

Colección Nuevos enfoques en educación

Dirigida por **Carina V. Kaplan**

Los libros que componen la colección pretenden convertirse en textos que superen los modos habituales de describir e interpretar las prácticas sociales y educativas a fin de movilizar a los lectores a pensar el mundo educativo de un modo riguroso a la vez que creativo y heterodoxo. Toda praxis crítica representa un estado tan provisorio y local como prometedor. La criticidad convoca alternativas.

Vivimos tiempos de grandes transformaciones sociales, políticas y culturales en las cuales, particularmente en América Latina, la educación es planteada en nuestras democracias como un derecho humano, como un bien público y popular para una sociedad más justa.

La educación es un proceso en movimiento cuyo horizonte es aquella utopía de construir sociedades que garanticen la igualdad de posibilidades y el ejercicio de la ciudadanía dignificante.

Teniendo la certeza de que el conocimiento comunicado por escrito es potencialmente un ingrediente poderoso para la transformación de las estructuras sociales y las subjetividades, los trabajos aquí incluidos se ponen a disposición como un conjunto de herramientas para la reflexión y la apertura de nuevos interrogantes.

La escritura bella invita al placer de leer. Pensar junto a otros en el transcurrir de nuestras lecturas compartidas nos permitirá saber que no estamos solos en este enorme compromiso de la transmisión generacional y la construcción del lazo social e identitario a través de la educación y la escuela.

© 2018, Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores sl

Código de catalogación IBIC: JNC [Psicología de la educación]
JMQ [Psicología: emociones]
YXC [Cuestiones personales y sociales:
acoso escolar, violencia y abuso (infantil/juvenil)]

Edición: Primera. Septiembre de 2018

ISBN: 978-84-17133-45-0

Lugar de edición: Buenos Aires, Argentina

Diseño: Gerardo Miño

Composición: Eduardo Rosende

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.



Dirección postal: Tacuarí 540
(C1071AAL) Buenos Aires, Argentina
Tel: (54 011) 4331-1565

e-mail producción: produccion@minoydavila.com
e-mail administración: info@minoydavila.com
web: www.minoydavila.com
facebook: <http://www.facebook.com/MinoyDavila>

Carina V. Kaplan
—editora—

Emociones, sentimientos y afectos

Las marcas subjetivas de la educación

Alfredo Furlán (México)

Nilda Alves (Brasil)

Hilda Mar Rodríguez Gómez (Colombia)

Miriam Carlota Ordóñez Ordóñez (Ecuador)

Luis Porta (Argentina)

María Mercedes Ruiz Muñoz (México)

Miguel Alberto González González (Colombia)

Claudia Carrasco Aguilar (Chile)

Gisela Untoiglich (Argentina)

Daniel Korinfeld (Argentina)

Jorge Eduardo Catelli (Argentina)

Nidia Eli Ochoa Reyes (México)

Alessandra Nunes Caldas (Brasil)

Antonio Luzón Trujillo (España)

Verónica Silva (Argentina)

Janeth Catalina Mora Oleas (Ecuador)

Marcia Sandoval Esparza (México)

Francisco Ramallo (Argentina)

Natalia C. Cerullo (Argentina)

Carina V. Kaplan (Argentina)

Índice

- 9 Introducción. ¿Hacia una revolución simbólica de la afectividad en el ámbito educativo?
por Carina V. Kaplan
- 13 **PRIMERA PARTE**
Apuntes conceptuales para cimentar una pedagogía de las emociones
- 15 Educar las emociones como un problema ético
por Alfredo Furlán y Nidia Eli Ochoa Reyes
- 27 Pedagogía con las emociones y los sentimientos
por Nilda Alves y Alessandra Nunes Caldas
- 43 Afectos y (d)efectos en educación
por Hilda Mar Rodríguez Gómez
- 59 Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia. Genealogías posibles en la pedagogía
por Luis Porta y Francisco Ramallo
- 77 Las vergüenzas de incluir-excluir en la educación, preguntas en Diverser y diversar
por Miguel Alberto González González

- 109 Emoción y cognición: “Alfarerías” en la educación. Reflexiones psicoanalíticas sobre la construcción posible de conocimientos y subjetividad en educación
por Jorge Eduardo Catelli
- 129 Fernand Deligny: 136 cometas lanzados al cielo. Sobre prácticas, afectos y emociones en la tarea de educar
por Daniel Korinfeld
- 147 **SEGUNDA PARTE**
Apuntes de investigación para comprender la emotividad en los procesos educativos
- 149 El daño emocional del acoso escolar. Habilidades psicosociales y afectividad
por Miriam Carlota Ordóñez Ordóñez y Janeth Catalina Mora Oleas
- 171 Las huellas emocionales del acoso escolar
por Gisela Untoiglich
- 185 Afectividad en una escuela municipal chilena. Polifonía de un relato real
por Claudia Carrasco Aguilar y Antonio Luzón Trujillo
- 203 Trayectorias sociales y escolares de los estudiantes indígenas en Oaxaca, México
por María Mercedes Ruiz Muñoz y Marcia Sandoval Esparza
- 221 Respeto y menosprecio. Dos sentimientos estructurantes de la autoestima educativa
por Carina V. Kaplan y Verónica Silva
- 241 Juventudes y estructura emotiva. Reflexiones preliminares sobre el suicidio como dolor social
por Carina V. Kaplan y Natalia C. Cerullo
- 251 Sobre las autoras y autores

Introducción

¿Hacia una revolución simbólica de la afectividad en el ámbito educativo?

Carina V. Kaplan

La geografía y la botánica de las emociones son vías de recuperación de la memoria histórica y de las biografías subjetivas. 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 posibilita lo humano en nuestras relaciones con otros.

Para pensar la vida afectiva, es preciso considerar que los procesos de construcción y transformación psicológica y social sólo pueden ser entendidos en conexión; ligando las transformaciones de largo alcance de la estructura social y la estructura emotiva. Constituir lazos, tejer y forjar tramas junto a otros, es lo que dota de sentido a nuestro existir.

El estudio de las experiencias sentimentales y sensibles involucradas en los procesos de escolarización y de aquellos que se sitúan más allá de la escuela posibilita reafirmar su importancia para la construcción de marchas subjetivas.

Este libro representa, entonces, una apuesta explícita por reivindicar la amorosidad para la comprensión y profundización de los vínculos inter-subjetivos y generacionales que se fabrican en la trama educativa. Reúne una serie escogida de trabajos originales de referentes internacionales que, desde enfoques multidisciplinares, posibilitan visibilizar, mediante aproximaciones epistemológicas, teóricas y empíricas, que la emotividad es constitutiva de la génesis y de la organización subjetiva que caracteriza a los procesos y a las prácticas pedagógicas.

Los seres humanos, por medio de lenguajes, podemos comunicarnos y transmitir conocimientos y sentimientos de una generación a otra. Somos humanos porque tenemos esa inconmensurable capacidad de simbolizar y

de aprender. El lenguaje, los pensamientos y las emociones nos organizan como individuos en sociedad en la convivencia. Las formas social e individual de existencia de los seres humanos están íntimamente entrelazadas.

Desde una perspectiva de larga duración, se puede sostener que las experiencias subjetivas afectivas son interdependientes de la estructura social. Lo cual nos permite proponer un enfoque socio-psíquico e histórico-cultural de las emociones que las inscribe en el contexto de las dinámicas y transformaciones materiales y simbólicas de una determinada sociedad.

Si las estructuras emocionales y las estructuras sociales son las dos caras de una misma moneda, ello significa sostenerse en una perspectiva donde ni las emociones pueden ser comprendidas sin tener en cuenta la dimensión estructural de lo social, ni esta última puede ser interpretada si no se pone en juego la producción de la vida afectiva de los sujetos. Las emociones están condicionadas por las situaciones sociales y, por lo tanto, no es posible comprenderlas si no atendemos la mirada relacional de los seres humanos. La realidad sentimental o afectiva 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 configuraciones 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: 15) o configuraciones de muchos tipos, tales como familias, escuelas, ciudades, estratos sociales o estados.

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. De allí que adquiere relevancia la pregunta por las marcas subjetivas y las experiencias afectivas y vinculares que se construyen en la vida escolar. La escuela deja huellas. Y de allí su valor simbólico sobre la conformación de nuestra organización afectiva.

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. Se torna necesario, por tanto, un análisis profundo sobre la construcción social de las emociones. Siguiendo de cerca a Illouz, afirmamos que “sin duda la emoción es un elemento psicológico, pero es en mayor medida un elemento cultural y social” (2007: 16). 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.

Las desigualdades de género, étnicas y de clase constituyen uno de los mayores obstáculos en las expresiones de respeto mutuo (Sennett, 2003). Estas lógicas tensionan y corroen la construcción de lazo social, y favorecen el temor a quedar excluido. La amenaza ante la sola posibilidad de existir excluido opera como un mecanismo eficaz para la reproducción y producción de los (auto) límites simbólicos (Kaplan, 2013). Las relaciones escolares de interdependencia en contextos de exclusión producen experiencias emocionales asociadas a signos de estigmatización y distinción propios del ámbito escolar. Las emociones tales como el miedo, la vergüenza y la humillación se vinculan a ciertas prácticas de violencia y modos de conflictividad que tienden a replicar y/o resignificar la dinámica social del poder.

Este libro transita por senderos académicos asumiendo el desafío de abrir interrogantes y áreas de vacancia en el campo de la investigación educativa. Y en sus trazos emociona, ya que la mirada está puesta en el sujeto y en la comprensión del dolor social.

Referencias bibliográficas

- ELIAS, N. (1994) *Teoría del símbolo. Un ensayo de antropología cultural*. Barcelona: Península.
- ILLOUZ, E. (2014) *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Buenos Aires: Katz.
- ILLOUZ, E. (2007) *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.
- KAPLAN, C. (2013) (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- SENNETT, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.

PRIMERA PARTE

Apuntes conceptuales para cimentar una pedagogía de las emociones

Educar las emociones como un problema ético

Alfredo Furlán
Nidia Eli Ochoa Reyes

— I —

Desde que Goleman publicó su libro sobre la inteligencia emocional, vivimos un auge en la producción de textos sobre el tema. La inmensa mayoría de ellos reiteran monótonamente la misma partitura.

Primer movimiento. La escuela ha sido reacia al problema emocional cerrándose en torno a su función instruccional de transmisión de contenidos curriculares.

Segundo movimiento. Esto se debe a la falta de formación de los docentes, que no comprenden la importancia de lo afectivo que tiñe todo el comportamiento de los sujetos. Para la mayoría de ellos basta que estén quietos y atentos para que las lecciones pasen.

Tercer movimiento. Si se tuviera una formación adecuada se ahorrarían muchos problemas de convivencia, disciplina, y se reduciría la proporción del fracaso escolar, pues no se estigmatizaría ni se rechazaría a los alumnos que no responden a las expectativas de la institución.

Cuarto movimiento. La inclusión del aprendizaje social y emocional (SEL por sus siglas en inglés: *Social and Emocional Learning*) trae consigo una serie de beneficios sustanciales:

Ayudar al alumno a centrar su mente, a marcarse metas y orientar su trabajo sobre las mismas; crear y fortalecer los lazos entre maestro y alumno; hacer al maestro conocedor de aquellas necesidades del alumno que van más allá de lo puramente académico; reducir la tensión emocional, el

estrés y la ansiedad; promover una actitud positiva ante el aprendizaje y la adquisición de nuevo conocimiento, predisposición que puede traducirse en un mayor rendimiento académico; beneficiar una actitud más positiva tanto hacia uno mismo como hacia los demás; fomentar el trabajo en equipo; [prevenir] el bullying; enseñar a manejar la frustración y demás emociones negativas, a aceptar que hay cosas que no se pueden cambiar. (Álvarez, 2018)

Quinto movimiento. La formación necesaria para que el aprendizaje social y emocional sea efectivo requiere fomentar una serie de competencias.

Según CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emocional Learning), el aprendizaje social y emocional comprende cinco competencias afectivas y cognitivas del comportamiento:

Self-awareness o autoconocimiento. Habilidad para identificar las propias emociones y conectarlas con nuestras acciones y comportamientos. Tener autoconocimiento implica ser consciente del impacto que nuestras palabras y emociones tienen no solo en nosotros mismos, sino en los demás, así como conocer nuestras fortalezas y debilidades y aprender a aceptarlas.

Self-management o autorregulación. Capacidad para regular nuestras emociones, pensamientos y acciones; autocontrol.

Social awereness o conciencia social. Poseer conciencia social es ser empático, aceptar y abrazar la diversidad, mostrar interés por comprender a los demás y voluntad para acercarse a otros y ayudarlos si lo necesitan. Así mismo, *social awereness* implica aprender tanto a escuchar como a pedir ayuda.

Relationship skills o habilidades de relación social. Habilidad para trabajar en equipo, establecer y mantener relaciones positivas y saludables y manejar y resolver conflictos.

Responsible decision-making o toma responsable de decisiones. Capacidad para evaluar las posibles consecuencias de nuestras acciones o comportamientos, además de la toma de decisiones basadas en valores y estándares éticos. (Álvarez, 2018)

Sexto movimiento. Hay una diversidad de cursos que los maestros pueden tomar por una módica cantidad de pesos. ¿Quién no desea fortalecer su capacidad de relacionarse con los demás positivamente y gozar de los sorprendentes beneficios adjuntos?

Recientemente puestos sobre una larga lista de escritos, conferencias, y cursos, los movimientos anteriores han logrado tal auge que han salido avante impregnando la atmósfera educativa, a tal grado que la educación

oficial mexicana se ha visto afectada por su aceptación. A raíz de la reciente publicación del *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*, documento elaborado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México (2017), una multitud de cuestionamientos ha conformado en este país un ambiente de preocupación respecto a las nuevas tareas destinadas a la escuela y las formas de atenderlas, y es que, entre otros aspectos, la “educación socioemocional” estrena su nombramiento como asignatura. ¿Cuál es el significado y la posibilidad de realizar una “educación socioemocional”?, ¿qué contenidos conformarán su estudio?, ¿qué habilidades se procurarán en los alumnos y cuáles tendrán que desarrollar los docentes? Éstas y un abanico de otras preguntas se dirigen al organismo público, que, para explicar el sentido de la asignatura, recuerda brevemente el viejo problema de la separación entre intelecto y emoción, y con base en él fundamenta su importancia:

Tradicionalmente, la escuela ha fijado la atención en el desarrollo de las habilidades intelectuales y motrices de las niñas, niños y jóvenes, sin prestar el mismo interés por las emociones. Se pensaba que esta área correspondía más al ámbito familiar que al escolar o que era parte del carácter de cada persona. Sin embargo, cada vez hay más evidencias que señalan el papel central de las emociones en el aprendizaje, así como en la capacidad de los individuos para relacionarse y desenvolverse como seres sanos y productivos. (Secretaría de Educación Pública, 2017: 75)

Más adelante anota:

[La educación socioemocional] tiene como objetivo que los estudiantes pongan en práctica acciones y actitudes encaminadas a generar un sentido de bienestar, consigo mismos y con los demás, a través de actividades y rutinas asociadas a las actividades escolares de manera que *comprendan y aprendan a manejar de forma satisfactoria los estados emocionales impulsivos o aflitivos*, y logren hacer de la vida emocional y de las relaciones interpersonales un detonante para la motivación, el aprendizaje y el cumplimiento de metas sustantivas y constructivas en la vida. (Secretaría de Educación Pública, 2017: 206; las cursivas son nuestras)

La “autorregulación” o “regulación” de las emociones por parte del alumno también son términos que aparecen con constancia a lo largo del documento. Y si bien es reconocida por la SEP la relevancia de la emoción en relación con el aprendizaje, parece serlo en tanto que la regulación de aquella permite que éste se dé, y no tanto porque sea parte de él. De cualquier modo, la ambigüedad respecto al significado de la educación emocional, o socioemocional, mostrada por el planteamiento educativo, aunado al retorno del problema de la separación entre emoción e intelecto,

son sólo síntomas de la dificultad histórica que ha tenido explicar que el asunto de la emoción, y que se acrecienta con la adscripción casi fiel a los recientes discursos del aprendizaje emocional. Pero ser instituida como futura asignatura escolar manifiesta la urgencia de explorarla y comprenderla, y es un intento de ambas acciones lo que proponemos a continuación.

— II —

Son bastas las disciplinas y las teorías que abordan el problema de la naturaleza de las emociones; cada una enfatiza diversos rasgos de las mismas y resulta complicado relacionarlas sin romper el sistema de una o de otra. De acuerdo con el *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*, existen dos grandes corrientes:

[...] las teorías que destacan lo que sentimos, los cambios fisiológicos asociados y las conductas estereotipadas a las que dan lugar, y las llamadas teorías cognitivas, que subrayan los aspectos cognitivos y evaluativos y el papel de las emociones como razones para actuar. Las teorías cognitivas pretenden explicar la conducta humana, la relación entre emociones y moralidad, y la educación de las emociones.

Frente a las teorías cognitivas que dominaron la filosofía en la segunda mitad del siglo XX han surgido nuevas teorías, influidas por Darwin, James, por la biología evolutiva y la neurociencia. Sostienen que las emociones son, ante todo, fenómenos corporales y neurofisiológicos que no necesariamente involucran cogniciones.

Ekman, famoso por sus experimentos acerca de las expresiones faciales de las emociones, toma estas expresiones emocionales como parte importante de los “programas afectivos”, que son respuestas complejas que se encuentran en toda la población humana, controladas por mecanismos que operan a un nivel no consciente. Un programa afectivo es un programa neurológico que se ejecuta automáticamente desencadenado por ciertos inputs (por ejemplo, el miedo responde a la amenaza, la ira a la ofensa, la tristeza a la pérdida...). Griffiths afirma que las emociones básicas son programas afectivos que son modulares en el sentido de que son rápidos, están asociados con circuitos neuronales específicos, a menudo operan de una manera obligatoria y están informacionalmente encapsulados. (Hansberg, 2016)

Además de dicha diferenciación, de acuerdo con la entrada del mismo diccionario existen emociones primarias —espontáneas, que pueden reconocerse universalmente— y otras que dependen del intercambio social y de las características personales.

Por su parte, Comte-Sponville (2005: 183) define la emoción como un afecto momentáneo que desemboca en pasiones (“una sucesión de emociones vivas y ligadas a un mismo objeto”) o en sentimientos (proporciona una estructura, es el “estado de pasión superado”) lo cual agrega elementos que agrandan la dificultad de delimitar el concepto de emoción.

Le Breton, en un intento bastante interesante, explica la pugna existente entre las miradas naturalista y sociocultural de las emociones y describe la mutabilidad de aquellas que se consideran innatas o propias de un proceso evolutivo de la especie humana. Así, sostiene que

[...] la emoción no es una sustancia, una entidad descriptible, un estado coagulado e inmutable que puede encontrarse en la misma forma y las mismas circunstancias en la unidad de la especie humana, sino una tonalidad afectiva que se extiende como una mancha de aceite sobre el conjunto del comportamiento y no deja de modificarse en todo momento, cada vez que la relación con el mundo se transforma y los interlocutores cambian. La emoción no es un objeto poseído o que posee, en el sentido del trance de posesión, a un individuo tributario de las particularidades de la especie. En la experiencia afectiva corriente, la emoción o el sentimiento no son jamás de un solo color; a menudo están mezclados y, marcados por la ambivalencia, oscilan de una tonalidad a otra. (Le Breton, 1998: 190)

Le Bretón insiste en el carácter social de la construcción de las emociones y, mediante la ejemplificación de la tarea del actor de teatro que puede exponer a voluntad, en el escenario, las emociones que conciernen a su personaje, y transmitirlos y hacerlos creíbles a un público expectante, da cuenta de su “artificialidad”. El actor, afirma, es “un maestro de la duplicidad”. “Trabaja como un artesano sobre su cuerpo para rechazar su afectividad de persona y da oportunidad a su personaje”. Y dicha “... transmutación sólo es posible porque las pasiones no son erigidas en naturaleza, pero son el producto de una construcción social y cultural, y se expresan en un conjunto de signos que el hombre siempre tiene la posibilidad de desplegar, incluso si no las siente” (Le Breton, 2012). Esta analogía y algunos otros ejemplos etnográficos obtenidos de estudios reales sobre formas de vida de distintas comunidades son presentadas por el autor como muestras de que la emoción es una manifestación individual inserta en un marco social, simbólico, móvil y diferente en cada caso.

El guiño a la posibilidad de injerencia educativa sobre las emociones, que tradicionalmente han sido contempladas como inamovibles y tan sólo obstáculo y objeto de regulación mediante la razón, adquiere en Le Bretón un carácter más complejo y completo al mismo tiempo cuando el autor parece sugerir una síntesis de lo que antes eran polos opuestos. Si

ya se ha evidenciado que la emoción se construye, se copia, se aprende, ahora toca el turno de exponer por qué esto es así.

“La emoción es a la vez interpretación, expresión, significación, relación, regulación de un intercambio”. Un intercambio que sucede entre el individuo y el medio natural y social en el que vive. Una interpretación del medio sugerida también por el medio mismo. Un pensamiento del medio.

El significado conferido al evento establece la emoción experimentada. Esto es lo que las propuestas naturalistas no alcanzan a comprender. En el pánico que se apodera de una multitud, en el odio racial o en las manifestaciones de ira, ya sean individuales o colectivas, no existe el triunfo de la “irracionalidad” o de la “naturaleza”, sino la puesta en marcha de un razonamiento, de una lógica mental, de un ambiente social. Las emociones resultan de procesos cognitivos tan complejos como la religión, el arte o la ciencia. (Le Breton, 2012)

“Un hombre que piensa es un hombre afectado”, y cualquier proceso de pensamiento lleva consigo una emoción a la vez que en cualquier emoción hay un proceso cognitivo de por medio (Le Breton, 2012). El proceso de pensamiento, por su parte, se constituye por motivos, deseos, juicios, intereses, conocimientos. Si seguimos el supuesto de la estrecha relación entre pensamiento y emoción, también tendríamos que hablar de una estrecha relación entre la emoción y los demás elementos que constituyen el pensamiento.

No obstante, el sentimiento de la angustia, estudiado por Heidegger, por ejemplo, pondría de cara a la relación emoción-pensamiento la “intuición de la nada”, que queda fuera de toda razón y de toda experiencia. Los estudios sobre los impulsos y manifestaciones vitales del cuerpo y de la conducta también nos recuerdan que el problema no resulta fácil de resolver. No es clara la ubicación de la línea divisoria entre la emoción y todo aquello que no lo es, y tampoco es nuestra intención identificarla en este texto. En su lugar, hemos preferido, junto a Le Breton, situarnos y enfatizar el carácter relacional entre la emoción y el pensamiento.

— III —

Los personajes de *La educación sentimental* de Flaubert evocan la escenificación de los actores de teatro que describe Le Breton en su *Antropología de las emociones*, puesto que representan el rol que les ha sido solicitado, en este caso, por los cambios políticos y sociales sucedidos durante la segunda mitad del siglo XIX.

A cada nuevo régimen [político] le corresponden un léxico y una nueva forma de fraseo políticos que se traducen, en el terreno de los sentimientos, por un nuevo efecto de moda: una forma todavía inusitada de afectación, una manera original de contentarse con bellas palabras, una nueva generación de estereotipos lingüísticos. [...] El discurso de la política, cuya historia cambia como se cambia de ropa, se insinúa en lo más profundo de los individuos hasta hacer las veces de subjetividad. *Creemos ser sujetos dotados de interioridad y de sensibilidad porque adaptamos el comportamiento al sentimiento, pero sentimos como hablamos, y hablamos únicamente con palabras prestadas.* (De Biasi, 2016: 23; las cursivas son nuestras)

“Sigo la moda. Me reformo” (Flaubert, 2016: 375) es la respuesta que Frédéric Moreau da a su sorprendida y satisfecha amante cuando éste, en repentino e insólito giro de conducta, la toma por la cintura ya sin miramientos. “[E]l relato [de Flaubert] permitirá adivinar que no se trata sólo de formas de hablar, sino también de maneras de ser” (De Biasi, “Introducción” a *La Educación sentimental*: 23). El cambio en el lenguaje, la conducta y los sentimientos llevan consigo una transformación respecto al modo de percibir, comprender y estar en el mundo. La educación sentimental que muestra el escritor francés, y que bien puede ofrecer mayor claridad sobre el tema que aquí se trata, implica aprender *modos de ser*, y corrobora también que éstos tienen la posibilidad de modificarse en relación con las alteraciones del medio social y natural.

Ahora bien, el campo de estudio al que propiamente pertenece el problema de los modos de ser es la ética. *Ethos*, de acuerdo con Juliana González, posee distintas acepciones:

Significa primeramente “carácter”, no en el sentido de expresión emocional psicológica, “sino del carácter propio” de algo, sus características peculiares, su sello o marca distintiva. *Ethos* es así “modo de ser”, forma de existir, y señaladamente manera de “estar” en el mundo [...] Remite a la *actitud* fundamental que el hombre tiene ante sí mismo y ante lo que no es sí mismo. Por otra parte, en su significado más arcaico [...] refiere a “guarida”, refugio o morada; acepción que se conserva en el sentido de interioridad, de ámbito interno de sí mismo en el que el hombre suele encontrar su fuerza propia, su fortaleza más preciada. Y [...] significa también esa especie de “segunda naturaleza” (la naturaleza *moral* y *cultural*), que el hombre construye por encima de la mera naturaleza dada (natural)... (González, 2002: 7)

La última acepción de *ethos*, la naturaleza moral y cultural, es justamente aquélla que los personajes de Flaubert y los actores de Le Breton construyen y escenifican, y su construcción, su formación, constituye un

problema ético. Si son modos de ser, modos de estar en el mundo, y por ello modos de pensar el mundo lo que se edifica con la “segunda naturaleza”, entonces, fundidas con el pensamiento, las emociones juegan un papel relevante en dicha labor. En este sentido, el problema de la formación de las emociones es de naturaleza ética.

— IV —

En el parágrafo segundo decíamos que el proceso de pensamiento no dibuja con claridad su línea de separación respecto a las emociones; por el contrario, se encuentran íntimamente comprometidos. Esto significa que todo aquello que conforma al pensamiento, las maneras de entender, valorar, interpretar el medio, están tejidas junto a emociones y no es posible deshilar e identificar los componentes por separado. Un niño que aprende a jugar un deporte nuevo aprende también significados, reglas, estrategias, valores, establece juicios, manifiesta gustos, y en cada caso hay emociones de por medio, que se alternan e incluso se transforman dependiendo del modo personal de relacionar lo viejo con lo nuevo. Algo similar sucede mientras un profesor enseña en clase el proceso de elaboración de las multiplicaciones. La atención del alumno está atravesada por ocurrencias, gustos, experiencias, aprendizajes previos, palabras conocidas, emociones, y sólo podremos suponer el acto que nos devolverá su atención, mas no tendremos el poder de asegurarlo debido a la complejidad que el modo de ser humano conlleva.

Visto así, es claro que desde su institución la escuela ha buscado tomar parte de la formación ética de los alumnos que transitan por ella, es decir, ha intentado incidir en sus modos de ser, comportarse, pensar, interpretar, sentir. A modo de ejemplo, baste mencionar el cuidado actual que se guarda en la preparación y ejecución de los honores a la bandera: el establecimiento de los horarios y la práctica del protocolo intentan asegurar la dignidad que dicho evento conlleva. Profesores y estudiantes saben que cada semana hay un día y hora específicas para la ceremonia. Una vez que el timbre suena, cada alumno reconoce su lugar en la formación de filas alrededor del patio. La escolta ya debe estar en posición. Todos los alumnos visten apropiadamente el uniforme de gala y guardan silencio. En ocasiones, quienes olvidan alguna prenda, interrumpen la disciplina o entonan el himno con la postura o seriedad inadecuadas, son enviados al frente, expuestos ante toda la institución, y es el propio director quien les emite alguna amonestación. Una vez prestado el debido respeto al lábaro patrio, profesores y estudiantes regresan con la misma disciplina a sus aulas y continúan con sus actividades. Más allá de las variaciones del protocolo

de acuerdo con las particularidades de la escuela, las emociones que se buscan procurar son las mismas: respeto, orgullo, pertenencia, dignidad, admiración, etcétera.

Las sanciones y los reconocimientos escolares no son fortuitos, ni se aplican sin sentido en la mayoría de los casos; contienen una intencionalidad, que siempre puede ser cuestionable, pero que responde a los fines educativos y al andamio que se crea en torno a ellos. Los contenidos y el modo de enseñar cualquier materia no sólo persiguen el propósito de que un alumno aprenda el conocimiento y las habilidades esperadas, sino que las piense de cierto modo y por ello las juzgue, comprenda y sienta a partir de determinada perspectiva. Y tal práctica tiene tras de sí una larga tradición; Platón, en su *República*, por citar un ejemplo clásico, explicitaba la intención de eliminar algunos textos poéticos porque provocarían actitudes y sentimientos indeseables, que no beneficiarían las aspiraciones educativas del filósofo griego.

A pesar de esto, los discursos sobre inteligencia emocional que mencionábamos al principio de este texto y la propuesta educativa que lanzó la SEP en 2017 denuncian una desatención de las emociones en favor del intelecto y la motricidad. Para reparar tal descuido su apuesta consiste en generar un espacio curricular (asignatura) en el que los alumnos aprendan a conocerse, comprenderse y controlar sus respectivas emociones a fin de cultivar la atención, alcanzar metas positivas, tomar decisiones responsables y sostener relaciones interpersonales armónicas y con sentido de comunidad (Secretaría de Educación Pública, 2017: 75). Autoestima y trabajo en equipo también son vocablos mencionados con constancia.

Hay cierta ingenuidad u olvido al suponer que la escuela no se interesa por nuestras emociones. Todo lo contrario, con mucha lucidez ha reconocido la posibilidad y conveniencia de transformarlas a través de todo el trayecto escolar: no sólo la disciplina y las reglas sino también los contenidos curriculares, el deporte y las artes son piezas clave para su transformación. ¿Qué razón de ser tiene entonces la materia de “educación socioemocional”? Ciertamente es que los objetivos de la SEP combinan con las aspiraciones “de moda” (recurriendo a la expresión de Flaubert) de nuestro tiempo y parece importante reconocerlos. Pero, la apuesta oficial es más alta: se busca procurarlos. ¿Es factible lograr tales intenciones con la ayuda de una sola materia, aun cuando ésta sea específica al tema de estudio? A riesgo de conocer los programas de curso y llevarnos una sorpresa verdaderamente revolucionaria, la respuesta no augura resultados afirmativos. En primer lugar, del mismo modo que el lenguaje no se adquiere ni se transforma con exclusividad en la asignatura de español, el control de las emociones no podría asegurarse por mor de una asignatura dedicada a ellas.

Su naturaleza no lo permite. Por otro lado, es probable que, tal y como sucede en otras asignaturas, la emoción se estudie en tanto información, como un objeto externo interesante, más que como un moldeamiento de la emoción en sí. Por supuesto, habrá modificación de las emociones de los alumnos, pero probablemente no sean las esperadas.

Ahora bien, si una sola materia busca reconstruir y dirigir las emociones de los alumnos, entonces el intento probablemente sea fallido. Sin embargo, si en lugar de lo anterior nuestra intención se dirige a reflexionar nuestras formas de ser y nuestras mutaciones emocionales, las razones por las cuales actuamos de un modo u otro, la manera de sentir y pensar las cosas en la actualidad, la forma en que nos enseñan a pensar y a sentir, la base y el modo de establecer buenas relaciones sociales, etc., entonces quizá haya mayor posibilidad de éxito, pero no mediante el nuevo espacio curricular de “educación socioemocional”, sino en la recuperación de la asignatura de Ética, que ya por nombre resulta ser más completa. Si, como hemos visto, la educación emocional es un problema ético y no puede desligarse de valores, interpretaciones, juicios, conductas, etc., ¿qué sentido tiene establecer una nueva división en la que se corre el riesgo de creer que se pueden extraer y formar las emociones sin los elementos antes mencionados?

No es contradictorio el hecho de apostar ahora por otra asignatura pensando que podemos formar éticamente al sujeto. Queda claro que este espacio no basta para garantizar una formación de dicha envergadura, la cual en realidad culmina hasta que la muerte nos asiste. Pero debemos tener claras nuestras posibilidades: la escuela proporciona tiempo libre para poner atención sobre una diversidad de cosas del mundo, puestas en suspensión (Simons y Masschelein, 2017) pero no le es factible controlar con exactitud y a modo de experimento científico las variables que conducen a los estudiantes a pensarlas de cierto modo. Y es difícil decidir si intentar determinarlo debería corresponderle. En ese sentido, no hay forma de controlar el estado emocional de los otros y no hay razón que empate con la libertad del sujeto –libertad que el *Modelo Educativo* postula– para determinar lo que otros sujetos deben sentir. Cuando acudimos a la ética como asignatura se abren dos opciones: o vincular el estudio de las emociones en su carácter de *algo* que se pone para ser estudiado, tal y como lo sostienen Simons y Masschelein –pues, tejidos a otros elementos éticos (aspectos de la misma relevancia que las emociones) no hay razón para que queden separados–, o bien modificar la tradicional estrategia de conocer meramente los conceptos (un problema recurrente en la educación ética actual) y buscar, quizá a través de un cuestionamiento profundo, el sentido de cada elemento. Una variedad de ejemplos, basados en ejerci-

cios de filosofía para niños y jóvenes, pueden ejemplificar lo que aquí se intenta sólo advertir.

Ahora bien, incluso si se lograsen vincular ambas estrategias (dado que el conocimiento de los conceptos pero también su entendimiento son importantes) el carácter de nuestro tiempo nos obliga a tener presente, dentro del pensamiento pedagógico, una cuestión que Hanna Arendt expresa con lucidez:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos lo suficiente al mundo como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (Arendt, 2016: 301)

La formación ética, y con ella la emocional, no intenta enseñar la manera correcta y única de estar en el mundo, de ser y de sentir. Aun habiendo posibilidad de cambio, nuestro trabajo consiste en mostrar alternativas, no en coartarlas. De allí la importancia de que la ética sea una cuestión curricular transversal. Si nuestra nueva preocupación se centra en las emociones, deberíamos ocuparnos de pensar cómo es que lo que enseñamos repercute en el modo de ser de nuestros alumnos, pero, sobre todo, en si les estamos dando, con cada materia, un menú accesible de más posibilidades a fin de que construyan su propio destino, su propio futuro. Para ello, no esperamos que el retorno a la formación ética también implique las antiguas prácticas; en la oportunidad abierta de pensar las emociones y la ética, también es necesario reconsiderar los objetivos y las prácticas de la escuela misma.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, D. (2018) "Aprendizaje social y emocional. Qué es y por qué es importante". *az Revista de educación y cultura*. Disponible en: [http://www.educacionyculturaaz.com/educacion/aprendizaje-social-y-emocional-que-es-y-por-que-es-importante] (consultado: 27/07/18).
- ARENDR, H. (2016) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- COMTE-SPONVILLE, A. (2005) *Diccionario filosófico*. Barcelona: Paidós.
- DE BIASI, M. (2016) "Introducción". En: Flaubert, G., *La educación sentimental*. México: Penguin Clásicos.
- FLAUBERT, G. (2016) *La educación sentimental*. México: Penguin Clásicos.
- GONZÁLEZ, J. (2002) "Prólogo". En: González, J. y Sagols, L. (coords.) *El ethos del filósofo*. México: Seminario de

- Metafísica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- GONZÁLEZ, J. y SAGOLS, L. (coords.) (2002) *El ethos del filósofo*. México: Seminario de Metafísica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- HANSBERG, O. (2016) “Emociones”. En: Salmerón, A. et al. (coords.) *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México: Fondo de Cultura Económica, FFyL, UNAM. Disponible en: [<http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=58>] (consultado: 27/07/18)
- LE BRETON, D. (1998) *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- LE BRETON, D. (2012) “Por una antropología de las emociones”, *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, N° 10, Buenos Aires, año 4, Diciembre 2012-marzo 2013.
- SALMERÓN, A. et al. (coords.) (2016) *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México: Fondo de Cultura Económica, FFyL, UNAM. Disponible en: [<http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=58>] (consultado: 27/07/18).
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2017) *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México.
- SIMONS, M. y MASSCHELEIN, J. (2017) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Pedagogía con las emociones y los sentimientos

Nilda Alves
Alessandra Nunes Caldas

Los caminos que andamos en las pesquisas que realizamos

Pertenece a una corriente de investigación, en Brasil, que se denominó “investigaciones en los/de los/con los cotidianos” (o simplemente “con los cotidianos”¹) y que se formó hace más de treinta años y hoy cuenta con grupos en varias universidades brasileñas. Teóricamente, comenzamos nuestras investigaciones para pensar los cotidianos con Henri Lefebvre (1992; 1983), seguimos con Michel de Certeau (2012; 1997) y ahora dialogamos, además, con Gilles Deleuze (2010; 2007a; 2007b; 2005; 2003; 2000; 1991; 1985), incorporando sus obras realizadas junto a Félix Guattari (2014; 1995; 1992). Por la importancia que adquirieron las “conversaciones” a lo largo de las investigaciones, nos encontramos, también, con Humberto Maturana (2002; 2001).

Con la contribución de estos autores, entendimos y articulamos paulatinamente algunas ideas y algunos caminos para mejor conocer los tantos y tan diferentes “*adentroafuera*”² de las escuelas: entendemos que los cotidianos son un campo de disputas y negociaciones políticas y de “*prácticateorías*” en procesos curriculares; asumimos que en estas inves-

-
1. Creemos que esta denominación permite entender por qué se incluyó la preposición *con* en el título de este artículo.
 2. Con tal forma de escribir éstos y otros términos que aparecen en los textos que escribimos (los términos unidos, en cursiva y con comillas, a menudo en plural) queremos indicar que las dicotomías heredadas de las ciencias de La Modernidad representan, en el presente, límites para los “*conocimientossignificaciones*” que creamos en las investigaciones con los cotidianos.

tigaciones las “conversaciones” son el principal locus de su desarrollo; todos nosotros, a través de relaciones múltiples y complejas, somos parte y nos formamos en redes educativas; que las imágenes y sonidos con los que trabajamos, tejidas y tejidos en innumerables formas de memorias y narrativas, se transforman en “personajes conceptuales” con los que es posible entablar “conversaciones”, que nos permiten pensar y producir “*conocimientos significaciones*”³ sobre lo que investigamos.

Indicados innumerables veces como “*espaciotiempos*” de inútiles repeticiones, pasamos a entender las permanentes disputas, negociaciones, intercambios y creaciones de los procesos curriculares que estudiábamos. Certeau (1994) nos indica que una inmersión atenta en la vida cotidiana, con disposición para “*veroir*”, sentir con todos los sentidos, fuera de la aparente sujeción de las personas a las lógicas y prescripciones del mercado y de las industrias culturales, nos permite percibir que los “*practicantes-pensantes*” (Oliveira, 2012) de la cultura inventan, en sus operaciones de usuarios de estos productos y tecnologías, otras lógicas y sentidos para aquello que se les ofrece para el consumo, constituyendo redes de “*haceres-saberes*”, solidaridades e indisciplina que potencian sus vidas. Sobre eso, escribe Certeau:

[...] productores desconocidos, poetas de sus negocios, inventores de senderos en las selvas de la racionalidad funcionalista, los consumidores producen una cosa que se asemeja a las “líneas de errancia” según Delyny.⁴ Trazan “trayectorias indeterminadas”, aparentemente desprovistas de sentido porque no son coherentes con el espacio construido, escrito y prefabricado donde se mueven. Son frases imprevisibles en un lugar ordenado por las técnicas organizadoras de sistemas. A pesar de contar con el material de los *vocabularios* de las lenguas recibidas (el vocabulario de la TV, del noticiero, del supermercado o las disposiciones urbanísticas), aunque se inscriban en una *sintaxis* prescrita (modos temporales de los horarios, organizaciones paradigmáticas de los lugares, etc.), estos “senderos” siguen heterogéneos en los sistemas en los que se infiltran y esbozan las astucias de intereses y deseos *diferentes*. (Certeau, 1994: 97)

De esta manera, las repeticiones que dan en los procesos curriculares se deben entender de otra manera. Estudioso de Deleuze, Tomaz Tadeu

-
3. En el desarrollo de nuestras investigaciones entendimos que cada momento en que se producen conocimientos, las significaciones también aparecen para justificar: que estos son mejores o más importantes que aquellos que los precedieron; que tienen una importancia social, política, histórica u otra, etcétera. Por eso, en vez de dicotomizar estos términos, los escribimos de la siguiente forma: “*conocimientos significaciones*”
 4. Pedagogo francés que, en innumerables experiencias pedagógicas por él desarrolladas, registró y pensó lo que vivía, dejándonos un importante e interesante legado “*prácticoteórico*”.

nos trae, pues, aclaraciones sobre el modo de pensar la repetición y la diferencia según el filósofo, cuando explica:

[...] sin diferenciación no hay creación. Pero para que esto que salta lo haga sin la ayuda de una intervención externa, sin un elemento trascendental indeterminado [...], para que haya una diferenciación sin que haya un “diferenciador” externo, es necesario concebir algo que “comande” este proceso, es decir, desde “adentro”, de forma inmanente. Esto es precisamente lo que [...] Deleuze denomina “diferencia”. [...]. Por otro lado, es necesario que el proceso de diferenciación que está en el centro del proceso de creación se renueve en forma constante, que siempre empiece otra vez. Es necesario que el *proceso* (y no la “cosa” creada, no su resultado, no su producto) se repita incesantemente. Es siempre necesario volver, retornar (Nietzsche), al inicio del proceso, es necesario que la diferencia siga, en forma renovada, su acción productora y productiva. El ciclo de la diferencia debe retomar incesantemente, incansablemente, su trabajo, su movimiento. En otras palabras, es necesario que se repita sin parar, es necesario que se produzca una repetición. Sin el retorno, la repetición de la primavera (considerada como proceso), no es posible una nueva floración (diferenciación), no se acciona aquello (la “diferencia”) que permite el surgimiento de la nueva floración. Sin repetición, no hay diferencia. Lo que parece una paradoja es, en realidad, un lío sin solución. Ocurre que la repetición no es, en este caso, la repetición de la misma “cosa”, la repetición de lo que ya está hecho, de lo ya formado. La repetición no es, aquí, copia, duplicación, reproducción de lo mismo. No es la muerte, cesación del movimiento. La repetición, en este vínculo sin solución con la diferencia, se encuentra, al revés, en el “origen” mismo de la renovación, del flujo, de la vida. (Tadeu, 2004: 20-21)

Con la relación a las “conversaciones” como locus principal de las investigaciones que desarrollamos, incorporamos lo que Maturana (2002) escribe a continuación:

[...] como animales lenguajantes, existimos en el lenguaje, pero como seres humanos existimos (nosotros mismos lo llevamos a mano en nuestras distinciones) dentro de la fluencia de estas conversaciones, y todas las actividades ocurren como diferentes tipos de conversaciones. En consecuencia, nuestros diferentes dominios de acciones (dominios cognitivos) como seres humanos (culturas, instituciones, sociedades, clubes, juegos, etcétera) son constituidos por diferentes redes de conversaciones, cada una definida por un criterio particular de validación, explícito o implícito, que define y constituye aquello que le pertenece. (*Ibidem*: 132)

De esta manera, las redes que trataremos como redes educativas luego se podrán entender como “redes de conversaciones”.

¿Cómo explicar el surgimiento de estas conversaciones y cómo conocer sus contextos? También con Maturana, nos aproximamos a lo que queremos tratar en este artículo: con las emociones y los sentidos, aprendemos que

[...] a menudo nos dicen que es necesario controlar nuestras emociones y comportarnos de manera racional, principalmente cuando somos niños o mujeres.⁵ Quien así nos habla desea que nos comportemos de acuerdo con alguna norma de su elección. Vivimos en una cultura que opone la emoción a la razón como si se trataran de dimensiones antagónicas del espacio psíquico. Hablamos como si lo emocional fuese lo contrario a lo racional y decimos que lo racional define lo Humano. Al mismo tiempo sabemos que, cuando negamos nuestras emociones, no hay raciocinio capaz de terminar el sufrimiento que generamos en nosotros mismos y en los demás. Finalmente, cuando vivimos una discordia, aun con resabios de bronca, también decimos que debemos resolver nuestras diferencias conversando y, de hecho, si logramos entablar una conversación, las emociones cambian y la discordia se desvanece o se transforma, con o sin pelea de por medio, en una discordancia respetable.

¿Qué ocurre? Pienso que, además, lo racional nos distingue de otros animales, lo humano se constituye con el surgimiento del lenguaje en el linaje homínido al que pertenecemos, en la conservación de un modo particular de vivir el entrelazamiento de lo emocional y lo racional que aparece expresado en nuestra habilidad de resolver nuestras diferencias emocionales y racionales mediante la conversación. Por eso, para la comprensión de lo humano, tanto en la salud como en el sufrimiento psíquico o somático, considero central entender la participación del lenguaje y de las emociones en lo que, en la vida cotidiana, significamos con la palabra “conversar”. (*Ibidem*: 167)

Además, nuestras investigaciones con los cotidianos nos han indicado, en especial cuando prestamos atención a las posibilidades educativas que poseen, que con nuestras acciones formamos redes educativas, en las que nos formamos. Entendidas como de “*prácticasteorías*” (ya que observamos que en éstas se crean, permanentemente, prácticas necesarias y posibles de los cotidianos e íntimamente relacionadas con la creación de formas de pensamiento, que podemos llamar “teorías”), las redes educativas con las que trabajamos se enuncian de la siguiente forma: la de la formación

-
5. Con la influencia de los movimientos que nos ayudan a entender la sociedad en que vivimos e investigamos, agregamos: afrodescendientes, homosexuales, jóvenes, portadores de necesidades especiales, es decir, cualquier variedad que expresa nuestra propia condición de ser humano.

Vista parcial del contenido del libro.

Para obtener el libro completo en formato electrónico puede adquirirlo en:

www.amazon.com
www.bibliotechnia.com
www.interebook.com
www.e-libro.net

MIÑO y DÁVILA
♦ EDITORES ♦