

# ESTUDIO COMPARATIVO DE PERCEPCIÓN DE CALIDAD DE VIDA EN ESTUDIANTES ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR CON Y SIN DISCAPACIDAD<sup>1</sup>

## COMPARATIVE STUDY OF PERCEPTION OF QUALITY OF LIFE IN ADOLESCENT STUDENTS OF HIGHER SECONDARY EDUCATION WITH AND WITHOUT DISABILITY

*Isaías García Lerma*

*Egresado del Doctorado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México*

*Asesor virtual en Prepa en Línea-SEP - Teléfono 55 39 545435*

*Residencia en el Estado de México, México*

*Correo electrónico 00204058@g.unp.mx*

### Resumen

Este artículo busca responder la siguiente pregunta ¿qué factores permiten a los y las adolescentes en condición de discapacidad, y sin ella, afrontar las adversidades que les impone el ambiente en el que se desenvuelven? Se estudió el caso de adolescentes

1 Este trabajo retoma elementos de la investigación realizada para obtener el grado de doctor en Pedagogía titulada "Análisis de la resiliencia desde la perspectiva de calidad de vida en adolescentes. Un estudio de caso de tres instituciones de educación media superior".

de tres centros de Educación Media Superior (uno del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, Conalep 191, y dos Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad, CAED) del municipio de Nezahualcóyotl, México. Se seleccionó una muestra no representativa de 64 estudiantes, a quienes se les aplicó el instrumento *Valoración de la calidad de vida en alumnos adolescentes* (Gómez-Vela y Verdugo, 2009). Para el análisis de lo obtenido en el trabajo de campo, se utilizó el programa estadístico SPSS. Como resultados, se encontró que los niveles de satisfacción con la vida que se observan en México, considerado en su totalidad, se reflejan en la alta percepción de calidad de vida de la muestra seleccionada para el estudio de caso. Esta percepción no se encuentra ligada positivamente con la pertenencia a un estatus económico medio, ni negativamente con la condición de discapacidad. Personas que ocupan posiciones subordinadas en el campo social, que experimentan la condición de discapacidad y que tienen un volumen global de capitales limitado también pueden tener un alta percepción de calidad de vida, lo que les permite relacionarse y sobrevivir en condiciones adversas, pero no les da la competencia para luchar por moverse a espacios sociales de mayor prestigio.

*Palabras clave:* adolescente, discapacidad, adversidades, capitales y calidad de vida.

#### ABSTRACT

*This paper seeks to answer the question: What factors allow teenagers with and without disabilities to cope with adversities coming from their environment. The case of adolescents from three Higher Secondary Education centers (one from the National College of Technical Professional Education, Conalep 191, and two Care Centers for Students with Disabilities, CAED) in the municipality of Nezahualcóyotl, Mexico, was studied. A non-representative sample of 64 students was selected, to whom the instrument **Assessment of the quality of life in adolescent students** (Gómez-Vela and Verdugo Alonso, 2009) was applied. For the analysis of the results of the field work, the SPSS statistical program was used. As results, it was found that the levels of satisfaction with life observed at the national level in Mexico are reflected in the high perception of quality of life of the sample selected for the case study. This perception is not positively linked to belonging to a medium economic status, nor negatively linked to disability status. People who occupy subordinate positions in*

*the social field, who experience the condition of disability and who have a limited overall volume of capital may also have a high perception of quality of life, which allows them to relate and survive in adverse conditions, but it does not give them the competence to fight to move to more prestigious social spaces.*

*Keywords:* teenager, disability, adversities, goods and quality of life.

La perspectiva de calidad de vida plantea que los sujetos experimentan un estado de bienestar cuando sus necesidades son satisfechas y tienen la posibilidad de mejorar en las áreas vitales. Comprende factores objetivos y subjetivos, pero es la valoración del propio individuo lo que refleja la calidad (Schalock y Verdugo, 2003). Cuando esta es positiva no solo se está mejor dispuesto a enfrentar acontecimientos que ponen en entredicho la integridad, sino que además se cuenta con los recursos necesarios para hacerlo. Por el contrario, cuando es negativa, se considera que se es más propenso a caer en prácticas riesgosas como, por ejemplo, el uso de drogas y conductas violentas o delictivas (Gómez-Vela et al., 2007).

Si a la condición de adolescente se le agrega la de discapacidad, el escenario se complejiza. A nivel internacional, autores como Araújo et al. (2012) encontraron que la satisfacción de adolescentes con una condición de discapacidad es igual a la de sus pares sin discapacidad, pero tiende a ser subestimada por sus madres y padres. Castro et al. (2016) concuerdan en que es subestimada, pero por los/las profesionales a cargo de los centros de formación.

En oposición, Gómez-Vela et al. (2007) afirman que la calidad de vida de jóvenes con una condición de discapacidad, en dimensiones como el desarrollo personal, es ostensiblemente más baja que la de jóvenes sin esta condición dado que el carácter academicista de la educación les presenta mayores obstáculos, por un lado, en cuanto al bienestar físico, debido a que condiciones como la hiperactividad, las limitaciones físicas o sensoriales frecuentemente implican el consumo de medicamentos y, por otro lado, en la autodeterminación, porque se les imponen límites a la toma de decisiones relevantes con respecto a su vida. Al mismo tiempo, para ellos/as es importante la presencia en la comunidad, la posibilidad de ser reconocidos/as que les da el ambiente en el que se desarrollan y disponer de las mismas oportunidades que sus pares.

Explorar la percepción que tienen los y las adolescentes sobre la calidad de vida es fundamental porque es en esta fase de la vida cuando se enfrentan por primera vez a situaciones riesgosas como la violencia, la delincuencia, las drogas, la conformación de un círculo de relaciones no parentales, las relaciones sexuales o la construcción de un proyecto de vida propio. La mayoría supera estos retos y va consolidando una personalidad propia que se fortalece con el paso del tiempo, otros/as pueden ver afectada esta capacidad por factores personales o del contexto en el que se desenvuelven. Sin embargo, lo que influye en que se siga una u otra trayectoria son los recursos materiales y simbólicos que provee el espacio social en el que se desarrollan, las situaciones de riesgo a las que se enfrentan y la valoración individual que hacen ellos/as mismos/as.

## **Metodología**

Para lograr el cometido de este trabajo, primero, se realizó una revisión de dos de las principales investigaciones de calidad de vida en población mexicana y de los factores relacionados con el estado de bienestar que se experimenta cuando se considera que las propias necesidades están satisfechas. De esta revisión se extrajeron algunas líneas temáticas que nos permitieran observar cómo se manifiesta este estado de bienestar en los y las adolescentes. En un segundo momento, se utilizaron los conceptos de capital económico, cultural, social y simbólico de Bourdieu (1997) para analizar cómo desde la posición social de adolescente se puede acceder a los capitales vinculados con la satisfacción con la vida, distinguiendo entre quienes están en condición de discapacidad y quienes no. Finalmente, en un tercer y último momento, se realizó un estudio de caso en el que participaron adolescentes del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) 191, del Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) perteneciente al Centro de Estudios Tecnológicos Industriales (CETIS) 37 y del CAED del Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) 90 del municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México, México, para observar cómo los sujetos que ocupan esta posición experimentan las condiciones estructurales en las que se desarrollan, y qué factores les permiten experimentar satisfacción con la vida y superar las adversidades que se les presentan, esto con base en el modelo de calidad de vida propuesto por Gómez-Vela y Verdugo (2009).

Para el estudio de caso, se seleccionó una muestra intencional no probabilística de adolescentes de los cuarto y sexto semestres del turno matutino del CONALEP 191 y de cualquiera de los 22 módulos que integran el plan de estudios de los CAED, buscando que fueran estudiantes regulares y que ya estuvieran adaptados/as a la dinámica de funcionamiento de las instituciones. Al final, se logró conformar un conjunto de 64 participantes, de los/as cuales 14 estaban en condición de discapacidad (parálisis cerebral, hemiplejía, asperger, epilepsia, discapacidad intelectual, de lenguaje, auditiva, psicomotora y visual). En esta muestra domina la presencia de mujeres (77.9%). En los/as estudiantes del CONALEP 191, el promedio de edad es de 16.6 años, oscilando entre 15 y 29 años. En los/as del CAED, se observa una mayor dispersión, el promedio es de 20.2 años, los/as de menor edad son de 15 y los/as de mayor de 33.

A cada participante se le pidió que respondiera el cuestionario denominado *Valoración de la calidad de vida en alumnos adolescentes* (Gómez-Vela y Verdugo, 2009), que está compuesto por 61 preguntas de formato tipo Likert en las que tuvieron que manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo con los enunciados planteados y 20 preguntas semiestructuradas que amplían la información sobre algunos puntos importantes del instrumento, todas distribuidas en 7 dimensiones clave de la calidad de vida: bienestar emocional, integración/presencia en la comunidad, relaciones interpersonales, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación y bienestar material. A los/as estudiantes con discapacidad, dependiendo de sus necesidades de apoyo, se les leyeron las preguntas, se marcaron las respuestas, se aplicaron en pequeños grupos junto con los/as compañeros/as que toman las clases y siempre estuvo presente al menos uno/a de los/as asesores/as responsables del centro escolar. Antes de ello, se tramitaron los permisos pertinentes de las instituciones implicadas y, en el formulario del cuestionario, se incluyó un apartado en el que se solicita el consentimiento de los/as informantes para utilizar los datos con los fines propios de la investigación, además de asegurar la confidencialidad de estos.

Para el análisis de la información, se utilizó el programa estadístico SPSS, en el cual se cargaron los datos de todos los casos. Una vez hecho esto, se descartaron los cuestionarios con información sesgada e incompleta (10 casos) y se sumaron las puntuaciones obtenidas por los/as estudiantes en cada una de las dimensiones del instrumento por separado para después transformarlas en una escala

de 0 a 100 mediante una regla de tres. Esto permitió encontrar la satisfacción en cada una de las dimensiones para llegar al resultado global. Finalmente, se sumaron las puntuaciones de las 61 preguntas cerradas y se transformaron, una vez más, a la escala de 0 a 100. Se estableció el 70 como el umbral a partir del cual se puede valorar la satisfacción con la vida de los sujetos: los que no lo alcanzan muestran un nivel bajo y los que se colocan en él o por encima tienen uno alto, criterio determinado por los autores del instrumento.

## **Resultados**

### ***Estudios sobre calidad de vida en población mexicana***

Existen pocos estudios que analicen la calidad de vida percibida por la sociedad mexicana. El referente obligado es el Reporte Mundial de la Felicidad, en el que el país ocupa el lugar 23 de entre 156 naciones, estando en el primero Finlandia y en el último Sudán del Sur. De entre los siete dominios valorados, México mostró mayor satisfacción en las relaciones personales y peor en la seguridad ciudadana. El acontecimiento que tuvo el impacto positivo más importante fue la aprobación de la medida para que se pudieran realizar llamadas telefónicas de larga distancia sin pagar un costo extra en 2014; los que tuvieron impacto negativo fueron el alza de los costos de la gasolina (gasolinazo) del 2017 y la creciente percepción de que el gobierno federal era incapaz de resolver problemas como la inequidad social, la corrupción y la violencia, en el año 2018 (Helliwell et al., 2019).

En 2008, García (2011) elaboró el índice de calidad de vida para México, con siete dominios principales: bienestar personal, salud, seguridad, vida comunitaria, buen gobierno, educación y economía. En los resultados, encontró que los/as ciudadanos/as le otorgan los valores más elevados a su estado de salud y los inferiores a la facilidad para conseguir un trabajo adecuado, a la capacidad de las instituciones para combatir la inseguridad y a la honradez de los diferentes niveles de gobierno. La percepción de bienestar no se distribuye de forma equitativa en toda la sociedad: la clase media manifestó los niveles más altos, la baja estuvo en un nivel intermedio y la alta se colocó en el punto más bajo.

Los resultados del estudio de García (2011) permiten sugerir que la posición social y el cúmulo de capitales a los que se tiene acceso influyen en la valoración de la vida de las personas, observándose una línea en la que se experimenta esta sensación en mayor magnitud, la clase media, pero cuando el rol social que se juega se aleja más hacia arriba o abajo tiende a deteriorarse. Este argumento da pie para explorar la posición del/la adolescente en la estructura social mexicana, los capitales a los que se puede acceder desde ella y la forma en que esta estructura es incorporada por el sujeto a través de prácticas y decisiones, como un ámbito general en el que se mueve la satisfacción.

### ***Posición social del adolescente y acceso a los capitales relacionados con la satisfacción con la vida***

Desde la perspectiva de Bourdieu (1997) y de la revisión que hace Gutiérrez (2005) de las relaciones sociales, la posición en el campo social del/la adolescente está definida por el volumen global de capitales<sup>2</sup> que posee o por el acceso a cuatro tipos de capitales: económico (bienes materiales); cultural (los conocimientos, la ciencia y el arte que se incorporan como una especie de posesión; social (pertenencia a un círculo de relaciones estable que da entrada a ciertos beneficios materiales y prestigio); y simbólico (reconocimiento que se adquiere por la posesión legítima de los otros tipos de capitales). Cabe destacar que cada uno de estos se puede construir como un campo específico de competencia por la posesión de los bienes socialmente producidos, valorados, escasos y desigualmente distribuidos. Para el caso del adolescente, se puede acceder a ellos a través de la familia a la que se pertenece, como una especie de capital social, o por cuenta propia del sujeto que desempeña ese papel.

En el capital económico, informes del año 2016 muestran que de los/as 39.4 millones de menores de 18 años que vivían en México, 51.1% se encontraban en condiciones de pobreza, al carecer de los recursos para ejercer por lo menos uno de sus derechos (educación,

2 Capital se define como "un conjunto de bienes acumulados que se producen, intercambian, distribuyen, consumen, invierten, pierden, son dignos de ser buscados y preciados" (Costa, como se citó en Gutiérrez, 2005, pp.34 y 36).

salud, vivienda o servicios básicos). De entre ellos/as, el 9% estaban en la franja de pobreza extrema, al tener complicaciones para ejercer dos o más de sus derechos y pertenecer a familias con ingresos insuficientes para acceder a la alimentación necesaria para satisfacer sus necesidades nutrimentales diarias (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social -Coneval- y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia -Unicef- México, 2014).

Cuando se experimentan estas condiciones, se torna una obligación incorporarse al mercado de trabajo, por lo que 3 millones de ellos lo han hecho, de los que el 60% está en la informalidad, el 46% no recibe un salario por su labor y el 39% no asiste a la escuela (Comisión Nacional de Derechos Humanos -CNDH- México y Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social -CIESAS-, 2017). Esto condiciona sus posibilidades de acceder a los bienes culturales, al no asistir a la escuela, y a los simbólicos, al no ser reconocidos/as formalmente como trabajadores/as y no recibir un sueldo.

En lo tocante a los/as adolescentes en condición de discapacidad, se calcula que existen 490,000 en el margen de edad de 14 a 24 años. Dentro de la población general, tienen 8.5 puntos más de incidencia de pobreza y 3.4 en pobreza extrema. Al mismo tiempo, tienen una menor probabilidad de insertarse en el mercado de trabajo porque enfrentan una serie de obstáculos como la escasez de transporte adaptado, infraestructura y espacios de trabajo no accesibles, niveles bajos de formación académica, percepción de salarios menores a los de sus pares sin discapacidad con ocupaciones similares y costos elevados relacionados con la vida (alimentación, salud, vivienda y transporte) (Secretaría de Desarrollo Social, 2016). Cuando se incorpora la condición de discapacidad, la posición social tiende a deteriorarse, a volverse negativa, incluso se puede llegar al punto de ser totalmente excluido/a de las relaciones de distribución de este bien, lo que implicaría, de manera automática, una condición de dependencia.

En el capital cultural institucionalizado a través de créditos escolares, se observa una cobertura de educación media superior casi total (99.5%) que ha permitido que los/as adolescentes logren un promedio de 10 años de escolaridad (Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior -Copeems-, Secretaría de Educación Media Superior -SEMS- y Secretaría de Educación Pública -SEP-, 2012). Existen cuestionamientos sobre la calidad del

capital que logran acumular: el reporte del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2015 indicó que solo el 13% de los/as estudiantes del país que cursaban el último grado de secundaria y el primero de preparatoria alcanzaron el nivel de logro más elevado en la dimensión de habilidades matemáticas, el 8% en ciencias y el 15% en lectura, encontrándose la mayoría en niveles básicos de pensamiento crítico, en los que se pueden hacer acciones obvias que se deducen fácilmente de los datos e interpretaciones literales de resultados, dar explicaciones simples de la información y establecer relaciones sencillas entre fragmentos de textos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación -INEE-2015).

Este hecho es el síntoma de que el sistema educativo ha adquirido la forma de un mercado en el que se ofrecen productos diseñados de acuerdo al capital cultural incorporado por los sujetos en etapas previas de socialización (conocimientos, ideas, valores y habilidades), a su capacidad económica y al tiempo biológico del que disponen para apropiarse de estos bienes de forma simbólica (Gutiérrez, 2005), de tal forma que el proceso se convierte en un medio de legitimación de los capitales que ya se poseen. Dicho de otra forma, es un mecanismo de mantención de las distinciones y de alimentación de la ilusión de que se puede mejorar el lugar que se ocupa en el espacio social a partir del mérito individual (esfuerzo más talento natural).

En el caso de los/as adolescentes que están en condición de discapacidad, el 60% alcanza como máximo el nivel de estudios de secundaria y el 5.7%, el superior (Instituto Nacional de Geografía y Estadística, 2015). En los hechos, están excluidos de las pruebas internacionales de evaluación de estudiantes y, en caso de realizarlas, no existen datos que visibilicen su participación. En cambio, sí hay información sobre el porcentaje que no sabe leer ni escribir (22.7%) y de los que nunca han asistido a la escuela (21.9%), arguyendo como principales motivos que sus padres/madres no lo han considerado necesario, por la discapacidad y por insuficiencia de dinero (Instituto Nacional de Salud Pública, 2010). Aunado a ello, existe un sistema de educación especial que los coopta dentro de escuelas segmentadas (Centro de Atención Múltiple -CAM) o los acompaña en aquellas de carácter general (Unidad de Servicios y de Apoyo a la Educación Regular -USAER) que se extiende a lo largo de la educación básica, pero que se reduce a su mínima expresión cuando ingresan a la media superior, pasando de 1,657 CAM y 4,453 USAER a 300 Centros

de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) de nivel bachillerato en todo el país (Dirección General de Bachillerato, 2019 y Secretaría de Educación Pública, 2018).

De esta forma, a las exigencias impuestas por el mercado de bienes culturales institucionalizados ya mencionadas, se agrega lo que Varela y Álvarez-Uría (1991) definen como una clasificación por la "calidad de naturaleza" de los sujetos que exige sistemas educativos, energía y atención diferenciados, relegándolos a una categoría en la que se pone en cuestionamiento su capacidad para comprender los conocimientos, las normas de comportamiento y las habilidades que se intentan transmitir; son estimados impermeables al esfuerzo transformador de la organización que se propone prepararlos para ocupar un lugar en el espacio social y en el aparato productivo. Por lo tanto, no se justifica la inversión en su formación más allá de las instituciones de instrucción elemental.

Desde el capital social, se observa que el vínculo más fuerte de los/as adolescentes y su principal fuente de apoyo es la familia, en la que el 100% deposita su confianza y se siente seguro en casa. Ante la pregunta "Si tengo un problema o estoy en peligro, ¿a quién acudo?", el 90% menciona a la familia (Instituto Nacional Electoral, 2015). Es así como para acceder a bienes como el prestigio y los económicos dependen de la posición de la familia en el espacio social, además de los amigos y las amigas, que también pueden estar en la misma situación porque tienden a pertenecer al mismo círculo social. Se identifica una dependencia similar en las personas en situación de discapacidad. Sin embargo, se puede catalogar como negativa, debido a que ante el desplazamiento a los servicios educativos y a los lugares de trabajo, la infraestructura inaccesible, el transporte público no accesible, la ausencia de servicios sociales de asistencia y la exclusión del espacio público, la familia no es su fuente principal de recursos, sino su única opción.

En México, tanto ser adolescente como estar en condición de discapacidad implica una valoración social negativa: los/as primeros/as son considerados/as en su mayoría irresponsables y los/as segundos/as de poca ayuda en los espacios de trabajo; están expuestos/as a recibir insultos, burlas o dichos que los/as molestan en el transporte, el lugar de trabajo o las escuelas; como parte de los grupos discriminados, tienden a ocupar puestos de trabajo de menor calificación, a tener menos prestaciones laborales, a utilizar en mayor medida los servicios de salud no contributivos y a que

sus derechos les sean negados (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2017 y Haas, 2017).

Si se considera solo la condición de discapacidad, los datos son contradictorios: por una parte, 82.7% de los/as estudiantes y 71.3% de las personas que trabajan estarían conformes con tener un compañero con discapacidad; por otra parte, al 14% de las personas con discapacidad que van al colegio se les ha negado por lo menos en una ocasión participar en clase, 6.5% ha sido ignorada y 5.1% rechazada, y a un 10.8% se les ha negado trabajo por su condición de discapacidad (Instituto Nacional de Salud Pública, 2010). Es decir, un discurso de inclusión ha permeado la sociedad, pero aún no se ha logrado transformar la distribución desigual de capitales, particularmente, el simbólico, el que otorga legitimidad y reconocimiento.

Hasta este punto hemos visto cómo desde la posición social de adolescente y su cruce con la condición de discapacidad es difícil acceder a los capitales que se distribuyen, y cómo, además, estructuralmente, los/as adolescentes están destinados a desempeñar roles subordinados que otorgan poco prestigio y que abren pocas posibilidades de movilidad social. Los resultados del trabajo de García (2011) muestran que resulta difícil que accedan a los bienes necesarios para experimentar satisfacción con la vida y, por lo tanto, enfrentar de forma competente los retos que les presenta el medio social en el que se desarrollan.

No obstante, los individuos particulares tienen la facultad de abstraerse de sus condiciones materiales de vida y dotar de sentido su existencia, de realizar un posicionamiento en el campo y, a partir de ahí, emprender un proceso propio de toma de decisiones.

El análisis realizado hasta aquí se ubica en un nivel general y se requiere ahondar en la forma en que los/as adolescentes que ocupan estos espacios les dan vida, cómo incorporan las estructuras para actuar en su medio social, en las relaciones cara a cara, en las prácticas diarias y cuál es la posibilidad de que lleven a cabo una toma de posición (elección personal), una lucha por conservar/incrementar sus capitales o por modificar las reglas del juego (Bourdieu, 1997 y Gutiérrez, 2005).

### ***Estudio de caso***

Desde la concepción de calidad de vida, se desarrolló un estudio de caso que permitió acceder a evidencia sobre las relaciones y las

posiciones de los sujetos, y sobre la satisfacción con la vida de una muestra de adolescentes, con y sin discapacidad, estudiantes del Conalep 191, del CAED del CETIS 37 y del CAED del CECATI 90 de Nezahualcóyotl, Estado de México, México. En estos espacios locales se producen fenómenos que les impiden el acceso a los capitales, al prestigio y posiblemente a la satisfacción que les permita enfrentar y superar los desafíos que experimentan en la vida diaria.

En cuanto al espacio social y geográfico que habitan, el municipio de Nezahualcóyotl se formó en la década de 1940 como resultado de la imposibilidad de trabajadores/as no calificados/as y sus familias provenientes de Estados como Jalisco, Hidalgo, Michoacán, Guanajuato, Puebla, Guerrero y Oaxaca de cubrir los costes de vivir en la ahora Ciudad de México, lugar al que iban en busca de empleo. En este sitio alternativo, encontraron un espacio para residir a un precio accesible, pero con ausencia de servicios básicos (Linares, 2012).

En 1963, fecha en que Nezahualcóyotl fue reconocido como municipio del Estado de México, la infraestructura pública se empezó a introducir hasta llegar al punto de contar con uno de los mejores diseños urbanos del estado de México con zonas integradas por escuelas, centros de salud, parques y unidades de seguridad pública (Morales, 2012). Esto acarreó el incremento de los costos de la tierra, lo que, combinado con el proceso de migración que no paró, generó una de las concentraciones poblacionales más elevadas del país con 18,120 habitantes por kilómetro cuadrado (Gobierno del Estado de México, 2013). En consecuencia, todos los recursos instalados para promover el bienestar de los habitantes, de los adolescentes en particular, se encuentran rebasados en la actualidad.

El lugar está considerado como una entidad con un nivel de inseguridad ciudadana y violencia alto en la que homicidios, ejecuciones, delitos a mano armada y robos de automóviles suceden con una frecuencia elevada. Al mismo tiempo, la mala calidad de los empleos, los bajos salarios y la nula seguridad social hacen que solo el 20.37% de los/as/as habitantes sea catalogado como no pobre y no vulnerable, el resto se encuentra en situación de pobreza (38.77%), pobreza moderada (34.02%), pobreza extrema (4.75%), con carencias sociales (34.51%) y vulnerable por ingresos (6.35%) (Gobierno del Estado de México, 2015).

La breve descripción de la comunidad en la que habitan los/as adolescentes y en la que se insertan las instituciones en las que estudian el nivel medio superior expresa que no solo existen posiciones desde las que se accede con mayor dificultad a los diferentes capitales, sino que los sujetos que las ocupan tienden a concentrarse, a ser desplazados a áreas geográficas periféricas, también denominadas marginales y percibidas como peligrosas, en las que el sujeto se expone a daños en su integridad y su patrimonio.

Es en este contexto en donde se explica la presencia de una institución como el Conalep, como un mecanismo gubernamental de transformación de la infancia ruda de los/as hijos/as de los sectores populares en obreros/as con el grado de calificación necesario para insertarse en el aparato productivo local, en los talleres informales de confección de ropa y de reparación de automóviles, evitando que se conviertan en una amenaza para sí mismos y para la comunidad (Varela y Álvarez-Uría, 1991). Por su parte, en el CAED, no está claro cuál es el objetivo, si gestionar una población que se considera ineficiente para el sistema productivo, proporcionarles un espacio terapéutico que les permita relacionarse con la comunidad o ser un camino hacia las instituciones universitarias.

Los datos demográficos expresan que los adolescentes que conforman la muestra provienen de familias en las que los padres y las madres cuentan con educación básica en 66.3% de los casos, media superior en 23.4% y superior en 10.1%. Con estos niveles académicos, la mayoría se desempeña en oficios de baja calificación y en el autoempleo, por ejemplo, chofer, comerciante, policía, obrero/a, albañil, guardia de seguridad y campesino/a. Junto a ellos, aparecen algunos/as profesionistas como maestros/as, enfermeros/as, abogados/as y gerentes. Sobresale que, en las mujeres, se conservan los patrones de género, una proporción importante se dedica al hogar (60.9%), a pesar de que tienen niveles de formación ligeramente superiores a los de los hombres.

Con este capital cultural incorporado y con estos papeles en el sistema económico, el 70.4% se coloca en el nivel de ingresos bajo, \$6,799 o menos al mes, lo que indica que sus recursos se dedican fundamentalmente al pago de los costos de alimentación, alojamiento, servicios públicos, transporte, vestido y salud, dejando un margen limitado para invertir en otros bienes como educación, esparcimiento o realizar ahorros. Las principales adversidades que mencionan haber experimentado son la muerte de algún familiar, enfermedades,

complicaciones económicas, actos de violencia, sobrecarga de actividades escolares y el divorcio de los padres. En este marco, el 83.3% de los/as estudiantes se muestran satisfechos con la vida, consideran que sus necesidades materiales y de apoyo social están cubiertas en lo general y que, además, tienen la oportunidad de mejorar. En los que están en condición de discapacidad, esta cifra baja al 78.6% y en los que no, sube a 84.6%, una diferencia pequeña de 6 puntos.

Lo primero que se puede apuntar es que, a diferencia de lo que encontró García (2011) en el Índice de Calidad de Vida para México, no se requiere un nivel de bienestar material determinado para experimentar la sensación de satisfacción con la vida. En el mismo tono, con respecto a los hallazgos de Gómez-Vela et al. (2007) referentes a considerar la condición de discapacidad, los niveles son significativamente inferiores y se puede decir que en la muestra explorada no tiene un peso negativo importante. Desde la perspectiva de Bourdieu (1997), la satisfacción que se experimenta en el contexto de posiciones subordinadas se puede interpretar como el reflejo de que la estructura social se ha internalizado, se han naturalizado las reglas de juego que permiten la desigual distribución de capitales, las prácticas y expectativas de los sujetos se ajustan a los papeles impuestos, de tal manera que no generan malestar, construyendo estilos de vida a partir de la posición social y del cúmulo de capitales al que se tiene acceso.

Es decir, los adolescentes con y sin discapacidad, no han logrado realizar un posicionamiento en el campo que les permita cuestionar la inequidad social. Desde la perspectiva de calidad de vida, se muestran satisfechos, han logrado abstraerse de sus condiciones materiales de vida y reinterpretarlas para darles un sentido positivo, de tal manera que son potencialmente capaces de responder a las adversidades que se les presentan, por ejemplo, la exposición a la violencia, la pobreza y a los servicios educativos de baja calidad.

La dimensión en la que manifestaron mayor satisfacción fue la de relaciones interpersonales. Los vínculos que se establecen con el núcleo familiar, las amistades, los/as compañeros/as de escuela y conocidos/as son vistos como fuente potencial de apoyo social. En este aspecto, el 90.7% se encuentra conforme lo que contrasta con el hecho de que, en los ambientes en los que interactúan, los padres y las madres dedican su tiempo a desempeñar jornadas de trabajo largas, con espacios públicos de esparcimiento escasos y

con índices de inseguridad elevados, lo que haría pensar que es difícil cultivar vínculos fuertes. La diferencia entre los/as que están y no en condición de discapacidad se mantiene prácticamente en el mismo margen de 6 puntos, siendo de 85.7% para los/as primeros/as y de 92.3% para los/as segundos/as.

En este contexto, los/as adolescentes han desarrollado las estrategias adecuadas para establecer canales de comunicación con su comunidad. Las relaciones más significativas las entablan con la familia, principalmente los padres, las madres y los/as hermanos/as, los/as amigos/as y con la pareja sentimental. Los agentes institucionales como maestros/as, miembros de cultos religiosos o de alguna otra organización pública o privada no tienen presencia significativa; su círculo es bastante restringido. Esto implica que se ponen en contacto con sujetos que ocupan posiciones sociales iguales, con un volumen global de capitales equivalente y con prácticas homogéneas, es decir, se mantienen las distancias, la distinción con otras posiciones en el campo; el orden y las reglas permanecen incuestionadas y se tiende a la reproducción de las condiciones de existencia.

No obstante esta satisfacción global, existen dos dimensiones en las que se muestran inconformes. La de bienestar material y la de integración/presencia en la comunidad.

La dimensión de bienestar material se refiere al acceso suficiente a alimentación de calidad, a una vivienda con los servicios adecuados para el alojamiento y al estatus socioeconómico del núcleo familiar. Poco más de la mitad de los/as adolescentes (53.7%) se manifiesta insatisfecho/a con sus condiciones materiales de vida, siendo más evidente en los/as adolescentes que se encuentran en condición de discapacidad (64.3%), en comparación con sus pares sin este atributo que se expresan casi divididos por mitad en conformes (51.3%) e inconformes (48.7%). Si bien hay desacuerdo con sus condiciones, coinciden en que tienen lo suficiente para vivir, sin lujos, pero tampoco con carencias significativas. Las opiniones no son unánimes, en tres de los casos se mencionó la carencia de dinero en general, la escasez de recursos para gastar en la cooperativa escolar y la preocupación por conseguir el alimento suficiente para cubrir las necesidades diarias. Estas condiciones son concebidas como el resultado del insuficiente esfuerzo familiar e individual, no como el efecto de la desigual distribución de capitales. No hay un cuestionamiento de la precariedad que experimentan. Por el contrario, han aprendido a otorgar un sentido positivo a su experiencia con

frases como “tengo lo suficiente para vivir”. En unos pocos casos se identifica el germen de un cuestionamiento a la desigual distribución del capital económico, pero no cuentan con los recursos culturales y sociales para plantearlo como una condición injusta y emprender acciones para incidir en este estado de relaciones; no han logrado comunicarse con otros agentes que experimenten la misma insatisfacción, generar un sentido colectivo y construir caminos a seguir.

La dimensión de integración/presencia en la comunidad, por su parte, se refiere a todas aquellas actividades que se realizan en espacios de propiedad pública, al acceso a los servicios gubernamentales y al reconocimiento del que se goza en el grupo de pertenencia. Los/as adolescentes se encuentran insatisfechos, en poco más de la mitad (59.3%), con los servicios que ofrece el municipio en el que habitan, con las actividades a las que tienen acceso tanto dentro como fuera de la escuela y con el trato que se les da a las personas cuando son consideradas diferentes; se alcanza un nivel más alto de rechazo en los/as que no están en condición de discapacidad (64.1%) y en los/as que se encuentran en esta condición, la opinión se divide exactamente por mitad a favor y mitad en contra.

Existe un pequeño número que considera que sus derechos no son respetados por sus padres y sus madres, por las personas adultas en general y por compañeros/as de quienes reciben agresiones, no respetan sus decisiones y los excluyen de su círculo de relaciones. Esta percepción es más marcada en los/as que se encuentran en condición de discapacidad, los/as que expresan haber recibido insultos, gritos y golpes en espacios públicos, haber sido invadidos en su intimidad e ignorados por personas cercanas; lo atribuyen a que son percibidos como diferentes al resto. Junto a ellos/as, están los casos de tres mujeres sin discapacidad que expresan su malestar con el hecho de haber sido excluidas de grupos de amigas, no poder entablar relaciones de noviazgo y ser objeto de críticas por no ajustarse a los patrones de belleza imperantes. Los/as adolescentes tienden a asumir como el resultado de un atributo propio el no reconocimiento dentro de la comunidad, no como una propiedad del campo que distribuye desigualmente la dignidad. Es decir, reconocen las reglas de asignación del reconocimiento, han internalizado las condiciones estructurales, pero se muestran inconformes con el resultado final.

Si bien se experimenta insatisfacción con este estado de relaciones, también se asume que es responsabilidad del individuo compensar estas desventajas y mejorar personalmente su situación. En este sentido,

la vía que visualizan para hacerlo es la formación escolarizada que atañe al desarrollo de habilidades y aptitudes significativas en el desarrollo de la vida cotidiana. El 87% de los/as adolescentes está satisfecho/a en esta dimensión, expresa que la educación a la que acceden es buena y que le permitirá mejorar en el futuro. En los/as que se encuentran en condición de discapacidad, el índice sube hasta 92.9% y en sus pares sin discapacidad baja al 84.6%. Si se compara con los grados de formación básicos de los núcleos familiares de los que provienen, efectivamente, alcanzar un nivel de estudios de educación media superior o una carrera técnica profesional se podría considerar una mejora.

Los/as adolescentes que no están en condición de discapacidad manifiestan experimentar problemas para desempeñarse en materias como matemáticas e inglés; los/as que están en condición de discapacidad observan dificultades para recordar cosas y aprender con la suficiente rapidez. Sin embargo, ambos grupos tienen confianza en que una vez que egresen de las instituciones en donde se están formando podrán conseguir trabajo, ejercer cargos de responsabilidad como supervisores/as, montar sus propios negocios y "ser alguien en la vida".

Algunos/as tienen la expectativa de convertirse en profesionales como ingenieros/as y diseñadores/as de modas, para lo cual tendrán que continuar su preparación en planteles de educación superior. Parece tener poco peso que el Conalep sea una de las opciones que se toma ante su exclusión de los bachilleratos de alta demanda que ofrecen las grandes universidades del centro del país como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), y de las estatales como la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH). Esto porque los puntajes que obtuvieron en el Examen Nacional de Ingreso (Exani-I) que aplica el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), como parte del proceso de ingreso, fueron bajos, la información de la que disponen sobre las instituciones que brindan estos servicios es restringida porque pocos/as cuentan con antecedentes familiares en este nivel educativo y en su mayoría carecen de la capacidad económica para costear su admisión a escuelas privadas.

De los tres Conalep que existen en Nezahualcóyotl, el 191 ofrece la carrera técnica que exige el menor puntaje en el Exani-I para ingresar: Industria del vestido con 22 aciertos de un total de 128

posibles. Junto a ella, se imparte la de Autotrónica que pide 26. Ambas reciben a adolescentes con calificaciones reprobatorias y están dirigidas a formar obreros/as calificados/as que se puedan integrar rápidamente al sector maquilador informal de prendas de vestir que prolifera en la localidad y a los talleres mecánicos eléctricos que también tienen una presencia importante. Si bien en principio pueden no estar de acuerdo con ser asignados a esta institución, lo cierto es que les da una opción para responder a su necesidad de generar ingresos económicos en un mediano plazo a través de su incorporación al mercado laboral. Al tratarse de un bachillerato tecnológico bivalente<sup>3</sup>, pareciera que les ofrece la oportunidad de que una vez egresados/as y consiguiendo trabajo pueden acumular el capital monetario necesario para seguir su formación en instituciones universitarias. Sin embargo, esto ocurre en contadas ocasiones.

En paralelo, los CAED forman parte del Bachillerato no Escolarizado para Estudiantes con Discapacidad (BNEED), un sistema similar al de la preparatoria abierta, dirigido exclusivamente a personas en condición de discapacidad. En Nezahualcóyotl, por ser un municipio de alta densidad poblacional, existen dos espacios habilitados para brindar este servicio dentro del CETIS 37 y del CECATI 90, porque no tienen instalaciones propias. Los/as estudiantes pueden provenir de las USAER o del CAM del municipio, aunque también se incorporan estudiantes de localidades vecinas como Chalco, Ecatepec, Chimalhuacán e Ixtapaluca.

Estas escuelas no participan en el Exani-I, los/as solicitantes ingresan solo con presentar un certificado que acredite que cuentan con la educación secundaria. Por ello, no pueden ejercer el derecho a elegir en dónde y qué quieren estudiar, esta es la única opción que el sistema les ofrece; comparten el bajo rendimiento académico de sus pares del Conalep 191, los niveles de escolarización básicos de sus padres y madres, y la escasez de recursos económicos que les impide acceder a otras instituciones. En compensación, les prometen que una vez terminando el programa pueden competir para ocupar un lugar en las universidades.

3 Pueden completar al mismo tiempo los créditos académicos necesarios para obtener un título de profesionales técnicos que les permite ingresar al mercado laboral y los equivalentes a un bachillerato general requeridos para participar en los concursos de ingreso a la universidad.

Si bien existe cierto malestar con ser desplazados/as hacia instituciones de menor prestigio, hay conformidad con las reglas del sistema de asignaciones de lugares en la educación media superior; se asume la responsabilidad individual por los resultados. Una vez en ellas, se reivindican como un medio legítimo y eficaz para materializar sus proyectos de vida. Al final, su cúmulo de capitales no les permite luchar por acceder a otros espacios en el mercado cultural; las necesidades económicas y el bajo capital cultural incorporado alimentan estos sistemas de reproducción de las diferencias, y de mantención de las distancias sociales. Al asumirlas como válidas, al naturalizar las desigualdades, los/as adolescentes son capaces de experimentar satisfacción, de desarrollarse positivamente en sus comunidades y de enfrentar individualmente las adversidades presentes en su vida cotidiana.

La condición de discapacidad implica una posición en el campo social más baja, pero esto no parece influir de forma importante en la satisfacción de los sujetos a los que se les ha impuesto este papel, excepto en el bienestar material; en el resto de los componentes del modelo de calidad de vida, las percepciones son muy parecidas a las de sus pares sin discapacidad. Para ambos, estos niveles de bienestar hacen poco probable que cuestionen la desigual distribución de capitales y la nula movilidad social.

Existen áreas en las que se sienten agraviados, pero se asume que es consecuencia de las acciones u omisiones individuales y, por lo tanto, son también personales las soluciones. Difícilmente esto los llevará a reunirse con otros sujetos que son objeto de las mismas injusticias y a movilizarse para exigir condiciones más equitativas. Las opciones de superación de la marginación son las mismas que les da el sistema, las que los llevan a reproducir las desigualdades, y a la fijación y legitimación de las inequidades. La satisfacción que experimentan les permite sobrevivir en un ambiente adverso, pero no les da las herramientas necesarias para movilizarse individual y colectivamente en busca de una mejor distribución de los bienes socialmente producidos, y de desplazarse a posiciones sociales de mayor reconocimiento.

## ***Discusión***

El nivel de satisfacción con la vida observado a nivel nacional tiene un reflejo en la alta percepción de satisfacción de la muestra

seleccionada para el estudio de caso. Sin embargo, se observan dos rupturas, por lo menos con los resultados de los trabajos de García (2011) y de Gómez-Vela et al. (2007), porque esta alta percepción no está ligada positivamente con la pertenencia a un estatus económico medio, ni negativamente con la condición de discapacidad. Personas que ocupan posiciones subordinadas en el campo social, que experimentan la condición de discapacidad y que tienen un volumen global de capitales limitado también pueden experimentar un nivel alto de satisfacción con sus vidas, lo que les permite relacionarse y sobrevivir en condiciones adversas, pero no les da la competencia para luchar por moverse a espacios de mayor prestigio.

Los/as adolescentes con quienes se realizó el estudio han incorporado la estructura social desigual, reconocen como válidas las reglas de distribución de los capitales y no las cuestionan. Esto les genera malestar con los resultados del proceso, el acceso a una educación de baja calidad, a un estatus económico bajo y al poco reconocimiento social que reciben desde su posición de adolescentes, y de adolescentes en condición de discapacidad. Sin embargo, esta sensación no se ha combinado con el capital social y cultural necesario para detonar acciones concretas que lleven a un cuestionamiento de las condiciones de inequidad en las que se desarrollan. Por el contrario, resignifican sus posiciones, les otorgan un sentido positivo, generan una identidad de pertenencia con su comunidad que les permite experimentar bienestar; muestra de ello son frases como “tengo lo necesario para vivir” o “la educación que recibo me permitirá ser alguien en la vida”. No es un atributo de los individuos, los ambientes en los que han crecido y los estímulos a los que han estado expuestos los han llevado a construir estas representaciones de la realidad.

Las condiciones que experimentan y la forma en que las interpretan apuntan a una reproducción de sus condiciones de existencia, y los cursos de acción que siguen para salir de ellas, para incrementar sus capitales, los llevan a reforzarlas aún más. Es el caso de las instituciones educativas en las que se encuentran, los puestos laborales a los que accederán con esta formación y las mismas relaciones que entablan dentro de su comunidad. La satisfacción que manifiestan con la vida hace que se mantengan en esta zona de aparente confort; los cambios vendrán solo si se enfrentan a acontecimientos lo suficientemente disruptivos como para que les obliguen a asumir

roles sociales de mayor responsabilidad. Es en estos escenarios imprevistos cuando se ven obligados/as a maximizar sus recursos, cuando descubren la fragilidad en la que se encuentran, cuando efectivamente tienen que entrar en una lucha, en una competencia para conseguir los capitales necesarios para cubrir sus necesidades.

## Referencias

- ARAÚJO, E., BADIA, M., ORGAZ, M., VERDUGO, M., ARIAS, B., GÓMEZ-VELA, M., GONZÁLEZ-GIL, F. Y ULLÁN, A. (2012). Calidad de vida en niños y adolescentes con parálisis cerebral. *Revista Brasileira em Promocao da Saúde*, 25(4), 426-434.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- CASTRO, L., CERDA, G., VALLEJOS, L., ZÚNIGA, D. Y CANO, R. (2016). Calidad de vida de personas con discapacidad intelectual en centros de formación laboral. *Avances en Psicología Latinoamericana* 34(1), 175-186.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos México y Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (2017). *Adolescentes: vulnerabilidad y violencia*. Comisión Nacional de Derechos Humanos México y Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación (2017). *Una de cada 5 personas de 18 años y más declaró haber sido discriminada en el último año: encuesta nacional sobre discriminación (ENADIS) 2017*. CONAPRED.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia México (2014). *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México*. Coneval y Unicef México.
- Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior, Secretaría de Educación Media Superior y Secretaría de Educación Pública (2012). *Reporte de la encuesta nacional de deserción en la educación Media Superior*. Copeems, SEMS y SEP.
- Dirección General de Bachillerato (2019). *Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED)*. <[http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/bnned\\_bachillerato\\_no\\_escolarizado\\_personas\\_discapacidad](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/bnned_bachillerato_no_escolarizado_personas_discapacidad).
- GARCÍA, J. (2011). Un índice de calidad de vida en México. En *Bienestar y calidad de vida en México* (pp. 114-146). UDEM y CESOP.
- Gobierno del Estado de México (2013). *Estadística básica municipal Nezahualcóyotl*. Gobierno del Estado de México.
- Gobierno del Estado de México (2015). *Información para el plan de desarrollo*. Gobierno del Estado de México.

- GÓMEZ-VELA, A. Y VERDUGO, M. (2009). *Cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos adolescentes*. CEPE.
- GÓMEZ-VELA, M., VERDUGO, M. Y GONZÁLEZ-GIL, F. (2007). Calidad de vida y autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas. *Infancia y aprendizaje*, 30(4), 523-536.
- GUTIÉRREZ, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra Editor.
- HAAS, A. (2017). *Resultados de la Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017 y panorama general de la discriminación en México*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- HELLIJWELL, J., LAYARD, R. Y SACHS, J. (2019). *World Happiness Report [Reporte mundial de la felicidad]*. Sustainable Development Solutions Network.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Desempeño de los estudiantes al final de la Educación Media Superior en PISA 2012*. INEE.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (2015). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de las Personas con Discapacidad*. Instituto Nacional de Geografía y Estadística.
- Instituto Nacional de Salud Pública (2010). *Encuesta nacional sobre percepción de discapacidad en población mexicana 2010*. Instituto Nacional de Salud Pública.
- Instituto Nacional Electoral (2015). *Consulta infantil y juvenil*. Instituto Nacional Electoral.
- LINARES, J. (2012). Contrastes socioeconómicos de ciudad Nezahualcóyotl, del siglo XX al XXI. En G. Aréchiga (Ed.). *Nezahualcóyotl, a 50 años de esfuerzo compartido* (pp. 87-105). Fondo Editorial Estado de México.
- MORALES, J. (2012). Globalidad, violencia e inseguridad: seguridad pública en el municipio de Ciudad Nezahualcóyotl. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 33(73), 185-205.
- SCHALOCK, R. Y VERDUGO, M. (2003). *Calidad de vida: manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza editorial.
- Secretaría de Desarrollo Social (2016). *Diagnóstico sobre la situación de las personas con discapacidad en México*. Secretaría de Desarrollo Social.
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras 2017-2018*. Secretaría de Educación Pública.
- VARELA, J. Y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Las Ediciones de La Piqueta.