

DOSIER

El sentimiento de lástima. La necesidad de transformar la mirada en los procesos de inclusión educativa de personas con discapacidad

The feeling of pity. The need to transform the perspective in the educational inclusion processes of people with disabilities

Carina Viviana Kaplan. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

kaplancarina@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3896-4318

Andrés Leonardo Roa. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

andresleoroa@gmail.com

ORCID: 0009-0004-2853-6648

Presentación: 27/10/2023. **Aceptación:** 15/11/2023. **Publicación:** 7/5/2024.

Resumen

El giro afectivo en el campo educativo representa la oportunidad de comprender los procesos de constitución intersubjetiva recuperando la dimensión emocional de los vínculos en la trama escolar. Los sentimientos portan una dimensión relacional y se expresan en tramas vinculares. La lástima es un sentimiento estructurado bajo dinámicas y relaciones de poder que esconde ciertas ideas de superioridad e inferioridad humana. En las instituciones educati-

Abstract

The affective turn in the educational field represents the opportunity to understand the processes of intersubjective constitution, recovering the emotional dimension of the links in the school plotting. Feelings carry a relational dimension and are expressed in bonding designs. Pity is a feeling structured under power dynamics and relationships that hides certain ideas of human superiority and inferiority. In educational institutions these different meanings and

vas se ponen en juego estas distintas significaciones y formas de entender y sentir la lástima (de la otredad y de sí), vertebrando las relaciones entre sujetos y constituyendo la mirada escolar. El elemento de lucha por el reconocimiento es central para comprender los sentires frente a la falta de respeto y desprecio. Nos interrogamos acerca de cómo funciona la lástima como mecanismo y cuáles son sus efectos sobre las trayectorias socioeducativas de estudiantes con discapacidad.

ways of understanding and feeling pity (for others or for oneself) come into play, structuring the relationships between subjects and constituting the school perspective. The element of struggle for recognition is central to understanding the feelings faced with lack of respect and contempt. We ask ourselves about how pity works as a mechanism and what its effects are on the socio-educational trajectories of students with disabilities.

Palabras clave: sentimiento de lástima, inclusión educativa, discapacidad

Keywords: feeling of pity, inclusive education, disability

Introducción

El giro afectivo en el campo educativo representa la oportunidad de comprender los procesos de constitución intersubjetiva recuperando la dimensión emocional de los vínculos en la trama escolar. En este ensayo proponemos una serie de reflexiones sobre un sentimiento particular, la lástima, que opera en la dinámica vincular de la inclusión educativa de personas con discapacidad. Dicha emotividad, que tiene su historia y que se encuentra asociada a la falta de reconocimiento, estructura las relaciones sociales conformando autopercepciones, imágenes y experiencias bajo signos desubjetivantes. El sentir lástima (de la otredad o de sí) se vincula a la construcción de la mirada escolar. Nos interrogamos acerca de cómo funciona la lástima como mecanismo y cuáles son sus efectos sobre las trayectorias socioeducativas y la experiencia escolar de estudiantes con discapacidad.

El sentimiento de lástima

La lástima como todo sentimiento, es una construcción social y su significado y valor será establecido siempre por las relaciones que las personas conforman con otras. Las experiencias emocionales del sujeto están condicionadas «por la estructura de su sociedad y se transforman con ésta» (Elias, 1987, p. 528). En la vida cotidiana simbolizamos la lástima como un sentimiento derivado de la comprensión del dolor ajeno; solemos hablar de una lástima compasiva. Sin embargo, desde un punto de vista analítico debemos distinguir el sentimiento de lástima del sentimiento de compasión.

Nussbaum (2008) afirma que la compasión significa conmovernos por una situación que consideramos desfavorable para otra persona. Supone una sensibilidad hacia los otros seres humanos que padecen un dolor inmerecido y que requieren de otra persona para su alivio o reparación. «El reconocimiento de otros como personas semejantes a uno mismo permite la extensión de este interés a las necesidades y deseos de las personas en general o a los de algún individuo particular cuya situación deja de ser indiferente» (Pinedo Cantillo, 2018, p. 39). Somos seres frágiles, expuestos a la enfermedad, al sufrimiento y a la muerte. Así, la compasión es una emotividad de carácter social y público.

Pinedo Cantillo (2020) explicita que la idea de compasión que expone Nussbaum no se identifica con el sentimiento de lástima que surgió en la tradición cristiana bajo el concepto de obras de misericordia de la Iglesia. La compasión refiere a un sentimiento que va asociado directamente con la justicia y ocupa un lugar central en sus propósitos educativos y en su ideal de construir una nueva cultura política pública cimentada en un conocimiento adecuado de las disposiciones psicológicas que influyen en la esfera política. «La compasión se entiende como la emoción democrática por excelencia que dota a la moralidad pública de diversos elementos esenciales para poder vivir con y para los otros» (Pinedo Cantillo, 2020, p. 21).

La compasión es un sentimiento entre iguales, mientras que la lástima posiciona a los sujetos en dinámicas sociales de superioridad o inferioridad. Matta (2010), señala que la lástima requiere como mínimo de dos agentes, el lastimoso y el humanitario, incluyendo también la posibilidad de un tercero mediador, el empresario de la lástima. Este sentimiento es «una narrativa construida sobre la base de un discurso biográfico patético (real o ficticio), que de acuerdo con la valorización social que reciba puede ser intercambiado por algún otro tipo de bien (material o simbólico)» (Matta, 2006, p. 29). A las formas institucionalizadas de retribución que surgen como consecuencia de estos discursos de lástima, este autor las denomina *limosnas*. Las mismas son algo que se da o recibe por el sentimiento de lástima y no como consecuencia de un derecho adquirido ante una situación injusta o desfavorable. El acto de recibir la limosna implica el sometimiento a una valoración, y, en consecuencia, delega grados de poder de unas personas a otras:

Valorarse simétricamente significa considerarse recíprocamente a la luz de los valores que hacen aparecer las capacidades y cualidades de cualquier otro como significativas para la praxis común. Las relaciones de ese tipo deben llamarse «solidarias» porque no sólo despiertan tolerancia pasiva, sino participación activa en la particularidad individual de las otras personas. (Honneth, 1997, p. 158)

Asimismo, la lástima provoca vergüenza, incomodidad o malestar. La vergüenza opera como una «emoción de autoevaluación» (Hansberg, 2001, p.186). El sujeto que es avergonzado mediante la lástima se siente expuesto a otras miradas y es propenso a juzgarse desfavorablemente según cómo se percibe en la red interpersonal en la que participa (Kaplan, 2009). Esa otra mirada sobre cada quien está fuertemente investida, es una instancia que da un valor o lo quita. «La vergüenza es un instrumento de disciplinamiento que opera en las prácticas de interacción en la cotidianidad escolar» (Kaplan, 2018, p.123). Al ser una emoción moral, la evocación de un hecho vergonzante opera como una especie de juicio contra sí. La vergüenza tiene una dimensión social incluso si la persona está sola: es el recuerdo de algo que ha hecho, o en lo que ha fallado, en una situación previa de interacción social que la hace sentir tan inquietantemente avergonzada. «La consciencia interior es como si fuera la *guía doméstica* de la vergüenza. Y los adultos, primordialmente la familia y la escuela (el Estado), suelen ocupar un lugar preponderante en esta guía» (Kaplan, 2016, p. 116). Este sentimiento no solo se presenta desde la persona que se avergüenza de sí misma, sino también desde quienes sienten vergüenza hacia otra u otras personas, y esto les produce un rechazo. Algo que en lo cotidiano se lo conoce como vergüenza ajena y se manifiesta en expresiones como *dan lástima, que vergüenza*.

Podemos encontrar similitudes entre el sentimiento de lástima y los de rechazo y exclusión, y tomando una posición extrema, inclusive asco. Esta emotividad «desde un punto de vista político y social se convierte en la fuente principal de

humillación hacia otros» (Pinedo Cantillo, 2020, p. 28). «Una de las consecuencias de la humillación es la estimación inconsciente de carácter negativo sobre las posibilidades propias a partir de la imagen que percibimos que los demás tienen de nosotros» (Kaplan, 2018, p. 123). En la perspectiva de Nussbaum (2008), el asco es la emoción que antecede al odio y la humillación y ha sido causa de grandes males en la humanidad.

A los fines de reflexionar sobre cómo opera en el sentido común y qué efectos subjetivos contiene la lástima identificamos tres tipos que involucran procesos de inferiorización, a saber: (a) la lástima compasiva; (b) la lástima limosna y (c) la lástima vergonzante. Nuestro supuesto es que la lástima se asocia al proceso de inferiorización y al consecuente sentimiento de inferioridad. Si la inclusión educativa representa un horizonte de igualdad, resulta oportuno comprender la trama afectiva y las experiencias emocionales que se tejen y entretajan en el cotidiano.

La inclusión educativa frente a la narrativa de la lástima

La categoría de Discapacidad y las formas de nominarla han ido cambiando bajo los signos de época. Se trata de una categoría con historia. Hasta no hace mucho, los términos *minusválidos* o *subnormales* eran de uso habitual y aún se conservan esas etiquetas en algunas instituciones. También se ha utilizado, entre otras, la nominación de *personas con capacidades diferentes* y actualmente en algunos países, la de *personas con diversidad funcional* y la de *personas en situación de discapacidad*. En este ensayo utilizaremos *personas con discapacidad* como forma de nominación del colectivo de personas que se perciben como tales. Lo cierto es que frecuentemente nos encontramos con eufemismos que esconden o intentan esconder viejas prácticas que sobreviven a los cambios de época.

Un recorrido por modelos utilizados en discapacidad a lo largo de la historia, siguiendo a Palacios (2008), nos permiten distinguir, en primer lugar, el modelo de prescindencia, luego el modelo rehabilitador y actualmente el modelo social y de derechos humanos. El modelo de prescindencia se apoya en dos características principales, «la justificación religiosa de la discapacidad, y la consideración de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la comunidad» (Palacios, 2008, p. 37). Bajo esta mirada de las personas con discapacidad como innecesarias, surgen también las ideas eugenésicas y de marginación para responder a este problema y quitar esta supuesta carga a la sociedad. A principios del siglo xx, luego de la Primera Guerra Mundial, aparece el modelo rehabilitador para el que las causas que se alegan para justificar la discapacidad pasan a ser médicas y las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles respecto de las necesidades de la comunidad, sino que ahora se entiende que pueden tener algo que aportar, aunque para ello la condición es que sean rehabilitadas. En esta rehabilitación o normalización, se busca mediante *métodos científicos*, borrar o aminorar la supuesta brecha que separa a una *persona con discapacidad* de una *persona sin*

discapacidad. En nombre de esta supuesta brecha es que se empieza a hablar de déficit, y de las personas con discapacidad como incompletas, o sea que les falta algo. Por su parte, en el modelo social se asume que las causas de la discapacidad son sociales, y por lo tanto las respuestas y soluciones a las problemáticas que se plantean serán también de carácter social.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo fueron aprobadas mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. La misma se basa en el modelo social y de derechos humanos. Esta convención constituye el primer tratado de Derechos Humanos del siglo XXI y su aprobación e implementación reconoce el «derecho de acceso, a los medios y a todos los instrumentos necesarios para eliminar todo tipo de barreras que, por tener una discapacidad, les impiden [a las personas] ejercer y disfrutar de todos los derechos» (Gil, 2007, p. 2). «El modelo social nació apuntalando la filosofía de vida independiente, pero acompañada de unos principios fundamentales que describen la discapacidad como una forma específica de opresión social». (Palacios, 2008, p. 122), dando así visibilidad a las limitaciones que impone la propia sociedad a las posibilidades de participación de cada persona, más allá de su condición particular. En este modelo, el eje está puesto como su nombre lo indica, en lo social, a diferencia de los modelos anteriores donde está colocado en lo individual.

La definición de *personas con discapacidad* desde el modelo social y de derechos humanos está expresada en la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, como «aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás» (Naciones Unidas, 2006, art. 1). No debe confundirse el término discapacidad con incapacidad. Utilizamos los aportes de Morris (1997), una escritora feminista y con discapacidad, quien nos marca la diferencia entre estos dos conceptos, «una incapacidad para caminar es una deficiencia, mientras que una incapacidad para entrar a un edificio debido a que la entrada consiste en una serie de escalones es una discapacidad». (p. 17). Al referirnos entonces a personas con discapacidad, o más específicamente a estudiantes con discapacidad, no lo reducimos a ninguna discapacidad en particular —como por ejemplo visual, intelectual, motriz—, sino que contenemos al colectivo de personas que se perciben como tales. Debemos señalar, que a pesar de que la legislación actual se basa en el modelo social y derechos humanos, los modelos anteriores coexisten en nuestros días.

Planteamos como hipótesis que las miradas que se construyen sobre las personas con discapacidad no son neutrales, sino que producen tramas afectivas que inciden en las imágenes y autoimágenes que se construyen en el cotidiano. La discapacidad estuvo asociada durante mucho tiempo a una narrativa de la desgracia

y como tal, también como fuente inspiradora de lástima. ¿Qué impacto tendrá esa narrativa de la lástima en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad?

Estamos en condiciones de afirmar que la lástima, en otros ojos y los propios, cobra sentido en el contexto de una red sentimental. Los sentimientos portan una dimensión relacional y se expresan en tramas vinculares. En las instituciones educativas se ponen en juego las distintas formas de interpretar y sentir la lástima, vertebrando las relaciones entre sujetos. «Asumir que la escuela es una institución que opera en el territorio de lo simbólico significa posicionarse en el supuesto de que la misma no tiene solo una presencia material sino también en el orden de lo afectivo» (Kaplan y Glejzer, 2021 p. 180).

Si concebimos al igual que Kaplan (2013), que educar es implicarse en una experiencia intersubjetiva, nos preguntamos: ¿Qué lugar ocupa el sentimiento de lástima en el entramado escolar? ¿Cómo afecta dicha trama a la producción de la autoestima educativa cuando está atravesada además por la discapacidad?

Cobeñas (2015) afirma que una escuela inclusiva es aquella que cree que todas las personas pueden aprender y que deben hacerlo juntas, sin excepción, y donde las dificultades no sean entendidas como imposibilidades de quienes estudian, sino como las barreras que pone la escuela para su aprendizaje. Si bien en este ensayo el concepto de inclusión educativa lo relacionamos y trabajamos junto al de estudiantes con discapacidad, queremos dejar en claro que inclusión educativa es un concepto mucho más amplio e involucra también cuestiones relacionadas con barreras culturales, sociales, y de género, entre otras.

Una de las barreras sociales a las que hace mención el modelo social y de derechos humanos de la discapacidad es la dificultad para el acceso al sistema educativo. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad señala que:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. (Naciones Unidas, 2006, art. 24)

Algunas de las barreras que impiden o dificultan la trayectoria de estudiantes con discapacidad se correlacionan con procesos y prácticas de exclusión donde opera como mecanismo la lástima. Apelaremos a tres situaciones que nos permitan analizar cómo el mecanismo de la lástima puede actuar en los procesos de inclusión educativa de manera desubjetivante.

En asociaciones civiles y organizaciones no gubernamentales relacionadas a familiares de personas comprendidas dentro del espectro autista, uno de los temas más tratados era, y lamentablemente aún es en algunas circunstancias, la dificultad para la incorporación de niñas y niños al sistema educativo. Una de las

estrategias utilizadas por algunas de estas familias al momento de anotar un hijo o hija para el ingreso en la escuela, era evitar comentar la condición autista para que no sea rechazada la inscripción con distintas excusas, donde una de las más comunes era algo como «nos da lástima, pero no hay cupo» (A. Roa, comunicación personal, 10 de octubre de 2023). Esta expresión de *no hay cupo* se utilizaba (y en algunos casos aún se utiliza) como una mera excusa para obstaculizar el ingreso al sistema educativo, ya que en nuestro país (Argentina) no se puede excluir a nadie de ninguna escuela explícitamente por causas de discapacidad, como lo señalan leyes y resoluciones específicas.

La Ley de Educación Nacional N.º 26206 de 2006, indica que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado y también señala que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para toda la población de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias. Con esta ley se buscaban resolver los problemas de fragmentación y desigualdad del Sistema Educativo Nacional y entre otros temas, señala que la educación se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

Una de las resoluciones más reciente relacionada con la inclusión educativa es la CFE 311/16, que plantea «propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad» (Consejo Federal de Educación, 2016, art.1). De sus puntos más importantes se desprende que ningún estudiante puede ser rechazado de una institución educativa por motivos de discapacidad, y consta de cuatro anexos, que en sus lineamientos generales incluyen el apoyo y guía necesarios para el acompañamiento de las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en caso de que lo requieran, a partir de un trabajo corresponsable entre los niveles y las modalidades.

Tanto en la educación primaria como en la secundaria, las y los estudiantes tendrán el mismo boletín que el resto y en caso de contar con un proyecto pedagógico individual para la inclusión, el mismo servirá de base para su evaluación y certificación de grado, año, ciclo o nivel, según corresponda y siempre dicha certificación será realizada por la escuela donde cursó. Esta resolución es una norma nacional obligatoria para todas las provincias de nuestro país, esto significa que es superior a cualquier normativa provincial que la contradiga. Por lo tanto, todos los sistemas educativos provinciales deberán respetarla y realizar las adaptaciones y regulaciones necesarias para su cumplimiento sin excepciones. Sin embargo, más allá del marco

legal que sostiene el derecho a la educación «no se pueden interpretar las desigualdades y diferencias socioculturales de los estudiantes por fuera de las formas sociales de valoración y rechazo de ciertos individuos y grupos» (Kaplan, 2006, p. 35).

Volviendo a la situación relatada sobre el *no hay cupo*, la estrategia utilizada por las familias de estudiantes con autismo, consistía en no mencionar la situación de discapacidad. Es decir, si bien no se mentía, se ocultaba dicha condición para evitar la exclusión por parte de la institución educativa. Los aspectos biográficos vistos socialmente como negativos eran ocultados, es decir, si bien no se negaban explícitamente, sí eran estratégicamente silenciados e invisibilizados. Por supuesto que esta manera de actuar solo conseguía retardar los procesos de exclusión que iban a actuar lamentable e irremediablemente, tarde o temprano.

Otro tipo de respuesta por parte de la persona responsable de una institución educativa ante el intento de inscripción por parte de un estudiante con discapacidad fue: «su hijo no se puede anotar en esta escuela porque el nivel de enseñanza es muy alto y la va a pasar mal. Nos da lástima, pero les conviene buscar otra con un nivel más bajo» (A. Roa, comunicación personal, 10 de octubre de 2023). ¿Qué tipo de lástima es la expresada? ¿Podemos asociarla a lástima vergonzante?

Otra situación sobre la que reflexionamos refiere a cuando una docente universitaria del ámbito de las artes comentó a sus compañeros: «sentía lástima por una estudiante ciega, y eso me llevó a buscar los recursos necesarios para accesibilizar los materiales de estudio y lograr que permanezca en la Facultad, ya que en varias cátedras ya fue desaprobada y quiere dejar» (M. Leguiza, comunicación personal, 9 de octubre de 2023) ¿Podemos hablar de lástima compasiva en una situación así?

Las escenas planteadas movilizan preguntas significativas al campo educativo sobre la matriz de lástima que subyace a ciertos discursos y prácticas que se imponen como barreras culturales y subjetivas en las dinámicas de inclusión educativa.

Una reflexión abierta

Nussbaum (2012) nos invita a embarcarnos en la tarea de comprender las emociones que sirven de sostén a relaciones solidarias, recíprocas y de interés por los demás. A diferencia de la lástima, la compasión y el amor tienen una significativa fuerza constructiva en un horizonte de igualdad. La emoción, en tanto que práctica cultural, narra las huellas biográficas singulares e históricas. Las disposiciones para sentir lástima (de la otredad y de sí) refieren a formas cambiantes de sensibilidad. Podemos interrogarnos acerca de cómo se ha ido estructurando a lo largo de la historia de las sociedades contemporáneas el sentimiento de lástima.

¿Alcanza con un marco legal para garantizar el acceso al sistema educativo a estudiantes con discapacidad? Una posible respuesta, nos la da la frase de una canción de un cantautor cubano cuando poetiza: «Absurdo suponer que el paraíso, es sólo la igualdad, las buenas leyes, el sueño se hace mano y sin permiso, arando el porvenir con viejos bueyes» (Silvio Rodríguez, 1984, 3m 46s).

La lástima es un sentimiento estructurado bajo dinámicas y relaciones de poder. Esconde ideas de superioridad e inferioridad humana. El elemento de lucha por el reconocimiento es central para comprender y contrarrestar los sentimientos frente a la falta de respeto y desprecio que significa ser sujetos de lástima.

La lucha por el reconocimiento tiene como componente motivador aquellas experiencias de construcción de la identidad del sujeto truncadas u obstaculizadas por el otro, y que generan en el sujeto el sentimiento de menosprecio. Este sentimiento consiste en una delimitación forzada de la individualización y el reconocimiento del ser humano que genera una experiencia de lesión psíquica capaz de sacudir la identidad de la persona en su totalidad. (Restrepo, 2010, p. 181)

Para Honneth (1997), la lucha por los derechos de dignidad entre quienes sienten que han sido maltratadas o maltratados «puede influir, en cuanto que motivos de acción, en las exigencias colectivas de una ampliación de las relaciones de reconocimiento» (p. 196).

Quien siente lástima por otra persona se posiciona en una situación de superioridad, lejana a la compasión entre pares planteada por Nussbaum (2008). Desde el modelo social, se sostiene que las personas con discapacidad son sujetos de derecho, y como tales ni superiores ni inferiores a nadie. Lástima y discapacidad suelen aparecer correlacionadas en ciertos discursos sociales naturalizados generando marcas en las subjetividades. Marcas que en algunas ocasiones conllevan a la autoexclusión justamente para evitar ser vistos y sentirse como sujetos de lástima. «El hecho pedagógico debe transformarse siempre en un acto de resistencia frente al orden injusto, al posicionarse al lado de los más frágiles e invisibles» (Kaplan, 2021, p. 12).

Romper los discursos que posicionan a la discapacidad desde una narrativa de lástima es parte de nuestra tarea como profesionales de la educación que buscan construir prácticas orientadas a la inclusión educativa dentro de un modelo social y de derechos humanos.

Referencias bibliográficas

Cobeñas, P. (2015). *Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes*. Asociación por los Derechos Civiles.

Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.

Gil, A. (2007). El primer tratado de derechos humanos del siglo XXI: La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, (13).

Hansberg, O. (2001). Las emociones y la explicación de la acción. *Isegoría*, (25), 5-17. DOI: <https://doi.org/10.3989/isegoria.2001.i25.581>

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.

Kaplan, C. V. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Kaplan, C. V. (2009). La humillación como emoción en la experiencia escolar. Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elias. En Kaplan, C. V. y Orce, V. (Eds.). *Poder prácticas sociales y procesos civilizadores. Los usos de Norbert Elías*. Noveduc.

Kaplan, C. V. (2013). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Miño y Dávila Editores.

Kaplan, C. V. (2016). El racismo de la violencia. Aportes desde la sociología figuracional. En Kaplan, C. V. y Sarat, M. (Eds.), *Educación y procesos de civilización*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Kaplan, C. V. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Sudamérica. Revista de Ciencias Sociales*, (9), 117-128

Kaplan, C. V. (2021). La justicia afectiva en la escuela como horizonte. *Segunda época*, (4), 10-15.

Kaplan, C. V. y Glejzer, C. E. (2021). La condición estudiantil en tiempos de pandemia. Sobre la afectividad y la afectación subjetiva. En *Los sentimientos en la escena educativa*, Glejzer, C. E. et al., Carina Kaplan (Dir.). - 1.ª ed. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre del 2006. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Matta, J. P. (19-22 de septiembre de 2006). *El juego social de la lástima: una aproximación a su dimensión micropolítica* [Ponencia]. 8.º Congreso Argentino de Antropología Social. Globalidad y diversidad. Tensiones contemporáneas, Salta, Argentina. https://www.soc.unicen.edu.ar/newsletter/nro5/novedades/matta.htm#_ftn3

Matta, J. P. (2010). Cuerpo, sufrimiento y cultura; un análisis del concepto de «técnicas corporales» para el estudio del intercambio lástima-limosna como hecho social total. *Cuerpos, emociones y sociedad*, N.º 2, Año 2.

Morris, J. (1997). *Encuentros con desconocidas. Feminismo y Discapacidad*. Narcea.

Naciones Unidas. Derechos Humanos (13 de diciembre de 2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Paidós.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterizaciones y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI-Ediciones CINCA.

Pinedo Cantillo, I. A. (2018). *De la benevolencia a la ciudadanía compasiva: la recuperación de conceptos claves para el cultivo de la democracia*. *Límite (Arica)*, 13(41), 29-45. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50652018000100029>

Pinedo Cantillo, I.A. (2020). La herencia republicana en la teoría de las emociones políticas de Martha Nussbaum. *Folios*, (52). pp 19-36 doi: <https://doi.org/10.17227/folios.52-9909>

Resolución del Consejo Federal de Educación de la Nación N.º 311/16. 15 de diciembre de 2016. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>

Restrepo, A. (2010). Los jóvenes y sus luchas por el reconocimiento. *Nómadas*, (32), 179-194.

Rodríguez, S. (1984). Llover sobre mojado [Canción]. En *Tríptico 2*. M&M (Música & Marketing).