



TENSIONES Y ARTICULACIONES ENTRE PRÁCTICAS DE JUSTICIA SOCIAL Y ENFOQUES BASADOS EN EL DÉFICIT HACIA JÓVENES: EL CASO DE UNA ESCUELA EN LOS MÁRGENES URBANOS

Zaira Magaña Carbajal

Área temática: 15) Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas

Línea temática: Procesos que culminan en el consumo de sustancias psicoactivas por los miembros de las comunidades escolares y sus implicaciones para la construcción de la convivencia social



Resumen

Esta ponencia se enfoca en las prácticas que emplean las y los maestros y administradores escolares para abordar, enfrentar y negociar el contexto del uso de drogas en la escuela Mirasol, ubicada en los márgenes urbanos de Iztapalapa, Ciudad de México. La investigación examina de cerca el papel de las prácticas pedagógicas arraigadas en la justicia social (Zembyla & Keet, 2019) que los docentes ponen en práctica. Para el caso de la escuela Mirasol, dicha categoría implica los principios de la Educación Popular, pero también las prácticas de la pedagogía crítica, educación en derechos humanos y el aprendizaje para el cambio social. La segunda parte del ensayo analiza las prácticas institucionales (y a menudo más punitivas), como los protocolos escolares para el tráfico de drogas en las instalaciones escolares, y las pone en diálogo con los enfoques centrados en la justicia. Al final del artículo, discuto la tensión entre los dos marcos y sus implicaciones en la representación de los jóvenes como un riesgo perenne en los márgenes urbanos.

Palabras clave: docentes, márgenes urbanos, violencia relacionada con las drogas, prácticas centradas en la justicia, prácticas punitivas.

Introducción

Durante los últimos quince años, México ha atravesado un escenario complejo en materia de violencia y narcotráfico. En 2006, el expresidente Felipe Calderón promulgó la guerra contra las drogas, lo cual implicó un ataque frontal hacia las organizaciones criminales, el aumento de la militarización y el endurecimiento de las políticas de tolerancia cero contra el narcotráfico a nivel nacional. Según los expertos, uno de los efectos más palpables ha sido la fragmentación de los grupos criminales en pequeñas células. Mientras que en 2007 cinco grupos visibles participaron en veinte hechos violentos, en 2020 ya había 150 grupos criminales con presencia en los 32 estados del país (Atuesta et al., 2022).

Este conflicto ha impactado el espacio local de la escuela. Entre los efectos a destacar, se encuentra una mayor disponibilidad de sustancias ilegalizadas en las comunidades donde viven los estudiantes. Este escenario ha alentado a las escuelas a implementar programas y políticas de educación sobre el uso de drogas para contrarrestar la participación de los estudiantes en dicho mercado. No obstante, el currículo que aborda el problema se ha quedado corto porque, por un lado, concibe la abstinencia como único objetivo de intervención (Ospina-Escobar & Chavez, 2020), instando así al estudiante a resistir la presión del entorno. Por otro lado, estos programas colocan las decisiones individuales y la salud personal en el centro de la intervención, lo cual transfiere la “responsabilidad” a los individuos borrando las raíces de la violencia estructural: pobreza, desigualdad, falta de oportunidades, familias vulnerables, y la criminalización de los jóvenes. Podríamos sostener entonces que abordar el problema de la violencia relacionada con las drogas desde una perspectiva de justicia social y educativa sería el escenario ideal para las escuelas. Sin embargo, este estudio muestra cómo tal suposición no siempre está dada.

La escuela Mirasol —ubicada en los márgenes urbanos de la Ciudad de México— se inspira en una filosofía de Educación Popular. A lo largo de los años, la escuela Mirasol ha implementado diversas estrategias para hacer frente a la violencia relacionada con las drogas, tomando como punto de partida los contextos de los estudiantes. Sin embargo, el enfoque centrado en la justicia para abordar el tema de drogas se tensiona constantemente con un pensamiento deficitario sobre el joven en los márgenes. Esto sucede porque las explicaciones de los docentes dan prominencia a la violencia estructural al referirse y dar sentido a las vivencias de sus estudiantes. De acuerdo con lo anterior, este estudio pregunta: *¿Cómo enuncian los docentes ideas sobre la violencia relacionada con las drogas en los márgenes urbanos? ¿Cómo ponen en práctica tales ideas en la escuela y en el aula?*

Al observar la tensión entre los enfoques centrados en la justicia y el pensamiento deficitario, argumento que cuando los docentes tienen tal claridad y énfasis en las desventajas, la marginación y la opresión a las que están expuestos sus estudiantes, su entendimiento en torno al tema de violencia y drogas termine rozando en una visión deficitaria de dichos estudiantes. La desventaja de tal tensión no resuelta es que el pensamiento deficitario implica ver sujetos sin agencia. En lugar de acoger lo que el estudiante trae al aula, el pensamiento deficitario de los docentes, y las

prácticas de vigilancia que lo acompañan, corren el riesgo de convertir la escuela en un espacio hostil para los estudiantes cuyas vivencias se ubican en los márgenes urbanos.

Marco conceptual

1.1 El impacto de la guerra contra el narcotráfico en la educación en México.

En nuestro país, la literatura sobre violencia y narcotráfico ha documentado los efectos de dicho contexto en espacios escolares. Solano y Trujillo (2021) muestran cómo, en zonas rurales de Guerrero, los docentes, asediados por los temores que el narcotráfico inflige en la comunidad, evitan hablar de la violencia que desencadena para evitar ser percibidos como intrusos cuando se trata de las afiliaciones de los estudiantes con los cárteles de la droga. En Apatzingán Michoacán, Collin (2022) señala que los docentes no han encontrado las estrategias educativas para problematizar o explicar las consecuencias sociales del narcotráfico a los estudiantes. En la misma línea, Treviño (2017) plantea que, en Veracruz, la vida comunitaria se encuentra atravesada por actividades ilegalizadas que desafían las competencias y concepciones del docente.

En cuanto al impacto la guerra contras las dogas en los jóvenes, una de las principales preocupaciones de los docentes y directivos es cómo la situación actual aumenta la disponibilidad de sustancias ilegalizadas en los entornos donde desarrollan su vida. Esto se vincula con la reproducción de narrativas de violencia vinculadas al uso y la comercialización de drogas: narcocultura, luchas territoriales, hipermasculinidad y la cooptación de jóvenes racializados para involucrarse con grupos de cárteles (Colin, 2022; González et al., 2013).

1.2 Programas de educación en drogas

Una forma de palpar la manera en como permea la violencia relacionada con las drogas en contextos escolares urbano-marginales es mirar las trayectorias de uso de los jóvenes (Ospina-Escobar & Chávez, 2020). Esto es, analizar cómo permean los mercados ilegalizados las instalaciones escolares, donde, muchas veces, las transacciones de dichos mercados se producen. Ante esto, las escuelas han puesto en marcha una serie de programas y prácticas de educación en drogas que van desde estrategias de reducción del riesgo, hasta medidas punitivas como la instalación de cámaras de seguridad, y la expulsión de jóvenes que representan un “riesgo” en las escuelas.

En el ámbito de la política educativa, los programas oficiales y los libros de texto han mostrado tener un alcance limitado a la hora de abordar la violencia y los efectos del narcotráfico en el ámbito educativo (Di Castri 2020; Bermeo y Rodríguez-Gómez 2020; Furlán 2012). Esto se debe principalmente a que la forma en que se diseñan y operan dichas políticas, coloca la “carga” en el ámbito de los individuos mientras que evitan abordar las dimensiones sociopolíticas más amplias

de la guerra contra el narcotráfico. Los estudiantes son los que deben “solucionar” el problema resistiendo la presión del consumo de drogas y participando en programas de prevención.

Siguiendo a Di Castri (2020), estos enfoques “no logran conectar el consumo individual de drogas con el daño estructural más amplio que las políticas de drogas actuales infligen a una amplia gama de personas” (p. 179). Adicionalmente, los programas no resuenan con las realidades de los jóvenes porque no hablan de la compleja situación en la que viven, es decir, condiciones de pobreza y falta de oportunidades, discriminación y marginación como condiciones que producen patrones de distribución y consumo de sustancias. No obstante, algunos programas están avanzando más allá del paradigma prohibicionista estricto hacia un enfoque más integral de la reducción de riesgos y un análisis estructural e interseccional que permite a los estudiantes comprender las complejas dinámicas que los atraviesan a diario (Di Castri 2020).

1.3 Una mirada que parte del contexto del joven

En los márgenes urbanos, una propuesta educativa que se ancla en la justicia social y educativa es la Educación Popular. El método freiriano de Educación Popular resuena con las realidades de los jóvenes ubicados en los márgenes porque toma como punto de partida la compleja situación en la que viven. Cuando los jóvenes han iniciado sus trayectorias de uso de drogas y las escuelas lo identifican, el papel del método freiriano permite ampliar la perspectiva a la hora de abordar, afrontar y negociar situaciones conflictivas en la escuela en torno al uso de drogas.

Una de las contribuciones más importantes de dicho método es que cuestiona la autoridad del maestro de “depositar” información en la mente de los alumnos. La idea revolucionaria de Freire fue desentrañar la concepción histórica del maestro como el “dueño” del conocimiento e invertir el sentido hacia un modelo de problematización. En este modelo, educadores y estudiantes comparten un espacio más horizontal para el aprendizaje y el diálogo.

La noción de praxis es otro elemento crucial en la filosofía freireana ya que representa la “reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo” (Freire citado en Bartlet, 2005). A partir de esto, la Educación Popular, así como los métodos de problematización, buscan crear bases radicales para una praxis que permita a los estudiantes utilizar su propia experiencia como aliciente para el cambio social y educativo. El fundamento de la pedagogía de alfabetización Freiriana es entonces la realidad lingüística y social de los estudiantes. En su influyente obra, Freire argumenta que la condición presente, existencial y concreta del individuo debe tomarse como punto de partida para la alfabetización, la educación y la conciencia política (Barlet, 2005).

Métodos

El presente es un estudio cualitativo que examina el caso de una escuela ubicada en un barrio urbano-marginal de la Ciudad de México. La recolección de los datos se llevó a cabo en la

escuela Mirasol ubicada en Iztapalapa, Ciudad de México durante junio y julio de 2022. Un aspecto a destacar de la escuela es que su filosofía escolar se entrelaza con el enfoque de la Educación Popular, y los principios de la Teología de la Liberación.

Durante el trabajo de campo viví en la colonia y asistí a la escuela diariamente para realizar observaciones y entrevistas semi estructuradas con docentes y coordinadores de secundaria y preparatoria. El permanecer tiempo completo en la comunidad me permitió implementar técnicas etnográficas de investigación, esto es, hacer observaciones de distintos espacios educativos además de las clases y sostener conversaciones con diversos miembros de la escuela.

En total, realicé quince entrevistas a docentes y coordinadores escolares, alrededor de quince observaciones de aula y tomé notas de campo de las experiencias y conversaciones que acontecieron en el día a día. Reuní 150 páginas de transcripciones y notas de campo que fueron codificadas usando el software Nvivo. El proceso de codificación requirió la creación de categorías de manera deductiva a partir de la revisión de literatura, así como inductivas a raíz de lo que fue emergiendo en el campo.

Hallazgos

La tensión entre los marcos de Educación Popular y la mirada deficitaria del estudiante

1.1 Educación Popular en la escuela Mirasol

Durante el trabajo de campo corroboré cómo los postulados de la Educación Popular estaban presentes en varias prácticas escolares. Los estudiantes tienen asambleas estudiantiles donde discuten temas que les interesan, los docentes toman la clase como pretexto para hablar de la “realidad,” los estudiantes y docentes tienen un enfoque comunitario en el barrio y la escuela incorpora a las familias en las “faenas” como parte del mejoramiento barrial.

Las conversaciones sobre los problemas que enfrentan los estudiantes, también llamados “temas generadores,” están presentes en la enseñanza. En varias ocasiones visité el salón de la maestra Jenny. Su clase de educación cívica y ética abordaba temas relacionados con un espectro amplio de la violencia —en el barrio, en nuestra sociedad y entre hombres y mujeres— y los estudiantes siempre se mostraban muy interesados. En su salón de clases, los bancos estaban dispuestos en forma de herradura, lo que permitía a los estudiantes verse y escucharse unos a otros.

De la misma manera, observé las clases del maestro Ricardo en las cuales aborda el tema del consumo de drogas. Ricardo enfrenta problemas de adicción a las drogas por parte de miembros de su familia. Cuando descubrió que uno de sus alumnos trajo un cigarrillo electrónico con marihuana a su salón de clases, abordó el incidente tomando como punto de partida las historias familiares y el uso problemático de las drogas. Abrió la conversación basándose en

las historias de sus hermanos menores, lo que le permitió a los niños compartir las suyas si querían. Durante la entrevista señaló:

“...dejar de lado el tema (del consumo de drogas) no parece ser la solución, pero enfrentarlo directamente nos supera [refiriéndose a los docentes de la escuela], entonces creo que hay que trabajar mucho en la prevención; al menos este evento del cigarrillo electrónico nos permitió abrir la conversación; Yo dije “miren chicos, esto está pasando con mis hermanos”, luego una niña dijo “mi papá fuma un paquete completo de cigarros al día”, otro dijo “mi tío se la pasa borracho en la calle” o sea, tomaron la palabra para hablar de eso.”

Como lo muestra esta escena, el incidente de consumo de drogas en la escuela ayudó a Ricardo a abrir el espacio para que sus alumnos reflexionaran sobre temas de relevancia inmediata para sus vidas. Según su relato, más que libros, se necesita diálogo en estas situaciones, y, en opinión de Ricardo, el papel de un educador popular es enfatizar lo que sucede en las familias y comunidades de las y los estudiantes.

1.2 Examinando las representaciones del “riesgo” en Mirasol

La caracterización que hacen los docentes de los estudiantes que asisten a Mirasol consta de varias capas. Si los clasificamos en *tipos ideales*, están los alumnos que pertenecen a familias “modelo”. Estos estudiantes tienen suficiente apoyo para desempeñarse bien en la escuela y están más alineados con las expectativas escolares. Un segundo tipo son los estudiantes que luchan económicamente, pero que salen adelante por sí mismos a pesar de la situación “compleja” de sus familias. Los maestros tienden a ubicar a los estudiantes pobres que trabajan en esta categoría y los elogian por “trabajar duro” a pesar de “estar en riesgo.”

La noción de “estar en riesgo” está ligada al contexto de las familias y del barrio. En este, existe una disponibilidad generalizada de *tienditas* (puntos de venta de drogas), así como un fácil acceso a puntos de distribución en espacios públicos, como parques —uno ubicado a tres cuadras de la escuela— donde los jóvenes se congregan para participar en el mercado de drogas. Al respecto la maestra Jeny afirma:

“Lamentablemente estamos en el municipio de Iztapalapa donde hay altos índices de criminalidad y altos índices de distribución de drogas, entonces eso hace que los estudiantes sean propensos a empezar a distribuir y a seguir generando violencia [...] entonces los estudiantes son fáciles de arrastrar [a las drogas] debido a la vulnerabilidad económica y emocional; por todas estas situaciones son niños muy vulnerables”.

Según los docentes, tal escenario coloca a los estudiantes en un constante estado de vulnerabilidad. Están “en riesgo” de involucrarse con las drogas, lo que puede empujarlos a la violencia callejera, guerras territoriales y posesión de armas. Tal contexto se entrelaza fácilmente con perspectivas deficitarias sobre los estudiantes porque los docentes los ven como una población expuesta. Además de eso, están los temores y las ansiedades de los docentes sobre el deterioro cognitivo y físico de los estudiantes que comienzan a involucrarse en los mercados ilegales de drogas y armas.

Esto me lleva al tercer tipo ideal: el estudiante que los maestros describen como “problemático”. Estos estudiantes tienden a resistir el modelo educativo, por ejemplo, trayendo sustancias ilegalizadas a la escuela. Es importante señalar que estos tipos ideales no son fijos sino porosos. El caso de los alumnos de primero de preparatoria Emiliano y Yair ejemplifica la porosidad de estas categorizaciones. La familia de Emiliano tiene un negocio en el barrio que lo ubica en una posición más aventajada en relación con muchos de sus compañeros. Su estilo se asimila a lo que los estudiantes de Mirasol definen como “chaca:” playeras sueltas, gorra Nike y tenis Jordan. En su cuello y muñecas usa cadenas gruesas que simulaban oro. Yair es el mejor amigo de Emiliano y usa un estilo similar; sin embargo, Yair trabaja en la Central de abastos de la Ciudad de México ubicado a una hora de la colonia Mirasol. Cuando no está en la escuela, Yair está en la central de abastos trabajando de 6 a.m. a 6 p.m. para ayudar al sustento familiar. Él mismo me lo contó en nuestras conversaciones informales durante el recreo.

Emiliano y Yair se ubican en esta tercera categoría; en una ocasión trajeron sustancias ilegales a la escuela y los maestros lo identificaron. Después de este incidente, pasaron de ser «estudiantes en riesgo» a ser un «riesgo» para sus compañeros. Ambos estudiantes fueron “separados” de la escuela. Los maestros dicen que no los expulsan, sino que “los mandan a trabajar desde su casa;” una práctica que quedó por sentada después de la pandemia. En Mirasol, los estudiantes son separados de la escuela porque son vistos como una “amenaza” para los demás. En nuestra conversación, Jorge, el coordinador de la escuela, señaló que “las únicas dos razones por las que el niño no pueden quedarse en la escuela es porque no están dispuestos a aceptar el modelo educativo o porque ponen en riesgo a otros”. Al hablar sobre el protocolo escolar para abordar las drogas en la escuela, el profesor Juan Carlos narró la forma en la que alienta a sus alumnos a denunciar a los chicos que venden y consumen drogas pues considera que “el hecho de que alguien más las consuma [drogas] o que alguien se las dé para venderla es un riesgo para todos nosotros.» Aquí, el docente Juan Carlos define a los estudiantes que han iniciado trayectorias de consumo de drogas como un “riesgo” para los que aún no las han iniciado.

1.3 La delgada línea entre la Educación Popular y las prácticas punitivas para abordar las trayectorias de uso.

Recientemente, la escuela Mirasol instaló de cámaras de seguridad en toda la escuela. En nuestra entrevista, le pregunté al coordinador de la escuela sobre el tema. Sin dudarle, respondió: “Oh, sí, los estudiantes estaban muy enojados cuando las instalamos, pero el ambiente en la escuela

mejoró mucho.” Para los docentes, la situación mejoró porque tenían más control de incidentes como el uso y venta de drogas.

Cuando los docentes sospechan algo, observan los videos en cámara lenta. Con esta estrategia, los docentes han identificado a estudiantes con posesión de sustancias como marihuana y alcohol. Cuando esto sucede, inician “un proceso de acompañamiento” que incluye al estudiante, los padres, el docente que descubrió el incidente, el coordinador de preparatoria y el coordinador general. Después de hablar con el estudiante y sus padres, todos firman como “testigos” de la infracción y del compromiso de “no volver a hacerlo.” Si el problema es lo suficientemente grave, el estudiante es “separado” de la escuela. Para regresar, el alumno deberá realizarse una prueba antidopaje para confirmar o descartar que es consumidor de drogas. Además, necesita iniciar un proceso de terapia psicológica con un profesional para tratar la adicción a las drogas. La escuela envía a los alumnos a un centro de rehabilitación ubicado a una hora del barrio Mirasol. Una vez iniciado el proceso, el centro de rehabilitación envía un informe periódico a la escuela sobre el progreso del estudiante que incluye los resultados de las pruebas antidopaje, si el estudiante asiste regularmente a sus sesiones psicológicas y, en general, cómo va el proceso.

A primera vista, el protocolo de las cámaras de seguridad, los exámenes antidopaje y la “suspensión” del alumno parece tensionarse con enfoques centrados en la justicia que toman las realidades complejas de los estudiantes como punto de partida para abordar la situación de drogas. Sin embargo, la coordinadora de preparatoria, Thelma, “lee” el protocolo a través de los lentes de la Educación Popular. Asegura que la escuela “acompaña al niño”. En su narración afirma: “Con los chicos ha sido como un acompañamiento; [le decimos] ‘ve y hazte una prueba [toxicológica]’. Sin embargo, no puede volver a la escuela porque están en riesgo.” Tal comprensión del acompañamiento que necesita el estudiante materializa la intersección entre la Educación Popular y el pensamiento deficitario a través de la noción de *estar en riesgo* o de *ser un riesgo*.

Los docentes de Mirasol vinculan la idea de *riesgo* con la vulnerabilidad que el contexto inflige en algunos de sus alumnos. Sin embargo, el *riesgo* también es la falta de algo; en las narrativas de los docentes, los estudiantes enfrentan deficiencias que disminuyen su agencia para actuar o resistir. Esto se ve más claramente en los estudiantes que son consumidores de drogas. Cuando los estudiantes pueden vencer la tentación de participar en mercados ilegales, los maestros elogian y reconocen sus fortalezas; sin embargo, cuando hacen lo contrario, son vistos como “amenazas” para sus compañeros. Como componente ontológico en las explicaciones de los docentes, la noción de riesgo se entrelaza con el pensamiento deficitario y se cuela en los aclamados enfoques de justicia que sostiene la escuela, provocando así una tensión inadvertida entre los dos marcos.

Conclusión

En contextos urbanos, los enfoques centrados en la justicia, como la Educación Popular, permiten a los docentes reconocer la violencia estructural que enfrentan los estudiantes en su vida cotidiana. Temas como la pobreza, la desigualdad, la falta de oportunidades para los jóvenes y el aumento de la violencia relacionada con las drogas son vistos y tomados como punto de partida para la enseñanza. Por lo tanto, se podría decir que la Educación Popular es la apuesta ideal para una escuela urbana de bajos recursos.

Este estudio no pretende derribar la importancia de la Educación Popular, pero complica su naturaleza dada por sentada. Definitivamente necesitamos tales enfoques en la medida en que ayuden a las y los educadores a reconocer y honrar las experiencias que los estudiantes traen a la escuela. Sin embargo, esta investigación sugiere que la línea entre reconocer la violencia estructural y renunciar a ver al estudiante como un sujeto de agencia es bastante delgada. Como muestran mis hallazgos, los educadores tienden a caer en un pensamiento deficitario creando puntos ciegos y tensiones inadvertidas. Esto es particularmente notable en estudiantes que han iniciado sus trayectorias de consumo y han sido identificados con posesión de drogas en el recinto escolar.

Cuando la estrategia de prevención para el abordaje y atención de la violencia relacionada con las drogas termina ubicando al estudiante en el binomio “en riesgo” y “riesgo para otros,” la escuela cae en la tentación de vigilar los comportamientos e implementar medidas excluyentes como la expulsión de alumnos que no se ajustan al modelo de escuela. Como ha demostrado la investigación, no hay evidencia de que estas estrategias resuelvan las causas fundamentales del problema (Skiba, 2001). En cambio, la evidencia destaca que cuando se rompe el vínculo entre la escuela y el joven, tanto el nexo escuela-calle como el nexo calle-prisión se vuelven una realidad latente en la vida de un estudiante urbano, ya de por sí abandonado por la mayoría de las instituciones del Estado.

Referencias

- Atuesta, L. & Pérez-Dávila, S. (2018). Fragmentation and cooperation: the evolution of organized crime in Mexico, *Trends in Organized Crime*, 21(3), 235-261.
- Bartlet, L. (2005) Dialogue, knowledge and teacher-student relations: Freirean pedagogy in theory and practice. *Comparative education review*, 2005, Vol.49 (3), p.344-364
- Bermeo, M. J., & Rodríguez-Gómez, D. (2020). Nota Editorial. *Journal on Education in Emergencies*, 6(1), 5-19. <https://doi.org/10.33682/r1vw-puaz>
- Colin, A. (2022). Maestros bajo fuego. Repercusiones de la violencia criminal en escuelas públicas del Valle de Apatzingán, Michoacán. *Diálogos Sobre Educación*, 24(13), 1-20. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1061>

- Di Castri, T. (2020). Catalyst: Expanding Harm-Reduction Education and Youth Participation in the Context of the War on Drugs. *Journal on Education in Emergencies*, 6(1), 175–203. <https://doi.org/10.33682/w0v7-x02k>
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*.
- Furlán, A. (2012). Inseguridad y violencia en la educación, Problemas y alternativas. *Perfiles Educativos*, XXXIV (número especial).
- González, E. L., Inzunza, P., y Benítez, L. (2013). Capítulo 10. Narcoviolencia en las escuelas. En A. Furlan y T. Spitzer (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 437-456). México: ANUIES, COMIE.
- Solano, A., & Trujillo, B. F. (2021). Hacer escuela entre silencios. Docentes de telesecundaria en contextos de narcotráfico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 151–176. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.385>
- Ospina-Escobar, A. & Chávez, N. (2020) “Bien Puestos”: una intervención para la reducción de riesgos y daños asociados al uso de sustancias en jóvenes de preparatoria. *Cuadernos de Trabajo del Programa de Política de Drogas. Centro de Investigación y Docencia Económicas, CIDE*.
- Treviño, E. (2017). Atravesar el riesgo. Los docentes frente a la violencia en Veracruz. *Perfiles Educativos*, 39(158), 20–37. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58000>
- Zembylas, M., & Loukaidis, L. (2021). Affective practices, difficult histories and peace education: An analysis of teachers’ affective dilemmas in ethnically divided Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 97, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103225>