

DOSIER «LAS VOCES DE LA SENSIBILIDAD»

La inclusión en disputa: la potencia escolar frente al escenario neoliberal

Inclusion in Question: the Power of Schools in the Face of Neoliberalism

Aranguiz Ruth. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina
rutharanguiz90@gmail.com

Velazco Paula. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina
paufvelazco@gmail.com

Perez Gabriela Maria Belen. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina
gabriela.perezwasinger@uner.edu.ar

Collet Vanesa. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina
vanesa.collet@uner.edu.ar

Presentación: 3/4/2026. **Aceptación:** 22/5/2026. **Publicación:** 17/9/2026.

Resumen

Este escrito surge como una producción colectiva de la cátedra Didáctica II (FCEDU UNER), ante la invitación de la revista *El Cardo* para reflexionar sobre la inclusión educativa. La lectura del dossier La sensibilidad por la inclusión educativa desde un horizonte de justicia (2024) fue el disparador de los debates que dan origen a este artículo. El intercambio propuso problematizar la inclusión analizando sus sentidos, la construcción de lo común y los desafíos de lo escolar en un contexto neoliberal; asimismo, el trabajo aborda el sentimiento de lástima como un sentimiento recurrente a la vez que obturador de la relación pedagógica en los procesos de inclusión.

Abstract

This article is a collective effort by the Didactics II course (FCEDU UNER), in response to an invitation from the journal *El Cardo* to reflect on educational inclusion. The reading of the special issue Sensitivity to Educational Inclusion from a Perspective of Justice (2024) sparked the discussions that gave rise to this article. The exchange involved problematizing inclusion by analyzing its meanings, the construction of the common good, and the challenges of schooling in a neoliberal context; furthermore, the work addresses the feeling of pity as a recurring sentiment that simultaneously obstructs the pedagogical relationship in inclusion processes.

Se aborda la inclusión en un sentido amplio, trayendo a la conversación otras barreras, como lo son las sociales y económicas. En este marco, se ponen en discusión los impactos de las políticas de ajuste, donde el interrogante sobre cómo se materializa la inclusión educativa constituye un eje clave. El análisis atiende a las tensiones entre las apuestas de los marcos normativos y su efectividad real, al mismo tiempo que identifica la potencia de la norma escrita en tanto traza la igualdad como un horizonte educacional. La recuperación de las voces y reflexiones de docentes que viven los procesos de inclusión se vuelve una pieza ineludible, que nos permite reconocer los sentimientos que se generan cuando la demanda supone asumir responsabilidades de manera individual y en soledad. Por último, traemos al debate los sentimientos de amor y compasión, para explorar sus vinculaciones con lo escolar y construir, desde allí, otro horizonte de inclusión.

Palabras clave: escuela, inclusión, igualdad

Inclusion is addressed in a broad sense, bringing other barriers —such as social and economic ones— into the conversation. Within this framework, the impacts of austerity policies are discussed, with the question of how educational inclusion materializes serving as a key focus. The analysis addresses the tensions between the aspirations of regulatory frameworks and their actual effectiveness, while also identifying the potential of written regulations insofar as they outline equality as an educational horizon. Recovering the voices and reflections of teachers who experience inclusion processes firsthand is an essential element, allowing us to recognize the feelings that arise when the demand requires them to assume responsibilities individually and in isolation.

Finally, we bring the themes of love and compassion into the discussion to explore their connections to the school environment and, from there, build a new vision of inclusion.

Keywords: school, inclusion, equality

Presentación

Este artículo surge a partir de la invitación de la revista *El Cardo*, para repensar colectivamente en torno de la inclusión educativa. Luego de la lectura del dossier La sensibilidad por la inclusión educativa desde un horizonte de justicia (2024) y del intercambio al interior de la cátedra Didáctica II, FCEDU UNER, organizamos un encuentro que nos permitió profundizar en tres ejes que orientaron la discusión: los sentidos que asume la inclusión, la escuela y la construcción de lo común, y las posibilidades de la escuela en el escenario neoliberal.

La lectura del artículo de Kaplan y Roa (2024), El sentimiento de lástima. La necesidad de transformar la mirada en los procesos de inclusión educativa de personas con discapacidad, fue un disparador clave en la conversación, en tanto nos ofreció aportes imprescindibles para abrir una problematización en torno de los sentidos atribuidos a la inclusión escolar.

Por un lado, partimos de suscribir la necesidad de revisar el enfoque desde el cual se abordan los procesos de inclusión de las personas con discapacidad, muchas veces ancladas en el sentimiento de la lástima. Volver sobre la vigencia de ese sentimiento naturalizado en numerosas intervenciones, significó interpelar un modo particular de configurar al otro desde un esquema binario, que lo ubica en el extremo inferior del vínculo.

Por el otro lado, también coincidimos en que era imprescindible rever la inclusión como un problema exclusivo de los estudiantes con discapacidad. En este sentido, consideramos fundamental subrayar otras aristas igualmente relevantes al momento de hablar de la inclusión educativa, como son las barreras culturales, sociales, económicas, de género, que operan en muchos casos como obturantes.

La inclusión educativa en el contexto neoliberal

Tal como plantean los autores (Kaplan y Roa, 2024), los modos en cómo se ha abordado la inclusión educativa son históricos y sociales. Por tanto, si queremos detenernos a pensar qué estamos entendiendo por inclusión en la actualidad, es imposible desplegar un análisis por fuera de las coordenadas que configuran el escenario neoliberal.

Las políticas de ajuste fiscal que venimos atravesando en los últimos años en el país, si bien no son nuevas, fueron consolidando un panorama que en el campo educativo quedó signado por el deterioro del salario docente, las suspensiones de programas, la amenaza constante de cierre de instituciones y/o secciones (*APF Digital*, 2026), de dependencia nacional como provincial. Las diferentes medidas de desfinanciamiento educativo (*El Argentino*, 2025) confluyen y se suman a otros problemas sociales, como son los índices de endeudamiento (Zalazar, 2026), pluriempleo, desempleo, entre otros, que de un tiempo a esta parte vienen en aumento. Señaladas estas variables, las preguntas se imponen: ¿cómo se materializa la inclusión educativa

en este contexto? ¿Quiénes se hacen cargo de garantizarla? ¿Qué características asume lo que se sostiene como inclusión en las prácticas escolares? ¿Qué vínculo podemos establecer entre la inclusión y la igualdad en un paisaje signado por el empobrecimiento y el desamparo? Más allá de los renovados paradigmas teóricos y de las actuales regulaciones normativas, ¿qué tan lejos quedamos de prácticas de exclusión e inhabilitación propias de los siglos pasados?

Garantizar la obligatoriedad de un nivel (como fue el caso del nivel secundario en el año 2006) o impulsar la formación en el nivel superior, no consiste únicamente en sancionar leyes afines o en el sostenimiento de instituciones no aranceladas. Implica una batería de políticas que incluye, entre otras cuestiones, becas para estudiantes, casas estudiantiles para quienes tienen que trasladarse de otras ciudades, acceso a condiciones edilicias y recursos tecnológicos y didácticos apropiados.

El año 2025, sin embargo, finaliza con la amenaza de recortes y cierres de carreras en institutos de formación docente en la provincia de Entre Ríos. La baja matriculación estudiantil, antes que constituirse en objeto de preocupación, indagación y proposición de alternativas en términos de políticas educativas, parece ser el resorte que avala la merma presupuestaria. Ruth, una de las estudiantes de la cátedra, comparte lo difundido en un medio periodístico de una localidad del interior de la provincia:

A través de sus redes sociales, el Instituto de Educación Superior de Santa Elena informó el impacto de la medida del CGE en la comunidad. Solo en IES Santa Elena, 341 horas en nivel superior serían desfinanciadas, 54 docentes serían desvinculados, 134 docentes de diferentes niveles perderían su trabajo. Más de 100 jóvenes interesados en formarse profesionalmente no tendrán cupo. (La Sexta, 2025)

¿Qué significa exactamente que no haya cupos para la formación terciaria? ¿Qué implicancias tiene esa definición política en una de las ciudades del interior de la provincia de Entre Ríos?

La leyenda que reza *no hay cupo* no es nueva. Quienes tienen hijos con discapacidad se han topado una y otra vez con esa respuesta, que puede interpretarse como un modo de excusarse frente a la ley que obliga a las instituciones a no dejar a nadie afuera.

¿Qué significa, en este caso, que no haya cupo en los Institutos? ¿A quiénes afecta una medida de este tipo? La inclusión adquiere otro sentido y nos conduce a denunciar otras formas de discriminación, que inciden directamente en la igualdad de oportunidades de los sectores sociales más desfavorecidos. En medio de la conversación, una estudiante se pregunta qué nos pasa como sociedad cuando leemos estas noticias, relacionadas a los recortes educativos. ¿En qué deviene el ejercicio ciudadano sin sensibilidad ni compasión? ¿Estamos dispuestos a luchar por el sentido y el valor que tienen estos espacios de formación o hemos decidido

abandonar las banderas que supimos sostener en la búsqueda de una sociedad más justa? Preguntas que resuenan con fuerza, si tenemos en cuenta que habitamos un escenario marcado por el debilitamiento del espacio público y del ejercicio ciudadano, donde cada vez es más difícil reconocer al otro como un semejante, como un sujeto de derecho.

De la mano de Tomaz Tadeu da Silva (1997) trabajamos el carácter relacional de lo social. En la necesidad de desfetichizar lo social, el currículum, el conocimiento, su aporte nos invita a seguir pensando en las relaciones e intereses que se tejen por detrás y quiénes quedan subordinados o oprimidos por estas medidas, quiénes buscan imponerse a través de la reproducción de las desigualdades sociales y el avasallamiento de los derechos educativos de las personas.

Del sentimiento de lástima a la compasión

Kaplan y Roa (2024) analizan que el sentimiento de lástima ha atravesado los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad durante mucho tiempo, incluso en la actualidad. Sin embargo, sabemos que ese sentimiento no solo está presente cuando se trata de discapacidad, por lo cual insistimos en sostener una mirada atenta respecto de las discriminaciones por motivos culturales, sociales y de género.

Para comprender su vigencia y transversalidad, una de las pistas que nos ofrecen Kaplan y Roa tiene que ver con la configuración de una relación pedagógica en base a una estructura jerárquica y desigual. No nos referimos en este caso a la asimetría intrínseca a la relación pedagógica, donde hay alguien —el docente— asume un lugar de responsabilidad frente a otro —el estudiante—, sino a una relación que se monta en el desconocimiento del otro como semejante. Al respecto los autores sostienen: «la compasión es un sentimiento entre iguales mientras que la lástima posiciona a los sujetos en dinámicas sociales de superioridad o inferioridad» (2024, p. 4).

La compasión, entonces, nos coloca en un plano de igualdad. Pero, ¿en qué sentido estamos concibiendo la igualdad? ¿Igualdad ante la ley? Volvemos conjuntamente a la lectura del artículo, donde se plantea que:

La Ley de Educación Nacional [...], 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. (Kaplan y Roa, 2024, p. 8)

La experiencia política en nuestro país pone en tela de juicio la igualdad ante la ley y, el devenir de estas últimas décadas, nos lleva a interrogar su poder regulatorio. Laura Fumagalli (2008) analiza el lugar de la ilegalidad y la anomia en el proceso del declive democrático en Argentina. Siguiendo a Nino (2003), sostiene que la anomia que caracteriza a la sociedad argentina constituye una deficiencia de la materialización de la democracia e implica la coexistencia de autoritarismo y anarquía en un contexto formalmente democrático. La anomia significa que algunos individuos resuelven de manera aislada cuestiones que afectan a los intereses de un conjunto de individuos. Por tanto, es esencialmente antidemocrática.

¿Hasta qué punto alcanza con un marco legal para garantizar el derecho a la educación, para generar un plano de igualdad? Cuando la respuesta de la institución escolar es «no hay cupo», ¿es la escuela la que incumple con ese derecho o se trata de una sucesión de incumplimientos que se condensan en esa respuesta?

La vigencia de una ley que resguarda y establece en qué términos, de qué se hace cargo el Estado y cuál es el grado de participación de otros actores sociales, no es un elemento menor. No es lo mismo que la responsabilidad de la educación aparezca como un problema de Estado o como un tema a resolver por las familias. Definir la educación como un asunto público, de todos, se constituye en un amparo, un marco y es un lugar desde donde posicionarnos. Sin embargo, la vigencia de la ley no lo garantiza todo. La concreción de esos derechos se construye en el día a día, en el encuentro cara a cara con las personas que habitan y construyen las instituciones.

Por eso es imprescindible discutir acerca de los supuestos desde donde nos vinculamos con el otro. Kaplan y Roa (2024) sostienen que la lástima se asocia al proceso de inferiorización, y al consecuente sentimiento de inferioridad, que requiere de dos agentes: el lastimoso y el humanitario. Es decir, alguien que es construido como un sujeto inferior y alguien que en esa relación se posiciona en un lugar de superioridad, dejando en evidencia relaciones de poder. Por ello resulta oportuno comprender la trama afectiva y las experiencias emocionales que se tejen y entretienen en el cotidiano.

El sentimiento de lástima no solo se liga a los procesos de inclusión en el caso de los estudiantes con discapacidad. La construcción de una relación que supone a un sujeto inferior, con el cual se establece una relación desde la lástima, se pone en juego en otros procesos de discriminación.

Las situaciones de vulnerabilidad o desamparo que atraviesan niños y jóvenes también pueden constituirse en el punto de inflexión para la construcción del otro como un sujeto lastimoso. De allí que sea legítimo preguntarse cuán desterrado está el sentimiento de lástima en las prácticas escolares y hasta qué punto se reconoce al otro como un sujeto de derecho, que interpela con su presencia el compromiso ético-político de cualquier educador, como ha subrayado la pedagogía crítica.

Los sentidos que adquiere la escuela en un escenario neoliberal

El recorrido por las lecturas que impulsa el dossier nos permitió visualizar la trama de relaciones de poder, donde los procesos discriminatorios escolares forman parte de un entramado más amplio de desigualdad social y económica.

Los aportes de Alicia de Alba (1994), por su parte, subrayan la distancia que se abre entre los aspectos estructurales formales y el devenir procesual práctico cuando pensamos en relación al currículum y las prácticas de enseñanza. Esto alude, por un lado, a los límites de los marcos normativos y en su efectividad en materia de inclusión, al mismo tiempo que permite identificar la potencia de la norma escrita en cuanto traza la igualdad como horizonte educacional.

El corrimiento del Estado en términos presupuestarios y desarticulación de políticas orientadas a fortalecer las trayectorias de estudiantes con discapacidad, irrumpen con fuerza en las rutinas escolares y las formas de trabajo institucionalizadas. La creciente precarización salarial y la sobrecarga de trabajo al colectivo docente, conforman un panorama que inmediatamente se tiñe de incertidumbre y angustia.

La pregunta por la vigencia de la escuela cobra una fuerza inusitada en un contexto que brega por su disolución. La crítica a la escuela como una institución obsoleta e ineficaz, para algunos, rígida, burocrática y disciplinante, para otros, se reitera hasta constituirse en sentido común. En medios de comunicación y redes sociales se difunden experiencias educativas que enarbolan las ofertas personalizadas, cuando no desescolarizantes, donde el *homeschooling* aparece como opción innovadora y placentera. La pregunta por el sentido de la escolarización no deja de hacer eco y de avanzar en las familias, independientemente de las diferentes condiciones sociales y económicas.

Sin caer en voluntarismos ingenuos o pesimismo inconducentes, de la mano de Aramburo Rodríguez (2024) nos volvemos a preguntar por los sentidos de lo escolar, por su potencia. El autor se plantea «¿Cuál es entonces la promesa, especialmente de futuro, que debería plantearse la escuela contemporánea?» (2024, p. 3). ¿Acaso no es el interrogante que debería convocarnos a quienes creemos que la escuela sigue siendo una institución capaz de humanizar la vida? (Recalcati, 2017).

Si entendemos que todo proyecto curricular se inscribe siempre en una articulación con un proyecto social y político más amplio (De Alba, 1994), sabemos que esa promesa debe construirse en tensión con una enseñanza que deviene en gestión del aprendizaje, donde el individuo es interpelado para constituirse un

empresario de sí (Foucault, 2023) en el marco de la disolución del empleo y donde la escuela, como institución ligada a la transmisión, se encuentra fuertemente discutida.

Entonces, volvemos, ¿cuál sería la promesa de la escuela en este escenario de desfinanciamiento, que denuncia su irrelevancia, a la vez que la condena a un devenir funcional a las exigencias del mercado?

Resuena en la conversación la figura docente. Con los aportes de Fumagalli (2008) nos introducimos en algunos elementos de su actual configuración, específicamente en el debate en relación a un desempeño como profesional autónomo que ha ido en detrimento al del funcionario público. La idea de profesional autónomo, sostiene la autora, implica un reconocimiento de su labor y saber experto, que se vuelve indiscutible. Sin embargo, no desconoce que el énfasis puesto en el carácter propio de una profesión liberal, impulsado con la reforma de los años 90, también impacta en el potencial regulador de las políticas curriculares. En ese sentido, su planteo es una invitación a reflexionar sobre el lugar del funcionario público, especialmente cuando lo que está en juego es el vínculo con lo que se ha definido de interés común.

Otra arista que consideramos respecto de la figura docente en relación a la inclusión, es la interpelación que en muchas ocasiones aparece ligada a un lugar de voluntarismo. Es decir, se le delega y se espera del colectivo docente aquello que debería abordarse a nivel institucional, a otras instituciones o a las instituciones trabajando en red.

Más allá de los organismos de apoyo (educativos y de acción social, a nivel departamental y provincial) creados para acompañar los procesos de inclusión, las escuelas no dejan de experimentar un sentimiento de soledad. En una investigación del mismo dossier de la revista *El Cardo* (coordinado por Carina Kaplan), las autoras mexicanas Vergara Fregoso y Rivas Castañeda (2024) refieren a cómo los docentes significan la inclusión educativa. Los sentimientos de miedo, desesperación, impotencia, frustración, incertidumbre aparecen como los más recurrentes. Prevalece la inseguridad que provoca lo desconocido, de no saber cómo abordar algunas situaciones, no sentirse preparado. Se trata de una percepción que inmediatamente lleva a revisar las áreas de vacancia en la formación docente y a reivindicar la experiencia en el aula que, según relatan, les ofrece herramientas que antes no tenían.

Al respecto, pocas veces se habla de la sobrecarga burocrática y del desgaste que significa para la práctica docente, sin que ello redunde necesariamente en procesos de inclusión exitosos. De allí que sea clave no centrar el problema en las herramientas que tienen o no actores institucionales en lo individual, sino en las políticas educativas en general y en la necesaria construcción de estructuras que permitan que los procesos de inclusión sean posibles.

El diálogo finalmente nos condujo a pensar que, como sostienen algunos autores, la soledad (Recalcati, 2017) y el fracaso (Larrosa, 2018) son intrínsecos a las prácticas de enseñanza. En ese sentido, consideramos importante poner entre paréntesis las exigencias de éxito y rendimiento, y desmontar algunas representaciones frecuentes en el ámbito escolar, como la suposición de que hay alguien con el conocimiento suficiente como para dar la respuesta precisa ante los emergentes de la práctica. Sin desconocer los saberes y la experticia de algunas instituciones y profesionales, también es necesario subrayar que cada situación reviste un carácter singular, vinculado a los sujetos que la componen, los vínculos que se construyen, la escuela que se habita.

Trabajar con el horizonte de la inclusión no significa, entonces, que nuestras prácticas queden exentas del encuentro con el límite. Por el contrario, más de una vez veremos nuestras propuestas rebotar en el vacío, o bien nos encontraremos que solo a través del tiempo las intervenciones realizadas generarán algún eco.

Reflexiones finales

¿Cómo llegamos a homologar el trabajo escolar con el desempeño empresarial?
¿Verdaderamente estamos de acuerdo en que se trata de lenguajes compatibles?
¿Cómo construir y sostener prácticas que puedan escurrirse y transitar más allá de la órbita del rendimiento?

Disputar sentidos en relación a la inclusión requiere abrir interrogantes allí donde las miradas se han cristalizado, explorando las posibilidades de la escuela en el escenario neoliberal. Esto es, interpelar el rediseño de lo escolar desde la lógica del mercado pero también desde la óptica que configura las relaciones de manera dicotómica, jerárquica y excluyente.

La construcción de este artículo, que surge de una puesta en común en una ronda de lectura, y luego como conversatorio al interior de la cátedra, ha removido cuestiones que tal vez venían resonando en la cotidianeidad de la propia formación, pero que, a partir de esta producción nos ha permitido detenernos, repensar, volver la mirada a cómo ingresan, y en algunos casos se sedimentan, los discursos acerca del sentimiento de la lástima, que involucran procesos de inferiorización en las distintas trayectorias escolares. En ese sentido, este proceso de escritura se presenta también en términos de posibilidad, para acercarnos a los escenarios educativos como nos plantea Nussbaum, desde la compasión, desde un sentimiento entre iguales, tarea no sencilla, pero que vale la pena si tenemos como horizonte la construcción de igualdad.

Kaplan y Roa concluyen su artículo con una cita que nos pareció oportuno recuperar para cerrar, a su vez, nuestro trabajo:

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. (Kaplan y Roa, 2024, p. 9)

Se trata de una cita que recupera palabras que sería importante no perder en el horizonte de los años que se avecinan. Esto es, pensar la escuela como una apuesta al bien común, sensible, como un espacio que siga manteniendo lo colectivo a pesar del avance de procesos cada vez más individualizados e individualizantes. Ojalá que esas palabras no se exilien de nuestros intercambios e intervenciones, y sigan siempre ligadas al lenguaje de la educación.

Referencias bibliográficas

APFDigital. (2026, 14 de mayo). En dos años cerraron 21 escuelas rurales en Entre Ríos. <https://www.apfdigital.com.ar/noticias/2026/05/14/455763-en-dos-anos-cerraron-21-escuelas-rurales-en-entre-rios>

Aramburo Rodríguez, J. F. (2024). Mucho más allá de la regulación emocional: cruce de aportes académicos para reconocer el rol de las culturas afectivas escolares en la justicia social. *El Cardo*, (20), 1-14. DOI: [10.33255/1851-1562/1731](https://doi.org/10.33255/1851-1562/1731)

Da Silva, T. T. (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica. (Dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple). En P. Gentili (Comp.), *Cultura, política y currículum. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Losada.

De Alba, A. (1994). *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. UNAM.

El Argentino (2025, 28 de julio). Entre Ríos: desfinanciamiento y falta de políticas pedagógicas agudizan la crisis en educación. <https://diarioelargentino.com/provincia/entre-rios-des-financiamiento-y-falta-de-politicas-pedagogicas-agudizan-la-crisis-en-educacion.htm>

Foucault, M. (2023). *El nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. H. Pons (Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Fumagalli, L. (2008). *El currículum como norma pública* [Material de clase, Clase 2]. Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires. FLACSO Virtual.

Kaplan, C. V., y Roa, A. L. (2024). El sentimiento de lástima. La necesidad de transformar la mirada en los procesos de inclusión educativa de personas con discapacidad. *El Cardo*, (20), 1-12. DOI: [10.33255/18511562/1782](https://doi.org/10.33255/18511562/1782)

Larrosa, J. (2018). *P de Profesor*. Noveduc.

Recalcati, M. (2017). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.

Vergara Fregoso, M. y Rivas Castañeda, R. (2024). La inclusión educativa de alumnos con discapacidad en la escuela regular. Obligación o vocación. Un estudio desde la voz de las experiencias de profesores. *El Cardo*, (20), 1-24. DOI: [10.33255/18511562/1765](https://doi.org/10.33255/18511562/1765)