

ADAPTACIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN CONTEXTOS CONTEMPORÁNEOS DE DESPLAZAMIENTO FORZADO Y VIOLENCIA EN SINALOA

JESSICA AYÓN ZUÑIGA

Resumen:

El objetivo de este estudio es analizar la práctica docente en relación con las condiciones socioculturales que rodean a las escuelas en contextos de desplazamiento forzado y violencia en Sinaloa, México. Se siguió un diseño metodológico cualitativo y se utilizó como instrumento la entrevista narrativa; el análisis de los datos se realizó siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada a través del programa ATLAS.ti 22. Los resultados revelan que el profesorado adapta tres estrategias principales a su práctica: amabilidad, identificación de alumnado y flexibilidad, las cuales buscan evitar amenazas y prevenir la violencia en el aula, pero plantean dilemas en términos de equidad e imparcialidad educativa. El estudio destaca la necesidad de políticas educativas para la práctica docente en entornos violentos, sin comprometer la calidad educativa ni la seguridad.

Abstract:

The purpose of this study is to analyze teaching practice as related to the socio-cultural conditions surrounding schools in contexts of forced displacement and violence in Sinaloa, Mexico. The authors applied a qualitative methodological design and also made use of narrative interviews; data analysis was carried out following the guidelines of a theory based on the ATLAS.ti 22 program. The results show that teachers implement three main strategies in their practice: kindness, identification of students, and flexibility, which seek to avoid threats and prevent violence in the classroom, but raise dilemmas in terms of educational equity and impartiality. The study highlights the need for educational policies for teaching practice in violent environments, without jeopardizing educational quality and safety.

Palabras clave: práctica docente; profesores; violencia; migración; escuela.

Keywords: teaching practice; teachers; violence; migration; school.

Introducción

El desplazamiento forzado interno (DFI) es un problema global en crecimiento que ha afectado a millones de personas, quienes con el objetivo de salvaguardar sus vidas se ven obligadas a abandonar sus hogares, sin traspasar las fronteras de su propio país (Naciones Unidas, 1998). De acuerdo con el Centro de Monitoreo de Desplazamiento Forzado (IDMC, por sus siglas en inglés), al cierre de 2023, 46.9 millones de personas fueron desplazadas internamente, de ellas, 20.5 millones lo hicieron debido a conflictos y violencia, lo que refleja la magnitud de esta crisis humanitaria (IDMC, 2024a).

En México, el fenómeno del DFI ha cobrado relevancia debido a la violencia relacionada con el crimen organizado, las disputas territoriales y los conflictos políticos. Tan solo en 2023, se registraron 207,000 personas desplazadas internamente, de las cuales 11,000 se vieron forzadas por la violencia armada y 196,000 por desastres naturales, que es la cifra anual más alta desde que se tienen registros; esto debido a que 187,000 desplazamientos ocurrieron por los estragos del huracán Otis que azotó las costas de Guerrero. El total acumulado, en los últimos 15 años, suma 392,000 mexicanas(os)¹ que han visto forzados a desplazarse internamente (IDMC, 2024b).

El DFI en México, y en particular en estados como Sinaloa, es un reflejo de la creciente violencia vinculada a grupos al margen de la ley. De acuerdo con Benítez y Aguayo (2021), desde 2008, con la ruptura del cártel de Sinaloa, la violencia se ha recrudecido, expandiéndose de las zonas rurales a las urbanas. Un ejemplo emblemático de esta escalada ocurrió el 17 de octubre de 2019, cuando de manera sorpresiva, un operativo para capturar a Ovidio Guzmán desencadenó una violenta reacción del crimen organizado, paralizando la ciudad de Culiacán. Este evento, sin precedentes en su magnitud, evidenció la capacidad de los grupos criminales para desafiar al Estado y generar terror en la población civil, marcando así un hecho histórico que fue denominado por la prensa como *culiacanazo* o *jueves negro* (Burgos, Moreno y Almonacid, 2023).

Durante este suceso, la delincuencia organizada se movilizó para exigir la liberación de Ovidio Guzmán sitiando la ciudad, quemando carros, haciendo destrozos, bloqueando la movilidad, disparando al aire y atemorizando a la población a tal punto que las fuerzas armadas mexicanas le solicitaron al propio Ovidio convencer a sus hermanos de detener los

actos hostiles en contra de la población civil y las fuerzas armadas, sin embargo, su petición no tuvo éxito, tal como lo informó la Secretaría de la Defensa Nacional (Sedena, 2019).

Mientras se llevaban a cabo los enfrentamientos entre las células criminales y las fuerzas armadas mexicanas, la población civil estaba indefensa, en medio del fuego cruzado, pidiendo auxilio. Se detuvo el comercio y se suspendió el transporte público (Burgos y Almonacid, 2021).

Las personas se vieron obligadas a abandonar sus pertenencias, como automóviles “en plena calle, con las puertas abiertas, para buscar un refugio para sus familias” (Mendoza-Cortés, 2020:49). Ese día muchos culiacanenses fueron desplazados forzadamente por violencia pues se vieron obligados a huir para salvaguardar su vida, algunos se refugiaron en casas de amigos y familiares y otros en casas de civiles desconocidos o en supermercados, escuelas, tiendas departamentales, baños de gasolineras y negocios diversos, algunos por unas horas, otros por un día, hasta que se confirmó el cese de la hostilidad ante la liberación de Ovidio Guzmán.

En fechas más recientes, en la madrugada del 5 de enero de 2023, se llevó a cabo la reaprehensión de Ovidio Guzmán en la sindicatura Jesús María, perteneciente al municipio de Culiacán. Al igual que en 2019, en el denominado *culiacanazo 2.0* las células criminales vinculadas a este sujeto se movilizaron para exigir su liberación realizando bloqueos en diferentes puntos de la ciudad de Culiacán y atemorizaron a la población; sin embargo, en esta ocasión las fuerzas armadas mexicanas trasladaron al detenido al Centro Federal de Readaptación Social (Cefereso) número 1 El Altiplano, en la ciudad de México (Sedena, 2023).

Estos eventos marcaron un punto álgido de violencia en Sinaloa, donde el narcotráfico y el clima de descomposición social son resultado de la desigualdad y del fracaso institucional para atender las necesidades de los grupos vulnerables (Jiménez y Reyes, 2017). Esta situación ha afectado a todas las esferas sociales, incluyendo el ámbito educativo, y es la escuela una de las instituciones más agobiadas por la violencia que se inmiscuye en la vida escolar.

Según la Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos (CMDPDH, 2022), los niños y jóvenes desplazados enfrentan serios obstáculos para continuar su educación, desde la pérdida del año escolar hasta la necesidad de trabajar para apoyar a sus familias. A esto se suma la dificultad de reinsertarse en nuevas escuelas, lo que agrava la

situación de exclusión e incrementa el riesgo de ser reclutados por el crimen organizado, tal como lo indica la Comisión Estatal de los Derechos Humanos-Sinaloa (CEDH, 2022).

A pesar del fuerte impacto en el ámbito educativo que tiene el DFI y la violencia en México, las respuestas institucionales han sido limitadas y, en ocasiones, insuficientes. Ante la ausencia de programas y protocolos oficiales, han sido los propios docentes quienes, desde el aula, han tenido que construir respuestas pedagógicas situadas, diseñando y adaptando estrategias durante su práctica para hacer frente a un entorno atravesado por la violencia y el DFI. La falta de acompañamiento y respaldo institucional los ha obligado a improvisar, adaptarse y resistir desde sus propias experiencias, conocimientos y condiciones en el aula. En este contexto, el presente artículo expone los resultados de una investigación orientada a explorar y analizar la práctica docente en relación con las condiciones socioculturales que rodean a las escuelas en escenarios de violencia y el DFI en Culiacán, Sinaloa, con el propósito de visibilizar las respuestas que emergen ante un vacío institucional persistente.

Marco teórico

En el presente estudio se entiende la práctica docente como “el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro” (Achilli, 1986:6). Llevarla a cabo en entornos de DFI y violencia representa un gran reto para el sistema educativo, dado que estos contextos están caracterizados por la inestabilidad social, la falta de seguridad y el deterioro de la estructura comunitaria (Moreno, Burgos y Valdez, 2016).

Se exige que los maestros trasciendan su función pedagógica tradicional para convertirse en actores clave en la reconstrucción del tejido social y el bienestar emocional de los estudiantes mientras están expuestos a las amenazas directas de los grupos armados, lo que afecta la percepción que los maestros tienen de su rol y de sus capacidades para ejercerlo, pues se ven obligados a navegar entre su responsabilidad académica y la necesidad de garantizar su propia seguridad y la de sus estudiantes (Pérez y Sierra, 2018).

Si bien la escuela debe ser un espacio de protección y desarrollo, donde los niños y jóvenes puedan reconstruir su identidad y acceder a nuevas oportu-

tunidades lejos de las dinámicas del crimen organizado (Muñoz, 2018), es igualmente necesario reconocer que la presencia de estudiantes vinculados al narcotráfico dentro de las aulas representa un desafío adicional, no solo para la seguridad de la comunidad escolar, sino para la labor educativa en sí misma (Ayón-Zuñiga, 2023).

Como señalan Calderón, Vera y Aguayo (2016), los docentes en estas zonas a menudo se ven obligados a limitarse al cumplimiento de los mínimos académicos, abandonando cualquier intento de ejercer una influencia transformadora en la comunidad por temor a represalias. La práctica docente también conlleva un desgaste emocional considerable para los profesores, quienes deben enfrentar la violencia, las amenazas, la desmotivación, el agotamiento y la desesperanza (Lizarralde, 2015).

Por otra parte, se destaca la resiliencia y el compromiso de muchos docentes que, a pesar de la adversidad, mantienen un fuerte vínculo con sus comunidades, contribuyen al bienestar psicológico de los estudiantes y a nivel pedagógico se esfuerzan por ofrecer una educación de calidad al innovar, ser creativos, flexibles y adaptar su práctica docente para hacer frente a la violencia que rodea y constituye los contextos de DFI (Espinoza, 2014; Pérez y Sierra, 2018).

En este sentido, aunque la práctica docente en contextos de DFI y violencia supone un desafío para el sistema educativo, desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) se han puesto en marcha programas para reducir la violencia en la escuela: en 2007 lanzó el Programa Nacional Escuela Segura (PNES) como parte de la estrategia nacional de seguridad Limpiemos México.

El PNES tenía por objetivo eliminar de las escuelas la delincuencia, la violencia y las adicciones para contribuir a la cohesión social y el desarrollo de una cultura de paz (SEP, 2012). Este programa operó hasta 2015 debido a que la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHyCP, 2015) le retiró la partida presupuestaria y en su lugar propuso la creación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) (SEP, 2016) para generar prácticas inclusivas hacia la convivencia pacífica como una respuesta a la *política nacional de prevención de la violencia en las escuelas y el derecho a una escuela libre de acoso*.

Sin embargo, el programa desapareció en 2021 debido a que se eliminó la partida para su operación en el Presupuesto de Egresos de la Federación para el ejercicio fiscal de 2021 (SHyCP, 2020), dejando a las escuelas del

país sin apoyo institucional para enfrentar la violencia, incluidas, desde luego, las de Sinaloa (Gobierno del estado de Sinaloa, 2020).

En concordancia con el PNES y el PNCE, de carácter federal, y de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública y Cultura (SEPyC, 2019), en Sinaloa se implementaron protocolos para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en escuelas de educación básica. Estos protocolos tenían como propósito prevenir, reducir y detener la violencia en el ámbito escolar mediante un proceso intencionado y estructurado.

En el nivel de primaria, las estrategias se enfocaron en prevenir el maltrato motivado por razones de pertenencia étnica, lengua, género, prejuicios o discapacidad. En secundaria, el objetivo principal fue detener la violencia a través de la identificación y atención de situaciones de riesgo, así como generar conciencia sobre el daño que provocan las conductas violentas (SEPyC, 2019).

Como parte de una iniciativa local, el Programa Estatal de Educación 2017-2021 (SEPyC, 2016) incluyó objetivos específicos para atender la violencia escolar. Entre ellos destacan la prevención, atención y sanción de la violencia contra las mujeres, así como la promoción de una convivencia pacífica y el derecho a una educación segura.

De esta manera, se promovió que las escuelas fomentaran una cultura basada en valores como el respeto, la empatía y la solidaridad, con el fin de contrarrestar dinámicas asociadas a la contracultura, el caos, la anarquía, la violencia y la insensibilidad. Asimismo, se buscó contribuir a la prevención, detección y resolución de situaciones que atentan contra la seguridad e integridad de niñas, niños y adolescentes. Para traducir estos objetivos en acciones concretas, se creó el Programa Institucional de Equidad con Perspectiva de Género y el Programa Estatal de Valores (SEPyC, 2016).

No obstante, es importante señalar que ninguno de estos protocolos o programas aborda de manera directa la violencia asociada al narcotráfico o el contexto violento. En los niveles medio superior y superior no se han implementado programas oficiales en esta materia, las pocas acciones existentes, como el programa Operación Mochila, han surgido como respuestas aisladas ante necesidades particulares, sin un respaldo institucional formal y sin un protocolo previamente establecido.

Teoría de las representaciones sociales en el ámbito educativo

La teoría de las representaciones sociales (TRS) constituye un marco analítico útil para comprender cómo los profesores que ejercen su práctica en contextos de DFI y violencia configuran marcos interpretativos que guían su comportamiento. Estos marcos se construyen mediante representaciones sociales (RS) compartidas, generadas a través de procesos de comunicación, interacción y significación. Para Moscovici (1979), las RS son formas de conocimiento de sentido común que orientan la conducta de los sujetos en relación con objetos socialmente relevantes, hasta integrarlos en su universo simbólico.

Las RS emergen en contextos socioculturales específicos y se generan, reproducen y transforman a través de las prácticas sociales. Su proceso de conformación involucra dos mecanismos principales: la objetivación, que consiste en seleccionar y reorganizar información socialmente significativa, descontextualizándola y reconfigurándola de manera que sea apropiada para el grupo social; y el anclaje, mediante el cual esta información se integra en esquemas previos de conocimiento, dotándola de significado y funcionalidad práctica (Jodelet, 1986).

Estas representaciones cumplen funciones cognitivas, identitarias, orientadoras y justificativas que permiten a los sujetos organizar la información, posicionarse ante diversas situaciones y actuar en consecuencia (Abric, 2001). En este sentido, las RS que los docentes elaboran sobre la violencia, el narcotráfico y el desplazamiento forzado son clave para interpretar las decisiones que toman, los ajustes que realizan en su práctica docente y las formas en que se relacionan con sus estudiantes y otros actores escolares. Estas representaciones no son homogéneas ni universales, sino que dependen de la pertenencia grupal, la experiencia acumulada y las condiciones contextuales en las que se producen.

Dentro de la TRS se han desarrollado diversos enfoques según el énfasis de su análisis: el procesual, centrado en el estudio del proceso de generación de las RS; el estructural, enfocado en su organización interna; y el sociodinámico, que privilegia el análisis de la interacción social y el cambio (Rateau, Moliner, Guimelli y Abric, 2012). Desde este último enfoque, Doise y Mugny (1991) sostienen que las RS permiten vincular lo psicológico con lo sociológico en las estructuras cognoscitivas, a través de la ideología, al tiempo que orientan y justifican las prácticas sociales.

Además, estas representaciones se transforman en función del conflicto que surge cuando los miembros de un grupo enfrentan discrepancias en sus marcos cognitivos respecto de un mismo objeto; en condiciones propicias, la resolución de este conflicto puede dar lugar a soluciones más complejas y adaptativas respecto del objeto.

De acuerdo con Butera y Darnon (2017), este tipo de conflicto es de naturaleza sociocognitiva: social, porque implica una confrontación interpersonal mediada por roles, estatus y normas socialmente definidos; y cognitiva, porque conlleva una tensión entre esquemas mentales contradictorios sobre un mismo objeto. Asimismo, se trata de un conflicto estructurante, en tanto que produce reorganizaciones profundas en la forma de pensar y actuar. Esta perspectiva permite entender que las escuelas son espacios donde se negocian y circulan sentidos compartidos sobre lo que significa educar en contextos de riesgo, así como las formas legítimas de actuar y protegerse.

En consecuencia, las adaptaciones de la práctica docente frente a la violencia no pueden ser entendidas exclusivamente como respuestas individuales, sino como expresiones de una racionalidad socialmente compartida que emerge de las interacciones y confrontaciones dentro del gremio docente, que busca sostener la continuidad de la labor educativa frente a las amenazas persistentes que caracterizan a los contextos de violencia y DFI.

Metodología

El posicionamiento teórico metodológico de esta investigación se enmarca en la teoría de las representaciones sociales, particularmente desde el enfoque sociodinámico, por lo que se destaca la importancia de los elementos cualitativos a través del análisis de las narrativas de los participantes, quienes comparten sus historias como docentes en los contextos socioculturales de violencia y DFI en Sinaloa.

De acuerdo con Jovchelovitch (2012), las historias organizan campos de representación a los que se puede acceder desde las narrativas, ya que funcionan como un instrumento cognitivo y una herramienta cultural que permite retener y comprender información vinculada a un momento específico en el tiempo y en la experiencia personal del sujeto.

Epistemológicamente, es decir, desde la perspectiva de cómo se construye el conocimiento, esta investigación se enmarca en el paradigma hermenéutico-interpretativo. Este, que utiliza una metodología cualitativa, concibe

el conocimiento como una construcción subjetiva y continua, donde la realidad se comprende a través de la interpretación de los significados que los participantes atribuyen a sus experiencias. En consecuencia, la realidad se aborda desde una perspectiva subjetiva, centrando el análisis en la cualidad de los fenómenos y en la comprensión profunda de sus significados (Vargas, 2011).

El estudio emplea el enfoque de la teoría fundamentada, definida como “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí” (Strauss y Corbin, 2016:13). Este enfoque permite desarrollar categorías e identificar relaciones entre las distintas partes de la realidad investigada, mediante un proceso inductivo cuyo fundamento principal es la realidad en sí misma.

Participantes

Los participantes de esta investigación son profesores con una trayectoria laboral significativa en el municipio de Culiacán, Sinaloa, México. Si bien algunos de ellos han ejercido su práctica docente en otros municipios del estado, Culiacán representa su principal lugar de trabajo y es donde han desarrollado la mayor parte de su carrera profesional. Los criterios de inclusión fueron: haber ejercido o estar ejerciendo su práctica docente en contextos socioculturales de DFI y violencia en Culiacán, y haber experimentado, de manera directa o indirecta, situaciones de amenaza vinculadas al narcotráfico.

En la investigación cualitativa las muestras deben ser flexibles y ajustarse a medida que avanza el proceso investigativo. Por ello, se empleó la técnica de muestreo en cadena. El primer paso fue identificar a los participantes clave, quienes posteriormente facilitaron el contacto con otros posibles participantes que se integraron progresivamente a la investigación. El tamaño de la muestra se estableció conforme al principio de saturación, el cual indica que la recolección de datos debe continuar hasta que la información obtenida se vuelva redundante (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

Finalmente, la muestra quedó conformada por 16 profesores, 8 hombres y 8 mujeres, agrupados en tres grupos según su experiencia docente: el primero incluye a aquellos con hasta 10 años de experiencia; el segundo

grupo, de 11 a 20 años; y el tercero, a quienes cuentan con más de 20 años de trayectoria. Esta clasificación permitió una caracterización integral del ejercicio docente a lo largo de diferentes etapas de su carrera profesional.

Cabe señalar que si bien todos los profesores ejercen su práctica principal en el municipio de Culiacán, muchos también han tenido experiencias laborales en otros de Sinaloa, como Navolato, Concordia y Badiraguato. Asimismo, todos han ejercido en más de un nivel educativo, tanto en el sector público como en el privado. Esta diversidad de experiencias, aunque no era el foco inicial del estudio, enriquece el análisis y aporta una visión más completa y compleja de las condiciones laborales en las que los profesores culiacanenses ejercen su práctica docente.

Entrevista narrativa

Para esta investigación se utilizó la entrevista narrativa, una técnica de investigación cualitativa que se caracteriza por ser una “forma de entrevista en profundidad, no estructurada” (Jovchelovitch y Bauer, 2000:61) cuyo objetivo es minimizar la influencia del entrevistador para obtener una interpretación desde el punto de vista del participante, quien se revela mejor al contar historias desde su propio lenguaje.

De esta manera, se brinda un espacio para que el participante cuente una historia que sea significativa para su vida y su contexto social, proporcionando información detallada sobre los eventos que considera relevantes desde su perspectiva del mundo, presentados de forma coherente y ordenada con un inicio, un desarrollo y un desenlace (Jovchelovitch y Bauer, 2000).

De acuerdo con las directrices de Jovchelovitch y Bauer (2000), para llevar a cabo esta investigación, la entrevista narrativa se desarrolló a partir de una cuidadosa preparación que implicó la familiarización de la investigadora con el contexto y la elaboración de una lista de preguntas relacionadas con los objetivos de la investigación. Estas se tradujeron durante la entrevista en preguntas inmanentes, es decir, formuladas desde el lenguaje y experiencia del participante. El proceso inició con la presentación de un tema amplio y experiencial, en este caso fue la instrucción: “¿Me podrías contar la historia de cómo ha sido su vida como profesor en un contexto sociocultural de desplazamiento forzado y violencia?”, la cual se acompañó de una ayuda visual que facilitó la organización cronológica del relato.

La entrevista se estructuró en cuatro fases: iniciación, en la que se explicó el procedimiento y se presentó el tema inicial; narración, donde el participante desarrolló libremente su historia; fase de preguntas con intervención de la investigadora a partir del relato; y una conversación final, que permitió profundizar en aspectos contextuales y fue registrada mediante un protocolo de memoria.

Proceso para el análisis de los datos

El análisis de datos en esta investigación se llevó a cabo utilizando la metodología de la teoría fundamentada, alineándose con la técnica propuesta por Jovchelovitch y Bauer (2000) para la interpretación de entrevistas narrativas. El primer paso consistió en transcribirlas, tarea que realizó la propia investigadora, ya que constituye una etapa previa al análisis. Para ello, se utilizó un programa de procesamiento de texto, asegurando que los nombres de personas y lugares fueran reemplazados por las palabras *participante* y *equis* respectivamente, con el fin de mantener el anonimato.

Para el procesamiento de los datos, se utilizó el programa ATLAS.ti 22, que permite identificar temas, patrones y significados desde la generación de un sistema de categorías a partir de la codificación del discurso en las narrativas.

Resultados

El análisis de la práctica docente en contextos de violencia y DFI revela que los profesores han desarrollado y adaptado tres estrategias durante su práctica docente que permiten no solo la enseñanza, sino también la autoprotección, estas son: la amabilidad, la identificación de los posibles alumnos vinculados con el narcotráfico y la flexibilidad.

Estrategia de amabilidad

La estrategia de amabilidad es utilizada frecuentemente por los docentes como mecanismo preventivo en estos contextos. Los profesores reportan que tratan de generar empatía con los estudiantes, mostrándose interesados en sus vidas personales y fomentando una relación de confianza. Procuran que los alumnos vean al docente como una persona cercana para que eventualmente llegue a apreciarlo, lo cual, en muchos casos, reduce la probabilidad de que el estudiante recurra a la violencia o a las amenazas en su contra.

Esta estrategia también se extiende a las relaciones con los padres de familia y las autoridades educativas, lo que contribuye a prevenir posibles confrontaciones y a crear un ambiente de enseñanza más seguro.

Ante comportamientos disruptivos o violentos, el docente inicia un diálogo con el estudiante, de manera calmada y respetuosa, con el objetivo de hacerle reflexionar sobre sus acciones. En algunos casos, intenta disuadir a los alumnos de involucrarse en actividades ilícitas, exponiendo las desventajas de tales decisiones y sugiriendo alternativas. A continuación, se presentan algunos fragmentos de las narrativas de los profesores.

5:13 ¶ 6 yo siempre trato de ser respetuoso, no faltarles al respeto de ninguna manera porque podría desencadenar en algo muy fuerte y a veces, la verdad, uno también se llega a enojar, y bueno, con estas experiencias, tengo que tragarme ese enojo, por seguridad, si te enojas y le faltas al respeto a alguien de esos, pues te va mal (participante K, grupo 1).

11:68 ¶ 10 mi estrategia es tratar de hablar; bueno, primero tratar de hablar como gente civilizada, sin pelear, no culpar, no decir “ah, es que usted tiene la culpa”; es ver cuál es el proceso, cuáles son las herramientas con las que vamos a sacar adelante a su hijo (participante I, grupo 2).

14:92 ¶ 27 llevar una buena relación con los padres de familia es muy importante porque eso crea confianza y una buena interacción entre alumno, padre y maestro y directivos también. Ya cuando llegas a directivo, ya se complica más la cosa, porque ya tiene que navegar maestros, navegar alumnos, navegar padres de familia, navegar autoridades; me refiero navegar en cuanto a relacionarse, llevar una buena relación con todos, con todas las personas desde compañeros directores, compañeros maestros que yo dirijo y los maestros con padres de familia, director con todos los padres de familia, pendiente con los alumnos, con cada alumno, cada problema (participante B, grupo 3).

Estrategia de identificación de alumnos

Otra estrategia observada consiste en que el profesor analice a los alumnos e intente identificar a aquellos que pudieran estar vinculados con el narcotráfico, para posteriormente ajustar su comportamiento, la forma en que aborda los temas académicos y la manera en que se dirige a ellos.

Una medida preventiva común cuando se detecta la presencia de este tipo de alumnos es alejarse de la responsabilidad de aprobar o reprobar, porque las calificaciones reprobatorias son una de las principales razones detrás de las amenazas hacia los profesores, por lo tanto, deciden dejar claro desde el inicio del curso que las calificaciones dependen únicamente del esfuerzo del estudiante, subrayando que la aprobación es consecuencia directa de su rendimiento en el aula. En palabras de los profesores:

10:25 ¶ 7 es estar cuidando lo que dices, cómo lo dices todo el tiempo porque hay temas a veces que uno tiene que plantear, por ejemplo, en contabilidad cuidarte más cuando abordes lo del lavado de dinero, el mal uso, la malversación de fondos, todo ese tipo de cosas que uno tiene que tener mucho cuidado (participante C, grupo 1).

3:24 ¶ 9 vas agarrando colmillo con los alumnos y empiezas a saber cuándo es algo real, cuando te la están barajando (participante G, grupo 1).

5:74 ¶ 15 estoy más alerta y más consiente que debo estar con mucho cuidado, como caminar en un campo minado así, despacito (participante K, grupo 1).

1:242 ¶ 18 hay alumnos que no, hay otros que sí se molestan, entonces te vas dando cuenta del tipo de alumnos, que eso es algo que también vas aprendiendo con la práctica y ya es como el trato, de que a este yo no le puedo decir así porque se ve que es un alumno menos tolerante y hay otros que así les tienes que hablar porque si no, lo toman a broma (participante A, grupo 1).

Estrategia de flexibilidad

En cuanto a la forma de impartir las clases y evaluar, el profesor utiliza la estrategia de ser flexible, ajusta sus exigencias académicas, tanto en contenidos como en calificaciones, para adaptarse a las circunstancias según el tipo de alumno o padre de familia con el que esté tratando. En este sentido, cuando los docentes sospechan que los alumnos o los padres de familia están vinculados de alguna manera con el narcotráfico, tienden a ser más indulgentes en los trabajos y tareas, y promueven una comunicación abierta que permite a los estudiantes acercarse al docente en cualquier momento con el fin de regularizar su situación académica.

En el caso de estudiantes problemáticos, los docentes suelen intentar medidas graduales para resolver la situación, debido a que hacerlo de manera abrupta los expone a ser amenazados o violentados. Inicialmente, cambian al estudiante de lugar en el aula. Si esto no es suficiente, el profesor ofrece alternativas en cuanto a trabajos, exámenes y formas de evaluación, buscando un acuerdo que no comprometa la integridad académica. Si estas negociaciones no tienen éxito, los profesores recurren a convocar a los padres para discutir la situación.

En casos donde todas las medidas fallan, el alumno puede ser reprobado para evitar problemas futuros. Sin embargo, es común que los docentes, para evitar más conflictos, decidan aprobarlo, delegando el problema a futuros niveles educativos o permitiendo que el alumno obtenga una calificación aprobatoria sin asistir regularmente a clase. Tal como afirman los profesores:

12:24 ¶ 10 cuando sé que un alumno está vinculado con el narcotráfico, lo que hago es que, pues obviamente no lo trato igual que a los otros alumnos, no puedo, no le puedo exigir de la misma manera (participante N, grupo 2).

4:6 ¶ 6 a uno como profesor sí lo pone en alguna situación de pronto difícil porque sobre todo en las cuestiones de evaluación o de calificaciones sí puede uno llegar a considerar ciertas adaptaciones al momento de hacer las evaluaciones, al momento de calificar para pues evitar ciertos conflictos, evitar inconformidades o reclamos por parte de papás en específico (participante J, grupo 1).

9:2 ¶ 6 para los maestros es un poco complicado el tratar de ser estricto, el tratar de ser imparcial, el tratar de ser lo más apegado a lo que le toca a cada quien por las cuestiones de los propios alumnos (participante F, grupo 2).

10:32 ¶ 13 a mí me daba miedo que me fueran a hacer algo, sentía temor de una represalia, también que me fueran a pegar unos tablazos o algo así, por eso era muy flexible con ella, que haga lo que quiera, decía yo (participante H, grupo 2).

Los hallazgos obtenidos revelan cómo la práctica docente en contextos de violencia y DFI se adapta para que el profesor pueda “navegar” situaciones de alto riesgo, ajustando sus interacciones, métodos de enseñanza y criterios de evaluación a las características particulares de sus estudiantes

y al entorno, a través de la amabilidad, la identificación de los alumnos y la flexibilidad en el ejercicio de su práctica.

Discusión

Los resultados de esta investigación muestran la complejidad de la práctica docente en contextos de violencia y DFI, donde los profesores, además de enfrentar los desafíos inherentes a su profesión y la precariedad laboral, deben gestionar situaciones de violencia, riesgo y amenaza constantes, lo que los obliga a adaptar continuamente su práctica mediante estrategias como la amabilidad, la identificación de alumnos y la flexibilidad (Achilli, 1986; Moreno, Burgos y Valdez, 2016).

Estas estrategias parecen ser una respuesta intuitiva y protectora para evitar situaciones de violencia y amenaza directa hacia ellos y dentro del aula. En este sentido, los profesores buscan generar empatía y establecer relaciones de confianza con los estudiantes y sus familias, sin embargo, un aspecto relevante es que estas estrategias pueden implicar autocensura, con el fin de no desencadenar reacciones violentas, cuando evitan abordar temas sensibles o críticas directas contra el crimen organizado y sus efectos sociales, lo que limita los contenidos académicos.

Asimismo, el ajuste en la evaluación y el trato hacia los estudiantes percibidos como potenciales generadores de violencia plantean interrogantes éticas sobre la equidad y la imparcialidad educativa, ya que los resultados sugieren que estos alumnos reciben un trato diferenciado, lo que podría minar el principio de justicia en la enseñanza y evaluación.

Por otra parte, la flexibilidad en la evaluación, utilizada como una medida de protección, puede derivar en una relajación de las exigencias académicas, lo que coincide con los hallazgos de investigaciones previas en contextos de conflicto armado (Lizarralde, 2015; Espinoza, 2014; Calderón, Vera y Aguayo, 2016); estos estudios documentan cómo los docentes limitan su enseñanza y evaluaciones a lo mínimo necesario, con el fin de resguardar su seguridad y evitar conflictos con los estudiantes y la comunidad.

A pesar de que estas estrategias pudieran parecer cuestionables, de acuerdo con Moscovici (1979), la TRS, particularmente el enfoque sociodinámico, ayuda a comprender que en realidad son producto de una contextualización que responde a cómo los docentes construyen RS de la violencia y el riesgo, que luego influyen en las adaptaciones de la práctica docente. La estrategia de identificación de alumnos es un ejemplo de cómo los docentes

objetivan y anclan información para poder crear una representación social de qué alumnos son potencialmente peligrosos.

La flexibilidad en la evaluación y el trato diferenciado hacia ciertos estudiantes reflejan cómo los docentes negocian y comparten significados sobre la educación en contextos de riesgo (Butera y Darnon, 2017).

El enfoque sociodinámico permite comprender que las prácticas docentes en estos contextos son construcciones sociales, producto de las interacciones marcadas por el miedo y la necesidad de preservar la integridad y la vida (Doise y Mugny, 1991).

El conflicto sociocognitivo que los profesores experimentan al tratar de equilibrar seguridad y educación influye en la forma en que adaptan sus RS y su práctica docente, y explica cómo, una adaptación de la práctica aparentemente contranormativa, en realidad no lo es. Es una práctica legítima, adecuada a un contexto violento, misma que pudiera denominarse como una pedagogía de la supervivencia, ya que busca preservar la integridad física del profesor, la seguridad en el aula y el sostenimiento del vínculo educativo mientras se evitan confrontaciones con alumnos vinculados al crimen organizado que pudieran ser una fuente de amenaza para la práctica docente, sobre todo al inicio de la trayectoria de los docentes.

De esta manera, se evidencia cómo la experiencia también parece desempeñar un papel clave en la forma en que los docentes ejercen su práctica. Los resultados muestran que quienes tienen más de diez años de servicio tienden a sentirse más adaptados al contexto y desarrollan estrategias que les permiten salir de esa pedagogía de la supervivencia para lidiar con diversos tipos de alumnos sin que esto represente una amenaza directa para su práctica, como documentan Pérez y Sierra (2018) y Muñoz (2018), quienes analizan la capacidad de los docentes para generar respuestas pedagógicas adaptadas al DFI y a la violencia.

Estos hallazgos subrayan la necesidad de revisar los programas de formación docente en regiones afectadas por el DFI y la violencia, pues en estos escenarios, la enseñanza trasciende el aprendizaje académico, y los profesores pueden asumir roles como mediadores sociales, gestionando cuidadosamente sus relaciones con estudiantes, familias y autoridades. Es fundamental que aprendan a implementar estrategias pedagógicas que salvaguarden su seguridad sin comprometer la equidad educativa ni la calidad del aprendizaje, por lo que las estrategias identificadas en esta investigación deben ser consideradas en la formación inicial y continua de los docentes.

De igual forma, una cuestión que salta a la luz es la falta de políticas educativas orientadas a garantizar ambientes de trabajo más seguros para los docentes. Los participantes de esta investigación hacen un llamado a las autoridades educativas para que no solo se reconozca la problemática de la violencia y el DFI que rodea a las escuelas, sino que también desarrollen directrices de intervención pedagógica, respuestas institucionales y protocolos de actuación ante hechos de violencia.

Por ello, es necesario, de acuerdo con Rincón-Gallardo (2019), generar políticas educativas que respondan a las dimensiones sociales, políticas y culturales del entorno, pero también a la pedagógica de la práctica docente y de lo que significa llevarla a cabo en contextos caracterizados por la violencia de alto impacto.

Finalmente se señala que es crucial implementar campañas de sensibilización y concientización, como sugieren Pérez y Sierra (2018), que se orienten a las necesidades de protección de los profesores, no únicamente a la seguridad y bienestar del estudiante, brindando un marco institucional que permita a los profesores ejercer su práctica sin poner en riesgo su integridad física ni comprometer los estándares educativos.

Conclusiones

Los docentes que laboran en contextos de violencia y DFI implementan las estrategias de amabilidad, identificación de alumnos y flexibilidad para enfrentar las tensiones entre mantener su seguridad y garantizar la calidad educativa. Si bien estas estrategias parecen reducir la posibilidad de amenazas y violencia en el aula, también presentan retos importantes en términos de imparcialidad y equidad educativa, ya que los docentes ajustan su trato y evaluación de manera diferenciada según la percepción de riesgo.

Existe una necesidad urgente de un mayor apoyo institucional a través de la implementación de políticas educativas y programas de formación docente que capaciten a los profesores en protocolos de actuación claros y directrices pedagógicas específicas para enfrentar situaciones de violencia y de DFI que no comprometan la calidad de la enseñanza ni su seguridad.

Entre las limitaciones de esta investigación es importante señalar que este estudio no pretende hacer un diagnóstico integral de los contextos de DFI y violencia, su caracterización está basada en el relato y en las experiencias de los profesores que han desarrollado la mayor parte de su carrera profesional en el municipio de Culiacán, Sinaloa, por lo tanto, las

conclusiones obtenidas deben de tomarse en cuenta, principalmente, para zonas urbanas.

Cabe señalar que en este estudio no es posible segmentar los resultados por nivel educativo debido a que todos los participantes han ejercido su práctica en dos o más niveles y las entrevistas narrativas se centraron en la trayectoria general de los profesores, por lo que los datos obtenidos reflejan una amalgama de experiencias en diferentes niveles educativos.

Asimismo, la ausencia de datos longitudinales limita la posibilidad de evaluar el impacto a largo plazo de estas estrategias en el rendimiento académico y el bienestar emocional tanto de los profesores como de los alumnos.

Futuros estudios podrían abordar estas limitaciones, explorando cómo estas adaptaciones en la práctica docente influyen en las trayectorias educativas de los alumnos en contextos de DFI y violencia y cómo contribuyen a evitar las amenazas hacia el profesor y a reducir la violencia en el entorno escolar. También pudieran explorar y comparar la práctica docente en diversos niveles educativos dentro de estos contextos.

Finalmente se recomienda que futuras investigaciones sobre práctica docente en contextos de DFI y violencia incluyan un enfoque de género en el análisis de los datos.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Abric, Jean-Claude (2001). “Las representaciones sociales: aspectos teóricos”, en J. Abric (ed.), *Prácticas sociales y representaciones*, Ciudad de México: Ediciones Coyoacán, pp. 5-16.
- Achilli, Elena (1986). *Cuadernos de Formación Docente: la práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*, Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario.
- Ayón-Zuñiga, Jessica (2023). “Jóvenes desplazados forzados por violencia en la escuela: un estudio de representaciones sociales en los profesores sinaloenses”, en J. Ayala y I. Padilla (coords.), *Violencias y juvenicidios: análisis para su comprensión*, Ciudad de México: Tirant Lo Blanch/Universidad Autónoma de Sinaloa, pp. 61-84.
- Benítez, Raúl y Aguayo, Sergio (2021). “México 2020: seguridad, defensa, justicia y derechos humanos”, en S. Aguayo, R. Benítez, J. Le Clerq Ortega, G. Rodríguez y K. Vargas (eds.), *Atlas de la seguridad y la defensa de México 2020*, Ciudad de México: Colectivo de Análisis de la Seguridad con Democracia, pp. 23-30.

- Burgos, César y Almonacid, Julián (2021). “Composición de narcocorridos en tiempo real: construcción sociomusical del 17 de octubre, el culiacanazo”, *Encartes*, vol. 4, núm. 8, pp. 10-37. <https://doi.org/10.29340/en.v4n8.173>.
- Burgos, César; Moreno, David y Almonacid, Julián (2023). “Sentidos y experiencias juveniles sobre violencia y narcotráfico en Sinaloa. Estudio de caso del culiacanazo”, *Athenaea Digital*, vol. 23, núm. 8, pp. 1-21. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3233>.
- Butera, Fabrizio y Darnon, Céline (2017). “Competence assessment, social comparison and conflict regulation”, en A. Elliot, C. Dweck y D. Yaeger (eds.), *Handbook of Competence and Motivation*, Nueva York: Guilford Press, pp. 192-213.
- Calderón, Jaime; Vera, Nidia y Aguayo, Luis (2016). “Los docentes principiantes de Colombia y México. Escenarios de alto riesgo y adversidad”, ponencia presentada en el V Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante y la Inducción a la Docencia, Santo Domingo, 6-8 de junio. Disponible en: http://rededucacionrural.mx/documents/81/Calderon_Rogelio.pdf (consulta: 9 de abril de 2023).
- CEDH (2022). *Recomendación General 2-2022 Desplazamiento Forzado Interno en Sinaloa*, Culiacán: Comisión Estatal de los Derechos Humanos. Disponible en: <https://cedhsinaloa.org.mx/~documents/hym-proteccion/recomendaciones-generales/desplazamiento-forzado-interno-en-sinaloa-2-2022?layout=default> (consulta: 12 de febrero de 2024).
- CMDPDH (2022). *Episodios de desplazamiento interno forzado masivo en México*, Ciudad de México: Comisión Mexicana para la Defensa y Promoción de los Derechos Humanos. Disponible en: <https://cmdpdh.org/2023/01/24/presentacion-informe-episodios-de-desplazamiento-interno-forzado-en-mexico-2021/> (consulta: 12 de febrero de 2024).
- Doise, Willem y Mugny, Gabriel (1991). “Psicología social experimental: percepción intelectual de un proceso histórico: veinte años de psicología social en Ginebra”, *Anthropos: Revista de Documentación Científica de la Cultura*, núm. 124, pp. 8-32.
- Espinoza, Claudia (2014). *Experiencias de desplazamiento y reconstrucción del trabajo docente: el caso de los profesores de Chaitén*, tesis de maestría, Santiago de Chile: Universidad de Chile. Disponible en: http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/135446/TESISFINAL_CHAITEN.pdf?sequence=1&isAllowed=y (consulta: 18 de mayo de 2024).
- Gobierno del estado de Sinaloa (2020). *Ley de Ingresos y Presupuesto de Egresos del estado de Sinaloa para el ejercicio fiscal del año 2021*. Disponible en: <https://media.transparencia.sinaloa.gob.mx/uploads/files/1/LIPE%202021%20PARTE%20I.pdf> (consulta: 18 de junio de 2024).
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2014). *Metodología de la investigación*, Ciudad de México: McGraw-Hill Educación.
- IDMC (2024a). *Country Overview México 2024*, Ginebra: Internal Displacement Monitoring Centre. Disponible en: <https://www.internal-displacement.org/countries/mexico/> (consulta: 26 de junio de 2024).
- IDMC (2024b). *Informe Global sobre Desplazamiento Interno 2024*, Ginebra: Internal Displacement Monitoring Centre. Disponible en: <https://api.internal-displacement.org/sites/default/files/publications/documents/IDMC-GRID-2024-informe-global-sobre-desplazamiento-interno.pdf> (consulta: 26 de junio de 2024).

- Jiménez, René y Reyes, Dalia (2017). “La violencia social en México”, en G. Giménez y R. Jiménez (coords.), *La violencia en México a la luz de las ciencias sociales*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales, pp. 35-64.
- Jodelet, Denise (1986). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en S. Moscovici (ed.), *Psicología social II*, Barcelona: Paidós, pp. 469-506.
- Jovchelovitch, Sandra (2012). “Narrative, memory and social representations: A conversation between history and social psychology”, *Integrative Psychological and Behavioral Science*, núm. 46, 440-456. <https://doi.org/10.1007/s12124-012-9217-8>.
- Jovchelovitch, Sandra y Bauer, Martin (2000). “Narrative interviewing”, en M. Bauer y G. Gaskell (eds.), *Qualitative researching with text, image and sound*, Londres: SAGE, pp. 57-74.
- Lizarralde, Mauricio (2015). *Ambientes educativos de escuelas en zonas de conflicto armado*, tesis doctoral, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Disponible en: <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/5282/LizarraldeJaramilloMauricioEnrique2017.pdf;jsessionid=F0435CF391046538C7D90F05836C2CC5?sequence=1> (consulta: 2 de febrero de 2023).
- Mendoza-Cortés, Paloma (2020). “Inteligencia y contrainteligencia militar frente a fallos y desafíos. El caso de Culiacán, México (2019)”, *Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, núm. 24, pp. 37-56. Disponible en: <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/urvio/article/view/4225/3260> (consulta: 2 de febrero de 2023).
- Moreno, David; Burgos, César y Valdez, Jairo (2016). “Daño social y cultura del narcotráfico en México: estudio de representaciones sociales en Sinaloa y Michoacán”, *Mitologías Hoy*, núm. 14, pp. 249-269. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/mitologias.387>
- Moscovici, Serge (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires: Huemul.
- Muñoz, Tatiana (2018). “El desplazamiento forzado: un reto para la transformación del quehacer docente”, *Infancias*, vol. 18, núm. 1, pp. 132-141. <https://doi.org/10.14483/16579089.13282>
- Naciones Unidas (1998). *Principios rectores de los desplazamientos internos: adición a la resolución 1997/39 de la Comisión de Derechos Humanos*, Ginebra: Naciones Unidas. Disponible en: <https://www.acnur.org.mx/libraries/pdf.js/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Fwww.acnur.org%2Fmx%2Fsites%2Fes-mx%2Ffiles%2Flegacy-pdf%2F5bff2c864.pdf?version1692864693> (consulta: 16 de febrero de 2023).
- Pérez, Blanca y Sierra, Orlando (2018). “Docentes que enseñan en zonas de conflicto armado: análisis del perfil profesional y social”, *Crescendo*, vol. 9, núm. 2, pp. 295-313. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6853008> (consulta: 20 de febrero de 2023).
- Rateau, Patrick; Moliner, Pascal; Guimelli, Christian y Abric, J.-C. (2012). “Social representation theory”, En P. Van, A. Kruglanski y T. Higgins (eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology*, Londres: SAGE, pp. 477-497. <https://doi.org/10.4135/9781446249222>
- Rincón-Gallardo, Santiago (2019). *Liberar el aprendizaje: el cambio educativo como movimiento social*, Ciudad de México: Grano de Sal.

- Sedena (2019). *Presentación gráfica Culiacán, Sin. 17 oct. 2019*, Ciudad de México: Secretaría de la Defensa Nacional. Disponible en: https://framework-gb.cdn.gob.mx/Presidencia/CPM_Sedena_Informe_Culiacan,_30oct19.pdf (consulta: 22 de febrero de 2023).
- Sedena (2023). *Acciones que realizaron el Ejército Mexicano, Fuerza Aérea y la Guardia Nacional durante la detención de Ovidio "N" en el estado de Sinaloa*, Ciudad de México: Secretaría de la Defensa Nacional. Disponible en: <https://www.gob.mx/sedena/prensa/acciones-que-realizaron-el-ejercito-mexicano-fuerza-aerea-y-la-guardia-nacional-durante-la-detencion-de-ovidio-n?idiom=es> (consultado: 22 de enero de 2024).
- SEP (2012). *Programa Nacional Escuela Segura*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-nacional-escuela-segura> (consulta: 24 de febrero de 2023).
- SEP (2016). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/195743/DB_PNCE_260217.pdf (consulta: 24 de febrero de 2023).
- SEPyC (2016). *Programa Estatal de Educación 2017-2021*, Culiacán: Secretaría de Educación Pública y Cultura. Disponible en: [https://media.transparencia.sinaloa.gob.mx/uploads/files/1/PROG%20SECT%20DE%20EDUCACIÓN%202017-2021%20FINAL%20\(SEPyC\).pdf](https://media.transparencia.sinaloa.gob.mx/uploads/files/1/PROG%20SECT%20DE%20EDUCACIÓN%202017-2021%20FINAL%20(SEPyC).pdf) (consulta: 23 de febrero de 2023).
- SEPyC (2019). *Protocolos para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica*, Culiacán: Secretaría de Educación Pública y Cultura. Disponible en: <https://escuelalibredeviolencia.sep.gob.mx/storage/recursos/protocolos/sin/SEeypVE3y2-Protocolo%20ASIAEM%20Completo.pdf> (consulta: 24 de febrero de 2023).
- SHyCP (2015). *Estructura programática a emplear en el proyecto de presupuesto de egresos 2016*, Ciudad de México: Secretaría de Hacienda y Crédito Público. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/23986/1_Estructura_programatica_2016.pdf (consulta: 23 de febrero de 2023).
- SHyCP (2020). *Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2021*, Ciudad de México: Secretaría de Hacienda y Crédito Público. Disponible en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5606271&fecha=30/11/2020#gsc.tab=0 (consulta: 23 de febrero de 2023).
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vargas, Xavier (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?*, Zapopan: ETXETA.

Artículo recibido: 21 de noviembre de 2024

Dictaminado: 20 de marzo de 2025

Segunda versión: 10 de abril de 2025

Tercera versión: 14 de abril de 2025

Aceptado: 21 de abril de 2025