

Diversidad juvenil: diálogos y alternativas para la inclusión escolar.

Gloria Elvira Hernández Flores y Rocío Elizabeth Salgado Escobar.

Cita:

Gloria Elvira Hernández Flores y Rocío Elizabeth Salgado Escobar (2019). *Diversidad juvenil: diálogos y alternativas para la inclusión escolar*. XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-030/2361>



Diversidad juvenil: diálogos y alternativas para la inclusión escolar

Gloria Elvira Hernández Flores
Rocío Elizabeth Salgado Escobar

Resumen

Centramos la discusión en la escuela como estructura del Sistema Educativo Mexicano a partir de las voces, prácticas e interacciones cotidianas de los jóvenes en contextos sociales y educativos empobrecidos. Establece un diálogo crítico con las políticas educativas de inclusión y categorías como juventud, marginal, rural, que pone en juego discursiva y operativamente al margen del sujeto; analiza cómo éstas configuran la condición social juvenil en una diversidad que se enuncia en el marco de relaciones de poder, violencia y estigmatización traducida en desigualdad.

La ponencia tiene como referente una investigación en proceso del *Cuerpo Académico Educación y Poder. Acciones con grupos en condición de pobreza y contextos de vulnerabilidad* centrada en las interacciones que entretienen diversos agentes educativos en prácticas y comunidades múltiples, enfatizando en sus procesos intersubjetivos, de comunicación y vínculos como posibilidad para la construcción de escuelas equitativas y participativas. A través de una metodología que denominamos *investigación-tallerista*, basada en el diálogo horizontal y la narrativa con jóvenes en escuelas secundarias y de media superior en contextos urbano marginales y rurales, nos aproximamos a los significados y reflexión de su experiencia escolar para potenciar otros modos estar, significar e imaginar la escuela. Resultado de los primeros análisis apuntamos al diálogo como clave pedagógica en la emergencia de interacciones educativas que demandan la corresponsabilidad ética e intergeneracional y la reconfiguración en los usos del poder, los procesos de enseñanza-aprendizaje, del convivir, emocionar y participar para hacer de la escuela un nuevo horizonte de vida juvenil y social.

Palabras clave: diversidad, juventud, escuela, inclusión

Introducción

El derecho a la educación de la juventud es un campo de múltiples facetas que se inserta en representaciones político culturales en el sistema educativo nacional (SEN). Su estructura descansa de manera central en la institución escolar que, configurada a partir de proyectos político educativos de estado, se conforma a la luz de los impactos



de la escuela esperados en la sociedad, las comunidades, familias y sujetos particulares como es el caso de la formación social, académica, para el trabajo, moral que en su conjunto sintetizan las aspiraciones de una época a la vez que construyen representaciones del sujeto esperado, pero también del que habita el proceso educativo en las escuelas.

Como sucede en los países, los estados tienen la responsabilidad de garantizar este derecho a través de la constitución, leyes, y estructuras de gobierno que lo hagan posible como es el caso del SEN y la institución escolar, la formación de docentes y en México también con las versiones de lo social que se encuentra en los planes, programas y libros de texto gratuitos.

El SEN mexicano se estructura por niveles y modalidades a través de la educación preescolar, primaria, secundaria –estos tres niveles constituyen la educación básica- y el medio superior. Estos niveles son obligatorios y abarcan 15 años de escolarización en su conjunto, de los 3 a los 15 años de edad. El SEN se estructura también por el nivel medio superior. En esta ponencia delimitamos a la educación media superior por ser dirigida a jóvenes de 15 a 17 años en el marco de una edad “típica” (INEE, 2011, p. 47).

La obligatoriedad de los niveles se ha constituido por negociaciones, acuerdos y debates que al final han quedado impuestos en las políticas educativas que impactan prácticas curriculares, docentes y formas de gestión escolar particulares. En estos procesos, la inclusión ha sido de los procesos que se ha mantenido para hacer realidad el discurso de educación para todos instituido en el artículo tercero constitucional que le da sustento al derecho a la educación. No obstante, las definiciones de este concepto derivan en prácticas particulares que es necesario analizar en las vidas cotidianas de las escuelas y en las voces de quienes las habitan, en este caso en la juventud. Sostenemos que una escuela inclusiva es al mismo tiempo intercultural y diversa, categorías desde las cuales analizamos sus posibilidades. Éste es el interés de la ponencia.

Desarrollamos en primer lugar la perspectiva teórico metodológica; en segundo lugar, las condiciones sociales del propio sujeto juvenil y del SEN; en tercer lugar los hallazgos derivados de las investigaciones; finalmente, conclusiones.

Perspectiva teórico metodológica



Los modos de conocer la relación entre estudiantes y escuela se han modificado a lo largo de los años, como todo campo de la investigación social y educativa. Los estados de conocimiento referentes a estudiantes muestran los desplazamientos en torno a los temas y modos de acercarse a la producción de conocimiento. Para la década 1982-1991 el estudio de los estudiantes no se había conformado como un campo de estudio propio como sí lo había hecho el de maestros; para la década 1992-2002 ya se reconoce como campo de estudio dado que hay “mayor conciencia de su papel dentro de las instituciones escolares y, por ende, de la necesidad de conocerlo y de investigar diversas problemáticas” (Guzmán y Saucedo, 2005: 641); mientras que para la década 2002-2012 el campo se fortalece y crece de manera importante y destacan como rasgos la diversificación temática y la diversidad de enfoques teórico metodológicos (Guzmán y Saucedo, 2013: 29).

Importa iniciar con este referente pues a la diversidad metodológica unimos a la etnometodología como herramienta que permite acercarse a la producción de conocimiento desde las visiones de estudiantes en el nivel educación media superior. Construir conocimiento con los estudiantes y no sólo de ellos, implica derivaciones teórico metodológicas que recuperan su capacidad de agencialidad social y epistémica. A partir de referentes como Giddens (1998) y Bourdieu (Wacquant, 2005), Santos (2017), Coulon (1995) y Corona y Kaltmeier (2012), Reguillo (2000a y 200b), Valenzuela (2015), fue posible construir una perspectiva que se encuentra habitada por teorías, enfoques, paradigmas, posicionamientos y posturas propias, que permiten, en tanto perspectiva, mirar desde un lugar, desde un momento y hacia un horizontes y esperanzas.

Así, los referentes teóricos fueron la teoría de la estructuración que aporta la capacidad de agencia a partir del concepto de reflexividad y el análisis de la institución a partir de las reglas y recursos (Giddens, 1998). La teoría de los capitales de la sociología cultural aporta la noción de *habitus* a partir de la cual se aporta a la comprensión de la relación estructurado estructurante (Bourdieu en Wacquant, 2005) que permite el acercamiento analítico a las prácticas y conceptos juveniles; la etnometodología de Coulon que nos desafía a conocer los métodos que las personas construyen en el fluir de sus vidas con su razonamiento sociológico práctico de acuerdo a Garfinkel (Coulon, 1995, p.13) y a partir de los cuales construye su visión y vivencia de los contextos escolares. Una categoría central es la de juventud que descartada de la noción sólo etaria, reconoce desde el enfoque sociocultural los modos de ser joven y de apropiarse de los espacios



institucionalizados (Reguillo, 2000a y 2000b; Medina 2000) carecen de una postura esencialista para situarse como un estado, una condición sociocultural. Por su parte Corona, Kaltmeier (2012) y Santos (2017) permiten acercarnos desde una postura no extractiva en la cual nuestros propios conceptos y prácticas entran en juego y dialogan con los propios de los sujetos investigados en una relación intersubjetiva. El concepto de diversidad es pensado desde Skliar y Téllez (2008) para separarse sólo de una suma de atributos descriptores para colocarnos en polos identificadores y articulados y al mismo tiempo desarticuladores que permean las prácticas de los sujetos jóvenes en la escuela y que por referir a la identidad, definen de manera central a la alteridad desde nos encontramos y desencontramos en las escuelas; por su parte dialogamos con la categoría de inclusión a partir de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) y desde el enfoque de derechos que sitúa al sujeto en tanto sujeto de derecho pero a partir de las cuatro As señaladas por Katarina Tomsevsy (2003), a saber, asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. Una categoría central es la interculturalidad crítica de Walsh (2014) que permite identificar los procesos de desmontaje profundos que convocan la posibilidad en la transformación de las bases que sostienen el discurso hegemónico.

Por otro lado, las tecnologías de la investigación, es decir, las lógicas en que se construyen las técnicas permitió el desarrollo de talleres como propuesta para investigar en interacción con los grupos, se trata de una perspectiva de acción participativa. El taller es definido como un espacio epistémico que afronta la articulación teoría y práctica y que se define desde una hacer artesanal a partir de acciones e interacciones en contextos específicos. La definición de un taller como estrategia metodológica deriva de la educación popular que lo define como un

[...] dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida.
(Cano, 2012, p. 33).

La situación de partida fue acordada con contenidos que fueron dialogados con la comunidad escolar, principalmente con las direcciones y docentes encargados de la orientación. Se desarrollaron dos talleres en el municipio de Ecatepec, en instituciones de educación media superior, en escuelas oficiales pertenecientes al gobierno del



estado de México.

Condiciones sociales del sujeto juvenil y del SEN

La sociedad mexicana, como sucede en otros países latinoamericanos, se comprende a partir de dos caras de una misma moneda, las problemáticas que afrontamos como la pobreza y la violencia, transformaciones sociales como los cambios demográficos, los modos de construir a las familias, el quiebre en lo que se denomina el tejido social y la lucha de sujetos sociales como indígenas, mujeres, comunidades homosexuales, docentes, estudiantes, entre muchos otros. Asimismo, el país tiene una riqueza cultural por la presencia de pueblos originarios, la diversidad poblacional y las posibilidades que tenemos como país. En términos de pobreza la población en esa condición pasó de 49.5 millones en 2008, a 52.4 en 2018 y afecta de manera importante a los 68 pueblos indígenas del país (CONEVAL, 2018a).

Importa señalar que las estancias escolares y la diversidad juvenil se constituyen en contextos complejos, en situaciones sociales, económicas, políticas y culturales que refieren a un estado de precarización dada la pobreza económica pues en la región de América Latina y el Caribe más de cien millones (64%) de jóvenes viven en hogares pobres y dos de cada diez trabajan en situación de informalidad lo que se agrava para las mujeres (OCDE, CEPAL & CAF, 2017, p. 15). En este contexto la particularidad de México, de acuerdo al Consejo Nacional para la Evaluación de la Política Pública (CONEVAL), indica que la población joven alcanza la cifra de 31.1 millones para el año 2018 y que su diversidad y desigualdad estructural e interna habla de un grupo poblacional no homogéneo ya que representa el 29.3 de la población económicamente activa. Esta población económicamente activa joven representa grandes desigualdades, por ejemplo, sólo el 10% estudia; las desigualdades por género son también inaceptables pues el porcentaje de jóvenes que trabajan y hacen labores domésticas es ampliamente diferente para hombres (56.8) y para mujeres (84%); asimismo, el porcentaje de quienes sólo realizan una actividad económica representan el 23.9% en los hombres y no alcanza ni al 4% en las mujeres. (CONEVAL, 2018b, pp. 1-2).

Para el año 2016, 42.9 de la población joven se encontraba en situación de pobreza y llama la atención que de ella 54.1 estaba ocupado y 4.3 desocupado, lo que habla de la condición de empleo de esta población. También es escaso y desigual su acceso a la seguridad social pues sólo el 10.2% de jóvenes ocupados acceden a ella en zona urbana y apenas 2.9% en zona rural. Lo mismo sucede con el acceso al servicio médico



pues en zonas urbanas no alcanza al 20% y en zona rural al 5% en jóvenes ocupados (CONEVAL, 2018b, p. 3).

La desigualdad también se advirtió en el diagnóstico presentado en el Programa Nacional de Juventud 2014-2018, Logros 2016 en el que se afirma que las brechas de desigualdad son desfavorables para la población joven en relación con la no joven (2016) de tal manera que las brechas de desocupación, de género en desocupación juvenil, de generación en población en situación de pobreza, generación de población en situación de pobreza extrema, generacional de población vulnerable por carencias, generacional en la población vulnerable por ingresos, generacional en la población no pobre, representan la condición histórica de la juventud en México y aportan comprensión para lo que significa la construcción social de la demanda por educación en esta condición social como se verá más adelante.

Así, la diversidad juvenil se constituye desde la desigualdad y la pobreza a lo que se une la estructura y gestión de la propia escuela y sus prácticas cotidianas.

Por su parte el SEN mexicano es uno de los más grandes del mundo y presenta fuertes desafíos como la atención a grupos diversos y dispersos en el territorio nacional. Cuenta con poco más de 36 millones de alumnos, de los cuales 30.9 millones están matriculados en algún nivel de educación obligatoria. Éstos son atendidos por 1.5 millones de docentes en 243000 escuelas o planteles escolares a lo largo y ancho del país. La gran mayoría del alumnado se encuentra matriculada en escuelas y planteles de sostenimiento público. (INEE, 2018, p. 23).

La diversidad juvenil se atiende desde escuelas indígenas, para personas con discapacidad, aquellas que han quedado fuera de las escuelas por no estar en las edades normativas y quienes por homofobia, discriminación, pobreza y desigualdad les es conculcado su derecho a la educación.

Diversdad e inclusión, definiciones desde las narrativas juveniles

El trabajo en los talleres con jóvenes permitió identificar dos afirmaciones centrales. Por un lado, que la diversidad más que un atributo de personas es un polo identificador que permite la afirmación de los procesos identitarios juveniles.

El taller denominado “Escribiendo nuestra experiencia en la escuela”, se desarrolló con 15 estudiantes de una escuela en el norte del estado de México con condiciones infraestructurales y de gestión muy precarias al no contar con un edificio mínimante



decuado para las clases pues estaban hasta 50 estudiantes en un aula pequeña hacinados en un tiempo de fuerte calor; ellos mismos señalaban que era insoportable estudiar en esas condiciones pues se dormían, no toleraban los malos olores, imposible trabajar por pares al no poder pasar entre las filas de bancas e incluso no poder hacer equipos para generar estrategias didácticas necesarias para la formación desde la colectividad. Soportar así de ocho de la mañana a una de la tarde con sólo 15 minutos para descansar, comer, ir al baño y platicar, es inadecuado para el trabajo con jóvenes o cualquier otra población. No se cumplía ni la accesibilidad ni la asequibilidad pues que existiera una escuela con escasas y precarias condiciones, es a todas luces insuficiente para ejercer el derecho a la educación, tanto en la enseñanza, como en los aprendizajes, la convivencia y socialización.

Por otra parte la gestión fue impactante pues el trato, de manera particular con estos jóvenes, es muy duro entre ambas partes. Un estudiante se preciaba de haber golpeado a un maestro, mientras que directivos sostenían una interacción de voz, fuerte siempre amenazante. Asimismo, los procesos de apoyo son insuficientes pues, una vez que en el Taller hicimos ejercicios de lectura comentada para ubicar sus visiones y posiciones frente a la estigmatización y trato de que son sujetos en artículos de la prensa nacional y en la escuela misma, se pudo mirar la ausencia de información de becas a las que tienen derecho y cubren requisitos y que deben ser gestionadas por la escuela; no estaban informados. Pero algo también relevante es la forma en que la concepción de ambas partes impacta de forma relevante en las prácticas cotidianas, de manera que la interacción no trata sólo de una relación entre personas, sino también entre conceptos, descalificaciones, en suma, subjetividades, usos de poder que se afirman y confirman en la vida cotidiana de la escuela.

Al tratar en los talleres los procesos pedagógicos como otro ámbito de tensiones, resultó una constante la falta de comprensión, en voz de estudiantes, de las condiciones de vida escolar: dificultades para que padre y/o madres asistieran a juntas, apoyar con materiales didácticos para el desarrollo de los trabajos en las aulas, clases aburridas, mal trato y inequidad en las reglas en el aula que coadyuvan en la dificultar para el logro de aprendizajes y enseñanzas. Es posible afirmar que asistimos a escuelas sin sujeto, en la medida que no hay una recuperación de intereses, necesidades y condiciones juveniles que no sólo rodean, sino centralmente dan contenido a sus estancias en las escuelas. Los contenidos de la diversidad se encuentran en las expectativas, prácticas culturales, de condición incluso psicológica



de estudio pues asistía al taller un joven con autismo con el cual miramos solidaridad y cuidado de parte de sus compañeros, pero se encontraba confinado en relación con la atención escolar.

A través de las prácticas cotidianas, los jóvenes se apropiaban de las definiciones que de ellos se había en la escuela; si bien hubo molestía en cuanto a cómo los denominan, también hay apropiaciones de estas marcas y se comportan en cuanto tal, señalaron a manera de venganza, confirmación y disputas de poder con docentes. Sin embargo no es lejano afirmar que es la socialización con los pares y con escasos profesores, espacios de afirmación también de que son importantes, que es posible trabajar de otra manera, pero que la gestión escolar es una limitante más que una posibilidad. Así no hay visibilización de la diversidad juvenil posible si no se mueven las estructuras que sostienen y dan sentido y continuidad a la exclusión cotidiana, es decir, como señala Walsh si la interculturalidad es pretendidamente superficial multicultural e integracionista, antes que transformadora de las relaciones y estructuras de poder que la sostienen. Es por ello que la interculturalidad es una categoría fuerte para la lectura de la diversidad y la escuela inclusiva pues refiere a una

herramienta pedagógica que cuestiona de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez- alientan la creación de modos “otros”-de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras (2014, p. 13)

Con esta base, consideramos que la interculturalidad alude también a un ámbito generacional en el que se juegan perspectivas de la escuela, de los roles y sentidos a partir de los cuales se imponen y negocian saberes, métodos pedagógicos, modos de estar y propósitos de las escuelas. De esta manera la interculturalidad, además, del género, la étnia refiere también a interacciones generacionales diversas que se encuentran y desencuentran en el campo escolar.

Por otro lado, el segundo punto que encontramos es que las prácticas de esta juventud denominada indisciplinada, desordenada, cuestiona el orden establecido y sus visiones y prácticas juegan de manera importante en las estancias escolares. Un caso específico es la disciplina que más que constancia y gusto, refiere control de grupo, dispositivo de disciplinamiento vía las calificaciones y los reglamentos escolares.



Sus representaciones tienen un lugar preponderante en las prácticas pretendidamente inclusivas. Esta juventud simula, resiste, se apropia, resignifica, negocia la situación pedagógica. Quizá sea posible aún sostener con Coulon (1995) que el fracaso de la educación sea un fracaso en términos de establecer la situación pedagógica a partir de perspectivas, lugares y temporalidades diversas como bases de crítica a la inclusión normativa.

El reconocimiento a la diversidad juvenil desde la interculturalidad impide mirarla sólo como incorporación o integración pasiva de la juventud; sino, un campo de tensiones y lucha desde los cuales se cuestiona, des-ordena y constituye el derecho juvenil a la educación. El concepto de inclusión de la UNESCO avanza al considerar que la inclusión es “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación” (UNESCO, 2006). No obstante, no se trata sólo de participar en lo ya establecido, sino de ejercer el derecho a participar en el propio diseño y gestión de los espacios escolares.

Conclusiones

¿Cómo pensar desde aquí una escuela inclusiva? Iniciamos con el reconocimiento acerca de que la diversidad es un campo de disputa por las identidades no sólo juveniles, sino estudiantiles en el contexto escolar. Que es también necesario reconocer que suceden en espacios marcados por la desigualdad, la pobreza y la precarización. Pero centralmente que es necesario y posible transformarlas a la luz de la interculturalidad crítica que permite la configuración conjunta, de la comunidad escolar y social, de las perspectivas que sostienen el discurso hegemónico de la diversidad y la inclusión.

Adicionalmente dos hallazgos fueron relevantes. En primer lugar, rebasar la noción de diversidad como una serie de atributos que caracterizan a la juventud y avanzar a mirarla como polo identitario que se mueve en pro, o promueve prácticas específicas, políticamente fuertes. En segundo lugar, considerar que la inclusión juvenil se juega en el plano de las agencialidades, que no son pasivas y que son potentes para transformar la inclusión como una acción integracionista, a un campo de tensiones interculturales que cuestionan el orden heredado de formas y prácticas de representación del vínculo juventud y escuela que habita los imaginarios de ser joven en la escuela.

Por su parte, el SEN, la estructura normativa y pedagógica desconoce, en un ámbito



homogenizante, las contextualidades que impregnan de sentido a las estancias juveniles en la escuela. Sus discursos de inclusión funcional y su responsabilidad de ser garantes del derecho a la educación, constituyen dos caras complejas que han de ser cuestionadas para pasar a exigir transformaciones viables a partir de aportes de un sujeto diverso, juvenil de derechos no a ser incluido, sino ser sujeto de decisión y definición de los espacios escolares.

Así la diversidad juvenil es una herramienta social, cultural, política y pedagógica potente para el diálogo y la creación de alternativas que permitan construir escuelas inclusivas desde otras coordenadas que no sólo cuestionan sino proponen ámbitos y propuestas viables ya que tienen derecho a la recreación de los espacios educativos.

Bibliografía

- Cano, A. (julio-diciembre de 2012). La metodología de taller en los espacios de educación popular. Recuperado el 27 de julio de 2018, de <file:///C:/Users/PAVILION/Downloads/2223-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3626-1-10-20130522.pdf>
- CONEVAL. (2018a). Pobreza en México. Resultados de pobreza en México 2018 a nivel nacional y entidades federativas. Recuperado el 13 de septiembre de 2019, de <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezalInicio.aspx>.
- CONEVAL. (2018b). ¿Qué funciona y qué no en el desarrollo laboral juvenil? Recuperado el 17 de febrero de 2019, de https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicados_prensa/Documents/Notainformativa-Desarrollolaboraljuvenil.pdf#search=que%20funciona%20y%20qu%C3%A9%20no%20en%20desarrollo%20laboral%20juvenil%20
- Corona, S. K. (2012). En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. México: Gedisa.
- Coulon, A. (1995). Etnometodología y educación. España: Paidós.
- Giddens, A. (1998). La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guzmán, C. y. (2005). Conclusiones y perspectivas del campo de los alumnos. En P. (. Ducoing, Sujetos, actores y procesos de formación (págs. 799-809). México: COMIE/IPN.
- Guzmán, C. y. (2013). La investigación sobre estudiantes en México: tendencias y hallazgos. En C. Saucedo, G. Carlota, E. Sandoval, & J. (. Galaz, Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. México: ANUIES/COMIE.



Hernández, G. (2009). Identidades juveniles y cultura escrita. En J. Kalman, & B. Street, *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (págs. 186-201). México: Siglo XXI.

INEE. (2011). *La educación media superior en México. Informa 2010-2011*. México: INEE.

Medina, G. (2000). La vida se vive en todos lados. La apropiación juvenil de los espacios institucionalizados. En G. Medina, *Aproximaciones a la diversidad juvenil* (págs. 79-115). México: El Colegio de México.

OCDE, CEPAL, & CAF. (2017). *Perspectivas económicas de América Latina 2017. Juventud, competencias y emprendimiento*. Recuperado el 17 de julio de 2019, de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40721/1/LCG2689_es.pdf

Reguillo, R. (2000a). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. En A. Lindón, *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad* (págs. 77-93). México: Anthropos.

Reguillo, R. (2000b). Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión. En G. Medina, *Aproximaciones a la diversidad juvenil* (págs. 19- 43). México: El Colegio de México.

Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes*. Madrid: Morata.

Saucedo, C. (2013). Múltiples sentidos sobre la escuela en estudiantes de primaria, secundaria y nivel medio superior. En C. Saucedo, C. Guzmán, E. andoval, & F. Galaz, *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportaciones y debates* (págs. 131-155). México: ANUIES/COMIE.

Saucedo, L., Guzmán, C., Sandoval, E., & Galaz, F. (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002- 2011*. México: ANUIES/COMIE/.

SEGOB (2016) *Programa Nacional de Juventud. Logros 2016*.

Skliar, C., Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una 'edagogía de la diferencia*. Buenos Aires, México: Noveduc.

Tomasevski, K. (2003) *Indicadores del derecho a la educación*. Recuperado el 20 de julio de 2019 de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>

UNESCO (2006). *Educación inclusiva*. Recuperado el 20 de julio de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>

Valenzuela, J. (2015). *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. México: Biblioteca de Infancia y Juventud/NED.



Walsh, C. (2014). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial. Apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. Recuperado el 13 de septiembre de 2019 de <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>

Wacquant, L. (2005). Claves para leer a Bourdieu. En I. Jiménez, Ensayos sobre Pierre Bourdieu (págs. 53-78). México: CESU/UNAM/Plaza y Valdés.