

Carina V. Kaplan

Universidad Nacional de La Plata.

Universidad de Buenos Aires.

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

Pablo D. García

Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

El derecho a la educación como concreción de trayectorias justas. Notas para la formación de una ciudadanía sensible

RESUMEN

Este texto conmemora los 140 años de la Ley n° 1420, destacando su importancia en la democratización de la educación. A partir de un repaso de las leyes que han configurado nuestro sistema educativo, nos preguntamos por la justicia escolar. Nos interpela especialmente pensar el papel de la escuela en la formación de una ciudadanía sensible, considerando que la dimensión afectiva constituye una de las esferas donde la justicia se concreta. A la vez, entendiendo el derecho a la educación sin distinción como una meta aún inconclusa, en particular para los grupos sociales históricamente postergados, se afirma la necesidad de seguir pensando políticas públicas educativas que permitan construir igualdad de oportunidades en el proceso de escolarización; posibilitando trayectorias que trasciendan el sello de cuna.

PALABRAS CLAVE

DERECHO A LA EDUCACIÓN, JUSTICIA AFECTIVA, TRAYECTORIAS JUSTAS, ESCUELA, POLÍTICA EDUCATIVA.

INTRODUCCIÓN

Este escrito se inscribe en la memoria por los 140 años de la promulgación de la Ley n° 1420, la cual ha representado un hito de la legislación educativa en Argentina

en la democratización del derecho a la educación. Una democracia viva debe crear continuamente sus propias condiciones de existencia, culturales y morales, a través de procesos educativos generales (Honneth, 2013). Nos interpela pensar el papel de la escuela para la construcción de una ciudadanía sensible y justa.

Recuperando la formulación de Arendt (2021) en torno de la categoría de “ciudadanía” significándola como el derecho a tener derechos, nos interrogamos sobre la ampliación de las oportunidades desde el territorio escolar en la construcción de lo público y de lo común. Dada la importancia del compromiso cívico y de la deliberación colectiva de los asuntos educativos que afectan a la comunidad, en ocasión a este nuevo aniversario de la Ley de Educación Común, compartimos una serie de reflexiones sobre el derecho a la educación en lo concerniente a la producción de trayectorias justas que trasciendan el sello de cuna.

Entendiendo que son las desiguales condiciones sociales y simbólicas de acceso, permanencia y posibilidades de apropiación las que intervienen en los procesos diferenciados de escolarización, estamos en condiciones de afirmar que:

La trayectoria de un alumno y su posición social tienen algún grado de asociación estadística, ya que los puntos de llegada no son igualmente probables con relación a los puntos de partida. Si un alumno tiene un punto de partida desigual, tiene de hecho menos probabilidades de llegar a ciertos puntos de llegada; sobre todo porque terminará muchas veces auto-excluyéndose de ciertos horizontes. En la configuración de las trayectorias escolares interactúan las condiciones objetivas (socioculturales, familiares, institucionales) y subjetivas (habitus en tanto capital cultural incorporado: formas de ver y de actuar el mundo) y a partir de la relación entre las mismas, los alumnos van construyendo determinadas acciones y estrategias (no racionales), con cierta autonomía, para mantener y/o mejorar su posicionamiento escolar (Kaplan, 2006, p. 35).

Los mecanismos objetivos de eliminación y de orientación se entrelazan con las disposiciones subjetivas que enmarcan el campo de los posibles (Bourdieu, 2000). En lo concerniente a las marcas de la desigualdad, los considerandos de la normativa vigente, la Ley de Educación Nacional n° 26.206, que retoma el espíritu de la Ley n° 1420, apelan a la producción de una estructura de oportunidades en los procesos de la macro y la micropolítica escolar en lo concerniente al acceso, la permanencia y el egreso de la institución educativa. Resulta importante explicitar que

no se trata de normalizar las trayectorias, sino de ofrecer una amplia gama de trayectorias educativas diversas y flexibles... se trata de diversificar los formatos en que tiene lugar la experiencia escolar, sin renunciar a los aprendizajes a que todos tienen derecho, desafiando los destinos que se presentan como inevitables (Terigi, 2007, p. 18).

Precisamente, un interrogante alrededor del cual gira nuestro recorrido es el referido a en qué medida las leyes y las políticas que promueven viabilizan que la escuela reduzca las brechas de la desigualdad y se aproxime a mayores nive-

les de justicia social. Siguiendo a Therborn (2016), podemos caracterizar tres tipos imbricados de (des)igualdad: de recursos, vital y existencial. Esta última significa una suerte de negación del reconocimiento o “una violación de la dignidad humana porque deniega la posibilidad de que todos los seres humanos desarrollen sus capacidades” (p. 9).

Las leyes educativas nacionales se sustentan en la idea de igualdad de oportunidades para pensar la justicia escolar; lo que abre el debate sobre las políticas de redistribución y de reconocimiento. A lo largo de este texto buscamos presentar argumentos para reivindicar el derecho a la educación como el derecho a una trayectoria justa, que interpele la condición estudiantil y rompa con el destino de cuna de exclusión. La dimensión afectiva constituye una de las esferas donde la justicia se concreta.

La justicia afectiva es el ejercicio del derecho al amor, a sentirse cuidado y protegido (Lynch, Baker & Lyons, 2009) y está en el corazón de la escuela pública que prepara a las nuevas generaciones en la interiorización de vínculos de cooperación y respeto para actuar de manera más justa en sociedades mercantilizadas: la formación de habitus emotivos altruistas. Tal vez la escuela pueda contribuir poco en la reducción de las desigualdades estructurales que marcan la vida de las y los estudiantes, pero puede interrumpir ciertas desigualdades existenciales (Kaplan, 2023).

LA CONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN SIN DISTINCIÓN

La Ley n° 1420 de Educación Común, sancionada en 1884, tuvo un carácter innovador para su época en la medida en que instituyó la educación primaria obligatoria, gratuita y laica. Fue una de las primeras de su tipo en América Latina, convirtiéndose en una legislación modelo para otros países de la región. La disposición de la educación primaria como derecho universal concebida como obligatoria para el conjunto de las niñas y los niños, independientemente de su origen social, económico o cultural, significó un punto de inflexión hacia la concreción de la universalización de la escolarización.

La Ley n° 1420 garantizó que la educación primaria fuera gratuita, eliminando una barrera económica significativa para muchas familias. Además, estableció la laicidad de la educación, es decir, una enseñanza libre de doctrinas religiosas, promoviendo así un ambiente inclusivo y pluralista. Jugó un papel crucial en la promoción de la igualdad de oportunidades: la educación se convirtió en una herramienta de justicia para reducir las desigualdades sociales y económicas, sentando las bases para que más individuos y grupos tuvieran la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida a través del conocimiento y la formación.

Ahora bien, el cumplimiento cabal de sus objetivos no fue inmediato y la escolarización casi plena en la escuela primaria tomó alrededor de un siglo. Recién a comienzos de la década de 1960, la tasa de acceso a la escuela primaria indicaba que más del 90% de las niñas y los niños de seis años ingresaban a primer año y fue a comienzos de la década de los 90 cuando pudo lograrse la universalidad del Nivel Primario (Judengloben, 2022). Este logro implicó enfrentar y superar múltiples desafíos tales como la construcción de infraestructura escolar adecuada, la formación y capacitación de docentes y la implementación de políticas que aseguraran la retención y promoción de las y los estudiantes en el sistema educativo, entre otros.

En los años noventa se intentó avanzar en una reestructuración del sistema a partir de la sanción de una nueva normativa, la Ley Federal de Educación (LFE). En un plazo de menos de diez años, el sistema educativo se fue reconfigurando en cada una de las provincias resultando en una oferta educativa heterogénea y desordenada. La reforma, implementada a la vez en distintos ritmos, con falta de inversión en infraestructura y con la oposición de los gremios por los magros salarios docentes, no fue marco ordenador claro para el sistema (Filmus & Kaplan, 2012). Así, esta reforma, que desde el inicio tuvo el rechazo de la comunidad educativa, terminó en fracaso y su derogación, en cambio, tuvo un respaldo amplísimo.

La necesidad de generar igualdad de oportunidades educativas para todas las argentinas y todos los argentinos, independientemente de su condición social o pertenencia regional, motorizó la necesidad de una nueva reforma legislativa que incluyó la sanción de un conjunto de leyes: la Ley de garantía de los ciento ochenta días de clase (Ley n° 25.864), la Ley de incentivo salarial docente (Ley n° 25.053), la creación del sistema nacional de formación técnico-profesional (Ley n° 26.058), la Ley de financiamiento educativo (Ley n° 26.075), la Ley de Educación Sexual y Salud Reproductiva (Ley n° 26.150) y la sanción de la Ley de Educación Nacional –LEN– (Ley n° 26.206). Al igual que la Ley n° 1420, la LEN aspiró desde su redacción a constituirse en un camino, una guía, un programa de trabajo para las próximas décadas (Filmus & Kaplan, 2012). Siguiendo a Sileoni (2012), es posible afirmar que la LEN se propuso establecer los fundamentos del proceso de recuperación de la educación luego de los embates neoliberales a partir de establecer la responsabilidad indelegable del Estado en proveer educación y fijar la política educativa, con la participación de las organizaciones de la sociedad civil y de las familias. El artículo n° 3 de la LEN es decisivo al afirmar que la educación es una prioridad nacional y se constituye en una política de Estado para construir una sociedad más justa, más democrática, que respeta a los derechos humanos y aspira al desarrollo económico-social de la Nación.

La lectura del articulado de la LEN permite precisar para qué y cómo educamos en Argentina: para promover la capacidad de cada estudiante de definir su pro-

yecto de vida, respetando la diversidad y el bien común, planteando la necesidad de sostener el principio de apoyo integral a las y los estudiantes que provengan de los sectores sociales más desfavorecidos, determinando la obligatoriedad de la educación en todo el país hasta la finalización de la educación secundaria y la universalización de la oferta de salas para niñas y niños de cuatro años y estableciendo una estructura unificada para el sistema educativo nacional, entre otros aspectos. Estos procesos aún tienen importantes desafíos por resolver.

A partir del desarrollo de políticas socioeducativas específicas, se ha avanzado en términos de garantizar el derecho a la educación para cada vez mayor cantidad de niñas, niños y jóvenes. La extensión de la obligatoriedad escolar, el aumento sostenido de la población estudiantil; la universalización de la sala de 5 años y del Nivel Primario; la casi universalización de la sala de 4 años, el aumento de la población universitaria; la disminución del analfabetismo, el incremento de jóvenes con título de Nivel Secundario, son solo algunos indicadores clásicos que muestran que hoy asisten más estudiantes en el sistema (Diker, 2023). La verdadera inclusión implica igualdad de oportunidades para todas y todos de acceder a una educación de la mejor calidad posible. Todavía hay mucho para hacer al respecto. Sin desconocer los avances logrados, debemos ser conscientes de lo queda pendiente para el logro de trayectorias justas.

SOBRE LAS TRAYECTORIAS JUSTAS Y LA NECESIDAD DE CUIDADO

Nuestro país, en el contexto de Latinoamérica, continúa siendo profundamente desigual. La desigualdad educativa, en sus esferas material y simbólica, se asienta sobre las injusticias sociales. Siguiendo los planteamientos de Honneth (1997) podemos sostener que para alcanzar la justicia educativa no solo es necesaria la redistribución de los bienes materiales sino fundamentalmente la ampliación de las relaciones de reconocimiento tanto en el plano de las políticas como de los vínculos interpersonales y de las prácticas curriculares e institucionales.

Según los datos disponibles en el SITEAL del IIEP/UNESCO,¹ la escolarización de niñas, niños y jóvenes mejoró en los últimos veinte años, aunque tal mejora no es plena ni están excluidas las contradicciones. La proporción de niñas y niños que asistió a la escuela en el último año del Nivel Inicial muestra un significativo aumento –del 22%– en 2020 con respecto al 2000. Se observa también un aumento entre quienes lograron finalizar la educación primaria (del 95,6% en el 2000 al 98,9% en 2020), prácticamente universalizada. En los últimos diez años

¹ Los datos expuestos se han extraído del informe de perfil de país Argentina, publicado por el SITEAL del IIEP/UNESCO. Link de referencia: <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/argentina#perfil-educacion>

hubo un aumento en la asistencia a la secundaria baja (del 79,4% del 2010 al 90,1% en 2020). El período 2000-2020 experimentó un crecimiento de 10,9% en la tasa de asistencia escolar a la llamada secundaria alta –o superior– (del 54,7% al 65,6%). Ahora bien, la brecha entre quienes asisten a la secundaria alta se reduce, aunque manteniéndose significativamente alta, y muestra una diferencia de 19,9% entre las personas de mayores ingresos (79,8%) y la de menores ingresos (59,9%). A la vez, se observa un aumento de quienes lograron finalizar el Nivel Secundario (del 57% al 70,2%) y una disminución de la sobre-edad escolar, sobre todo para el grupo etario de 12 a 14 años (del 12,4% al 7,7%). Si bien los datos presentados evidencian mejoras en las trayectorias escolares, la realidad de las y los estudiantes que asisten a nuestro sistema educativo sigue estando atravesada por profundas desigualdades. Niñas, niños y jóvenes deben dedicarle cada vez mayor cantidad de tiempo al trabajo –a pesar de que el trabajo infantil es ilegal–, acumulan repitencias, los barrios donde viven quedan lejos de sus escuelas, adquirir materiales y libros para cumplir sus tareas escolares resulta un desafío difícil de afrontar en contextos de pobreza, entre otras problemáticas. Se verifica una suerte de proceso complejo de trayectoria y experiencia escolar: ingresan, van, desertan, repiten, vuelven, se ausentan, aprueban alguna materia, buscan oportunidades, vuelven a desertar, reingresan (García, 2020). Los itinerarios escolares son diversos e imprevisibles.

Entendemos que resulta pertinente aplicar la categoría de trayectorias para referirnos a la condición y experiencia estudiantil desde un punto de vista sociocultural y relacional. Esta categoría teórica es explicitada en la propia Ley de Educación Nacional al plantear la necesidad de “garantizar trayectorias” para todas y todos (artículo n° 32). Podemos rastrearla en sus orígenes en los escritos de la Sociología de la Educación de matriz crítica. Bourdieu (1977) propone la noción de trayectoria para dar cuenta de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente en un campo social, en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones. Pensar en trayectorias supone pensar la vida social de cada individuo representada como una curva inscrita en un espacio, no solo físico sino también social. El espacio social es fundamentalmente un espacio de relaciones (Bourdieu, 1990) y las trayectorias describen las diferentes posiciones y coordenadas que ocupa un individuo en él a lo largo de su vida. Toda trayectoria supone una biografía, una historia de vida protagonizada por un agente individual. Específicamente, las trayectorias escolares dan cuenta de los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar. Hoy en día, garantizar el derecho a la educación no solamente supone atender a las condiciones de acceso al sistema educativo sino que supone también el cuidado de las trayectorias.

Reivindicar las trayectorias heterogéneas y las situaciones de vulnerabilidad en el ámbito educativo supone generar las condiciones y recursos para acompañar

la complejidad de la experiencia de escolarización. El ejercicio del derecho a la educación a partir del cuidado de trayectorias escolares para que sean continuas y completas posibilita que se interrumpan las profecías anticipatorias sobre los destinos.

Niñas, niños y jóvenes ingresan y transitan su experiencia escolar bajo las marcas subjetivas de la desigualdad. Por ello, la dimensión afectiva cobra un papel predominante para que las infancias y juventudes se sientan reconocidas en la escuela en contextos sociales en que se las desvaloriza. Nos interpelan las trayectorias que se ven signadas por la exclusión y la falta de valía social. ¿Cómo construye subjetividad aquel individuo que no es mirado, aceptado, reconocido? ¿Cómo hacen las y los estudiantes atravesados por los mecanismos de la exclusión para sostenerse frente a la prueba que representa ir y permanecer en la escuela? Considerando que la realidad sentimental representa una dimensión central para comprender los procesos sociales, resulta pertinente profundizar en las condiciones de la justicia afectiva en el territorio escolar.

EL COMPONENTE AFECTIVO/EMOCIONAL DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES: LA ESCUELA ANTE EL DOLOR SOCIAL

La ampliación de la obligatoriedad de la educación básica en Argentina ha posibilitado la inserción al sistema educativo de sectores tradicionalmente excluidos (Kessler, 2014). Tal incremento de la tasa de escolarización se dio en el marco de múltiples brechas socioeconómicas y socioculturales, lo que deja entrever cómo la condición estudiantil está atravesada por una trama de desigualdades que requieren de una mirada relacional, dado que remiten a condiciones materiales objetivas y a constricciones simbólico-subjetivas de producción de las existencias individuales y colectivas (Kaplan & Piovani, 2018).

La desigualdad característica de las sociedades contemporáneas atraviesa las trayectorias educativas configurando experiencias signadas por la falta de oportunidades, la exclusión y la estigmatización. Los procesos de segregación y estigmatización en la trama escolar van configurando una experiencia socio-psíquica de dolor social (Kaplan, 2016). Ante vivencias desubjetivantes, se configura en las y los estudiantes una red emotiva asociada a sentimientos de miedo, vergüenza, humillación, exclusión, tristeza, ira o soledad, entre otros. La necesidad de afrontar estas emociones requiere del despliegue de distintas estrategias de tramitación por parte de las y los jóvenes. A lo largo del proceso de escolarización la escuela tiene la oportunidad de intervenir en las trayectorias educativas de sus estudiantes con el objetivo de colaborar en la reparación

simbólica del sufrimiento social. Hoy en día concebimos que se garantiza el derecho a la educación cuando la escuela logra reparar esas heridas.

La escuela es un espacio público de sociabilidad por excelencia donde las y los estudiantes interiorizan una representación acerca de su valía social. Las configuraciones escolares basadas en el respeto generan una sensación de protección que posibilita el desarrollo de la autoconfianza y de la confianza de las y los estudiantes dirigida hacia sus pares, a los adultos y a la institución escolar (Southwell, 2018).

Estamos en condiciones de afirmar que la condición y la experiencia estudiantil puede ser interpretada e interpelada a partir de la estructuración de trama afectiva del tejido escolar (Dubet, 2020; Jackson, 2009). Las culturas afectivas institucionales y de aula viabilizan vínculos emocionales signados por la cooperación, la solidaridad y el compromiso recíproco que favorecen procesos de identificación y de pertenencia.

ALGUNAS IDEAS PARA UN POSIBLE CIERRE

La dimensión emocional de la condición estudiantil, que hemos intentado destacar en este trabajo, interpela el lugar de la escuela en cuanto a su fundamento ético y político en su capacidad de ampliar las posibilidades de reconocimiento. La institución educativa es un espacio simbólico valioso a partir del cual se sostienen las experiencias de quienes luchan por encontrar allí un lugar en el mundo. La conmemoración de los 140 años de la Ley n° 1420, hito en la legislación educativa argentina, que promovió la ampliación y democratización del derecho a la educación, nos invita a pensar el papel de la escuela en la construcción de una ciudadanía sensible y justa.

Siguiendo a Nussbaum (2010) afirmamos la importancia de una educación democrática que dé lugar a la imaginación, a la capacidad de ver a los demás como seres humanos, al desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo. Reivindicamos el componente afectivo y sensible del cuidado de las trayectorias escolares para la concreción del derecho a la educación sin distinción.

Ahora bien, al reivindicar lo socioafectivo nos alejamos de la perspectiva de la “economía de los afectos” (Illouz, 2007) que mercantiliza la vida social. Lejos de esta postura, desde una perspectiva sociohistórica, política y cultural, afirmamos que las estructuras emocionales y las estructuras sociales son las dos caras de una misma moneda: el orden social es de naturaleza fundamentalmente afectiva y los sentimientos están enraizados en las estructuras y prácticas del poder. Por eso, es imprescindible que la escuela sea un espacio de reparación

simbólica de tramitación del dolor que produce una sociedad desigual. Esta apuesta por la justicia afectiva nos permite, siguiendo a Angulo Rasco (2015), identificar a la escuela, como uno de los ámbitos sustantivos para el desarrollo y la cimentación no solo de la justicia como virtud, sino de la justicia social como cimiento colectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo Rasco, J. F. (2015). Las justicias de la escuela pública. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 37-47.
- Arendt, H. (2021). *La condición humana*. Paidós.
- Bourdieu, P. (1977). La ilusión biográfica. En *Razones prácticas* (pp. 74-83). Anagrama.
- Bourdieu, P. (1990). Espacio social y génesis de las clases. En *Sociología y cultura* (pp. 281-309). Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2000). La distinción. *Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Días López, C. & Pinto Loria, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Revista Praxis Educativa*, 1(21), 46-54. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Dicker, G. (2023). ¿Tenemos un sistema educativo más o menos igualitario? Notas sobre las políticas de igualdad en 40 años de Democracia. *Anales de la Educación Común*, 1-2(4), 260-267. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/issue/view/687/1253>
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes*. Siglo XXI editores.
- Filmus, D. F. & Kaplan, C. V. (2012). *Educación para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Aguilar.
- García, P. (2020). *Un viaje por las escuelas secundarias de Latinoamérica. Políticas y estrategias para la concreción del derecho a la educación en contextos de desigualdad y exclusión*. Homo Sapiens Ediciones.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica Grijalbo Mondadori.
- Honneth, A. (2013). La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la Filosofía política. *Isegoría*, (49), 377-395. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2013.049.01>
- Illouz, E. (2007). *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz Editores.
- Jackson, Ph. W. (2009). *La vida en las aulas*. Morata.

- Judengloben, M. (2022). El recorrido de la Educación común: cincuenta años en cifras. En N. Fernández Lamarra, L. Arrigazzi Jallade & M. Álvarez. *Cincuenta años de educación en Argentina* (pp. 153-192). EDUNTREF.
- Kaplan, C. V. (2006). *La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión*. http://educespecialjujuy.xara.hosting/index_html_files/como logra la inclusion con tanta exclusion.pdf
- Kaplan, C. V. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*, (35), 95-103. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041706014.pdf>
- Kaplan, C. V. (2016). El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. En C. V. Kaplan (dir.), *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp. 211-233). Miño y Dávila editores.
- Kaplan, C. V. (2022). El afecto como símbolo de lo humano. La pedagogía del trauma en pandemia desde las contribuciones de Norbert Elias. En C. V. Kaplan y otros (coords.). *Tiempos de cambio. Diálogos desde Norbert Elias* (pp. 293-316). Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Kaplan, C. V. (2023). Considerar la dimensión afectiva (que no es educación emocional). Ser feliz en la escuela. Acompañar las trayectorias afectivas. En S. Bernatené & J. Steinman (comps.). *Tomar la palabra. Educación en disputa* (pp. 85-102). UNSAM Edita.
- Kaplan, C. V., & Piovani, J. I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En J. I. Piovani & A. Salvia (comps.), *La argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual* (pp. 221-263). Siglo XXI.
- Kaplan, C. V. & Arevalos, D. (2021). Las emociones a flor de piel. Educar para la sensibilidad hacia los demás. En C. V. Kaplan (dir.). *Los sentimientos en la escena educativa* (pp. 9-31). Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Kaplan, C. V. & Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Nosótrica ediciones-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica.
- Lynch, K., Baker, J. & Lyons, M. (2009). *Affective Equality. Love, Care and Injustice*. Palgrave.
- Nusbaum, M. (2010). Sin fines de lucro. *Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz
- Sileoni, A. (2012). A cinco años de la Ley de Educación Nacional. En D. Filmus, & C. Kaplan, *Educar para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional* (pp. 300-305). Aguilar.

Southwell, M. (2018). Vínculos intergeneracionales y posiciones docentes: tensiones en la escuela secundaria contemporánea. *Revista Ensamble*, 4(8), 69-85. <http://www.revistaensambles.com.ar/ojs2.4.1/index.php/ensambles/article/view/100/91>

Terigi, F. (2007, mayo). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares* [ponencia]. *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*, Fundación Santillana, Buenos Aires, Argentina.

Therborn, G. (2016). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Fondo de Cultura Económica.