

Recibido: 08 | 12 | 2015

Evaluado: 25 | 06 | 2018

Cómo citar este artículo: Vera-Márquez, Á. V., González, M. I., Duque Aristizabal, C. P. (2018). Escuela e identidad social. Comprensión y acción de procesos de inclusión social. *Revista Aletheia*, 10(1), 174-193.



Escuela e identidad social. Comprensión y acción de procesos de inclusión social

School and Social Identity. Understanding and Action of Social Inclusion Processes

Escola e identidade social. Compreensão e ação de processos de inclusão social

Ángela Victoria Vera-Márquez* | María Isabel González**
Claudia Patricia Duque Aristizábal***

* Profesora de carrera en la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud, Universidad del Rosario. Bogotá, Colombia. Magíster en Desarrollo Social, Universidad del Norte. Código ORCID: 0000-0002-5829-0069. Correo electrónico: angela.vera@urosario.edu.co

** Profesora de carrera en la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud, Universidad del Rosario. Bogotá, Colombia. Doctora en Psicología Social del Desarrollo y de las Organizaciones, Università Degli Studi di Bologna. Correo electrónico: maria.gonzalez@urosario.edu.co

*** Profesora asociada de tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima. Magíster en Psicología, Universidad del Valle. Código ORCID: 0000-0003-1579-3325. Correo electrónico: cpduquea@ut.edu.co

Resumen

En este artículo se presenta una revisión teórica alrededor de la identidad y la educación que argumenta la pertinencia de la categoría identidad social para comprender procesos de inclusión social. A partir de la reflexión sobre la pluralidad y diversidad de los actores educativos y el reconocimiento de las tensiones y conflictos entre individuos, grupos y culturas se realiza una mirada que parte de la discusión sobre la identidad social y su pertinencia para abordar diversos fenómenos sociales a nivel teórico y empírico. En el desarrollo del artículo se presentan algunos hallazgos de investigaciones alrededor de identidad social y educación, se discute el papel de la escuela y sus dificultades frente a la construcción de identidades sociales y las dinámicas de homogeneidad y heterogeneidad presentes en el mundo escolar. Finalmente, se generan interrogantes de posibles indagaciones y formas de abordaje de procesos implicados en la construcción de identidades sociales en el contexto escolar.

Abstract

In this article, we present a theoretical review about the relationship between identity and education to describe the relevance of the category *social identity* for understanding social inclusion processes. We offer a reflection on the plurality and diversity of educational agents, the tensions and conflict between individuals, groups and cultures from social identity and its relevance to approach various social phenomena in a theoretical and empirical level. We present some research findings about social identity and education and discuss the role of the school and its difficulties in the construction of social identities and dynamics of homogeneity and heterogeneity at school. Finally, we present the most relevant topics to deal with processes involved in the constructions of social identities in the school.

Resumo

Neste artigo, apresenta-se uma revisão teórica sobre a identidade a educação que argumenta a pertinência da categoria identidade social para compreender processos de inclusão social. A partir da reflexão sobre a pluralidade e a diversidade dos atores educativos, assim como o reconhecimento das tensões e conflitos entre indivíduos, grupos e culturas, abordamos a discussão sobre a identidade social e sua pertinência para abordar diversos fenômenos sociais de nível teórico e empírico. No desenvolvimento do artigo, apresentam-se algumas descobertas de pesquisas sobre identidade social e educação, questiona-se o papel da escola e suas dificuldades frente à construção de identidades sociais e as dinâmicas de homogeneidade e heterogeneidade presentes no mundo escolar. Finalmente, colocam-se questões sobre possíveis indagações e formas de abordagem de processos implicados na construção de identidades sociais no contexto escolar.

Palabras clave

Identidad; educación; inclusión escolar; identidad social.

Keywords

Identity; education; scholar inclusion; social identity.

Palavras chave

Identidade; educação; inclusão escolar; identidade social.

Introducción

La formación de ciudadanos que participen en la sociedad y que son abiertos y tolerantes a las diferencias; así como el logro de dinámicas de respeto, entendimiento y solidaridad entre individuos, grupos y naciones son algunos de los retos de la educación (Unesco, 2006). Contrario a esto, la realidad de los contextos educativos formales pone en evidencia un torbellino de conflictos entre individuos, grupos y culturas que pueden desencadenar en dinámicas excluyentes (Vila, Guitart y Oller, 2010).

La inclusión social es un componente estructural de la calidad de vida, una dimensión que se concreta en indicadores tales como la aceptación social, los apoyos, las actividades comunitarias, los roles sociales, la posición social, el voluntariado y el ambiente laboral, entre otros (Verdugo y Schalock, 2001). Relacionando lo anterior con el reto educativo de la educación inclusiva y la educación intercultural se propone, inicialmente, que la manera de responder a ellos es a través de una educación que permita el reconocimiento de las múltiples identidades (Unesco, 2006; Fernández y Darretxe, 2011).

La naturaleza diversa de las sociedades, de los grupos, de los sujetos, pone en evidencia múltiples tensiones derivadas por luchas contra la exclusión de grupos minoritarios. La educación, como hace alusión el texto de Delors (1996), encierra un tesoro porque representa una esperanza para trabajar por el desarrollo continuo de las personas y las sociedades, pero también porque puede contribuir a educar en el respeto de todos los pueblos del mundo (Unesco, 2006).

Frente a esto, se esperaría un mundo contemporáneo que esté en capacidad de incluir la diferencia y las identidades colectivas, las cuales no deberían rivalizar con las identidades particulares. En este marco, discutir sobre las identidades sociales es discutir sobre las diferencias y las posibilidades, para que los individuos y los grupos se relacionen y se reencuentren.

Aunque pueden ser diversas las formas de abordaje investigativo para contribuir a la discusión, el presente artículo desarrolla una reflexión teórica que argumenta que la categoría de la identidad social es una vía de análisis pertinente para aportar a la mejora y a la construcción de procesos más eficaces para la promoción de la inclusión social desde el escenario escolar. Este abordaje puede generar un marco comprensivo para proponer interrogantes, formas de aproximación y orientaciones educativas.

Para la construcción de la revisión teórica se realizó una búsqueda de artículos en Scopus y desde allí se identificaron los artículos en las bases de datos y revistas académicas. Las palabras clave para la búsqueda fueron "Identidad social y educación", "Identidad social y escuela" y sus equivalentes en inglés; la búsqueda se realizó teniendo en cuenta el periodo de 2000 al 2018 y se seleccionaron 31 documentos empíricos y 13 teóricos. También se localizaron libros y documentos teóricos sobre identidad social e inclusión social y se completó un total de 60 documentos para la revisión.

El proceso de análisis comprendió la elaboración de resúmenes de los artículos teóricos y de construcción de una matriz analítica de los artículos empíricos. Posteriormente, se extrajeron los principales

hallazgos y se agruparon en temáticas para organizar la presentación de resultados. Un descubrimiento central es la reiterada alusión a dinámicas de exclusión e inclusión social al abordar la categoría de las identidades sociales en los contextos escolares, de allí que se consideró esta dimensión como una categoría transversal.

El artículo se organizó en tres partes. En la primera, se aborda un marco de referencia sobre la inclusión social; en la segunda, se presenta un apartado sobre la identidad social y, finalmente, se presentan los hallazgos en torno a la identidad social y la educación, este apartado se divide en dos segmentos: el papel de la escuela en la construcción de identidades y las dificultades de la inclusión social en las escuelas.

Inclusión social

La inclusión social es un proceso que según Sen (2000) promueve el desarrollo humano desde el enfoque de oportunidades y recursos para participar en la sociedad, disfrutando de bienestar y con la mayor calidad de vida posible. Existen diferentes tendencias académicas para definir y abordar la inclusión social (Villalobos y Zalakain, 2010). Un punto entre estas es la relación con la heterogeneidad de los individuos que conforman la sociedad. El abordaje de inclusión social se hace desde la construcción de una sociedad que forme personas en su capacidad de prever y gestionar el cambio para que los ciudadanos accedan a oportunidades que les asegure su calidad de vida (Nussbaum, 2002). De este modo, una mayor inclusión social requiere, necesariamente, una mayor inclusión en la educación (Blanco, 2006) y la escuela puede ser considerada como un

lugar en el que se producen y reproducen significados que pueden ser obstaculizadores o creadores de sentidos que redunden en procesos de inclusión social.

Análisis de prácticas cotidianas en las escuelas indican que los escenarios escolares se contradicen con la búsqueda de procesos de inclusión. Algunas explicaciones se relacionan con las percepciones que se construyen sobre el estatus social de los estudiantes en su grupo escolar, diferenciándose, por ejemplo, a los estudiantes con altos niveles de exclusión social (Jaramillo, Tavera y Velandia, 2008) y con la dificultad de la escuela para adaptarse a la naturaleza plural y diversa de los actores educativos (Fernández y Darretxe, 2011) favoreciendo, en algunos casos, contextos de desigualdad social (Ziegler y Nobile, 2014). Se da la antinomia respecto a la inclusión versus la exclusión pues, si bien, uno de los desafíos a los que se enfrenta la escuela es su respuesta a la inclusión y a la equidad (Delgado, 2007), lo que se encuentra es que “persisten indicadores de inequidad (...)” (Calvo, 2007, p. 1).

La comprensión de las dinámicas de la inclusión exige un ejercicio teórico en el que se comprenda que su abordaje no puede desligarse del contexto social. Por ejemplo, América Latina es un contexto que se caracteriza por tener sociedades permeadas por altos índices de pobreza, desigualdades, segmentación espacial y altos índices de exclusión (Blanco, 2006). Camilleri-Casar (2014) considera que en ocasiones el discurso ha estado puesto en lo que está mal en los jóvenes y no en los que está mal en la escuela o la sociedad, y esto ha conducido a construcciones históricas de fracaso

de individuos o grupos con problemas que han legitimado las desigualdades. En este marco, las escuelas tienen un gran desafío para superar dinámicas que promueven la fragmentación social y que atentan contra la construcción de una sociedad inclusiva (Beech y Larrondo, 2013).

Fernández y Darretxe (2011) señalan que dinámicas como la globalización ponen en evidencia sociedades más plurales, que construyen muros simbólicos entre individuos, grupos y culturas; visibles en actitudes, expectativas y prejuicios. Frente a esto, se necesita de una escuela incluyente que respete y celebre las diferencias (Unesco, 2006). En congruencia con esta idea, Beech y Larrondo (2013) sugieren que la escuela es, en sí misma, una experiencia y como tal puede incidir en los "modos de vivir" y de "pensar y sentir"; es decir, pueden construir relatos capaces de generar sentidos que favorezcan la capacidad de que ver a los otros más allá de las diferencias. Abordar este desafío representa un reto que implica múltiples formas de aproximación, y la categoría seleccionada en este análisis es la identidad social.

Identidad social

El estudio de la identidad muestra que su abordaje se desarrolla en un campo heterogéneo; si bien se reconocen los amplios campos de estudio, enfoques y modelos teóricos, diversos autores coinciden en afirmar que hay algunos supuestos teóricos básicos sobre la naturaleza de esta categoría (Coll y Falfasi, 2010; Giménez, 2009). En este sentido, Giménez (2009) expone que todas las definiciones de identidad, independiente del nivel en el que se abarquen (individual,

grupal o colectiva), poseen cuatro elementos comunes, 1) un sujeto de acción que permanece en el tiempo, 2) el sujeto es percibido como una unidad con límites, 3) el sujeto se distingue de otros sujetos y 4) se requiere el reconocimiento de esta distinción por parte de los otros.

Por su parte, hay investigadores que consideran la identidad como multidimensional, mediada, dinámica y funcional (Scandroglio, López y San José, 2008) dependiente del contexto, producto de uno o varios procesos y directamente vinculada con las relaciones (Meertens, 2002). Otros elementos contemplados, asumen que la identidad es activa y compleja al mismo tiempo (Giménez, 1997; Palacio, Correa, Díaz y Jiménez, 2003) y construida históricamente (Pulido, 2006). En parte por estas características autores como Giménez (1997) y Palacio et al., (2003) opinan que los sujetos construyen su distinguibilidad, su conducta y su visión de la realidad social de forma procesual en los planos individuales y colectivos.

Desde perspectivas socioculturales la identidad es un proceso continuo que se va adaptando a lo largo de la vida e implica una capacidad reflexiva y narrativa del sujeto que va articulando lo interno y lo social (Dubar, 2002); la construcción de la identidad se da a partir de la participación del sujeto en las prácticas culturales, así como desde la apropiación de los recursos disponibles en el contexto (Holland, Lachiotte, Skinner y Cain, 1998).

Ahora bien, ¿qué hace pertinente esta categoría para el abordaje de diversos fenómenos sociales? Primero, la reactivación del concepto se relaciona con el retorno actual del sujeto en las ciencias sociales y humanas

(Giménez, 1997; 2009) y es coherente con la visión múltiple, compleja y contradictoria que se tiene actualmente de él (Grieshaber y Cannella, 2005). Segundo, la categoría presenta un carácter relacional que permite explicar la interacción social en la que los involucrados se reconocen, y se establece, gracias a ese reconocimiento entre sujetos, la posibilidad de una interacción llena de sentido (Giménez, 2009). En relación con esto, el vínculo con el entorno es otra cuestión que permite analizar la identidad.

Tercero, la identidad remite a un contexto de interacción entre permanencia y cambio (Giménez, 2007), en donde la persistencia en un tiempo y en un espacio (Gringber y Gringber, 1980) son aspectos centrales de la configuración individual y colectiva. A la vez, la identidad, como un valor, permite entender las evaluaciones positivas o negativas que se ejercen sobre algunas identidades, que bien pueden generar procesos de afirmación identitaria (Scandroglio et al; 2008) o frustración, insatisfacción y crisis (Giménez, 1997).

Ahora bien, tomando como referencia las características del concepto de identidad enunciadas anteriormente, se encontró que la categoría de la identidad social ha revitalizado campos de estudio como los fenómenos grupales, las migraciones, el género, conflictos raciales, entre otros (Giménez, 1997; Scandroglio et al; 2008). De igual forma, esta categoría se ha revelado útil para la comprensión y la explicación de conflictos sociales y, en el plano empírico, ha permitido identificar actores sociales ocultos por largo tiempo. De hecho, actualmente hay una invitación a reconocer la categoría de la identidad y las identidades sociales como

una forma de escuchar las voces y la agencia de los actores sociales múltiples, complejos y contradictorios del mundo actual (Grieshaber y Cannella, 2005).

Para Giménez (1997) las identidades de un actor social emergen y se reafirman a partir de constantes confrontaciones con otras identidades, y esto implica relaciones de desigualdad y procesos complejos cultural e históricamente situados, resultados de luchas y conflictos (Palacio et al., 2003) y contradicciones (Giménez, 1997; Grieshaber y Cannella, 2005). Frente a esto, los cambios y tensiones mundiales requieren un modelo de sociedad que sea capaz de reconstruirse a través de las heterogeneidades culturales. Así pues, desde autores como Grieshaber y Cannella (2005) la categoría de la identidad social ocupa un lugar relevante en el afán de dirimir cuestiones de privilegios, diferencias, etnicidad, cultura y política.

Identidad social y educación

En la revisión de estudios sobre identidad y educación Coll y Falsafi (2010) identificaron dos corrientes investigativas. Por un lado, se ha estudiado la construcción de identidades sociales en los contextos educativos, y por el otro, se han explorado los medios y las formas de identificación de los contextos educativos con prácticas culturales y sociales. El enfoque del presente artículo se inscribe en la primera corriente, y algunas investigaciones revisadas alrededor de esta permiten proponer las siguientes premisas: Primero, el reconocimiento de la existencia de múltiples identidades sociales que coexisten en la escuela y que se encuentran en conflicto (Coll y Falsafi, 2010); segundo, los contextos escolares presentan dificultades

para promover identidades múltiples que eviten actitudes racistas y xenófobas (Vila et al; 2010) y tercero, independientemente de la corriente investigativa, se ha generado un cuerpo teórico que fundamenta la importancia de los escenarios educativos formales y las diferentes dinámicas escolares en la construcción de las identidades (por ejemplo: Beech y Larrondo, 2013; Delgado, 2004; De la Mata y Santamaría, 2010; Pintor, 2000; Polman, 2010; Reyes, 2009; Rivas, Leite, Cortés, Márquez, y Padua, 2010; Sánchez y Orellana, 2006). Una vez planteado esto, de modo general, se revisará el papel de la escuela en la construcción de identidades, así como las dificultades para la inclusión social.

El papel de la escuela en la construcción de identidades

En las escuelas se desarrollan una cantidad de interacciones constructoras de identidad (Heras, Guerrero, y Martínez, 2005; Pintor, 2000; Reyes, 2009). Las actividades académicas, las experiencias escolares, las relaciones entre los diferentes actores, en palabras de Rivas et al. (2010), las identidades escolares se van conformando en la intersección de diversos mundos y situaciones, entre pares, entre estudiantes y docentes, entre diferentes entornos como la familia y la comunidad.

En relación con esto, Coll y Falsafi (2010) han identificado que las experiencias educativas formales e informales inciden a través del tiempo y de las situaciones. Los autores presentaron una aproximación al concepto de identidad de aprendiz, y resaltan esta categoría porque consideraron que tiene su fundamento en las experiencias de partici-

pación en actividades de aprendizaje. En la misma línea, se relaciona la investigación de Polman (2010) quien propuso el concepto de "Zona de desarrollo próximo de la identidad" (ZDPI), el cual hace referencia desde un punto de vista sociocultural a que:

los entornos de aprendizaje son ámbitos donde los individuos se integran en colectivos cuyo rasgo distintivo es determinada actividad, y en los que se establecen vínculos entre pasado, presente y futuro a través de la referencia a identidades que se construyen de forma dialógica (p. 129).

Estos autores ponen de manifiesto la relación de la identidad con determinadas prácticas sociales. En las escuelas las situaciones de enseñanza y de aprendizaje pueden ser realmente experiencias que logren incidir en la apropiación de determinadas identidades; así como, los medios, las herramientas, y las actividades propias de la escuela pueden configurarse de sentido para que incidan en la red de pertenencias y formas en las que se narran los sujetos y se relacionan consigo mismos y con el entorno.

Con relación al mundo afectivo, Hernández (2012) señaló que las relaciones afectivas son parte de la formación de una identidad personal y social; y la experiencia escolar aporta a esta construcción, siendo la más determinante en este proceso (Rivas et al., 2010; Hernández, 2006). De allí que Hernández (2012) sugiere que reconocer "las formas de relacionarse afectivamente entre los jóvenes, permite un diálogo intergeneracional (...), para identificar los cambios y la continuidad entre las formas de ser de los estudiantes y los docentes" (p. 130).

En la revisión se identificaron diversos estudios que apoyan esta tesis de la importancia de las experiencias escolares y de atender al componente afectivo. Por ejemplo: el trabajo de Reynolds, Lee, Turner, Bromhead y Subasic (2017) destaca la importancia de trabajar en la conexión psicológica de los estudiantes hacia la escuela como una manera de favorecer el éxito académico, pero a la vez implica un proceso para trabajar con la definición de quiénes “somos” y fortalecer la conexión con un “nosotros”. Rebollo y Hornillo (2010) investigaron sobre la perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos e identificaron diversos conflictos emocionales asociados a los contextos sociales y a los mediadores culturales; entre estos, los relacionados con las expectativas sociales y con los roles de género son los más frecuentes en las narraciones asociadas al abandono escolar.

Por su parte, Knifsend y Juvonen (2014) encontraron que las identidades sociales median entre las amistades interétnicas y las actitudes intergrupales étnicas; y plantearon que la diversidad escolar puede promover identidades sociales complejas y actitudes intergrupales positivas. Y Cassidy (2009), en su estudio, identificó que la identidad social es uno de los mejores predictores de victimización junto con el sexo, la situación familiar y el estilo de la resolución de problemas.

En esta línea, Guerrero (2014) propone que la acción educativa puede promover la madurez personal. El autor realizó un estudio con jóvenes de bachillerato e identificó que aquellos sujetos con una identidad personal más lograda parecían reunir mejores

condiciones como personas emprendedoras. De acuerdo a esto, algunos autores proponen que el ambiente escolar no es solo un medio para el desarrollo cognitivo, sino también un lugar para una variedad de procesos, interacciones y confrontaciones de significados y de proyectos individuales y culturales (Crespo, Rubio, López y Padrós, 2012).

Estudios como los de Beech y Larrondo (2013) y Gvirtz y Beech (2014) indican que la escuela es una institución que posibilita la construcción de cohesión social, lo que se entiende como la construcción de relatos que son capaces de generar sentidos de pertenencia y esto incluye la construcción de lazos sociales. A su vez, Jackson y Sherriff (2013) argumentan que la complejidad de las relaciones intergrupales, los deseos y las dinámicas de poder que se tejen en el mundo escolar, implica pensar en abordajes comprensivos para identificar cómo y dónde se necesitan intervenciones que mejoren las relaciones intergrupales.

Con base en lo anterior, se sugiere que la educación formal no solo debe potenciar aspectos de racionalidad, sino que no debería ir en deterioro del mundo afectivo o de las relaciones, ya que la escuela, al ser un escenario de socialización, es un elemento central para construir una sociedad democrática (De la Mata y Santamaría, 2010). Varias dualidades se identifican en el mundo escolar, y la inclinación en una o en otra marcan una diferencia decisiva para la formación de sujetos que puedan responsabilizarse de sí mismos y realizar sus proyectos de vida personales (Delors, 1996), y que a la vez sean capaces de reconocer a los otros y emprender proyectos colectivos.

Dificultades para la inclusión social en las escuelas

La cultura escolar es una de las principales fuentes constructoras de identidad y a la vez puede tanto favorecer como obstaculizar los procesos de inclusión social. Los estudios identificados han abordado temas que se relacionan con los conflictos, los discursos que circulan, las expectativas de los actores escolares, las percepciones, las tensiones y los retos educativos. Hay autores que argumentan la presencia de discursos de poder que actúan como un *corpus* de ideas a transmitir (Berstein, 2001) que se convierten en fuentes que permean las construcciones identitarias y que circulan a través de diferentes medios e instrumentos (Bourdieu y Passeron, 1977; Fernández, 2013).

Por ejemplo, uno de estos medios, son las representaciones de los actores escolares. Al respecto, Crespo et al. (2012) investigaron sobre el discurso de maestros sobre la etnia gitana y encontraron que ellos privilegian un único lenguaje social. Por su parte, Jaramillo et al. (2008) analizaron las percepciones de docentes sobre el comportamiento de niños que presentaban altos niveles de inclusión y exclusión social e identificaron que estos percibían ambos grupos con perfiles conductuales significativamente diferentes. Las anteriores investigaciones dejan interrogantes sobre cómo estas percepciones y discursos pueden afectar la relación pedagógica con los diferentes grupos que coexisten en el escenario escolar y convertirse en narrativas que privilegian algunas identidades.

Con relación a lo anterior, los libros de textos pueden ser uno de los instrumentos

en los que circulan los discursos. Si bien, estos pueden contribuir al desarrollo de propuestas interculturales (Castiello, 2002), a la vez pueden tener prejuicios ideológicos. Así lo corroboraron Atienza y Van Dijk (2010) en un estudio multidisciplinario en el que examinaron las identidades sociales representadas en libros de texto de Ciencias Sociales en España y encontraron evidencia de un prejuicio ideológico a favor de ciertos endogrupos españoles y europeos.

Otro conjunto de estudios, han mencionado elementos propios de la organización escolar y que en ocasiones genera dinámicas de exclusión entre grupos. El estudio de Pàmies (2013) analizó los impactos de la estructura y la cultura escolar en la experiencia de jóvenes inmigrantes y encontró que hay espacios diferenciados dentro de la escuela entre jóvenes inmigrantes y no migrantes con relación a la socialización y el aprendizaje. El estudio mostró que la estratificación que se genera al interior de las instituciones repercute en la experiencia escolar de jóvenes inmigrantes, en sus resultados académicos, sociabilidad e identidad. En esta línea, García (2008) investigó sobre la condición de la clase social y las características de la identidad personal en adolescentes de 16 y 17 años de un colegio público en Costa Rica y los resultados corroboraron la incidencia de la clase social en la configuración de las subjetividades. En complemento, la investigación de Fernández (2013) sobre representación del mundo Barí identificó que se presentan indicios de sectorización de espacios de participación y de convivencia comunitaria, entre grupos de personas escolarizadas y no escolarizadas que genera el florecimiento de diferencias intragrupos en la comunidad Barí.

Los estudios identificados permiten inferir las continuas contradicciones y tensiones de los contextos escolares. Investigaciones como las de Atienza y Van Dijk (2010); Crespo et al. (2012), y Jaramillo et al. (2008), son un ejemplo de cómo se contradicen los objetivos de los planes de estudio para la búsqueda de escuelas democráticas y multiculturales porque las prácticas, los cursos, los instrumentos e incluso la misma estructura de la escuela no ha cambiado y se adapta difícilmente a la naturaleza plural y diversa de los actores educativos (Fernández y Darretxe, 2011) y a las múltiples experiencias escolares (Garreta, 2011).

Varios factores pueden explicar las razones de esta dificultad. Uno de ellos es el conjunto de representaciones construidas sobre determinados grupos, sobre la escuela, el currículo educativo y el contexto. Desde la perspectiva de Delgado (2004), la que predomina se relaciona con la producción de identidades acabadas, finalizadas y abstractas. Esta afirmación contradice las actuales perspectivas que reclaman el retorno del sujeto y, en este sentido, si se comprendiera que se producen identidades sociales complejas y diversas, el currículo debería entenderse como producción de lo múltiple y complejo de una trama social heterogénea.

Lo anterior se puede ilustrar con el estudio de Mortimer, Wortham y Allard (2010) quienes expusieron las razones del fracaso de un programa en el que los docentes ayudaron a alumnos inmigrantes a adoptar un modelo de identidad "el alumno destinado a la universidad" y pocos estudiantes adoptaron este modelo. Los autores explicaron que esto se debió, en parte, a la influencia que

tienen en la escuela las ideas de cultura e identidad, estáticas, homogéneas y estandarizantes. Esto nos sugiere la necesidad de generar mayor conciencia, comprensión y sensibilidad en el enfoque de la enseñanza, así como en la agencia de los maestros y en la selección de los recursos al momento de responder a las necesidades educativas (Sempowicz, Howard, Tambyah y Carrington, 2018).

Otro elemento que emerge en la revisión, es la importancia del componente relacional en la construcción de la identidad. Vila et al. (2010) estudió las construcciones identitarias de un grupo de adolescentes extranjeros en una institución educativa en Cataluña. Este contexto les permitió analizar las tensiones entre identidades homogéneas sustentadas en nociones de «lengua nacional», frente a una realidad de una sociedad que ha crecido en diversidad lingüística e identitaria. Los autores indican que "los resultados muestran la importancia del lugar de origen en la construcción de la identidad" (p. 39). Sin embargo, aquellos "participantes que afirman sentimientos catalanes o españoles no los relacionan con la lengua, sino con los intercambios sociales que han establecido con sus iguales de origen nacional" (p. 39).

Un estudio que en parte corrobora lo anterior y permite además pensar otras posibilidades de reencuentro de la diversidad de las identidades sociales, es el realizado por Rivas et al. (2010). Los investigadores analizaron la experiencia escolar desde la perspectiva de alumnos a partir de sus relatos autobiográficos. En los resultados los investigadores discuten acerca de cómo "la comprensión del mundo de cada sujeto, está en función de los relatos a los que tiene

acceso y con los que interactúa, construyendo su propia interpretación a partir de las prácticas que desarrolla” (p. 188). Desde los autores esto:

...pone de manifiesto los vínculos entre las narraciones personales y las estructuras sociales, institucionales, políticas, culturales, etc. que caracterizan la escuela. Y todo ello en función *de sus relaciones con los compañeros, como sistema referencial más cercano* [cursivas añadidas], así como con los docentes y el personal del centro, como demanda institucional intencional. (Rivas et al., 2010, p. 188).

Otro hallazgo relevante de esta investigación es que “lo académico y lo curricular, de alguna forma, se convierte en el canal en que este sistema de relaciones y comportamientos tiene lugar, pero no constituye el elemento más relevante de la experiencia escolar” (p. 206). Finalmente, de esta investigación se retoma la conclusión en torno a cómo la escuela apunta a una perspectiva homogeneizadora y es cada estudiante quien puede romper con esto “en la medida en que actúa diferente, o en la medida en que presenta alguna peculiaridad personal, social, cognitiva...” (p. 205). En complemento, Terrón-Caro y Palma (2015) en una investigación sobre población inmigrante en una escuela, identifican que los estudiantes manifiestan tener múltiples identidades.

Adicionalmente, es importante tener en cuenta que los actores escolares participan en la definición y construcción de sus identidades, así lo refleja el estudio de Bottrell (2007) en el que exploró sobre las experiencias de los jóvenes en una urbanización

pública de Sydney y encontró que dinámicas de escolarización, ausentismo escolar e incluso participación en actividades ilícitas eran acciones de resistencia y trabajo necesario para la conformación de sus identidades, en estas dinámicas se entretajan las identidades elegidas y no elegidas, y las resistencias planteadas como resiliencia. Esto revela un camino interesante, que plantea la agencia de los sujetos como constructores y decisores de sus identidades.

Para finalizar, se identificaron iniciativas que presentan algunas orientaciones sobre la promoción de identidades e inclusión social. Houlette, Gaertner, Johnson, Banker y Riek (2004) analizaron un programa llamado *green circle* que consistió en proporcionar estrategias para mejorar las relaciones intergrupales de estudiantes de primer y segundo grado. Las actividades promovían ampliar sus espacios de inclusión a personas diferentes a ellos. Se identificó que; si bien el programa no influyó en los prejuicios en cuanto a compartir con otros diferentes a ellos por raza, sexo o peso, si los llevó a ser más inclusivos al momento de seleccionar a los compañeros.

Hasta aquí, se puede apreciar que la categoría de la identidad social permitió entrever dinámicas y procesos en las escuelas que afectan la inclusión de lo diverso y, a la vez, los hallazgos posibilitan la reflexión de propuestas para favorecer las relaciones entre individuos, grupos y culturas en los escenarios escolares.

Conclusiones

La identidad social es una herramienta de análisis pertinente a nivel teórico y empírico.

La misma naturaleza de los fenómenos que son investigados sugiere que el acercamiento es complejo y que se requiere una mirada integradora. Si bien, hay un consenso sobre la pertinencia de la identidad social como herramienta de análisis en diferentes campos de aplicación (Lisbona, 2010; Scandroglio et al., 2008) todavía hay diversos interrogantes sobre cómo debe utilizarse (Coll y Falfasi, 2010).

A partir de la revisión se identificaron cuatro dimensiones de análisis sobre aspectos que brindan oportunidades y que, a la vez, dificultan los procesos de inclusión social: en primer lugar, las políticas educativas proponen trabajar en el respeto de todos los grupos y se reconocen las múltiples identidades (Unesco, 2006), pero a la vez se construyen en un contexto histórico que en ocasiones deslegitima a algunos grupos y desconoce el contexto social en las que buscan implementarse (Camilleri-Casar, 2014).

En segundo lugar, se identifican aspectos relacionados con la cultura escolar. Por un lado, se destaca que la naturaleza de las actividades que se desarrollan en la escuela tiene la capacidad de incidir en los modos de vivir, pensar y sentir (Beech y Larrondo, 2013) y que puede posibilitar la cohesión social y la construcción de lazos sociales ((Beech y Larrondo, 2013; Gvirtz y Beech, 2014). Por otro lado, en el contexto escolar se experimentan situaciones de conflicto entre las múltiples identidades (Coll y Faldasim 2010), se presentan luchas de dinámicas de poder (Jackson y Sherriff, 2013, y se identifican situaciones de estratificación interna (Pàmies, 2013), existe prevalencia entre los aspectos cognitivos sobre los afectivos (De la Mata y Santamaría, 2010) y, en ocasiones, los instru-

mentos educativos, como los libros de textos, pueden ser usados a favor de ciertos endrogrupos (Atienza y Van Dijk, 2010)

En tercer lugar, las percepciones sobre los actores escolares contribuyen a la construcción de narrativas. En ocasiones, favorecen el encuentro y la reconciliación; en otros casos, los discursos de los actores escolares reflejan percepciones excluyentes (Crespo et al., 2012; Jaramillo et al., 2008) o persisten representaciones sociales sobre determinados grupos. Y, finalmente, en cuarto lugar, la escuela se reconoce como un espacio en el que se desarrollan interacciones constructoras de identidad (Heras, Guerrero, y Martínez, 2005; Pintor, 2000; Reyes, 2009) y la identidad social se puede entender como una forma de escuchar las múltiples voces de los actores escolares (Grieshaber y Canella, 2005), pero aún persisten concepciones de identidades homogéneas, estáticas (Mortimer et al., 2010), acabadas, finalizadas y abstractas (Delgado, 2004) que obstaculizan el reconocimiento de las diferencias.

Ahora bien, las dificultades de las escuelas para responder a lo diverso y permitir que las identidades sociales y culturales se reencuentren, pueden significar que la estructura no está construida para posibilitarlo. Un ejemplo de ello, es la tensión entre homogeneidad y heterogeneidad. La escuela apunta a lo homogéneo y son los actores que están dentro de ella que se oponen a esto y, al parecer desde Rivas et al. (2010), luchan por diferenciarse. En esta tensión se muestra que la experiencia escolar tiene un carácter político, social y cultural. Como una manera de aportar a la discusión y brindar elementos claves en las reflexiones para la inclusión social se propone la tabla 1.

Tabla 1. Sugerencias para la promoción de la inclusión social en contextos escolares

Las investigaciones sobre identidad social y escuela abordan:	Sugerencias
La construcción de narrativas inclusivas o exclusivas (Rivas et al., 2010).	-Preguntarse cuáles son los relatos a los que tienen acceso los actores escolares y con los que construyen sus interpretaciones de la realidad escolar y social.
El papel de los discursos para la promoción de identidades (Berstein, 2001; Sempowicz et al., 2018).	-Comunidad escolar con mayor conciencia, comprensión y sensibilidad en el enfoque de enseñanza.
Actividades de aprendizaje y de enseñanza (Coll y Falsafi, 2010).	-Reconocer las situaciones de enseñanza y de aprendizaje como constructoras de identidad.
La construcción del mundo afectivo en los contextos escolares (Reynolds et al., 2017; Guerrero, 2014).	-Valorar las experiencias que viven los actores en el mundo escolar. - Fomentar la conexión emocional con la escuela.
Las relaciones intergrupales que se desarrollan en la escuela (Hernandez, 2012; Knifsend y Juvonen, 2014; Vila et al., 2010).	-Identificar las formas de relacionarse que favorecen el diálogo entre grupos. -Reconocer el valor de las relaciones para favorecer el reencuentro e identidades diferentes.
La agencia de los actores escolares para construir sus identidades (Bottrell, 2007; Sempowicz et al., 2018).	-Los actores escolares participan en la definición y construcción de sus identidades. -Mayor agencia de los maestros en la selección de los recursos para responder a las necesidades educativas.

Fuente: elaboración propia

De la revisión se puede inferir la permanencia de conflictos a los que se enfrentan las diversas identidades en los escenarios educativos, estos son considerados como un proceso natural, necesario para el crecimiento de las personas; y no son asumidos como positivos o negativos por sí solos, sino que dependen de la manera en que se regulen (Lederach y Asociación Pro Derechos humanos, 2000). Los conflictos entre identidades, si bien pueden promover la convivencia, también pueden desencadenar dinámicas excluyentes, y la forma de tramitación puede incidir significativamente en la forma en la que se relacionan o se relacionarán los sujetos consigo mismos, con los otros y con el resto del mundo.

La dificultad a la que se enfrentan los escenarios escolares se puede relacionar con las decisiones que se toman sobre sus prácticas cotidianas, especialmente si estas hacen más énfasis en lo racional y olvidan el mundo de las relaciones. Esto puede generar obstáculos en las interacciones porque quizá los actores escolares no tengan los suficientes recursos para reconocer a los otros y relacionarse con ellos y, por ende, brindar herramientas para el desarrollo afectivo es un camino necesario.

Con relación a esto, es indispensable reconocer la importancia que pueden tener los pares en los procesos de inclusión en escenarios escolares. Ellos pueden desempeñar un

papel en la resolución positiva de las tensiones entre identidades, ya que la naturaleza de los intercambios sociales puede aportar al desarrollo de personas; que además de desarrollar sus proyectos personales, respeten la diversidad de individuos, grupos y culturas. Además, es pertinente comprender el tipo de experiencias escolares que realmente marcan la construcción de identidades para orientar estrategias educativas que fortalezcan la convivencia. Y si las rutas posibles no se relacionan con lo académico y lo curricular, entonces quizás implique cambiar “el foco de las políticas educativas y empezar a pensar más en los sujetos” (Rivas et al., 2010, p. 206).

En resumen, interesa destacar que el estudio de los fenómenos y los procesos implicados en la construcción de las identidades sociales es un punto de indagación relevante para comprender la situación por la que atraviesan las identidades (personal, social, cultural) de los sujetos en escenarios escolares, y a la vez puede ser una herramienta de análisis pertinente para comprender la naturaleza de los conflictos que emergen en la interacción entre las diversas identidades y los mecanismos de inclusión social. A la hora de iniciar procesos de indagación es importante revisar la manera en la que se aborda la escuela y cómo se comprende la construcción de las identidades sociales. También, es pertinente preguntarse por los mecanismos que favorecen que las múltiples identidades, en este caso sociales, se relacionen ya sea en el sujeto, en el grupo o entre los grupos. Sin embargo, una de las limitaciones de la revisión es que se concentró en el papel de la escuela en estos procesos, pero este escenario representa un

continuo de múltiples escenarios sociales — familia, grupo de amigos y comunidad—, así como múltiples factores y experiencias que viven los sujetos (Rivas et al., 2010) que también requieren ser analizados.

Referencias

- Atienza, E., y Van Dijk, T. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de educación*, 353, 67-105.
- Beech, J., y Larrondo, M. (2013). Identidades colectivas, nación y escuela: implicancias en la construcción del lazo social. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 335-351.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Bottrell, D. (2007). Resistance, resilience and social identities: reframing ‘problem youth’ and the problem of schooling. *Journal of Youth Studies*, 10(5), 587-616. doi: 10.1080/13676260701602662
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Sinéctica*, 29, 19-27.
- Camilleri-Cassar, F. (2014). Education strategies for social inclusion or marginalising the marginalised? *Journal of Youth Studies*, 17(2), 252-268. doi: 10.1080/13676261.2013.834312

- Cassidy, T. (2009). Bullying and victimisation in school children: the role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Soc Psychology Educational*. 12, 63-76. doi: 10.1007/s11218-008-9066-y
- Calvo, G. (2007). *Colombia. La dificultad para concretar las normas en inclusión educativa. Taller regional preparatorio sobre educación inclusiva*. Buenos Aires: Unesco. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/colombia_inclusion_07.pdf
- Castiello, C. (2002). *Los desafíos de la educación intercultural: migraciones y curriculum* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, España.
- Coll, C., y Falsafi, L. (2010). Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de educación*, 353, 17-27.
- Crespo, I., Rubio, R., López, C., y Padrós, M. (2012). Lenguaje social, identidad e inclusión escolar en el discurso de los maestros. *Cultura y Educación*, 24(2), 163-175. doi: 10.1174/113564012804932047
- Delgado, F. (2004). Cultura, currículum educativo e identidades sociales: elementos para una discusión necesaria a partir de la reivindicación del sujeto. *Revista de Historia*, 9(17), 153-161.
- Delgado, W. (2007). Inclusión: Principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano. *Educación*, 31(2), 45-58.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Delors. Madrid: Santillana, Ediciones Unesco. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- De la Mata, M. L, y Santamaría, A. (2010). La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural. *Revista de educación*, 353, 157-186.
- Fernández, A. y Darretxe, L. (2011). La escuela inclusiva: realidad intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(2), 1-11.
- Fernandez, Z. (2013). Escuela y representación del mundo bari: organización social-surgimiento del otro escolarizado. *Opción*, 29(70), 144-156.
- García, J. (2008). Clases sociales e identidad personal: estudio comparativo en adolescentes escolarizados. *Revista de Ciencias Sociales*, 4(122), 13-26.
- Garreta, J. (2011). Las experiencias escolares de la inmigración. *Papers*, 96(1), 205-223. doi: 10.5565/rev/papers/v96n1.164
- Giménez, G. (1997). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. San Andrés Totoltepec. Recuperado de <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Teoria%20de%20las%20identidades.pdf>
- Giménez, G. (2009). La cultura como identidad y la identidad como cultura. En G. Castellanos, D. Grueso y M. Rodríguez

- (comp.), *Identidad, cultura y política* (pp. 35-59). Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Grieshaber, S., y Cannella, G. (Coord.). (2005). *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades* (trad. J. J. Utrilla). México: Fondo de cultura económica.
- Gringberg, L., y Gringberg, R. (1980). *Identidad y Cambio*. Barcelona: Paidós.
- Guerrero, A. B. (2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Revista de educación*, 363, 384-411. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-192
- Gvirtz, S. y Beech, J. (2014). Educación y cohesión social en América Latina: una mirada desde la micropolítica escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(44). doi: 10.14507/epaa.v22n44.2014.
- Heras, A., Guerrero, W., y Martínez, R. (2005). Las aulas escolares como zonas ambiguas: micro-análisis interaccional sobre percepciones de sí y del otro. *Perfiles Educativos*, 27(109-110), 53-83.
- Hernández, J. (2006). Construir una identidad: vida juvenil y estudio en el cch Sur. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 459-481.
- Hernández, J. (2012). Las relaciones afectivas y los procesos de subjetivación y formación de la identidad en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, 34(135), 116-131.
- Holland, D., W. Lachicotte, D., Skinner y C. Cain (1998). *Identity and agency in cultural world*. Cambridge: Harvard University Press.
- Houlette, M., Gaertner, S., Johnson, K., Banker, B., y Riek, B. (2004). Developing a more inclusive social identity: an elementary school intervention. *Journal of Social Issues*, 60(1), 35-55. doi: 10.1111/j.0022-4537.2004.00098.x
- Jackson, C., y Sherriff, N. (2013). A quality approach to intergroup relations: exploring the applicability of the social identity approach to "messy" school contexts. *Qualitative Research in Psychology*, 10(3), 259-273. doi: 10.1080/14780887.2011.616620
- Jaramillo, J., Tavera, A., y Velandia, A. (2008). Percepciones de los docentes sobre el comportamiento de niños con altos niveles de inclusión y exclusión social dentro de su grupo escolar. *Revista Diversitas*, 4(2), 319-330.
- Knifsend, C., y Juvonen, J. (2014). Social identity complexity, cross-ethnic friendships, and intergroup attitudes in urban middle schools. *Child Development*, 85(2), 709-721. doi: 10.1111/cdev.12157
- Lederach, J. P., y Asociación Pro Derechos Humanos de España. (2000). *El Abecé de la paz y los conflictos: Educación para la paz*. Madrid: Catarata.
- Lisbona, A. (2010). Introducción: Teoría de la identidad social y algunas aplicaciones actuales. *Revista de Psicología Social*, 25(2), 185-188. doi: 10.1174/021347410791063796

- Meertens, D. (2002). Desplazamiento e identidad social. *Revistas de Estudios Sociales*, 11, 101-102.
- Mortimer, K., Wortham, S., y Allard, E. (2010). Helping immigrants identify as «university-bound students»: unexpected difficulties in teaching the hidden curriculum. *Revista de educación*. 353, 107-128.
- Nussbaum, M. (2002). Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades, Barcelona: Herder Editorial.
- Palacio, J., Correa, A., Díaz, M., y Jiménez, S. (2003). La búsqueda de identidad social: un punto de partida para comprender las dinámicas del desplazamiento-restablecimiento forzado en Colombia. *Investigación y desarrollo*, 11(01), 26-55.
- Pàmies, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de educación*, 362, 133-158. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-156
- Pintor, A. (2000). Modernización, identidad y escuela en América latina. *Investigación y Desarrollo*. 11, 106-121.
- Polman, J. (2010). La zona de Desarrollo próximo de la identidad en entornos de Aprendizaje de oficios. *Revista de educación*, 353, 129-156.
- Pulido, O. (2006). Escuela, identidades y hegemonía. En H. Bravo, S. Peña y D. Jiménez (comp.). *Identidades, modernidad y escuela* (pp. 37-48). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rebollo, M. A., y Hornillo, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de educación*, 353, 235-263.
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 14(40), 147-174.
- Reynolds, K., Lee, E., Turner, I., Bromhead, D., y Subasic, E. (2017). How does School climate impact academic achievement? An examination of social identity processes. *School Psychology International*. 38(1), 78-97. doi: 10.1177/0143034316682295
- Rivas, J., Leite, A., Cortés, P., Márquez, M., y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de educación*, 353, 187-209.
- Sánchez, I. G., y Orellana, M. F. (2006). The construction of moral and social identity in immigrant children's narratives-in-translation. *Linguistics and Education*, 17(3), 209-239. doi: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2006.07.001>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sempowicz, T., Howard, J., Tambyah, M., y Carrington, S. (2018). Identifying obstacles and opportunities for inclusion in the school curriculum for children adopted from overseas: developmental and social constructionist perspectives, *International Journal of Inclusive Education*, 22(6), 606-621. Doi: 10.1080/13603116.2017.1390004

- Scandroglio, B., López, J., y San José, M. C. (2008). La teoría de la identidad social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psichotema*, 20(1), 80-89.
- Terrón-Caro, T., y Cobano-Delgado, V. (2015). Interculturalidad e inclusión del alumnado marroquí en educación primaria de Andalucía. *Educacao e Pesquisa*, 41(1), 101-117. doi: 10.1590/s1517-97022014111514
- Unesco (2006). *Directrices de la Unesco sobre educación intercultural*. París. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- Verdugo, M. A., y Schalock, R. L. (2001). El concepto de calidad de vida en los servicios humanos. En M. A. Verdugo, y F. B. Jordán de Urríes (2001). *Apoyos, auto-determinación y calidad de vida: actas de las IV Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Vila, I., Guitart, M., y Oller, J. (2010). Identidad nacional, lengua y escuela. *Revista de educación*, 353, 39-65.
- Villalobos, E. Y Zalakain, J. (2010). Delimitación conceptual de la inclusión social. En L. Cayo (dir.). *Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión Social* (pp. 25-50). Madrid: Cinca S.A.
- Ziegler, S., y Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1091-1115.