sobrellevan con cada eventualidad y sentirse en peligro inminente. La confrontación de una situación disonante que pone a prueba el temple y la determinación del profesorado novel, dispone para un gran número de casos asumir una postura de *aislamiento mental* centrado en el trabajo escolar y los alumnos como únicos acompañantes. Se define así, un mecanismo cognitivo de respuesta que trata de racionalizar su estancia y abstraer (un par de horas) la situación contextual, focalizando su energía hacia la vida al interior del aula.

-entonces ahí fue que me di cuenta ya después ya llegaron al rancho y ya me tocó verlos armados y todo, se estaban disparando entre ellos, pasaron bien rápido en sus camionetas, es de las cosas que te impacta, me asusté mucho pero no se podía hacer nada pero de pronto me preguntaba si había escogido bien la carrera, la verdad quería salir corriendo (risas) pero llegó un momento en que me aislé de todo, solo me concentré en mis alumnos para no pensar (E-21, Entr.1, reng.1075-1080).

Estos primeros meses en contacto con la vida delictiva, pueden guardar un paralelismo con los primeros años de vida del profesorado novel y recalcar en aspectos tan privados que trastocan su ejercicio profesional, debido a la pérdida de un familiar.⁴ Para quienes lo vivieron, llega a convertirse en un rasgo que comparten con sus alumnos, creando un vínculo muy profundo que desdibuja la línea entre lo personal y lo profesional al sentir que comparten el mismo dolor y sufrieron la misma pérdida. Al acceder a estos *páramos* intrapersonales, bastante trágicos, se sacuden recuerdos y emociones por visualizarse en el espejo de los alumnos, más aún, si esto motiva burlas o *bullying* al interior del aula como ellos mismos lo vivieron, movilizándolo a asumir una actitud de consuelo con actividades de enseñanza que atiendan su fragilidad emocional, reflejo vívido de una etapa anterior que desea olvidarse.

⁴ En su mayoría el padre por dedicarse al narcotráfico y pertenecer al crimen organizado.

-había un alumno que sí, que le dijeron de su papá, que si su papá lo había ido a verlo al evento y dijo, me acordó de mí por la muerte de mi papá, que dijo que no, que porque a su papá lo habían matado, entonces uno, los plebillos son bien así que quieren saber y uno le dijo "¿Y cómo lo mataron?", entonces él niño se quedó así como que, como cuando yo me quedaba que me preguntaban, ¿De qué lo mataron?, hizo así y agachó la cabeza "no pues lo mataron en la sierra" dijo, entonces ya los demás le dejaron de preguntar (E-6, Entr.1, pag.19, reng.1051-1058).

De esta manera, la soledad que acompaña al profesorado novel en sus primeros años de ejercicio profesional sujeta a un inevitable, progresivo e intenso acercamiento con determinadas experiencias violentas, divergen el proceso de apropiación de saberes docentes (Tardif, 2004) en contacto con diferentes sujetos o eventualidades contextuales. Siendo sustantivo aprender y valerse de las reglas del micro-mundo donde ejercen para asegurar su supervivencia mientras resisten los cambios y dificultades en comunidades inmersas en un ambiente de ilegalidad. A pesar de que dicha comunidad posea rasgos que extiendan los límites morales o legales hacia extremos atípicos aceptados socialmente, requieren continuar con este proceso de apropiación hasta concebir un espíritu de lucha y fortaleza, aun cuando no correspondan a sus propios principios y deseos, más allá del simple dominio de las rutinas y gajes del oficio docente.

4.2. Dimensión Escolar

El micro-mundo social donde interactúa el profesor novel se expande hasta *colisionar* con el ejercicio docente. Inicia el doble proceso de enseñar y aprender a enseñar (Marcelo, 1991) adherido a las actitudes, comportamientos y creencias interiorizados por los alumnos desde una subcultura violenta que promueve su apropiación fuera de la escuela. El simple acto de explorar los conocimientos previos, expone una visión tergiversada de la realidad sin recelo de su expresión inhumana. Por ejemplo, obtener como respuesta *cortar cabezas*, al explorar los trabajos y oficios de sus padres, exhibe un vocablo infausto que expresa en solo dos palabras el arraigo de una vida criminal como tradición oral (Arendt, 1993), en tanto, supedita la vida dialógica del aula a padecer giros pedagógicos inesperados para los que no están preparados.

-una ocasión les pregunté, les dije "¿Díganme un oficio?" y un niño me dice "cortar cabezas", entonces ya me quedé "cortar cabezas" me sorprendió, no supe que pensar pero ya empecé a decirle que eso no era un oficio y empecé a darles un sermón ¿no? (E-18, Entr.1, pag.20, reng.1071-1073).

Al respecto, la enseñanza de contenidos (actividad sucinta del acto educativo), coloca al profesorado novel ante una realidad que describen los alumnos con una frialdad inverosímil. No por nada, al advertir que sus principales referentes giran en torno al narcotráfico, limitan los comentarios negativos o críticas hacia estos ilícitos cada vez que hacen mención, al mismo tiempo aprenden a *suavizarlos* para aprovechar la confianza alcanzada como una oportunidad que genere conciencia. De esta manera, van descubriendo los matices de la enseñanza y su función como agentes de cambio cuando asumen todo el peso de la educación sobre sus hombros (Marcelo, 2008), siendo poco a poco más selectivos en la dosificación y oportunidad de cada tema en lugar de seguir una secuencia cronológica sin meditar en las características del grupo.

-pues sí, como platicando por ejemplo de profesiones y eso a qué se dedican, pues de repente si dicen "mi apá siembra" o que, o la "mota" o algo que se venda, hay pues la "mota" y eso si pues, les digo que es el trabajo de sus papás, lo que si es que no, que no la consuman, y que pues ellos

traten, si les pongo mucho de trabajo, "sus papás se van a trabajar fuera, se van a sembrar o algo, o trabajan sembrando droga pues, marihuana pero se van a sembrar desde la mañana llegan en la noche, llegan sudados, sucios, cansados, ¿Ustedes quieren algo así?, si les doy ese tipo de, de comentarios de que ellos, y véanme a mí, yo trabajo aquí, estoy cómodo, trabajo debajo de un aula, tenemos abanicos, tenemos aire acondicionado. (E-29, Entr.1, pag.24, reng.1302-1318)

La dificultad que encadena cubrir y atender los contenidos curriculares ante una imperiosa narcocultura que permea las escuelas, adhiere la irrupción de efectos colaterales como el intermitente ausentismo de alumnos durante semanas completas, si así lo resuelven los padres de familia, debido al enfrentamiento entre grupos rivales por el control de las rutas de trasiego en los caminos vecinales, mismos que conducen a las escuelas. Pasados estos lapsos sobreviene un déficit programático cuya disyuntiva involucra resolverlo mediante una *enseñanza duplicada* (Villoro, 1982), es decir, detenerse a cubrir los contenidos pendientes o seguir avanzando sin dilación; aunque en ambos casos se ralentiza el trabajo por necesitar sesiones extra después del tiempo lectivo.

-por ejemplo, que lleve yo un camión y les enseñe cómo es la ciudad que existen calles y tienen nombres los niños no lo están viviendo pues, en el caso de mi comunidad que los niños no bajan por las problemáticas de violencia y eso de grupos de narcotráfico, cada que había viajes de que bajaban la droga casi nadie venía, de los alumnos, y era un problema porque me retrasaba en lo del programa. (E-70, Entr.1, pag17, reng.922-926)

Ahora bien, un hecho sumamente sensible que impacta directamente en la vida diaria del aula y la conducta de los alumnos procede de la amistad entablada con integrantes de los *GD*, ya que su influencia propicia actitudes más extrovertidas, hiperactivas e indisciplinadas que van desde interrumpir las clases al emitir comentarios relacionados con el consumo de drogas hasta introducir bebidas alcohólicas, incluso, sufrir inexplicables ataques de ansiedad para salir del salón a buscarlos. Ante esto, las intempestivas escapatorias provocan una respuesta persecutoria del profesorado novel casi instintiva, atestiguando la extraña cercanía entre ellos y la raíz de sus expresiones; empero, no meditan que han desatendido tanto la secuencia didáctica como a los demás alumnos (Rockwell y Mercado, 1986), de modo que la indeleble exposición con los *GD* persiste con un efecto bastante negativo que se dificulta corregirlo.

-eran sus amigos aparte se iba a platicar con ellos, llegaba todos los días, según crudo porque se había echado una "caguama" y un churro de mota con ellos, eso decía él ¿no?, en una ocasión me llegó con una "botella" a la escuela, lo tuve en primero, platicamos yo y la MEE con sus papás, con la mamá, no tenía papá, y que se salía del grupo corriendo y llegó con los "Sicarios" y yo llego con la maestra, "Maestra", yo con los ojos más abiertos de lo que los tengo, "Maestra" le digo el Orlando y la maestra salió por él, la directora. (E-66, Entr.1, pag.20, reng.1089-1101)

Empero, la cercanía llega a ser parental (alumnos hijos de padres delincuentes), complicando más la relación docente/discente y las interacciones en el diario acontecer si además coincide ser hijo del *mandamás* del pueblo (líder de *GD*). Bajo otras circunstancias los eventos rutinarios no representan un riesgo cuando se aprende a enseñar progresivamente mediante el ensayo-error (Tardif, 2014), por el contrario, aquí se antepone una aprensión para no ser demasiados enérgicos, autoritarios o rigurosos a pesar del estilo personal, deseos o gusto por la disciplina. Se aprende a tratar estos alumnos con bastante permisividad, pasando por alto la falta de entrega de tareas, conductas no muy violentas, salidas sin permiso o juegos sin relación con las actividades, aun cuando signifique un trato desigual con el resto del grupo, evidencia de la cercanía del crimen organizado y las relaciones de poder implícitas en el aula (Foulcault, 2002).

-pues primero pude conocerlos, ya estábamos casi a concluir pues en mayo y pues ya están inquietos por salir pero si pues conocerlos, ver si hay mira ese niño esto, conocer sus nombres, fue cuarto grado nada más como un mes, que pues conocer de quien era hijo, porque hay que tener cuidado y esas cositas, pero hasta eso el que manda allá en el pueblo no es una persona agresiva pues, a pesar de eso su niño va muy bien. (E-51, Entr.1, pag.26, reng.1436-1444)

No es casual que las primeras pláticas entre profesorado novel y dirección del plantel giren en torno a explicar las *reglas de convivencia escolar* (Veenman, 1984) que deben seguirse como guía precautoria al trabajar con los alumnos, sugiriendo aplicar medidas disciplinarias relajadas o de preferencia sin utilizar correctivos severos. Aquí, el aprendizaje de la profesión constriñe la adecuación de la enseñanza a las características del grupo cuando el trabajo diario y la convivencia adquieren un sello distintivo tanto selectiva como preferencial (Foucault, 2014), extendiéndose hacia el trato con padres de familia en juntas o reuniones al ser convocadas por alguien percibido con autoridad reducida (no siendo una visión generalizada) cuyas opiniones se atienden con reservas.

-la directora me comentó cómo eran ciertos papás o sea para que tuviera cuidado en no ser muy firme con algunos alumnos...me sugirió aparte de tolerancia que no fuera a ser un poco agresivo con ciertos niños, pues con los hijos de los cabecillas de los que mandan en el pueblo o de los que son un poquito, también hay papás que son muy agresivos si es que tú le dijeras algo al niño lo pudieran tomar a mal aunque fuera un simple consejo o un regaño, una llamada de atención. (E-8, Entr.2, pag.2-3, reng.95-114)

Como puede notarse, el ejercicio de poder que tienen los *GD* no solo constriñe social y económicamente la zona bajo su control, sino también permea la cultura escolar al inducir una *política escolar interna* (desconocida para el profesorado novel) que restringe aplicar la normatividad establecida (Tardif, 2004), de modo que ningún alumno será reprobado o castigado sin previa consulta con la dirección del plantel y plática con sus padres, a fin de evitar confrontarlos si estas medidas no eran de su agrado. Entonces, las sugerencias de la dirección se convierten en *sutiles advertencias* que encauzan este lapso inicial para conocer con mayor detalle al grupo mientras se aprende a tomar la mejor decisión: sobrellevar a los alumnos para no poner en riesgo su vida y causar un problema a la institución si incitaba que un padre tomara represalias.

-tuve otra experiencia difícil cuando quise reprobar un niño, hay me la llevé por lo suave con la mamá porque su papá era uno de los sicarios y entonces ya le dije yo que, le dije "no pues lo que usted me diga", me dice "pues lo voy a comentar con mi esposo", ahí me dio pues miedo y ya me dijo "no pues dice mi esposo que no", "ha bueno" le dije, "está bien, no hay problema", si dije entonces ni modo y lo pasé, no, no ahí la política que nos daba la directora era de que, cuando se tratara de cosas con ellos, que mejor no nos metiéramos en problemas (E-22, Entr.1, pag.21, reng. 1122-1129).

Los *instintos primarios de supervivencia* imperan y orientan la inserción del profesorado novel en las incipientes actividades escolares, aportando una germinal comprensión de la cultura escolar y las conductas intra-áulicas conforme experimentan sucesos con distintos niveles de violencia. No sería razonable suponer que todos sus actos permanecen apalancados a la visión que ha construido del contexto social y la manera de sobrellevar el ambiente áulico; sin embargo, las eventualidades que afectan su vida profesional repercuten emocionalmente hasta abstraerse al interior del aula como un dispositivo de conservación que trastoca el aprender a enseñar, afecta sus propias nociones educativas y orienta la toma de decisiones (Rockwell & Mercado, 1986).

Del mismo modo, insertarse en el centro escolar trasciende su propia particularidad conforme va edificando una noción del *nosotros* vinculada con las rutinas de trabajo, una regulación institucional y la coerción social imperante. Las eventualidades propician adoptar dicha cultura escolar como

parte del proceso natural de integración, dejando atrás sus propias necesidades e incorporando las necesidades del centro escolar, dado que profesor novel y escuela cohabitan en un mismo contexto violento recíproco que re-significa el espacio donde confluye esta simbiosis socio-escolar-cultural.

4.3. Dimensión Comunitaria

Las actividades ilícitas que constriñen un contexto social cada vez más evidente, sustentan una identidad forjada entre los pobladores al calor de violencia y poder del narcotráfico (Arendt, 1993). Adoptada como estilo de vida, extiende los usos y costumbres de la comunidad alrededor de la escuela donde la escucha de *narcocorridos* es su ejemplo más vivo, sin que sean desconocidos aquellos sujetos que integran los *GD* por ser un gran porcentaje originarios de la misma comunidad, quienes casados y con hijos constituyen una *narco-comunidad* dentro del poblado mismo. Asimismo, la atracción que exhibe adherirse al grupo delictivo dominante en la zona suscita la migración de personas también relacionadas sentimentalmente con mujeres de la localidad cuyos hijos, reproductores del ambiente violento aprendido en casa, provocan que las funciones del profesorado deban ajustarse a estos inconvenientes.

-si todavía está, todavía, si yo creo...más porque son unos de ahí y ya tienen familia ahí y así, también me tocó tener un niño hijo de un narco pero de Mexicali, y así también pero no era nada violento el niño pero a veces si me pedían permiso para, para llevárselo quince días porque se iba a ir a Mexicali y cosa así y ahí es la cuestión "pues que le digo", les tenía que decir que si. (E-60, Entr.1, pag.20, reng.1109-1115)

El ejercicio del poder de estos *GD* no solo se impone mediante la violencia, también recurren a otras actividades que garantizan la *lealtad* de pobladores y tolerancia de docentes mediante un *altruismo ilegal* con aportaciones económicas o de infraestructura aplicadas periódicamente en las escuelas. Dichas donaciones eran aceptadas por los centros escolares, aun conociendo la procedencia ilícita del dinero, por significar una ayuda extra que mejoraba la calidad de la vida escolar (Foulcault, 2001). La precariedad en la que se encuentran las escuelas rurales, racionaliza el alcance del poder económico ilegal como un efecto *Robin Hood*, amparado en un financiamiento que nadie se atreve a cuestionar ni provoca sobresaltos si reciben aires acondicionados en la escuela secundaria o cubren por completo el *financiamiento* de algunos festivales en la escuela primaria, significando un secreto a voces entre los habitantes y tema de conversación con el profesorado novel.

-¿Comentario del niño?, no, pero la gente decía y si porque regalaba el día de las madres, nos regalaba toda la comida para las mamás o a la secundaria le regaló un montón de minisplit y así era muy, aparte porque no trabaja en Culiacán, trabajaba en Mexicali. (E-57, Entr.1, pag.20-21, reng.1116-1120)

Bajo este contexto, el clima social de las comunidades coexiste en permanente conflicto por mantener el poder (Foulcault, 2014). La lucha con otras células delictivas de diferentes poblados, se convierte en una extensión de la violencia que conlleva una rivalidad por el control de la zona entre grupos antagonistas. Entre los pobladores se arraiga un encono que involucra familias enteras, protagonizando sendos enfrentamientos como parte de una guerra declarada entre ellos. No se trata ya solo del trasiego de enervantes, sino además un creciente sentimiento de odio fomentado a partir de su división, lo cual, limita la presencia del profesorado novel a simples espectadores que caminan por las calles del pueblo entre gente armada quienes, contradictoriamente, llegan a ser bastante amables en su trato sin atreverse a molestarlos.

-pues si está allá, o sea entre ellos no hay problema pero aquí de Sinaloa o sea nosotros pasamos por Sinaloa, Sinaloa de Leyva el pueblo está hacia el fondo, tuvieron como una problemática entre familias, eso yo pensé primero porque uno según era del "Chapo" y otros eran de "Beltranes", cuando hubo esa ruptura entre ellos, de esos cárteles, pero ahorita no, fue de familias, entonces, que los de acá del pueblo tuvieron un enfrentamiento con familias de acá y ya las riñas que son, son entre ellos, como son pleitos que son, que se heredaron pues, pues si andan las personas armadas y eso pero no, o sea hay ningún problema entre ellos y nosotros. (E-5, Entr.1, pag.24, reng.1288-1298)

En este sentido, se comprende que el entendimiento del micro-mundo social donde inicia el profesorado novel su ejercicio profesional, a través de una intensa y gradual capacidad de adaptación, también va preparándolos para tomar decisiones cada vez más *autónomas* que edifican un micro-mundo propio, asumido en cierta medida contingente, ante los eventos violentos originados en el exterior que se reproducen al interior del espacio áulico (Rockwell & Mercado, 1986). Concretando un proceso integrador bajo la *sombra* de las condiciones contextuales que no dejan de constreñir dichas decisiones.

Este vínculo profesorado novel-comunidad, sostiene todo un sistema de referencias que va siendo apropiado y permite dilucidar el funcionamiento del micro-mundo donde se inicia profesionalmente. De modo que su capacidad de adaptación, expuesta a condiciones extremas y disonantes, personifica un factor clave para integrarse poco a poco; no obstante, va más allá de solo acumular antigüedad o aprehender los usos y costumbres del ambiente social, ya que su naturaleza voluble decanta un ciclo en permanente cambio, extrapolando circunstancias ignotas que emplazan la movilización de nuevos saberes docentes convertidos en habilidades para responder a las emergencias contextuales.

4.4. Dimensión Delincuencial

La dimensión más extrema de esta área de exploración *encarna* vivenciar de forma directa la presencia de los *GD*, a veces esporádica, con encuentros personales y/o atestiguar enfrentamientos armados. Es relevante el proceso heurístico ulterior que sobreviene ante dicho ambiente conflictivo, motivando al profesorado novel indagar las razones que subsisten de su reproducción en el aula (Rockwell & Mercado, 1986). Aquí, las Maestras de Educación Especial (si se contaba con esa figura) tienen un rol relevante para comprender el arraigado *fanatismo criminal* en la escuela. Se expondrá una *paradoja espacial* ante la colindancia de escuelas y casas de seguridad⁵, compartiendo el mismo terrero, en tanto, dicha cercanía (insentido) facilita la convivencia entre alumnos y los *GD*, de tal suerte que logran observar algunos detalles de su vida delinencial.

-entonces yo veía que se peleaban mucho y le pregunto a la MEE, oye ¿Por qué son tan violentos los niños?, y me dice "Haaa, me dice, es que no te ha tocado", me dice "pero aquí en frente están los malandrines" ellos son sicarios, haaa me dice, entonces yo también en el recreo escuchaba que jugaban a los "malandrines" y se andaban matando. (E-14, Entr.1, pag.20, reng.1073-1080)

La presencia de los *GD* personifica una imagen poderosa y sin paragon de este micro-mundo *surrealista*. El encuentro con el profesorado novel se deriva, como se comentó, de enfilarse hacia las casas de seguridad ante las salidas espontáneas de los alumnos, viéndose de pronto frente a frente.

⁵ Lugares de alojamiento y resguardo de células delictivas.

La impresión de tenerlos cerca, completamente armados con ropa táctica y la cara cubierta resulta impresionante. Demostraban un poder *draconiano* que indirectamente se ha convertido en parte de la cotidianidad de su actividad profesional y aumenta el efecto del choque con la realidad (Veenman, 1984). La impronta es permanente, recuerdan con claridad y detalle el pánico sentido, no saber cómo reaccionar e incluso olvidarse del alumno fugitivo y esperar a que alguien más lo regresara. Esta escena, bastante recurrente, expresa cómo los *GD* envuelven un factor habitual que si bien provoca miedo e incertidumbre deben acostumbrarse.

-si hombre, en una ocasión Orlando se salió corriendo de la escuela porque se iba a aventar al canal, enfrente esta un canal, entonces yo me fui corriendo detrás de él y me impactó mucho porque nunca los había visto y entonces levanto la vista, porque estaba frente de la escuela la casa de seguridad de ellos, ya volteo y veo a todos con la pechera y el "cuerno" y lo que hice fue meterme a la escuela (risas) y la directora salió por Orlando (risas) porque yo no, no, me moría de miedo. (E-17, Entr.1, pag.20, reng.1082-1089)

Los momentos más críticos de esta relación crimen organizado/escuela, tienen diversas implicaciones ante los enfrentamientos armados entre bandas rivales o con cuerpos policíacos. Su consecuencia más conflictiva, provoca tener que tirarse al suelo del salón, esperando que nada malo ocurra con los alumnos a pesar de que sucedieran en parajes lejanos, ya que no exime el riesgo del altercado. Destacan entonces dos reflexiones que derivan de estos sucesos. Primero, el sentimiento de pertenencia creciente que va uniendo cada día más al profesorado novel con el grupo ante una situación extrema de riesgo, dado que pasado el trauma, la prioridad era asegurar la integridad del grupo y continuar con las clases. Segundo, la evidente pérdida en la capacidad de asombro de algunos los alumnos quienes no presentaban crisis nerviosas, a diferencia de sus maestros, sino que podían volver al trabajo y continuar sin mayor reparo.

-incluso si hubo encuen...enfrentamientos, entre ellos, con la policía, pero gracias a dios ocurrieron algo lejos pero en el horario de clases, imagínate, no nunca, nunca, nunca se metieron con nosotros pero, pero pues no dejaba de, de causarte, cierto temor (E-31, Entr.1, pag.20, reng.1104-1106).

Es comprensible que al egresar de la formación inicial docente, no se está preparado para confrontar un contexto escolar que obliga descubrirlo progresivamente; no obstante, insertarse en comunidades absorbidas por la subcultura del narcotráfico sale de toda proporción, si se tiene en cuenta que sus reglas, usos y costumbres han configurado un tipo de interacción imbuido de violencia y poder mucho tiempo antes de que arriben a las escuelas, requiriendo dilucidarla en la medida que permita resolver conflictos emergentes y encontrar una *fuerza vital* para resistirlos. En suma, demanda seguir sus reglas para integrarse socio-escolarmente, convertido (sin intención) en un reproductor de este micro-mundo y en dicho esfuerzo asegurar su propia reproducción profesional. Entonces la convivencia diaria con los *GD* es tolerable más no admisible, ante el riesgo latente de la próxima eventualidad y esperar el cambio de adscripción lo más pronto posible.

5. Conclusiones

El profesorado novel, asume un rol de explorador incipiente que se aventura en descubrir el micro-mundo donde se inserta por primera vez profesionalmente, llevando a cabo un auto-descubrimiento como profesional de la enseñanza que conjuga la apropiación de diversos saberes docentes, muchas veces sin siquiera desearlo o reflexionarlo. Entre ellos, los saberes derivados de la práctica permiten advertir la influencia del contexto en el espacio áulico, en este caso, la estructura y función

de las relaciones violentas e imbuidas de poder entre comunidad, escuela, docentes, padres de familia y alumnos, siendo protagonista de un proceso de socialización profesional que va más allá de la natural conformación de identidad docente, cuando su especificidad abarca diferentes dimensiones, tanto formativas como traumáticas, derivada de la experiencia.

Los relatos de cada profesor novel son un vivo ejemplo del impacto que tiene la etapa de inserción por las diversas condicionantes de la enseñanza profesional, en lo específico, su traslado e inmersión hacia un contexto desconocido, en el estado de Sinaloa, donde la presencia de grupos delictivos suscita adoptar una subcultura violenta entre sus habitantes, apuntalada con el poder del narcotráfico como elemento seductor, trastocando el orden social y escolar. Entonces, el proceso de aprender a enseñar obliga incluir esta realidad para asimilar la confrontación de problemas más cercanos a oficios judiciales. De ahí que el choque con la realidad escolar se vivencia con mayor intensidad por extenderse a diversas dimensiones que implican una traumática inserción, aislamiento áulico, empatía con sus alumnos y redescubrir su actividad profesional como alternativa de cambio y superación, a saber, la educación.

Toda vez que al encadenarse lo social con lo escolar, tiene un efecto que modula la conducta de los alumnos con resultados difíciles de atender por el profesorado novel cuando chocan con una subcultura anegada en un ambiente que ensalza antivalores, aunado a su inexperiencia para tomar decisiones y una creciente permisividad institucional, mientras las luchas de poder entre bandas rivales permea la vida de sus pobladores hasta convertirse en un modo de vida con el siguiente *ajuste de cuentas*. Todo ello converge en el centro escolar, convirtiendo las interacciones con madres de familia y alumnos en puntos de inflexión que alteran la dosificación, seguimiento y evaluación de contenidos curriculares, a tal punto que no sólo deben aprender a decorar el salón, dirigir juntas con padres de familia, identificar los ritmos y estilos de aprendizaje o utilizar estrategias lúdicas, sino también cómo confrontar la intensa relación con el contexto y sobrevivir en el intento.

Entonces, la poderosa impronta que genera esta urdimbre de caos, violencia, poder, ilegalidad e impunidad, promueve aprender a convivir con sus efectos durante el tiempo lectivo, más aún, cuando la escuela comparte el mismo espacio con los *GD*. Convirtiéndose en un factor sensible, mientras la influencia negativa en el comportamiento de los alumnos conlleva elevar los deseos por convertirse en uno más de ellos o normalizar las actividades ilícitas, dentro de un círculo vicioso interminable, evidenciando su gusto por el desorden e indiferencia total hacia la autoridad docente con resultados lamentables como violencia exacerbada o vejaciones entre compañeros, amén del peligro que resultaba tenerlos como *vecinos* y continuar aprendiendo a enseñar.

Por último, es oportuno señalar un fenómeno inusitado que saltó a la vista y refleja un anacronismo en esta de por sí compleja realidad escolar donde interrelacionan grupos delictivos y profesorado. Sin ánimo de convertirlo en una apología de su actuar ni eufemismo de la ilegalidad que minimice el nivel de violencia, mucho menos un sentido de moralidad o respeto hacia la vida humana, dicho ambiente de *barbarie* mostró un dejo de luz en forma de ambigua *cortesía* hacia la figura del docente. Siendo recurrentes las muestras de respeto, apoyo e interés de varios pobladores para atender las necesidades del profesorado novel en diferentes momentos. Asimismo, ningún relato expuso la pretensión de los *GD* en acceder a las aulas, interrumpir el tiempo lectivo, molestar a las profesoras, tratar de secuestrarlas o incluso atentar contra su vida, limitándose a mantener una distancia casi autoimpuesta en la periferia de las escuelas. Eventualmente, exterioriza un matiz de la diametral convivencia entre la docencia como actividad que aporta un bien a las comunidades serranas y la inicua vida delincencial.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación educativa*. Paidós Educador.
- Arendt, H. (1993). *La Condición Humana*. Paidós.
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour « l'entretien ethnographique », *Politix*, (35).
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellaterra.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Feiman-Nemser, S. (2001). For preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers college record*, 103, (6), 1013-1055.
- Foucault, M. (1998). *La Palabras y las Cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas*. Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *La Arqueología del Saber*. Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (2014). *Las redes del poder*. Prometeo.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2022). *Maestros y escuelas por entidades federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados 2020/2021*. https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=Educacion_07&bd=Educacion
- Marcelo, C. (1991). Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. CIDE.
- Marcelo, C. (2008). *El Profesorado Principiante. Inserción a la docencia*. Octaedro.
- Rockwell, E. & Mercado, R. (1986). La práctica docente y la formación de maestros. En E. Rockwell y R. Mercado (Eds.), *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.
- Rodríguez, G; Gil, J., García, E. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. Aljibe.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo Profesional*. Narcea.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford: Clarendom Press.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of the Beginning Teachers. *Review of Education Research*. 54, (2), 143-178.
- Villoro, L. (1982). *Crear, Saber, Conocer*. Editorial Siglo XXI.