

Sistematización de una experiencia de enseñanza universitaria  
de una cátedra de Sociología en una carrera de Licenciatura en Educación

*Systematization of a university teaching experience in a Sociology course within  
a Bachelor's program in Education*

Antonela Vicentini <sup>1</sup> y Leila Abdala <sup>2</sup>

---

 Antonela Vicentini  
[antonela.vicentini@unraf.edu.ar](mailto:antonela.vicentini@unraf.edu.ar)  
Centro de Investigación y Transferencia  
Rafaela (CIT UNRaf-CONICET) –  
Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf)

 Leila Abdala  
[leila.abdala@unraf.edu.ar](mailto:leila.abdala@unraf.edu.ar)

Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf)

**Itinerarios educativos**

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 20, e0071, 2024

[revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar](mailto:revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar)

Recepción: 26 de febrero de 2024

Aceptación: 19 de abril de 2024

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2024.20.e0071>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0  
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

**Resumen.** En este artículo nos proponemos sistematizar y reflexionar sobre una experiencia de enseñanza universitaria de una cátedra de Sociología dictada en el marco de una carrera de Licenciatura en Educación. El texto se estructura de la siguiente forma: en primer lugar, presentamos la fundamentación de la cátedra en el marco más general de las transformaciones de la propia carrera, signada por un cursado intensivo y el pasaje de una modalidad presencial a una a distancia; en segundo lugar, introducimos las líneas y discusiones teóricas que constituyen el programa; en tercer lugar, exponemos las contribuciones que consideramos que tiene una sociología de los problemas públicos para reflexionar sobre distintas problemáticas en el

---

<sup>1</sup> Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional del Litoral (UNL), Especialista en Metodología de la Investigación por la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) y estudiante avanzada del doctorado en Estudios Sociales de la UNL. Docente Investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf). Profesora adjunta de la Licenciatura de Educación en la cátedra de Sociología de la Educación y la cátedra Metodología de la Investigación Cualitativa en Educación. Líneas de investigación en políticas de desarrollo y giro ambiental, y educación ambiental.

<sup>2</sup> Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente Investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf). Profesora adjunta de la Licenciatura de Educación en la cátedra de Sociología de la Educación y el Seminario Ciudadanía, DDHH y Educación. Su área de investigación son los estudios de género, sexualidad y salud.

campo educativo, específicamente, las problemáticas territoriales, ambientales y sexo-genéricas.

**Palabras clave:** experiencia de enseñanza universitaria, sociología de la educación, problemas públicos, problemáticas sexo genéricas y territoriales

***Abstract:** In this article, we aim to systematize and reflect upon an experience of university teaching in a Sociology course delivered within a Bachelor's program in Education. The text is structured as follows: firstly, we present the rationale behind the course within the broader framework of changes within the program, marked by an intensive format and the transition from in-person to remote learning. Secondly, we introduce the theoretical lines and discussions that constitute the program. Thirdly, we outline the potential that we believe a sociology of public issues holds for reflecting on various challenges in the educational field, specifically those related to territorial, environmental, and gender issues.*

**Keywords:** university teaching experience, Sociology of Education, public problems, gender and territorial issues

## 1. INTRODUCCION

La cátedra Sociología de la Educación forma parte del plan de estudios del Ciclo de Complementación Curricular de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf), destinada a profesores de educación secundaria de todos los campos disciplinares, profesores de Ciencias de la Educación y de Pedagogía. La mencionada carrera, creada en el año 2017, experimentó diversas transformaciones desde entonces hasta la actualidad; una de las más trascendentales quizás ha sido la conversión de la original propuesta presencial en una de educación a distancia.

De acuerdo a la periodización que presentan Cerdá y Rossetto (2022), la universidad ha tenido la aspiración de ampliar el alcance territorial de la Licenciatura en Educación desde sus inicios. Dan cuenta de ello los convenios de cooperación celebrados con varias localidades del departamento Castellanos, Las Colonias, San Cristóbal y San Martín de la provincia de Santa Fe y con la localidad de Brinkmann (provincia de Córdoba) durante el año 2018. También, la apertura del cursado de la Licenciatura en Educación en San Jorge y el Trébol en 2020, y en San Guillermo en el año 2021. Finalmente, en el año 2022, la Licenciatura empezó a ofrecerse bajo el formato de educación a distancia, estallando el hasta entonces anclaje de la carrera en la zona de influencia territorial de la ciudad de Rafaela y proyectándose a nivel nacional.

Atentas a las transformaciones traccionadas por esta nueva modalidad, nos hemos visto interpeladas a repensar el programa de la materia Sociología de la Educación. La afluencia de estudiantes de las más diversas y distantes regiones del país, sujetas de problemáticas específicas y singulares, y la introducción de una dinámica de cursado intensiva y mayormente asincrónica, han determinado la estructura del programa de cátedra. Estos condicionantes se han sumado a las complejidades ya existentes, vinculadas a la diversidad de campos disciplinares de proveniencia y ámbito de ejercicio profesional de las y los estudiantes y el escaso contacto previo con la disciplina Sociología. Asimismo, las docentes a cargo somos sociólogas cuyas trayectorias de investigación no se enmarcan estrictamente en el campo de la sociología de la educación; específicamente, trabajamos temáticas vinculadas a los estudios de género y sexualidad y problemáticas socio-ambientales. Por estas razones construimos una propuesta de cátedra que tiene como desafío invitar a los estudiantes a una primera aproximación a los modos de pensar sociológicamente su propia trayectoria y experiencia como docente, sumado a interrogar al ámbito educativo desde una sociología de los problemas públicos que recupere una serie de problemáticas que como docentes-investigadoras venimos trabajando.

La asignatura se desarrolló durante los dos semestres del año 2023, a partir de clases semanales en las que se puso a disposición un itinerario de lecturas obligatorias que se complementaron con un video explicativo de los conceptos y categorías centrales de las unidades por parte de las docentes, y actividades que permitieron a los estudiantes reflexionar sobre el contenido teórico de la clase. También, se incluyeron recursos audiovisuales que se consideraron pertinentes como cortos, documentales y películas.

## 2. LINEAS Y PROBLEMATIZACIONES TEORICAS

En términos generales, el planteo teórico-metodológico desde la cátedra es una aproximación al pensamiento sociológico. Dado que se entiende que encerrar la comprensión de la educación en la institución escolar impide avanzar en su interpretación como hecho social amplio, se pondera el conocimiento sociológico como marco adecuado para la comprensión de problemas y procesos educativos. En este sentido, se introduce a los estudiantes a dos perspectivas que se reconocen como relevantes para el campo de la sociología de la educación. Por un lado, la mirada sobre lo educativo propuesta por los trabajos de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, enfocados en dar cuenta de los modos en que las instituciones educativas se constituyen como un espacio significativo para comprender la reproducción social. Por el otro, la escuela de pensamiento representada por Henry Giroux, orientada

a abordar los modos de agenciamiento de los distintos sujetos involucrados en el proceso educativo. En ambos casos, se propone el diálogo de estas perspectivas teóricas con trabajos empíricos a nivel nacional a fin de discutir la pertinencia y derivaciones de las mencionadas perspectivas en relación al contexto local.

También, se introduce a los estudiantes en la perspectiva de la sociología de los problemas públicos a los fines de reflexionar acerca de la traducción al campo educativo de distintos procesos de tematización pública; a saber, las problemáticas sexo–genéricas, ambientales y territoriales. Se piensa este ejercicio en función de habilitar interrogantes que interpelan los contextos de desempeño de los docentes estudiantes.

En el marco de esta propuesta, el programa se estructura en tres unidades. En la primera se aborda el surgimiento de la Sociología como disciplina científica, dando relevancia al contexto histórico social y la configuración de las primeras ideas de orden epistemológico, y se presentan lineamientos generales de las perspectivas teóricas referenciadas como fundacionales de la Sociología (Villanueva, E., Eberhardt, M.L. y Nejamkis, L., 2013). Recuperando los planteos de Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1986), se desarrolla el modo en que el punto de vista sociológico se construye a partir de una ruptura objetivista frente al conocimiento dóxico, que implica la puesta en práctica de una vigilancia epistemológica y distintas técnicas de objetivación. Asimismo, se invita a los estudiantes a reconocer las diversas maneras en que este posicionamiento epistemológico provoca incomodidades y resistencias a los sujetos, al romper con el mito contemporáneo del libre albedrío (Lahire, 2016). Por otro lado, a partir de la categoría «imaginación sociológica» (Mills, 2003), se retoma el clásico dilema entre individuo y sociedad, estructurante de la disciplina, con la finalidad de que los estudiantes tornen reflexivas sus propias biografías y trayectorias estudiantiles y docentes.

En la segunda unidad se presentan dos teorías para abordar la educación: el constructivismo estructuralista de Pierre Bourdieu y la Teoría Crítica de Henry Giroux. La arbitrariedad en la elección de estas dos líneas teóricas responde al interés de seguir trabajando a partir del clásico dilema entre estructura y acción, fundante del pensamiento sociológico.

De la propuesta teórica de Bourdieu se recupera el problema de la dominación simbólica y la relevancia del capital cultural en las sociedades contemporáneas para explicar la legitimación de la desigualdad y la reproducción social, a partir de analizar y otorgar centralidad a las instituciones escolares. Específicamente, se retoma la tesis fundamental de su libro *Los Herederos* (1964) donde demuestra que las instituciones universitarias actuaban, de modo predominante, otorgando títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecían a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, y que con su acción legitimaban y reforzaban desigualdades sociales de origen, a las que les daban el carácter de dones naturales de inteligencia. Así, el paso por las instancias educativas formales consagraba mayoritariamente a los estudiantes cuyas procedencias familiares —culturales, económicas y de vinculaciones sociales— los colocaban en situaciones de complicidad objetiva ante la acción escolar «igualitaria», que valoraba positivamente las sensibilidades, predisposiciones y conocimientos que traían de sus hogares y trayectorias previas, en múltiples aspectos coincidentes con los contenidos y destrezas impartidas como «nuevas» para todos. De ese modo, los sistemas escolares reproducían y premiaban, bajo la adjudicación de desigual capacidad intelectual o interés frente al conocimiento, lo que, en realidad, eran las consecuencias de las asimetrías sociales.

Esta tesis, que concibe al sistema escolar como el lugar central de diferenciación, división y reproducción de las relaciones de fuerza entre grupos o clases sociales, es puesta en relación y diálogo con el trabajo de la pedagoga argentina Carina Kaplan (2005). La autora se propone examinar la génesis y el devenir de discursos y prácticas, creencias e imágenes acerca de los procesos de desigualdad que están legitimados desde la escuela. Específicamente, da cuenta de las maneras en que los discursos y clasificaciones profesoraes sobre los alumnos están permeados de cualidades individualizantes —

«inteligencia», «genes», «dones», «talentos»— que transmutan las desigualdades sociales en diferencias de naturalezas humanas a–históricas.

De la propuesta teórica de Henry Giroux recuperamos el ejercicio de análisis crítico que, con el objetivo de esbozar una Teoría de la Resistencia (Giroux, 1992), efectúa en relación a algunas perspectivas que dominan el campo de la pedagogía y la sociología de la educación. Reparamos concretamente en la lectura crítica que elabora en relación a las Teorías de la Reproducción, específicamente la desarrollada por Bourdieu. Al respecto, Giroux sostiene que la producción teórica de este autor, ligada al rol mediador de la cultura en la reproducción de las relaciones de clase, se funda en nociones de poder y dominación unilaterales y sobredeterminadas. Para plantear sus discrepancias hace hincapié en que los procesos de dominación son dinámicos y no siempre se presentan como concluidos, entendiendo que los sujetos dominados no se comportan como pasivos frente a la dominación. Así, asume que el poder no obra de forma unidimensional sino que puede ser ejercido como acto de resistencia.

En este sentido, pretende tomar distancia del planteo de Bourdieu afirmando que las instituciones del sistema educativo no se comportan como meras instancias de reproducción de la ideología dominante al legitimar la cultura dominante como cultura valiosa, sino que sus agentes (maestras/os, estudiantes y familias) pueden protagonizar procesos de resistencia y acomodación a ella. De este modo, las formas culturales de la clase trabajadora no deben ser interpretadas como homogéneas y simple reflejo del capital cultural dominante, sino como formas creativas de producción cultural. Estos modos de actuar son analizados por Giroux desde una perspectiva emancipatoria, es decir, con una finalidad crítica en relación a la dominación que deriva en oportunidades para la emancipación individual y la social.

Teniendo en cuenta este marco analítico, se recupera el trabajo de Grinberg y Langer (2013) a fin de explorar la forma en que son apropiadas las ideas de Giroux en el contexto local. Los autores analizan las particularidades de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana, atendiendo a las prácticas de resistencia de los y las estudiantes. Estas tienen a la escuela como espacio central para desplegar estrategias que les permitan forjar *un lugar* en una dinámica social que los ha expulsado a los bordes urbanos. Así, «estar en la escuela», a partir de una valoración positiva de esta en lo que refiere a generación de oportunidades, se configura como una práctica de resistencia que pone de manifiesto defensa de derechos, discusión de lo establecido y diversas estrategias de supervivencia desde y en los dispositivos pedagógicos. Estas producciones ponen en tensión la falta de expectativas que suelen recaer sobre los y las estudiantes y funcionan como intersticios en los dispositivos pedagógicos anquilosados.

### 3. CONTRIBUCIONES DE LA SOCIOLOGÍA DE LOS PROBLEMAS PÚBLICOS PARA ABORDAR EL CONTEXTO EDUCATIVO

En la tercera unidad se trabaja desde la sociología de los problemas públicos para comprender, contextualizar y analizar una serie de políticas educativas que hemos seleccionado arbitrariamente para el armado de este programa<sup>3</sup>. Particularmente, nos permite analizar en qué medida la tematización de ciertos problemas públicos, específicamente las problemáticas sexo–genéricas, ambientales y territoriales, se traducen en los contextos educativos. Según Lorenc Valcarce (2005) un problema público se transforma en tal mediante un proceso de selección de problemas que tiene lugar a partir de la interacción entre actores involucrados desde diversas arenas constitutivas del espacio público, que se disputan la visión social dominante sobre el problema.

El problema público de la exclusión de jóvenes y adultos de sectores marginales del sistema educativo oficial puede ser pensado en relación a la experiencia de los Bachilleratos Populares (BP). A partir de los textos de Wahren (2020) y Zernikier, Ithuralde y Panal (2018) puede comprenderse que los Movimientos Sociales (MS) impulsores de los BP disputan el sentido de la educación pública como

<sup>3</sup> La elección de las políticas públicas guardan afinidad con las líneas de investigación doctoral de cada una de las profesoras de la cátedra.

necesariamente estatal y, a través de esta apuesta, fortalecen proyectos emancipatorios que pretenden modificar las relaciones de fuerza vigentes. El Estado, por su parte, ha intervenido en estas definiciones con la oficialización de las propuestas formativas de los BP y la creación de programas estatales afines a la problemática, tensionando la definición original ligada a la defensa de la autonomía político-pedagógica de los BP anclada en los territorios.

En el caso de la Educación Ambiental (EA), García (2021) nos ayuda a pensar su emergencia como problema público a partir del proceso de deliberación e institucionalización que deriva en la sanción de la Ley de Educación Ambiental Integral (EAI)<sup>4</sup> en 2021. El proceso de tematización emerge en organismos supranacionales (Unesco, ONU ambiental, etc.) a principios de los setenta, dando lugar a la consideración de la EA como herramienta fundamental de política ambiental para paliar los efectos ambientales negativos del despliegue del capitalismo. En estos ámbitos se articula uno de los sentidos que devino hegemónico: la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible. Estas definiciones tuvieron una recepción crítica en el contexto latinoamericano, asociada a la perspectiva epistemológica del Pensamiento Ambiental Latinoamericano. Desde este enfoque se piensa la EA desde los territorios y recuperando los saberes de quienes los habitan, con la aspiración de cuestionar las directrices del modelo de desarrollo hegemónico. En el plano local, la ley de EAI abreva en estos procesos complejos y contradictorios de tematización pública acerca del rol que juega la EA en un contexto de crisis ambiental. Esto se ha puesto de manifiesto en los posicionamientos desplegados por los actores involucrados en los debates que dieron lugar a su sanción, y en la propia letra de la norma (García, 2021).

Abordar la Educación Sexual Integral (ESI)<sup>5</sup> desde la perspectiva de los problemas públicos permite poner la mirada en los debates y luchas políticas acerca de los sentidos en torno a los géneros, las sexualidades, identidades y orientaciones afectivo-eróticas (Morgade, 2011), y el impacto de los movimientos sociosexuales para incidir en las políticas públicas y en los proyectos de transformación social. Esta perspectiva implica revisar las premisas y sentidos que signan las definiciones de los problemas, permite destacar la ambigüedad y polisemia de la política pública y mostrar la coexistencia de diversas prácticas y sentidos asignados a la ESI por los actores sociales involucrados. Específicamente, desde la cátedra proponemos recuperar los novedosos sentidos que adquirió la misma en el escenario actual de problematización pública de la violencia de género, la ley de identidad de género, el matrimonio igualitario y la discusión en torno al derecho al aborto. Invitamos a tornar reflexivos los modos en que esas tematizaciones públicas generan nuevos horizontes experienciales y dotan de inteligibilidad las experiencias de los sujetos en su vida cotidiana. Concretamente, cómo la práctica docente se ve interpelada en su cotidianeidad por la ESI al habilitar el reconocimiento de nuestro ser sexuado, las pasiones, deseos, emociones y afectos en el territorio de producción de conocimiento, y al redefinir la asepsia de los cuerpos sexuados en las escuelas para reposicionarlos en su integralidad (Lavigne, 2018).

---

<sup>4</sup> La Ley de Educación Ambiental Integral (EAI) N° 27.621 contempla contenidos temáticos específicos y transversales, destinados a los ámbitos educativos formales y no formales, en los cuales se articulan distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas orientados a la construcción de ciudadanía ambiental. Esto se vincula al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso, bajo las premisas de la sustentabilidad, el desarrollo con justicia social, la preservación de la naturaleza y la protección de la salud, con igualdad de género y respeto por la diversidad cultural.

<sup>5</sup> La Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150, promulgada y aprobada en 2006 en Argentina, ha incorporado la educación sexual integral en las currículas educativas de manera transversal y en todos los niveles educativos. Esto constituye un derecho que promueve no solo el acceso a la información de la sexualidad integral, sino, también, la promoción de actitudes responsables ante la sexualidad, prevenir los problemas relacionados con la salud en general; sexual y reproductiva en particular; así como procurar igualdad de trato y oportunidades entre las personas independientemente del género.

#### 4. REFLEXIONES FINALES

La propuesta de cátedra desarrollada respondió a una serie de desafíos vinculados a introducir al pensamiento sociológico a estudiantes de la Licenciatura en Educación de UNRaf; una formación con modalidad a distancia, que incluye a estudiantes de diversas disciplinas y ámbitos de inserción laboral, con residencia en distintos puntos geográficos del país y problemáticas territoriales singulares.

La evaluación de la experiencia de dictado de la cátedra en este primer año (2023) nos ha permitido destacar y poner en valor los siguientes aspectos. En primer lugar, la incorporación y puesta en juego por parte de los estudiantes de la imaginación sociológica para tornar reflexiva su propia trayectoria estudiantil y docente. Varios de los trabajos presentados reflejan un proceso de profunda movilización de sus coordenadas subjetivas. En segundo lugar, podemos destacar la asimilación de modos de razonamiento sociológico a partir de aproximarse a dos teorías que abordan el campo educativo. La propuesta de abordar estas corrientes en clave de contrapuntos fue un ejercicio que se les presentó como novedoso a los estudiantes y les permitió profundizar sus conocimientos teóricos previos. Por último, la potencialidad de tematizar los modos en que el ámbito educativo se ve desafiado a repensarse a partir de ciertos problemas públicos. Las problemáticas ambientales, territoriales y de género seleccionadas para trabajar despertaron interés en los estudiantes, ya que no habían sido abordadas de este modo en otras instancias de su formación académica. Esto último nos invita como docentes a atender e incorporar en las próximas ediciones de la cátedra distintas problemáticas emergentes que interpelan a nuestros estudiantes.

#### 5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2013) [1964]. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (2002) [1986]. *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cerdá S. y Rossetto, F. (2022). Análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Cátedra de Sociedad, Estado y Educación a partir del cambio de modalidad de cursado de presencial a distancia en la Lic. en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela. Trabajo Final de la Licenciatura en Educación, Universidad Nacional de Rafaela.
- García, D. (2021). La Educación Ambiental como política de Estado en la Argentina. Desafíos en clave latinoamericana. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 17, 129–153. Recuperado de [https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1635735274\\_epp17c.pdf#pa%20ge=129](https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1635735274_epp17c.pdf#pa%20ge=129)
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Grinberg, S. y Langer, E. (2013). Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento. *Revista del IICE*, 34, 29–46. Recuperado de: [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/34189/CONICET\\_Digital\\_Nro.1bc75f12-d26e-4bd7-bc35-410c58e03072\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/34189/CONICET_Digital_Nro.1bc75f12-d26e-4bd7-bc35-410c58e03072_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Kaplan, C. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En Llomovate, S. y Kaplan, C. (Coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp. 77–97). Buenos Aires: Noveduc.
- Lahire, B. (2016). *En defensa de la sociología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lavigne, L. (2018). Etnografiando una disputa cultural: tensiones y sentidos en torno a la Educación Sexual Integral desde una perspectiva feminista. *MORA*, (25), 235–242. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/mora/article/view/8535/7438>

- Lorenc Valcarce, F. (2005). La sociología de los problemas públicos. Una perspectiva crítica para el estudio de las relaciones entre la sociedad y la política. *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, Universidad Complutense 12, (2), 1–10. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/181/18153295010.pdf>
- Mills, C.W. (2003). *La imaginación sociológica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Morgade, G. (coord.) (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: Crujía.
- Villanueva, E.; Eberhardt, M.L. y Nejamkis, L. (comp). (2013). *Introducción a la sociología*. Florencio Varela: Ed. Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Wahren, J. (2020). Bachilleratos Populares en Argentina: educación desde los Movimientos Sociales. Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales; *Revista de Ciencias Sociales*; 33; 47; 85–104. Recuperado de: <https://rsc.cienciassociales.edu.uy/index.php/rsc/article/view/74>
- Zernikier, A.; Ithuralde, R. E. y Panal, M. (2018). Los bachilleratos populares del Movimiento Popular La Dignidad: espacios de construcción de poder territorial. *Universidad y Sociedad*, 10 (4), 169–179. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/184683>