

Justicia educativa. Repensar la labor docente como práctica emancipadora

Educational justice. Rethinking teaching as an emancipatory practice

Diana López Gómez

Resumen

En este artículo planteamos reflexiones en torno al sistema escolar como una institución productora y reproductora de violencia y desigualdad. La escuela y la función educativa del docente como escenario, actores y dispositivos que evitan o inciden en este fenómeno constituyen el eje central del presente texto. Asimismo, el sujeto de interés son los jóvenes, debido a que se trata de un sector de la población que se encuentra en condiciones de mayor vulnerabilidad, como pobreza, mala calidad de vida, acceso limitado a la educación y a empleos dignos. En este escenario se busca problematizar el tema a fin de comprender su magnitud y complejidad dentro del sistema educativo y, al mismo tiempo, repensar prácticas y procesos de transformación educativa que posibiliten imaginar un sistema

Abstract

In this article, we posed some thoughts around the school system as an institution that produces and reproduces violence and inequality. Setting up as central axis both the school and the educational role of the teacher as the scene, actors, and mechanisms that avoid or impinge on this phenomenon. And young people as subjects of interest, because it is a segment of the population that is in conditions of greater vulnerability, such as poverty, poor quality of life, limited access to education, and decent jobs. In this scenario, the aim is to problematize the topic in order to understand its magnitude and complexity within the education system; and at the same time rethink educational transformation practices and processes, which allows imagining a school system that provides tools, care

DIANA LÓPEZ GÓMEZ. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México. México. Contacto: [dd.donde@hotmail.com]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 23, núm. 2, julio-diciembre 2021, pp. 95-110.
Fecha de recepción: 10 de diciembre de 2021 | Fecha de aceptación: 22 de marzo de 2022.

escolar que ofrezca herramientas políticas de cuidados y procesos de humanización, pensados para garantizar la igualdad de oportunidades y una mejor calidad de vida.

PALABRAS CLAVE

Desigualdad, violencia, juventudes, transformación educativa

policies, and humanization processes intended to ensure equal opportunities and a better quality of life.

KEYWORDS

Inequality, violence, youth, educational transformation

El problema no es hacer sabios. Es elevar a quienes se creen inferiores en inteligencia, hacerlos salir del pantano en que se pudren: no el de la ignorancia, sino el del desprecio de sí mismos. Se trata de hacer hombres emancipados y emancipadores.

Jacques Rancière

El presente texto surge del intercambio y escucha de muchas de las experiencias y reflexiones que se vertieron como parte del seminario en formación para la práctica docente. Dicho seminario fue un espacio de diálogo y aprendizaje donde se buscó repensar el ejercicio docente desde una dimensión emancipadora y liberadora.

Pensar una transformación educativa sugiere hacerlo en clave de pensamiento crítico, a fin de asumir un compromiso auténtico que se interese por el desarrollo humano y por la lucha por construir un mundo más justo, siguiendo los planteamientos de López Calva (2000).

En ese sentido, partimos de la pregunta: ¿cuál es el papel docente y del sistema educativo en términos de construir un mundo desde el referente de justicia social e igualdad de oportunidades? Para ello, se intenta re-

flexionar nuestra realidad educativa a partir de un ejercicio crítico, desde el papel de un estudiante en formación para el ejercicio docente.

El objetivo es reflexionar sobre el sistema educativo como una institución productora y reproductora de violencias y desigualdad, donde situamos los procesos, las prácticas educativas actuales y el quehacer docente como dispositivos que evitan o inciden en este fenómeno, y como sujeto de interés a los jóvenes, debido a que se trata de un sector de la población que se encuentra en condiciones de mayor vulnerabilidad, ampliando su discriminación y exclusión. Asimismo, porque se ha demostrado que existen pocas oportunidades de desarrollo para las juventudes (Valenzuela, 2015; Ospina-Alvarado *et al.*, 2021) y, como señala Natividad Gutiérrez (2021: 191), se muestran preocupados y con temor sobre el racismo, el sexismo, el clasismo, el *adultocentrismo* y lo que tales percepciones significan para sus futuros. Al respecto, diversas organizaciones educativas señalan la urgencia de cuestionar prácticas que reproduzcan discriminación, exclusión, dominación, sexismo e injusticias en los escenarios escolares.

Por otro lado, rescatamos el potencial transformador de la educación y el compromiso docente con la premisa de conformar procesos de enseñanza-aprendizaje críticos y dignificantes para todos. En esa lógica, pensamos que es urgente reivindicar a las juventudes como sujetos históricos, de derechos y políticos, capaces de aportar a la transformación educativa y social.

Educación en el panorama actual

El contexto actual atravesado por el impacto de la pandemia global ha puesto en evidencia la crisis que arrastra el sistema educativo mexicano: condiciones precarias en infraestructura; derechos laborales y salariales; desigualdades en el ingreso, egreso y eficiencia terminal; deserción, exclusión, violencia, baja vocación magisterial, entre otros.

La pandemia no sólo develó la crisis del sistema educativo mexicano, sino también la falta de empatía, solidaridad y sensibilidad por parte de

ciertos grupos o actores sociales propios del campo educativo. Esto se expresó en un abandono de la responsabilidad estatal para garantizar las condiciones mínimas y que todos los estudiantes continuaran sus estudios.

Como fenómeno de estratificación, una de las problemáticas más visibles ha sido la gran brecha de desigualdad en el acceso a internet y al uso de las nuevas tecnologías aplicadas al ámbito educativo, ligado al desconcierto e inseguridad económica y alimentaria, al desempleo, a las condiciones de habitabilidad y al acceso restringido a servicios básicos, que enfrenta gran parte de la población. Asimismo, se han visibilizado prácticas de violencia dentro de los sectores educativos y dentro de los espacios cotidianos de los estudiantes (Ramírez, 2020; Organización de las Naciones Unidas, 2020).

En un país como México, donde una minoría acumula gran porcentaje de la riqueza, mientras que un amplio sector de la sociedad vive con altos niveles de pobreza (Oxfam, 2021), las brechas de desigualdad social resultan evidentes y el acceso a la escolarización de los sectores más desfavorecidos se lleva a cabo por medio de una compleja desigualdad educativa.

En ese orden de ideas, considero que otro de los grandes problemas que hizo evidente la pandemia en relación con la transición de la escuela presencial al terreno virtual fue la falta de hábitos de estudio por parte de los educandos, que se traduce en lo poco involucrados que están en su proceso de aprendizaje; además, lo ajena que se encuentra la escuela de los intereses de los estudiantes y las realidades socioculturales. De ahí que se priorizara continuar con los programas educativos, sin ajustes, entendiendo a los estudiantes como receptores de tareas e información.

Asimismo, en el ámbito educativo se desnudó la urgencia de transformar las prácticas pedagógicas, para priorizar un espacio que invite a la reflexión y a la acción. Es decir, llevar a la práctica los aprendizajes obtenidos en la escuela.

En este sentido, el proceso educativo debe estar planeado para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, creativo, problematizador y autónomo de los alumnos. También debe centrarse en el diálogo reflexivo,

de modo que permita, primero, convertir el aprendizaje en experiencia y, después, intervenir en la realidad, pensando en la construcción de otras realidades posibles y en la mejora de la calidad de vida de sus estudiantes.

Vale la pena decir que los conocimientos adquiridos deben trascender los límites escolares para que los estudiantes se interesen en problemáticas del mundo social.

Desde esta perspectiva transformadora, se asume un compromiso docente y una responsabilidad ineludible, pues coincidimos con Jurjo Torres (2020) en que las aulas, como hecho educativo, son un espacio para problematizar las realidades sociales y revelar la agenda oculta neoliberal, heteropatriarcal y conservadora. Así, mediante el diálogo estableceremos un encuentro entre personas, culturas, territorios, formas de vida y de interpretar al mundo, que nos posibilite estimular la imaginación colectiva y promover posibilidades para repensar un mundo más justo y digno para todos.

Siguiendo con lo anterior, es pertinente asimilar que en las aulas se produce un reflejo de la sociedad y que, desde el papel como docente e investigador, es posible realizar un ejercicio crítico del actuar con los estudiantes, a fin de analizar cómo permea la cultura, de qué manera actúa el sistema normativo y comprender el contexto, los factores y las dinámicas en que se desenvuelven los actores sociales para tener un panorama más cercano a la realidad educativa.

Violencias y desigualdad en el ámbito educativo

La escuela como institución no es un espacio neutro, pues actúa como reproductora de modelos sociales establecidos, muchas veces violentos e injustos. Como advierte Gabriela Delgado (2017), las violencias y desigualdades en las escuelas comparten rasgos de lo que ocurre en otros espacios, como la casa, la calle, la oficina o en grupos de iguales con características y actores específicos.

Asimismo, la autora señala que la manera como dichas condiciones impactan tienen efectos diferenciales de acuerdo con la edad, el géne-

ro y la condición económica, cultural y social (Delgado, 2017: 141). Por ello, es pertinente visibilizarlas, con el fin de comprender las trayectorias educativas y la significación que los estudiantes dan a estos procesos de subjetivación y domesticación de sus cuerpos, pensares y sentires.

Entendemos lo anterior bajo un referente de interseccionalidad. Es decir, ciertos mecanismos de exclusión, injusticia o desigualdad se intensifican cuando están atravesados por otras jerarquías sociales, como clase, condición étnica, religión, entre otros. Por su parte, Gutiérrez (2021: 19) plantea que el análisis interseccional contribuye al estudio de las divisiones sociales: a las formas específicas de discriminación o a las formas específicas de dominación. Plantea la posibilidad de analizar y comprender cómo inciden estas diferencias y desigualdades, pero, al mismo tiempo las oportunidades, y, en este caso de especial relevancia, para el estudio de las juventudes como sujetos históricos y políticos.

La autora señala que el enfoque interseccional implica analizar las diferentes maneras como las divisiones sociales se juntan o separan y se relacionan con las construcciones subjetivas y políticas de las identidades. Para ello, nos presenta un ejemplo que resulta revelador y muy pertinente para comprender dicho enfoque, pues evidencia que, “cuando una joven no encuentra empleo, la falta no recae sólo en ella, sino en las estructuras a su alrededor que han interactuado en su educación y en su socialización, en donde ha importado el color de piel, la apariencia física, la etnicidad, la falta de acceso a la escuela y la norma patriarcal: ‘para qué estudia, si es mujer’” (Gutiérrez, 2021:19).

Como ese ejemplo, existen muchos otros, donde las realidades, subjetividades y la forma en que los jóvenes construyen su sentido de pertenencia impactan en las oportunidades o destinos donde se desenvuelven y conforman su proyecto de vida, en muchas ocasiones plagadas de injusticia, desigualdad, marginación y vulnerabilidad para las juventudes de sectores económicos más bajos.

En ese orden de ideas, los sistemas educativos enfrentan enormes desafíos en materia de inequidad y desigualdad social, pues aunque se ha registrado un incremento significativo de matrícula ligado a las reformas

que estipulan la obligatoriedad en los niveles iniciales, aún establece mecanismos que producen desigualdades sociales al existir un sistema de selección y distribución que marca trayectorias educativas y caminos diferenciados para los alumnos de distintas realidades sociales (Villa, 2010).

Citando a Reimers, Montoya (2005) advierte que los sistemas educativos han fallado en la tarea de reducir diferencias preexistentes entre educandos y, más bien, han tendido a aumentarlas. Esto resulta desfavorable para los estudiantes de estratos socioeconómicos bajos, pues, aunque logran acceder a derechos y servicios, éstos los excluyen o se les ofrecen de manera precaria, con lo cual establecen destinos injustos e impuestos de desventaja.

Al respecto, Aguilar (2019) afirma que la existencia de ciertos rasgos en la vida de los jóvenes incide en tener menos probabilidades de ejercer su derecho a una escolarización de calidad. Los rasgos son los siguientes: bajos ingresos familiares, vivir en una localidad rural, ser mujer —en este punto es necesario aclarar que para los hombres existen mayores probabilidades de acceder a estudios o a un medio de capacitación—, habitar en una localidad con alto grado de marginación, ser de origen indígena y estudiar en escuela pública, en específico, en instituciones con un perfil técnico.

Relacionado con lo anterior, hablamos de violencias en el espacio educativo cuando se producen diferentes formas de maltrato y negación del otro. Ese otro que, al igual que el maltratador, es un actor educativo que, por el hecho de padecer la experiencia de violencia en diferentes modalidades, ve mermada su capacidad de agencia al convertirse en víctima (Velázquez, 2021: 7). Esto se establece, sobre todo, en escenarios donde existen dinámicas de poder y discriminación.

Las formas relacionales y de interacción establecidas dentro de las aulas entre docentes-alumnos conforman mecanismos de poder y jerarquía, donde los docentes determinan los contenidos curriculares y de enseñanza sin tener presentes los intereses, preocupaciones, aspiraciones y contextos de sus alumnos reales. Por otro lado, los educandos no se

involucran en sus procesos de aprendizaje y, en consecuencia, no existe un diálogo entre saberes, lo que termina por imponer a unos sobre otros.

La noción de currículum oculto permite desvelar aquellas prácticas que reproducen dichos mecanismos de desigualdad y violencia. Flores, Espejel y Martell (2016) definen *currículum oculto* como los aprendizajes (valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos) no explícitos o intencionales que se dan en el contexto escolar. Éstos se expresan tanto en los objetivos, metas, contenidos de aprendizaje, sistemas de evaluación y demás, como en relaciones de poder y autoridad, interacciones sociales, discursos, políticas institucionales, entre otros. Desde mi punto de vista, el peso que tiene el currículum oculto ocasiona que sean menos visibles y, por lo tanto, cuestionadas las prácticas que discriminan, excluyen y vulneran los derechos humanos de los estudiantes, principalmente.

Es indispensable tener presente que, si bien en los sistemas educativos está presente un proyecto político más amplio que busca conformar e imponer intereses de un proyecto hegemónico, dichos mecanismos no logran ser totales por dos razones: la primera, porque existen dentro de los modelos político-económicos, contradicciones que impiden que se acepten y reproduzcan de manera absoluta y pasiva. La segunda, debido a que los actores sociales que participan de esos procesos de formación están conformados por sus propias subjetividades; es decir, son sujetos sociales, que piensan, imaginan y actúan.

Así, el destino que se pretende imponer como único o fatalista puede ser transformado. Sin embargo, esto se produce en un contexto de marcadas desigualdades; mientras que para los sectores privilegiados se reproduce su condición de privilegio, para otros actores supone un proceso de conquista de privilegios y de derechos; para otros tantos, resultará la reproducción de condiciones marginadas o en desventaja: “los aportes de la pedagogía crítica parten de considerar el espacio educativo como un escenario atravesado por relaciones asimétricas de poder en función de la clase, la etnia y el género; sus propuestas [entonces] se orientan a reconocer a ese otro que ha sido privado de voz por complicados procesos

de mediación teórica, cultural y pedagógica, y a desarrollar acciones que restituyan su papel central en el proceso educativo” (Guevara, 2015: 19).

Por ello, repensar la labor educativa con miras a construir nuevos modelos más acordes a las nuevas realidades y dirigidas hacia un proceso de transformación social, nos obliga a examinar y a realizar un análisis crítico sobre las prácticas pedagógicas propias.

Las juventudes

Lo ya enunciado nos lleva a situar y abordar como categoría el término *juventudes* con la intención de resaltar la diversidad de posiciones e identidades que conforman los jóvenes. Duarte (2000) plantea la importancia de abordar y mirar lo juvenil desde la diversidad, reconociendo su *heterogeneidad*. En ese aspecto, insiste que no es lo mismo ser joven rico, que joven empobrecido; no es lo mismo ser mujer joven, que hombre joven.

En consecuencia, asumimos que las condiciones en que se desarrollan y desenvuelven los jóvenes son diferenciados y que, muchas veces, se construyen desde escenarios con amplias brechas de desigualdad, a partir de los cuales conforman su sentido de pertenencia, participación, exclusión y significaciones.

Duarte advierte que socialmente y desde una mirada adultocéntrica se ha configurado una concepción homogénea sobre lo juvenil. Tal concepción trata, generalmente, de imágenes prefiguradas que no siempre coinciden con la realidad y que se conforman sin considerar la manera como los jóvenes conciben el mundo y la relación con éste. En consecuencia, se niega a los jóvenes como sujetos históricos, lo que ocasiona que internalicen esa mirada impuesta sobre ellos y traten de cumplir la imagen esperada.

Esta concepción del mundo juvenil también permea en las aulas y en los espacios escolares, pues se despolitiza a los jóvenes al no reconocer sus capacidades y potenciales. Por lo tanto, desde esta visión adultocéntrica que impone un deber ser a las juventudes, no se logra establecer vínculos, diálogo ni un intercambio de conocimientos y saberes. De ahí que

apuntemos a construir con los jóvenes, desde sus experiencias, saberes, subjetividades, voces, intereses y necesidades.

Creemos importante preguntarnos y preguntarles qué esperan de nosotros como adultos y como docentes, pues nuestra labor cobra sentido en la interacción y el intercambio.

Para ello, retomamos los planteamientos de Alfredo Carballada (2002), quien señala que, en el contexto actual, intervenir en lo social no implica agregar ni quitar nada, sino “hacer ver” aquello que el contexto, el escenario o el clima de época impiden visualizar. Esto con el objetivo de entender a ese otro no como un sujeto a moldear, sino como un portador de historia, cultura, relaciones interpersonales (Carballada, 2002: 38-39), y lograr que recupere su historicidad y politicidad en cuanto sujeto social.

Acercarnos a los estudiantes como sujetos históricos, políticos y de derechos, posibilitará conocer su concepción sobre el contexto educativo y la manera en que les es útil para construir un proyecto de vida. De manera que comprender sus sueños, esperanzas, desesperanzas, temores, planes y proyectos permitirá conformar espacios de encuentro y construcción colectiva para intercambiar experiencias. Esto hará que, mediante el pensamiento, emociones y voluntad dentro de la cotidianidad, resalte su potencial transformador y la capacidad real que pueden tener los estudiantes para actuar con otros jóvenes y adultos, desde su propia realidad y postura frente al mundo (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008).

Transformación educativa y labor docente como práctica emancipadora

En las siguientes páginas pretendemos trazar, desde un enfoque de justicia y transformación educativa, algunas pautas para repensar un proyecto educativo que busque atender las viejas y nuevas prácticas que reproducen violencias y desigualdades en el interior de las aulas, las prácticas docentes y el sistema escolar.

Como se planteó en párrafos anteriores, el impacto de la pandemia ha posibilitado cuestionar y replantear el quehacer del docente, a fin de recuperar la importancia de la labor educativa como proceso de socialización y construcción de saberes, al igual que la conformación de la escuela como un espacio de aprendizaje y de formación humanitaria, política y científica.

Es preciso, entonces, reconocer la importancia y el papel transformador de la educación para entenderla no sólo como la transmisión de conocimientos, sino como un espacio de sociabilidad y de encuentro entre complejos sujetos sociales, donde convergen diversos saberes y formas de conocer, problematizar y de interpretar el mundo.

López Calva (2000) señala que transformar la educación es un reto que trasciende lo que sucede en el aula y debe llegar al nivel de las estructuras institucionales y al sistema educativo en general, con lo cual se logra, además, un cambio en los significados sociales acerca del hecho educativo. Sin embargo, no puede haber revolución educativa real si no se parte del aula y se llega a ella. Así que, para lograrla, se debe partir de una genuina, profunda y radical transformación docente que refleje en el aula un auténtico compromiso educador; es decir, un auténtico compromiso con el desarrollo humano de los educandos.

En ese sentido, este nuevo fenómeno reveló la necesidad de situar lo colectivo frente al plano de lo individual. Pensarnos en colectivo es un importante punto de partida para reconstruir y fortalecer el tejido social y, en términos pedagógicos, es una apuesta por reforzar la construcción de conocimiento colectivo. Por lo tanto, es fundamental para los docentes conocer la realidad sociocultural de sus estudiantes, así como sus intereses y aspiraciones.

El quehacer del docente, desde mi perspectiva, debe orientarse a guiar a los estudiantes en el desarrollo de la conciencia, motivación, creatividad y pensamiento crítico, para que generen sus propios pensamientos como una forma de situarse y entender el mundo. Como sugieren Pérez y Valdez (2012: 94), debemos aspirar a transformar la escuela, no en su relación con el conocimiento, sino con el saber; una relación que dé sentido y valor

a los sujetos con quienes se interactúa en el ámbito educativo y en quienes se deberá generar el deseo no sólo de saber más, sino de establecer vínculos significativos con el mundo, con los otros y consigo mismo.

En ese sentido, como plantea Bayón (2015), es indispensable resolver la escasa capacidad que tiene la escuela para retener a los jóvenes de sectores más desfavorecidos. Menciona la autora que la experiencia de aburrimiento se relaciona con la pérdida de sentido a su paso por una institución educativa y, en consecuencia, con el abandono.

Por tanto, para evitar que los jóvenes deserten, es fundamental el papel de la escuela, sus prácticas pedagógicas y estructura normativa. Se requieren estrategias de apoyo y atención que reconozcan y respeten la diversidad social y los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes, a fin de ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje y educación. Por ello, es necesario que los jóvenes participen en los planes y programas, para recibir conocimientos significativos en relación con sus contextos sociales.

Para finalizar, coincido con Fernando Lázaro cuando propone que la verdadera educación emancipadora está comprometida con la transformación social, pues busca impulsar procesos de concientización para que los sujetos identifiquen las opresiones que atraviesan sus vidas y pongan en marcha acciones de resistencia y lucha. No basta reconocernos como sujetos oprimidos si no nos constituimos como sujetos políticos.

En ese sentido, la práctica docente emancipadora significa reivindicar su potencial transformador y labor política y tener presente nuestro actuar dentro del aula, tanto en el papel de docente, como en el de sujeto social, en relación con lo que enseñamos y en concordancia con lo que hacemos y decimos.

También significa interpelar nuestras prácticas con una mirada reflexiva sobre las marcas subjetivas neoliberales propias que nos constituyen como sujetos sociales, a fin de desaprender mecanismos que segregan, discriminan, violentan y nos impiden desplegar nuestra humanidad y nuestras rebeldías.

Al seguir los planteamientos de Jacques Rancière (2007), establecemos un principio de igualdad que permite a los seres humanos dialogar

desde una conciencia de su ser y actuar; es decir, cuando en una relación intergeneracional establecemos vínculos horizontales con los actores sociales que participan del acto educativo. Asimismo, vinculamos los conocimientos académicos con conocimientos comunitarios y tradicionales de los contextos y realidades de los estudiantes.

Conclusiones preliminares

La crisis como consecuencia del impacto de la pandemia demostró la importancia de la escuela y del papel docente para el funcionamiento de las sociedades. Es indispensable demandar el derecho a una educación de calidad y la defensa de una escuela pública, gratuita, laica e igualitaria, así como exigir mejores condiciones en términos de infraestructura, seguridad, tecnología, derechos laborales y salariales, calidad educativa y la ampliación del sector y sistema escolar público.

Dicha crisis posibilitó imaginar y conformar nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje, en relación con las distintas realidades en que se desenvuelven nuestros estudiantes. Por lo tanto, la práctica docente debería, a partir de una resignificación profunda, poner a la vida humana en el centro y por encima de planes y programas, reglamentos, temarios, conceptos, técnicas o métodos de enseñanza, teorías educativas o caprichos del profesor o del director (López, 2000: 9).

La escuela es un espacio fundamental para fomentar el pensamiento crítico, cuestionar realidades y proponer soluciones a problemáticas sociales desde una perspectiva de justicia social e igualdad de derechos y oportunidades.

En consecuencia, la vuelta a la presencialidad exige cuestionar las prácticas y proyectos educativos, repensar críticamente la función y el ejercicio docente, atender y equiparar las desigualdades de cuna de los estudiantes, a fin de cumplir con los principios del derecho a la educación. Desde estos planteamientos, situamos la mirada a cuestionar, visibilizar

y problematizar las dinámicas y mecanismos de exclusión, segregación y desigualdad que se producen en el interior de los sistemas educativos.

Referencias

- Aguilar, J. (2019). *Políticas de equidad en el nivel medio superior en México: una panorámica de cara al siglo XXI*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Alfieri, E., Lázaro, F. y Santana, F. (2020). Las pedagogías críticas y las educaciones populares en tiempos de la pandemia. *Boletín del grupo de trabajo Educación Popular y Pedagogías Críticas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/269/26911765003.pdf>
- Bayón, M. (2015). *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales, Bonilla Artigas Editores.
- Bleynat, I. y Segal, P. (2020). *Rostros de la desigualdad. Desigualdades multidimensionales en la Ciudad de México*. México: Periodismo CIDE-Oxfam México-Chilango.
- Bonilla, L. (2014). *Calidad de la educación: ideas para seguir transformando la educación*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria.
- Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Delgado, G. (2017). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Educación-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Duarte, K. (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última década. Proyecto Juventudes*, 8(13). Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362000000200004

- Flores, A., Espejel, A. y Martell, L. M. (2016). Discriminación de género en el aula universitaria y en sus contornos. *Revista Ra Ximhai*, 12(1), 49-67.
- Guevara, E. (2015). El feminismo académico y sus aportes a la educación superior en México. *Géneros. Revista de Investigación y Divulgación sobre los Estudios de Género*, 16 (2), 7-23.
- Gutiérrez, N. (2021). *Jóvenes e interseccionalidad, color de piel, etnia, clase: Zona Metropolitana del Valle de México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales.
- López, J. (2000). *Desarrollo humano y práctica docente*. México: Trillas, 120.
- Montoya, S. (2005). Desafíos para el logro de la igualdad de oportunidades en el sistema educativo. En J. C. Tedesco (comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. Recuperado de https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Ospina-Alvarado, M., Alvarado, S., Simões, S., Rocha, R., Llano, D., Guemurman, S... Otamendi, A. (2021). Hegemonías, violencias y prácticas políticas y culturales de resistencia y re-existencia: Panorama estadístico de niños, niñas y jóvenes en Colombia, Argentina, Ecuador, Brasil y México. *Observatorio en infancias y juventudes. Observatorio latinoamericano y caribeño en primera infancia, infancias y juventudes*, 3. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/08/Observatorio-en-infancias-y-juventudes-A1N3.pdf>
- Oxfam. (2021). Oxfam International. Recuperado de <https://www.oxfam.org/es>
- Pérez, J. y Valdez, M. (2012). Repensar la educación desde los jóvenes: el caso de la generación del siglo XXI. *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. Recuperado de http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_03.pdf
- Ranciére, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Ramírez, T. (2020). Impactos del COVID-19 en el (des)empleo en México. *Repositorio universitario del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México*. Recuperado de <https://ru.crim.unam.mx/handle/123456789/56>

- Torres, J. (2020). Seminario Creación de mentalidades neoliberales y neo-conservadoras. *Otras voces en educación*. Recuperado de <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/tag/jurjo-torres-santome>
- Valenzuela, J. (coord.). (2015). *El sistema es antinosotros. Culturas, movimientos y resistencias juveniles*. México: Gedisa-Universidad Autónoma Metropolitana-El Colegio de la Frontera Norte.
- Velázquez, L., Reyes, G. y Espinoza, L. (2021). De la ciberviolencia a la violencia física: el día que Holk irrumpió en la prepa. *Educación*, 45(1). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/40529/45336>
- Villa, L. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En M. Ordorica y J. Prud'homme (coords), *Los grandes problemas de México*. México: El Colegio de México.