



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL
ESTADO DE MÉXICO

DIVISIÓN ACADÉMICA NEXTLALPAN

LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR:
ENTRE LA *INCLUSIÓN* FORMAL Y LA *EXCLUSIÓN* REAL

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

ADRIANA MARISOL ARGUETA VELAZQUEZ
LICENCIADA EN INGENIERÍA INDUSTRIAL

COMITÉ TUTORAL

TUTORA: DRA. MARÍA ISABEL VEGA MUYTOY

COTUTORES: MTRO. MARGARITO EDUARDO RIVERO SÁNCHEZ

DR. BEN HUR GARCÍA HERNÁNDEZ

DEDICATORIA

A mis dos amores, Amanda y Melissa,
por su paciencia y amor.

A mi esposo Víctor, por su apoyo, compañía
y amor.

AGRADECIMIENTOS

A mi comité tutorial, a mi tutora, Dra. María Isabel Vega Muytoy, por su tiempo, su enorme paciencia, apoyo y guía durante la elaboración de mi tesis, no sólo en el aspecto académico, sino también en lo personal; agradezco a Dios haber tenido el honor de haber coincidido con usted. A mi cotutor, Mtro. Margarito Eduardo Rivero Sánchez, por su tiempo, sus palabras de ánimo cuando más las necesitaba, por alentarme a ser mejor, compartir sus conocimientos conmigo y ser muy paciente. A mi lector, Dr. Ben Hur García Hernández, por su tiempo, sus aportaciones a mi tesis, por estar siempre dispuesto a ayudarme y por su gran paciencia.

A mis queridos compañeros de Seminario Windolin Aguillares, Xóchitl Martínez, Oscar Mendoza, Jeimy Ramírez, Juana Rangel y Beatriz Vázquez, con quienes más que compartir conocimientos, compartimos experiencias de vida que se quedan en el corazón; gracias por apoyarme siempre al realizar la lectura de mis capítulos y por sus aportes para mejorar mi reporte final.

A mis estimadas compañeras maestras, Belem Andrade, Kali Ángeles, Brenda Carpio, Sofía Olguín y Rocío Pérez por su tiempo, su apoyo y aportaciones en la mejora de esta tesis.

A mis compañeros y amigos de la maestría, por compartir conmigo sus experiencias de vida, ha sido un placer coincidir con ustedes, gracias, Viviana Barrera, Graciela Carrillo, Auda Cuellar, Pedro León, Denise Mancilla, Cindy Martínez, Miriam Miguel, Jorge Rodríguez, Jhonatan Sánchez, Citlalli Soto y Semiramis Suárez.

A mis maestros de la MIE 2018-2020, porque han dejado en mí, más que conocimientos, gracias por su enorme compromiso: Dra. María Isabel Vega, Dr. David Pérez, Dr. Emilio Ricaño, Dr. Daniel Zavala, Dra. Ana Belem Diosdado y Mtro. Alfredo Jiménez.

A mis hermanas Yeny, Griselda y Nolollotzin, por todo el amor y apoyo que me brindaron para poder realizar esta investigación.

A mis informantes, por regalarme su tiempo y compartir sus experiencias, las cuales fueron parte medular de esta investigación.

ÍNDICE

NOMENCLATURA Y ACLARACIONES PARA EL LECTOR	11
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO 1. Propiciando la investigación.....	21
Presentación	23
1.1 Punto de cuestión	24
1.1.1 La <i>Exclusión</i> social	27
1.1.2 La cuestión de la implicación en la investigación.....	30
1.1.3 El contexto escolar y la <i>Exclusión</i> , acercándose a los hechos	31
1.2 Apología de la investigación.....	32
1.3 Apuntado hacia el horizonte	33
1.4 Delimitación del objeto de estudio	34
1.4.1 Investigación cualitativa.....	34
1.4.2 La Historia Social.....	36
1.4.3 La Historia Oral.....	37
1.4.4 Las coordenadas de la investigación tiempo y espacio	38
1.5 Categorías presentes.....	40
1.5.1 <i>Exclusión Escolar</i>	40
1.5.2 <i>Inclusión Escolar</i>	41
1.5.3 <i>Cultura Escolar</i>	43
1.5.4 <i>Capital Cultural</i>	44
1.5.5 <i>Alteridad</i>	45

A manera de cierre	46
CAPÍTULO 2. Configuraciones sobre la inclusión y la exclusión: presente y pasado	47
Presentación.....	49
2.1 Surgimiento del problema de <i>Exclusión</i> social y su conceptualización.....	49
2.2 Formas históricas de <i>Exclusión</i>	51
2.3 Educación y <i>Exclusión</i>	52
2.4 Discapacidad y <i>Exclusión</i>	54
2.5 El origen de la educación inclusiva en México.....	59
A manera de cierre	62
CAPÍTULO 3. La intersección del entorno y los sujetos.....	63
Presentación.....	65
3.1 Un acercamiento a los espacios.....	65
3.1.1 Ubicando los espacios.....	67
3.1.2 La EPO No. 242 como punto de encuentro en “el lugar a la orilla de la arena”	72
3.1.3 A las orillas del Tzompantli entre fuegos artificiales y la laguna.....	77
3.1.4 Cerca del cerro consagrado al dios del aire	81
3.2 El lugar que se vive y forma a los sujetos	85
3.2.1 Mónica*, sensibilidad e introversión conjugadas.....	86
3.2.2 Esther*, vivir la incertidumbre de desconocer su pasado.....	87
3.2.3 Yesenia*, estar una espiral de emociones de la que no puede salir.....	89
3.2.4 Habitar en la mente de una niña, Minerva*	91
3.2.5 No ceder ante nada y luchar por un sueño, Samuel*.....	93
A manera de cierre	96

CAPÍTULO 4. Una mirada hacia las diversas formas de <i>exclusión</i>	97
Presentación	99
4.1 El encuentro con la <i>Exclusión</i>	100
4.2 Los puntos de encuentro: La familia, la escuela y el sujeto.....	105
4.3 Entre la vida y los sueños.....	113
4.3.1 Un sueño que se detiene	115
4.3.2 Aceptarse y luchar por un anhelo.....	117
A manera de cierre.....	119
CONCLUSIONES	121
FUENTES DE CONSULTA	129
Bibliográficas.....	131
Hemerográficas	136
Electrónicas.....	137

NOMENCLATURA Y ACLARACIONES PARA EL LECTOR

En esta investigación se empleó la metodología de la Historia Oral para recuperar los testimonios de los informantes. Estos testimonios fueron la fuente primaria de este trabajo. Para ayudar al lector a identificar los diversos testimonios, se muestran a continuación las nomenclaturas utilizadas.

NOMENCLATURA DE LOS TESTIMONIOS	
EHO-EE-MFT/13-12-2019:19	Las tres primeras letras identifican a la Entrevista de Historia Oral, seguido del nombre del proyecto Exclusión Educativa, posteriormente las iniciales de la informante Mónica Fernández Téllez*; la fecha en que se realizó la entrevista y la página que se está citando de la transcripción.
EHO-EE-ESG/13-11-2019:32	Las tres primeras letras identifican a la Entrevista de Historia Oral, seguido del nombre del proyecto Exclusión Educativa, posteriormente las iniciales de la informante Esther Salgado García*; la fecha en que se realizó la entrevista y la página que se está citando de la transcripción.
EHO-EE-YRM/13-12-2019:24	Las tres primeras letras identifican a la Entrevista de Historia Oral, seguido del nombre del proyecto Exclusión Educativa, posteriormente las iniciales de la informante Yesenia Rosales Morales*; la fecha en que se realizó la entrevista y la página que se está citando de la transcripción.
EHO-EE-MRM/20-01-2020:22	Las tres primeras letras identifican a la Entrevista de Historia Oral, seguido del nombre del proyecto Exclusión Educativa, posteriormente las iniciales de la informante Minerva Ramos Mena*; la fecha en que se realizó la entrevista y la página que se está citando de la transcripción.
EHO-EE-SRH/14-03-2020:12	Las tres primeras letras identifican a la Entrevista de Historia Oral, seguido del nombre del proyecto Exclusión Educativa,

	posteriormente las iniciales de la informante Samuel Rodríguez Herrera*; la fecha en que se realizó la entrevista y la página que se está citando de la transcripción.
EHO-EE-PM/19-02-2020:17	Las tres primeras letras identifican a la Entrevista de Historia Oral, seguido del nombre del proyecto Exclusión Educativa, posteriormente las iniciales de la informante Pilar Meléndez; la fecha en que se realizó la entrevista y la página que se está citando de la transcripción.

Aclaraciones	
<i>Exclusión, Inclusión...</i>	Se utilizaron letras cursivas para distinguir las categorías conceptuales.
Mónica Fernández Téllez*	El asterisco en los nombres de los informantes indica que éstos fueron cambiados para proteger su identidad, dada la información sensible que proporcionaron.
Pilar Meléndez	Los nombres de los informantes que no llevan asterisco indica que autorizaron la colocación de su nombre real para esta investigación.

Para la presente investigación se utilizaron algunas siglas de manera recurrente, por lo que a continuación se presentan para ayudar al lector a identificar su significado.

Significado de siglas	
CONAPRED	Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
DRAE	Diccionario de la Real Academia Española
ENADIS	Encuesta Nacional sobre Discriminación
EPO No. 242	Escuela Preparatoria Oficial No. 242
IGECEM	Instituto de Información e Investigación Geográfica, Estadística y Catastral del Estado de México
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INAFED	Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ISCEEM	Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
OMS	Organización Mundial de la Salud
SEDENA	Secretaría de la Defensa Nacional
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
TESE	Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
USAER	Unidad de Servicio Apoyo a la Educación Regular

INTRODUCCIÓN

Durante el inicio del ciclo escolar 2017-2018, en agosto de 2017, yo tenía asignada la materia de Física I en dos grupos que cursaban el tercer semestre de preparatoria. Durante la primera sesión que tuve con el grupo 1, pedí a los estudiantes escribir una definición sobre cómo ellos entendían la Física. Al revisar las definiciones, me encontré con una joven que a simple vista parecía físicamente más pequeña que el resto de sus compañeros y me pidió calificar su escrito. Al revisarlo me percaté que lo que ella había escrito no era inteligible, así que decidí preguntarle qué era lo que quería decir. Ella tímidamente pudo ordenar algunas ideas que fueron un poco más comprensibles que su escrito y después de ese momento, al terminar mi clase, lo primero que hice fue hacer un juicio sobre esa joven. La primera idea que vino a mi mente fue una pregunta: ¿qué hacía esta joven en el nivel medio superior si no sabía leer ni escribir?

Cuando me acerqué a la orientadora, me comentó que aquella jovencita era un caso especial y que no me preocupara mucho por ella, que solamente la apoyara para que aprobara la materia. Yo no había tenido estudiantes con alguna problemática parecida, no sabía qué hacer para poder enseñarle y evaluarla, así que me acerqué a algunos compañeros docentes y amigos míos para ver qué podía hacer. Algunos me proporcionaron orientación sobre cómo podía apoyarla, algunos otros sólo se animaron a sugerirme: ¡solamente es una de los cuarenta y tantos que tienes, apruébala con la mínima calificación, no pasa nada!

Sí que pasa, en mi mente resonaba una idea: ¿qué va a pasar con esta jovencita cuando quiera obtener un empleo? sus calificaciones tal vez digan que puede obtenerlo, pero ¿en realidad eso es suficiente? Esta fue una de las razones por las que decidí realizar la presente investigación, aunque en ese momento no lo sabía. Una convocatoria, me llevó a interesarme en la Maestría en Investigación de la Educación que ofrecía el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), en la División Académica Nextlalpan, y como mi formación profesional es en el Área de las Ciencias Físico-Matemáticas, siempre tuve la sensación de que algo me faltaba para poder ser mejor docente, algo que me permitiera poder ayudar a todos mis estudiantes, y tal vez esa maestría podría ayudarme.

Fue así que no dudé en participar para poder ingresar. Afortunadamente logré ingresar al curso propedéutico, en donde me percaté de cuál era el tema que me interesaba estudiar. Sabía que aquella joven que había conocido un año antes formaba ya parte de mi motivación para la investigación. Durante el primer semestre, ya con la asesoría de mi tutora, la Dra. María Isabel Vega Muytoy, fue que le di forma al proyecto de investigación y junto con ella, se decidió la temática: hablar sobre *Exclusión e Inclusión* educativa, pero para ello fue necesario conocer qué se había estudiado y escrito sobre estos temas.

Así que comencé a integrar mi estado del conocimiento, a revisar tesis de licenciatura, maestría y doctorado para conocer qué se había estudiado con relación a la *Inclusión* y la *Exclusión*; pero también con la educación especial y la discapacidad. Encontré, por ejemplo, en el ISCEEM, los trabajos de María Esther Basurto (2014), quien en sus estudios de maestría y doctorado investigó la inserción de los docentes noveles de Educación Especial en una USAER, lo cual tiene poca relación con el trabajo de investigación que me interesaba desarrollar.

Identifiqué dos tesis de maestría relacionadas con mi tema, el trabajo de Margarita Martínez García (2016) titulado: *Las prácticas docentes en la escuela telesecundaria: entre la Inclusión y la Exclusión*, cuya temática era muy similar, sin embargo, ella analizaba esta *Inclusión y Exclusión* desde la práctica docente y la implementación de un modelo de *Inclusión* con apoyo de la USAER en el nivel de secundaria. La otra investigación localizada la realizó Oralía Sánchez Morales (2019) y se titula: *Claroscuros de la Exclusión/Inclusión desde la experiencia de los jóvenes con capacidades alternas*. Ella recuperó las experiencias educativas de jóvenes con capacidades alternas en el nivel medio superior, aunque en mi investigación también consideré el nivel superior y fue abordada desde otro referente teórico y metodológico.

Se han realizado diversos estudios en torno a la *Inclusión* educativa, algunos enfocados a las actitudes que tienen los docentes ante estudiantes de necesidades educativas especiales y su *Inclusión* en un aula regular desde los niveles de preescolar hasta el nivel superior, tales como los de Sandra Romero y Alejandra Sosa (2018), quienes analizaron la percepción que tienen los docentes en educación superior sobre la *Inclusión*, en sus hallazgos mencionan que los docentes no se sienten preparados y muestran actitudes negativas hacia la inclusión de alumnos con

necesidades educativas especiales, o el de Octavio González (2013), quien reflexiona sobre las actitudes que tienen los docentes de preescolar frente a la *Inclusión*. En sus resultados este autor mostró que hay un desconocimiento sobre los conceptos de integración e *Inclusión* en los docentes, además de reconocer que no tienen formación en el tema de la *Inclusión*.

Se ha estudiado a la *Inclusión* desde diversas áreas, por ejemplo, en el campo de la Psicología existen investigaciones como la de Liz Montalvo (2014) que aborda la *Inclusión* de niños autistas mediante la implementación de un programa psicopedagógico para los padres de familia en el uso de normas sociales para la *Inclusión* escolar. Por su parte, Adrián José García y Alberto Romo (2020) presentan un estudio de caso sobre *Inclusión* escolar desde la perspectiva psicoanalítica con un niño de primaria. El trabajo de Jessica Dorantes (2019) llamado: Narrativas acerca de la violencia social en la sociedad del conocimiento: la experiencia del proceso de *Exclusión-Inclusión* socio-digital, ella analizó las experiencias de adultos relacionadas con la *Inclusión-Exclusión* socio-digital cuando se utilizan las Tecnologías de la Información y Comunicación, esto a través de narrativas.

Existen además estudios de *Inclusión* en relación con la educación especial, Lorena Hernández (2016) estudia la *Inclusión* para minimizar las barreras en el aprendizaje y la participación, Ariadna Mateos (2016) investigó la diversidad más allá de la discapacidad con una historia de diversidad sexual. Laura Magaña (1982) en su tesis El menor infractor como producto de la marginación social, entiende que la marginación es concebida como un fenómeno que se deriva de un tipo particular de inserción a la estructura social; e Hirvin Velázquez (2011) en su ensayo *Inclusión* de alumnos con NEE en el proceso de lecto-escritura en segundo grado Grupo “A” de la escuela primaria “Generalísimo de Morelos”, abordó la *Inclusión* enfocado en los procesos de lectoescritura.

Maribel Paredes (2000) abordó la constitución del sujeto de educación especial, cómo se va mirando ese sujeto y cómo se da cuenta de éste, hasta llegar a su vigilancia. Octavio Pomposo (2017) indagó sobre la historia de la educación especial de manera general, es decir primero a nivel mundial, luego pasó a los principales modelos de atención a la educación especial y posteriormente a lo que es la *Inclusión* de la educación especial en la escuela regular en México; en su estudio

planteó que esta *Inclusión* es un enfoque o perspectiva educativa que rebasa los límites de la propia educación, porque demanda un cambio social y no sólo educativo. Christian Jullian (2002) abordó la historia de la escuela de sordomudos en el siglo XIX, haciendo una periodización histórica de los sordos y cómo fueron percibidos. En ese mismo sentido María Isabel Vega (2012) abordó el origen de la educación especial en México, centrándose en las escuelas de sordomudos, una elemental y una escuela Normal. Lo interesante de este trabajo, fue que analizó históricamente a la discapacidad desde los prejuicios sociales, que de alguna manera se vincula con el tema de la *Exclusión*.

En relación con los artículos encontrados sobre la *Inclusión* o *Exclusión*, están algunos como los de Armando Alcántara y Zaira Navarrete (2014) que abordaron el tema de la *Inclusión* en la educación superior, pero desde el punto de vista de lo político y social, hicieron referencia a los marcos legales y a los artículos en los que se menciona la *Inclusión*. Por su parte, Carmen Bel (2002), trabajó la *Exclusión* social desde la geografía humana, ella contextualizó el concepto de *Exclusión*, menciona algunos riesgos de esta y proporciona las características que tiene. Gerardo Echeita (2008) aborda la *Inclusión* y *Exclusión* educativa, analizándola a partir de las experiencias acaecidas en centros escolares.

En los textos especializados encontré el de Carmen García (1998), que trabajó desde diferentes perspectivas la educación especial, ella desde diversos autores analiza la educación especial como un hecho social. Otro autor, Tom Wakefield (1979) escribió sobre la educación especial a partir de su propia experiencia como director en una escuela donde atendía a estudiantes con alguna discapacidad; él, a partir del análisis de su entorno, afirma cuestiones que vale la pena reflexionar, como el hecho de que la educación especial es discriminatoria, pero favorece el bienestar del niño y no va contra éste.

Julián Luengo (2005) compila a distintos autores que abordan la *Exclusión* social en la educación; entre ellos, Hilary Silver, por ejemplo, analiza el concepto desde tres paradigmas: la solidaridad, la especialización y el monopolio. Otros autores van dando diferentes conceptos de *Exclusión*. Saül Karsz (2004), otro autor, coordinó los trabajos de otros autores desde los cuales muestran distintas teorías sobre las que se ha sustentado la *Exclusión*.

Laura Castro (2018) en su libro *Exclusión social, marginación y pobreza. Tópicos vigentes*, expone los resultados de su investigación titulada: *Percepción de la Exclusión social de los jóvenes en condición de pobreza de comunidades marginadas de Monterrey, Nuevo León, México*. Ella muestra datos cuantitativos (estadísticos) y cualitativos (narrativos), explica diferentes tipos de *Exclusión* resultado de su estudio, tales como *Exclusión social y juvenil*, *Exclusión laboral*, *Exclusión política*, *Exclusión familiar*, *Exclusión de acceso a la educación*, *Exclusión de la participación social*, *Exclusión individual y autoexclusión*.

Todos los trabajos e investigaciones hasta aquí expuestos han sido abordados desde una perspectiva teórica y metodológica distinta a la de mi investigación, algunos se enfocan en los actores educativos que son los que aplican la *Inclusión*: docentes, directivos, padres de familia, pero no en quienes están siendo incluidos, que son los estudiantes. Los estudios que se enfocan en los estudiantes lo hacen para ver cómo ha sido su *Inclusión*, refiriéndose más a lo educativo, a las formas en cómo ellos se han adaptado y no en lo que los estudiantes han sentido sobre su *Inclusión*. Los artículos revisados se enfocaban en los diversos abordajes teóricos, desde donde se teoriza la *Exclusión* y la *Inclusión*. Por último, en los textos examinados encontré que el abordaje teórico de la *Exclusión* casi siempre está en estrecha relación con la pobreza, la marginación y la vulnerabilidad social; en cuanto al abordaje sobre la *Exclusión* educativa se ha enfocado en los estudios sobre grupos de poblaciones que no han tenido acceso a la educación o en aquellos que la han abandonado. En este sentido, considero que mi investigación es importante, ya que se ha planteado desde otra mirada, que es la de escuchar; parafraseando a Carlos Skliar (2013) no se trata de saber que se dice sobre la *Exclusión* o la *Inclusión*, se trata de saber escuchar a los que están dentro de eso que llamamos *Inclusión* o *Exclusión*.

Así que mi investigación se basó en la recuperación de historias de vida por medio de entrevistas de Historia Oral, específicamente de cinco jóvenes que han sido favorecidos, por decirlo de alguna forma, por la *Inclusión* dentro de la escuela, pero simultáneamente, han vivido procesos de *Exclusión*. Tres de mis informantes fueron mujeres jóvenes que estudiaban en una preparatoria y se sentían excluidas en su salón de clases; los otros dos informantes son un hombre y una mujer que cursan el nivel superior y que cuentan con una condición de discapacidad, la cual los hace ser

objeto de *Exclusión*. Cabe mencionar que los nombres de los informantes han sido cambiados para proteger su identidad.

La investigación está dividida en dos bloques, los dos primeros capítulos responden al diseño de la investigación y el abordaje teórico metodológico. En el primer capítulo se problematiza y justifica la pertinencia de la investigación, al mismo tiempo que se especifican los objetivos y preguntas de investigación para comenzar a introducir las categorías contextuales y analíticas. En el segundo capítulo se atiende a la necesidad de conocer de manera histórica los referentes teóricos desde donde se ha abordado la *Exclusión* y la *Inclusión* con la intención de que el lector, interesado en el tema, pueda elaborar su propia conceptualización de estas categorías, saber de dónde y por qué surgieron.

En el segundo bloque se presenta el espacio y a los sujetos de investigación. En el capítulo tercero se contextualiza el espacio geográfico donde viven los sujetos y se dan a conocer, quiénes y cómo son, aun sin haber realizado un análisis exhaustivo. En el capítulo cuarto se analizan los hallazgos del trabajo de campo desde tres perspectivas, la familia, la escuela y el sujeto. Para terminar con algunas reflexiones finales sobre el trabajo de investigación realizado.

CAPÍTULO 1
PROPICIANDO LA INVESTIGACIÓN

Presentación

Los rápidos cambios sociales, económicos y políticos que surgieron con la revolución industrial, trajeron consigo nuevas problemáticas sociales que debían ser atendidas; sin embargo, algunas de estas problemáticas aún no han logrado ser resueltas y siguen vigentes en nuestros días; la pobreza y la desigualdad social, por ejemplo, pero también han surgido nuevos problemas sociales que es necesario analizar, Fernando Osorio menciona:

Si bien ya señalaba Sigmund Freud, en sus ensayos sobre la guerra y la cultura, que el hombre tiene una tendencia pulsional hacia la autodestrucción con la única finalidad de disminuir los niveles de tensión psíquica, resulta prudente volver a hacer una reflexión más sobre el aspecto de la insatisfacción que representa su paso por la vida. Debemos decir que nunca como en esta época de capitalismo tardío se vio tan estimulada y refrendada la insatisfacción del hombre. Cada día, unos al encender el televisor, al leer los periódicos, al salir a la calle hacia las escuelas o los trabajos, y otros a levantar cartones, juntar basura o pedir limosna confirman que la jornada que les espera será trágica. (2011, p.5)

Existen en la actualidad diferencias sociales muy marcadas, no todas las personas tienen acceso a la educación, a un empleo, a una vivienda digna, a los servicios de salud pública, o a una buena alimentación, e incluso algunos no son considerados como parte de la sociedad. Pareciera que las diferencias han generado insatisfacciones entre las personas, han marcado puntos de encuentro y desencuentro, reflejando diversas formas en que se ha manifestado esta insatisfacción. La *Exclusión* podría entenderse como resultado de esa insatisfacción social, aunque ésta sería una forma de concebir su origen, que es por sí mismo, complejo, y tal vez, atemporal. Con el propósito de fundamentar mi interés por este tema, paso a exponer la estructura de este capítulo, para posteriormente, abordar los diferentes aspectos que lo integran.

En este capítulo se presenta el abordaje teórico y metodológico que sustenta la investigación, se inicia con la problematización del objeto de estudio. Posteriormente, se expone la implicación que se tiene con el tema, para dar paso a la justificación de éste. También se enuncia el objetivo general y los objetivos específicos, la delimitación del objeto de estudio, tanto espacial como temporal; así mismo, la fundamentación teórico-metodológica de la investigación, para finalizar con las categorías que se utilizaron a lo largo de la investigación algunas como referentes contextuales y otras como referentes analíticos.

1.1 Punto de cuestión

Durante la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos, realizada en marzo de 1990, en la ciudad de Jomtien Tailandia, se encomendó a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) liderar el movimiento de Educación Para Todos, que se encargaría de proporcionar educación básica de calidad a niños, jóvenes y adultos. En esta conferencia se declaró la satisfacción de las necesidades de aprendizaje básico y en su artículo tercero se planteó la universalización del acceso y fomento a la educación. Como parte integral de la educación, uno de los puntos hizo hincapié en dar atención a personas impedidas. Estos acuerdos fueron recogidos por el gobierno mexicano y en el año de 1993 se promulgó la Ley General de Educación, en donde, específicamente en su Artículo 41 estipuló la integración de niños con discapacidad a un aula regular, permitiendo que estos accedieran a una educación como la mayoría de los niños y no sólo en escuelas especiales.

La Declaración de Salamanca realizada en junio de 1994 en España, proclamó que los sistemas educativos deberían de estar diseñados para tomar en cuenta la gama de características y necesidades de todos los estudiantes, así como la integración de personas con necesidades educativas especiales en escuelas ordinarias (UNESCO, 1994). Seis años más tarde, en abril del año 2000, en la ciudad de Dakar en Senegal, se llevó a cabo el Foro Mundial sobre Educación, en el cual los participantes se comprometieron a velar por que fueran atendidas las necesidades de aprendizaje, mismas que permitieran a los jóvenes prepararse para la vida adulta (UNESCO, 2000).

Del Foro Mundial de Educación que se realizó en la ciudad de Incheon, República de Corea durante mayo del 2015, se rescata el cuarto Objetivo del Desarrollo Sostenible, que propone “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015, p.1). Además de que la *Inclusión* y la equidad en la

educación serían piedra angular de la agenda 2030,¹ por lo cual, los países participantes se comprometieron a hacer frente a todas las formas de *Exclusión*, marginación, disparidades y desigualdades en relación con el aprendizaje, al mismo tiempo que se comprometieron a realizar cambios en las políticas educativas para centrar los esfuerzos en los más desfavorecidos y en especial a los que tienen alguna discapacidad (UNESCO, 2015, p.2).

Estos foros y conferencias sobre la Educación para Todos han tenido como patrocinadores diversas organizaciones. Tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), la Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres (ONU-Mujeres), el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y el Banco Mundial (BM), que, además de dirigir estos eventos, han proporcionado el financiamiento para lograr sus objetivos.

Por lo que estos organismos y organizaciones han influido en las políticas y acciones sobre educación en los países participantes. A partir de estas manifestaciones y acuerdos internacionales, en México se han diseñado nuevos modelos educativos que se han preocupado por la *Inclusión* educativa. En el Bachillerato General, por ejemplo, el discurso oficial relacionado con la *Inclusión* se ha centrado en pronunciarse a favor de facilitar la educación a ciertos sectores de la población que han sido marginados, como los grupos étnicos, los pobres o las personas con alguna discapacidad. El modelo educativo para la educación obligatoria del 2017 menciona que “(...) en el sistema educativo existen rezagos históricos, importantes inequidades y complejos desafíos de *Exclusión* y discriminación que deben ser atendidos” (SEP, 2017, p.149). Por lo que se plantean diferentes rutas de acción para lograr la *Inclusión* y equidad.

¹ Esta agenda es un programa dirigido y coordinado por la UNESCO para erradicar la pobreza en el mundo, diversos países participan adecuando esta agenda, la cual cuenta con 17 objetivos, el cuarto objetivo es el de garantizar la educación inclusiva para todos.

De acuerdo con el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED, 2017) las personas con discapacidad se enfrentan a condiciones de *Exclusión*. Algunos datos interesantes se observan cuando se analiza que la asistencia a la escuela es casi universal en los niveles básicos, ya que se ubica en un 97%; entre las personas con discapacidad el porcentaje cae a 80%. Conforme avanza el nivel educativo, el porcentaje se reduce, así se observa que sólo el 28% de este sector (personas con alguna discapacidad) se logra incorporar a la educación media superior y superior (CONAPRED, 2017, p.34)

Los resultados en la 1ª Encuesta Nacional Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior mostraron que había un alto nivel de intolerancia a la diversidad, y aunque la mayoría de los encuestados afirmó que no estaban de acuerdo con la violencia, un alto porcentaje reconoció haber abusado de sus compañeros (insultarlos, ignorarlos, rechazarlos, ponerles apodos, esconderles sus cosas, hablar mal de ellos o golpearlos), al mismo tiempo que un gran porcentaje había sufrido de estos abusos; lo cual provocó niveles altos de estrés y depresión (SEMS, 2013).

De acuerdo con lo anterior, considero importante analizar qué sucede dentro de las escuelas en relación con la *Inclusión*. Observar lo que se plantea de manera formal en las políticas educativas comparado con lo que sucede al interior de los planteles, ya que, en los salones de clase se llevan a cabo acciones como las mencionadas en la encuesta sobre *Exclusión*, intolerancia y violencia que no permiten asegurar una verdadera *Inclusión* para ciertos estudiantes. Las relaciones personales que se suscitan dentro de las aulas y los demás espacios escolares son complejas. Los contextos y las historias de vida de los estudiantes están sujetas a diversos factores que inciden en ellos mismos de distintas maneras y que se ven reflejadas en las formas de convivencia que tienen.

Las culturas escolares de los planteles han permitido la generación y reproducción de procesos de *Exclusión* de diversos actores, entre: docentes, docentes y estudiantes, autoridades educativas y docentes. Sin embargo, aquellos procesos de *Exclusión* que se dan entre los mismos estudiantes, considero que son relevantes, ya que la convivencia con los docentes dura menos tiempo que la que los estudiantes tienen con sus compañeros de grupo, ya que es con ellos con quien pasan la mayor parte de su tiempo a lo largo de su estancia en la escuela.

Dentro del espacio escolar acontecen procesos que excluyen a ciertos estudiantes; ¿Quiénes son? ¿Por qué se les excluye? ¿Qué provocan estos procesos de *Exclusión* en la formación escolar y la vida personal de quienes son objeto de tales procesos? ¿Cuál es el sentir de aquellos a quienes se les ha excluido? Estas son algunas de las interrogantes que surgieron al interesarme por investigar estos procesos de *Inclusión* que tienen implícitos los procesos de *Exclusión* y que viven los estudiantes de educación media superior y superior.

1.1.1 La *Exclusión* social

El vocablo *Exclusión* puede ser entendido de muchas formas, por lo que, como punto de partida he considerado pertinente mencionar algunas concepciones que se le han dado y que permiten arribar a otros términos que suelen ser utilizados como sinónimo de éste.

El Diccionario de la Real Academia Española (RAE) define a la *Exclusión* como “El acto de excluir, y excluir, como quitar a alguien o algo del lugar que ocupaba o prescindir de él o de ello, y descartar, rechazar, negar la posibilidad de algo” (RAE, 2018). Este concepto en ocasiones es utilizado o equiparado a la marginación, misma que este mismo diccionario refiere como dejar al margen de alguna actividad, o prescindir y hacer caso omiso de alguien. También puede ser comparada con la disparidad, que se entiende como la semejanza, desigualdad y diferencia de unas cosas respecto a otras; o con la vulnerabilidad, definida como un estado vulnerable o endeble, en el que se puede ser herido o recibir una lesión física o moral; y la desigualdad que se entiende como la cualidad de desigual o disímil, que implica que algo es diverso, variable o dificultoso, entre otros adjetivos más. (RAE, 2018)

El significado de estos vocablos son muy parecidos entre sí; sin embargo, la *Exclusión* es un concepto más amplio, algunos autores coinciden en que “(...) la dificultad de definir la *Exclusión* y el hecho de que se interprete de modo diferente, en contextos distintos y en momentos diferentes, también puede concebirse como una oportunidad teórica” (Luengo, 2005, p.46): oportunidad que fue recuperada en esta investigación para la elaboración del cuarto capítulo, en el que se ha integrado el análisis del trabajo de campo; sin embargo, es necesario describir de forma general cómo se ha estudiado.

Karsz (2004) coordinó los trabajos de diversos autores para abordar la categoría de *Exclusión*, entre los que se encuentran: Michel Autès (2004), quién la definió desde un punto de vista teórico como “(...) la desligadura de la esfera económica respecto a la esfera política: aquello que las ligaba, se fragiliza. La desligadura se realiza en lo simbólico, y el resultado es una incapacidad para producir sentido y para producir sujetos (o actores)” (p.31); es decir, que analizó la *Exclusión* desde cómo las políticas públicas generan representaciones sociales que se problematizan de acuerdo con distintas épocas y lugares.

Robert Castel (2004) la llama desafiliación con la “(...) intención de hacer ver trayectorias, procesos y personas que se desenganchan y caen” (p.58), proponiendo políticas preventivas y no sólo reparadoras; él identifica tres formas históricas de *Exclusión*, la primera donde se expulsa o elimina de la comunidad a ciertos sectores de ésta; en la segunda forma se crean espacios cerrados, no se les expulsa de la comunidad, sino que se les encierra dentro de la misma, en cárceles, manicomios entre otros y en la última forma de *Exclusión*, ya no se les encierra ni se les expulsa, se mantienen en la comunidad pero se les priva de participar y de tener derecho a ciertas actividades sociales.

Monique Sassier (2004) encontró a la *Exclusión* inmersa en un sinfín de adjetivaciones que pueden encasillar a seres humanos, y en el cual las políticas inclusivas van generando más aislamiento, lo que propone a partir de estas reflexiones, es la generación de nuevos lazos entre lo político y lo social. Y menciona que “(...) la *Exclusión* es constitutiva de nuestra vida corriente, y por tanto encontrarse con ella es tan inevitable como insoslayables es nuestra responsabilidad en su producción” (p. 88). Ella encuentra una estrecha relación de las palabras que se utilizan para designar a los excluidos, ya que las palabras designan y califican a las personas.

Richard Roche (2004) analiza a la *Exclusión* desde la inserción, que en un principio describe como laboral y que posteriormente la visión se enfoca en la inserción social, causa de la crisis económica mundial y que va a generar una nueva forma de *Exclusión*.

Saül Karsz (2004) menciona que la categoría de *Exclusión* aún está en proceso de construcción, e identifica cuatro ítems del concepto contemporáneo de *Exclusión*, aún vigentes: su carácter polisémico, paradójico, especular y consensual, y la diferencia entre su uso genérico y su uso

específico, pues para poder abordarla es necesario definirla. La categoría de *Exclusión* tiene en sí misma una connotación social que es paradójica, por un lado “(...) los excluidos están en la sociedad” (Karsz, 2004, p. 160); pero al mismo tiempo son ignorados por sus iguales; están dentro porque viven en un mismo territorio, pero fuera porque sus condiciones de vida se consideran inferiores a la mayoría.

De acuerdo con Carmen Bel (2002) una parte esencial para el ser humano es el sentido de pertenencia a determinados grupos sociales, quedar fuera o no tener un lugar dentro de dichos grupos sociales se considera *Exclusión*.

La Exclusión social hace especial hincapié en el carácter estructural de un proceso que excluye a parte de la población, de las oportunidades económicas y sociales. El problema no reside tan sólo en las disparidades entre los más favorecidos y los más desfavorecidos de la escala social, sino también en las que existen entre quienes tienen un lugar en la sociedad y los que están excluidos de ella. (Bel, 2002, p.2).

La *Exclusión* social es un proceso que al mismo tiempo que se puede abordar desde múltiples factores, también se puede abordar desde lo individual o lo colectivo, “(...) la *Exclusión* social concierne a las raíces del ser y del ser-juntos en la medida en que estas raíces son carcomidas por los problemas de vivienda, de empleo (...)” (Karsz, 2004, p.145). Es un proceso que atraviesa sociedades, familias y personas de diversos contextos y lugares. Los problemas económicos generan mayor *Exclusión* y viceversa, de acuerdo con el primer Objetivo de Desarrollo Sostenible de la UNESCO (2016) la *Exclusión* es una de las causas de pobreza (p.2).

Todas estas acepciones permiten conocer y comprender que la *Exclusión* es un concepto amplio y complejo, el cual tiene que ver no sólo con un proceso gestado en la actualidad, sino que ha estado presente en el devenir de las sociedades antiguas y presentes. Si bien algunos autores y organismos la vinculan estrechamente con la pobreza, no es exclusiva de ella. Como se verá en esta investigación, emana del sujeto en su relación con el otro (en el colectivo), pero también puede generarse del sujeto para consigo mismo (en lo individual). Esta es una parte de su complejidad.

1.1.2 La cuestión de la implicación en la investigación

Hacer investigación requiere en buena medida que el investigador identifique la implicación en relación con su objeto de estudio. De acuerdo con Leonor Pastrana “La implicación es involucrarse activamente en su propia historia, es vivir como protagonista en su propia cotidianeidad” (2011, p. 4); en ese sentido, al evocar mis propios recuerdos, quizá en cierta parte de mi ser y en algún momento de mi vida, quedé fuera de ciertos grupos sociales, recuerdo que en la primaria mis compañeros no querían hablarme porque obtenía buenas calificaciones y me decía que era una sabelotodo, así que no jugaba con los niños, me quedaba sola en el recreo, sentada en las escaleras mirando como los demás niños corrían y gritaban; pero también dejé de convivir con personas cercanas y no tan cercanas, durante mi estancia en la preparatoria no iba a los convivios porque no tenía dinero para llevar algo y no quería que se burlaran de mí. Con algunos familiares, amistades, compañeros de trabajo o vecinos dejé de convivir con ellos por sentirme distinta a ellos.

No recuerdo exactamente cuándo fue la primera vez que vi a una persona que era físicamente diferente a mí, pero, cuando tenía 4 ó 5 años, al ver a mi vecino, un señor con Parkinson² me causó mucha confusión y miedo. Cada vez que pasaba frente a la casa, corría a esconderme pese a que mi madre me trataba de explicar lo que le sucedía, yo no lo entendía. A los 6 años, fui a una fiesta familiar y conocí a una prima lejana con síndrome de Down, cada que la veía evitaba jugar con ella porque no seguía las reglas de los juegos y nos era difícil entender lo que ella decía.

Tal vez estas experiencias de mi infancia quedaron grabadas en mi mente. A los 22 años cuando nos dijeron que mi sobrino tenía parálisis cerebral severo y cuadriplejia, lo único que pude hacer fue evitar acercarme a él, no sabía cómo manejar una situación como esa, me causaba mucha ansiedad y miedo, así que lo único que me quedaba era hacer de cuenta que no existía, lo evité y excluí de mi vida.

² El Parkinson es una enfermedad que afecta el sistema nervioso. Mi vecino tenía temblores todo el tiempo, al caminar parecía que iba a caer ya que se movía abruptamente desde las piernas, brazos y manos, hasta la cabeza.

1.1.3 El contexto escolar y la *Exclusión*, acercándose a los hechos

Soy licenciada en Ingeniería Industrial y después de graduarme tuve la oportunidad de ingresar al magisterio estatal en el año del 2012, para impartir las materias de Física y Estadística. Desde ese momento y hasta mediados de 2018, estuve en contacto con diversos jóvenes, algunos de ellos tenían discapacidades visuales, auditivas y problemas leves de lenguaje; que no representaron un reto para mí. En ocasiones fue difícil entender lo que decían los jóvenes con problemas de lenguaje; pero sus compañeros de clase con quienes pasaban la mayor parte de su tiempo escolar, me apoyaron para que nos pudiésemos comunicar, ya que los conocían mejor que yo.

Cuando Minerva³ llegó a mi clase, me percaté que había en ella algo diferente; exactamente qué tenía, no sabía, pero me percaté de que no lograba escribir adecuadamente sus ideas, que tal vez no tenía nociones de cómo realizar operaciones matemáticas, pero, que sí podía transcribir tal cual lo que anotaba en el pizarrón. En cuanto a sus relaciones personales en el aula, parecía estar sola, ocasionalmente sus compañeros platicaban con ella y cuando tenía que integrarse en equipo, era necesario que yo la ubicara dentro de uno, ya que sus compañeros no la tomaban en cuenta y no querían trabajar con ella. Los miembros del equipo sólo le pedían traer los materiales y no más.

Así que, cuando me preguntaba qué hacer para ayudar a esta joven, no encontré una respuesta inmediata que me resultara útil, hasta que durante el curso propedéutico para ingresar a la maestría; en las primeras sesiones, tuve la oportunidad de leer a Michele Knobel y Colin Lankshear (2002). Ellos citaban el trabajo de Neil Anderson con Belinda, una estudiante de 10 años con discapacidades intelectuales moderadas, a quien Anderson logró ayudar mediante la utilización del programa Publisher. La niña aprendió a leer y escribir, hasta volverse experta en el programa y mejorar sus resultados. Pero no sólo logró eso, la niña se integró al grupo, sus compañeros se acercaban a ella para que les ayudara y enseñara a utilizar el programa.

³ El caso de Minerva se desarrolla con más detalle en los capítulos 3 y 4.

Esto me llevó a pensar en qué forma podía, primero, tratar de entender cómo es que se relacionan y conviven durante el horario escolar los jóvenes a quienes les he impartido clases, y después, cómo poder propiciar un mejor ambiente de convivencia dentro del aula y no excluir a algunos de mis estudiantes que pudieran tener algún problema; al mismo tiempo que me permitiera mejorar mi práctica docente y lograr contribuir a que mis estudiantes desarrollen sus habilidades, en un ambiente de respeto e *Inclusión*, no sólo de jóvenes con capacidades diferentes, sino también aquellos que pudieran ser vulnerables de ser excluidos dentro del aula.

El interés por estudiar no sólo jóvenes de nivel medio superior, sino también de nivel superior surgió a raíz de que Minerva había ingresado a una universidad, y porque conocí la historia de otro joven que cursa una ingeniería y que tiene una discapacidad.

1.2 Apología de la investigación

Considero que el hecho de no tener conocimiento sobre algo me impide mirar de manera distinta, me hace dejarle de lado y no acercarme por el hecho de desconocerlo; pero también limita y evita mi crecimiento personal. Así que investigar sobre procesos de *Exclusión* toma sentido para mí, ya que desconocía cómo y por qué se dan estos procesos.

March Bloch menciona que “los hechos humanos son, por esencia, fenómenos muy delicados, y muchos de ellos se escapan a la medición matemática” (Bloch, 2001, p.57), para esta investigación no realicé mediciones sobre *Exclusión*, mi intención fue otra; recuperar algunas experiencias en relación con estos procesos de *Inclusión* que llevan signada la *Exclusión*, saber que sienten y cómo ha sido la vida de sujetos que vivieron o viven procesos de *Inclusión* en un plantel escolar pero que en las relaciones sociales dentro de la escuela viven *Exclusión* y así poder entender uno de los múltiples ángulos desde donde miran quienes la viven.

Incluir en la investigación las voces de quienes generalmente no son escuchados fue importante; algunos docentes tomamos decisiones sobre qué hacer con los estudiantes durante las horas clase, sin pedir de ellos su opinión y tal vez sin considerar su contexto; así que, comprender como socializan los estudiantes fue importante porque me permitió observar y analizar cómo se van gestando los procesos de *Inclusión* y *Exclusión*, ya que “(...) la *Exclusión* «nos interpela en algún

punto»” (Karsz, 2004, p.139). Tal vez en algún momento de nuestra vida hemos sido excluidos o hemos sido partícipes en algún proceso de *Exclusión*.

Situar en un periodo de tiempo y espacio esta investigación, me permitió comprender qué implican los procesos de *Inclusión* y *Exclusión*, además de entender cómo los estudiantes viven dichos procesos entre pares. A partir de ello he planteado algunos cuestionamientos:

- ¿De qué manera se ha estudiado la *Exclusión e Inclusión* social y escolar?
- ¿Quiénes son los sujetos que viven procesos de *Exclusión* en el contexto escolar?
- ¿De qué forma se manifiestan en los estudiantes que participaron en esta investigación los procesos de *Exclusión* dentro del contexto escolar en el nivel medio superior y superior?

Fue necesario, además de las cuestiones anteriores, plantear interrogantes complementarias en torno a la recuperación de información por parte de mis entrevistados; para conocer de qué manera los procesos de *Exclusión* se fueron manifestando en su vida, las siguientes preguntas ayudaron al análisis de dicha información.

- ¿Qué habilidades de socialización adquirieron los estudiantes en su núcleo familiar?
- ¿Cómo perciben los estudiantes la relación que tienen con sus compañeros en la escuela?
- ¿Qué idea tienen los estudiantes de sí mismos, como se perciben en relación con los otros?

El análisis sobre estas últimas interrogantes dio forma al último capítulo de la investigación al dar respuesta de las formas en cómo se manifestaron los procesos de *Exclusión* no sólo dentro del contexto escolar; además de ser el punto de partida para la elaboración de la guía temática en las entrevistas.

1.3 Apuntado hacia el horizonte

Dentro de cualquier investigación es importante tener claro qué se pretende realizar en la misma, y para dar cuenta de ello se formulan los objetivos pues “(...) son los puntos de referencia o señalamientos que guían el desarrollo de una investigación y a cuyo logro se dirigen todos los

esfuerzos” (Rojas, 2011, p.81). Por lo que en este apartado describo el objetivo principal de esta investigación y algunos objetivos específicos, que a continuación se enuncian.

Objetivo General:

Analizar y comprender las experiencias que viven los estudiantes seleccionados para esta investigación ante algún proceso de *Exclusión* dentro del contexto escolar.

Objetivos Específicos:

- Indagar de qué manera se ha estudiado la *Inclusión* y *Exclusión* social y escolar.
- Identificar y seleccionar en el nivel medio superior y superior, quiénes han sido los estudiantes que han vivido procesos de *Exclusión* en el contexto escolar.
- Recuperar, documentar y analizar las vivencias que han tenido los estudiantes seleccionados para la investigación en torno a la *Exclusión* social y escolar.

1.4 Delimitación del objeto de estudio

Una vez que se ha problematizado el objeto de estudio, es necesario delimitarlo, de lo contrario se estaría a la deriva y sin rumbo fijo ante los diferentes tipos de investigación, la gran variedad de perspectivas teóricas, y metodologías que podemos encontrar. La delimitación permite “(...) acotarlo para hacerlo inteligible (...)” (Hidalgo, 1997, p.94) desde el corte o tipo de investigación, hasta la metodología que utilicé, ayudaron para que se diera respuesta y sentido a los objetivos de la investigación.

1.4.1 Investigación cualitativa

Hacer investigación no es tarea fácil, en primera instancia se debe tener claro el objeto de estudio y el tipo de investigación que se va a realizar, para que se pueda decidir con qué tipo de metodología se va a abordar. La presente investigación es de corte cualitativo lo que significa que:

La investigación cualitativa es una actividad situada que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas materiales interpretativas que hacen visible el mundo lo convierten en una serie de representaciones, incluidas notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorandos personales. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo, naturalista del mundo. Eso significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su entorno natural intentando dar sentido a los fenómenos, o interpretarlos desde el punto de vista de los significados que les dan las personas. (Denzin y Lincoln, citados en Flick, 2015, p.20)

La investigación cualitativa no está limitada a una sola metodología, sino que da la posibilidad al investigador de utilizar entre diversos métodos, el más idóneo de acuerdo con lo que éste desea investigar. Pero si no existiera alguna metodología apropiada, el investigador tiene la posibilidad de crear una nueva metodología que dé respuesta a su investigación.

Es cierto que “(...) los métodos cualitativos tratan aspectos sociales y humanos desde dentro de éstos, con la intención de comprender e interpretar el sentido y significado que los actores den a sus actuaciones en el mundo en que viven” (Osorio, 2014, p.192). En este sentido la recuperación de las vivencias de mis informantes en torno a los procesos de *Exclusión* es pertinente e importante para su comprensión.

Por otro lado, la “(...) metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdam, 1987, pp.19-20), las entrevistas se convierten en datos de los cuales se obtiene información necesaria para la investigación, misma que produce fuentes primarias para su análisis.

Es necesario que el investigador sea consciente de lo que implica la investigación cualitativa, ya que como mencionan Taylor y Bogdam “(...) en la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo (1987, pp.19-20); y es precisamente ese todo, lo que tiene un significado y va a explicar algo que el investigador desea saber. Como se mencionó anteriormente, la investigación cualitativa hace uso de diversas perspectivas teóricas, que permiten al investigador el abordaje de su objeto de estudio; en mi caso he decidido apoyarme de la perspectiva teórica de la Historia Social.

1.4.2 La Historia Social

La Historia Social marcó una nueva forma de hacer historia. No hace mucho, los investigadores históricos sólo se interesaban por los grandes personajes, importantes batallas y sucesos relevantes. Con la llegada de la Historia Social los historiadores comenzaron a interesarse por aspectos diferentes a los que se habían estudiado, se inclinó por los estratos de la sociedad que durante mucho tiempo habían sido dejados de lado, y quizá olvidados. Las formas en cómo se escribía la Historia también cambiaron, “(..) la Historia Social tiene que ser ideada, así como ingeniosamente presentada, como un relato, un cuento moral, una obra literaria o un ensayo en la aventura intelectual” (Samuel, R, Breully, J, Hopkins, K, Clark, J y Carradine, D., 1991, p.146). La Historia Social permitió generar nuevas formas de investigación al interesarse por estudiar la vida real que acontece en lo popular y no tanto en las grandes elites; permitiendo al investigador, visualizar cómo son las interacciones y estructuras en las que el individuo vive. Así, de acuerdo con James Lockhart:

(...) el objeto del historiador social es ver otro nivel, podemos llamarlo, un nivel “debajo” de los acontecimientos llamativos; más aún, podemos llamarlo un nivel más “real” por ser la historia que toca la mayor parte de la población, el estrato más durable, de más continuidad que no es fácilmente alterado por las corrientes o políticas gubernamentales (Lockhart, 1962, p. 6 citado en Tanck, 1976, p.40).

Por lo que interesó estudiar los acontecimientos que a simple vista no fueron sobresalientes, ni llamativos, pero sí reales para los estudiantes que han vivido procesos de *Exclusión* en el contexto escolar; acontecimientos como no haber sido aceptados por su grupo, haberse sentido diferentes o aislados en su salón de clases, acciones que tal vez se han visto siempre en los salones de clase y que por eso parecen poco importantes.

De esta manera, haber mirado hacia los sucesos de la vida cotidiana de los estudiantes, ayudó a conocer por qué los estudiantes aprenden y reproducen ciertas actitudes que mantienen los procesos de *Exclusión* dentro de las escuelas; permitió ver otro nivel, un nivel real, el nivel en el que los jóvenes que han vivido procesos de *Exclusión* están inmersos, donde a partir del pasado se pudo comprender el problema actual de la exclusión en el contexto escolar de estos jóvenes. No sólo a partir de lo que rige a las escuelas, sino a través del acontecer cotidiano dentro de las mismas.

Para ello fue necesario definir herramientas metodológicas afines a la Historia Social que permitieron la recuperación de esas vivencias, por lo que consideré pertinente utilizar la metodología de la Historia Oral.

1.4.3 La Historia Oral

Jorge Aceves Lozano (2019) menciona que la Historia Oral en la investigación educativa produce nuevas fuentes que ayudan a analizar, interpretar y ubicar las evidencias de la entrevista; “(...) la fuente oral es un corpus de información de corte cualitativo que tiene características complejas, que puede expresar una diversidad temática por género, posición social, y por contrastes temporales y espaciales” (Aceves, 2019).

La Historia Oral es una metodología integral que permite la producción de nuevas fuentes, mediante la problematización de realidades sociales, es una manera particular de hacer historia que utiliza las entrevistas para trabajar con el recuerdo, centrando el análisis en las versiones y visiones de los entrevistados. Al respecto Gerardo Necochea menciona que, las palabras que utilizamos influyen en las respuestas que nos dan nuestros informantes por lo que el investigador debe tener conciencia de que lo que escucha lo interpreta y en ocasiones esto que interpreta es lo que es; pero, a veces lo que interpretamos es desde nuestra experiencia, desde nuestra propia visión; así que es importante la claridad de nuestras palabras al formular las preguntas. (De Garay y Necochea, 2019) Carmen Collado fundamenta la utilización de la metodología de la siguiente manera:

Alessandro Portelli sostiene que la subjetividad de la palabra debe ser estudiada, rescatada, incorporada al discurso científico, simplemente porque refleja lo que él llama “la verdad del corazón humano”, independientemente de qué tan cerca o tan lejos se encuentre en esa tensión hacia la verdad. La riqueza y la validez de la fuente oral no sólo radican en los datos que ésta aporta, sino más bien en el significado que los procesos tuvieron para el individuo (1994, p. 30).

Haber recuperado la historia de vida de mis sujetos de estudio, mediante la Historia Oral se consideró pertinente porque permitió seguir una metodología que preserva el conocimiento de los eventos históricos de ciertas personas que viven los procesos de *Exclusión* en el contexto escolar tal y como ellos lo percibieron. (Collado, 1994 p.13). En relación con las historias de vida Graciela de Garay (1997) menciona que “(...) conocer y explorar la historia del otro resulta siempre atractivo

porque persigue encontrar lo diferente, lo excepcional, lo específico, lo singular que hace a ese individuo un ser único e irreplicable a la vez que representativo de su contexto social, ya que, al apuntar o descubrir la diferencia en esa vida, se descubre lo social” (pp. 16-17.). En el caso de esta investigación, el objetivo fue analizar y comprender las experiencias que viven los estudiantes de educación media superior y superior ante algún proceso de *Exclusión* dentro del contexto escolar. Por ello la utilización de la metodología de Historia Oral a través de las historias de vida fue pertinente, al recuperar y documentar sus testimonios, para saber cómo han vivido procesos de *Inclusión y Exclusión*.

1.4.4 Las coordenadas de la investigación tiempo y espacio

Contar historias requiere de una ubicación, tanto del espacio al que hace referencia y el lugar donde se cuenta; así como también de un tiempo, mismo que depende de quién narra esa historia, así como también de quien la recupera. Dentro del proceso de investigación es necesaria una delimitación, tanto temporal como espacial, ya que “(...) el investigador se preocupa y ocupa en cortes cronológicos, geográficos, demográficos y culturales. La periodización es algo que le incumbe directamente” (González, 1999, p. 163), se necesita de ésta, primero, para determinar el objeto de estudio, y seleccionar las fuentes primarias y secundarias que se requieren y después para determinar el tiempo y lugar en que se lleva a cabo la investigación. Esta investigación se inició en agosto de 2018, y concluyó en agosto de 2020, por lo que a continuación se describen dichas delimitaciones justificando el porqué de cada una.

Delimitación Temporal

Hablar de temporalidad, no sólo, remite al investigador a determinar el tiempo que asignará a la indagación de fuentes primarias para delimitar su trabajo y al tiempo que debe asignar a la recuperación de información a través de las entrevistas; también lo remite a determinar qué tiempo de la historia de vida del sujeto desea conocer, ya que “(...) el tiempo, entonces, es una de las cosas esenciales de las que tratan las historias” (Portelli, 1993. p.1). Historias que conllevan en sí, un caudal de tiempos según la memoria de quien cuenta la historia. La información de las entrevistas

es recuperada por el investigador que reconstruye el pasado y la imagen del sujeto, los cuales quedan plasmados en la transcripción de la entrevista.

Es importante documentar el relato, en palabras del informante, ya que “(...) atrás de la palabra hay cotidianidad e historia; hay «historia del presente»” (Foucault en Popkewitz y Brenner, 2000, citados en Calvo, 2007, p. 2). Esas historias recuperadas no sólo hablaron de la historia de los sujetos, sino también de una parte de la historia de su comunidad, su escuela y su familia “(...) y hacer historia del presente significa otorgar sentido histórico a esos momentos vivos” (Calvo, 2007, p. 2) para ayudar a comprender acontecimientos recientes, acontecimientos como los procesos de *Exclusión* que han vivido los jóvenes de educación media superior y superior, por lo que fue importante estudiar su trayectoria de vida desde su educación primaria, hasta el nivel medio superior o superior.

Para recuperar su historia que ha sido concebida en el acontecer del día a día dentro del contexto escolar y que muchas ocasiones parece poco importante, realice cuestionarios a dos grupos que me fueron asignados en una escuela preparatoria. Posteriormente seleccioné a tres informantes que refirieron sentirse excluidas por sus compañeros de clase, mis otros dos informantes fueron seleccionados mediante la red de *conocencias*⁴. Las edades de los informantes oscilan entre los 16 y 24 años. Una de las informantes nació en 2004, dos nacieron en 2003, otra nació en 2000 y el último informante nació en 1996. Es precisamente ese tiempo de vida, por llamarlo de alguna forma, el que se recuperó en esta investigación: lo siguiente fue establecer los límites geográficos donde la presente investigación se llevó a cabo.

⁴ Esta red se refiere a cuando un conocido del investigador le facilitó el conocer y acercarse a otra persona que el investigador no conocía y que es alguien de interés para ser entrevistado.

Los límites espaciales

El espacio significa para el investigador varios aspectos, desde el lugar de donde consulta sus fuentes primarias, el lugar de donde viven sus informantes, donde se realizan las entrevistas y hasta el mismo lugar desde donde se está escribiendo su investigación.

En este caso y para las cuestiones de la presente investigación es necesario señalar que una parte de la investigación se realizó en la Escuela Preparatoria Oficial (EPO) No. 242 ubicada en San Andrés Jaltenco, la cual pertenece a la Zona escolar BG042, siendo también el municipio donde viven las jóvenes entrevistadas. Los dos entrevistados de nivel superior viven en municipios distintos, una informante vive en el municipio de Zumpango y el otro informante vive en el municipio de Ecatepec de Morelos.

1.5 Categorías presentes

Se consideraron algunas categorías que están presentes a lo largo de la investigación, como son la *Exclusión* e *Inclusión* y que sirvieron de contexto, pero también se utilizaron otras categorías para el análisis de la información que se obtuvo como resultado del trabajo de campo, estas categorías fueron: *Cultura Escolar*, la cual permitió considerar el contexto escolar en el que los jóvenes de esta investigación, vivenciaron los procesos de *Inclusión* y *Exclusión*. *Capital Cultural* porque es éste el que permite analizar desde su contexto familiar y de desarrollo, cómo ha sido la formación de estos jóvenes y *Alteridad* como una respuesta a la diversidad que hay en la escuela. A continuación, se describen dichas categorías.

1.5.1 Exclusión Escolar

La *Exclusión* puede abordarse de manera específica, ya que hace referencia a lo social y de manera genérica, dónde se puede abordar la *Exclusión* escolar. De acuerdo con Karsz, “(...) la exclusión escolar es una medida reglamentaria que sanciona la suspensión o la expulsión de varios estudiantes” (2004, p. 142), lo que supone hablar sobre el fracaso escolar. Sin embargo, los procesos de *Exclusión* que me interesaron, son aquellos que se gestaron o se manifestaron al interior de la escuela, donde los estudiantes quedan dentro y fuera de ella, al mismo tiempo. Si la *Exclusión*

es un proceso que se va desarrollando en las estructuras sociales, la escuela es una estructura social en la que los actores están en riesgo de *Exclusión*. De acuerdo con Bourdieu y Passeron (1977, p. 41):

En cualquier formación social dada, debido al trabajo pedagógico (TP) mediante el que la agencia pedagógica dominante (A.P) suele imponer reconocimiento de la legitimidad de la cultura dominante sobre los miembros de los grupos o clases dominados, éste tiende al mismo tiempo a imponerles, mediante la inculcación y exclusión, el reconocimiento de la ilegitimidad de su propia arbitrariedad cultural (citados en Littlewood, 2005, p. 72).

Retomando lo antes mencionado, los docentes de alguna forma, transmiten ciertas maneras de comportamiento y poder, mismas que se ven replicadas en las formas de convivencia escolar cotidiana que tienen los estudiantes. Esta investigación se interesó en cómo los procesos de *Exclusión* se ven reflejados dentro del contexto escolar, donde los mismos jóvenes se excluyen entre sí, por su forma de pensar, sentir, enfermedades o gustos personales.

1.5.2 *Inclusión Escolar*

Hablar de *Inclusión* en la educación, convoca a mirar perspectivas diversas, que van desde los discursos políticos, las reformas educativas, la educación especial, hasta las tecnologías de la información y la comunicación.

De acuerdo con Saiz “hablar de *Inclusión* escolar implica hablar del modelo de educación que queremos, y necesariamente, del tipo de sociedad que queremos construir” (2009, p. 10). Si bien es cierto, para poder tener una escuela inclusiva, es necesario atender la diversidad de estudiantes que conviven en los espacios escolares, desde los marcos legislativos, curriculares, la infraestructura; también se tiene que hacer desde la convivencia diaria que se da dentro de las mismas. De acuerdo con Gerardo Echeita, la *Inclusión* educativa se refiere:

(...) en primer lugar, se refiere a una aspiración y a un valor igual de importante para todos los estudiantes o alumnas —todo el mundo, niños, jóvenes y adultos desea sentirse incluido, esto es, reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades, trabajo,...)—, pero al mismo tiempo no puede perderse de vista que hay sujetos y grupos en mayor riesgo que otros a la hora de vivenciar con plenitud ese sentimiento de pertenencia, como pueden ser las niñas o las jóvenes en muchos países, o los niños y niñas con discapacidad en otros, o los pertenecientes a determinadas minorías étnicas en otros casos, o aquellos que son inmigrantes o hijos de inmigrantes en países con lenguas de acogida distinta a su lengua materna (Echeita, 2008, p. 10).

Hablar entonces de *Inclusión* escolar supone darles el mismo valor a todos los estudiantes, reunir en un mismo espacio educativo a los que consideran de cierto modo “normales” con aquellos que son vulnerables, como las niñas y niños con discapacidad, hijos de inmigrantes, los que pertenecen a minorías étnicas, entre otros. Supone tomar en cuenta que todos tienen derecho a una educación incluyente, donde se sientan reconocidos, valorados y respetados, pero también donde la diversidad social y cultural no sea una limitante para su crecimiento personal y escolar. Por lo tanto, es importante tomar en cuenta que:

La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente a las capacidades de cada estudiante (...) la vida escolar en la que todos los estudiantes deben sentirse incluidos transcurre a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus iguales y no al margen de ellas y, porque la mejor contribución de la educación escolar a la inclusión social de cualquiera es poder alcanzar el mayor nivel de logro y de cualificación posible. (Echeita, 2008, p.11)

Para un estudiante, el ser tomado en cuenta, valorado y respetado, le permite tener mejores logros, al mismo tiempo que genera otras formas de convivencia dentro y fuera de la escuela, que no presupongan excluir a nadie, pero esto no se puede lograr si no se conoce y se comprende el problema desde la mirada de quienes lo viven. Pero la *Inclusión* también se puede visualizar como la posibilidad de mejorar de manera personal al aceptar la diversidad de pensamientos, costumbres, lenguas y capacidades, mejorando la convivencia escolar.

Recuperar la experiencia de los jóvenes que han vivido en el acontecer cotidiano una *Inclusión* formal, aparentemente protegidos por las políticas educativas, y manifestada por su estadía dentro de los planteles educativos, -pero que, dentro de las instituciones su realidad es otra, ya que han vivido procesos de *Exclusión*-, implica mirarlos desde su propia percepción, que es más profunda

que el relato mismo que nos dan, pues en él está su experiencia de vida, tan legítima para generar conocimiento, tal como menciona Kant (como se citó en Jay, 2009, p. 85). “(...) no hay duda alguna de que todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia (...)”. Esta experiencia muestra un bagaje y un *Capital Cultural* que está enmarcado en un cuerpo, que piensa y que siente.

1.5.3 *Cultura Escolar*

Hablar de cultura de acuerdo con Giménez (2005) es hablar no sólo de sujetos con ciertos hábitos, costumbres, símbolos, significados que se dan en las sociedades, sino también de contextos históricos, espacios, poder e instituciones que van cambiando en el acontecer del día a día, se van complejizando y se van transmitiendo, creando nuevos significados.

A través del tiempo, las escuelas fueron cambiando de forma, lugar, mobiliarios, formas de organización y enseñanza; lo que permitió la conformación de una *Cultura Escolar*. Dominique Julia (1995), planteó tres elementos que son necesarios en la conformación de la *Cultura Escolar*, primero debe tener un edificio propio, segundo un cuerpo profesional docente y, por último, la educación debe ser graduada.

Sin embargo, no siempre se cumplen estos tres elementos, al menos no en ciertos lugares de México, pues se abren escuelas sin siquiera contar con un edificio propio o sin tener el suficiente y pertinente cuerpo profesional docente⁵. Sin embargo, esto no impide que la *Cultura Escolar* se vaya gestando, aun sin contar con estos elementos que permitirán gestar identidad en el seno mismo de la institución y en los márgenes de ésta. Así, quienes cumplen la función de actores educativos (docentes principalmente), van transmitiendo a sus sucesores esta *Cultura Escolar*, lo cual no significa que ésta sea estática, pues a la par del cambio de actores, la *Cultura Escolar* se va transformando en torno a los sujetos escolares en turno. De acuerdo con Dominique Julia:

⁵ Tal es el caso de la EPO No. 242, que inició impartiendo clases en una Casa de Cultura y con poco personal docente, más adelante se abordará esto.

La Cultura Escolar, (...) estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. (Viñao, 2006, p. 59).

Estas formas de hacer y pensar que se convierten en costumbres o tradiciones, por ejemplo: hacer a un lado a quien es distinto del resto del grupo; las reglas de juego no puestas en entredicho que excluyen a los diferentes, basándose en el aspecto físico, capacidad cognitiva, comportamiento, posición socioeconómica y moral, su estado de salud e incluso por su preferencia sexual. Es decir, ideas que son compartidas por sus actores en el seno de los planteles educativos y que, aunque nadie lo dice abiertamente, dentro de la escuela y en el aula, se genera la existencia de los excluidos (Viñao, 2006).

1.5.4 *Capital Cultural*

La forma de pensar, de sentir y de ser de un sujeto, responde en gran medida a la transmisión y herencia de bienes familiares, estos bienes pueden ser biológicos, culturales o económicos, que se ven reflejados en la vida cotidiana del sujeto. De acuerdo con Schütz (1990) el “mundo de la vida cotidiana significará el mundo intersubjetivo que existió mucho antes de nuestro nacimiento, expresado e interpretado por otros, nuestros predecesores, como un mundo organizado” (como se citó en Mèlich, 1996, p. 38). Así nuestros antepasados nos heredan parte de su *Capital Cultural*, lo que Bourdieu define de la siguiente manera:

El capital cultural puede existir bajo tres formas: en estado incorporado, es decir, como disposiciones durables del organismo; en estado objetivado, como bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, máquinas, que son la huella o la realización de teorías o de críticas de esas teorías, de problemáticas, etc.; y por último en estado institucionalizado, forma de objetivación que debe considerarse por separado porque, según puede notarse a propósito del título escolar, confiere propiedades totalmente originales al capital cultural que garantiza. (Bourdieu, 2011, p. 214).

Así, por ejemplo, cuando se habla del capital incorporado, se hace referencia a lo que está ligado e incorporado al cuerpo de un sujeto, lo que se le ha inculcado a través del tiempo, su habitus, su estatus económico heredado y aprendido de sus antecesores, esto es, lo que se ha ido incorporando a través del tiempo, no es inmediato. El estado objetivado hace referencia tanto a las cosas

materiales que le han sido transmitidas al sujeto y están en estrecha relación con el capital incorporado. Por último, el estado institucionalizado del *Capital Cultural* se ve reflejado en la posesión de diplomas o títulos que son importantes por creencias colectivas, en la medida que estos títulos ofrecen una recompensa económica dándole la posibilidad al sujeto de ampliar su *Capital Cultural*.

El *Capital Cultural* como referente teórico, invita a la reflexión y comprensión de cómo y por qué se dan los procesos de *Exclusión* y por qué ciertos sujetos son más vulnerables a esto, y cómo los referentes familiares pueden permitir observar la relación de los procesos de *Exclusión* y su manifestación no sólo en el contexto escolar, sino que también en la misma familia.

1.5.5 Alteridad

Las diferencias se han visto connotadas de cierta negatividad, las más acentuadas son las que se relacionan con diferencias físicas muy notorias. A las personas con discapacidad, por ejemplo, se les ha visto como diferentes; sin embargo, si se piensa que cada uno de los seres humanos nacen distintos a otros (aún las personas que son gemelas y que nacen muy similares, son distintas), no sería un problema ver a los otros y a uno mismo, como únicos. Desafortunadamente esto no es así, en la sociedad se han establecido ciertos parámetros bajo los cuales se dice que algo es distinto (la normalización). Al respecto Skliar (2012) menciona que:

(...) frente a los infinitos y aparentemente refinados aparatos de control y normalización, de regulación y visibilidad-invisibilidad, de *Exclusión e Inclusión*, de sujeción y aprisionamiento, hay siempre una repetición que incomoda y una diferencia que asusta. (...) La diferencia, que siempre indica una relación, pero no una esencia contenida al interior del sujeto es la del individuo juzgado sin causa aparente, sacrificado, excluido, integrado, incluido, y, la mayoría de las veces, vuelto a apartar (2012, p. 182).

Así se ha entendido la diferencia, sin embargo, se puede mirar de forma distinta al otro. La *Alteridad* es ese encuentro con el otro a través del diálogo que permite entender que, mediante pequeñas acciones se abren posibilidades de conocimiento de diversos sentidos, conocer nuevas formas de pensar, de sentir, de ser y de hacer. En este sentido, Olaya Fernández (2015) menciona:

El otro no es un objeto ante el que deba adoptarse la posición de sujeto, no es algo que se pueda poseer o dominar o controlar, sino que es, ante todo y sobre todo, otro que merece

mi respeto, y cuya libertad debo defender en igual medida que defendiendo mi propia libertad. (Fernández, 2015, p. 442)

Se necesita enseñar a pensar las diferencias, no como algo malo, sino como algo que nos hace únicos y posibilita nuestro crecimiento personal, pues permite comprender que no hay diferencias buenas o malas, son sólo formas distintas de ver las cosas, de pensarlas y de sentirlas.

A manera de cierre

Existen en las escuelas de todos los niveles procesos de *Inclusión* y *Exclusión*, estos procesos se encuentran unidos, ya que por un lado está la *Inclusión* que supone que los sujetos pertenecen y participan en diferentes círculos sociales, pero no es así, ya que hay sujetos a los que se les niega su pertenencia y participación. En los niveles educativos medio superior y superior, el ingreso de estudiantes que tienen discapacidades es reducido en comparación con aquellos que se consideran normales. Se habla sobre la *Inclusión* desde hace poco más de una década, y aún no se ha logrado esta *Inclusión*. Considero que son diversos los factores que influyen dentro y fuera de las escuelas, los que no permiten dicha *Inclusión* y que, por el contrario, pareciera que generan procesos de *Exclusión*.

Para estudiar los procesos de *Inclusión* y *Exclusión* fue importante delimitar bajo qué metodología se realizó, pues las entrevistas de Historia Oral son generadoras de fuentes primarias que ayudaron al conocimiento y la comprensión de cómo algunos estudiantes de educación media superior y superior se sienten al ser incluidos de manera formal en las escuelas, pero excluidos en realidad por sus compañeros de clase e incluso por docentes o directivos.

CAPÍTULO 2
CONFIGURACIONES SOBRE LA INCLUSIÓN Y LA
EXCLUSIÓN: PRESENTE Y PASADO

Presentación

A lo largo del tiempo las formas de trabajo han moldeado las maneras en que las sociedades se relacionan, de manera que cuando estas formas de trabajo se han modificado, se ven reflejadas en los sujetos que conforman dicha sociedad. Sin embargo, los cambios más significativos que han tenido las sociedades modernas, se comenzaron a gestar a partir de la revolución industrial. Estos cambios tanto económicos como sociales, fueron producto de la industrialización, al mejorar y optimizar los medios de producción.

El trabajo que se realizaba de manera manual se fue transformando en una producción industrial, la fuerza de trabajo de los hombres se sustituyó por la fuerza de trabajo con maquinaria, dejando a las personas desempleadas, lo que generó nuevos problemas sociales que debieron ser atendidos.

En el presente capítulo se abordan diferentes momentos históricos en los que se identificó cómo surgió la problemática de la *Exclusión*, en cuanto a su concepto, quiénes han sido los que a través del tiempo fueron excluidos de la sociedad. También se recupera información sobre cómo en México surgió la *Inclusión* educativa.

2.1 Surgimiento del problema de *Exclusión* social y su conceptualización

Para Silver (2005) el discurso de *Exclusión* en Francia se gestó por las referencias imprecisas e ideológicas de funcionarios, políticos activistas y académicos sobre los pobres a quienes llamaron “excluidos” (Silver, 2005, p. 49). Pero, la acuñación del término se le atribuyó a René Lenoir en 1974:

(...) fue entonces que calculó, que los «excluidos» constituían hasta una décima parte de la población francesa y estos estaban conformados por los discapacitados mentales y físicos, personas con tendencias suicidas, ancianos inválidos, niños maltratados, drogodependientes, alcohólicos, delincuentes, madres solteras, hogares con múltiples problemas, personas marginales y asociales y otros «inadaptados» sociales (Silver, 2005, p.49).

Autès (2004) ha teorizado sobre la categoría en la dimensión cognitiva, es decir las formas de problematizar a la *Exclusión* en Francia y ha identificado diferentes momentos históricos de cómo

surgió, a partir de las políticas públicas. Durante 1945 en Francia hubo políticas sociales en las que se plantearon las cuestiones de los márgenes, límites y las personas en dificultad. Para 1950 se habló de personas que eran asociales, es decir, que no lograban adaptarse a las formas de progreso y que eran poco dotadas, dejando que recayera en ellos la culpa.

El desarrollo científico impactó en las formas de percepción y en los discursos políticos, así que en 1960 las categorías que retomaron a la inadaptación, intentaron descubrir qué había salido mal con estos sujetos, y qué parte de ellos no había funcionado. Para 1970 surgió la noción de discapacidad, que implementó dispositivos de gestión, como la estandarización y la normalización de acuerdo con el grado de discapacidad, mental, física o social. A finales de esa década se problematizó cómo los individuos construyen representaciones, así que surgieron los temas de interés como el de pobreza, precariedad y *Exclusión* (Autès, 2004, p.16).

En la década de 1970, Silver identifica que la izquierda francesa hacía una diferenciación entre la *Exclusión* objetiva con la subjetiva, ya que esta última, respondía al “(...) existencialismo de Sartre y a la ideología de la acción social católica que hacían referencia a la alienación y a la pérdida de autonomía personal en condiciones de capitalismo avanzado; esto acercó el discurso de *Exclusión* a las luchas de movimientos sociales urbanos” (Silver, 2005, p. 49).

Roche (2004) identificó a la inserción como punto de partida para la integración. La inserción es una categoría que proviene de las políticas públicas y que está relacionada con la seguridad social, pues a partir de , con la crisis económica y de empleo, se reestructuraron las formas de trabajo, y durante 1980 surgieron diversas políticas preventivas sobre problemas en determinados territorios y la idea de inserción al empleo, de acuerdo con la formación y calificación de los sujetos.

La Resolución del 29 de septiembre de 1989 introduce por primera vez en un texto comunitario la referencia a la noción de *Exclusión* social, subrayando el carácter multidimensional y diverso de la realidad designada por esta noción: “los procesos de *Exclusión* social se desarrollan en diversos ámbitos y desembocan en situaciones de naturaleza varia...”; comprobando que “las causas de dichos procesos se encuentran en las evoluciones estructurales y socioculturales de nuestras sociedades; y en particular; la evolución del empleo”. (Jiménez, 2008, p. 175)

Por otro lado, la transformación de dicha categoría se debe a su carácter multidimensional y a las causas que sitúan a los excluidos en ese lugar, ya que “el término no se refiere sólo a la pobreza o a la desigualdad, al desempleo o a la ciudadanía, sino también al estatus social, la identidad y el aislamiento” (Silver, 2005, p. 51), se ha transitado de la cuestión política y económica al ámbito social y personal. La utilización contemporánea de esta categoría en América Latina no sólo se centra en el ámbito económico, sino que también avala la ruptura social que nuestras sociedades han tenido:

La exclusión no es sólo un fenómeno del mercado de trabajo. La exclusión implica la ausencia de posibilidades de definir un proyecto de vida. Esta es la principal consecuencia subjetiva que tiene hoy en día la exclusión social. Si uno analiza a los jóvenes, a los adolescentes e incluso a los adultos que viven en situación de exclusión, lo que más impacta es esa incapacidad para proyectarse en el futuro, para salir de la emergencia, del corto plazo, y tener un proyecto de vida. Proyectarse en el futuro implica conocerse, saber qué quiero, qué me gusta, qué es lo que quiero hacer. (Tedesco, 2008, pp. 59, 60)

Esta ruptura social, no sólo impide el desarrollo del proyecto de vida de los sujetos, sino que además no crea las condiciones necesarias para tener en realidad un proyecto de vida. Esto, debido a la tendencia de la individualización que ha provocado la ruptura al interior de las familias, y más aún, en el interior del sujeto mismo.

2.2 Formas históricas de *Exclusión*

Existe diversas formas de *Exclusión*, sin embargo, Castel identifica tres formas históricas en las que ha aparecido la *Exclusión*, “la primera forma se realiza mediante la sustracción completa de la comunidad: por la deportación hacia afuera (caso de los judíos y los moros), por el destierro (expulsión del territorio), por la matanza (herejes, criminales, sediciosos)” (Castel, 2004, p.65)

Un ejemplo de las formas en que se habría manifestado este tipo de *Exclusión*, mucho antes de que se conceptualizara como tal, fue el *holocausto* a principios de 1933 en Alemania; sin embargo, tal vez las primeras formas en que se habría manifestado la *Exclusión* serían durante el periodo en el que ejerció la Santa Inquisición, donde hubo matanza de herejes y brujas, o incluso las formas de esclavismo pudieran hacer pensar que representarían esta primera forma de *Exclusión*.

La segunda forma de *Exclusión* “(...) consiste en construir espacios cerrados en el seno de la comunidad, pero separados de ésta. Son los manicomios, las prisiones, los guetos, las leproserías” (Castel, 2004, p. 66).

Se sabe que aún hay manicomios y prisiones en todo el mundo, incluido México, estos establecimientos representan una forma de ser excluido en la sociedad; por otra parte, un ejemplo de los guetos actuales que existen en México, serían los barrios marginales que están aislados y que representan la sexta parte de la población mexicana, ejemplos de estos se encuentran en Ensenada y Tijuana, según datos del INEGI. (Castillo, 2017, parr. 8)

La tercera forma de *Exclusión* que Castel identifica, consiste en “dotar a ciertas poblaciones de un estatuto especial que les permite coexistir en la comunidad (no se las encierra ni se las coloca necesariamente en guetos) pero que las priva de ciertos derechos y de la participación en determinadas actividades sociales” (2004, p. 66). El ejemplo en México más común de esta forma de *Exclusión* se ha dado a la población indígena, durante mucho tiempo se ha restringido su participación en la sociedad y sin embargo en los discursos se plantea su *Inclusión*.

2.3 Educación y *Exclusión*

La educación, su estudio y su práctica, están en constante cambio, se perciben diferentes de acuerdo con los contextos y a las épocas. Desde la Antigüedad hasta nuestros días los fines de la educación han cambiado. Los sistemas de escolarización europeos a finales del siglo XIX establecieron la educación elemental obligatoria; sin embargo, lo que estaba detrás de esto era la producción de nuevos ciudadanos que reproducirían las condiciones sociales para las que se educaban; la clase popular tenía una educación elemental muy baja, que únicamente servía para su adoctrinamiento, sin tener continuidad a la educación secundaria.

Por su parte, la clase dominante se formaba en escuelas de calidad que aseguraban su educación secundaria, la cual los formaría para manejar y dirigir a la clase popular. Así en sus inicios, la educación no fue la misma para todos, había surgido ya fracturada y dividida (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009, p. 18).

De acuerdo con Dubet (2005) los Estados nacionales industriales modernos formaron lo que él llamó, la escuela de integración desigual. A principios del siglo XX estos estados crearon una escuela obligatoria para el pueblo junto a la que estaba reservada para las elites, que pretendía ofrecer una cultura nacional para transformarla en conciencia nacional; estas escuelas ofrecían una oferta educativa más amplia, pero que garantizaran la conservación de la estructura social. Lo importante era la integración nacional de las masas a los sistemas educativos y no la disminución de las desigualdades que había entre unas escuelas (para el pueblo) y otras (para las elites). Este tipo de sistema educativo en América Latina estuvo presente hasta los años 50, y algunos países en la actualidad lo siguen utilizando.

Esta escuela obligatoria de los sistemas educativos nacionales que suponía la búsqueda del bien para todos mediante la libertad y el progreso, no fue más que apariencia. Su naturaleza era excluyente, al reclutar grandes masas de escolares que eran excluidos, el estado concebía a los individuos como fijos, es decir, tenían un lugar y una función específica en la sociedad: el trabajo y para asegurar esto se inculcaba obediencia y disciplina de acuerdo a Puelles (como se cita en Jiménez *et al*, 2009).

Después de la Segunda Guerra Mundial surgió un nuevo paradigma educativo que permitió cierta movilidad social, es decir, aquellos que sobresalían en las masas, podían ascender a la educación de las élites y así renovarlas, el llamado sistema de meritocracia (Jiménez *et al*, 2009); o lo que Dubet (2005) llama elitismo democrático; dicho de otro modo, la escuela de masas selecciona a los más destacados mediante concursos o becas, para ofrecerles acceso a mejores escuelas (de élite), esto generalmente durante la adolescencia. Ejemplos de esto fueron los sistemas soviético, coreano, japonés y la escuela republicana francesa hasta 1960.

El último modelo de escolarización de acuerdo con Dubet es el de la igualdad de oportunidades, en el que se promueve una larga escolaridad. Las masas tienen acceso a la enseñanza secundaria y superior, “(...) aspirando así a reducir los efectos de la *Exclusión* social a través de políticas voluntaristas y la facilitación de diplomas y calificaciones escolares” (Dubet, 2005, p. 97).

En la actualidad la globalización ha mostrado un nuevo discurso, el del neoliberalismo, que ha generado la paulatina privatización de los servicios públicos mediante la iniciativa privada, y así la regulación de estos, mediante las reglas del mercado. Las competencias no sólo entre los centros educativos, sino también entre los estudiantes son parte de este discurso neoliberal. Los resultados académicos son los que importan, aquellos estudiantes que no logren los objetivos, no asistan, o sean problemáticos, son persuadidos y en ocasiones obligados a dejar los planteles. Así, esta nueva forma de rechazo muestra la naturaleza exclusora de la educación desde sus orígenes (Jiménez, *et al*, 2009. P 22).

2.4 Discapacidad y Exclusión

El Diccionario de la Real Academia de la lengua española (RAE) define como **discapacitado -da**. “(Persona) que no puede realizar ciertas actividades debido a la alteración de sus funciones intelectuales o físicas”. (RAE, 2005)

Mientras que para la Organización Mundial de la Salud (OMS), **Discapacidad** es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive (OMS, 2018, parr. 1).

Hablar sobre discapacidad en épocas pasadas y tratar de entender su concepción social, no es tarea fácil, el primer obstáculo es el hecho de utilizar términos atemporales. Al hablar hoy en día de las personas con discapacidad que vivieron en la Prehistoria, la Edad Antigua o la Edad Media, no resulta claro, ya que los textos consultados hasta ahora, no utilizan el término de discapacidad en esas épocas, y solamente uno de los textos consultados para esta investigación, menciona una clasificación sobre la percepción de las personas con discapacidad.

Son variados los conceptos que surgen de las lecturas sobre cómo se les llamaba a las personas que eran “diferentes” al resto de la sociedad, es decir a los ciegos, sordos, mudos, con características físicas diferentes y muy notables, a los enfermos y quizás hasta los pobres. Todos estos fueron llamados de diversas maneras, desde: subnormales, anormales, parias, dementes, deficientes, impedidos, desvalidos, minusválidos, inválidos, etcétera, y han sido objeto de burlas y opresión, sin embargo

Socialmente la discapacidad se percibe en dos sentidos: una relacionado a su origen congénito y el otro como resultado de un accidente. La valoración social en ambos casos es diferente, ya que en primero será más difícil cambiar la imagen en términos sociales, que tiende a verlo como sujetos dependientes, mientras que en el segundo su “estado natural” se verá modificado, pero nunca borrado por completo (Valencia, 2014, p.2).

Es decir que, aquellos que han nacido “diferentes” nunca serán vistos como iguales, y de acuerdo con su cultura serán relegados o adorados; pero para quienes nacieron normales y sufrieron algún accidente que modificó su estado normal, se les dan más consideraciones.

La concepción sobre las personas con discapacidad y las actitudes que ante ellas se han asumido, están ligadas a la historia de la sociedad y a sus sistemas de valores (...). Las diferencias culturales, geográficas y el nivel de desarrollo social, han pautado en gran parte las actitudes asumidas, que, a su vez, no han sido iguales para los distintos tipos de discapacidad, ni para las diferentes culturas (Anónimo, s/f, p. 1)

En este sentido, el trabajo de Vega (2012) menciona que en las culturas antiguas prevalecieron ciertos prejuicios generalizados para las personas sordomudas, que agrupó en los siguientes rubros:

- Prejuicio psicológico
- Prejuicio fisiológico
- Prejuicio jurídico
- Prejuicio religioso
- Prejuicio social

Aunque como ella menciona “no deja de sorprender que muchos de esos imaginarios sigan subsistiendo en las sociedades contemporáneas” (Vega, 2012, p.70). Por otro lado, la propuesta de José Martínez muestra la forma en cómo fueron percibidas las personas con discapacidad

- Infrahumanas
- Poseedoras de dones o compensaciones especiales
- Malvadas
- Dignas de piedad o caridad
- Chivos expiatorios
- Objeto de entretenimiento
- Pobres y mendigos
- Otros (Martínez, s/f, p. 9)

Estos imaginarios colectivos, sobre cómo las sociedades percibieron a las personas con discapacidad, muestran en su mayoría una connotación negativa hacia ellas, mismas que, al parecer, aún en nuestros días continúan presentes y se siguen viendo como un problema para la sociedad. A continuación, se realiza un breve recorrido por las diferentes épocas, tratando de encontrar las maneras de cómo eran percibidas las personas con discapacidad.

Los datos que se presentan a continuación se recuperaron del texto de Andrés Valencia (2014), quien hace un recorrido histórico sobre las personas con discapacidad, se expone, por lo tanto, de manera general, cómo se veía a los discapacitados según ciertas épocas y lugares, comenzando por la prehistoria, para finalizar con el siglo XX y los antecedentes de México.

Prehistoria y Edad Antigua

Durante la prehistoria estar físicamente sanos era indispensable para poder seguir a la tribu y poder cazar y recolectar, algunas tribus abandonaban o daban muerte a las personas con alguna discapacidad, aunque no en todas, ya que hay evidencias de trepanaciones y amputaciones, lo que permite suponer que hubo el intento de ayudar a ciertos miembros de la tribu.

Durante la Edad Antigua, en Egipto abandonaban a los niños con alguna discapacidad o cometían infanticidio, y hay evidencia de atención a ciertas personas con discapacidad que gozaban de un alto estatus social. La sociedad hebrea veía a los discapacitados como seres marcados por el pecado y se les negaba la entrada a los santuarios; al mismo tiempo, los judíos creían que estas personas con limitaciones, contribuían de alguna forma al bienestar de la sociedad y eran símbolo de caridad.

En China tenían la concepción de que la discapacidad debía ser una responsabilidad social; para los griegos la concepción de la discapacidad estaba dada en relación con la economía y la guerra, por lo que ser sanos físicamente, era indispensable y a los débiles se les abandonaba o se les dejaba morir. En Atenas hubo una ley que prohibía la crianza de los “lisiados”.

En Roma se les abandonaba y se les veía como mendigos, aunque esto propicio el comercio de niños mutilados y su explotación; y sólo aquellos que gozaban de poder tenían derecho a ser tratados mediante hidroterapia y mantenimiento físico. (Valencia, 2014)

Edad Media

La concepción que se tuvo durante el Medievo fue influenciada por la iglesia católica, que veía a los discapacitados como monstruos o fenómenos que eran exhibidos en circos o zoológicos; algunos otros eran vistos como poseídos o endemoniados y fueron mandados a la hoguera. En Francia se construyeron fortalezas para esconderlos. En este largo periodo de tiempo, se incrementó el número de personas con discapacidad a consecuencia de las guerras y es en este periodo donde se crearon instituciones de socorro a cargo de comunidades religiosas.

Renacimiento

Durante el periodo renacentista, la concepción de discapacidad dio un giro, algunas sociedades europeas comenzaron a preocuparse y dar asistencia social hacia los discapacitados. El humanismo cobró auge y se crearon instituciones para atender a personas ciegas, sordas, mudas y con retardo mental, considerando que podían llevar una vida normal si se les ayudaba.

Siglo XVIII

La revolución industrial trajo consigo un crecimiento económico, pero el uso de la maquinaria y las malas condiciones laborales dejaron un gran número de personas con discapacidad y es en esta época donde se comenzó a utilizar el término de “discapacidad”, entendida como la incapacidad

para ser explotado con el objeto de generar ganancias para la clase capitalista (Valencia, 2014, p.13), y a su vez se les empezó a considerar como una responsabilidad pública (del Estado).

Siglo XIX

A lo largo del siglo XIX hubo avances en la educación para las personas con discapacidad. En 1825 se creó el sistema Braille de lectura y escritura táctil para personas ciegas. En 1857 en Argentina, se abrió una escuela para sordos e hipoacúsicos (Valencia, 2014). Ese mismo año en Brasil, fue creada una escuela para sordomudos (Vega, 2012). En Alemania se crearon leyes para proteger a los obreros que habían sufrido alguna discapacidad a consecuencia de los accidentes laborales.

En general, se iniciaron los estudios sobre las causas de la discapacidad, y hubo grandes avances en el campo de la medicina, por un lado, y por el otro, se aplicaron políticas eugenésicas⁶ positivas que fomentaban el perfeccionamiento de la especie, y negativas que evitaban la reproducción de estas personas, al considerarlas poco inteligentes.

Siglo XX

Tras la Primera Guerra Mundial, un gran número de personas sufrieron las consecuencias del conflicto bélico, de forma física y psíquica, por lo que recibían subsidios por discapacidades tanto físicas como psíquicas, para poder rehabilitarse. En 1919 se creó la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que ayudó a proteger los derechos de las personas con discapacidades congénitas o adquiridas. Se les consideran sujetos de estudio psico-médico-pedagógico al considerarles como sujeto problema, algunos factores como los avances de la medicina, mayor educación frente a la discapacidad, movimientos sociales, etcétera, influyeron en un cambio de actitud hacia las personas con discapacidad. (Anónimo, s/f, p. 5).

⁶ La eugenesia fue un movimiento que surgió en 1860 por Francis Galton, quien sostenía, por un lado, que la inteligencia era determinante para poder destacar en ciertos ámbitos; y por el otro, que esa inteligencia era heredada.

Antecedentes en México

En los pueblos indígenas americanos, no fue común el abandono o la muerte de las personas con discapacidad, fueron pocos los pueblos que lo utilizaron. En México los mayas trataban con bondad a las personas con discapacidad física y a ancianos incapaces de mantenerse; mientras que los mixtecos y aztecas mantenían un pensamiento mágico que veía estas personas como divinidades. Después de la llegada de los españoles a México, se perdió la visión mítica de divinidad para los discapacitados y pasaron a ser exhibidos para diversión (Anónimo, s/f, p. 7).

En la actualidad no sólo se han creado políticas educativas que garanticen la *Inclusión*, en 2011 el Diario Oficial de la Federación publicó la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, en esta Ley hay dos Artículos que considero importantes:

Artículo 16. Las personas con discapacidad tienen derecho a la accesibilidad universal y a la vivienda, por lo que se deberán emitir normas, lineamientos y reglamentos que garanticen la accesibilidad obligatoria en instalaciones públicas o privadas, que les permita el libre desplazamiento en condiciones dignas y seguras.

Artículo 19. Párrafo II. Promover que en la concesión del servicio de transporte público aéreo, terrestre o marítimo, las unidades e instalaciones garanticen a las personas con discapacidad la accesibilidad para el desplazamiento y los servicios, incluyendo especificaciones técnicas y antropométricas, apoyos técnicos o humanos y personal capacitado.

2.5 El origen de la educación inclusiva en México

Durante el Segundo Imperio mexicano, en 1866 el alcalde de la Ciudad de México, Ignacio Trigueros, apoyó la apertura de una escuela para Sordomudos; esta escuela se había planeado desde la ley de 1861, con Juárez, pero no se logró. Fue ésta la primera escuela de educación especial en México y que ofreció manutención a los niños sordomudos. (Bermúdez, 1996, pp.121, 122)

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006) los antecedentes de la educación especial en México:

(...) se remontan a la segunda mitad del siglo XIX cuando se crearon escuelas para sordos y ciegos. En 1915 se fundó en Guanajuato la primera escuela para atender a niños con deficiencia mental y posteriormente se diversificó la atención a niños y jóvenes con diferentes discapacidades, sobre todo por medio de instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Escuela de Orientación para Varones y Niñas, y la Oficina de Coordinación de Educación Especial. En estas escuelas se daba atención a niños en edad de cursar la educación preescolar y primaria en cuatro áreas: deficiencia mental, trastornos neuromotores, audición y visión. (SEP, 2006, p.7).

Durante el Segundo Congreso de Maestros en 1920, dentro del dictamen sobre la orientación y reorganización de las escuelas normales de la República, se menciona que los cursos de educadoras de párvulos y maestros de niños anormales deben considerarse como especiales (Meneses, 1986).

Gabriel Rayos (2015) elaboró un artículo sobre el recorrido histórico de la Educación Especial en México, en él identifica los modelos de tratamiento para la Educación Especial, y cómo se han manifestado. El primer modelo fue el asistencial, después el modelo rehabilitador o médico terapéutico; siguiendo el psicogenético pedagógico y por último el de integración escolar. Lo que presento a continuación ha sido recuperado de ese artículo.

A mediados del siglo XIX se desarrolló en México el modelo asistencial, los antecedentes de este modelo se remontan a 1868 y 1872, durante el Segundo Imperio y continuó en el gobierno de Benito Juárez. Existían instituciones de iniciativa privada, por lo que no todos los que necesitaban educación podían pagarla. La escuela para sordomudos fueron la primera en brindar atención y educación: en 1867 se creó la Escuela Nacional de Sordomudos y para 1870 fue fundada la Escuela Nacional para Ciegos.

Años más tarde, pero aún dentro de este modelo, aparecieron: el Instituto Nacional para la Rehabilitación de niños ciegos y débiles visuales, la Organización de Invidentes Mexicanos, la Escuela Normal de Especialización y la Secundaria para ciegos Ramón Adrián Villalva.

El modelo rehabilitador surgió con el proyecto modernizador, entre 1970 y 1980, a raíz de la declaración universal de los derechos humanos y la declaración de los derechos de los niños. Bajo este modelo es que surgió la Dirección General de Educación Especial y se habló de la atención a las personas atípicas; para ello se crearon los grupos integrados y los centros psicopedagógicos.

A principios de 1980 el modelo cambió a Psicopedagógico, por lo que la educación para los atípicos pretendía integrarlos bajo los principios de: integración escolar, sectorización de servicios y la individualización de la enseñanza. El discurso de atípicos cambió y se les denominó personas con Necesidades Especiales. Los servicios educativos que atendían a los estudiantes con necesidades especiales fueron los Centros de Integración Temprana, que los atendían a niños desde su nacimiento hasta los cuatro años de edad.

En 1993, con la Reforma Educativa gestada en ese año, en el Diario Oficial de la Federación se publicó la Ley General de Educación; en los primeros dos párrafos de su Artículo 41, estableció que, en lo que respecta a educación especial, se atendería a los educandos en un contexto incluyente, favoreciendo su atención en los planteles de educación básica, y facilitaría la continuidad de sus estudios en los niveles de educación media superior y superior (SEP, 1993).

Esta ley estipulaba además que los estudiantes con discapacidades se integrarían en un aula regular, y se debía garantizar la continuidad de sus estudios hasta el nivel superior. Con esto, se dio paso al modelo de Integración, en el que se modificaron los servicios complementarios, que se transformaron en Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que hasta hoy en día continúan.

En 2002 se creó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), en donde se fundamentó la integración escolar y se hacía referencia a los apoyos que debían brindarse a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, donde además incluían no sólo a los estudiantes con discapacidad, sino a todos aquellos que aprendían por debajo de su potencial. Esta integración se enfocó en identificar las necesidades individuales para satisfacerlas con apoyos en el sistema familiar, escolar y personal (García, 2018).

Con el Programa Nacional para la *Inclusión* y la Equidad Educativa (PNIEE), desapareció el anterior modelo (de Integración), con lo que surgió el discurso de Educación Inclusiva, que se propuso eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP); éstas fueron definidas como:

(...) todos aquellos obstáculos que se encuentran tanto en la comunidad como en la escuela, en los aspectos arquitectónicos, de organización, de metodologías, actitudinales, entre otros, que impiden el aprendizaje, la participación, el juego y el desarrollo óptimo de todas las habilidades y capacidades de los estudiantes (DGDCSEB, 2015, p. 45)

La última reforma a la Ley General de Educación (SEP, 2019), menciona en su segunda fracción del Artículo 7º, que la educación deberá ser inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y *Exclusión*, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación. Sin embargo, lo estipulado en la ley no siempre se ha visto reflejado en el contexto escolar de los diferentes niveles educativos.

A manera de cierre

La *Exclusión* se ha mirado y estudiado desde diferentes perspectivas, el recorrido histórico aquí presentado, permitió comprender cómo ha evolucionado la categoría conceptual y visualizar la relación que guarda la *Exclusión* con los sistemas educativos. Al mismo tiempo, permitió entender cómo ha transitado la categoría de la dimensión económica a la dimensión social. A lo largo de la historia de la humanidad han sido pocas civilizaciones y culturas las que dieron un trato digno a las personas que tenían alguna discapacidad; sin embargo, algo que ha sido constante, es que por lo general, siguen marcados negativamente, la discapacidad sigue siendo motivo de *Exclusión*.

En México, durante el Segundo Imperio, se fundaron escuelas que atendieron a los sordomudos con métodos incluyentes; sin embargo, el reconocimiento y aplicación de la integración se dio hasta la década de 1993 (por lo menos desde el discurso oficial). Desde el siglo XIX se ha transitado hacia los modelos educativos que permitan la inclusión, para ello se ha trabajado no sólo en lo educativo, sino también en lo social, con la creación de la Ley de discapacidad, lo cual debería de garantizar dicha inclusión, pero que hasta ahora no se ha podido lograr de manera generalizada.

CAPÍTULO 3
LA INTERSECCIÓN DEL ENTORNO Y LOS SUJETOS

Presentación

El presente capítulo muestra la contextualización de los sujetos de investigación, lo que implica la descripción no sólo de un espacio físico determinado, sino también un preámbulo de quienes son los sujetos, dónde viven, qué sienten y cómo piensan.

En esta lógica, lo primero que se expone son las diferentes formas de cómo se aborda el espacio, entendiendo a éste como algo más que un territorio, pero sin descartarlo como tal, ya que es en el lugar geográfico, en donde interactúan los sujetos, y en donde sus vivencias toman sentido.

La descripción física, social y económica de los territorios en donde sucedieron los procesos de *Inclusión y Exclusión*, ayudó a la recuperación de ellos, y de ciertas características que dieron forma al contexto cotidiano donde viven los sujetos de esta investigación. Una vez que se han descrito los espacios físicos, se delinea el espacio personal, es decir, se presentan a los sujetos, quienes y cómo son en su entorno familiar y social.

3.1 Un acercamiento a los espacios

Conocer cómo, cuándo y dónde se fue desarrollado la vida cotidiana de mis sujetos, es describir una parte de su contexto: tiempo y espacio “(...) son las coordenadas a través de las cuales se desplaza el entramado de la vida de los hombres y las sociedades, de toda época y lugar (Aguirre, 1996, p. 9) así, que de esta manera el tiempo y el espacio ayudan a la descripción de cómo fue la vida cotidiana de mis informantes.

El lugar, unas escuelas que se ubican en el Estado de México; el tiempo, unas entrevistas entre el 2019 y 2020, que relatan historias de vida, de hace poco menos de veinticinco años, donde el espacio va moldeando el relato, pero no sólo el espacio físico donde se mueven los sujetos es necesario para comprenderlo.

El espacio está inscrito de diversas formas, así, cuando se conversa con alguien, ya sea en la calle, en una casa, o dentro de un edificio, no sólo estamos en un espacio tangible, el espacio intangible va tomando forma dentro de esta conversación, ya que “hablar de espacio, es abrir universos,

dimensiones, múltiples posibilidades y un sin número de significados” (Ramírez y López, 2015, p. 17); el diálogo se vuelve un espacio, para compartir, para comprender, para mostrar cómo se va construyendo en la cotidianidad, la vida de alguien en forma de historias.

Las pláticas que me han compartido los informantes, cuentan estas historias formadas en diferentes tiempos y que fueron dependiendo al mismo tiempo de un espacio, ya que “el espacio tiene una historia que se modifica social, económica, y políticamente, en función de esta historia el espacio se ensancha o se amplía, fluye o es algo fijo (...)” (Olvera, 2009, p. 97), por lo tanto, el recuerdo de estas historias describe espacios físicos y geográficos que se han modificado de distintas formas.

A través del tiempo se ha hablado y escrito sobre el espacio, generalmente refiriéndose al espacio geográfico donde se encuentran territorios, lugares específicos, pero la vida humana no transcurre sólo en los espacios físicos, se han creado otros espacios, simbólicos, ciberespacios, y el espacio personal, donde el sujeto observa, siente y vive su realidad.

En las sociedades han existido sujetos que fueron incluidos o excluidos, dentro y fuera de estos espacios tangibles o intangibles, en espacios no definidos explícitamente, pero sí vividos por quienes están ahí, como un “*espacio ligado a la existencia*” (Hidalgo, 2013, p. 55), a su existencia, que parece no ser clara, pues al mismo tiempo que parecen pertenecer, quizá no es así, y sólo están como imagen de algo que se ve distinto y que causa conflicto nombrar.

Para mí, fue importante estudiar que sucedió y cómo se fueron dando algunos procesos de *Inclusión* o *Exclusión*, en jóvenes de nivel medio superior y superior. Al haber estado en servicio como docente en una preparatoria oficial, conviví con diferentes tipos de estudiantes, y pude percatarme que para algunos les era difícil convivir con su grupo, pero pude observar que también algunos otros, aunque se esforzaban por convivir, su grupo los rechazaba.

En esta investigación decidí recuperar las experiencias de vida de estudiantes que, aunque están incluidos administrativamente en un grupo escolar, son al mismo tiempo excluidos por algunos de sus compañeros de clase, y también por algunos docentes. Para ello, fue necesario definir la perspectiva teórica que ayudó a justificar la recuperación de las historias de vida de mis sujetos.

Desde esta mirada, son importantes los estudiantes que han vivido procesos de *Exclusión* y para poder recuperar y documentar sus historias de vida, fue pertinente la utilización de la entrevista de Historia Oral. Carmen Collado (1994) menciona que ésta, es una metodología que hace posible la creación o producción de fuentes orales para el estudio de procesos históricos desde quien los está viviendo, mediante una entrevista:

(...) la utilización de la entrevista de historia oral contribuye a la construcción de la memoria personal de ciertos hechos y enriquece nuestro conocimiento sobre la vida cotidiana en el hogar y en el trabajo, las circunstancias que rodearon los fenómenos estudiados, pero, sobre todo, las percepciones individuales, particulares sobre ello. (Collado, 1994, p. 20)

Las entrevistas posibilitaron la documentación de esas percepciones personales, sobre cómo vivieron los informantes algún proceso de *Exclusión*; la experiencia del diálogo, permitió penetrar estos espacios personales, que mostraron la visión del otro en tanto historias; historias enmarcadas en espacios y en tiempos; espacios físicos, detallados, imaginados, donde se desarrollaron dichos procesos, pero al mismo tiempo, espacios personales que sólo han vivido dentro de quien vivió y narró su experiencia.

Algunas de estas experiencias de vida coincidieron en un espacio físico: la Escuela Preparatoria Oficial No. 242, ubicada en San Andrés Jaltenco, en esta preparatoria he trabajado desde 2012, y ahí pude identificar a tres mujeres jóvenes que referenciaron sentirse excluidas por sus compañeros de clase.

Otros dos informantes más que me regalaron sus experiencias, cursan actualmente el nivel superior, uno es un varón que está estudiando la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales en una institución de nivel superior en Ecatepec; y la otra es una mujer estudiante de la carrera de Psicología en una universidad particular, ubicada en Teoloyucan, Estado de México.

3.1.1 Ubicando los espacios

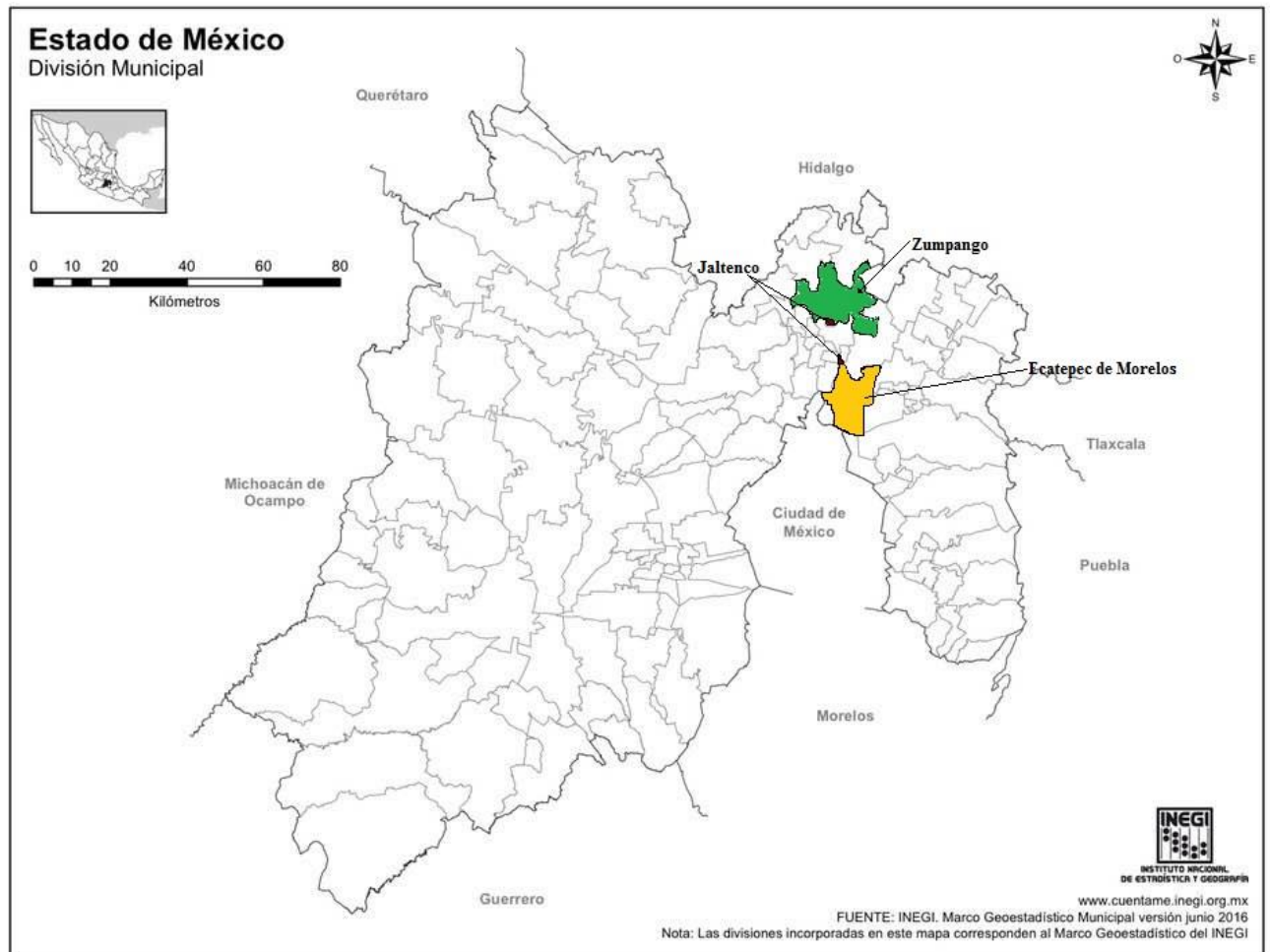
Para la presente investigación fue necesario precisar el espacio geográfico donde identifiqué que se habían desarrollado procesos de *Inclusión* o *Exclusión* en el contexto escolar, ya que los lugares en los que viven los sujetos, influyeron en su forma de ser, de pensar y de sentir. La escuela, el

barrio y la familia constituyeron el contexto espacio-temporal en donde estos procesos se fueron gestando, a la par de la vida cotidiana que ha transcurrido atada sus límites geográficos.

Cada parte que conforma el territorio mexicano tiene sus peculiaridades, pues las características de cada región son distintas, existe “un mosaico multiforme, una surtida variedad de paisajes, razas, estilos de cultura y niveles históricos que se agrupan en zonas, regiones y municipios” (González, 2013, p. 117), que han dado un sentido de identidad a cada sujeto que vive en dicha región, y donde el espacio y el tiempo toman sentido para recuperar las historias de vida de mis sujetos, aquellas historias que muestran su realidad en su espacio y en su tiempo.

El trabajo de campo en esta investigación se realizó en tres municipios pertenecientes al Estado de México que, de acuerdo con Wikipedia, éste se ubica en el centro sur del país, limitando al norte con Querétaro, al noreste con Hidalgo, al este con Tlaxcala, al sureste con Puebla, al sur con Morelos y Ciudad de México, al suroeste con Guerrero y al oeste con Michoacán (ver mapa 1, en la siguiente página).

Mapa 1. Ubicación del estado de México y los municipios donde se realizó la investigación



Fuente: Imagen obtenida del sitio web México Desconocido (2020) con edición de autoría propia.

Según los datos de la encuesta intercensal del INEGI (2015b), el Estado de México está dividido en 125 municipios, en los cuales habitan 16,225,409 personas, de las cuales, el porcentaje de personas de 15 años y más con nivel de escolaridad media superior fue de 25%, mientras que el porcentaje de personas con escolaridad superior fue del 17.9%.

De acuerdo con el CONEVAL (2019), en un comunicado de prensa sobre la medición de la pobreza en el Estado de México, durante los últimos 10 años, se sabe que de manera general el porcentaje de personas en situación de pobreza bajó de 47.9% a 42.7 % entre el 2016 al 2018; sin embargo, esta reducción fue en la carencia por calidad y espacios de la vivienda; debido a que menos

viviendas presentan pisos de tierra, muros endebles y condiciones de hacinamiento (CONEVAL, 2019), y aunque los índices de pobreza se han logrado reducir, en contraste, el aumento de carencias sobre seguridad social y servicios de salud, han ido en aumento.

En el Estado de México, de acuerdo con el INEGI (2020a), durante el 2018 hubo 61,064 matrimonios, en comparación con los 92,864 que hubo en el año de 1999, es decir que la cantidad de matrimonios ha estado disminuyendo; por el contrario, durante 1994 la cantidad de divorcios registrados fue de 2,642 y para el 2018 estos se incrementaron hasta 19,409.

De acuerdo con Pedro Sánchez, Guadalupe Acle, Mercedes De Agüero, Zardel Jacobo y Alicia Rivera (2003) el INEGI registró durante el año 2000 un porcentaje del 1.45% de personas con discapacidad en el Estado de México (p. 221), este porcentaje fue en aumento; durante el 2010 se elevó a 4.6% (INEGI, 2010, p. 43) y para el 2014 ya se había incrementado a 6.2% (INEGI, 2015a, p.3).

Por otra parte, en el Estado de México la religión es un aspecto característico de su cultura; de acuerdo con los datos de INEGI (2010) la religión predominante fue la católica con 11,726,661 personas de 5 años y más que la profesaban; lo que representó el 72.27% del total de la población en la entidad. El Estado de México cuenta con un gran bagaje y patrimonio cultural, entre los que han destacado grandes exponentes de la literatura, pintura, escultura y arquitectura. El gobierno federal creó el programa de pueblos mágicos para la preservación de recintos que son patrimonio cultural de la humanidad por la UNESCO.

La entidad mexiquense se caracteriza por sus bastas costumbres y tradiciones en sus diferentes municipios, las peculiaridades culturales, sus coloridos paisajes, así como la gran diversidad gastronómica.

En cuanto a los servicios educativos y de acuerdo con el Plan de Desarrollo del Estado de México (2017-2023), la entidad cuenta con el sistema educativo más grande del país. Los datos del IGECEM (2014) muestran la cobertura de los servicios educativos por nivel escolar. (Ver tabla 1)

Tabla 1. Cantidad de escuelas por nivel educativo en el Estado de México

Nivel educativo	Cantidad de escuelas
Preescolar	8060
Primaria	7815
Secundaria	3755
Media Superior	1618
Superior	574
No escolarizada	2338

Fuente: Elaboración propia con los datos del IGECEM.

No obstante, de acuerdo con Rebeca Jiménez (2018), algunos de los municipios del Estado de México, como Chimalhuacán, Ecatepec, Toluca, Naucalpan, Tlalnepantla y Nezahualcóyotl, son de los municipios que concentran el mayor rezago educativo, y son las mujeres las que representan el 68.9% de analfabetos en la entidad (párrs. 4, 6).

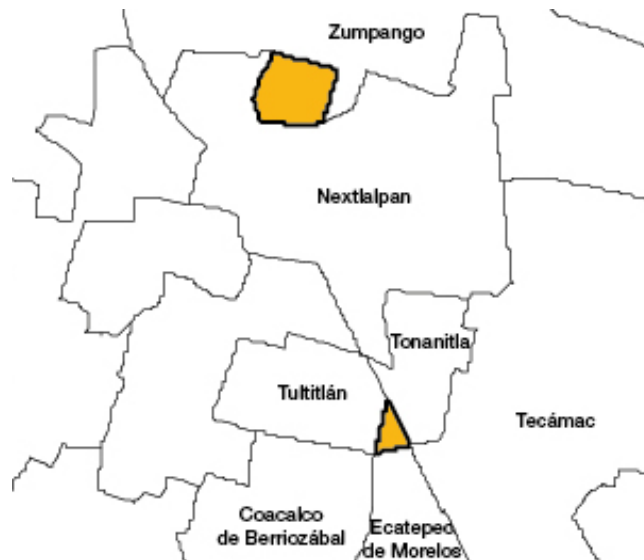
En lo que respecta a los servicios educativos de nivel medio superior y superior, el Plan de Desarrollo del Estado de México (2017-2023) menciona que aún hay varios retos para lograr mayor cobertura de la educación media superior y superior, tales como espacios educativos suficientes, innovación y diversificación de la oferta educativa, el fortalecimiento de la modalidad a distancia, el acceso a becas y convenios estratégicos que garanticen el ingreso y permanencia en la educación media superior y superior.

Estos datos muestran de manera general una parte del contexto escolar y social de la entidad, y ya que las características son variadas en cada municipio, se hará una descripción de los municipios en donde viven los sujetos de estudio, y aunque en la mayoría de los casos el lugar donde estudian coincide con el lugar donde viven, uno de los casos no es así.

3.1.2 La EPO No. 242 como punto de encuentro en “el lugar a la orilla de la arena”

Jaltenco es un municipio perteneciente a la región XVI del Estado de México, y está fragmentado en dos regiones muy cercanas: la cabecera municipal que está ubicada en la parte noreste del Estado colinda con los siguientes municipios: al norte con Zumpango, y al sur con Nextlalpan; y la otra fracción del municipio colinda al oeste con Tultitlán, al este con Santa María Tonanitla, y al sur con Ecatepec de Morelos (Ver mapa 2).

Mapa 2. Localización de Jaltenco



Fuente: Imagen obtenida del sitio web INEGI (2020b) con edición de auditoría propia.

En la enciclopedia de los municipios y delegaciones se encuentra la explicación del escudo (o glifo). A la manera tradicional indígena, el jeroglífico de este municipio se compone de los siguientes elementos pictográficos y fonéticos: una serie de puntos significa *xalli*, "arena"; una boca de ser humano, *tentli*, "labios inferior y superior"; los dos pictogramas anteriores van dentro de la figura *actitepec*, que simboliza "lugar, pueblo o ciudad", lo que se ha interpretado como “lugar a la orilla de la arena” (INFAED, s/f, b, parr. 1) (Ver imagen 1)

Imagen 1. Glifo de Jaltenco



Fuente: Imagen obtenida del sitio web Wikipedia (2020a).

El municipio de Jaltenco nació como cabecera municipal de Nextlalpan en marzo de 1986, pero dos años después Nextlalpan se separó de Jaltenco. Así la cabecera municipal se instaló en la colonia de San Andrés, ubicada en la primera sección del municipio (entre Zumpango y Nextlalpan).

Para la recuperación de la información acerca del municipio, resultó útil la revisión de los datos que proporciona Sergio Maya Rodríguez, en su página oficial llamada “Jaltenco a través de su Historia” en Facebook, él ha publicado varias de las investigaciones ha realizado, pero también recupera investigaciones de otras personas, así que buena parte de los datos que enseguida se mencionan, fueron tomados de su página y de la plataforma electoral municipal.

La economía del municipio se basó en la producción agrícola, que en décadas pasadas era buena al haber sido una zona lacustre, así que el suelo fue fértil y las cosechas de maíz, frijol, alfalfa, trigo, remolacha y hortalizas se podían dar durante prácticamente todo el año; sin embargo, el aumento de la población y la demanda de agua, provocaron que los pozos excavados por los pobladores fueran utilizados para el riego; así la humedad de la tierra se redujo, provocando la erosión del suelo y la disminución en la producción agrícola.

Sergio Maya refiere el crecimiento de la industria manufacturera de ropa a partir de 1975, con la llegada de la energía eléctrica en la zona, ya que se comenzaron a utilizar máquinas de coser eléctricas. En 1968 la producción de los talleres se había incrementado, uno de los más sobresalientes en Jaltenco fue el del Sr. Ramón Salazar Rodríguez, quien fabricaba pantalones de diversas telas además de la mezclilla. En la actualidad existe una preferencia por manufacturar pantalones de mezclilla, pero también hay producción de ropa de vestir, ropa interior y ropa de lujo

para eventos sociales, por lo que se ha ganado prestigio y reconocimiento como buen productor de prendas de vestir (Maya, 2020). En Jaltenco, algunos jóvenes trabajan medio tiempo en estos talleres para ayudar a la economía familiar, ya que de acuerdo con la plataforma electoral municipal (2016-2018), durante el año 2010 un 41.28% de los habitantes estaban en situación de pobreza y un 5% en situación de pobreza extrema en esta demarcación (PRI, 2016-2018, p.17).

Jaltenco tiene diversas tradiciones que son fruto de la religión católica; ya que han tenido algunos sacerdotes oriundos del municipio. Los festejos religiosos son de suma importancia, uno de estos festejos es la peregrinación de ciclistas que se realiza anualmente al Santuario de San Juan de los Lagos en Jalisco; éste se lleva a cabo durante la última semana de enero y la primera semana de febrero. En enero de 2020 la tradición cumplió 66 años.

En la Escuela Preparatoria Oficial No. 242 es común que los estudiantes participen en esta tradición y asistan devotamente, y por ello llegan a faltar a clases durante casi una semana completa. Gran parte de la comunidad estudiantil, aproximadamente un 60% de los alumnos, asisten a esta peregrinación, ya que es parte importante de su cultura y sus tradiciones. La educación en Jaltenco se imparte desde el nivel preescolar hasta el nivel medio superior, ya que en la zona no hay planteles educativos de nivel superior, aun así, algunos jóvenes asisten a escuelas de los municipios aledaños. La cantidad de planteles educativos es la siguiente (Ver tabla 2).

Tabla 2. Cantidad de planteles educativos en Jaltenco 2011

Nivel	Planteles
Educación preescolar	11
Educación Primaria	8
Educación Secundaria	4
Educación Media Superior	4
Educación Superior	0
Otras Modalidades	3
Total	30

Fuente: Elaboración propia con los datos del IEEM (2015).

Uno de estos planteles es la Escuela Preparatoria Oficial No. 242, que de acuerdo con el testimonio de profesora Claudia Gamboa, quien es orientadora en esta escuela y que además ha laborado ahí casi desde su creación, comentó que la preparatoria en sus inicios fue una extensión de la Escuela Preparatoria Oficial No. 53, ubicada en San Juan Zitlaltepec.

Debido a la gran demanda que esta preparatoria tenía, fue necesario hacer una ampliación, la cual consistió en abrir dos grupos de aproximadamente 50 estudiantes cada uno, en el municipio de San Andrés Jaltenco; pero, al no contar con un edificio propio, las clases fueron impartidas en la Casa de Cultura El Capulín, cerca del palacio municipal y que tenía poco tiempo de haberse construido.

Este Anexo de la Preparatoria No. 53, quedó a cargo de dos coordinadores: el Mtro. Efrén Contreras Romero y a la Mtra. Joselyn Delgado Garfias. En ese tiempo contaban con aproximadamente ocho docentes para atender a los dos grupos. Durante el año 2008, les fue entregada la construcción donde actualmente está ubicada la Preparatoria No. 242, aunque en ese año aún seguía siendo un Anexo de la Preparatoria No.53.

En el año 2009 este Anexo se separó de la Preparatoria No.53, al conseguir su Clave de Centro de Trabajo, pasó a ser oficialmente la Escuela Preparatoria Oficial No. 242. Como todas las escuelas que inician, ha sufrido grandes cambios, se han ampliado algunos espacios, la cafetería, por ejemplo, inició en un salón de clases y ahora cuenta con un espacio definido. El aula de cómputo que en sus inicios no existía, se ha equipado y se construyó el laboratorio de Ciencias. Actualmente cuenta además con un arco techo, una fuente y una plataforma para los eventos cívicos.

Imagen 2. Fachada de la Escuela Preparatoria Oficial No. 242



Fuente: Imagen recuperada del sitio web Google Maps (2017) con edición de auditoría propia.

En esta preparatoria he laborado como docente horas clase desde el 2012; ahí pude identificar algunos estudiantes que viven procesos de *Exclusión*, que de acuerdo con Juan Tedesco “la *Exclusión* implica la ausencia de posibilidades de definir un proyecto de vida” (2008, p. 59). Al hablar de un proyecto de vida no sólo se consideran los intereses y sueños de una persona, sino las posibilidades reales que tiene y las acciones que debe tomar cotidianamente para lograrlo.

Sin embargo, las condiciones sociales y económicas pueden limitar este proyecto de vida, ya sea porque ellos mismos no son capaces de definirlo, o porque pese a tener claro qué es lo que quieren hacer, sus condiciones físicas, sociales y económicas los colocan en desventaja en relación con aquellos que tienen mejores condiciones económicas, sociales o físicas.

Para esta investigación fue necesario elaborar algunos instrumentos que me permitieron identificar a jóvenes que se sentían o eran excluidos en el contexto escolar de la EPO. No.242, y que además estuvieran dispuestos a colaborar, todo ello con la debida autorización por parte de sus tutores, orientadoras y autoridades educativas.

Jaltenco es el espacio geográfico donde tres de mis informantes viven, donde se localiza además la escuela a la que asistían cuando realicé la investigación: Mónica Fernández*, Esther Salgado* y Yesenia Rosales*. Por su parte Minerva Ramos*, fue allí donde cursó su preparatoria.

3.1.3 A las orillas del Tzompantli entre fuegos artificiales y la laguna

De acuerdo con la enciclopedia de los municipios y delegaciones, el municipio de Zumpango se localiza en la parte noreste del Estado de México, limita al norte con los municipios de Tequixquiac y Hueypoxtla; al sur con Teoloyucan, Cuautitlán, Nextlalpan, Jaltenco y Tecámac; al oriente con Tizayuca y Tecámac; y al poniente con Cuautitlán, Teoloyucan, Coyotepec y Huehuetoca; todos pertenecientes al Estado de México, excepto Tizayuca que forma parte del Estado de Hidalgo (INFAED, 2020c) (Ver mapa 3).

Mapa 3. Ubicación de Zumpango

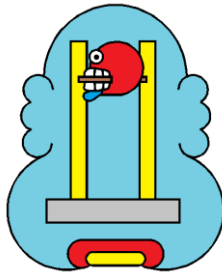


Fuente: Imagen obtenida del sitio web INEGI (2020c) con edición de auditoría propia.

Zumpango es una descomposición hispana del vocablo del idioma náhuatl "Tzompanco", que se compone de la expresión "Tzompantli": "Hileras de Cabelleras" y "Co" que determina un lugar, sitio

o espacio ocupado; lo que significa: "Lugar del tzompantli" (INFAED, 2020c). Aunque el cronista municipal Alejandro Ramírez Curiel (2015), en una entrevista explicó que hay una gran controversia y confusión por el origen de esta palabra, ya que su significado ha sido distorsionado o confundido. Al castellanizarse la palabra "Tzompantli" se le dio un significado relacionado a "un cráneo humano insertado en una percha"; sin embargo, esta interpretación no sería la correcta de acuerdo con el cronista, ya que se debería leer como "lugar del árbol del colorín" ya que este árbol en náhuatl es tzompancuíhuatl, entendido como tzompantli. No obstante, hasta nuestros días se ha entendido como el Valle de las Calaveras, ya que algunos artistas locales lo han adquirido como símbolo identitario de la localidad. (Ver imagen 3)

Imagen 3. Glifo de Zumpango



Fuente: Imagen obtenida del sitio web Wikipedia (2010).

Zumpango es uno de los pocos municipios que cuenta con su propio himno, tiene una laguna que es una de las características principales, pero que en la actualidad presenta una sequía severa. De acuerdo con la enciclopedia de los municipios y delegaciones se erigió como municipio el 31 de julio de 1820 bajo decreto de la Constitución de Cádiz, durante el movimiento independentista de la Nueva España, fue nombrado en 1847 con el apelativo de "Zumpango de la Laguna, pueblo libre" por Benito Juárez. En 1861 el Congreso del Estado de México le confirió a la cabecera municipal de Zumpango, el título de Villa, con la denominación Villa de Zumpango de Victoria, y en abril de 1877 se elevó al rango de ciudad, denominándola como Zumpango de Ocampo, en honor a Melchor Ocampo, nombre que hasta la actualidad se conserva.

De acuerdo con Wikipedia, la agricultura y la ganadería forman parte importante de la actividad económica de Zumpango. Actualmente en varias colonias del municipio hay pequeños productores

de leche y sus derivados; así como también de industria manufacturera de ropa. Existen diversos talleres en la región que elaboran vestimenta para cadenas de ropa como Sears y Liverpool.

El mercado de Zumpango y el tianguis de los viernes juegan un papel importante, ya que no sólo los habitantes de Zumpango adquieren los diversos productos que se ofertan, sino también pobladores de los municipios aledaños. Hasta antes de que se presentara la pandemia por el SARS Cov-2 (Covid-19), era muy común encontrar el tianguis repleto de gente y en ocasiones era difícil deambular por los pasillos. Para algunas familias del centro de Zumpango era tradición ir a comer al tianguis todos los viernes. Estas actividades se han visto alteradas por la pandemia.

La modernidad y el paso de lo rural a lo urbano ha inundado a Zumpango, no sólo con la construcción de varios fraccionamientos y la creación de centros comerciales. Según datos recuperados de Wikipedia, el municipio cuenta con varios de estos centros comerciales, tales como: la Plaza Town Center, La Escondida, Soriana, Plaza Gante y además de ellos, también cuenta con diversas vialidades que fueron construidas y remodeladas para conectar al municipio con la zona metropolitana de la Ciudad de México, y así ofrecer una mayor diversidad de rutas y transporte.

En el municipio de Zumpango, existen pequeñas fábricas que elaboran: esferas, faroles y adornos navideños; también cuenta con una fábrica de pinturas; por otro lado, en la localidad existe la producción de pirotecnia. Según datos de Wikipedia, la pirotecnia es una tradición heredada de padres a hijos, y aunque tal vez no es tan grande como la de Tultitlan, se producen, diseñan y distribuyen fuegos pirotécnicos en la región. En mayo del año 2014 salió un artículo en el periódico el Excélsior, en el cual el presidente municipal de aquella época, Abel Domínguez, mencionó que en Zumpango existían más de 300 familias que elaboraban y vendían pirotecnia, actividad autorizada por la SEDENA.

Todo esto, a razón de que se pretendía ganar un premio Guinness por la elaboración de una escultura artesanal, es decir, un castillo con figuras aztecas de aproximadamente 47 metros de altura que se realizó el 02 de mayo de 2014. Por otro lado, durante diciembre de 2019 en las fiestas patronales de la Purísima Concepción, en el corazón del municipio, se organizó el Fireworks MX, un espectáculo piro musical, con participaciones de nacionales e internacionales.

En el aspecto religioso, de acuerdo con la enciclopedia de los municipios y delegaciones, Zumpango de la Laguna, fue promovido como cabeza de doctrina desde los primeros años de la hispanización, y en la actualidad, la religión católica sigue teniendo gran influencia en la identidad de Zumpango. Con base en Wikipedia, un 88% de la población es católica. Los principales festejos, son de índole religioso en las localidades que comprenden al municipio, en ellas se celebran: las fiestas patronales, el día de muertos y Navidad, por nombrar algunos.

La gran variedad gastronómica del municipio está enmarcada por la barbacoa y las tortillas de comal, el taco placero, el mole, los tamales, entre otros platillos típicos de la región. Cabe destacar que hasta el año 2019, en la localidad de San Juan Zitlaltepec -a la que orgullosamente pertenecemos- se han celebrado 14 Ferias de la Tortilla, es decir, cada año durante el mes de octubre, en la explanada del centro de San Juan Zitlaltepec, se presenta una gran diversidad de platillos y tortillas de comal, además de encontrar artesanías hechas con hoja de maíz y tule, así como también dulces artesanales y degustación de pulque, bebida que ha sido producida en la zona desde hace mucho tiempo. Al ser un municipio muy grande, en Zumpango los servicios educativos son variados, y cuenta con instituciones escolares que van desde guarderías, hasta universidades públicas y privadas (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Planteles Educativos en Zumpango

Tipo de escolaridad	Planteles
Jardín de Niños	80
Primaria	88
Secundaria	47
Telesecundaria	9
Preparatoria	37
Centro de Bachillerato	20
Instituto Tecnológico	2
Escuela Normal	1
Universidad estatal	1

Fuente: Elaboración propia con datos del H. Ayuntamiento de Zumpango (2016-2018).

Aunque en la tabla anterior no están incluidas, el municipio de Zumpango cuenta con diversas guarderías, así como una escuela de Bellas Artes, dos escuelas de Artes y Oficios, tres Centros de Atención Múltiple (CAM) y diversas Universidades privadas.

En este Municipio vive mi cuarta informante Minerva Ramos*, en San Pedro de la Laguna, que es un barrio de Zumpango donde se elaboran los fuegos artificiales y está ubicado a un lado de la Laguna. Aunque Minerva* asiste a la Universidad Bancaria de México (UBAM), que se ubica en Av. 5 de mayo S/N, Barrio Tepanquiahuc, Teoloyucan, Estado de México (Ver Imagen 4.)

Imagen 4. Vista interna de la UBAM



Fuente: Imagen recuperada del sitio web Gramho (2020).

De acuerdo con su página oficial, esta Universidad fue fundada en 1987, por lo que cuenta con 33 años de experiencia. Se imparten clases a nivel bachillerato y cuentan con 20 carreras de nivel superior, 12 maestrías, dos especialidades y dos doctorados. La licenciatura en la que Minerva* se inscribió fue la de Psicología.

3.1.4 Cerca del cerro consagrado al dios del aire

Ecatepec de Morelos es un municipio perteneciente al Estado de México. De acuerdo con Wikipedia, se encuentra ubicado al norte con el municipio de Tecámac; al sur con el municipio de Nezahualcóyotl y la Ciudad de México; al oriente con los municipios de Acolman y Atenco; mientras que al poniente colinda con Tlalnepantla y la Ciudad de México (Ver mapa 4).

Mapa 5. Ubicación de Ecatepec de Morelos



Fuente: Imagen recuperada de INEGI (2020d) con edición de auditoría propia.

El nombre del municipio deriva de la denominación prehispánica del pueblo: *Ehecatépec*. De acuerdo con el filólogo mexicano Cecilio Robelo, el término proviene de los vocablos en náhuatl *eheca*, viento y *tepec*, cerro, siendo el significado de la palabra Ecatepec «En el cerro del viento o del aire». El nombre hace alusión al dios del viento *Ehécatl*, por lo que la palabra también puede ser interpretada como «En el cerro consagrado a *Ehécatl*». El jeroglífico se compone de una cabeza como de pájaro, con rostro rojo, barbado, con largas protuberancias en la boca, como pico y con un ojo muerto (símbolo de la estrella), representado fuera de órbita. Esta cabeza está colocada sobre un cerro, esto de acuerdo con Wikipedia (Ver Imagen 5)

Imagen 5. Glifo de Ecatepec de Morelos



Fuente: Imagen obtenida del sitio web Wikipedia (2020c).

Ecatepec de Morelos es uno de los municipios del Estado de México más densamente poblado, la explosión demográfica y la poca planeación urbana generó la creación de gran cantidad de zonas habitacionales, las cuales se encuentran densamente pobladas, lo que ha propiciado graves problemas sociales dentro del municipio. Algunas colonias no cuentan con servicios de recolección de basura, red de transporte municipal, áreas recreativas, alumbrado público o alguna red de drenaje adecuada. Otros problemas que enfrentan los habitantes son la inseguridad y el crimen organizado, esto de acuerdo con Wikipedia.

Todo este contexto, ha devenido en malas condiciones de vida para ciertos sectores de la población que son más vulnerables, ya que existen en la localidad algunas zonas con riesgo de inundaciones a consecuencia de la falta de una adecuada red de alcantarillado. En algunas otras zonas hay escasas de agua potable. De acuerdo con el CONEVAL, en 2017 fue uno de los municipios con mayor número de personas en situación de pobreza, Dalila Ramírez (2017) menciona que es el municipio más violento del Estado de México y el quinto con más violencia a nivel nacional. Los delitos más comunes son: homicidios, secuestros, agresiones sexuales, robos a viviendas, automóviles y negocios, asaltos en vía pública y transporte. Los delitos de agresión sexual han hecho que se mantenga una alerta por violencia de género.

Al ser un municipio muy grande y estar sobrepoblado, contando además con una gran cantidad de zonas industriales y los miles de automóviles que circulan por la localidad, han generado que sea

uno de los municipios más contaminados y con la peor calidad de aire. De acuerdo con Wikipedia, Ecatepec se considera una zona urbana y hasta antes de 1940 la economía se basaba principalmente en la agricultura, ganadería y pesca, pero actualmente se basa en la industria y algunas de las empresas que se establecieron en la región son: Grupo Jumex, La Costeña, Bayer, Kimberly Clark, entre muchas más (nacionales e internacionales), han contribuido en agravar la contaminación.

En cuanto a los servicios educativos, estos son muy amplios, cuenta con 692 centros de educación preescolar, 620 primarias, 247 secundarias, 125 preparatorias y 35 instituciones de educación superior; además en el municipio existen 14 bibliotecas distribuidas en diferentes zonas. En el municipio sobresalen seis universidades públicas que prestan servicios educativos a miles de estudiantes de este y otros municipios aledaños, una de estas instituciones es el Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec (TESE), donde Samuel* (uno de mis informantes) estudia.

El TESE es una institución que se fundó a finales del siglo XX. Se construyó entre 1991 y 1994 (año en que abrió sus puertas a los estudiantes). Es una escuela que cuenta con gran prestigio en el Estado de México, sólo después de instituciones como la UNAM y el IPN. Está ubicada en Av. Tecnológico s/n, Colonia Valle de Anáhuac, en Ecatepec de Morelos, muy cerca de la línea B del metro y ofrece 11 carreras, entre las que se encuentran algunas ingenierías como: Sistemas Computacionales, Aeronáutica, Mecatrónica, Bioquímica entre otras. (Ver Imagen 3).

Imagen 3. Fachada del TESE



Fuente: Imagen recuperada del sitio web Google Maps (2020).

Los datos de Wikipedia muestran que Ecatepec tiene con una gran diversidad de vialidades y transportes que lo conectan con la Ciudad y el Estado de México. Cuenta con el sistema de transporte del metro línea B, Mexibús línea 1 y 2, un Teleférico llamado Mexicable, además de los transportes colectivos como combis y microbuses y camiones. Dentro del municipio existen algunos museos, entre los que se encuentran el Museo de Historia Natural, Casa de Morelos, Museo Puente de Arte, entre otros. La mayoría de su población profesa la religión católica, por lo que se conservan las tradicionales fiestas patronales en las parroquias y cuentan con un día de la Identidad Municipal de Ecatepec, que se celebra el 2 de Marzo, con bailes populares, corridas de toros, charreadas, juegos mecánicos y pirotécnicos, actividades deportivas y culturales.

3.2 El lugar que se vive y forma a los sujetos

Cuando se habla de un lugar específico, quizá al primer momento no se piensa en la relación de éste con quienes lo habitan y se ve sólo como un telón de fondo. Sin embargo, es algo más que eso, en él están inscritas las ideas, sentimientos y acciones que han sido heredadas generación tras generación, ya que “el espacio implica una serie de relaciones de coexistencia explicadas desde diferentes perspectivas, en donde se dan los vínculos, las relaciones e interacciones, que llevan a la construcción, transformación, percepción y representación de la realidad” (Ramírez y López 2015, pág. 18).

Esta realidad en la que los sujetos viven y sienten, es en sí “un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos” (Berger y Luckmann, 2003, pág. 35), lo que les rodea es parte de esa realidad. Todos aquellos elementos que forman su contexto influyen en su vivencia cotidiana y su percepción de la realidad. ¿Quiénes son? ¿Qué sienten? y ¿Cómo viven? Estas interrogantes son importantes, a partir de las respuestas a estos cuestionamientos se puede dar idea de cómo perciben los sujetos (en este caso, los estudiantes que fueron mis informantes) su realidad y los procesos de *Inclusión* o *Exclusión* que han vivido desde su infancia hasta su adolescencia y adultez. A continuación, se hace un acercamiento para conocer a cada uno de los informantes que participaron en esta investigación.

3.2.1 Mónica*, sensibilidad e introversión conjugadas

Mónica* es una joven bajita, de complexión robusta y cara redonda, tez moreno claro, cabello largo y lacio. El color de su cabello es castaño claro, con un degradado rubio en las puntas. Tiene ojos rasgados, nariz chata y labios gruesos que su tímida sonrisa deja ver los brackets que usa.

Tiene 17 años, asiste a la EPO No. 242 donde estudia el sexto semestre de preparatoria, su tono de voz es muy bajo y pareciera que no quiere ser escuchada o percibida. Ella menciona que es muy reservada y esto le ha llegado a afectar en su rendimiento académico, desde que era pequeña:

(...) un problema era que... tenía los trabajos, las tareas, tenía todo, pero por pena no la entregaba, entonces supongo que (...), eso afectó muchísimo (en sus calificaciones). (EHO-EE-MFT/13-12-2019:19)

Ella cree que asistir a la escuela es importante para su futuro, le gusta la materia de física porque para ella, ésta se relaciona con la vida, pero, desea estudiar gastronomía y sueña con tener su propia pastelería algún día:

(...) ahorita, quiero estudiar gastronomía, pero no (para hacer) platillos, sino repostería (...). Siento que es bonita, he visto videos que hacen cosas bonitas con los pasteles. (...) Mi sueño es tener una repostería, bueno, pastelería, franquicias, así como El Globo. (EHO-EE-MFT/13-12-2019:32,33)

Su familia está integrada por sus padres, su hermano que tiene 27 años y estudia música, ella no habla mucho con él, ya que hace poco más de cinco años, tuvo varios problemas con él. Su hermana tiene 26 años y está casada, tiene una hija. Mónica* es la más pequeña de los hermanos. Su papá sólo cuenta con estudios de primaria y su mamá con estudios de preparatoria, ambos se dedican a la venta de productos por catálogo, y aunque actualmente sus padres están divorciados, ella recuerda con tristeza la causa de esta separación:

Siempre peleaban (...) mi papá siempre ha sido... muy mujeriego, tenía una amante, y mi mamá se ponía triste (...). Aparte tenía una actitud muy... ¿agresiva se podría decir? Entonces (...) se enojaba y gritaba, cosas así, y creo que por eso mi mamá era así, igual muy reservada, muy regañona, no era como... linda (EHO-EE-MFT/13-12-2019:30)

Ella recuerda que cuando era pequeña sus padres la dejaban a cargo de su abuela y aunque ellos no pasaron mucho tiempo con ella durante su infancia, tiene algunos recuerdos bonitos de su familia:

(...) cuando mi papá me empezó a enseñar andar en bici, estábamos toda mi familia, nos estábamos divirtiendo, de hecho, grabó, y pues me estaba riendo con mis hermanos, y creo que en ese momento teníamos un perro, un perro dálmata (...) También estaba jugando con él, mi papá me decía que no me detuviera, si no me iba a caer. (EHO-EE-MFT/13-12-2019:10)

El contexto familiar y la educación escolar fueron moldeando en ella una personalidad tímida y retraída, pero esto no la privó de encontrar en la preparatoria un amor de juventud:

(...) pues aquí, seguí siendo apenada, tenía un novio (...) bueno, me juntaba con él (...), me iba con él (...) (EHO-EE-MFT/13-12-2019:21)

Por actualmente ya no tiene una relación amorosa y aunque se llega a sentir sola en la escuela, ella sabe que puede cambiar, está intentando hablar un poco más, y convivir con sus compañeros de clase, para tratar de hacer amigos.

3.2.2 Esther*, vivir la incertidumbre de desconocer su pasado

Esther* tiene 16 años, es delgada, de tez moreno claro, cabello largo negro y ondulado, sus enormes ojos enmarcan su gran nariz y sus gruesos labios dejan ver una sonrisa juvenil. Ella asiste a la EPO No. 242 donde estudia el cuarto semestre y lleva buen promedio, aproximadamente de nueve. Sabe que es importante para su futuro, aunque aún no está segura de lo que quiere estudiar, le llama la atención estudiar derecho o ser auxiliar de vuelo, porque le gusta el idioma inglés, aunque se le complica. Sin embargo, no está segura si debe continuar con sus estudios o conseguir un empleo.

Su familia está compuesta por su mamá, su hermana mayor. que ya es madre de una pequeña niña, su padrastro y una hermanastra menor que ella. Nunca conoció a su padre biológico, su familia no le ha hablado mucho de él, lo poco que sabe la ha confundido:

(...) como mi papá murió (...) no tengo ningún dato de mi papá (...), voy creciendo, me voy dando cuenta de que ciertas fechas no coinciden, porque mi mamá dice que él murió tres meses (cuando ella tenía tres meses) que había nacido, y mi hermana me dice que fue a los siete años, que ella tenía siete años y mi papá murió. Digo, ¡no concuerda! ¿Siete años? yo tenía, ¿Cuatro años? ¡No!, tres años tendría yo. (...) Mi abuela, la mamá de mi papá, me dice que mi mamá lo mató, lo mando a golpear, y mi padrastro me dice ¡no!, que él murió de alcoholico, dice: -él murió de alcoholico, porque chocó, él se dedicaba a los viajes y chocó- y dije ¡bueno!... y mi mamá igual me dice lo mismo. (EHO-EE-EESG/13-11-2019:32)

Aunque no tiene conocimiento de quién y cómo era su padre biológico, su padrastro y su mamá se han hecho cargo de ella y sus hermanas. En algún momento de su infancia, la falta de dinero la hizo alejarse de su familia; tuvo que convivir de pequeña con su abuela paterna (biológica), pero los recuerdos que tiene de esa infancia son tristes, cuando los cuenta su voz de quiebra y deja caer algunas lágrimas:

(...) yo fui a Veracruz, ¡sí!, a los siete años, pero a mí me habían dicho que tenía que ir de vacaciones. Estando allá me dicen que un año (la familia de su padre biológico le dijo que se quedaría durante un año), entonces yo no me despedí de mi mamá (...), al llegar allá fue muy feo para mí, eran puros hombres, mi abuela tenía siete hombres en su casa, que eran mis tíos. Entonces... era el trato muy diferente, mi abuela, a pesar de que era mujer, era muy machista (...), nos dejaba, nos maltrataba, prácticamente sin comer y no se preocupaba tanto por nosotros. Me fui con mi hermana, ella tenía... diez años. Entonces las dos nos apoyamos ahí, mutuamente. Mis papás tenían problemas económicos, por un lado, lo vemos bueno (ella cree que sus padres tomaron la mejor decisión), para que no se hicieran tanto cargo de nosotros por un año. (EHO-EE-EESG/13-11-2019:12-13)

Pese a sus experiencias, su personalidad es cálida y serena, lo que la ha acercado a los varones, reconoce que se ha sentido atraída por ellos, así que llegó a tener algunos novios desde pequeña:

(...) desde el kínder sentí (atracción) que me gustaban los niños, un día me encontraron atrás de los salones. Estaba con un niño, pero lo abracé y esa vez nos separaron, el niño me esperaba ahí, y era bonito que me esperaba, un amor de infancia muy bonito. (EHO-EE-EESG/13-11-2019:15)

(...) se llamaba Emiliano, me dedicaba canciones y me decía que él quería algo conmigo, (...) nos sentábamos en las bancas de la escuela (cuando estaba en segundo de primaria durante su estancia en Veracruz); y él ponía canciones y me estaba cantando (...) (EHO-EE-EESG/13-11-2019:22)

(...) yo si fui muy noviera, en esos tiempos (cuando iba en sexto de primaria), me gustaba mucho andar de noviera (...) (EHO-EE-EESG/13-11-2019:29)

En su vida personal ha estado enmarcada por experiencias difíciles, como la pérdida de su padre, la separación de su hermana mayor que desde muy joven se fue de casa por estar embarazada. Esther* era muy unida a ella y eso la marcó, además de los problemas económicos y familiares:

(...) recuerdo (en el kínder) a la maestra Connie (...) fue una de mis maestras favoritas, porque mis papás no tenían dinero para disfraces navideños y ella fue la que me dio (los) disfraces. (EHO-EE-EESG/13-11-2019:16)

(...) yo iba en sexto grado, cuando... ella (su hermana mayor) salió de la casa, dijo que estaba embarazada, prácticamente me dejó a mí por su esposo, yo lo sentí así, como que sentí muchos celos. (EHO-EE-EESG/13-11-2019:36)

(...) nos dejamos de unir a la familia de mi padrastro, nos alejamos; porque mi abuelito intentó abusar de mi mamá. (...) igual mi tío, lo que también es un lío, el hermano de mi padrastro, intento hacer lo mismo con mi hermana (su hermana mayor) Yeslín. (EHO-EE-EESG/13-11-2019:41)

(...) Igual a mí en Veracruz, tenía un tío, (él) tenía 12 años (...) mi abuelita se iba a lavar, (...) igual mi tío intentaba conmigo (abusar de ella); pero pues yo nunca le dije a mi hermana, nadie lo sabe (...). Él era más fuerte que yo, una vez me intentó subir (subirla) arriba de él... (EHO-EE-EESG/13-11-2019:42)

Esther* sabe que ha pasado por muchas dificultades en su corta vida, pero ahora puede contarlos y desea lograr algún día su independencia, sabe que después de cumplir la mayoría de edad su padrino le contará algo sobre su padre, ya que por ahora es un secreto.

3.2.3 Yesenia*, estar una espiral de emociones de la que no puede salir

Yesenia* tiene 16 años, asiste a la EPO No. 242, aunque su primera opción fue entrar al CBT Marcos Moshinsky, ubicado en Zumpango, sus padres decidieron que era mejor que ella asistiera a la preparatoria, ya que ella padece una enfermedad y porque la escuela está más cerca de su casa.

Ella sabe que la escuela es importante para su futuro y aunque lleva un promedio de ocho, no le gusta hacer actividades pesadas en la escuela, tampoco le gustan las matemáticas, la física y la formación para el trabajo, ya que siente que son materias muy estresantes.

Es una joven delgada, pequeña, de cara ovalada y nariz chata, sus labios delgados esbozan una pequeña sonrisa y usa anteojos grandes. Su cabello es largo y ondulado y parece estar un tanto desaliñado.

La familia de Yesenia* está conformada por su padre que es ingeniero Eléctrico en control y automatización, su madre que es ama de casa y un hermano es dos años mayor. Ella nació en San Juan Zitlaltepec, pero su infancia la vivió en Melchor Ocampo, con la familia de su padre, quienes

los apoyaron hasta que el abuelo paterno falleció, esto ocasionó que se tuvieran que mudar a Cuautitlán Izcalli y posteriormente regresar a Melchor, pero fuera de la casa paterna. Durante esta época tuvieron fuertes problemas familiares:

(...) No sé qué problema hubo entre mi mamá y mi hermano, mi hermano le quería pegar con un fierro en la cabeza, entonces... pues no sé, creo que en ese tiempo nos separaron de mi mamá porque mi abuela metió una denuncia. (EHO-EE-YRM/13-12-2019:24)

Hace poco más de cinco años sus padres decidieron vivir en San Andrés Jaltenco, muy cerca de la familia materna cuando Yesenia* cursaba sexto de primaria; al ser la más pequeña fue la preferida de su mamá, y aunque su relación es relativamente buena, ella y su hermano han sufrido a causa de la infidelidad de su mamá:

(...) Hace ya algún tiempo yo y mi hermano descubrimos que... mi mamá era infiel, entonces... tanto a uno como al otro, nos afectó mucho esa parte y fue un golpe muy duro para ambos, siento que desde ahí, bueno, mi hermano, desde ese momento empezó una enfermedad que se llama vitiligo y yo empecé con las convulsiones (...) empezamos con cierto rencor y fue un rencor que yo sinceramente, no lo pude superar en el momento, pasó mucho tiempo para que yo lo pudiera superar. (EHO-EE-YRM/13-12-2019:24)

Este episodio en su vida desencadenó que se enfermara de epilepsia, y aunque actualmente está en tratamiento, su condición de salud no ha mejorado mucho. Ella ha tenido ataques de ansiedad y su personalidad ha cambiado.

(...) Comencé en del 2016, si no me equivoco, por...agosto, fue mi primera convulsión, desde ahí empecé tratamientos y (...) muchos doctores me estuvieron diciendo que (...) los medicamentos me iban a hacer que yo cambiara, pues sí, en todo, en mis estados de ánimo. (EHO-EE-YRM/13-12-2019:17-18)

Su padre le ha brindado confianza, por lo que ella se siente mal al saber que su mamá aún le es infiel, y los problemas en su casa son continuos:

(...) siento que mi familia siempre ha sido muy conflictiva, la verdad si ha habido muchas peleas (...) más que nada mis papás, no sé por qué, siento que... lo mejor sería que se separaran, más que nada por salud mental. (EHO-EE-YRM/13-12-2019:22)

(...) mi papá llega a las siete, más o menos, de la noche, mientras en todo el día, estamos mi mamá y yo (...), la verdad en mi casa somos unas personas muy desordenadas (...) en el aspecto que, si usted entra a mi casa, es como que ¡Wow! ¿En serio alguien vive aquí? (EHO-EE-YRM/13-12-2019:19)

Los conflictos familiares y su enfermedad han mermado su rendimiento académico, ella quiere estudiar turismo o gastronomía, quizá diseño de interiores o idiomas, pero los recurrentes ataques de ansiedad, las convulsiones y el hecho de que sus padres decidan por ella la hacen sentir mal:

(...) quiero (estudiar) algo que me guste, no (que) escojan mis papás por mí, porque siento que desde que empezó esto (sus convulsiones), sigue siendo así, que mis papás escogen por mí (...). No sé si estudiar esto, no sé si estudiar el otro (...) no sé cómo explicarles a mis papás, igual no sé si ellos entiendan cómo me siento, no es fácil, aunque ellos piensen que sí, no, no lo es. (EHO-EE-YRM/13-12-2019:32-33)

(...) siento que mi vida es muy estresante hasta el momento, o sea, no sé cómo vaya a ser en un futuro. La verdad espero que se mejore esa parte. (EHO-EE-YRM/13-12-2019:25)

(...) hasta el momento, siento que... no me siento a gusto, conmigo, y con todo lo que ha pasado durante estos dieciséis años. (EHO-EE-YRM/13-12-2019:26)

Sin embargo, Yesenia* aún no ha logrado encontrar alguna inspiración para poder salir adelante, ella piensa que su personalidad (melancólica) y su manera directa de decir las cosas han hecho que se sienta en una espiral de emociones de la que no puede salir.

3.2.4 Habitar en la mente de una niña, Minerva*

Minerva* tiene 20 años, asiste a la Universidad Bancaria de México que está ubicada en Teoloyucan, Estado de México. Inició sus estudios en Psicología y aunque tiene un pequeño retraso mental, en su mente está la idea de seguir estudiando para poder ser Psicóloga Clínica. Su educación media superior la cursó en la EPO No.242, de San Andrés Jaltenco, donde tuve la oportunidad de conocerla, ya que fui su profesora de Física I y II.

Minerva* es físicamente delgada y estatura baja, de ojos pequeños y labios delgados que dejan ver una sonrisa inocente y unos dientes con brackets. Tiene el cabello largo y rizado. Ella nació en Cuautitlán y al poco tiempo le detectaron un problema en el corazón, por lo que tuvo que ser operada cuando tenía un año. Es la más pequeña de su familia, tiene una hermana y un hermano que son mayores a ella. Su madre siempre la ha apoyado y aunque su padre no es muy afectivo, siempre le ha proporcionado el apoyo financiero.

Vive en San Pedro de la Laguna Zumpango, con sus padres, hermanos, su cuñado, dos niños que son sobrinos de su cuñado y dos tías. Sus padres tienen un negocio familiar, un molino (en donde venden artículos para la elaboración de tamales, mole y especias). No siempre han tenido el molino, anteriormente sus padres tenían un puesto de verduras cerca de una primaria, en el centro de Zumpango.

Aunque Minerva* ya es una joven, su personalidad y su comportamiento se asemejan al de una niña pequeña, no es rencorosa y parece no recordar algunas cosas que le han sucedido a lo largo de su vida. Ella sabe que quiere estudiar Psicología y trabajar como Psicóloga Clínica:

(...) esa carrera me gustó (por) la maestra Gabi, que daba clases (de psicología) en la prepa. (EHO-EE-MRM/20-01-2020: 22)

(...) me gustaría trabajar de psicóloga clínica...en una clínica (EHO-EE-MRM/20-01-2020: 23)

Durante su vida escolar se ha dado cuenta que tiene algunas dificultades con la lectura y la escritura. Ella no es capaz de plasmar sus ideas en palabras, lo que escribe son algunas letras que no tiene sentido; sin embargo, es capaz de copiar en su cuaderno lo que ve en el pizarrón o en la computadora.

(...) casi no me gusta leer, es que casi no les entiendo a las letras (EHO-EE-MRM/20-01-2020: 31)

(...) ahora si tengo que leer porque es lo de mi carrera (...) tengo que hacer mi tarea de taller de comunicación, sí, tengo que hacer una investigación en mi teléfono, y ponerla en mi libreta (EHO-EE-MRM/20-01-2020: 31)

De niña recuerda haber convivido más con sus hermanos, pero actualmente no se lleva muy bien con ellos, ya que como le cuesta trabajo realizar sus actividades escolares, ellos son los que la apoyan para explicarle un poco lo que debe de hacer:

(...) casi no me llevo bien con ellos, porque luego, a veces me regañan (...) Porque a veces no hago las cosas bien, ellos dicen que no hago las cosas bien. (EHO-EE-MRM/20-01-2020: 18)

A ella le gusta celebrar la Navidad y las fiestas patrias en casa de su abuela materna, en compañía de sus padres, hermanos, tíos y primos. Le gusta mucho la comida que hacen: tamales, pambazos y además le gusta mucho la comida chatarra:

(...) Mi comida favorita son las hamburguesas y... las alitas (EHO-EE-MRM/20-01-2020: 18)

La mamá de Minerva* me apoyó con una entrevista. Ella recordó que su hija desde pequeña ha sido muy nerviosa y a causa de esto ha tenido problemas estomacales. Cuando se siente estresada o nerviosa le dan ganas de vomitar, por lo cual, cuando estaba en la preparatoria, llegó a faltar o salirse de las clases, ya que sentía la necesidad de vomitar:

(...) luego me pongo de nervios, porque a veces quiero devolver (vomitar) (EHO-EE-MRM/20-01-2020: 21)

A Minerva* le gusta mucho nadar, sus padres la mandaron a clases de natación cuando ella estaba en la secundaria, también le gusta mucho bailar y no le interesan por ahora los muchachos, ya que piensa que primero debe terminar sus estudios:

¡No!, novio no. Le digo a mi mamá (que) hasta que acabe de estudiar (EHO-EE-MRM/20-01-2020: 22)

La mamá de Minerva* se preocupa por el futuro de su hija, por comprenderla y apoyarla. Ha estado en terapia junto con ella, y aunque sabe que Minerva* es autosuficiente (porque puede cubrir sus necesidades básicas sin ayuda), sí le ha sido difícil aceptar que tal vez su hija no logre terminar una carrera, así que sigue buscando opciones para que ella tenga algún oficio y se pueda mantener por sí misma en el futuro.

3.2.5 No ceder ante nada y luchar por un sueño, Samuel*

Samuel* tiene 24 años, está cursando la carrera de Sistemas computacionales en el Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec, es un hombre joven y delgado, tiene ojos grades, nariz afilada, barba corta y bigote.

Nació con parálisis cerebral infantil⁷, ahora mide aproximadamente un metro sesenta centímetros, quizá su estatura sea un poco más, pero no se percibe por la desviación de su espalda que lo hace encorvarse. Durante su infancia no tuvo tantos problemas motrices, podía caminar y correr bien, pero con el paso del tiempo se fue complicando.

A los cuatro años aproximadamente, comenzó con problemas de cadera, atrofia muscular y espasmos en las piernas, los brazos y manos, por lo que actualmente debe utilizar una silla de ruedas, y le es difícil escribir en la computadora o el celular, más aún, cuando se trata de escribir con un lápiz o un bolígrafo.

Él tiene fuerza en sus brazos, pero los músculos atrofiados de sus manos, las mantienen como si estuvieran sujetando algo. Sus piernas están arqueadas por la dislocación de su cadera, aunque puede caminar a paso lento. Su habla también se encuentra afectada, su voz suena gangosa y en ocasiones no se entiende muy bien lo que dice:

(...) la discapacidad que tengo se llama parálisis cerebral... infantil (...) siempre la he tenido de nacimiento. (...) Pero yo tengo un problema en la cadera, la tengo luxada. Esa... no era de nacimiento, esa se me fue formando, conforme crecía (EHO-EE-SRH/14-03-2020:12)

Sus padres siempre lo han apoyado, Samuel* tiene un hermano mayor y una hermana menor; sin embargo, él es el único que estudia. Sus padres tienen una farmacia que es su negocio familiar, el cual les permite apoyarlo para continuar con su carrera, y él está orgulloso de ello. Desde niño ha vivido en Ecatepec de Morelos, asistió a escuelas públicas que estaban ubicadas muy cerca de su casa y no necesitaba de transporte, ya que se iba caminando; pero desde que asistió a la secundaria, tuvo que viajar en transporte particular, por la lejanía y porque a partir de la preparatoria comenzó a utilizar su silla de ruedas, así que debe tomar taxi de ida y vuelta porque no hay transporte público

⁷ La parálisis cerebral infantil (PCI) es un grupo de trastornos que afectan la capacidad de una persona para moverse y mantener el equilibrio y la postura. La parálisis cerebral no empeora con el tiempo, pero los síntomas exactos pueden ir cambiando a lo largo de la vida de la persona. También tienen afecciones relacionadas como discapacidad intelectual; convulsiones, problemas de la vista, el oído o el habla; cambios en la columna vertebral (como escoliosis) o problemas en las articulaciones (como contracturas) (CDC, 2020).

habilitado para sus necesidades físicas, es por ello que sus padres lo apoyan económicamente para que continúe con sus estudios:

(...) Por mi problema tengo que agarrar taxi (...). (EHO-EE-SRH/14-03-2020:11)

Me gasto diariamente \$140 pesos en puros pasajes... Sí, más la colegiatura de aquí, cada semestre la inscripción (...). (EHO-EE-SRH/14-03-2020:21)

(...) Me apoyan con lo del pasaje (...) como yo vendo dulces, yo me pago la mitad de todo y mis papás la otra mitad (...). (EHO-EE-SRH/14-03-2020:21)

Pese a las dificultades que ha tenido que pasar en su vida, él se considera un persona soñadora, le gusta escuchar música variada: rap, rock, música de banda; y le gusta comer pizza y embutidos. Cuando era pequeño, asistía a terapia de rehabilitación en el Teletón, pero al cumplir la mayoría de edad, ya no pudo continuar por las políticas de la institución, así que él hace algunos ejercicios de rehabilitación para sus piernas, y le gusta ir al gimnasio, aunque por lo pronto no ha podido asistir por las tareas escolares.

(...) Antes iba a terapia al Teletón, al CRIT, de aquí, de San Agustín, y ya como en el Teletón, nada más son niños; ya me dieron de alta, y ahorita también el gimnasio me servía de ejercicio (...) Pero pues ya, nada más en las noches hago mis ejercicios de las piernas (EHO-EE-SRH/14-03-2020:21)

Como todo joven, tiene sueños y aspiraciones, desea ayudar a la sociedad, haciendo programas que ayuden en la vida escolar a personas que, como él, tienen alguna discapacidad. Anhela tener una vida independiente y quizá formar una familia, pero está consciente de que tal vez, esto sea más difícil de lograr, debido a su condición.

(...) Yo quiero ser independiente, me quiero independizar, algo así como irme a un departamento, algún cuarto, obviamente, ya con trabajo, con todo eso; y pues ya más adelante, desarrollando aplicaciones... Todo eso para mejora de la sociedad. (EHO-EE-SRH/14-03-2020:27)

(...) En el ámbito laboral tampoco me dan mucha oportunidad, o sea, y yo quiero hacer eso para auto emplearme, por eso también estoy aquí. (EHO-EE-SRH/14-03-2020:22)

(...) Igual cuando me decido, me.... me aviento (se declara) a una chava, a una chica pues, igual como que ellas se alejan porque estoy así (se refiere a su discapacidad). No está padre, pero, yo creo que así tiene que ser. (EHO-EE-SRH/14-03-2020:22)

Todo esto ha formado en él un carácter fuerte, que no se deja vencer y aunque como toda persona ha tenido momentos malos, no deja de soñar y ser alegre. Él ha sabido aceptar su discapacidad como parte esencial de su vida, y refiere que no la cambiaría; así que sigue luchando para materializar los sueños que desea concretar algún día.

A manera de cierre

Las historias de vida que surgen de la gente común, son historias llenas de emotividad, de experiencias que hablan de su mundo de vida. No están hechas de las teorías de reconocidos autores. Estas historias se han ido desarrollando en el seno de la sociedad, al interior de las familias, y al interior de cada persona, están enmarcadas por un día a día, en ciertas regiones y lugares, en donde se fueron moldeando, y aunque pudieran parecer distintas a la historia de vida de quien las analiza, en un punto se conectan. Cuando se miran a los ojos y logra ver al otro como uno mismo, en un proceso de *Alteridad* inconsciente, pues ambos comparten experiencias de vida que no comprenden; entonces, el que las analiza puede verse reflejado en el otro y si tiene suerte, por un instante puede comprenderlo, y el que cuenta su historia, logra sentirse reconocido.

CAPÍTULO 4
UNA MIRADA HACIA LAS DIVERSAS FORMAS DE
EXCLUSIÓN

Presentación

Durante el año 2013 en México, la Subsecretaría de Educación Media Superior realizó la Tercera Encuesta Nacional sobre *Exclusión*, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior. En esta encuesta los jóvenes manifestaron que la escuela representaba un espacio importante para socializar, ya que el 80% de su tiempo escolar lo utilizaban para platicar con sus amigos. Los jóvenes además, evidenciaron haber experimentado algunas situaciones de violencia como ser ignorados, rechazados, insultados o que se hablara mal de ellos (SEP, 2014); y aunque estos porcentajes no rebasan el 40% del total encuestado, revelan algunas de las situaciones que viven los jóvenes en su contexto escolar.

Si bien es cierto que no estoy considerando a la violencia como categoría, ésta se relaciona íntimamente con los procesos de *Inclusión* y *Exclusión*, al revelar que en el clima escolar donde interactúan los estudiantes está presente. Las situaciones de violencia antes mencionadas provocan que algunos estudiantes sean sujetos de procesos de *Exclusión*; ya que, a pesar de pertenecer a un grupo, éste los excluye al insultarlos, ignorarlos, y al negarles el derecho de su plena participación.

Algunos de los estudiantes que están dentro de un nivel educativo, de una escuela y de un grupo; se sienten fuera, al mismo tiempo. Aparentemente han sido incluidos de manera formal y se ha cumplido con lo planeado en el Modelo de Educación Inclusiva, al estar inscritos en una institución educativa, pero de manera real, los procesos gestados (acciones, comportamientos e ideas que están presentes entre los sujetos, con los que conviven) en el salón de clases, los excluye.

Ante esta situación me surgen algunos cuestionamientos: ¿Qué habilidades de socialización adquirieron los estudiantes dentro del núcleo familiar? ¿Cómo perciben los estudiantes la relación que tienen con sus compañeros en la escuela? ¿Qué idea tienen los estudiantes de sí mismos y cómo se perciben en relación con los otros?

En este capítulo se exponen los elementos conceptuales de la categoría de *Exclusión*, para continuar con un recuento de las diferentes perspectivas en que algunos autores la han estudiado y posteriormente, definirla e identificar qué tipo de *Exclusión* encontré en el trabajo de campo. Una

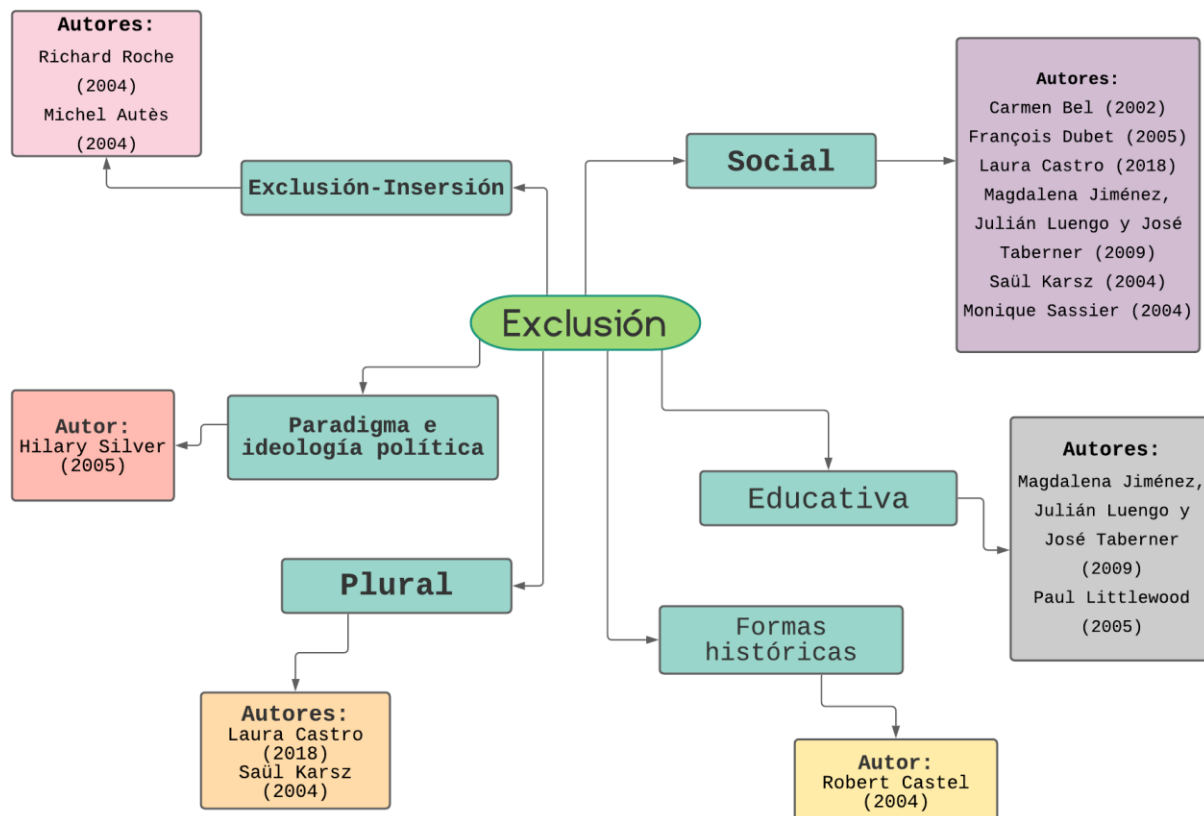
vez identificados dentro y fuera del contexto escolar, expongo un análisis de la información en tres aspectos: la familia, la escuela y la vida personal de los entrevistados.

4.1 El encuentro con la *Exclusión*

La *Exclusión* es una categoría que ha sido abordada desde diferentes perspectivas, algunas coinciden en que hay una estrecha relación de ésta con la pobreza y la marginación; algunos autores han identificado la *Exclusión* social como una categoría de uso singular; sin embargo, de acuerdo con Karsz (2004), también existe como categoría plural, que está determinada por un tiempo y un espacio, y que se puede definir en diferentes ámbitos, como escolares, profesionales entre otros (p. 146). Por otra parte, de acuerdo con Luengo (2005), aún existe dificultad para definirla, ya que se le ha interpretado de distintas formas en contextos y tiempos determinados.

El análisis del concepto de *Exclusión* ha transitado del ámbito laboral al ámbito personal, y más recientemente, al ámbito del manejo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Su relación con la pobreza y la marginación promovieron una clasificación y selección de personas que evidenciaban esta situación. En este sentido, René Lenoir, identificó como excluidos a los discapacitados mentales y físicos, personas con tendencias suicidas, ancianos inválidos, niños maltratados, drogodependientes, alcohólicos, delincuentes, madres solteras, hogares con múltiples problemas, personas marginales y asociales y otros «inadaptados» sociales (como se citó en Silver, 2005, p. 49). Estas formas y autores sobre cómo se ha estudiado la *Exclusión* se muestran en el siguiente esquema. (Ver esquema 1)

Esquema 1. Autores y tipos de *Exclusión* que abordan



Fuente: Elaboración propia a partir de: Bel (2002), Dubet (2005), Castro (2018), Jiménez et. al, (2009), Kars (2004), Sassier (2004), Littlewood (2005), Castel (2004), Silver (2005), Autès (2004) y Roche (2004).

A lo largo de la historia de la humanidad, a las personas con discapacidad (física y/o mental) se les ha mirado como fuera de la norma, no hay un lugar para los discapacitados, más que con ellos mismos. En la Antigüedad, diferentes civilizaciones abandonaban a los niños con alguna discapacidad, fue hasta el Renacimiento que se comenzó a dar asistencia a estas personas, creando espacios cerrados para darles atención. En la actualidad, aunque pareciera que se ha transitado hacia su inserción o integración con nuevas políticas sociales y educativas que apuestan por su *Inclusión*, este ideal no se ha podido lograr. Si bien es cierto que en el contexto escolar se ha dado

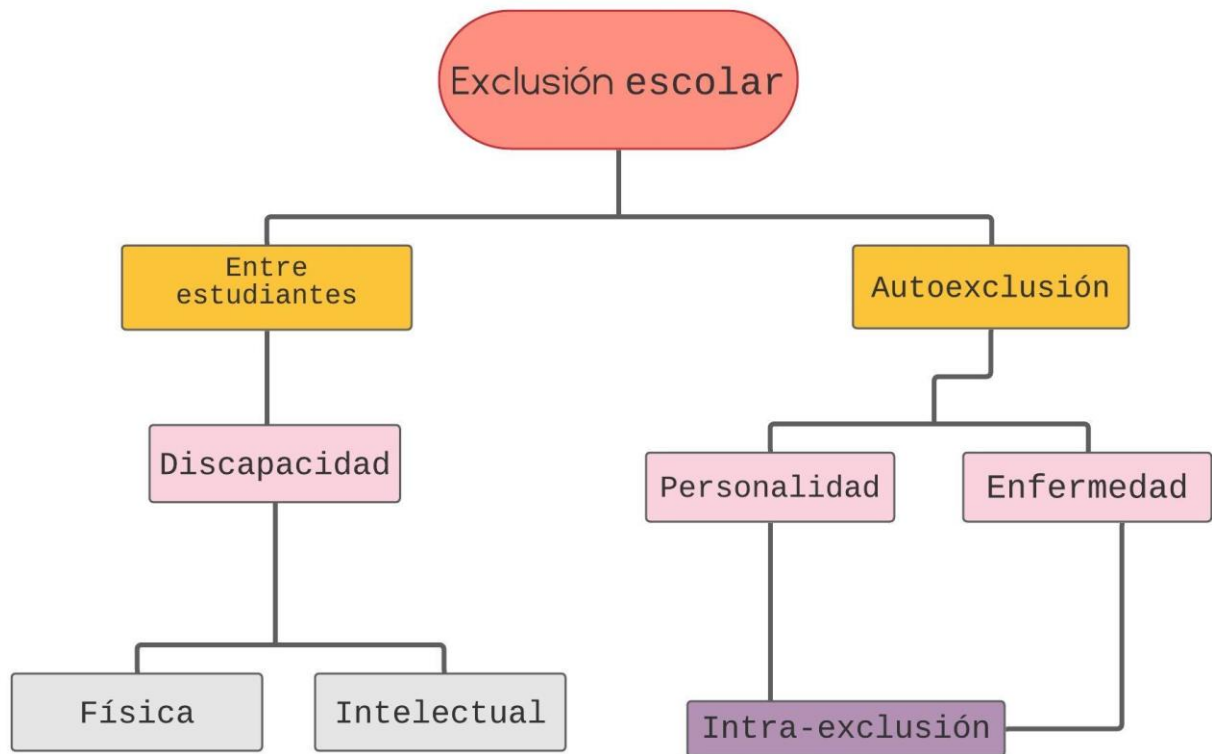
apertura a las personas con discapacidades en escuelas regulares, esta *Inclusión* de la que se habla, es meramente discursiva, ya que ni los espacios escolares han sido adaptados para ellos, ni las actitudes de muchos de sus compañeros y maestros han transitado hacia la aceptación e *Inclusión* proactiva y real.

En este sentido, entiendo la *Exclusión* como un proceso generado por la ruptura (falta de interacción y apoyo entre los sujetos a raíz de una individualización) de las estructuras (formas de ordenación) sociales, económicas, políticas y culturales, que impactan en la comunidad, en las escuelas, la familia y finalmente en los sujetos, limitando su integración y participación plena con los otros. Pero al mismo tiempo, la *Exclusión* ha trascendido de la dimensión social a la dimensión personal, los sujetos han tenido una ruptura al interior de sí mismos; ya no es suficiente la legitimación y aceptación social, cuando el sujeto mismo acepta su *Exclusión*.

Dentro del contexto escolar, la *Exclusión* se entiende como un proceso que evidencia la fragilidad y ruptura de los lazos sociales que debe haber de los distintos actores (docentes, estudiantes, directivos) al interior de la escuela, y en este sentido pude identificar exclusiones entre: docente-estudiante, docente-docente, de autoridades educativas-docentes, autoridades educativas-estudiantes, de estudiantes-estudiantes, y autoexclusión. Sin embargo, no abordaré todas estas formas de exclusiones, ya que, dado mi objeto de estudio, he dado prioridad a la *Exclusión* entre estudiante-estudiante y a la autoexclusión, la cual me ha sido útil en la construcción de una nueva categoría.

Durante el trabajo de campo apliqué un cuestionario previo a las entrevistas, ya que al ser estudiantes de educación media superior y ser menores de edad, opté por seleccionar a estudiantes que se sintieran excluidos, que refirieran no contar con amigos, o a quienes sus compañeros de clase los ignoraran. De esta forma, pude identificar dos tipos de *Exclusión* escolar que se manifestaron en el diálogo con los informantes. El primero, que se relaciona con la educación media superior fue la autoexclusión; el segundo tipo de *Exclusión* identificada, fue en relación con la discapacidad, ya que dos de los informantes que aceptaron apoyarme en la investigación tienen una discapacidad (física o intelectual) y ambos pertenecen al nivel superior (Ver Esquema 2).

Esquema 2. Formas de *Exclusión* escolar



Fuente: Elaboración propia con los datos obtenidos en trabajo de campo.

La autoexclusión no es un término nuevo, Bourdieu y Passeron la abordaron en su texto de *La Reproducción* (1995). La autoexclusión es la forma simbólica donde la cultura dominante se impone a la clase dominada, provocando la desvalorización de los saberes culturales de esta última, es decir, que la autoexclusión aparece cuando el sujeto reconoce que los saberes cotidianos e inculcados en su familia no son legítimos ante los saberes escolares, y termina aceptando que estos últimos tienen un mayor valor.

(...) en todos los casos, el principal mecanismo de la imposición del reconocimiento de la cultura dominante como cultura legítima y del correspondiente reconocimiento de la ilegitimidad de la arbitrariedad cultural de los grupos o clases dominadas reside en la *Exclusión*, que quizá no tiene nunca tanta fuerza simbólica como cuando toma la apariencia de autoexclusión. (Bourdieu y Passeron, 1995, p. 82)

De acuerdo con Jiménez *et al* (2009), la autoexclusión se relaciona con el fracaso escolar, debido a una falta de motivación y en donde el estudiante se encuentra convencido de su propio fracaso, esto apoyado (tal vez de manera inconscientemente) por los profesores, quienes lo convencen de no tener las habilidades intelectuales necesarias. Considero que esta autoexclusión sigue presente en algunos contextos escolares, más aún, con aquellos estudiantes que tienen alguna discapacidad. En el estudio de Castro (2018), la autoexclusión ha dado un giro interesante, que considero se acerca más a los datos que obtuve en el trabajo de campo, ya que ella lo asocia a la autoexclusión individual y autoestima: “(...) la *Exclusión* individual juvenil es similar a la ruptura de variables psicosociales individuales, que están provocando sentimientos de malestar que influyen en el desarrollo de la *Exclusión* social juvenil (...)” (Castro, 2018, p. 153).

En este sentido, entiendo a la categoría de autoexclusión como el proceso por el que el estudiante pierde la motivación para desarrollar sus habilidades intelectuales, al aceptar que no tiene las capacidades necesarias que exige la escuela, esto puede o no generar el abandono escolar. La *Exclusión* entre estudiantes es el proceso mediante el cual, uno o más estudiantes deciden dejar fuera de sus pequeños grupos sociales en la escuela, a algún compañero por razones diversas.

Estos tipos de *Exclusión* no han surgido en el momento que el estudiante ingresa a la escuela, ya que, al ser un proceso que tiene un origen más profundo, se originaron y se fueron fraguando desde el interior de la familia.

En el análisis del funcionamiento familiar, la perspectiva sistémica la considera como un *grupo* o *sistema* compuesto por *subsistemas* integrado a un sistema mayor que es la sociedad en su conjunto. Esta concepción permite percibir a la familia como un *todo dinámico* y en cambio constante, en el cual las acciones de **todos** los miembros son influyentes, relevantes y significativas e impactan en los demás (y no sólo las acciones de los padres). (Coronado, 2012, p. 88)

Con base en lo anterior, consideré necesario abordar el primer espacio donde se formaron los estudiantes, donde recibieron de sus padres y hermanos las formas de socialización primaria, donde también heredaron el *Capital Cultural* desde donde miran y viven su vida cotidiana.

4.2 Los puntos de encuentro: La familia, la escuela y el sujeto

El *Capital Cultural* de un sujeto, de acuerdo con Pierre Bourdieu (1979) está conformado bajo tres formas: el estado incorporado, entendiéndolo como todo aquello que el sujeto ha heredado de su familia, no en el sentido estricto de lo económico, sino más bien en aquello que está ligado a su corporeidad, su *habitus*, la cultura y lo biológico. Todo ello se va incorporando al sujeto a través del tiempo. El estado objetivado, es donde se encuentran sus bienes materiales, tales como libros, herramientas, y demás objetos que ha adquirido o heredado y, por último, el estado institucionalizado, donde se ubican los títulos escolares, que muestran su estatus o nivel escolar, es decir, entre mayores estudios tiene el sujeto, mayor es su capital institucionalizado. Todos estos capitales coadyuvan y constituyen el *Capital Cultural* que define a un sujeto.

En este sentido, mi análisis parte de la premisa de que este *Capital Cultural* va formando al sujeto y lo hace o no vulnerable ante procesos de *Inclusión-Exclusión*. La familia es la primera estructura social que tiene contacto con él; es la que le ha transmitido gran parte de ese *Capital Cultural* que lo define como sujeto social y cultural, por lo que es importante iniciar el análisis a partir de éste.

Definir qué es la familia es algo complejo, ya que a lo largo del tiempo ésta se ha configurado de distintas maneras, de acuerdo con espacios, tiempos y culturas específicas, pero aún “con todos sus cambios internos y externos, la familia sigue siendo la institución social que acoge y cobija al «recién llegado» y lo *conecta* con el contexto social, a su manera y desde su perspectiva” (Coronado, 2012, p. 88). Esta conexión que hace la familia durante la infancia se realiza mediante la socialización primaria, en ésta, el sujeto internaliza la realidad que le es presentada por sus cuidadores principales, ya que “el individuo no nace miembro de una sociedad nace con una predisposición hacia la sociedad y luego llega a ser miembro de la sociedad” (Berger y Luckmann, 2003, p.162). El contacto y la interacción familiar instruyen al niño de diferentes formas para relacionarse con sus iguales, pero estas enseñanzas tienen un trasfondo, lo que los padres inculcan

a sus hijos no es solamente sus costumbres, hábitos, creencias y demás formas de *Capital Cultural*, sino que además les transmiten las formas de ver, hacer y comprender en el mundo. Las experiencias de vida en la infancia son significativas, desde temprana edad los niños van internalizando ese *Capital Cultural* que la familia les proporciona, por lo que la presencia de los padres es necesaria; son ellos quienes guían esta internalización de cómo funciona el mundo.

Sin embargo, “los niños están cada vez más solos, (...) restringidos a espacios cerrados y a la socialización por los pares” (De Castro citado en Coronado, 2012, p. 94). En la actualidad la necesidad económica para mantener un hogar, en algunos casos, obliga a ambos padres salir a trabajar, dejando a los hijos al cuidado de los familiares⁸; en otros casos, sólo el padre es el que se encarga de proveer lo necesario y deja el cuidado de los hijos a la madre, pero esto no garantiza la adecuada atención a los hijos. En el caso de Mónica*, quien es una joven introvertida y muy sensible, esta poca o limitada atención que recibió de pequeña, y el hecho de que sus padres la dejaran desde muy niña a cargo de su abuela, pudo haber generado inseguridades, y aunque ella no recuerda por qué es penosa, sabe por su madre, que desde pequeña ha sido así:

(..) nada más me ha dicho que siempre he sido penosa y así, pero pues siento... según yo, soy muy insegura, por decir, no puedo... dejar de ser penosa, no puedo socializar, no puedo, no puedo sentirme bien. (EHO-EE-MFT/13-12-2019: 24)

Por otra parte, el hecho de tener a uno o ambos padres al pendiente de los hijos, tampoco garantiza que ellos les proporcionen una adecuada socialización primaria o que les puedan proporcionar herramientas para desenvolverse sin temor con sus iguales. Es preciso reconocer que la formación de los padres es el resultado de su propio *Capital Cultural*, que a su vez ellos recibieron y construyeron desde su familia y así sucesivamente. Para Yesenia* quien padece convulsiones, la falta de atención por parte de su madre le ha dejado heridas muy grandes, ella asocia el inicio de

⁸ Estos familiares pueden ser las abuelas, suegras, tías, primas. También existen casos de niños que quedan al cuidado de instancias asistenciales o educativas como maternas o guarderías. Sin embargo, para esta investigación se han tomado como ejemplos aquellos que vivenciaron los entrevistados.

su condición de salud comprometida, con una situación de infidelidad por parte de su madre que se repitió años después de la primera vez.

(...) tiene que ver mucho con mi mamá, son momentos que digamos... me han dejado muy marcada. Yo recuerdo que cuando estaba más chiquita, mucho más chiquita, yo creo, no sé si estaba en el kínder, o antes de entrar al kínder... mi mamá nos llevaba con su pareja, otra pareja, al parque, mi papá se la pasaba estudiando en la universidad, mientras ella, pues andaba... todavía disfrutando de su vida, sin darnos pues, (la) importancia que debió darnos de pequeños. (EHO-EE-YRM/13-12-2019:27)

(...) hace ya algún tiempo... yo y mi hermano descubrimos que mi mamá era infiel, entonces... tanto a uno como al otro nos afectó mucho esa parte y fue un golpe muy duro para ambos. Siento que, desde ahí, bueno, mi hermano, desde ese momento empezó (con) una enfermedad que se llama vitíligo y yo empecé con las convulsiones, entonces empezaron desde ahí muchos problemas, porque empezamos con cierto rencor y fue un rencor que, yo sinceramente no lo pude superar en el momento, o sea, pasó mucho tiempo para que yo lo pudiera superar. (EHO-EE-YRM/13-12-2019: 23)

A la familia le corresponde enseñar al niño formas de comportamiento y convivencia, tanto individual como socialmente, ya que es la primera institución con la que el niño tiene contacto⁹ y a través de la imitación aprende, porque “no hay vida cotidiana sin *imitación*. En la asimilación del sistema consuetudinario no procedemos nunca meramente «según preceptos», sino que imitamos a otros, ni el trabajo, ni el tráfico social serían posibles sin *mímesis*.” (Heller, 1985, p. 63). En el caso de Esther*, el desconocimiento acerca de su padre biológico le generó muchas dudas que se acentuaron con la llegada de su padrastro, y aunque ella reconoce que él las ha cuidado bien (a su madre y hermana), ese hecho la separó emocionalmente de su mamá y la hizo refugiarse en su hermana mayor, quien tomó simbólicamente el papel de su madre:

(...) fuimos muy unidas y siempre (le) dije a ella - ¡te quiero! (refiriéndose a su hermana), pues prácticamente la quería más que a mi mamá. Yo sí le decía- ¡vives más tiempo conmigo que mi mamá, te pones al corriente conmigo! - (EHO-EE-EESG/13-11-2019:39)

Estas experiencias que Esther* vivió durante su socialización primaria, fueron quebrando la identificación al interior del sujeto, al verse y sentirse diferente de sus iguales, pero de manera

⁹ En la mayoría de los casos, no se analizan aquí aquellos niños que por diversas razones no tienen padres.

negativa; y esto se fue incrementando en la convivencia escolar, donde se comparaba con sus compañeros y fue internalizando sus diferencias de una manera desfavorable. “Tan importante como promover la capacidad de adaptación, la cooperación, la integración al “rebaño”, es el desarrollo de aquellas competencias sociales <asertivas> que promuevan la consolidación de la individualidad, el poder sostener y desarrollar una identidad, aun bajo presiones sociales” (Coronado, 2012, p. 91). Para estas jóvenes, Mónica*, Yesenia* y Esther*, esas competencias sociales asertivas no lograron desarrollarse al interior del entorno familiar, pues la identidad social que adquirieron a lo largo de su infancia y adolescencia las ha hecho alejarse y evitar la convivencia con sus compañeros de clase.

A diferencia de las anteriores experiencias, se encuentran los casos de Minerva* y Samuel*, quienes sus padres les han proporcionado apoyo e interés desde su infancia. En ambos es notable la preocupación y ocupación de su familia por su desarrollo personal y social. La madre de Minerva* ha estado con ella desde pequeña para apoyarla:

Ella fue internada por bronconeumonía, y ahí fue donde se dieron cuenta que tenía muy grande el corazón y que tenía un problema del corazón... Además, la llevaba yo a un tratamiento, bueno, más bien desde que nació yo la llevé con un doctor, un pediatra; ese pediatra se dio cuenta de que tenía su problema de corazón. (EHO-EE-PM/19-02-2020:12)

No sólo ha estado pendiente de la salud física de su hija, sino que también ha ido a terapia con ella, ya que al saber que Minerva tenía un retraso mental, le fue difícil de aceptar, así que ambas han tenido que tomar terapia para poder aceptarlo y enfrentarlo; y aunque su papá no es muy afectivo con ella, la ha apoyado siempre de manera económica.

Los datos de la Ficha Temática. Personas con Discapacidad, muestra que en los hogares donde hay personas con discapacidad, gastan más dinero en alimentos, vivienda y cuidados de la salud que el resto (CONAPRED, 2019). Una muestra de ello es el caso de Samuel*, gracias al apoyo que siempre ha tenido de sus padres, ha podido continuar con sus estudios:

Me gasto diariamente \$140 pesos en puros pasajes... Sí, más la colegiatura de aquí, cada semestre la inscripción (...). Me apoyan con lo del pasaje (...), como yo vendo dulces, yo me pago la mitad de todo y mis papás la otra mitad; por ese lado me apoyan mi papá y mi mamá (...). (EHO-EE-SRH/14-03-2020:21)

Estos jóvenes, aunque nacieron y se han desarrollado en diferentes contextos y condiciones familiares, comparten la misma situación en el contexto escolar: la *Exclusión*. Dentro de la escuela hay normas que se deben de seguir, tanto para los alumnos como para los docentes, mismas que están establecidas en los reglamentos y acuerdos de convivencia de manera explícita, pero, en la cotidianidad escolar, manera implícita existen otras normas que se siguen, y éstas provienen de la *Cultura Escolar*, que de acuerdo con Viñao:

(...) estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. (2006 p. 59)

Estas tradiciones y reglas que se han ido formando a través del tiempo en las escuelas, responden a contextos y actores determinados; es decir, cada escuela tiene su propia *Cultura Escolar*, la cual no es estática. Su dinámica está en función a la interacción entre sus actores; son ellos quienes dan forma y validez a las reglas que se han de seguir. La comunicación que hay entre docentes y estudiantes legitima la existencia de procesos de *Inclusión-Exclusión*, ya que dentro de la escuela existe:

(...) un modelo de comunicación escolar que nada tiene que ver con las dinámicas comunicativas de la sociedad, es decir, (...) una escuela que sigue exigiendo a los alumnos dejar fuera de ella su cuerpo y su alma, sus sensibilidades, sus experiencias y sus culturas (...) (Martín-Barbero, 2008, p. 68).

El hecho de negarles su propia individualidad y exigir de ellos ciertos prototipos o modelos de estudiantes, legitiman la generación de procesos de *Exclusión*, es decir, se idealiza un tipo de estudiante que acate la norma, y aquellos que no la cumplen, se les rechaza, provocando estos procesos al interior, incluso de los mismos jóvenes.

(...) la escuela pública, es (...) el espacio de encuentro de las trayectorias socioculturales de las mayorías, y, por lo tanto, es en ella donde se produce la más ancha y permanente transformación de la cotidianidad social y cultural cuyos protagonistas son los excluidos (Martín-Barbero, 2008, p.69).

La influencia familiar que han tenido cotidianamente los estudiantes en su casa, y la que genera la escuela, pudieron causar en ellos lo que he denominado **intra-exclusión**, entendiendo a ésta como

la ruptura de la identidad social al interior del sujeto, la cual se ve reflejada en inseguridad y falta de aceptación hacia sí mismo, el sujeto se separa de manera voluntaria de su grupo social (incluida la misma familia), ya sea que esté o no consciente de ello.

(...) me siento que a la vez soy yo, y a la vez no soy yo, pero como que también me excluyen (...) esa parte me hace sentir como triste..., me hace sentir como que yo soy la culpable, por no acercarme a ellos. (EHO-EE-MFT/13-12-2019:33)

(...) no sé si me sentía mal conmigo misma, o me sentía mal por ellos, o sea, que ellos me apartaran, o que yo hacía que los apartara (...) por mi personalidad, luego hablaba de más y eso ocasionaba que ciertas personas lo tomaran muy en serio, o pues no lo sé, cada quien. (...) y pues actualmente soy igual o peor, no lo puedo controlar, así soy, pero..., ahorita ya en mi salón, absolutamente nadie me habla actualmente. (EHO-EE-YRM/13-12-2019: 16,17)

Mónica* y Yesenia* interiorizaron de forma simbólica una autoexclusión, que asumen es causada por ellas mismas, y aunque pertenecen formal y oficialmente a un grupo dentro de la escuela, saben que no es así; ellas manifiestan percibir y sentir que están excluidas. La diferencia con Minerva* y Samuel* radica en que ellos han sido excluidos por algunos docentes y compañeros por su discapacidad. La madre de Minerva* ha sido quien siempre la ha apoyado para estar y continuar su actividad escolar. Ella comentó que cuando Minerva* estaba en el kínder, su maestra se percató de que no aprendía igual que los otros niños:

La maestra del kínder fue la que me dijo que ella no aprendía, como que tenía un problema para aprender, como que se le dificultaba aprender. (EHO-EE-PM/19-02-2020:12)

Fue la misma maestra la que le proporcionó los datos de un hospital para que le hicieran estudios y saber qué tenía; sin embargo, los resultados que recabaron los especialistas en aquel entonces mostraron que la pequeña era normal. Su madre recordó que al ingresar a la escuela primaria:

Ella fue a la (escuela) Tierra y Libertad. Ahí me la reprobaron un año, porque la maestra decía que ella no aprendía, y me la mandaron para acá, para la (escuela) Pedro Rodríguez, y ahí me dijeron que tenía yo que buscarle USAER. (EHO-EE-PM/19-02-2020:13)

Al acercarse al USAER, la psicóloga que la atendió, envió a Minerva* para que fuera diagnosticada por los paidopsiquiatras, y el diagnóstico que le dieron, según recuerda su madre, fue favorable:

(...) Me la valoraron los paidopsiquiatras, y me dijeron que no era necesario que tomara medicamentos, ni que tuviera otras cosas. Que ella era una persona pasiva, que tenía un pequeño retraso nada más, pero que ella no necesitaba de ninguna otra cosa, que ella tenía que ir a una escuela regular. (EHO-EE-PM/19-02-2020:13,14)

Aunque en preescolar sí llegó a tener amigos, en la primaria no fue así:

(...) En la primaria para que vea, sí me la hacían a un lado y, además, tampoco ella no se juntaba con nadie. Ella siempre ha sido muy... hasta la fecha, ella se aísla. (EHO-EE-PM/19-02-2020:14)

Pese a esto, la madre de Minerva* recuerda que ha tenido el apoyo de los maestros. Ella comentó que cuando su hija estaba en la escuela secundaria la envió a clases de natación, lo que le ayudó a Minerva* a sentirse mejor; pero recuerda que durante la preparatoria su hija llegó a tener problemas con algunas compañeras de clase.

(...) en tercer año, ya faltando como tres meses (para que terminara la preparatoria), sí ya me la hacían las chamacas como querían, ya la aburrían porque pues ya le decían cosas, la hacían a un lado, la amenazaban, cuando pedían cosas en la escuela. Ellas le daban (se refiere a que le pedían) la mayoría de las cosas que llevar. (EHO-EE-PM/19-02-2020:14)

Aunque sus compañeras de clases, aparentemente la integraban al equipo de trabajo, no le asignaban actividades escolares, ella era integrada únicamente para cubrir los gastos de los materiales que se necesitaban para dichas actividades, llegando incluso a amenazarla por no llevar lo que ellas le exigían, y durante el horario escolar se limitaban a hablarle sólo para pedirle que les fuera a comprar comida a la tienda escolar, fuera de eso, no le hablaban ni convivían con ella.

En el caso de Samuel*, durante su educación primaria recuerda que su vida escolar fue prácticamente normal, ya que aún no eran muy notorias sus dificultades motrices y tenía varios amigos con los que jugaba en los descansos, incluso recordó con agrado que tuvo una novia en el preescolar.

Pues en el Kinder, me acuerdo de que (...) me recibieron bien, y hasta me pusieron en un sistema que se llamaba USAER (...) Me apartaban sólo a mí, en un determinado tiempo, sólo a mí, para... no sé, para hacer dibujos, cosas de Kinder, y ya luego me regresaban con mi grupo. Sí, básicamente fue normal. En la primaria (...) iba a clases normales, todo normal. (EHO-EE-SRH/14-03-2020:13)

Sin embargo, no fue así en sus estudios en la escuela secundaria, en donde, aunque no tuvo inconvenientes para su ingreso a ese nivel, sus problemas motrices ya eran más notorios y las actitudes de *Exclusión* por parte de sus compañeros comenzaron. Aunque sus maestros en la secundaria lo trataron bien, recuerda con tristeza que la directora del plantel no lo quería:

(...) Cuando pasé a la secundaria, me acuerdo de que, pues ahí fue cuando “la puerca torció el rabo”. Para empezar, la directora era la única que no me quería ahí, quién sabe por qué razón no me quería (...), y mis compañeros tampoco, por lo visto, entonces pues sí, la secundaria fue algo complicado (EHO-EE-SRH/14-03-2020:14)

(...) Sinceramente (...) no me gustó la secundaria porque... más que nada por mis compañeros, que me hacían “bullying” (...), me molestaban, no tanto, pero sí, al grado de que... yo ya no quería ir a la escuela. Siempre ponía mi pretexto (...) de la cadera, que me dolía, le decía a mi mamá: - ¡Ah, me duele la cadera, no, no me puedo levantar! -O algo así, para que me dejara faltar y ya no iba. (EHO-EE-SRH/14-03-2020:17)

Este testimonio da cuenta de cómo la falta de empatía y poca sensibilidad por parte de la directora, legitima estos procesos de *Exclusión*, que generaron en el sujeto una visión distorsionada de cómo su discapacidad lo hace distinto a sus compañeros, los cuales replicaban, de alguna forma, la actitud de la directora. Al mismo tiempo que Samuel* acepta que su condición física lo excluye, se percata también que esto le permite evadir sus obligaciones, al pedirle a su madre que le permita no asistir a la escuela, utilizando como pretexto su enfermedad. Después de cursar la secundaria con las dificultades que tuvo allí; al parecer, su estancia en la preparatoria fue cursada sin contratiempos porque no recordó algún evento extraordinario. No obstante, sobre la educación superior comentó:

Aquí con mis compañeros me va bien, aquí he sentido más apoyo, a pesar de que (...) no me hacen mucho caso, pues sí, he sentido más apoyo y ya también he pedido apoyo, porque antes no, no pedía, no me dejaba ayudar. (EHO-EE-SRH/14-03-2020:18)

Estos cinco jóvenes, a lo largo de sus diversas experiencias familiares y escolares, han adquirido determinadas formas de convivencia, que se ven reflejadas, reforzadas o cambiadas por la institución escolar a la que asisten. Dentro de la escuela se legitiman ciertas conductas que pueden influir para que un individuo se sienta excluido o incluido, pero también, la escuela obedece a otras esferas mayores a ella: a los mandatos de organismos internacionales, a políticas públicas nacionales y a las reformas educativas. Así, el contexto escolar, bajo el influjo de cada *Cultura Escolar* en particular, permite que los procesos de *Exclusión* tomen formas diversas: algunos

estudiantes se sienten excluidos por sus iguales, reconocen una autoexclusión causada por ellos mismos, y para algunos otros, es algo que está determinado por su condición física (discapacidad).

4.3 Entre la vida y los sueños

Las funciones de la vida cotidiana no son creadas por un solo grupo de individuos, es una interacción de diferentes grupos que han moldeado dichas funciones, la forma en cómo los jóvenes han ido formando su comportamiento inicia en el seno familiar, pero se ha complementado en la convivencia con otros de su comunidad y en la escuela, esto forma parte de su crecimiento personal. “El nacer ya proyectado en la cotidianidad sigue significando que los hombres asumen como dadas las funciones de la vida cotidiana y las ejercen paralelamente” (Heller, 1985, p. 46). El día a día que viven estos estudiantes y que transcurre entre su hogar, su comunidad y su escuela, configura la forma en cómo se perciben a sí mismos, parafraseando a Heller (1985) es dentro de la comunidad donde se va formando la conciencia del “nosotros” y del “yo”, y este proceso es sumamente importante en la conformación de la identidad del sujeto (que es colectivo).

Para algunos estudiantes es difícil proyectar un “nosotros” dentro del contexto escolar. Cuando sus experiencias de vida han sido complejas, la idea del “nosotros” se desdibuja, y tal vez también la del “yo”; por lo que el sujeto vivencia una intra-exclusión, al aceptar que no es capaz de socializar con sus iguales por su propia forma de ser y pensar, incluso por su misma condición física. “La relevancia de la información de los sujetos enfermos o que vivieron una experiencia de dolor por un padecimiento grave, que permita descubrir los significados que tuvo en su vida cotidiana, aumenta en un contexto donde se cruzan historias de violencia escolar” (Prieto, Jiménez y Carrillo, 2011, p.54). La enfermedad para Yesenia* ha representado un estado constante de *Exclusión*, más aún en su salón de clases

(..) siempre he estado sola, porque cuando estaba en primero de preparatoria, pues sí tenía mis amigos, pero, se cambiaron de escuela, entonces pues ya me quedé sola y aparte tuve otros problemas con... pues con unas chicas de mi grupo que me querían provocar una convulsión, precisamente, y desde ahí ya nadie...nadie me habla. (EHO-EE-YRM/13-12-2019: 33)

Su condición médica y los constantes conflictos que ha tenido en la escuela preparatoria, con sus compañeros de clase la hacen sentir mal, aunado a los problemas familiares que desde pequeña ha enfrentado:

(...) si no me equivoco, fue hace tres años, bueno comencé en del 2016 (...), por... agosto, fue más o menos mi primera convulsión, desde ahí empecé tratamientos y de más. Entonces... pues muchos doctores me estuvieron diciendo que..., más que nada los medicamentos me iban a dar, iban a hacer que yo cambiara, pues sí, en todo, no, o sea, en mis estados de ánimo; y pues todo lo demás. No sólo obviamente era una cosa... era lo demás, porque empezaron problemas con la familia, que mis papás se iban a separar, problemas aquí con la escuela, empecé a bajar más mis calificaciones. Este, no me sentía bien con... bueno actualmente igual... no me siento bien conmigo misma y pues sí, me siento muy mal, en todos los aspectos... (EHO-EE-YRM/13-12-2019: 17,18)

Las vivencias difíciles que ha tenido Yesenia*, como su padecimiento, la enfermedad de su hermano, la infidelidad de su madre y los constantes conflictos que tiene en la preparatoria con sus compañeros de clase, la han hecho desistir de sus sueños, ella deseaba estudiar turismo o idiomas¹⁰, pero por ahora no sabe si seguir estudiando, ya que sus padres no le permitieron ingresar a la escuela de educación media superior que ella deseaba y eso la ha desmotivado mucho. Asume que no es capaz de lograr lo que desea por causa de su problema de salud y los constantes conflictos en su familia.

Por otro lado, se encuentra Mónica*, quien reconoce que en ella hay algo que no le permite lograr sus metas. Desea tener amigos y mejorar sus calificaciones, pero es muy penosa y retraída, y eso le ha provocado tener bajas calificaciones. Ella compartió que el divorcio de sus padres le afectó emocionalmente y aunque ella tiene el sueño de tener una pastelería, su estancia en la escuela no le es grata.

¹⁰ Yesenia* quería ingresar a un Centro de Bachillerato Tecnológico que contara con alguna de las carreras que ella quería estudiar.

No me siento cómoda, (baja el tono de su voz) en la escuela, no (sube el tono de voz), pues no, o sea, no, es que no sé cómo expresarlo, como usted dice... (vuelve a bajar el tono de voz), no me siento bien, no me siento, así como... no sé (...) pues soy muy insegura, (con voz bajita) que, por decir, no puedo... (sube el tono de su voz) dejar de ser penosa, no puedo socializar, no puedo, no puedo sentirme bien. (EHO-EE-MFT/13-12-2019:23,24)

Esto afecta su desarrollo escolar y social (y tal vez el laboral en un futuro no muy lejano), es decir, sus proyectos de vida y sus aspiraciones pueden quedarse sólo en eso. Si es en la comunidad donde el individuo forma su conciencia del nosotros, ¿Qué pasa con aquellos individuos que no forman parte de un “nosotros”, y que han aprendido a verse como un “yo” separado de la comunidad? Son estas jóvenes que se ven a sí mismas distintas de los demás y que saben que no forman parte de esa comunidad escolar. Por otra parte, quizá para ellas sólo es el “nosotros familiar” en el que se sienten parcialmente acogidas, pero que fuera de este pequeño núcleo, no han logrado integrarse a su comunidad.

4.3.1 Un sueño que se detiene

Minerva* ha sido una persona alegre, aunque no recuerda mucho de su estancia en los niveles educativos previos, sí recuerda a algunos compañeros que fueron amables con ella. Es una joven que gusta de la música y como varios otros jóvenes de su edad, le gusta bailar y comer comida chatarra, sabe nadar y ayuda con algunas tareas en su casa.

Cuando fui profesora de Minerva*, me pude percatar de muchas situaciones que ella vivió en la preparatoria. Su madre recuerda que algunos maestros le brindaron “ayuda”, pero no era realmente una ayuda como tal, ya que, en la preparatoria los docentes, ante situaciones delicadas o complicadas con ciertos estudiantes,¹¹ nos limitamos a pasarlos con la mínima calificación, y a exigirles poco más que su intención de querer hacer las cosas. Minerva* se encontraba en una situación así, ya que ella no era capaz de escribir bien (omitía algunas letras al escribir, lo que hacía incomprensible su escritura) y tampoco podía leer. No podía realizar ni las operaciones más básicas

¹¹ Las situaciones “delicadas o complicadas” deben entenderse como casos particulares en donde los docentes se encuentran limitados para poder intervenir, ya sea porque no se cuenta con los conocimientos suficientes para atender la diversidad o condición de los estudiantes, o porque la normatividad vigente lo prohíbe.

de aritmética, y aunque lograba copiar muy bien lo que veía en el pizarrón, no lograba leerlo y menos comprender lo que anotaba.

Actualmente Minerva* ya concluyó sus estudios de educación media superior y cuenta con un certificado que avala sus estudios en ese nivel, por lo que pudo ingresar en una universidad particular para cursar la carrera de Psicología. Al parecer, su interés por la Psicología surgió cuando encontró un modelo a seguir en la preparatoria: la maestra Gabriela, quien fue comprensiva y paciente con ella y le impartió la asignatura de Psicología. La actitud afable y probablemente de *Alteridad* ejercida por la profesora, fue tomada por Minerva* como una inspiración y anhela convertirse en psicóloga como ella. No obstante, su estancia en la universidad, hasta este momento, no ha sido favorable. La convivencia con sus compañeros la han hecho sentirse mal:

(...) pues ahorita, me siento mal porque ya no me hablan mis compañeras, ya no me habla mi compañera que se llama Vanessa, se venía conmigo, ya no se viene conmigo. Mi compañera Jazmín ya no me habla, mi otra compañera que se llama Jazmín ya no me habla tampoco (...). (EHO-EE-MRM/20-01-2020:30,31)

Su dificultad por retener conocimiento a largo plazo hace que se le dificulte el aprendizaje y que sea ignorada por sus compañeros y profesores:

En la Universidad no entiendo, a la de inglés... no entiendo. La de estadística menos (...) no me dicen nada, luego, (...) no me enseñan bien. (EHO-EE-MRM/20-01-2020:16)

(...) iba a hablar con mi coordinador porque tenemos que entregar un trabajo transversal en equipo, pero nadie de mis compañeros me quiere meter en su equipo. (EHO-EE-MRM/20-01-2020:32)

El sueño de ser psicóloga se ve frustrado por su condición. La falta de *Alteridad* de sus compañeros y docentes, manifestada a través de la poca sensibilidad y comprensión de su situación, la han llevado a querer desistir, aunque no comprende muy bien qué sucede, sabe que tiene limitaciones y le cuesta seguir adelante. Su madre, que se preocupa por ella no quiere que se quede así, piensa que ella debe tener algo con que salir adelante, si no es una profesión, quizá sí un oficio.

(...) Me dijo la semana pasada, que ya le pesa algo sus materias, porque ya no tiene mucha capacidad como para aprender, me imagino que ya las matemáticas son como más avanzadas; entonces, pues ahorita le digo a mi esposo, voy a optar por mandarla pues a otro lugar, a ver qué otra cosa, ya sea que estudie belleza u otra cosa... (EHO-EE-PM/19-02-2020:17)

A Minerva la *Educación Inclusiva* le permitió permanecer en la escuela regular, pero no le ha garantizado un futuro con independencia económica, ni un trabajo estable que le permita mantenerse, y menos aún, el lograr obtener la profesión anhelada en igualdad, equidad y dignidad de posibilidades que sus compañeros de clase. A ella nadie le dijo que sus limitaciones personales no le permitirían lograr sus sueños, porque al parecer, este aspecto no se encuentra planteado ni resuelto en los fundamentos del Modelo de *Inclusión Educativa*.

Aunque su madre está al pendiente de ella y es consciente de las limitaciones de su hija, se encuentra buscando otras opciones que le permitirán a Minerva*, en un futuro no tan lejano, ser autosuficiente, ya que intuye que su hija no será capaz de lograr su sueño de ser Psicóloga.

Se debe pensar no sólo en cómo incluir a los estudiantes en las instituciones educativas, sino también en la calidad de atención que se les brindará; para lo cual, se debería de diseñar y crear previamente, una plataforma de formación para los docentes, directivos y toda la comunidad escolar, a fin de que verdaderamente se logre franquear las barreras que obstruyen el aprendizaje y la participación, y sea ésta más coherente con la realidad que existe en la sociedad y en cada escuela. Pero desafortunadamente, esto no es así.

4.3.2 Aceptarse y luchar por un anhelo

Samuel* nació con una discapacidad que lo limita físicamente, su infancia según lo que él recuerda fue agradable, tuvo algunos amigos e incluso una novia en preescolar, pues sus problemas motrices en ese entonces no eran muy notorios, pero al transcurrir del tiempo y al agravarse su situación física, vivió situaciones complejas que lo excluían, no sólo de sus compañeros, sino también de los espacios físicos a los que le es difícil acceder. Él sueña con tener una profesión, ser un Ingeniero en Computación para desarrollar programas que permitan a otras personas con alguna discapacidad reducir las dificultades educativas a las que se enfrentan; y al mismo tiempo, crear un trabajo propio

y tener una familia, aunque percibe que esto será difícil de lograr. Cuando él lo cuenta, su voz se torna más débil y en sus ojos se puede observar la acumulación de lágrimas que no deja correr.

(...) igual cuando me decida, me.... me aviento a una chava (se refiere a declarársele), a una chica pues, igual como que ellas se, se alejan porque estoy así, no está padre, pero yo creo que así tiene que ser (...) (EHO-EE-SRH/14-03-2020:30)

Se nota en él un anhelo de querer tener una familia, de lograr sus sueños, sabe que, por su condición evidente de discapacidad, su vida es y será más difícil que la de sus hermanos y, pese a esto, él con orgullo menciona que es el único que estudia en su familia.

Mantener sus estudios ha sido complicado, debe vender dulces en la escuela. Desde que ingresó al nivel superior ha contado con una beca de manutención que es de aproximadamente \$900 pesos mensuales, pero ésta no es suficiente para costear ni siquiera su traslado en taxi, de su casa a la escuela y viceversa, ya que el gasto supera el monto de la beca. La inversión mensual en transporte asciende a más de \$2,800 pesos mensuales, por lo que su familia debe apoyarlo con la cantidad faltante para trasladarse a la escuela.

Aun con todo esto en su contra, su sueño es terminar su licenciatura en Ingeniería en Computación y crear una empresa que tenga como propósito apoyar y ayudar a las personas con discapacidad en sus estudios. Sabe que estudiar es lo único que a él le podría permitir lograr ese sueño.

(...) ahorita que ya estoy aquí veo más ampliamente, sí, espero trabajar, en principio para un patrón, pero ahorita enfocado a la carrera, espero hacer proyectos, que ayuden a la sociedad; eso te enseñan aquí, proyectos para personas con discapacidad, para aprender, para modificar tantito el sistema de aprendizaje, como pizarrones electrónicos, yo lo veo basado a mi experiencia, pizarrones electrónicos, no sé, algún sistema para... es que yo escribo medio feo. (EHO-EE-SRH/14-03-2020:19)

Samuel reconoce las limitaciones que le imponen su discapacidad, él ha aprendido a lo largo de su vida a enfrentar el rechazo, la curiosidad y el morbo de compañeros, profesores y directivos. Creó en diferentes momentos de su vida, diversas estrategias para protegerse de la marginación de que llegó a ser objeto, muchas veces sin compartirlo con su familia, para no ocasionarles más dolor y preocupación. Él ha aceptado su condición, se da ánimos para salir adelante y aunque nunca ha sido fácil aceptar su discapacidad y vivir con ella, porque finalmente tiene otros anhelos inherentes a su condición de ser humano (amar, ser amado, tener una familia propia, tener hijos) y que

difícilmente podrá alcanzar. Él menciona que, si volviera a nacer, volvería a elegir ser como es y la condición que tiene, ya que su situación le ha dejado muchas enseñanzas.

A manera de cierre

La *Exclusión* es un proceso que está permeado por factores económicos, los informantes evidenciaron tener (si no actualmente, sí en algún momento de su vida) situaciones económicas difíciles, algunas más graves que otras, esto ha limitado su participación social. En algunas de ellas, las malas experiencias familiares a temprana edad se fueron transformando en sentimientos de autoexclusión o intra-exclusión. Sus habilidades de socialización primaria adquiridas e incorporadas a lo largo de su vida, no les han permitido sentirse acogidas por su comunidad escolar, y en algunos casos tampoco dentro de su familia.

En las escuelas, la interacción social es determinada por las *Culturas Escolares* que, aunque son distintas para cada espacio educativo, existen coincidencias en estos. La discapacidad no es atendida ni enfrentada adecuadamente por algunos actores educativos, docentes, directivos y estudiantes, quienes, de manera expresa o tácita, consciente o inconscientemente, consideran inferiores a las personas que tienen algún tipo de discapacidad, y se limitan a sólo estar en un mismo espacio, pero sin permitir la plena participación de ellos, sin comprenderlos y por supuesto, sin ejercer *Alteridad*. Hay una realidad compleja que prevalece en el seno de los planteles escolares: espacios sin condiciones adecuadas para que los estudiantes con alguna discapacidad física transiten libres y seguros; con falta de sensibilización y preparación sólida y pertinente por parte de los docentes para atender adecuadamente la diversidad que impone la discapacidad en la comunidad escolar.

Pero, también existen estudiantes que no logran socializar con sus compañeros, han aceptado al interior de sí mismos la ruptura de su identidad social que se ve reflejada en inseguridad y falta de aceptación hacia sí mismos, por lo que son ellos mismos, los que se separan de manera voluntaria, de su grupo social (incluida la misma familia), ya sea que estén o no conscientes de ello.

CONCLUSIONES

*“Somos iguales a todo, iguales a nada.
Distintos y semejantes entre nosotros y entre otros.
Disímiles bajo la desnudez del sol y
equivalentes en la extrema debilidad de los sueños.
Diversos a la hora de mirarnos, diferentes en ese segundo
en que una despedida muestra su llanto, únicos para alejar
a las bestias y para acercar las alas que nos sostienen.
Somos la expresión de lo más pequeño, lo mínimo y lo inconcluso.
Cargamos identidades curvas que deambulan como estrellas sin pies.
Tenemos el mismo abismo, la misma muerte, la misma soledad.
Solemos no comprendernos porque las preguntas
exceden el alcance de nuestras manos.
Desearíamos decir unas palabras que se escuchen claramente.
Cuando nos vamos nos alejamos hacia un mismo lodo.
Cuando deseamos nos acercamos hacia la misma sed.
Hablamos una lengua que no se calla ni en los sueños.
Vivimos, mientras vivimos, con la duda de si un momento es voraz o falaz.
Decimos para ocultar el miedo y amamos,
porque no queremos morirnos en paz” (Skliar, 2013).*

En un mundo globalizado en donde impera la individualidad, pensar al otro considerando sus sentimientos y su forma de ver la vida, más que importante, es necesario, es este un ejercicio imprescindible de *Alteridad* para la convivencia sana. El lenguaje permite la vinculación de unos con otros, es la puerta para acceder al mundo del otro, aquel que a simple vista parece ajeno, pero una vez que se entabla una conversación, su vida y su experiencia permiten conocerlo y crecer con ello.

Las experiencias de vida de que me han aportado mis informantes resultaron de gran utilidad para poder comprender que la *Exclusión* que ellos han vivenciado responde a diversos factores: espacio-tiempo, políticos, económicos, sociales y culturales. Las enseñanzas que internalizaron durante su socialización primaria al interior de su núcleo familiar les proporcionó un *Capital Cultural*, mismo que influyó en la manera en que han creado relaciones sociales dentro del contexto escolar. Estas relaciones sociales para ellos han sido difíciles, algunos no han logrado crear lazos de convivencia asertiva con sus compañeros de clases, lo que les hace pensar que son ellos mismos quienes al sentirse distintos, son culpables de su *Exclusión*, esto lo denominé como una *intra-exclusión*, en la cual el propio sujeto ha sufrido una ruptura social en su interior, siente que no es capaz de socializar por su propia personalidad y se va aislando de sus compañeros de clase, en algunos casos también de sus propios familiares.

El proceso de investigación me permitió elaborar un análisis con otra perspectiva en el abordaje de las categorías de *Inclusión-Exclusión*. En diversos estudios consultados, me percaté que estos fueron analizados desde la categoría de *Inclusión*, enfocados en quienes hacen la *inclusión* dentro de los centros escolares, tales como directivos, docentes, padres de familia; diferentes autores que abordan la categoría de *Exclusión* la han estudiado desde múltiples perspectivas, generalmente asociada a la dimensión económica, pero poco tratada en relación con el sentir de los sujetos que la viven, por lo que esta investigación considero, resultó importante al aportar nuevas perspectivas para el estudio de la *Inclusión* y la *Exclusión* desde los sujetos directamente implicados.

El testimonio mismo es subjetivo, al elaborar una trayectoria de vida es indispensable ser consciente de que la experiencia que se obtiene a través de una entrevista, es la verdad de la experiencia misma, de los sujetos que la cuentan; no se esperan verdades universales, se registra la verdad de la experiencia que el sujeto ha tenido y que nos comparte al recordar sus vivencias, mismas que permiten la creación de nuevas fuentes orales y en donde el papel del sujeto, tanto el que es cuestionado como el que deviene indagador, dentro del proceso de investigación, es nodal (Pastrana, 2011, p. 2), pues al ser un trabajo conjunto-dialógico, tanto es importante la forma en que se le cuestiona al entrevistado, como importante es, la forma en éste responde a los cuestionamientos, ya que sus respuestas y sus silencios son información de una fuente oral.

Este acercamiento fue posible gracias a la utilización de la Historia Oral como herramienta metodológica; no sólo me permitió recuperar y documentar la trayectoria de vida de mis informantes para su análisis, sino que además me brindó la posibilidad de elaborar una nueva categoría, fruto de los hallazgos encontrados en los testimonios. Para poder llegar a los informantes, primero fue necesario identificar dentro del contexto escolar quienes eran sujetos de *Exclusión*. Cabe mencionar que al inicio de la investigación, tenía la intención de entrevistar a ciertos estudiantes que mi red de *conocencias* me había permitido saber que sufrían procesos de *Exclusión* muy evidentes: era un joven al que sus compañeros de clase lo intimidaban y en todo momento parecía estar desconectado de la realidad, ya que pasaba el mayor tiempo del horario escolar dibujando (generalmente imágenes relacionadas con la muerte y el suicidio), pero él se negó a participar en la investigación. Había otra joven con una discapacidad física (tiene las piernas más cortas que el torso), pero ella refería sentirse muy bien e incluida. Otro aspecto importante es que,

en la escuela donde realicé parte de mi investigación, me limitaron la aplicación de instrumentos para la selección de mis sujetos a sólo dos grupos pre-seleccionados por la dirección de la escuela. Con todas estas limitantes y condicionamientos, considero que los objetivos se cumplieron.

Otro aspecto que vale la pena mencionar, es que en un inicio mi intención era centrar la investigación en el nivel medio superior, ya que es el nivel educativo en el que siempre he laborado, pero como la joven que me inspiró y por la cual decidí este tema de estudio había egresado de la preparatoria, opté por integrar también el nivel superior, dentro del cual fue muy grato encontrar, (gracias a mi red de *conocencias*) el caso de Samuel*, ya que se complementó con el de Minerva* al tener ambos una discapacidad y estudiar en el nivel superior.

Mi implicación con el tema de estudio estuvo presente a lo largo de la investigación, reconozco que mi *Capital Cultural* ha influido en la forma que me relaciono con las personas, he sido en algún momento de mi vida objeto de *Exclusión*, pero también he excluido a ciertas personas por miedo a no saber cómo tratarlas; sin embargo, no había sido consciente de esto, hasta que realicé el trabajo de campo. Durante la entrevista con una de mis informantes, me percaté que tenía muchos puntos en común con ella, incluso, me fue difícil terminar esa entrevista ya que por un instante me vi reflejada en ella. Esta experiencia muy impactante y reveladora para mí.

Con los testimonios de mis otros informantes, puedo decir que también encontré puntos en común, parecía que parte de las vivencias de ellos, también habían sido mías, así que me pude percatar, que compartimos una realidad social. Un hallazgo que me resultó interesante, fue el descubrir que la *Exclusión* se daba no sólo por condiciones o procesos aparentes, ya que yo tenía la idea de que en los salones de clases los estudiantes excluían a sus compañeros por verlos diferentes a ellos, ya sea por su físico, su capacidad intelectual, su comportamiento, su nivel socioeconómico entre otros; sino que estaba presente por situaciones más complejas, no perceptibles de manera llana: mis informantes eran estudiantes que a simple vista no tenían diferencias físicas ni de actitud aparentemente significativas con respecto a la mayoría de su grupo, pero que por ciertas vivencias personales, se sentían excluidas.

Para el análisis de la información, en un inicio había elegido sólo las categorías de *Exclusión e Inclusión*, pero en el desarrollo y con ayuda de mi asesora vimos la necesidad de integrar nuevas

categorías que me apoyaron en el análisis de los testimonios, integrando así las otras categorías como fueron *Capital Cultural*, *Cultura Escolar* y *Alteridad*. La forma en que mis informantes vivencian la *Exclusión* dentro del contexto escolar, se manifestó de diversas maneras, como ser ignorados, agredidos verbalmente, ser etiquetados e incluso negarles la libre movilidad dentro y fuera de las escuelas. Para algunos de ellos que en su socialización primaria no lograron afianzar lazos sociales asertivos, se sienten poco merecedores de ser tomados en cuenta por sus compañeros de clase, pero esto no es tan sencillo, experiencias complejas y difíciles en su infancia como el hecho de sentirse abandonados, de vivenciar eventos traumáticos, como la infidelidad por parte de alguno de sus padres, sufrir carencias económicas e incluso el hecho de tener una discapacidad física o intelectual, los han hecho objeto de procesos de *Exclusión*.

La *Inclusión* y la *Exclusión* son procesos que están unidos, pero que también son dinámicos, los sujetos se pueden mover de uno a otro y aunque resulte complejo se manifiestan al mismo tiempo. Se puede estar excluido de algo en lo que se está incluido y al mismo tiempo excluir a los otros por verlos distintos; pero los procesos de *Inclusión* y *Exclusión* también se manifiestan de acuerdo a la mirada de los sujetos, quien los mira determina lo que se manifiesta, puede haber sujetos que son excluidos, pero se sienten incluidos, o por el contrario, ser sujetos incluidos, pero que desde su propia mirada se sienten excluidos.

Los espacios físicos al formar parte de la vida cotidiana, se transforman en lugares donde los sujetos van formando lazos sociales y donde van aprendiendo a ser entre los otros, la escuela por lo tanto es un lugar importante para los estudiantes, sus experiencias cotidianas crean sentimientos en ellos, mismos que se traducen en comportamientos que pueden ser legitimados por las *Culturas Escolares* al interior de las escuelas por diversos actores, como el personal docente, directivos o los mismos estudiantes, quienes determinan de acuerdo a sus contextos, culturas, tiempos y espacios, a quienes dejan fuera y a quienes incluyen.

A lo largo del tiempo ha perdurado una constante sobre la discapacidad; se les ha etiquetado como excluidos, al verlos diferentes a lo establecido como normal, de acuerdo con ciertos espacios y tiempos determinados, donde su participación social ha sido limitada. Sin embargo, en la actualidad hay un cambio de paradigma, ya que, de pensar en la discapacidad como una limitante originada

en una tragedia personal, ahora se visualiza como algo que es causado por diferentes factores sociales y no es necesariamente por una enfermedad. Aunque en el aspecto político desde finales del siglo XX, diversos organismos internacionales han impulsado políticas que tienen como propósito el brindarles a las personas con discapacidad las mismas garantías que goza la mayoría, falta un cambio en la conciencia social para lograr una verdadera aceptación e *Inclusión*. En México aún hace falta trabajar en el interior de las escuelas con la *Inclusión*, que posibilite la atención a la diversidad de pensamientos y sentimientos de los estudiantes, reconocer que hasta hoy la *Inclusión* de la que se habla es discursiva, ya que no es suficiente estar inscrito en una escuela y formar parte de un grupo, cuando las actitudes de algunos directivos, docentes y estudiantes dejan fuera a ciertos estudiantes.

El acceso a la educación superior es difícil para gran parte de los estudiantes, más aún para aquellos que tienen alguna discapacidad, aunque las políticas públicas y las reformas educativas han sido modificadas para poder lograr una *Inclusión*, las personas con discapacidad se enfrentan no sólo a la complejidad de lograr concluir sus estudios, sino que también a la falta de espacios laborales para ellos. Es necesario que se reformen dichos espacios laborales que permitan realmente su *Inclusión* social.

En el desarrollo de la investigación tuve algunas limitantes y problemáticas propias de la misma investigación. Ya referí el que no tuve la oportunidad de seleccionar libremente a mis informantes de entre toda la comunidad estudiantil, y que estudiantes que me interesaba considerar no tuvieron el ánimo de apoyarme. Considero que estas experiencias fueron formativas en el quehacer de la investigación. Otro aspecto complejo e inesperado para mí, propias de un lego, fue el tiempo que utilicé para planear, desarrollar, transcribir y analizar las entrevistas. En la experiencia del trabajo de campo (entrevistas), hubo preguntas que no pude realizar a mis informantes porque el diálogo mismo se encaminó en otro sentido, y porque en el momento de la entrevista no tomé en cuenta cierta información que en el momento del análisis me percaté pudo ser de utilidad, pero no la tenía.

Se quedan en el tintero algunas cuestiones que no me fue posible tratar, y es que falta indagar sobre las posibilidades reales que tienen los informantes de realizar su proyectos de vida, si les será posible sentirse incluidos en los espacios laborales, o estudiar a quienes ejercen la exclusión hacia

otros en los espacios escolares, si al escuchar las historias de otros (en torno a la *Exclusión*), los entrevistados, sujetos de la investigación (en este caso, los estudiantes) logren comprender que todos son vulnerables al estar inmersos en estos procesos, y por otra parte ¿Qué se necesita para lograr una *Inclusión* real al interior de las escuelas? ¿Es suficiente con darles una matrícula y garantizar su estadía en las instituciones escolares? o será que antes de eso se necesita reformar las políticas públicas que garanticen un empleo a cada ciudadano; más aún, que garantice el respeto a la participación plena de las personas con discapacidad, pues hasta ahora, aunque ha habido avances, falta mucho para cambiar la imagen social que se tiene de ellas, tan es así que las estadísticas de CONAPRED muestran que las personas con discapacidad en los empleos, ganan mucho menos que una persona normal y una parte significativa de la población considera que estas personas son poco útiles.

Pese a haber dejado fuera del análisis ciertos temas, asumo que logré beneficios, entre los cuales está la creación de una nueva categoría de análisis, considero que esta investigación me ayudó a comprender cómo viven la *Inclusión* y *Exclusión* ciertos jóvenes; a entender que su *Capital Cultural* ha influido en cómo se ven a ellos mismos y cómo interactúan no sólo en un salón de clases, sino también con sus familias. Pero sobre todo, me ha ayudado a entender que el ser excluido es un proceso dinámico, se puede ser excluido, pero también excluir. Al mismo tiempo fue una oportunidad para ser consciente de la forma en que mi *Capital Cultural* me ha brindado beneficios y también me ha limitado.

FUENTES DE CONSULTA

Bibliográficas

- Aceves, J** (2019, junio). *La historia oral en la investigación educativa*. En G. De Garay (Coordinadora), 29 Taller de Historia Oral. Conferencia dictada en el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, Ciudad de México, México.
- Aguirre, M.** (1996). *Palabras preliminares*. En A. Viñao, *Espacio y Tiempo. Educación e Historia* (pág. 9). Morelia, Michoacán. México: IMCED.
- Autès, M.** (2004). Tres formas de desligadura. En Karsz, Saül (Coordinador), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Basurto, M.** (2014). *El docente novel de Educación Especial, Inserción y apropiación de la cultura Escolar*. Tesis doctoral. Instituto Superior de Ciencias de la Educación, Ecatepec, México.
- Berger, P.** y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bermúdez, Ma.T.** (1996). Vueltas y revueltas en la educación, 1860-1876. En Bazant, Mílada (Coordinadora), *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*. México: El Colegio Mexiquense, A.C.
- Bloch, M.** (2001) *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P.** (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P.** y Passeron, J. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Calvo, B.** (2007). *Atrás de la Palabra*. Alternativas metodológicas para hacer “historia del presente. En López, Oresta (coord.), *Entre lo emergente y lo posible*. Barcelona-México: Ediciones Pomares, S. A.
- Castel, R.** (2004). Encuadre de la exclusión. En Karsz, Saül (Coordinador), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Castro, L.** (2018). *Exclusión social, marginación y pobreza. Tópicos vigentes*. México: Editorial Fontamara.
- Collado, M.** (1994). *¿Qué es la historia oral?* En G. De Garay Arellano, *La historia con micrófono*. México: Instituto Mora.
- Coronado, M.** (2012). *Padres en fuga. Escuelas huérfanas. La conflictiva relación de las escuelas con las familias*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.

- De Garay, G y Necochea, G** (2019, junio) *¿Qué es y para qué sirve la historia oral?* En G. De Garay (Coordinadora), 29 Taller de Historia Oral. Conferencia dictada en el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, Ciudad de México, México.
- De Garay, G.** (1997). *La entrevista de Historia de vida: construcción y lecturas.* En Graciela de garay (coord.), *Cuéntame tu vida. Historia oral: Historias de vida.* México: Instituto Mora.
- Dorantes, J.** (2019). Narrativas acerca de la violencia social en la sociedad del conocimiento: la experiencia del proceso de *Exclusión-Inclusión* socio-digital (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Dubet, F.** (2005). *Exclusión social, exclusión escolar.* En Luengo, J.J (compil.), *Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación.* Barcelona-México: Ediciones Pomares.
- Flick, U.** (2015). *El diseño de la investigación Cualitativa.* Madrid: Ediciones Morata.
- García, C.** (1998). *Escuela común para niños diferentes: La integración escolar,* España, EUB
- Giménez, G.** (2005). *Teoría y análisis de la cultura.* México, CONACULTA-ICOCULT.
- González, L.** (1999). *El oficio de historiar.* El Colegio de Michoacán: México.
- González, O.** (2013). *Actitudes docentes frente a la inclusión de niños preescolares con necesidades educativas especiales en escuelas regulares.* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México, Los Reyes Iztacala, Edo. De México.
- Heller, A.** (1985). *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista.* México: Editorial Grijalbo.
- Hernández, L.** (2016). *La inclusión para minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación.* Tesis de pregrado. Escuela Normal de Especialización, Ciudad de México.
- Hidalgo, J.** (1997). *Investigación educativa. Una estrategia constructivista.* México: Castelanos Editores
- Jay, M.** (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal.* Buenos Aires: PAIDÓS.
- José, A. y Romo, A.** (2020). *Reflexiones sobre un caso de inclusión escolar: perspectiva psicoanalítica.* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México, Zaragoza Ciudad de México.
- Jullian, C.** (2002). *Génesis de la comunidad silente en México. La Escuela Nacional de Sordomudos (1867-1886),* Tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- Kars, S.** (2004). *La exclusión: concepto falso, problema verdadero*. En Karsz, Saül (Coordinador), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Knobel, M. y Lankshear, C.** (2002). *Maneras de Saber: Tres enfoques para la investigación Educativa*. UPN, Morelia.
- Littlewood, P.** (2005) *Escolarización exclusiva*. En Luengo, J.J (compil.), *Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación*. Barcelona-México: Ediciones Pomares.
- Luengo, J. J.** (2005) *Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación*. Barcelona-México, Ediciones Pomares.
- Martín-Barbero, J.** (2008). Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. En Tenti, E (comp.), *Nuevos temas en la agenda política educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Martínez, J.** (s/f). *Discapacidad: evolución de conceptos*. La Mancha: Universidad de Castilla.
- Martínez, M.** (2016). *Las practicas docentes en la escuela telesecundaria: entre la inclusión y la exclusión*. Tesis de maestría. Instituto Superior de Ciencias de la Educación, Ecatepec, México.
- Mateos, A.** (2016). *La diversidad más allá de la discapacidad, una historia de diversidad sexual*. Tesis de Pregrado. Escuela Normal de Especialidades. Ciudad de México.
- Melich, J.** (1996). *El mundo*. En *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Meneses, Ernesto,** (1986) *Tendencias Educativas oficiales en México, 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Montalvo L.** (2014). *Programa de apoyo psicoeducativo para padres de familia con hijos autistas en el uso de las reglas sociales en la inclusión escolar* (Tesis de pregrado). Universidad de Sotavento A.C, Orizaba Veracruz.
- Olvera, M.** (2009). *El concepto de espacio entre la modernidad inicial y la modernidad contemporánea*. En L. Martínez y Quiroz., *El espacio. Presencia y representación* (pág. 320). México: Biblioteca de Ciencias y Humanidades, UAM Azcapotzalco.
- Osorio, J.** (2014). *El método biográfico narrativo para la investigación en ciencias sociales*. En Díaz y Luna (coordinadores), *Metodología de la investigación educativa*. México: Ediciones Díaz de Santos.
- Paredes, M.** (2000). *Reconstrucción Histórica de la Educación Especial en México*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México, Tlalnepantla Edo. De México.

- Pastrana, E.** (2011). *La implicación del investigador en la pesquisa: ejercicio de conocimiento intercultural*. En XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Monterrey-Ciudad Universitaria, México.
- Pomposo, O.** (2017). *Breve recorrido histórico de la educación especial, sus modelos de atención, así como los retos de la inclusión educativa en el sistema educativo mexicano*. Tesis de pregrado, UNAM, Ciudad Universitaria.
- Ramírez, B. y López L.** (2015). *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo*. México: UNAM, Instituto de Geografía: UAM, Xochimilco.
- Roche, R.** (2004). De la exclusión a la inserción: problemáticas y perspectivas. En Karsz, Saül (Coordinador), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Rojas, R.** (2011). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Romero, S y Sosa, A.** (2018). *Inclusión educativa a nivel superior: etapa I. En Coordinación General de Formación e Innovación Educativa (CGFIE)*. 12ª edición del Foro de Investigación Educativa “Investigación educativa con enfoque interdisciplinar: experiencias y desafíos en el contexto escolar”. Conferencia llevada a cabo en el Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México.
- Saiz, M.** (2009). *El modelo educativo que queremos*. En Macarulla, I y Saiz, M (coord.) *Buenas prácticas de escuela inclusiva*. Barcelona: Ed. GRAÓ.
- Samuel, R, Breully, J, Hopkins, K, Clark, J y Carradine, D.** (1991) *¿Qué es la historia social...? Historia social*. Valencia: Instituto de Historia Social U.N.E.D
- Sánchez, O.** (2019). *Claroscuros de la exclusión/inclusión desde la experiencia educativa de los jóvenes con capacidades alternas*. Tesis de Maestría. Tesis de maestría. Instituto Superior de Ciencias de la Educación, Toluca, México.
- Sassier, M.** (2004). *La exclusión no existe, yo la encontré*. En Karsz, Saül (Coordinador), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Secretaría de Educación Pública (SEP)** (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Ciudad de México
- Secretaría de Educación Pública (SEP)** (2026). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México D.F
- Silver, H.** (2005) Reconceptualización de la desventaja social: tres paradigmas de la exclusión social. En Luengo, J.J (compil.), *Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación*. Barcelona-México: Ediciones Pomares.

- Taylor S.** y Bogdam, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J.** (2008). ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En Tenti, E (comp.) *Nuevos temas en la agenda política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Vega, M.** (2012). *La escuela Nacional de Sordomudos. Historia de un proyecto hacia la construcción de la Educación Especial en México, 1866-1882*. (Tesis de Doctorado inédita). Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Toluca, Méx.
- Velázquez, I.** (2011). *Inclusión de alumnos con NEE en el proceso de lecto-escritura en segundo grado Grupo "A" de la escuela primaria "Generalísimo de Morelos"*. (ensayo) Escuela Normal de Zumpango, México.
- Viñao, A.** (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. España: Editorial Morata.
- Wakefield, T.** (1979). *Escuela Especial*. México, Fondo de cultura Económica.

Hemerográficas

- Alcántara A,** y Navarrete Z. (2014). *Inclusión, equidad, y cohesión social en las políticas de educación superior en México*. Revista Mexicana de investigación Educativa, Vol.19, Núm. 60, pp 213- 239
- Bourdieu, P.** (1979). *Los Tres Estados del Capital Cultural*. En Sociológica, UAM- Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17.
- Echeita, G.** (2008). *Inclusión y Exclusión Educativa*. “Voz y Quebranto”. *RECIE*, Vol 6, (No.2).
- Fernández, O** (2015). Levinas y la alteridad: cinco planos. *BROCAR Cuadernos de Investigación Histórica*. (Núm. 39).
- García, I.** (2018). *La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México*. En Revista de Educación Inclusiva, Vol.11, no.2, pp. 49-62.
- González, L.** (2013). Suave matría. *Nexos*, 176.
- Hidalgo, A.** (2013). Los lugares espacian el espacio. *AISTHESIS* No 54. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/aisthesis/n54/art03.pdf>
- Jiménez, M.,** Luengo, J.J, y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 13(No. 3), pp 11-49. ISSN: 1138-414X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56712871002>
- Osorio, F.** (2011). Prologo en Prieto, M, Jiménez, J y Carrillo, J (2011) *Bullying, maltrato entre alumnos. El lado oscuro de la escuela: estrategias de intervención con historietas*. Argentina, Ediciones Novedades Educativas
- Prieto, M.;** Jiménez, J.; y Carrillo, J. (2011) *Bullying, maltrato entre alumnos. El lado oscuro de la escuela: estrategias de intervención con historietas*. Argentina, Ediciones Novedades Educativas
- Skliar, C.** (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En Almeida y Angelino (comp.) *Debates y perspectivas a la discapacidad en América Latina, Argentina*. Recuperado de https://xpsicopedagogia.com.ar/wp-content/2018/03/Skliar_Acerca-de-la-alteridad.pdf
- Tanck, D.** (1976). Historia social de la educación: Un campo por explorar. *Revista del Centro de Estudios Educativos*. México, Vol. VI, (Nº2), CEE.

Electrónicas

Anónimo (s/f). *Capítulo III Antecedentes sobre discapacidad*. (n.d). Recuperado en junio de 2020 de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/ledf/gomez_m_v/capitulo3.pdf

Bel, A. (2002) *Exclusión social: origen y características*. Murcia. Bel Adell, Carmen (2002): «Exclusión social: Origen y características. Curso de Formación específica». Compensación Educativa e Intercultural para Agentes Educativos. Universidad de Murcia, Recuperado de https://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_exclusio.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2011). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Publicada en el Diario Oficial de la Federación del 3 de marzo de 2011, última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación del 12 de julio 2018 Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf

Castillo, F. (2017, noviembre, 27). La clase obrera mexicana, los marginados del boom inmobiliario. En *CC News*. Recuperado de <https://news.culturacolectiva.com/noticias/clase-obrera-mexicana-los-marginados-boom-inmobiliario/>

Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC). (2020). *¿Qué es la parálisis cerebral infantil?* Recuperado de <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/cp/facts.html>

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), (2019). *Comunicado de prensa No. 10. 10 años de medición de pobreza en México, avances y retos en política social*. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2019/COMUNICADO_10_MEDICION_POBREZA_2008_2018.pdf

Consejo Nacional para Prevenir La Discriminación (CONAPRED) (2017). *Prontuario de resultados*. Recuperado de http://sindis.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2019/02/ENADIS_2017_Prontuario.pdf Consultada en julio 2020

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). (2019). *Ficha Temática. Personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Ficha%20PcD%281%29.pdf>.

Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica (DGDCSEB) (2015). *Conceptos*. Material de apoyo para docentes, México. Recuperado de http://subeduespecial.edomex.gob.mx/sites/subeduespecial.edomex.gob.mx/files/files/Docentes/Series/1_%20CONCEPTOS.pdf

Gobierno del Estado de México (GEM). (2020). Escuelas por modalidad escolar y nivel educativo. En Organizaciones. Recuperado de <http://datos.edomex.gob.mx/dataset/educacion-vanguardia/resource/6544d4f3-18b0-4495-905f-ab1a5019ac2c>

Google Maps. (2017). Jaltenco Estado de México. En Ernesto Domínguez Flores. Recuperado de <https://www.google.com/maps/@19.7612645,-99.088581,3a,36.1y,7.61h,84.23t/data=!3m6!1e1!3m4!1sTpdYrdmTC1wNEEUmxILyTA!2e0!7i16384!8i8192!5m1!1e4>

Google Maps. (2020). Av. Carlos Hank Gonzáles. En Ecatepec de Morelos. Recuperado de https://www.google.com/maps/@19.5110894,-99.0382316,3a,75y,292.61h,79.27t/data=!3m6!1e1!3m4!1sugmADq5ud3B2mm_85A_13g!2e0!7i16384!8i8192

Gramoh (2020). Imagen del interior de la Universidad Bancaria de México. Recuperado de <https://gramho.com/media/2132103124688522533>

H. Ayuntamiento de Zumpango. (2016-2018). Plan de desarrollo municipal. *Zumpango*. Recuperado de https://www.ipomex.org.mx/recursos/ipo/files_ipo/2016/118/11/14dafb70ed163cfb2ed8a2869d02c737.pdf

Instituto de Información e Investigación Geográfica, Estadística y Catastral del Estado de México (IGECEM). (2014). *Alcanzar Una Educación De Vanguardia - Escuelas Por Modalidad Escolar Y Nivel Educativo. 2004-2014 - Datos Abiertos - Gobierno Del Estado De México*. Recuperado de <http://datos.edomex.gob.mx/dataset/educacion-vanguardia/resource/6544d4f3-18b0-4495-905f-ab1a5019ac2c>

Instituto Electoral del Estado de México (IEEM) (2015). Recuperado de https://www.ieem.org.mx/2015/plata/municipal/12_PRI_PVEM_NA/Jaltenco.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2010). *Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010*. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/discapacidad/702825051785.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2015a). “*Estadísticas a propósito del... día internacional de las personas con discapacidad (3 de diciembre)*”. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2015/discapacidad0.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2015b). México en cifras. En Servicios. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=15>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).** (2020a). Estado de México. En Información por entidad. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=15#tabMCcollapse-Indicadores>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).** (2020b). Estado de México. En Información por entidad. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/app/buscador/default.html?q=jaltenco#tabMCcollapse-Indicadores>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).** (2020c). Estado de México. En Información por entidad. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/app/buscador/default.html?q=zumpango#tabMCcollapse-Indicadores>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).** (2020d). Estado de México. En Información por entidad. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/app/buscador/default.html?q=Ecatepec+de+Morelos%2C+Ecatepec+de+Morelos%2C+M%C3%A9xico#tabMCcollapse-Indicadores>
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo (INAFED).** (2020 a). Ecatepec. En *Enciclopedia de los municipios y delegaciones, Estado de México*. Recuperado de <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM15mexico/municipios/15033a.html>
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo (INAFED).** (2020 b). Jaltenco. En *Enciclopedia de los municipios y delegaciones, Estado de México*. Recuperado de <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM15mexico/municipios/15044a.html>
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo (INAFED).** (2020 c). Zumpango. En *Enciclopedia de los municipios y delegaciones, Estado de México*. Recuperado de <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM15mexico/municipios/15120a.html>
- Jiménez, M.** (2008) Aproximación Teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término, consecuencias para el ámbito educativo. Recuperado de file:///C:/Users/Adriana/Downloads/art%C3%ADculo_redalyc_173514135010.pdf
- Jiménez, R.,** (2018). Con Rezago Educativo 3.4 Millones De Mexiquenses. *El Universal Online*. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/con-rezago-educativo-34-millones-de-mexiquenses>.
- Martínez, J.** (s/f). *Discapacidad: evolución de conceptos*. Recuperado de http://campus.usal.es/~lamemoriaparalizada/documentos/pdf/martinez_perez.pdf
- Maya, S.** (2016). *Jaltenco a través de su Historia*. Recuperado de <https://www.facebook.com/groups/313035692418510>

México Desconocido (2020). Mapa del estado de México con nombres y para imprimir. Recuperado de <https://www.mexicodesconocido.com.mx/mapa-del-estado-de-mexico.html>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. postgradoune.edu.pe. Recuperado de <https://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/ciencias-de-la-educacion/26.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2000, abril). *Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. En <http://www.inee.org>. https://inee.org/system/files/resources/Dakar_Framework_for_Action_SP.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2016). *Fin de la pobreza: Por qué es importante*. Recuperado de https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/1_Spanish_Why_it_Matters.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. En <http://conalep.edu.mx>. Recuperado de <https://www.conalep.edu.mx/normateca/Documents/2%20Tratados%20Inter%202015/077-Declaraci%C3%B3n%20de%20Salamanca%20de%201994.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. En <http://www.unesco.org>. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Lima/pdf/INCHE_2.pdf

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2018). Discapacidades. En Temas de Salud. Recuperado de <https://www.who.int/topics/disabilities/es/>

Partido Revolucionario Institucional (PRI) (2016-2018). Plataforma Electoral Municipal. Jaltenco. Recuperado de https://www.ieem.org.mx/2015/plata/municipal/12_PRI_PVEM_NA/Jaltenco.pdf

Portelli, A. (1993), “El tiempo de mi vida”: las funciones del tiempo en la historia oral, Modulo virtual: Memorias de la Violencia. Recuperado de <http://www.cholonautas.edu.pe>

Ramírez, A. (2015). *Zumpango ¿Lugar de las calaveras?* En Creativa Videos. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=YIDO4b7fqIc>

Ramírez, D. (2017, febrero, 26). Ecatepec, el quinto municipio más violento del País. Excélsior. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/comunidad/2017/02/26/1148826>

- Rayos, G.** (marzo 5, 2015). Breve historia de la educación especial en México. Blog de sociología y actualidad. Recuperado de <https://sociologos.com/2015/03/05/breve-historia-de-la-educacion-especial-en-mexico/>
- Real Academia Española.** (2005). Diccionario panhispánico de dudas. Recuperado de <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=SjiYHGTH9D6oEXJfBT>
- Real Academia Española.** (2018). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/excluir?m=form>
- Sánchez, P.; Acle, G.; De Agüero, M.; Jacobo, Z. y Rivera, A.** (2003). Parte III Educación Especial en México (1990-2001). En Sánchez Pedro (Coordinador) *Aprendizaje y Desarrollo*. México, COMIE
- Secretaría de Educación Pública (SEP)** (1993). *Ley General de Educación*, México. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP).** (2014, febrero). Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior. Recuperado de http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP)** (2019). *Ley General de Educación*, México. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Skliar, C.** (2013). *Parte 2 - Entre Comillas - Autores que nos interpelan*. En Entre Comillas. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=m0_pYTcEq4U
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS)** (2013). Encuesta de exclusión, intolerancia y violencia en educación media superior, 2013. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/encuesta_exclusion_intolerancia_violencia_ems_2013
- Valencia, L.** (2014). Breve historia de las personas con discapacidad: De la Opresión a la Lucha por sus Derechos Recuperado de <https://rebelion.org/docs/192745.pdf>
- Wikipedia,** (2020a). Glifo Jaltenco.png. En *Jaltenco*. Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Jaltenco#/media/ Archivo:Glifo_Jaltenco.png](https://es.wikipedia.org/wiki/Jaltenco#/media/Archivo:Glifo_Jaltenco.png)
- Wikipedia.** (2010). Archivo: Glifo Zumpango de Ocampo.png. Recuperado de https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Glifo_Zumpango_de_Ocampo.png
- Wikipedia.** (2020b). *Municipio de Zumpango*. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Municipio_de_Zumpango

Wikipedia. (2020c). *Ecatepec de Morelos*. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Ecatepec_de_Morelos#/media/Archivo:Glifo_de_Ecatepec.png

Wikipedia. (2020d). *Tecnológico de estudios superiores de Ecatepec*. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Tecnol%C3%B3gico_de_Estudios_Superiores_de_Ecatepec