

## Instituciones Educativas: espacios de producción de igualdad / desigualdad social



**Ángel Gustavo ROMERO**

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Expansión San Pedro, UNJu  
agromero@fhyics.unju.edu.ar



## Instituciones Educativas: espacios de producción de igualdad / desigualdad social

**Ángel Gustavo ROMERO**

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Expansión San Pedro, UNJu

agromero@fhycs.unju.edu.ar

Fecha de recepción: 11.04.2022

Fecha de aceptación: 10.06.2022

### Resumen

El presente trabajo se realiza en el marco del Proyecto de investigación denominado: "Inclusión / exclusión: prácticas de enseñanza en instituciones de nivel secundario en contextos de vulnerabilidad social de la ciudad de San Salvador de Jujuy. Una mirada desde las escuelas" de la SeCTER-UNJu. Siendo uno de sus objetivos el análisis de las características de la organización escolar de las instituciones educativas de nivel secundario que se encuentran en contextos de vulnerabilidad social, para desarrollar los procesos de escolarización de sus estudiantes; se pretende dar cuenta de cuestiones tales como: ¿cuáles son las representaciones existentes sobre la desigualdad en las instituciones educativas? ¿Cuáles son las vinculaciones entre las situaciones de desigualdad, exclusión y desigualdad subjetiva en los estudiantes? ¿Cuál es el lugar de la escuela frente a los procesos de inclusión en estos casos?

El marco metodológico para este trabajo es la perspectiva post-cualitativa.

Actualmente, no solo en nuestra provincia sino a nivel nacional, es sabido que los sujetos sociales sufren un déficit de integración con respecto a salud, trabajo, educación y vivienda, entre otros, entendiéndose esta problemática como amenaza de exclusión, lo que llevaría a una exclusión propiamente dicha. "Es en el corazón de la condición salarial donde aparecen las fisuras que son responsables de 'la exclusión', habría que intervenir primero en las regulaciones del trabajo y los sistemas de protecciones ligados al trabajo para 'luchar contra la exclusión'" (Castel, 2004, 31), entendiéndose que dicha exclusión no es un estado de los sujetos, los grupos o territorios sino una condición ligada a las relaciones sociales.

**Palabras Clave:** institución, inclusión, exclusión, desigualdad social, formación

**Cita sugerida:** Romero, A. G. (2022). Instituciones Educativas: espacios de producción de igualdad/desigualdad social. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 238-246. <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

## Introducción

El presente trabajo se realiza en el marco del Proyecto de investigación denominado: "Inclusión / exclusión: prácticas de enseñanza en instituciones de nivel secundario en contextos de vulnerabilidad social de la ciudad de San Salvador de Jujuy. Una mirada desde las escuelas" de la Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales de la Universidad Nacional de Jujuy (SeCTER-UNJu). Uno de sus objetivos es analizar las características de la organización escolar de las instituciones educativas de nivel secundario que se encuentran en contextos de vulnerabilidad social, para desarrollar los procesos de escolarización de sus estudiantes. Por cuanto, es mi intención responder a las siguientes preguntas: ¿cuáles son las representaciones existentes sobre la desigualdad en las instituciones educativas? ¿Cuáles son las vinculaciones entre las situaciones de desigualdad, exclusión y desigualdad subjetiva en los estudiantes? ¿Cuál es el lugar de la escuela frente a los procesos de inclusión en estos casos?

El marco metodológico para este trabajo es la perspectiva post-cualitativa, una propuesta de investigación que conlleva la invitación a realizar una investigación no como un trayecto que define de antemano el camino a seguir respecto al fenómeno sobre el que se trata de ofrecer alguna luz, sino que se deja sorprender por lo que acontece en el fluir de la investigación.

La institución escolar no legitima los principios de inclusión, igualdad y equidad en sus prácticas y relaciones, sino que, por el contrario, juzga, clasifica, rotula y marca a todos los estudiantes, y le otorga a cada uno un lugar de jerarquías escolares, estructuradas en torno a la doble función del sistema escolar. Vale decir, es necesaria una revisión, una nueva mirada social, amplia y que contenga la diversidad; debemos revisar y readecuar los compromisos que reclame justicia social y educativa, inclusión e igualdad. Finalmente, como docentes debemos romper decisiones aisladas y distantes, las contradicciones y las ausencias para abordar mejor a los sujetos que día a día acceden a nuestras aulas, con esfuerzo y compromiso, para recibir oportunidades de aprender según sus posibilidades, sus intereses y necesidades profesionales futuras, superando toda diferencia negativa que obstaculice su trayecto formativo.

### Exclusión y desigualdad educativa

El discurso de las políticas educativas se constituye a partir de una antinomia que expresa concepciones diametralmente opuestas sobre el valor social de la educación, los ideales de justicia escolar y sobre el papel y compromiso de la institución escolar en la reducción de las desigualdades sociales. Vivimos en tiempos donde la cultura de la imagen, los medios de comunicación social y las redes sociales atraviesan los modos de ver y concebir las relaciones sociales, siendo los principales factores que inciden en los procesos de subjetivación de los individuos, planteando a la vez fenómenos sociales, como la segregación y la exclusión, dentro de las nuevas prácticas de relación, comunicación y vinculación, dentro y fuera de las escuelas.

Al respecto, Gluz (2016) expresa

los argumentos que se esgrimen a favor y/o en contra de cada una de las alternativas posibles organizan perspectivas diferentes respecto de la inclusión y contienen de modo más o menos explícito una concepción acerca de los problemas que generan las diversas formas de exclusión. (12)

En relación a este tipo de desigualdad, Saraví (2015) expresa que:

la escasez de estudios, por un lado, y el predominio de un perfil cuantitativo, por otro, limitan nuestras posibilidades de entender la vida y el orden social bajo tales niveles de desigualdad, y resultan insuficientes para responder cómo se vive en y con la desigualdad, o cuáles son sus consecuencias en las experiencias de vida individual y social. (27)

La sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006, representa una ruptura respecto a una matriz selectiva y excluyente que ha caracterizado desde su génesis al sistema educativo nacional, que solo vislumbraba la educación para la formación de las elites gobernantes y/o para los grupos que continuarían estudios en la universidad. (Filmus y Kaplan, 2012). Al respecto, podemos asegurar que aún existe una brecha importante que superar en cuanto a la implementación efectiva de los alcances de la Ley de Educación Nacional, en todos sus niveles y modalidades, ya que es común y muy frecuente escuchar, leer y presenciar actos y/o discursos docentes en los cuales los principios de dicho marco educativo, se encuentran ausentes, débiles o hasta en contradicción.

Castel (2004, 21) plantea que “hablar de exclusión refiere a una categoría que recurre a la falta del otro, en especial para dar a conocer todas las variedades de la miseria en el mundo”. Este concepto adjudica una calificación puramente negativa que nombra la falta sin decir en qué consiste, ni de dónde proviene. El autor propone tres modos de entender el concepto de exclusión: a) como la supresión completa de la comunidad, b) en la construcción de espacios cerrados escindidos de la comunidad en su mismo seno y c) poseer un status especial que le permite convivir en la comunidad, a consecuencia de la privación de algunos derechos y de actividades sociales; tal es la suerte de aquellos estudiantes que provienen de otros grupos sociales diferentes a los deseados en cada institución como los extranjeros o descendientes de bolivianos, familias que perciben planes sociales o están desempleados, los hijos de changarines u otras formas de trabajo ocasional, los repetidores o recursantes, los estudiantes con sobreedad, los pobres, y la lista seguiría. Lista que socialmente conocida, que si bien es invisible deja profundas marcas en esos sujetos vulnerables. Al respecto, Gluz (2016) expresa que

el concepto de exclusión nace en el marco de este nuevo contexto político-económico y social, si bien el concepto permite pensar la diversidad y superposición de situaciones que dificultan el acceso al bienestar, por lo tanto, la exclusión es pensada como una situación más que una condición de la persona (21).

Vinculado a la desigualdad social, aquella que trasciende lo económico o de ingresos, y permea prácticamente todos los rincones de la vida individual y social. Saraví (2015) denomina a estos procesos “condiciones de vida fragmentadas, pero también con experiencias biográficas y estilos de vida, sentidos y percepciones fragmentadas, con espacios urbanos, escolares y de consumo fragmentados, y con ámbitos de sociabilidad y campos de interacción igualmente fragmentados.” (27). Fragmentar las biografías es fragmentar posibilidades y capacidades del otro a lo largo de su vida. Es limitar su capacidad de libre autopercepción y construcción de autoestima personal, y dentro de la escuela, desarrollará o no, su autoestima escolar. Dicha elaboración personal en el desarrollo de todos, es necesaria y prioritaria, no solo como parte constitutiva del ser humano (en un desarrollo equilibrado) sino también como motivador para los aprendizajes a lo largo de su vida.

Las ideas económicas fundantes de la política económica de los países exitosos nunca estuvieron subordinadas al liderazgo intelectual de países más adelantados y poderosos que ellos mismos, sino que respondieron siempre a visiones auto-centradas del comportamiento del sistema internacional y del desarrollo nacional, “las medidas tomadas para luchar contra la exclusión hacen las veces de políticas sociales más generales, con intenciones preventivas, no solamente reparadoras, que se pondrían como objetivo controlar desde arriba los factores de disociación social” (Castel, 2004, 29).

Este análisis conduce a pensar en la problemática de la exclusión en el contexto de las condiciones sociales que la producen y por consiguiente en el núcleo mismo del orden social y no en los sujetos de las periferias.

En relación a esto Bayón (2015) expresa que

la pobreza no es una situación estática limitada a la carencia de ingresos (...) sino [a] un proceso, una trayectoria marcada por rupturas, desfases e interrupciones (...) que se acumulan durante la experiencia biográfica y que pueden conducir a una progresiva fractura de los lazos que tejen la relación individuo-sociedad. (21).

Actualmente, no solo en nuestra provincia sino a nivel nacional, es sabido que los sujetos sociales sufren un déficit de integración con respecto a la salud, el trabajo, la educación, la vivienda, entre otros, entendiéndose esta problemática como amenaza de exclusión, lo que llevaría a una exclusión propiamente dicha.

Como señala Castel:

Es en el corazón de la condición salarial donde aparecen las fisuras que son responsables de “la exclusión”, habría que intervenir primero en las regulaciones del trabajo y los sistemas de protecciones ligados al trabajo para “luchar contra la exclusión” (2004, 31)

entendiéndose que dicha exclusión no es un estado de los sujetos, los grupos o territorios sino una condición ligada a las relaciones sociales.

Entonces las escuelas secundarias se transforman en una institución clave para el desarrollo de estrategias de inclusión, donde la igualdad de oportunidades y la homogeneidad de la oferta educativa se han mostrado incapaces para equiparar las posiciones que alcanzan distintos grupos sociales atravesados por situaciones de desigualdad. En este sentido, “Esta institución no es igualitaria más que en la medida en que ella genera unidad y garantiza que todos los alumnos -incluidos los menos favorecidos-, adquieran un bagaje mínimo de conocimientos” (Dubet, 2016b, 26), a partir de que la integración social contribuyó a formar liderazgos que acumularon poder dentro del propio espacio nacional, conservaron el dominio de las actividades principales e incorporaron al conjunto o la mayor parte de la sociedad al proceso de desarrollo.

A su vez, la participación de la sociedad en las nuevas oportunidades viabilizó la estabilidad institucional y política, y esta afianzó los derechos de propiedad y la adhesión de los grupos sociales dominantes a las reglas del juego político e institucional; estas condiciones endógenas y necesarias para el desarrollo fueron acompañadas por otras también decisivas, en otras palabras: “la pobreza puede ser entendida como una acumulación de formas interrelacionadas de exclusión que se extienden a diversas áreas de la vida individual y colectiva” (Bayón, 2015, 19).

### **Una mirada sobre las desigualdades subjetivas**

Saraví (2015) expresa que “Las dimensiones subjetivas como premisa fundamental que toda experiencia social está condicionada desde su inicio por los estreñimientos y oportunidades que impone el posicionamiento estructural de los individuos” (38). En la experiencia de la desigualdad la fragmentación social es aceptada y producida a partir de las distancias, las fronteras y jerarquías culturales que se establecen, las que se expresan no solo en las relaciones sociales, en relaciones de dominación, exploración o discriminación.

A lo que el autor manifiesta que se deja ver en una pequeña clase media difícil de asir, pulverizada y vaciada de sentido como categoría unívoca, homogénea y perdurable, y que se ve atravesada por significativas desigualdades intra categoriales y diacrónicas.

Dubet (2016a, 14) plantea al respecto que “el declive de la solidaridad es la consecuencia del crecimiento de las desigualdades y que estas desigualdades incrementadas son el producto de mecanismos económicos a los que no podemos oponer otra cosa que nuestra indignación”. Las dimensiones subjetivas de la desigualdad subyacen en la realidad y detrás de cada estudiante, por cuanto nos obliga, ética y socialmente, a conocer sus dimensiones (subjetiva, personal y familiar) para comprender el proceso que desea transitar en nuestra institución, a través de prácticas formativas en el marco de la inclusión efectiva, la justicia social y educativa. Es necesario transformar el repertorio de las prácticas tomadas a partir de procesos y mecanismos encubiertos de reproducción y segregación.

Para revertir o subsanar estos estados, Gluz (2016, 17) propone: “alterar los procesos de exclusión requiere la disposición a revisar críticamente aquellas cuestiones que pueden estar operando (...) por el peso de visiones tradicionales muy arraigadas, como refuerzo de la desigualdad educativa”.

La percepción que los estudiantes de nivel secundario tengan sobre la desigualdad sociocultural de los contextos desde su cotidianeidad (como también a partir del reconocimiento de su biografía) es un elemento de relevancia para preguntarse por el papel de la escuela, por los modos de acercamiento a dichas realidades que —consciente o inconscientemente— contienen planteos ideológicos, políticos y culturales que ayudan a mantener o no las desigualdades sociales, aspectos que también están vinculados directamente a la formación inicial recibida. Gluz y Rodríguez Moyano (2018) hablan de la desigualdad escolar contemporánea, refieren en una necesaria profundización acerca de la incidencia de los sentidos y las jerarquías sociales que se construyen a través de las trayectorias oficialmente establecidas.

### **Impacto de las prácticas inclusivas institucionales**

Ávilay Uanini manifiestan que:

La institución está presente en estos cuerpos y cosas, pero está presente como indicio, como marca, como signo de algo que solo se puede percibir parcialmente.

(...)

No podemos, entonces, pensar las instituciones como algo estático. Por el contrario, en ella se desarrollan procesos, y todo lo que sucede, lo que se hace, lo que se dice, las marcas presentes en diferentes objetos, espacios, etc., pueden remitirse a estos procesos, y a la vez son las pistas que permiten reconstruirlos.

(s.f.,1)

En este contexto, las instituciones escolares se han ido planteando modificaciones y el docente actual resignificando su labor dentro y fuera de ella; hoy se requiere ser conscientes de quienes son, de la reflexión sobre la tarea que estén preparados para afrontar los cambios que preceden.

Entonces ¿cuáles son las responsabilidades que a cada uno le caben en el campo educativo? En esta realidad en la cual se vive, donde el valor de lo educativo se ha desdibujado se torna aún más difícil asumir responsabilidades porque las miradas están puestas en otras perspectivas.

A lo largo de la historia, la escuela mantiene una lógica segregatoria y excluyente de aquellos que no se sometían a sus reglas, es decir, se plantea un modelo de organización escolar que se convierte en expulsivo para la mayoría de los grupos sociales.

A la perplejidad política, social y económica de los cambios señalados desde las visiones postmodernas, hay que añadir los efectos producidos por la proliferación de las aplicaciones de la tecnología de la información y la comunicación; por consiguiente, las políticas educativas interpelan la gramática escolar en tanto en su requerimiento ideológico, producen desplazamientos, reconfiguraciones y resignificaciones.

Se entiende entonces por “gramática escolar” el sistema de normas, de reglas que organizan la producción del discurso pedagógico, y del cual se fabrican subjetividades escolarizadas, las que son significadas en las prácticas a partir de un ordenamiento y regulación de pautas del orden escolar. En relación a esto Meléndez y Yuni (2018) entienden que la gramática escolar estaría a la base de la producción de las prácticas rituales a través de las cuales se reproduce la ideología y se producen con-formados en esa ideología. Todos los docentes convivimos con otros en comunidades escolares, con normas tácitas y explícitas en sus reglamentos, notificaciones, y acuerdos. Somos, más o menos, potenciados en nuestras competencias profesionales según los modos de gestionar la escuela y los modos de habitarla. Somos los actores dentro de una institución con su propia identidad y cultura, parte activa y democrática; o solo

sujetos pasivos, obedientes y hasta invisibilizados. He aquí otra manifestación de desigualdad y vulnerabilidad subjetiva en relación a las aproximaciones al poder.

Tyack y Cuban (2000) refieren que las escuelas que conocemos se organizan a partir de una gramática particular y que tienen como característica su estabilidad. Las escuelas tienen unas maneras de dividir el tiempo, de separar el espacio, clasificar a los alumnos, fragmentar el conocimiento y otorgar calificaciones que las han marcado y que perduran a pesar de los intentos de introducción de cambios en diferentes momentos históricos.

Se resalta la importancia que se le atribuye a la educación como productora, reproductora y distribuidora del recurso económico, de allí que para lograr la reestructuración de los Estados se hagan hincapié en la transformación del sistema educativo ya que el mismo tiene la función de generar y formar los recursos humanos que requiere el nuevo desarrollo mundial. Los autores mencionados expresan que asumir que las políticas educativas portan, expresan y contienen una ideología que para superar ese modelo escolar segregador y clasificatorio, se deben utilizar los recursos instituyentes de la estatidad, disputar sentidos sociales, políticos y culturales sobre la educación, la escolaridad y su papel en la construcción del orden social:

La lucha contra la exclusión se lleva a cabo también y, sobre todo, bajo la modalidad preventiva, es decir, esforzándose por intervenir desde arriba en los factores de desregulación de la sociedad salarial, en el corazón mismo de los procesos de la producción y del reparto de las riquezas sociales (Castel, 2004, 37).

Y es allí donde las instituciones educativas al reproducir estructuras operan como un factor indirecto de exclusión social, puesto que sus actores también están atrapados en una crisis y conflictos que genera la pobreza paralizando las funciones esenciales de la institución, el no abordarla limita las posibilidades de transformarse y transformarse.

## Conclusión

La institución escolar en sus niveles no legitima los principios de inclusión, igualdad y equidad en sus prácticas y relaciones, sino que, por el contrario, juzga, clasifica, rotula y marca a todos los estudiantes, y le otorga a cada uno un lugar de jerarquías escolares, estructuradas en torno a la doble función del sistema escolar: la socialización en los valores culturales dominantes de la sociedad y la distribución de la mano de obra.

Bourdieu (1978, citado en Kaplan y Silva, 2016, 1) manifiesta

Las diversas maneras de ser o de sentirse estudiante se vinculan con las propias condiciones de existencia: el origen social, los vínculos con la familia, los compromisos económicos, la relación con la cultura y la función simbólica conferida a su actividad.

El ser estudiante coloca a los jóvenes en una posición específica en la estructura social; privilegiada en comparación con aquellos que no tienen las oportunidades o recursos para estudiar en la escuela secundaria. Es preciso romper con una idea homogénea y unitaria de la condición estudiantil, la situación de estudiante no presupone uniformidad de las constricciones materiales y simbólicas de vida. Al mismo tiempo, las identidades estudiantiles varían en función de los contextos, épocas y la cultura.

La crisis actual de la Escuela, y de su función educativa, es una crisis estructural porque se ha roto, ha perdido legitimidad, el orden simbólico que estructuró...el quiebre comenzaría con la pérdida de legitimidad, y, por lo tanto, de su eficacia para organizar las prácticas, los comportamientos, los modos de pensar y sentir en la Institución. (Garay, 1996, 154).

Puesto que es en la relación entre las instituciones y lo social contextual donde se producen las fracturas. Ese orden simbólico debe ser entendido como la fuente de toda significación e incluso de la propia posibilidad de pensar y significar, es decir, que la significación está incluida en el acto de representar, de pensar.

Meléndez y Yuni (2018) expresan que “Las políticas sociales engendran prácticas y discursos en las que se generan nuevas representaciones y significados que disputan sentidos simbólicos sobre la igualdad, la desigualdad, la pobreza y la movilidad social.” (20)

Políticas y prácticas institucionales, situadas y especializadas en las cuales se encuadran las planteadas para el presente documento, y en las cuales me encuentro inmerso, como docente. Es por ello que pensar-me como docente fuera de esas tramas no solo es no estar sino no ser, carecer de indicios en la realidad que indiquen filiación, permanencia e identidad, la finalidad subjetiva de las políticas sociales nunca están explicitadas en su discurso sino en las derivaciones que las políticas generan y llevan otros modos de subjetivación ante las decisiones que tome.

La reconstrucción de la historia institucional y los sentidos sociales que inciden en ellas se estructuran sea un modo de transformación social, ya que (...) la mejor manera que tiene el pasado para seguir operando en el presente es mantenerse oculto a la conciencia social cotidiana a través de la naturalización de lo social (...) (Gluz, 2016, 17).

“El velo de la ignorancia o la indiferencia ante determinadas circunstancias es una construcción tan social como subjetiva”, nos aportará Saravi (2015, 50).

Vale decir, que ambas autoras nos plantean una revisión de nuestra consciencia colectiva, una nueva mirada social, amplia y que contenga la diversidad; una consciencia que desde nuestros lugares como parte de una sociedad que reclama justicia social y educativa, inclusión e igualdad, debemos revisar y readecuar compromisos, y finalmente como docentes, nos encontramos en la compleja trama de desigualdades, donde nosotros mismos vivimos con la marca y la clasificación, y pese a ello, debemos romper decisiones aisladas y distantes, las contradicciones y las ausencias para abordar mejor a los sujetos que día a día acceden a nuestras aulas, con esfuerzo y compromiso, para recibir oportunidades de aprender según sus posibilidades, sus intereses y necesidades profesionales futuras, superando toda diferencia negativa que obstaculice su trayecto formativo.

Este es el desafío igualador, inclusivo, a la vez complejo, desrutinizante, superador e innovador, que posibilite los cambios ideológicos primero en las personas, luego interpelar los políticos educativos desde el aula, desde lo cotidiano, en los cambios concretos que ratifiquen la autoestima y al sujeto que se forma como persona/estudiante valiosa como tal, portador de rasgos identitarios propios de su comunidad, capaz de ser y aprender en un espacio, en una multiplicidad de disciplinas.

## Referencias

- Ávila, O. S. y Uanini, M. (s.f.). Análisis institucional de la educación y sus organizaciones. Conocer las instituciones: algunas ideas para el diagnóstico. [mimeo]. Disponible en: [https://derecho.aulavirtual.unc.edu.ar/pluginfile.php/227545/mod\\_resource/content/1/Avila-Uanini.pdf](https://derecho.aulavirtual.unc.edu.ar/pluginfile.php/227545/mod_resource/content/1/Avila-Uanini.pdf)
- Bayón, M. C. (2015). *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales. Bonilla Artigas Editores.
- Castel, R. (2004). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Topia.
- Dubet, F. (2016a). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Siglo XXI Editores.
- Dubet, F. (2016b). *Repensar la Justicia Social, contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI Editores.
- Filmus, D. y Kaplan, C. V. (2012). *Educación para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aguilar.
- Garay, L. (1996). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En Ida Butelman (comp.), *Pensando las Instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Paidós.
- Gluz, N. (2016). *Políticas y prácticas en torno a inclusión escolar. ¿Por qué es tan difícil la democratización de la educación?* Editorial Mandioca.
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2018). La obligatoriedad desafiada: ¿Quién abandona a quién? La exclusión escolar de los jóvenes en condición de vulnerabilidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(162). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3194>
- Meléndez, C. y Yuni, J. (2018). La interpelación de las políticas de inclusión a la gramática escolar de la escuela secundaria argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(X).
- Kaplan, C. y Silva, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones. *Praxis Educativa*, 20(1). <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200103>
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO, México.
- Souto, M. (2004). La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 2(2), 5-18.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía: un siglo de reformas de las escuelas públicas*. FCE México.