

La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación

Carina Kaplan

(CONICET/FFYL-UBA) - kaplancarina@gmail.com

Fecha de recepción: 23 de octubre de 2018

Fecha de aprobación: 26 de noviembre de 2018

Introducción

El orden social es de naturaleza fundamentalmente afectiva. A pesar de este supuesto, es dable entrever que lo sentimental ha tenido un tratamiento residual en la tradición de la teoría social contemporánea en general y en la sociología de la educación en particular. En concordancia con lo que hace notar Bericat Alastuey (2000), afirmamos que las teorías sociológicas de la emoción, explícitamente concebidas en tanto tales, no pueden encontrarse con anterioridad a la década de los ochenta del siglo XX. “La *construcción social de la realidad* (...) ha prestado escasa consideración a la realidad emocional de los seres sociales concretos y a la realidad emocional de las sociedades” (Bericat Alastuey, 2000, p. 146).

Las contribuciones teórico-empíricas de la sociología figuracional de Norbert Elias junto a las de la sociología constructivista de Pierre Bourdieu nos aproximan a un enfoque del comportamiento humano que requiere pensar los procesos sociogenéticos y psicogenéticos en simultáneo. Por consiguiente, los procesos de construcción y transformación educativa solo pueden ser aprehendidos en mutua conexión; ligando los cambios de largo alcance de la estructura social y la estructura psíquica o emotiva.

Si las estructuras emocionales y las estructuras sociales son las dos caras de una misma moneda, ello significa posicionarse en un horizonte epistemológico donde ni las emociones pueden ser comprendidas sin tener en cuenta la dimensión estructural material de lo social, ni esta última puede ser interpretada si no se pone en juego la producción de la subjetividad.

En la medida en que las emociones están condicionadas por los contextos sociales no es posible comprenderlas si no atendemos la perspectiva relacional de los seres humanos (Kemper, 1990). Desde una mirada sociohistórica y sociocultural, es preciso dar cuenta del cambio estructural de los seres humanos en la dirección de una mayor consolidación y diferenciación de sus controles emotivos y, con ello, también, de sus experiencias subjetivas y de su comportamiento.

Al pensar la afectividad es preciso asumir que ésta no puede ser reducida al despliegue de una interioridad individual deshistorizada. La trama de toda emoción es siempre relacional y situada. Lo que nos transporta, como anticipábamos, a presupuestos teóricos derivados de conceptualizaciones que se proponen superar la dicotomía objetivismo-subjetivismo donde individuo y sociedad ya no se piensen como entidades separadas sino que se impliquen en una argumentación que permita una comprensión de las existencias individuales y colectivas de los seres humanos en su integralidad.

A los fines de reflexionar sobre este carácter procesal en el campo de la práctica de investigación, el presente trabajo ensaya una serie de reflexiones e interrogantes teórico-empíricos acerca de cómo se estructuran las disposiciones para sentir en los procesos de socialización escolar. Las emociones constituyen dimensiones fundantes para la comprensión analítica de los sujetos, las prácticas y las instituciones educativas.

Insistamos en que la estructura afectiva no es una formación dada sino que es el resultado de un proceso de transformación cultural y de interacción cotidiana. Por tanto, las emociones portan un componente biológico que no puede escindir de lo simbólico. El orden emotivo no es fijo. Una perspectiva de análisis sobre la vida emocional en la trama vincular escolar precisa partir de la premisa de que ninguna de las formas de comportamiento ni las disposiciones para sentir, por más asimiladas que las tengamos, pueden catalogarse como *naturales*, aunque así se perciban y se vivencien (característico de la dinámica de la naturalización).

Los comportamientos sociales son producto de continuos movimientos inconstantes. Lo mismo sucede con las emociones y los sentimientos. De ello se desprende que la estructura emotiva es cambiante y necesita ser anclada en procesos sociohistóricos y culturales más amplios. Así, el *yo siento* se complementa con el *nosotros sentimos* en configuraciones singulares y en las relaciones con los otros. El orden escolar colabora en la producción de ciertas tramas y prácticas de afectividad.

1. La civilización de los afectos

Junto con Illouz (2007), aseveramos que la emoción es un elemento psicológico pero es en mayor medida un elemento cultural y social. Cada época y contexto desarrolla una jerarquización de las emociones que “organiza implícitamente las disposiciones morales y sociales” (p.17). Las emociones incluso pueden ser pensadas como vías de reparación de la memoria histórica y de las biografías subjetivas.

En *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* (Elias, 1987) se examina el aumento del autocontrol emocional de los individuos a partir de los períodos de la baja Edad Media y el Renacimiento temprano en Europa Occidental. Elias da cuenta allí de la vinculación existente entre los modos habituales de orientar el comportamiento y el cambio en las relaciones interhumanas, es decir, entre la estructura de las funciones psíquicas y la estructura de las funciones sociales. Para hacer inteligible el proceso civilizatorio se debe investigar la totalidad de los cambios morfológicos, psíquicos y sociales (Weiler, 1998 y 2009). Desde una perspectiva de larga duración, la sociología figuracional aborda las transformaciones específicas que modelan el aparato psíquico y la forma de convivir de los seres humanos. La diferenciación progresiva de las funciones sociales, la constitución de institutos de monopolio de la violencia física y la estabilidad creciente de los órganos sociales centrales representan las transformaciones sociales que dan lugar a los cambios de los hábitos psíquicos y corporales.

Estas transformaciones son conceptualizadas por Norbert Elias como la civilización de los afectos o la moderación de los sentimientos (Elias, 1987; Mutchinick y Kaplan, 2016).

Nos afirmamos sobre el supuesto de que no existe el punto cero de la historicidad, así como tampoco hay punto cero de la sociabilidad. La sensibilidad y la estructura afectiva están atravesadas por las motivaciones sociales y la orientación del comportamiento propio según los modelos de los círculos que marcan la pauta.

Asimismo, es preciso considerar que existe una brecha generacional que distancia el comportamiento infantil del adulto. La pauta de comportamiento que se ha establecido en nuestra fase de la civilización se caracteriza por incluir una enorme distancia entre el comportamiento de los nominados como *adultos* y el de los *niños*.

Siguiendo el camino que propone Elias, señalemos que, en unos pocos años, las niñas y los niños están obligados a alcanzar la pauta muy avanzada de sentimientos de pudor y de escrúpulo que ha ido constituyéndose a lo largo de los siglos. Sus impulsos infantiles tienen que someterse rápidamente a aquella modelación específica que es característica de nuestra sociedad, que se ha ido desarrollando lentamente en nuestra evolución histórica. Los padres no son otra cosa que los instrumentos a menudo insuficientes, los ejecutores primarios del condicionamiento; pero ya sea a través de ellos o a través de otros mil instrumentos, acaban siendo siempre la sociedad como un todo, el entramado total de los seres humanos los que ejercen la presión sobre las niñas y los niños y los que, en definitiva, los configuran de un modo completo o incompleto.

También en la Edad Media era la sociedad como un todo la encargada de modelar a los individuos, aunque los mecanismos de la modelación, como los órganos de la ejecución y del condicionamiento, eran en gran parte distintos a los actuales. Lo más significativo es que la regulación y la represión a las que se sometía la vida impulsiva de los adultos eran notablemente menos estrictas que en la fase siguiente de la civilización y, a consecuencia de ello, también era menor la diferencia entre el comportamiento de los adultos y el de los niños. El grado de contención y regulación de los impulsos que unos adultos esperaban de otros no era mucho más grande que la que se imponía a los niños. La distancia que separaba a los adultos de los niños, en comparación con la de hoy, no era muy grande.

El aumento de la regulación cada vez más diferenciada del conjunto del aparato psíquico, es decir una mayor diferenciación de las auto-coacciones, va de la mano de una progresiva diferenciación social, con su división de funciones, y la ampliación de las cadenas de interdependencia. "...Con la diferenciación del entramado social también se hace más diferenciado, generalizado y estable el aparato sociogenético de autocontrol psíquico" (Elias, 1987, p. 540). Lo característico de esta transformación del aparato psíquico en el proceso civilizatorio es que desde pequeños se va inculcando a los individuos esta regulación cada vez más diferenciada y estable del comportamiento, como si fuera algo automático, como si fuera una auto-coacción de la que no pueden liberarse aunque lo quieran conscientemente.

Para Elias, la red de las acciones se hace tan complicada y extensa y la tensión que supone ese comportamiento *correcto* en el interior de cada cual alcanza tal intensidad que, junto a los autocontroles conscientes que se consolidan en el individuo, aparece también un aparato de autocontrol automático y ciego que por medio de una barrera de miedos, trata de evitar las infracciones del comportamiento socialmente aceptado pero que, precisamente por funcionar de este modo mecánico y ciego, suele provocar infracciones contra la realidad social de modo indirecto.

En el marco de estas reflexiones surge la pregunta de si existe una afectividad particular propia del espacio escolar; un canon propio de comportamiento y una forma de pensar y sentir específica de la escuela. Con ello no se quiere decir que se pueda hablar de una idea homogénea y unitaria de la condición estudiantil. Por el contrario, se entiende que la situación del estudiante no presupone uniformidad de las constricciones materiales y simbólicas de vida; las identidades estudiantiles varían en función de los contextos y épocas. En una época en que se dificulta la construcción y el mantenimiento de lazos sociales,

pensar esta problemática en el ámbito escolar se convierte en elemento clave.

2. Las disposiciones para sentir en los procesos de socialización escolar

El corazón de la obra de Elias late alrededor de la organización de las emociones desde una perspectiva de larga duración mientras que para Bourdieu los efectos subjetivos del ejercicio de la dominación simbólica operan sobre los sentimientos de auto-valoría social. Por medio de los juicios, las clasificaciones y los veredictos que la institución educativa realiza, cada estudiante va interiorizando de un modo inconsciente sus límites y también sus posibilidades simbólicas (*no es para mí*), estableciendo lo que Bourdieu (1988) dio en llamar el sentido de los límites. Se trata de una suerte de

Anticipación práctica de los límites objetivos, adquirida mediante la experiencia de los límites objetivos, que lleva a la persona y grupos a excluirse de aquello de lo que ya están excluidos. Esto es así en tanto lo propio del sentido de los límites es implicar el olvido de los límites.

Desde este campo de la Sociología de la Educación, en nuestra línea de investigación nos hemos propuesto comprender las experiencias emocionales desde la perspectiva de las y los jóvenes estudiantes. Consideramos que el abordaje de las transformaciones en las experiencias emocionales en contextos de exclusión así como los significados del cuerpo socializado, constituyen una fructífera fuente de información para analizar las distintas expresiones que asumen las violencias en la escuela secundaria en relación con la condición estudiantil.

La realidad sentimental representa una dimensión central para comprender los procesos sociales ya que permite, en gran parte, dar cuenta de porqué los sujetos se comportan de una cierta manera en las configuraciones escolares. Las figuraciones son formadas por grupos interdependientes de personas: los seres humanos están orientados unos con otros y unidos unos con otros de las más diversas maneras; ellos constituyen *telas de interdependencia* (Elias, 1970, p. 15) de muchos tipos, tales como familias, escuelas, ciudades, estratos sociales o estados.

En nuestras investigaciones nos hemos centrado en la comprensión de las dinámicas específicas que se ligan a la producción, reproducción, inhibición o regulación de las emociones en las

experiencias escolares: formas de sociabilidad, imágenes y auto-imágenes, tipificación violento/ no violento, creencias de inferioridad/ superioridad, entre otras. Asimismo, analizamos el poder simbólico de los actos de nombramiento y clasificación, así como los juicios de descalificación que interiorizan las y los estudiantes.

En virtud de los resultados obtenidos y las hipótesis sustantivas surgidas de nuestros estudios consideramos que, para comprender las prácticas sociales ligadas a la desigualdad, la exclusión y la violencia, es preciso abordar sistemáticamente los vínculos de interdependencia en torno a la afectividad y la corporalidad.

A través de entrevistas en profundidad (individuales y grupos focales) indagamos en las siguientes dimensiones en torno a las experiencias emocionales de las y los jóvenes de escuelas secundarias de zonas urbanas periféricas: los sentimientos de humillación, de vergüenza, de respeto y el miedo a la muerte. Avanzamos en la recolección de datos en relación con las percepciones relativas al cuerpo socialmente tratado y los significados culturalmente construidos a partir de los cuales la generación joven se ha socializado. Se trata de identificar marcas corporales en tanto que signos visibles de las clasificaciones sociales que conllevan procesos de inferiorización y estigmatización social. Teniendo en cuenta que los sentimientos se entrecruzan (tal vez convendría referirse a una red sentimental) y poseen la cualidad de expresarse a la vez con consistencia y contradicciones.

Examinamos el caso de la juventud por ser uno de los grupos más afectados por los procesos de exclusión social. A los fines de indagar en los mecanismos simbólico-subjetivos de la producción de las violencias y más particularmente, identificar las transformaciones en las experiencias emocionales en contextos de fragmentación social, donde cada grupo es tratado y trata a los otros como minorías subalternizadas.

Reflexionaremos entonces sobre una serie de sentimientos que han surgido de nuestro proceso de investigación, necesariamente teórico-empírico.

2.1 Sentimientos de humillación

Nos centramos en la comprensión de los procesos de inferiorización expresados en los lenguajes verbal y corporal. Entendemos la humillación como una relación social entre individuos o grupos que ubican a otros en una posición de inferioridad generando un sentimiento de agravio (efecto simbólico de la dominación). La humillación es un acto y un sentimiento que deja expuesto al sujeto a

un juicio público. Al respecto, es interesante mencionar que humillar tiene su origen en la palabra humus (tierra); haciendo referencia a bajar, poner en el suelo, rebajar (Diez Mateo, s/f.).

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. Un concepto central en este sentido es el de *cálculo simbólico* que permite interpretar que:

...Los sujetos sociales somos definidos en gran parte por las expectativas socialmente construidas de las que somos depositarios, a la vez que hacemos propias esas expectativas en función de la experiencia social y escolar que, en tanto que sujetos históricos, construimos y a la vez nos constituye (Kaplan, 2008 a, p. 60).

2.2 Sentimientos de vergüenza

Este eje de indagación y análisis se centra en las experiencias de avergonzamiento propias de la condición estudiantil y juvenil; en particular, aquellas que hacen referencia a la vergüenza como dolor social (Goudsblom, 2008). El cuerpo se constituye en la superficie donde se expresan signos sociales vergonzantes a partir de la mirada de los otros (Goffman, 2009). Ciertas formas de ritualidad de la institución escolar generan situaciones que pueden operar como sentimientos de descrédito e inferioridad. La vergüenza es un instrumento de disciplinamiento que opera en las prácticas de interacción en la cotidianeidad escolar. Es un sentimiento que se encuentra estrechamente ligado al hecho de percibirse observado, examinado y evaluado.

Teniendo en cuenta, al mismo tiempo, tal como sostiene Elias (2003), que la participación en la superioridad grupal tiene un precio: sujetarse a normas específicas de grupo y someterse a determinadas pautas de control de afectos.

El orgullo de la encarnación del carisma grupal en uno mismo, la satisfacción de pertenecer y representar a un grupo humano poderoso y, según la propia ecuación emocional, excepcionalmente valioso y superior, se encuentra funcionalmente ligado a la disponibilidad de los miembros para someterse a las exigencias que impone ser miembro de dicho grupo (Elias, 2003: 227).

2.3 Sentimientos de respeto

Nos interesa identificar las prácticas de violencia relacionadas con la búsqueda de reconocimiento y auto-afirmación. Teniendo en cuenta las relaciones entre desigualdad y respeto partimos del supuesto de que se trata de un bien simbólico escaso en sociedades de exclusión (Sennett, 2003). Entendemos al respeto como una práctica social de carácter intersubjetivo que requiere de una actitud confirmatoria por parte de los otros (Kaplan y Silva, 2016). La fabricación cultural de emociones y sentimientos ligados a la valía social es constitutiva de los procesos de subjetivación.

2.4 Miedo a la muerte

Nos abocamos a caracterizar y significar las relaciones existentes entre las condiciones de marginalidad que atraviesan las vidas juveniles y la construcción social del miedo a la muerte. Dos de los discípulos más destacados de Elias, Goudsblom (2008) y Wouters (2008), al estudiar los miedos contemporáneos, posicionan a lo social como receptáculo central de la producción de la experiencia emocional. Encontrarse constantemente sometidos a situaciones de exclusión y violencia enfrenta a los jóvenes con la posibilidad de morir (Kaplan, 2013). Nos preguntamos cómo en ciertas configuraciones socio espaciales (Wacquant, 2001), se configura una estructura emotiva en relación a la muerte.

Una cuestión central para comprender las experiencias emocionales de las y los jóvenes y su relación con la producción de las violencias en la escuela es la necesidad que expresan de sentirse reconocidos y validados socialmente, sea ello bajo la forma de ser amado, odiado, o temido. En la producción de relaciones humanas de nuestro tiempo prevalecen temores y miedos ligados a los sentimientos de humillación, vergüenza y exclusión, en donde la valía social se fabrica sobre frágiles cimientos (Kaplan y Silva) Así relataba un estudiante que entrevistamos:

Me pone mal el rechazo, me da miedo hablar en público...
Yo soy una persona que, cuando voy a un lugar donde no conozco a nadie, no hablo. Si no me hablan, no hablo. Por ahí es esa inseguridad que te tienen. Una vez que te abrí, te discriminan o se burlan. Es así. (Estudiante Mujer, 5to año)

Vivimos bajo cadenas de generaciones de exclusión material y simbólica, por lo cual, a los fines de comprender las prácticas educativas, es preciso abordar sistemáticamente los vínculos de interdependencia y las emociones como dimensiones centrales en la producción y reproducción de la vida social. Necesitamos seguir explorando la realidad afectiva en las que se refleja la vulnerabilidad del yo bajo las condiciones de la modernidad, vulnerabilidad que es institucional y emocional, y es allí donde una reflexión en torno al respeto/menosprecio cobra vital relevancia.

De allí que adquiere especial relevancia caracterizar el sentimiento de respetabilidad que se traza en la estructura emotiva escolar. La palabra *respeto* proviene del latín *respectus*, compuesta por el prefijo *re*, que significa *de nuevo, nuevamente* y *spectus*, proveniente del verbo *specio*, que significa *ver, mirar a* (Díez Mateo, s/a). Por lo tanto, hace referencia a *mirar nuevamente, mirar dos veces*. El respeto representaría una visión más profunda que la surgida de las primeras impresiones interpretable en el marco de una relación (real o imaginaria) con el o los otros (individuos y grupos) (Kaplan y Silva, 2018). De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española, el respeto está caracterizado a partir de la veneración o el acatamiento que se le hace a alguien. Incluye también: miramiento, consideración y deferencia. En el idioma portugués la palabra *respeito* posee la misma raíz latina y una significación similar a la del idioma español, pero además, con una acepción específica en la medida en que es definido como: *sentimiento que impide decir o hacer cosas desagradables al otro* y también como *miedo a lo que los otros puedan pensar de nosotros* (Diccionario Sopena, 2000). Así es que sostenemos que el sentimiento de temor a no ser considerado socialmente constituye una fuente de producción social del respeto (Kaplan y Silva, 2014).

Siguiendo la perspectiva de Elias (1987), entendemos las manifestaciones de respeto como expresiones de un código de comportamiento que una sociedad legitima en determinado momento histórico. Las modalidades de expresión de respeto forman parte de un proceso socio-histórico que genera disposiciones subjetivas para sentir. Dichas disposiciones delimitan modos específicos de trato social organizando una configuración emotiva de matriz sociocultural e histórica (Kaplan y Silva, 2016, 2018).

En las sociedades capitalistas occidentales el respeto escasea porque se coloca solo a un pequeño número de individuos como objeto de reconocimiento (Sennett, 2003). Las fuentes de respeto en las sociedades modernas se encuentran desigualmente distribuidas y es en esta cuestión que radica la dificultad de poder expresarlo del lado de allá de las fronteras de la desigualdad.

El desarrollo de una vida satisfactoria se juega en la posibilidad de que las personas puedan experimentar múltiples formas de reconocimiento (en el amor, en el derecho y en la solidaridad). En el plano concreto, el despliegue de una vida satisfactoria es variable y está determinado históricamente. El reconocimiento representa una clave interpretativa que nos permite comprender la complejidad de las luchas sociales contemporáneas. En definitiva, entendemos al respeto como una práctica de carácter intersubjetivo por medio de la cual las personas se expresan reconocimiento mutuo.

Un componente que consideramos inherente a las prácticas de respeto es su carácter recíproco. Otro supuesto es que su análisis resulta inseparable de las condiciones sociales, culturales e históricas que organizan modos legítimos de sentir, pensar y actuar. Las demandas de respeto que solicitan los diferentes actores del espacio escolar pueden ser leídas como la afirmación de cierta sensibilidad de época. Un estudiante manifestaba el menosprecio que sentía en ciertos espacios:

...Siempre pasaba por las escuelas del centro y siempre me miraban mal cuando salían los chicos y no me gusta eso. Porque como no tengo la misma ropa que ellos, o las mejores zapatillas o la mejor ropa te miran mal. Prefiero venir a una escuela donde seamos todos villeros y nos conocemos todos que ir a una escuela donde no nos conocen y nos tratan mal. (Estudiante varón, 5to año)

Trazamos un vínculo entre las expresiones de respeto o consideración hacia el otro y los procesos de pacificación social de nuestras sociedades (Elias, 1987, 2009). Existe una interrelación entre las percepciones de los sujetos y las transformaciones de los umbrales de sensibilidad social. La sensibilidad ante ciertos comportamientos y conductas es biográfica e histórica y lo es en el entramado de configuraciones particulares donde expande su sentido más hondo. Los comportamientos individuales necesitan ser abordados en una matriz social donde se van entretejiendo los condicionamientos institucionales y las interacciones cotidianas (Elias, 2009).

3. Para seguir pensando

El discurso pedagógico se centra hoy en la cuestión de la educación de las emociones y las sensibilidades. Bajo las consideraciones efectuadas, podemos reflexionar acerca de que la educación emocional podría reforzar y-o inhibir determinadas maneras de sentir que se ponen en acto en la interacción escolar y que han sido

interiorizadas bajo mecanismos sociales inconscientes. Los lenguajes son una de las principales avenidas que unen la naturaleza y la sociedad o la cultura (Elias, 1994). El lenguaje de las emociones nos abre a la dimensión de lo humano en nuestras relaciones sociales. Constituir lazos junto a otros es lo que dota de sentido a nuestro existir. Somos humanos precisamente porque tenemos esa necesidad de convivir, de tejer lazos, de simbolizar y de aprender.

Educar las emociones constituye una demanda del sistema educativo y de la juventud que transita por las aulas. Más aun entendiendo que el espacio escolar representa un ámbito de sociabilidad donde conviven grupos heterogéneos de jóvenes que se ven obligados a compartir largas jornadas en compañía (o bajo una sensación de soledad), lo que trae aparejado conflictividades latentes.

Los puntos de conflicto más comunes en la escuela están asociados a problemas de integración social expresados en tratos descalificatorios (burlas e insultos) hacia quienes se tipifican como diferentes, donde prevalecen sentimientos de exclusión. Los sentimientos de falta de respeto, de humillación y de vergüenza emergen como una de las principales fuentes de malestar. El respeto es un bien simbólico altamente valorado en la trama vincular de la cotidianidad. Sentirse respetado da cuenta de la propia valía social. Su contraparte, el menosprecio, corroe la autoestima.

Las diversas expresiones de inferiorización pueden generar sentimientos de desamparo e impotencia. Estamos en condiciones de afirmar que los sentimientos de exclusión se vinculan a procesos de inferiorización y estigmatización social donde se construye una distancia simbólica entre incluidos y excluidos; lo que da cuenta de las complejas dinámicas de aceptación/rechazo que se entablan en la trama escolar.

Referencias bibliográficas

- Bericat Alastuey, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers Revista de Sociología* Vol.62, pp.145-176 doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v62n0.1070>.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus.
- Elias, N. (2003), Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros, *Reis. Revista española de investigaciones sociológicas* (España), núm. Sin mes, pp. 219-251.
- Goffman E. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Goudsblom, J. (2008). La vergüenza como dolor social. En C.V. Kaplan (Coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de*

- Norbert Elias (pp. 13-28). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Honneth, A. (2010) *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.
- Kaplan (2009). *La humillación como emoción en la experiencia escolar. Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elias*. En C.V. Kaplan y V. Orce (coords.) *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias* (pp.99-109). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Kaplan, C. V. (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En C. V. Kaplan (dir), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pp. 45-68). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Kaplan, C. V. y Silva, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones. *Praxis educativa (Arg.)* Vol.20 (1), pp.28-36.
- Kaplan, C.V. y Silva, V. (2018): Respeto y menosprecio. Dos sentimientos estructurantes de la autoestima educativa. En: Kaplan, C.V. (ed.) *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Kemper, T. D. (1990). Social Relations and Emotions: A Structural Approach. En T. D. Kemper (Ed.). *Research Agendas in the Sociology of Emotions* (pp.207-233). Nueva York, USA: State University of New York Press.
- Mutchinick, A. y Kaplan, C.V. (2016). La civilización de los afectos en los procesos educativos. p. 145 – 158. En: Kaplan, C. V. y Sarat, M. (comp.) *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, España: Anagrama.
- Wacquant, L. (2001). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Wouters, C. (2008). La civilización de las emociones: formalización e informalización. En C. V. Kaplan (coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias* (pp.81-94). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores