

# JÓVENES ESTUDIANTES DE TELEBACHILLERATO COMUNITARIO. ENTRE LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL Y LA ESCUELA UMBRAL

Ernesto Campuzano Ruiz

Candidato Doctor en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. (ISCEEM).

[ernesto.campuzano@isceem.edu.mx](mailto:ernesto.campuzano@isceem.edu.mx)

Recibido: 26 de diciembre 2023.

Aceptado: 15 de febrero 2024.

## Resumen

El artículo deriva de una investigación doctoral en curso donde planteó como problema de estudio la forma en que se encarna la violencia estructural y simbólica en jóvenes estudiantes de Telebachillerato Comunitario en la región de Tierra Caliente. Visibiliza como los jóvenes del sur del Estado de México configuran su condición de estudiantes en un contexto con alta marginación y presencia del crimen organizado. Desde una perspectiva comprensiva y horizontal propone diálogos de sentido con jóvenes que encarnan la violencia estructural y simbólica a partir de las dificultades económicas y de infraestructura escolar, así como la construcción subjetiva de una escuela umbral que permite proyectos que favorecen una

mejor calidad de vida. A modo de primeras conclusiones advierte que los jóvenes en la Tierra Caliente reconfiguran el *habitus* juvenil de la violencia ante efectos estructurales que precarizan y dificultan los procesos de socialización y escolaridad que no cancelan otros futuros.

Palabras clave: Jóvenes, violencia, media superior, escuela.

### Abstract

The article derives from ongoing doctoral research where the study problem was the way in which structural and symbolic violence is embodied in young Community Telebachillerato students in the Tierra Caliente region. It makes visible how young people from the south of the State of Mexico configure their condition as students in a context with high marginalization and the presence of organized crime. From a comprehensive and horizontal perspective, it proposes dialogues of meaning with young people who embody structural and symbolic violence based on economic difficulties and school infrastructure, as well as the subjective construction of a threshold school that allows projects that favor a better quality of life. As first conclusions, it warns that young people in Tierra Caliente reconfigure the youth habitus of violence in the face of structural effects that make precarious and hinder socialization and schooling processes that do not cancel other futures.

Keywords: Youth, violence, high school, school.

### Introducción

El presente artículo parte de la premisa de que las y los jóvenes son la carne de la violencia estructural y simbólica en Tierra Caliente situada en la parte sur del estado de México comprendida por los municipios de Tejupilco, San Simón de Guerrero, Luvianos, Amatepec y Tlatlaya, caracterizada por ser una región con alto y muy alto índice de marginación, donde la violencia simbólica y directa del narco se vive de manera cotidiana, no sólo con levantamientos o ajuste de cuentas sino

con “el cobro de piso” y el incremento en los precios a la mayoría de los productos, un impuesto del orden paralegal que afecta de manera importante a los jóvenes estudiantes de Telebachillerato Comunitario (TBC), al reflexionar acerca de este contexto parto de dos líneas problematizadoras que son: la educativa y la jurídico social, las cuales apunto como zonas límbicas en tanto son dos ámbitos que procuran marginalmente el acceso a derechos de las juventudes, no obstante en contextos como el de estudio, el acceso a la escolaridad media superior, por ejemplo, resulta precarizado y de existencia contenida en el caso de jóvenes que asisten al TBC debido a la violencia estructural (Galtung, 1998) que se teje o entramado desde las condiciones de precariedad, marginación, migración y la presencia del crimen organizado.

En este contexto, el trabajo plantea la pregunta acerca de ¿cómo la violencia estructural es subjetivada por jóvenes estudiantes de la Tierra Caliente?, de la que se desprenden preguntas secundarias en torno a ¿cuáles son las figuras simbólicas y explícitas de la violencia estructural en jóvenes de la Tierra Caliente?, y ¿de qué manera los jóvenes estudiantes configuran procesos de subjetivación desde su contexto? Cuestiones que se problematizan, desde las voces juveniles y las condiciones en que encarnan la violencia desde donde configuran su condición de estudiantes.

Teóricamente se parte de tres dimensiones de la violencia: 1) la violencia estructural (Galtung, 1998, 2003, 2004), la violencia simbólica de (Bourdieu 1981, 1996 y 2007) y la violencia subjetiva (Wieviorka, 2001, 2006 y 2016) para aproximarse a esta como un proceso de configuración articulada en distintas dimensiones y escalas de la realidad social. Epistémicamente, la noción de configuración, que propone De la Garza (2000) refiere a un proceso que pone en juego la subjetividad y la estructura mediada por la cultura, lo que permite un ejercicio de subjetivación, en este caso de jóvenes estudiantes de TBC de Tierra Caliente, quienes desde las condiciones de violencia estructural, que limita su acceso a derechos, también se agencian para construir nuevas relaciones impregnándolas de sus propios matices juveniles, desde lo local y escolar.

El análisis tiene como centro las narrativas de tres jóvenes estudiantes de TBC de Tierra Caliente cuyas historias se ven intersectadas por

experiencias de vida desde diferentes condiciones familiares, sociales, culturales y políticas matizadas por la violencia estructural y simbólica

Metodológicamente para dar cuenta de los procesos de encarnación y subjetivación de la violencia en estos jóvenes de TBC, se construye una perspectiva comprensiva que reconoce lo dialógico-horizontal como una posibilidad para relaciones horizontales en la construcción del conocimiento. Los diálogos con los jóvenes se realizaron en espacios espontáneos, como campos de fútbol, patios de las casas o afuera de una tienda, espacios que permitieron un diálogo franco y espontáneo que se convirtieron en momentos para narrar y reflexionar acerca de ¿cómo se vive la condición de ser joven estudiante de TBC en Tierra Caliente? Estos diálogos se plantearon como diálogos de sentido, en tanto estos tienen un tema nodal al realizarse y que, ofrecen la posibilidad abierta de la pregunta en ambos sentidos, por tanto, una relación epistémica de reconocimiento del otro, pues se ponen en juego dos pensamientos, el de las y los jóvenes y el del propio investigador, sobre una realidad que se vive en Tierra Caliente.

Al considerar lo dialógico como posibilidad epistémico-metodológica recupero los planteamientos de Corona y Kaltmeier (2012) que proponen “un diálogo con el otro” que permite una “subjetividad erigida en la alteridad” (Corona y Kaltmeier, 2012) con lo que se trata de una relación no sólo de dos personas diferentes sino un encuentro de pensamientos diferentes que tratan de encontrar en el diálogo un punto de reflexión y que ésta sea posible a partir del respeto y la reciprocidad, así las voces de estos jóvenes se convirtieron en un ejercicio reflexivo para sí mismos, una manera de pensarse en la realidad histórica en la que van construyéndose.

La forma en que jóvenes estudiantes de TBC van configurando sus relaciones escolares en el contexto de la región permite reconocer cómo viven y nombran la violencia estructural, simbólica y subjetiva de tal forma que es posible ir reconociendo en sus vivencias distintas enunciaciones acerca de las condiciones en las que hacen escuela, por ello resulta imperativo aproximarse al contexto en el que van encarnando la violencia estructural desde sus procesos de escolaridad y cómo con ello hacen posible otros espacios en sus localidad, trazan proyectos, se subjetivan haciendo de la escuela un umbral.

En la primera parte del artículo se aborda la perspectiva teórico-epistémica acerca de la violencia en la que se recurre a los planteamientos de Galtung, reconociendo la invisibilización de la violencia estructural a través de la cultura, además de la violencia directa que se vive en la Tierra Caliente a través de las actividades paralegales del narcotráfico de la región. Otro elemento que compone esta perspectiva es la categoría de violencia simbólica de Bourdieu en el sentido de las relaciones de poder y el *habitus* constituido por diferentes capitales que funcionan a manera de posesiones y recursos de los que echan mano, lo que permite se configure un *habitus* juvenil de la violencia. En un segundo apartado presenta la perspectiva metodológica a partir de principios de horizontalidad y diálogos de sentido que dieron lugar a narrativas juveniles que dan cuenta de la precariedad escolar y social de las juventudes de la región; así como de los sentidos que hacen de su escuela umbral.

### Perspectiva epistémico-teórica de la violencia

La perspectiva epistémico-teórica de la violencia estructural y simbólica parte del planteamiento de configuración de De la Garza (2000) que permite construir un puente entre estructura y subjetividad, admitiendo que, en el caso que del problema de estudio, la violencia estructural, es determinación, pero no determinismo en la configuración de las vidas y experiencias de las y los jóvenes estudiante en la Tierra Caliente, lo que permite visibilizar procesos de subjetivación donde la reproducción y recreación de códigos simbólicos en las y los jóvenes, ocurre entre el cruce de la territorialidad, la escuela y contexto local marcado por el crimen organizado.

Teóricamente el trabajo retoma la categoría de violencia estructural con Galtung (1990, 1998, 2004) para reconocer en una escala macro “la violencia indirecta originada por la injusticia y la desigualdad como consecuencia de la propia estructura social, ya sea dentro de la propia sociedad o entre el conjunto de las sociedades” (Galtung, 1998: 30) esto permite en lo concreto reconocer que este tipo de violencia se encuentra invisibilizada para jóvenes estudiantes de TBC, pero que los configura y permite que la forma en que la encarnen no sea de víctima o victimario sino que existe un posible proceso de subjetivación dialógico de la violencia.

Con Galtung también se plantea la noción de violencia directa la cual se entiende como la violencia ejercida de persona a persona o grupos de personas, y que se vive en el cuerpo; así también simbólicamente bajo la legitimación cultural, “es la suma total de todos los mitos, de gloria y trauma y demás, que sirven para justificar la violencia directa” (Galtung, 1998, p. 16) La violencia cultural legítima y oculta la violencia estructural, directa o simbólica que se encuentra naturalizada en los modos de ser, de relacionarse o a través del lenguaje.

De ahí que haya necesidad de abundar en esta dimensión para lo cual se retoman los planteamientos de Bourdieu (1981, 2005 y 2007) cuando expone la violencia simbólica como relaciones de poder, pues nos dice:

todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones, e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza, en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (Bourdieu, 1981: 44).

De este modo la violencia configura relaciones en las que las y los jóvenes van construyendo sus prácticas culturales, sociales e institucionales, las cuales, hay que enfatizar no sólo son reproducciones impuestas, sino que permiten ir construyendo otras relaciones que no implican necesariamente la desaparición de la violencia simbólica, pero sí modificaciones en sus sentidos.

La forma en que las y los jóvenes van construyendo sus relaciones a partir de las formas simbólicas institucionalizadas en el contexto local, permite colocar la categoría de *habitus juvenil de la violencia*, puesto que es en las “estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (Bourdieu, 2007) en donde las y los jóvenes legitiman las fuerzas de poder; por ejemplo, en su condición juvenil frente a los adultos en instituciones como la familia y la escuela, o en grupos criminales pero también es posible mirar como ellos encarnan estas fuerzas de poder no solo padeciéndolas sino al ejercerlas desde su condición juvenil.

En su contexto concreto las y los jóvenes de Tierra Caliente, desde su condición de género y de estudiantes, encarnan la violencia de cierto

modo que adquiere también sentido a partir de lo que como estudiantes de TBC hacen y construyen; de ahí que se propone el *habitus* juvenil de la violencia, para visibilizar los modos en que movilizan sus propios capitales simbólicos, escolares y políticos a partir de la interacción de diferentes campos, donde también se dan las relaciones simbólicas de poder.

Por último, se aborda la violencia desde el giro epistémico que propone Wieviorka (2001, 2006 y 2016) quien coloca al sujeto al centro de tal manera que es posible identificar procesos de subjetivación y desubjetivación, al reconocer que “el daño que se produce a la dignidad, la vida y las propiedades de las personas, es un proceso sociocultural” (Wieviorka, 2004 en Zavaleta, 2020) reconociendo que la subjetividad y el cuerpo constituyen también espacios de significación y poder y que encarnan no solo los efectos de la violencia sino que la resignifican, por ello se puede problematizar la violencia como *habitus* y también configuración.

Perspectiva metodológica desde la horizontalidad y diálogos de sentido

Para seguir transitando en el proceso de investigación se construyó una perspectiva metodológica comprensiva dialógico-horizontal en la que se plantea comprender e interpretar como un ejercicio bidireccional para leer el mundo. El diálogo se plantea como encuentro de epistemes, las voces entonces son formas de pensar y concebir el mundo. retomando de Corona y Kaltmeier, (2012) la propuesta de las metodologías horizontales, donde la palabra y la razón de los otros tiene sentido al entrar en diálogo desde dos posturas diferentes por lo que es necesario poner sobre la mesa el respeto y la reciprocidad, y colocar la forma de ver el mundo sin que se finja que no existen relaciones de poder, incluso en la propia relación investigador-jóvenes, por el contrario, develarlas y con ello poder articular un diálogo de ida y vuelta.

Así la construcción de esta perspectiva epistémico-metodológica plantea que los diálogos de sentido son una forma de colocar un tema para problematizar y que esta problematización también requiere de la mirada de las y los jóvenes estudiantes, en este caso acerca de cuál es el sentido que tiene la escuela para ellos, pero además como van encarnando esta construcción desde el contexto de violencia es-

tructural en la Tierra Caliente, no sólo con lo referente a la precarización económica, de infraestructura escolar y de paralegalidad sino el sentido simbólico de la misma.

Se trata de diálogos que provocan narrativas que se encuentran signadas por experiencias, sentimientos y emociones que le dan densidad a lo narrado, que a veces no tiene que ver con la cantidad de palabras sino por el peso y condensación de dichas frases pueden ser expresiones encarnadas de la violencia que reflejan limitaciones, posibilidades y acciones ya que no son enteramente descriptivas. La narrativa como se expone en este trabajo refiere a la densidad y condensación de frases que reflejan las formas en que se subjetiva la violencia estructural y simbólica, incluso lo no dicho, y todo esto es acompañado con el cuerpo por medio de expresiones faciales y corporales.

Estos diálogos de sentido que expresan las narrativas de tres jóvenes estudiantes de TBC reflejan el “efecto de sentido requerido para salvar la pertinencia semántica de la oración” (Ricoeur, 2002: 23). Los diálogos de sentido se realizaron en espacios diferentes a la escuela, debido al periodo de pandemia por Covid-19 así que fueron en la tienda de la comunidad donde viven, en el patio de su casa, respetando la sana distancia. Yo conocía su situación de estudiantes de TBC por amigos jóvenes con los que jugaba fútbol y por algunos familiares, al tener contacto con ellos primero les comenté la idea de dialogar acerca de su condición de jóvenes y estudiantes de TBC, plantearon algunos ejes de discusión o temas que convocarían la conversación, aspectos que derivaron en narraciones de por qué estudiaron en un TBC si tenían una preparatoria oficial más cerca, aspectos familiares acerca de su situación económica, reconocer a su comunidad como un espacio de interacción y gestión de la identidad, que pensaban de su situación como estudiantes y las condiciones en que esta ocurre, la paralegalidad y su influencia en las formas de relacionarse con los otros y construir su personalidad y visión del mundo, estos temas no eran aspectos cerrados del dialogo sino puntos de partida hacia una reflexión acerca de cómo encarnan la violencia estructural y cómo se simboliza.

## Jóvenes de Tierra Caliente y condiciones de precarización del Telebachillerato Comunitario

Este estudio se realizó con tres jóvenes perteneciente a la Tierra Caliente de el Estado de México, los nombres con lo que aquí aparecen fueron consensuados con ellos y fueron sus elecciones para mantener su anonimato, considerando que en la zona las actividades del narcotráfico y la paralegalidad están muy arraigadas, también se tomó la decisión de no colocar las comunidades y los nombres de los TBC ya que al ser este un documento público podría colocar en situación de riesgo a estos jóvenes, por tal motivo solo se llaman Sey, que es una joven madre soltera, que vivió en pareja un tiempo y regreso a vivir con sus padres, los cuales la apoyan con los gastos, además de recibir ayuda económica de la hermana menor que ya ha terminado una carrera y que se encuentra trabajando.

También se realizaron diálogos de sentido con Joss, un joven que viaja con los profesores pues no paga pasaje, de esta manera va a una escuela que se encuentra más lejos que una preparatoria oficial o un COBAEM de su localidad, sus dos hermanos mayores también cursaron este TBC, con la misma dinámica de viajar con los docentes, este joven además de estudiar apoya en las actividades ganaderas a su abuelo, cuidando vacas y borregos en sus tiempos libres, ayuda a su familia con las actividades agrícolas de la siembra de maíz, frijol y calabaza.

Por último, el Guache, un joven que se dedica a estudiar en un TBC y que por las tardes trabaja de ayudante de albañil, actividad que desarrolla sábados y domingos, el refiere que es para ayudarse en los gastos de la escuela puesto que el sí paga pasaje a los profesores que lo llevan al TBC, apoya en su casa con los gastos de la familia, pues al decir de él su papá gana bien pero toma mucho, en ocasiones más de un mes seguido, lo han internado en Alcohólicos Anónimos (AA), motivo por el que él dejó de estudiar, pues fueron tres meses que él se hizo cargo de los gastos de la familia, incluso haber incursionado en la paralegalidad como “halcón”, actividad a la que renunció para retomar sus estudios pues al salir su papá de AA le dijo que lo iba a apoyar con la escuela, cosa que no sucedió, pues volvió a recaer en el alcoholismo.

Estos tres jóvenes pertenecen a un municipio del sur del Estado de México, que es Tlatlaya, que colinda con el estado de Guerrero, específicamente con los municipios de Tlalchapa y Teloloapan y al norte con el municipio mexiquense de Amatepec, que también es parte de la región sociocultural, que Giménez (1999) categoriza como “el territorio que constituye por sí mismo un “espacio de inscripción “ de la cultura y, por lo tanto, equivale a una de sus formas de objetivación” (Giménez, 1999: 33) en este caso nos referimos a la región de la Tierra Caliente como un espacio en el que los sujetos van construyendo relaciones socioculturales que se encuentran signadas también por el territorio en este caso la región, la cual obedece a simbolismos particulares.

En este espacio-tiempo en que los jóvenes asisten al TBC está marcado por las asimetrías y las desigualdades entre los grupos que conforman las poblaciones de esta región esto no solo refiere a la desigualdad social y la pobreza sino además colocando que “las poblaciones precarizadas son aquellas con escaso capital social a quienes se degradó su modo de ganarse la vida” (Bourdieu, 1995 en Valenzuela, 2015: 16) por lo que en este trabajo se sostiene a partir de la noción de juvenicidio (Valenzuela, 2015), como muerte artera y simbólica, que existen zonas límbicas las cuales mantienen a los jóvenes en la orla social, en una existencia precarizada, un “estar a medias”, viven en zonas límbicas, líneas problematizadoras del acceso a derechos que viven estos jóvenes, especialmente escolaridad y el empleo.

La realidad de los jóvenes estudiantes de TBC no es diferente a la de muchos jóvenes de América Latina, vivir en las zonas límbicas refiere a espacios precarizados y desiguales si eres un joven campesino en una zona rural marginada con alto índice de pobreza como es el caso del municipio de Tlatlaya, la situación no es igual para hombres que para mujeres. Abramo y otros (2021) reconoce que la situación es diferente para los hombres jóvenes que las mujeres jóvenes, esta diferencia se muestra porque los primeros están “sólo ocupado (50,2% del total), seguida por estar sólo estudiando (25,4% del total) y, en menor medida, combinar estudio y trabajo (11,7%) y no estar ni estudiando ni ocupado en el mercado de trabajo (12,7%)” (Abramo y otros, 2021: 35) lo que coloca a estos jóvenes en situación de precarización y desventaja en el acceso a formas de socialización.

En el caso de las mujeres jóvenes viven una situación más agravada puesto que “31,4% sólo estaba ocupada (18,8 puntos porcentuales menos que los hombres) y 28,5% apenas estudiaba (3 puntos porcentuales más que los hombres); la proporción que combinaba estudio y ocupación era similar a la de los jóvenes hombres (10,0%)” (Abramo y otros, 2021: 35) entonces podemos reconocer que además de la situación ya de por sí en desventaja para las mujeres, las vías de acceso a proceso socializadores se reducen significativamente.

El trabajo y la educación son dos aspectos que se encuentran enlazados en las narrativas de los jóvenes, si hacemos el recorrido hacia la región de Tierra Caliente, podríamos reconocer que, en México, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) “la Población Económicamente Activa (PEA) del país fue de 60.1 millones de personas, 1.4 millones más que en el cuarto trimestre del año previo. La PEA representó 60.4 % de la población de 15 años y más” (INEGI, 2020) así la realidad de los jóvenes de Tlatlaya es compartida por los jóvenes no sólo de México sino de América Latina, puesto que para los jóvenes es común trabajar y estudiar en el caso de las y los jóvenes que se encuentran en situación de pobreza y marginalidad puesto que requiere apoyar en las actividades del hogar o con empleos informales.

En el caso de la regionalización que realiza la Secretaría de Educación Pública (SEP) la *Encuesta del Perfil a Alumnos de Educación Media Superior 2019* se puede reconocer que, para la región metropolitana, a la cual pertenece el estado de México “las mujeres que “estudian y trabajan” representan el 37% y los hombres el 61%” (SEP, 2019: 36) lo que significa que una gran parte de los jóvenes que estudian, tienen que trabajar, puesto que su situación económica exige de su participación en la economía familiar.

Realizando el recorrido de las estadísticas en el Panorama Sociodemográfico de México 2020 del INEGI (2021) en el estado de México, podemos observar que de la población no económicamente activa, el 38.3% refiere a los estudiantes, sin embargo debemos reconocer que hay estudiantes que trabajan o apoyan en la economía familiar en actividades no remuneradas, en el plano educativo del total de la población que son 16 992 418 habitantes, el 27.1% tienen la escolaridad de educación me-

dia superior, para el municipio de Tlatlaya. En el mismo informe se reconoce que del total de la población no económicamente activa que es del 33.6% el 27.3% se refiere a estudiantes, pero aquí es donde sucede una variación con respecto al nivel de escolaridad, puesto que sólo el 14.6% tiene la escolaridad de educación media superior, es decir hay menos jóvenes estudiando la educación media superior y se dedican a trabajos informales o en apoyo a la economía familiar en actividades no remuneradas. Al respecto la Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoce que:

La pobreza de acuerdo al Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), en México es generada por la desigualdad de oportunidades, debido a diversos factores, entre los que podemos mencionar la asignación de recursos económicos que se distribuyen a nivel federal de forma desigual en las entidades; la falta de oportunidades de ingresar al sistema educativo en sus diversos niveles, sobre todo en las poblaciones marginadas (SEP, 2019: 17).

Como es el caso de las y los jóvenes de Tlatlaya, las condiciones en la que se construyen las narrativas de escolaridad juvenil en Tierra Caliente, están determinadas por un alto grado de marginalidad; según el Consejo estatal de Población del estado de México (2020) dentro de los elementos estructurales que dan forma a la marginación en el municipio podemos reconocer, además de la población económicamente activa y la no activa, la escolaridad.

Entre caminos de terracería, estos tres jóvenes a pesar de tener más cerca una preparatoria oficial van al TBC porque sus profesores los llevan, con una especie de solidaridad, ayudan a mantener la matrícula escolar y reciben el apoyo de los pasajes del traslado.

En este contexto las y los jóvenes van simbolizando la condición de escuela y estudiante, en “la escuela que les toca, no la que se merecen”, a decir de ellos, una escuela sin infraestructura, equipo y espacios adecuados para su desarrollo ya que no tienen un edificio propio, está instalado en una escuela primaria que se dio de baja del servicio pues ya no había matrícula, edificio que ahora utilizan y una

clínica que también dejó de dar servicio, por lo que no cuentan con espacios propicios, esto permite a los jóvenes irse subjetivando como parte de una comunidad escolar carenciada y precaria.

Reconocer la capacidad de las y los jóvenes estudiantes de TBC para cuestionar o reflexionar acerca de las condiciones en las que su escuela se ha constituido, no es una cosa menor, pues refiere a modos de irse subjetivando en espacios educativos muy específicos, signados por su particularidad material y que tiene que ver con la infraestructura y la forma en que esta funciona administrativamente, pero además el valor simbólico que se genera al irse configurando una concepción de para qué sirve la escuela y en qué posición coloca a las y los jóvenes y ellos mismos se colocan.

### El Telebachillerato Comunitario como escuela umbral

La forma en que los jóvenes encarnan el ser el grupo poblacional que más sufre los efectos de la violencia estructural y simbólica, lo que se agudiza con el narcotráfico y la paralegalidad. Tlatlaya “la tierra que arde” ha sido el seno de acontecimientos violentos que fueron noticia a nivel internacional, en este contexto las y los jóvenes estudiantes de TBC intersectan su condición de jóvenes, trabajadores, estudiantes y ruralidad, no como algo determinado sino como condiciones históricas; las condiciones materiales en la que se encuentra su condición social y de escuela es precaria porque no cuentan con un espacio propio, no tienen canchas, laboratorio incluso el espacio adecuado en lo que utilizan como aulas, uno de los TBC sólo cuenta con una letrina y no tienen agua, la tienen que acarrear o hacer llegar de algún domicilio cercano. Ellos reconocen que las escuelas de educación media deberían tener mejores espacios, sin embargo, no todo se refiere a lo que no tienen sino a la capacidad que tienen estos jóvenes estudiantes para hacer escuela y realizar ejercicios de subjetivación de dan cuenta de su capacidad de agencia, es decir asisten a esta escuela y tienen un proyecto de vida que hasta ahora sigue forjándose.

En los diálogos de sentido, los jóvenes que participaron en la investigación al comentar con respecto ¿cómo debería ser la escuela

que te mereces? “¡... ¡No! yo pienso que una escuela como más equipada, tener su propio espacio, donde haya una cancha donde vendan pues comida... una tienda escolar y que como, pues mi escuela es un terrenito pequeño, tener más terreno para que los jóvenes pues también practiquen deporte, tengan más cosas, como una preparatoria. Digamos que más equipada, con más espacios, más recursos” (diálogo de sentido, Sey, 28/12/2021).

La reflexión que Sey realiza con respecto a las expectativas que tiene de su escuela está relacionada con la forma y espacios en como simboliza la educación media superior que coloca desde su referente inmediato que es la escuela preparatoria, con ello refiere que al realizar una comparativa el TBC “se encuentra en desventaja” como refiere (Weiss, 2017). La escuela en la que están estos tres jóvenes estudiantes de Tierra Caliente no fue diseñada para ellos, se significa como un espacio prestado, que al no ser tuyo no puedes disponer plenamente, tener su propio espacio es fundamental para estos jóvenes, por eso al identificar las condiciones materiales que además “no les pertenecen” crea la noción de “estudiantes sin escuela” (Guzmán Gómez, 2021) situación que se reconoce al colocar que “no es la escuela que se merecen” puesto que le faltan espacios y servicios, lo que deja una idea de carencia o precariedad.

Para el caso de Joss al referir “la escuela estaba en otro lugar, pero la pasaron para allá, sólo hay dos salones, siempre hay un grupo afuera... sólo hay un baño (letrina) (aclara que es una escuela primaria que cerró por falta de matrícula) nos fuimos porque hubo problemas con los profesores de la telesecundaria, yo no estaba, estaba mi hermana, ella estudió ahí” (diálogo de sentido, 2021, 28/12/2021). Su decir tiene que ver no sólo con la condición material, sino de saberse expulsados, ya que los directivos de las escuelas primarias o telesecundarias, ya sea el caso, no permiten el uso pleno de las instalaciones y los recursos, por lo que la comunidad, padres de familia y maestros buscan otras opciones para contar con un espacio que no siempre resulta ser propio.

En el caso de la narrativa del Guache aparece un sentido metafórico de lo que enuncia al referir si la escuela a la que va es la escuela que se merece “¡No! Yo digo que ¡por lo menos, por lo menos! deben estar grandes los salones, los salones que tenemos, serán de tres por dos,

*ahí nos meten a catorce alumnos, bien apretados, estamos hombro con hombro [...] todos amontonados... porque acá arriba (donde están) era un hospital (clínica de salud que dejó de funcionar) [...] aunque está bien... pues nos apoyamos todos”* (diálogo de sentido, El Guache, 09/01/2022) si bien se reconoce que la escuela no es de ellos y que se encuentran en un espacio prestado donde se encuentran acinados, hay un enorme sentido comunitario y solidaridad en la idea de “hombro a hombro” que va más allá del simple hecho de cómo es que se ubican en los pequeños salones, o que se encuentre algún grupo afuera, y que tiene que ver con la enorme capacidad de sentirte parte de algo, reconociendo en la forma en que se subjetivan al llevar a la escuela a otros espacios, la escuela la hacen los sujetos, en este caso los jóvenes con profesores y familias, de este modo la carencia y la precariedad se encarna y resignifica en la forma en que enfrentan las zonas límbicas y producen una forma propia de escuela que les posibilita a transitar a la solidaridad y al respeto no sólo de los compañeros y de los docentes sino de padres de familia y de la comunidad.

En el Telebachillerato Comunitario como escuela umbral en la tierra que arde las y los jóvenes van subjetivando formas de enfrentar la precariedad y la obliteración de los canales de movilidad (Valenzuela, 2015) mostrando agencialidad y resistencia en la adversidad al ser capaces de ir transitando en zonas límbicas para construir nuevas formas de hacer escuela y que podríamos pensarlas como umbral reconociéndola como “... el pasaje o el movimiento entre espacios físicos y simbólicos que supone la escolarización” (Dussel, 2020). La forma en cómo se va configurando el TBC desde la mirada de las y los jóvenes tiene que ver con su capacidad de hacer escuela, de construir una escuela que, si bien atiende a la población más pobre de estos contextos rurales, simboliza potencialidad.

Sentirte parte del TBC de Tierra Caliente es asumirse en una condición de estudiante sin escuela pero que se potencia como umbral, con la posibilidad de ir construyendo una escuela propia que va más allá del espacio físico y que tiene que ver no solo con compartir el cómo encarnan la violencia estructural y simbólica, sino como esta situación potencia la capacidad de agencia para ir construyendo nuevas formas de enfrentarla, es decir no se trata de víctimas o victimarios, sino de las posibilidades de ir configurando acciones en los que se van subjetivando las y los jóvenes de

manera que este umbral potencie la salida de zonas límbicas en que la violencia estructural y simbólica coloca a las juventudes en contextos rurales, y particularmente a las y los jóvenes estudiantes de TBC de Tierra Caliente.

## Conclusiones

Los diálogos de sentido realizados permiten mirar más allá de las condiciones de violencia estructural y simbólica en las que los jóvenes estudiantes de TBC van configurándose y configurando una noción de escuela, una escuela a la que le hace falta algo, ya sea infraestructura o recurso pero que eso que falta se compensa con un profundo deseo de superación lo que permite procesos de subjetivación que hace posible una escuela que alberga, que acoge y que construye solidaridades intergeneracionales ya que las edades de estos jóvenes van de los 15 años a los 26 años, así se percibe la idea de la carencia vivida encarnada no sólo en los cuerpos y los espacios vividos sino en cómo simbolizan la escuela que les toca.

Las formas en que se van configurando el *habitus* juvenil de la violencia no sólo refiere a procesos estructurales estáticos y permanentes, sino construcciones históricas en este caso en la que se es joven, estudiante en la ruralidad, por ello reconocer el movimiento que supone la configuración en una dimensión estructural que se encarna subjetivamente en jóvenes estudiantes del TBC también permite la posibilidad de ir transformando este *habitus* en donde reconozco la existencia de zonas límbicas desde donde tienen cabida procesos de subjetivación que permiten ir construyendo no solo simbólicamente la escuela y otras realidades de este modo es posible pensar en la escuela umbral no sólo como espacio físico sino como una construcción de los sujetos involucrados en su existencia en tanto permite configurar otras formas de hacer escuela, donde la violencia estructural y simbólica no solo se vive o esta oculta en la cotidianidad sino que en este ejercicio de subjetividad y cultura se abre la posibilidad de construir más allá de sentirse violentados, es decir realizar acciones que actúen desde y con la violencia sin que esta sea una reacción violenta sino de posibilidad y potenciación.

El presente artículo abre una brecha para colocar narrativas juveniles desde los lugares que viven y la forma en cómo hacen juventud

con la condición de jóvenes, estudiantes y rurales y que no necesariamente la densidad está en la amplitud de la descripción sino en la densidad de algunas oraciones que permiten dar cuenta de cómo es que se configuran las y los jóvenes estudiantes rurales de Telebachillerato comunitario en Tierra Caliente.

También resulta importante la noción del *habitus juvenil* de la violencia como un espacio en que las formas estructurales signan modos de ser, de vivir y de pensar que se traducen en acciones cotidianas y culturalizadas que se intersectan dando como resultados una visión de los propios jóvenes acerca de su vivir y como la violencia estructural y simbólica se va subjetivando en ellos sin ser vista como violencia en donde se ponen en juego los capitales de los que disponen estos jóvenes y que éstos no por ser precarizados determinan una inacción, por el contrario hay un ejercicio de subjetivación que impulsa a resistirse a estas condiciones.

## Referencias

- Abramo, L. y otros. (2021) “Jóvenes y familias: políticas para apoyar trayectorias de inclusión”, serie *Políticas Sociales*, N° 241 (LC/TS.2021/138), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Bourdieu, P. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*.
- (2007). Estructuras, habitus, prácticas. En *El sentido práctico*. pp. 85-106. Siglo XXI editores. Argentina.
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales*. Gedisa, España.
- De la Garza, E. (2000). *Subjetividad, Cultura y estructura*. <http://biblioteca-virtual.clacso.org.ar/Mexico/dcsh-uam-i/20100518064934/garza.pdf>
- Dussel, I. (2020). *La clase en pantuflas en: Pensar la educación en tiempos de pandemia, Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (compiladores) UNIPE: Editorial Universitaria.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika Gogoratz.

- (2003). *Violencia y cultura*. Edición en castellano 2003 por Gernika Gogoratuz.
- (2004). *Trascender y Transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. México. Montiel y Soriano editores.
- Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural. *Estudios sobre las Culturas contemporáneas*. Época II. Vol. V. Núm. 9, junio 1999, pp. 25-57
- Guzmán Gómez, C. (2021) los estudiantes de telebachillerato comunitario Condiciones y sentidos de una modalidad educativa emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. RMIE, 2021, Vol. 26, Núm. 90, Pp. 717-742 (ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271).
- INEGI. (2021). *Panorama sociodemográfico de México Censo de Población y Vivienda 2020*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayo de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica. México.
- SEP. (2019). *Encuesta del Perfil a Alumnos de Educación Media Superior 2019*.
- Valenzuela, J. (Coord.). (2015). Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España. *Nuevos emprendimientos editoriales*, L. S. Colegio de la frontera. Iteso. Barcelona.
- Weiss, E. (2017). *Estudio exploratorio del Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación*.
- Wieviorka, M. (2001). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio abierto*, vol. 10, núm. 3, julio-septiembre, 2001, universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- (2016). En Angelcos, N. & Torres, F. (2016). Subjetividad, violencia y política. entrevista a Michel Wieviorka. *Revista de Humanidades*, (34), 271-280. <https://estadodemexico.com.mx/municipio/tlatlaya/#:~:text=Tlatlaya%20es%20de%20origen%20n%C3%A1huatl,Guerrero%2C%20Tlalchapa%2C%20y%20Teloloapan>
- Zavaleta, J. A. (2020). *Participación de las y los jóvenes en contextos de violencia y exclusión en Xalapa, Veracruz*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Ciudad Juárez: Universidad de Ciudad Juárez.