

Afectividad, educación y utopía. Una perspectiva socio-antropológica

Affection, education and utopia.
A socio-anthropological perspective

Luis Rodolfo Ibarra Rivas
Universidad Autónoma de Querétaro, México

Resumen: La finalidad de este ensayo es mostrar nexos existentes entre afectividad, educación y utopía. Para lograrlo se explican afectividad y educación afectiva, y se responde a ciertas preguntas, por ejemplo: ¿cómo apreciar mejor a nuestros estudiantes?, ¿cómo responder a su afectividad?, ¿cómo encarar vínculos afectivos?, ¿qué distingue impulsos, afectos, sentimientos, emociones, carácter y personalidad?, ¿es posible educar la afectividad docente y estudiantil al valorar, al saber aquello que la compone?, ¿cómo relacionarse ante manifestaciones de ira-alegría?, ¿es viable aprender sin desearlo?, ¿hay utopía si no se quiere?

Si educador-educandos quieren propiciar una utopía deben impulsar sus emociones: los anhelos, la utopía docente-estudiantil se recrean en condiciones afectivas. Aquí se argumentan diferencias y relaciones de componentes de la vida afectiva. Un límite del trabajo es que no precisa una utopía, sí ofrece medios para propiciarla: la comprensión de la afectividad.

Este trabajo inicia criticando a quien presume no tener problemas al educar. Luego justifica por qué el gremio docente requiere saber de la afectividad. Después presenta una síntesis apretada de argumentos de Agnes Heller, para entender aquello que conforma lo afectivo, y esbozar respuestas a ¿cómo educar la afectividad? Y ¿qué ayuda a conseguir una utopía?

Palabras clave: afectividad; educar; dialogar

Abstract: The goal of this paper is to show the existing relation between affection, education and utopia. To do so, affection and affective education are explained, and certain questions are answered, such as: How to appreciate better our students? How to respond to their affection? How to face their affective bonds? What is the difference between impulses, affections, feelings, emotions, character and personality? Is it possible to educate teachers and students' affection by evaluating what composes it? How to behave towards expressions of joy-anger? Is it feasible to learn without desiring it? Is utopia achievable if it is not wanted?

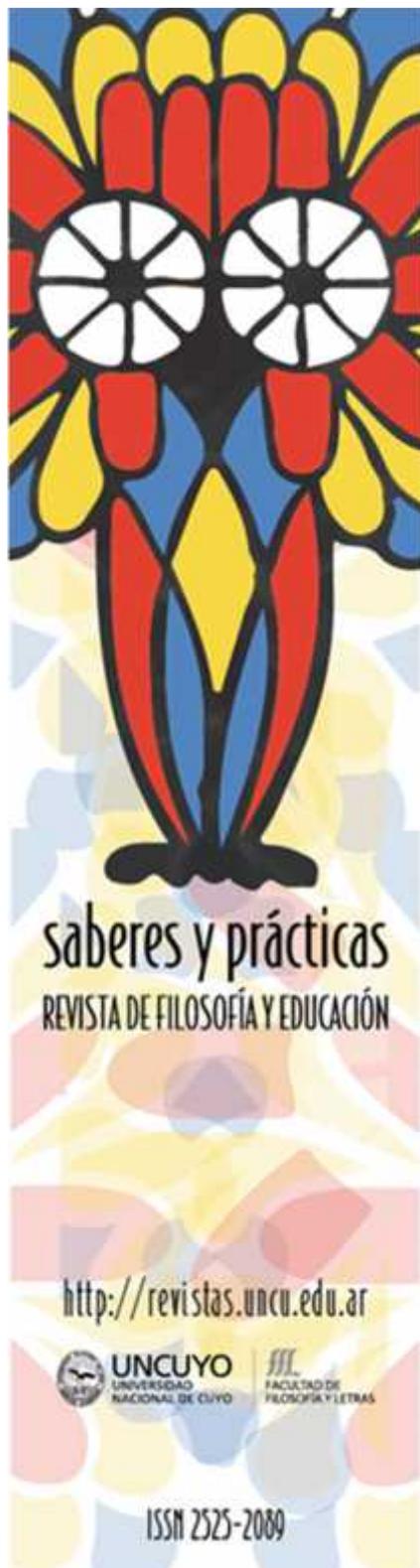
If teachers-students wish to create a utopia, their emotions should be propelled: wishes and teacher-student utopia are recreated in affective conditions. In this document, we discuss the differences and relationships of components from affective life. A limit of this paper is that it does not clearly describe a utopia, it does however, offer elements to propose it: comprehension of affectivity.

This work starts by criticizing people who presume not to have problems when educating; then justifies why the teachers guild requires to know about affection; and finally, presents a brief synthesis of Agnes Heller's arguments so as to understand the components of affections and outline answers to the questions: How to contribute towards educating affections? What helps to move towards the utopia?

Key words: affection; educate; dialogue

Recibido: 23/08/2017

Aceptado: 03/12/2017



Diseños de imagen: Natalia Lucentini

1. ¿Problemas en el aula?

Este trabajo apuntala esta hipótesis: educar en las condiciones actuales no es sencillo; esto no siempre es compartido. Existe un sentido común docente que se aventura a exclamar, con naturalidad y contundencia: “¡En mis clases no tengo problemas! Domino los contenidos y a mis alumnos”. A pesar de esa ilusa opinión, hay un sinnúmero de dificultades al educar; ya sea que algunos maestros las adviertan, o no. Al educar algunos dilemas los propician los medios educativos, otros las finalidades perseguidas.

Entre los primeros están: carencia de libros y materiales de apoyo para el aprendizaje, o insuficiente tecnología de la información y comunicación, por caso. También hay otros debidos a instalaciones y mobiliario inadecuados. Unos más se deben a condiciones materiales de la institución; por ejemplo, ausencia de lugares de formación práctica o esparcimiento. Otros más son por la inadecuada forma de enseñar y aprender, hay otros debidos al limitado conocimiento de lo que se enseña y de cómo hacerlo.

Existen problemas derivados de los fines educativos: programas que carecen de una orientación clara o son muy dogmáticos. Hay fines que no son un desafío, ya sea por ser fútiles, tediosos o sin sentido. Esta enunciación de escollos es una paupérrima muestra de las embrolladas condiciones, en que la educación y sus agentes interactúan.

Lo inherente a educar no deriva sólo de la naturaleza; los hechos socio-educativos del aula no son naturales, son producciones histórico-sociales. Algún sentido común docente sostiene no tener problemas porque, seguramente, considera natural o normal aquello que no es; un ejemplo, no valora algunas implicaciones de formas de ser estudiantiles en clase: reiterados bostezos ostentosos, cuchichear con frecuencia, perder la mirada en la ventana del aula, jugar con gadgets o intercambiar mensajes escritos en papelitos.

Otros problemas docentes a encarar son: violencia de alumnos, ausentismo, no disposición a trabajar, resistencia a la cultura escolar, miedo, tedio, soledad, estrategias de fuga, y la ambivalencia estudiantil: en momentos infantil y, luego, adulta (Perrenoud, Ph. 2001, 9-10).

También dificulta la labor educativa la tensión incierto-certeza; asimismo, existen sentimientos encontrados por seguir lo planeado a pie juntillas, o responder a exigencias de jóvenes distintas de lo previsto; otras dificultades son por no saber responder a preguntas estudiantiles, o por contrariedades que acarrea evaluar estudiantes (Contreras, C. Monereo, C y Badia, A. 2010).

Es insostenible afirmar: “no tengo problemas al educar”; al menos es increíble en

1 Los maestros es un término que oculta diferencias de género. Un límite de este trabajo es no seguir una perspectiva que distinga los géneros, a pesar de que su autor sí valore sus diferencias.

períodos, aunque sí hay felicidad momentánea. Este trabajo muestra cómo es la afectividad²; al comprenderla mejor se valorarán mejor dificultades que suscita educar. Los problemas afectivos no son los únicos al educar, quizá sí sean de los más importantes. Lo aquí ofrecido amplía lo que, pomposamente, llaman alfabetización emocional. Aquí se sostiene valorar la afectividad porque subsume lo emocional.



Figura 1. Elaboración propia

Esta contribución aporta elementos para vislumbrar lo arriba ilustrado³. Se presentan porque, quizá, no sean suficientemente conocidos. Conviene reiterar, son ofrecidos gracias a teorías de Heller, aquí se esquematizan, y se vinculan con educar.

2. ¿Por qué averiguar nexos entre afectividad y educar?

Educar es la acción ejercida por una generación adulta sobre otra más joven; consiste en suscitar y desarrollar en los educandos ideas, sentimientos y prácticas, demandados por la sociedad en general, y por el grupo al que estén destinados (Durkheim, E. 1993, 72). Es usual educar para que se posean conocimientos y ejecuten acciones prácticas; posiblemente pocos maestros evalúen a los sentimientos en su labor educativa.

Es justificable comprender los sentimientos porque, si el ser humano debe ser tal, se

² Se entiende por afectividad al conjunto de cualquier variedad y relación de impulsos, sentimientos, emociones o afectos, experimentados por una persona, al relacionarse con otros. Es el enlace complejo de impulsos, afectos, sentimientos, emociones, carácter y personalidad en la vida de un individuo. La afectividad sigue tendencias egoístas o altruistas, es una forma de afrontar el desequilibrio para conservar o transformar a la persona, ante circunstancias sociales determinadas, y debido a exigencias del entorno, para lograr una cierta armonía.

³ Esta figura y las subsecuentes devienen de cierta comprensión de Heller (1977; 1993); el autor del trabajo es responsable de ellas.

requiere superar lo que llaman analfabetismo emocional (Goleman, D. 2016, 267). Condición individual relacionada con una sociedad de eruditos racionales, pero analfabetas emocionales: sobrevaloran la racionalidad y menosprecian la afectividad (Garritz, A. 2009, 212).

Ocuparse de emociones, sentimientos y afectos, sigue la tendencia de "el <<giro sentimental>> producido en el actual discurso pedagógico" (Gozálvez, V. y G. Jover 2016, 311). Se fundamenta tal giro, aceptando que sin comunicación no hay educación, si se admite que al comunicar se afecta (Parcerisa, A., N. Giné y A. Forés 2010, 87-88): educar-comunicar indefectiblemente mueve afectos, sentimientos o emociones. Educar –aunque algunos maestros no lo perciban, valoren o piensen– conlleva estremecer, dejar impávido, alegrar, aburrir, apasionar, conmover, en suma, educar y afectividad forman un par dialógico necesario de comprender.

Estudiosos contemporáneos de emociones se apoyan en teorías psicológicas (Goleman, D. 2016); otros en teorías psicosociales (Castaño, J.; J. Florido; J. Galvis; D. Maya; L. Paneso; J. Torres; Vivas, L. 2012). Unos más siguen propósitos morales (Escámez, J. y P. Ortega, 2009), mientras otros persiguen fines sociológicos (Vega, D. 2005).

Quizá se estime que escribir sobre sentimientos sea reciente, pero Platón, (385 AC/2009), estipuló sentimientos adecuados para la vida en la polis. Siglos después, Hobbes también explicó sentimientos (Hobbes, Th. 1651/1987, 124-127). Comenio hizo una tipología de niños basado en sus características intelectuales y sentimentales (1657/1982, 46-48). Rousseau destacó la importancia de los sentimientos al educar (1762/1989, 153-154).

Más recientemente pedagogos como Dewey o Freire ilustraron la importancia de los sentimientos. El primero escribió:

Sólo se puede pensar reflexivamente cuando se está dispuesto a soportar el suspense y proseguir la fastidiosa búsqueda. A muchas personas, tanto la suspensión del juicio como la búsqueda intelectual les producen malestar, y quieren terminar con ella lo antes posible... (Dewey, J. 1933/1989, 26-27).

Soportar y malestar ¿son sentimientos, afectos o emociones? Al ignorar qué son, es aún más difícil educar al alumno para que piense reflexivamente. Paulo Freire escribió:

...la utopía no sería posible si faltara el gusto por la libertad, que es parte de la vocación de humanización. Y tampoco si faltara la esperanza, sin la cual no luchamos... (1992/1999, 95).

Freire también apreció lo afectivo: gusto y esperanza humanizan para liberar a oprimido y oprimido. Quienes preconizan la afamada educación integral, bien harán al retomar añejas lecciones que valoraron los sentimientos, ideas y prácticas.

Quienes pregonan la educación basada en competencias, aseguran que éstas son

conocimientos, habilidades y actitudes; las actitudes las relacionan con sentimientos. Quienes escriben o educan basados en competencias, quizá no se afanen en la educación sentimental, sí en la formación profesional; tampoco escriben mayormente sobre afectividad, quienes orientan la educación universitaria con prácticas profesionales (Díaz Barriga, A. 2009).

Otra guía para la educación universitaria es el núcleo profesional: realizaciones ejemplares, teorías y métodos de un campo (Mockus, A. 1990). Otra forma de conducirla es con modos de pensar: experimental, deductivo, histórico, reflexivo y crítico (Bourdieu, P. y F. Gros, 1989). Una privilegia ideas, la otra pensar, ninguna la afectividad.

La alfabetización afectiva también se precisa por las condiciones padecidas mundialmente: se es arrojado al mundo en que privan sentimientos inseparables a una crisis, las nuevas generaciones son escépticas a teorías y máximas generales; además, sobrevaloran al lucro (Gramsci, A. 1981, 159). Algunos afectos padecidos son: egoísmo, desesperanza, pesimismo, desencanto e incluso catastrofismo (Ibarra, L. 2013; de Alba, A. 2007; Wallerstein, I. 1998).

Alfabetizar es enseñar a leer y escribir, a comprender y emplear símbolos; en ocasiones esa labor es mal vista: presupone alguien que sabe y otro ignorante, sólo que nadie lo es del todo. La alfabetización afectiva permite comprender elementos de la afectividad y sus orientaciones: egoísmo o altruismo; entenderla puede conducir a prácticas educativas empáticas y eficientes.

3. Afectividad y su importancia

Educar contribuye a humanizar a los seres humanos. La humanización inició hace millones de años. Desde ese entonces requerimos procesos de humanización: jugar, educar y socializar (Ibarra, L. 2017 y 2013, 171-172). Son necesarios porque los nenes sólo llegan al mundo con su herencia genética; los procesos socio-educativos contribuyen a humanizarlos. Generaciones previas los dotan de abrigo y sustento, también les ofrecen sentimientos, ideas y prácticas.

En las escuelas, como en otros espacios, se enseñan conocimientos acerca del mundo; algunos verídicos y objetivos, otros productos del sentido común de ese momento y lugar; también se enseñan prácticas necesarias para el grupo social y la sociedad. Generaciones adultas imbuyen sentimientos, usualmente, de forma poco reflexionada y, casi siempre, sólo los demandados socialmente. En algunas escuelas la educación afectiva es parecida: comúnmente es impensada. Véase por qué afirmarlo.

Existen clases de aritmética, geometría, álgebra, trigonometría, cálculo diferencial e integral. Unas van primero, luego siguen otras: las prácticas educativas se planean. En la enseñanza de química o medicina es igual: prácticas y contenidos educativos son ordenados: se organizan de lo simple a lo complejo.

Acaso sea embarazoso para algún educador si se le pregunta: ¿planea la educación afectiva de sus alumnos? ¿Qué sentimientos y emociones desea enseñarles? ¿Cómo los ordenará?, en suma, ¿qué sabe de afectos, sentimientos y emociones?

Quizá para algún sentido común docente sean preguntas perturbadoras, si bien tiene respuestas para educar conocimientos o prácticas; posiblemente, algunos educadores ignoran que comunican una determinada afectividad. Un sentido común docente no suele preguntarse: ¿cómo debe ser un proceso de alfabetización afectiva?, ¿cómo, cuándo, por qué, humanizar afectivamente a mis estudiantes?

Ante estas preguntas, posiblemente, maestros balbuceen sus opiniones más sentidas, su analfabetismo emocional no es total. Es más pertinente hablar de un analfabetismo afectivo funcional: se conocen signos, pero se ignora qué significan y qué implicaciones tienen. Ejemplo, se percatan del tedio de sus alumnos; pero desconocen mecanismos que generan tal afecto y, más delicado aún, ignoran qué hacer ante lo percibido.

Algunos autores –y maestros– confunden afectos, sentimientos y emociones, vean:

Utilizo el término emoción para referirme a un sentimiento y sus pensamientos característicos y a una variedad de tendencias a actuar. Existen cientos de emociones, junto con sus combinaciones, variables, mutaciones y matices... existen en la emoción más sutilezas de las que podemos nombrar (Goleman 1995/2016, 331).

De lo anterior destaca que emoción es un sentimiento. Si emoción es un sentimiento ¿qué los distingue? Goleman equiparó sentimiento y emoción. Esta contribución diferencia emoción, sentimiento y afecto; explicita nexos que tienen entre sí: carácter y personalidad, y relaciona afectividad, educar y utopía.

4. Genes, impulsos y carácter

Heller (1993; 1997) explicó la afectividad, mostró su génesis: el ser humano sólo llega al mundo con su herencia genética. Al mamífero es innecesario enseñarle a mamar. Basta con acercarlo al pecho para que succione la leche materna. Así, responde a un impulso: satisface la necesidad de comer.

Los impulsos son señales del organismo humano, indican que algo no está bien: demandan satisfacer alguna necesidad. Sólo los percibe quien los experimenta, son indispensables para preservar biológicamente la especie, orillan a atender lo vital: comer, evitar dolor, beber, etcétera.

Los impulsos son una manera de estar implicado: la acción infantil está vinculada a lo que siente; ejemplos, hambre o frío. Son innatos, Heller los llamó herencia muda de la especie; son una base para humanizar: al nacer, el bebé siente no piensa (Heller, A. 1993, pp.

86-94).

Adicional a la herencia muda, los nenes también vienen provistos de un determinado carácter o temperamento: miedosos, inquisitivos, juguetones o serios. El carácter no es una decisión humana, viene con la herencia genética: el niño no es tabla rasa. Algunos educadores ignoran las determinaciones genéticas, desconocen que conforman al carácter. Atribuyen a sus educandos obrar por buenas o malas razones. No vislumbran que el temperamento proviene del paquete genético del individuo.

Ya Hipócrates (460-370 AC) clasificó temperamentos:

Temperamento sanguíneo, características: alegre, valiente, optimista, romántico y sociable.

Temperamento flemático; talantes: impasible, apático, controlado e indiferente.

Temperamento colérico; rasgos: amargado, impulsivo, irritable, mal humorado.

Temperamento melancólico; características: pesimista, triste, reservado y abatido (Sánchez, R. y R. Ledesma, 2007, p. 132).

Psicólogos contemporáneos clasifican de forma parecida al carácter: tímido, audaz, optimista y melancólico; afirman que las dotes temperamentales tienen innumerables diferencias, basadas en diferencias innatas del circuito emocional (Goleman, D. 1995/2016, p. 251).

Es forzoso saber lo genético del temperamento porque los educandos no siempre obedecen a su razón o voluntad. Cada estudiante tiene una forma de ser producto de su legado genético: la información del ADN de la especie humana, y de su padre y madre; al carácter también lo constituyen experiencias infantiles: relaciones con las figuras paterna-autoridad y materna-placer; asimismo lo conforma el carácter social donde se nació: la forma de ser de los coetáneos. No siempre es una decisión individual ser tímido o agresivo.

Es indispensable que cada maestro reconozca su temperamento y el de sus estudiantes. Es deber del educador recrear su personalidad y la de sus alumnos. La personalidad se moviliza más por la voluntad, el deseo y la razón. El carácter tiende más a la auto-ignición, no deviene de pensar-reflexionar: obedece a huellas genéticas e infantiles, y al carácter social donde creció.

Existen la valoración afectiva debida a lo idiosincrático depositado en personas y cosas, también el carácter y los impulsos: aquello más propio de lo biológico. Fuentes⁴ creó los neologismos: Hegels, determinaciones socio-culturales; y genes, determinaciones genéticas.

4 El novelista Carlos Fuentes (2003) Jugó con la paradoja: ¿Hegels o genes? Planteó problemas que, difícilmente, un elemento del par dialógico natura y cultura lo explica; tales dilemas no los resolvió. Es provechosa esta lección porque presupone indeterminación o incertidumbre. Algunas comunidades científicas se inclinan más por una u otra determinación: Hegels o genes. Pocas admiten una enseñanza de la teoría cuántica: la incertidumbre. Aquí se invita a admitir indeterminación-determinación, azar e incertidumbre. También a valorar la oferta de Einstein: la relatividad, lo circunstancial.

Hay que educar para que la naturaleza –genes– ni al ser arrojado en un momento y lugar –Hegels– se impongan de forma indeseable. Educar la afectividad es una tarea impostergable, para que el temperamento (genes) no sea destino (Goleman, D. 2016, p. 251), ni tampoco los Hegels se impongan indiscriminadamente.

Educar debe comprender la alfabetización afectiva. Al alfabetizar se requiere distinguir carácter-temperamento y personalidad: en el temperamento las huellas genéticas e infantiles son determinantes, en la personalidad es lo idiosincrático. Temperamento y personalidad son sistemas determinados, también experimentan indeterminación.

La educabilidad, la posibilidad de que el educando aprenda tal o cual cosa, tiene límites. Los educandos no son como plastilina: el educador no los forma a su voluntad. Carácter y personalidad, genes y Hegels, conforman un par con el que el educador interacciona.

El educador, si tiene sensibilidad y plasticidad, será educado por su educando; el par Hegels y genes estudiantil modificará su personalidad, carácter y afectividad. Seguramente, si el educador sabe cómo educar (Ibarra, L. 2017), también transformará la personalidad y carácter estudiantil.

Si hablamos de personalidad, es necesario comprenderla mejor. Para ello un rodeo previo: es preciso saber de afectos, sentimientos y emociones.

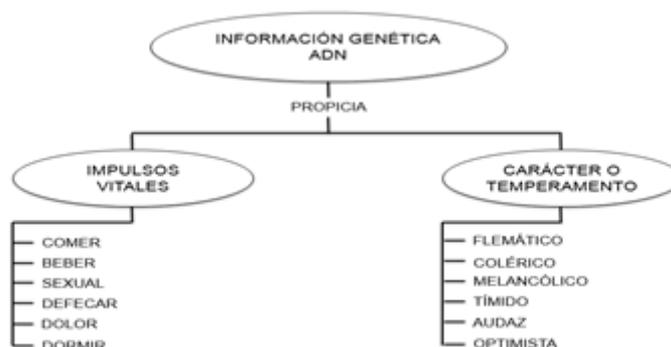


Figura 2. Elaboración propia

5. Implicar y sentir

Heller (1993) basó su teoría de los sentimientos afirmando: sentir significa estar implicado con algo. En los impulsos ese algo está implicado con necesidades biológicas. Al crecer el bebé, la implicación puede ser:

...con cualquier cosa: otro ser humano, un concepto, yo mismo, un proceso, un problema, una situación, otro sentimiento... La implicación puede ser positiva y directa: el problema me excita, me interesa... La implicación también puede ser positiva e indirecta: si resuelvo el problema... recibiré un premio... Puede también haber una implicación negativa y directa: todo eso me asquea, no me interesa... Y puede darse una implicación negativa e

indirecta: temo que me riñan si no resuelvo el problema... En muchos casos opera una combinación de factores (Heller, A. 1993, pp. 15-16).

¿De qué sirve esta información al educar? Vean su valía. La combinación de factores puede conducir a que un alumno haga magníficas tareas, estudie mucho, que sea, pues, lo llamado por un sentido común docente: buen estudiante. Sí, eso parece.

No obstante, si la implicación es negativa e indirecta, y su temperamento es melancólico (con rasgos pesimistas, de tristeza, reservado y abatido), tal vez muestre cosas que, siendo plausibles, las hace a fuerzas, obligado por la condición escolar y por el nexo carácter-personalidad que lo lleva a realizar lo que desaprueba.

Es posible que, al no hacer lo que le agrada, en un futuro cercano olvide o repudie lo que se vio forzado a hacer. Además hay otro escollo: el educando aprende a engañar al otro y a sí mismo: no es auténtico. Aun así, un sentido común docente lo valora buen estudiante.

La conducta emitida es importante para la corriente behaviorista, (Skinner, B. 1979); no indagó lo que llamó caja negra, los procesos mentales o la valoración subjetiva. Algunos maestros valoran a sus estudiantes por las conductas que exteriorizan; ignoran la afectividad relacionada con ellas. Es provechoso saber las formas de implicación porque permiten comprender cómo las personas valoran su propio actuar.



Figura 3. Elaboración propia

6. Afectos

Los impulsos llevan a satisfacer necesidades vitales, luego de un tiempo se convierten en afectos. La diferencia entre ambos estriba en que a los afectos los mueve la presencia de un estímulo detonador; el impulso surge del rompimiento del equilibrio, se tiene hambre, por ejemplo; al afecto lo suscita un objeto determinado, un alimento (Heller, A. 1993, pp. 95-108, al tratar afectos ya no se citará).

Sucede el caso en que un individuo, aun con mucha hambre, no coma un alimento por el asco (afecto) que le provoca. Asco o repugnancia son producto de la educación, devienen del carácter social. Las expresiones de los afectos no se inventan; forman parte del carácter social. Afectos como cólera, vergüenza, alegría, tristeza, miedo, o sexual, se expresan y, usualmente, son comprendidos en tanto son socialmente construidos.

Los afectos son expresivos, pertenecen a toda la especie humana. Al niño no se le enseña a hacer un berrinche: su ira es detonada por un algo con lo que está implicado y no obtiene. Los hábitos pueden contener afectos: reprimen y aminoran su expresión. El ejemplo del berrinche infantil es muestra de ello, con cierta educación la expresión de afectos se mitiga o evita.

Otra muestra es cuando, ante un roedor, una persona grita: "¡Un ratón! ¡Un ratón!", y huye de él, no controló su asco o miedo. Esto parece infantil, pero no es privativo de esa edad.

Algunos profesores encuentran, en ciertas características estudiantiles, un todo atemorizante. Pudiera ser, su tono de voz y ademanes, su vestimenta, sus relaciones sociales y familiares, el liderazgo que ejerza en el grupo de alumnos, etcétera. Ante un joven así, es usual que maestros sientan miedo. Su reacción ante aquello que suscita su afecto es, como en el ejemplo del ratón: gritonear o, rehuir su mirada y sus demandas. El hipotético maestro no grita "¡Un latoso!", al experimentar miedo, lo expresa con ademanes y elevando su tono de voz o evitándolo.

Los afectos se disminuyen o se controlan, intencionadamente, si se aparta la atención del objeto que lo impulsa; mejor aún, si se nombra al afecto que se experimenta y se devela la fantasía que está atrás de él: así, se piensa y reflexiona sobre el afecto, sus mecanismos e implicaciones.

Es preciso educar a quien expresa afectos, porque el mayor peligro que suscitan es el contagio; ya sea risa, tedio o miedo –expresiones de afectos– provocan contagio grupal. En algunos casos es grato que todos rían de algo chusco, en otros puede dañar a alguien.

La risa docente provocada por algún alumno puede propagarse; un sentido común llama risa contagiosa a este fenómeno; posiblemente se vea normal, en cierta forma lo es: deviene del carácter social. Sólo que en tanto social, es movida por formas de inclusión y exclusión; casi nunca las formas de domino son explícitas.

Hay que reconocer que no todo grito, llanto ni risa expresan afectos. También pueden

expresar emociones. La emoción es distinta del afecto, como adelante se mostrará.

Si el maestro expresa afectos (miedo, vergüenza o rabia, por caso), sus estudiantes quizá también. Es necesario reiterar que los afectos son educables. Probablemente se ignora que los afectos se detonan –casi impensadamente– sin que medie la voluntad.

La alfabetización afectiva requiere que maestros y estudiantes distingan expresiones de afectos, que sepan leer la realidad afectiva. Asimismo, es indispensable que reconozcan la necesidad de nominarlos: ira o vergüenza, por caso. Igualmente, que hablen acerca de ellos para sublimarlos o canalizarlos, de forma menos impensada e indeseada. Normas acordadas en el aula pueden encauzar afectos estudiantiles y docentes dentro de límites más favorables al bien común, a una utopía.

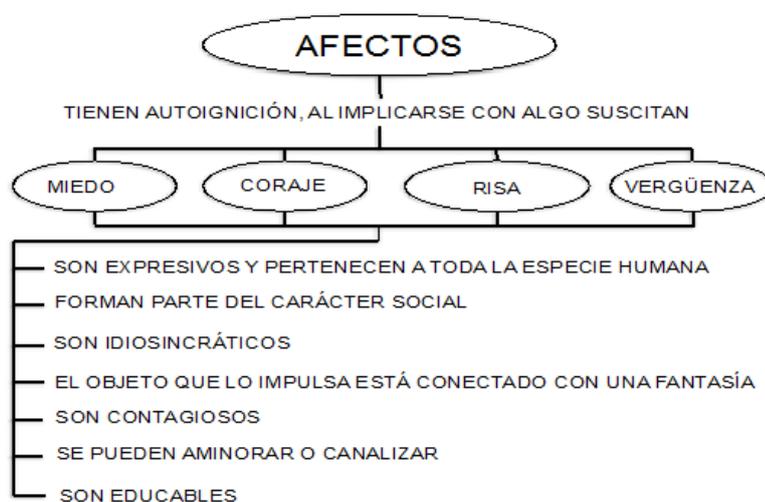


Figura 4. Elaboración propia

7. Sentimientos orientativos

Su característica distintiva es que son sentimientos afirmativos o negativos, con respecto a alguna situación de la vida; experiencias previas los conforman; son consecuencia de demoler los instintos; las objetivaciones sociales guían y moldean los sentimientos orientativos; sólo la experiencia adquirida a través de objetivaciones permite la orientación: pocos diagnostican con precisión sin antes estudiar medicina; únicamente la experiencia –acumular sentimientos, prácticas y conocimientos– coadyuva a recrear sentimientos orientativos: los bebés no saben cómo conducirse en condiciones sociales, niños y adultos sí; los sentimientos orientativos no se reducen al sentimiento moral bueno o malo, encauzan en otras áreas (Heller, A. 1993, pp. 108-119; lo abajo mostrado proviene de ahí).

7.1 Sentimientos orientativos en el trabajo o la vida usual. Guían ante una situación de duda o ignorancia, ofrecen un sendero para conseguir un objetivo. Es un sentimiento de posibilidad: “<<siento>> que el camino que me llevará a mi destino es dando vuelta aquí”.

"<<Siento>> que si aprieto este tornillo la máquina funcionará". "<<Temo>> que si no me apuro no llegaré a tiempo". En estos casos, el fin está determinado; cómo llegar a él no: reparar la máquina, llegar al destino o ser puntual. El sentimiento orientativo en la vida común evita que el azar prive, posibilita desarrollar innumerables actividades.

7.2 Sentimientos orientativos al pensar. Difícilmente se abstraen del proceso cognoscitivo, casi siempre lo acompañan. Estos sentimientos orientativos están en reflexiones valorativas: "creo que es buena persona", se expresan en el juicio buena. Otras expresiones del mismo sentimiento es al resolver problemas: "creo que lo solucionaré así...", "estimo que lo mejor es si hacemos...".

En las intuiciones opera un sentimiento orientativo: "¡Sí, es así!"; "¡Di en el clavo!". Al confirmar la evidencia también están los sentimientos: "siento que esto no encaja", "no creo lo que él me dice". Este sentimiento inhibe o conduce procesos cognoscitivos. Saber de ellos favorece comprender nuestra forma de conocer: en ocasiones hay suficiente experiencia para guiar al proceso, en otras no tanto, se tienen prejuicios.

Educar estos sentimientos lleva a apropiarse de la destreza de un oficio: se hace lo que se estima mejor, sin necesidad de tanto cavilar. Carecer de sentimientos orientativos dificulta accionar y pensar. La sabiduría popular, o el buen sentido, recomienda: "¡Confía en tus sentimientos!". Los sentimientos orientativos requieren experiencias que los enriquezcan, se necesita educarlos.

7.3 Sentimientos orientativos en contactos interpersonales. Su importancia es mayor, entre más relaciones se tienen con otras personas. Son el punto de partida de una relación: "Este tipo me agrada". Agrado o desagrado están vinculados con experiencias previas; es preciso reconocer que distan mucho de ser conocimiento pleno del hombre. Pueden ofrecer información errónea: la "primera impresión" luego debe ser modificada. Estos sentimientos son indispensables para relacionarse en las condiciones complejas actuales, sin ellos es imposible orientar las relaciones sociales de una persona.

Ejemplo. Algunos carecen de tacto, al no poseerlo son pesados o aguafiestas. Los neños no tienen tacto; existen adultos que son como niños: no orientan sus acciones ni palabras ni sentimientos de forma plausible, también requieren de experiencias y educación: formar sentimientos orientativos adecuados. Maestros sin tacto provocan afectos indeseables en sus estudiantes, carecen de la destreza de su oficio.

7.4 Sentimientos orientativos en relación al sentido común. El gusto es guiado por el sentido común; éste no es tan común, varía según sexo, edad, estrato social y país. La persona requiere orientar su relación con los demás con "buen gusto". Existen gustos refinados; hay otros que de tan delicados son chocantes, claro, para algunos grupos sociales.

La frónesis, explicada por Aristóteles, es el tino de hacer, decir o valorar lo plausible en el momento, lugar, forma, sentido, intensidad y por el motivo adecuado. Los sentimientos orientativos son producto de la experiencia y la educación, pueden llevar al “buen gusto” en el terreno estético; se manifiestan en la moral y la política como prudencia o frónesis. Los maestros se arriesgan a ser aburridos o groseros, si carecen de buen gusto y prudencia.

7.5 Sentimientos orientativos de contacto. Son amor-odio, simpatía-antipatía, atracción-aversión. Orientan al elegir con quien relacionarse –o no– de manera estrecha. Por muy regulada que esté una sociedad, o un grupo social, se necesita una guía que oriente a quien amar u odiar; esa guía son sentimientos: disposiciones que llevan a diferenciar amor y amistad, por caso. Su fuente también es la experiencia y conocimientos acerca de lo deseable o reprochable.

Los sentimientos orientativos tienen auto-ignición: si alguien está enamorado, la presencia de su amada detona estar feliz o padecer si sufre. Amor-odio orientan respecto a una persona y también con relación a grupos humanos. Parecen “naturales”, pero son producto de la experiencia y la educación-socialización.

Algunos maestros no explicitan sus filias ni fobias en el aula, al interactuar con sus estudiantes no reflexionan ni conversan sobre aquello que aborrecen ni a propósito de lo que les apasiona. Valoran con poco cuidado. No auto-educan sus sentimientos. Menos aún, deliberadamente, contribuyen a propiciar sentimientos loables en sus alumnos: empatía, por caso.



Figura 5. Elaboración propia

8. Emociones

Las emociones son constelaciones de sentimientos, son sociales e idiosincráticas, son altamente relativas a lugares, épocas, personas y objetos; son innecesarias para la preservación biológica de la especie humana; la coexistencia social es imposible sin emociones: regulan y subliman afectos y sentimientos. Las categorías emocionales más vastas son gozo y dolor espiritual (Heller, A. 1993, pp. 119-132).

A veces se ignoran las emociones que se experimentan, se simplifican al decir, por ejemplo, "siento bonito", cuando realmente vive un enorme gozo. Si se conocieran de manera más cabal, orillarían a acercarse a unas experiencias y alejarse de otras. Son situacionales: no siempre los mismos estímulos producen idéntica emoción: el surgimiento de un <<algo>> produce un enorme gozo o un terrible pesar.

Dentro de la emoción coexisten una constelación de sentimientos: un agente social llora de gusto al ver que suceden tales o cuales acontecimientos y, simultáneamente, experimenta melancolía porque no está otra persona que contribuyó a la consecución del suceso; además, disfruta de la esperanza de que algo mejor suceda y teme ante lo incierto...

Es necesario reiterar que las emociones son altamente relativas a objetos, lugares, personas y momentos; no son reguladas, de forma definitiva, por la moral ni la política. Diferenciar, reconocer y explicitar las emociones agranda la riqueza humana; aunque también puede empobrecerla y alienarla.

La emoción gozo puede empobrecer y alienar si lo que la detonó es en perjuicio del género humano. Existen experiencias dolorosas que llevan a padecer enormemente y, al mismo tiempo, pueden conducir a engrandecer a la persona, al ser sensible ante los padecimientos humanos, y al implicarse para mitigarlos o, simplemente, mostrarlos. El cuadro Guernica, de Pablo Picasso, es una muestra de canalizar una emoción dolorosa suscitada por el bombardeo de una pequeña comunidad vasca. El dolor no es "malo".

La emoción de gozo no equivale a alegría; es bueno insistir, llega a coexistir con tristeza, pesar, temor y esperanza. El gozo puede derivar de cumplir un anhelo u objetivo, por realizar lo que la voluntad deseaba, por apegarse a valores, incluso por desgracias ajenas. Lo situacional del gozo exige esclarecer sus implicaciones.

Emociones y sentimientos regulan el crecimiento y la conservación del Ego, del sistema que favorece o impide la mera preservación o, incluso, una expansión sin conflicto. El crecimiento del Ego se relaciona con disponer de mayores elementos para encarar los desequilibrios, con nuevas formas para lograr equilibrios. El Ego –como instancia mediadora del individuo y las exigencias de su medio– es movido por emociones, y la personalidad.

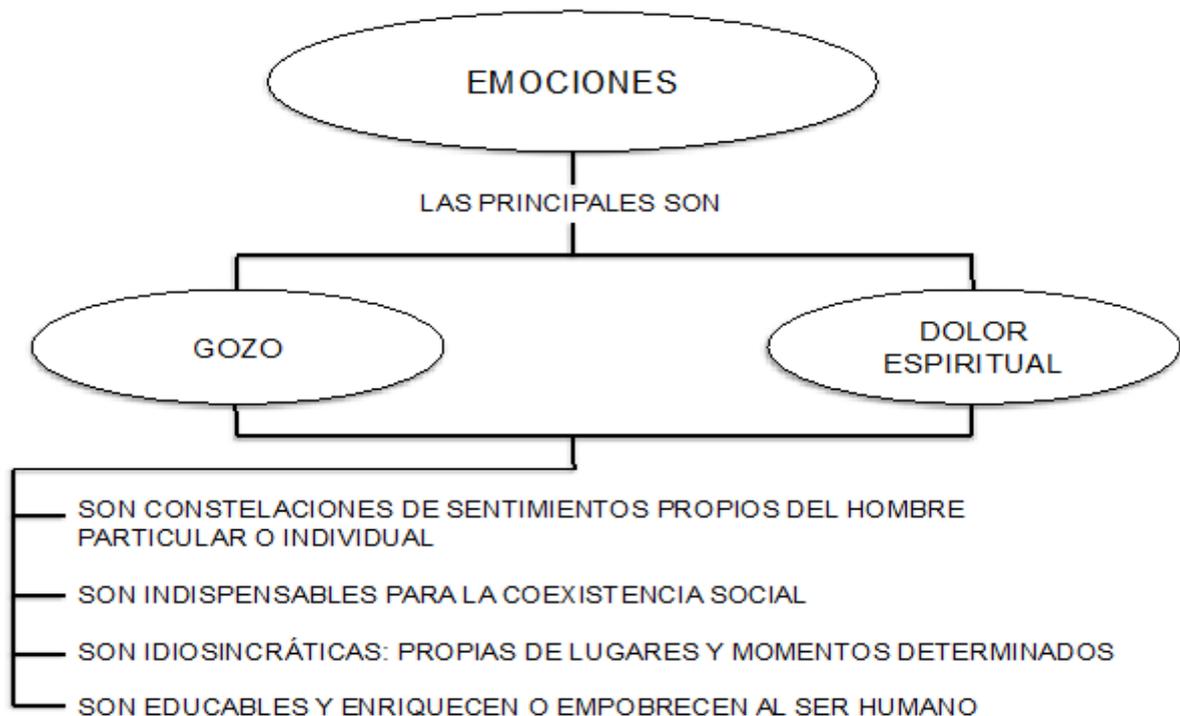


Figura 6. Elaboración propia

9. Personalidad del hombre particular y del hombre individual

El carácter, como se mencionó, deviene de la herencia genética, de acontecimientos de la temprana infancia y del carácter social. Genes y Hegels se enlazan con acontecimientos de la infancia: marcan a la persona. El tipo de carácter de alguien no es producto de sus decisiones ni de su voluntad: posee auto-ignición, predispone a que alguien sea calmado/nervioso o afable/irritable. El temperamento o carácter, para quien lo vive, no está provisto de valor ni se es responsable de que sea de una cierta forma; tampoco obliga a algo: los individuos se dejan llevar por su temperamento, no tanto por un deber ser o deseo: siguen una predisposición (Heller, A. 1993, pp. 132-133).

La personalidad, de manera distinta, sí es valorada y obliga a proceder y valorar de una determinada manera, es idiosincrática, es producto del par educación-socialización. Ejemplo, la personalidad moral o estética. La personalidad contribuye a regular o canalizar afectos, sentimientos y emociones: valor frente al miedo o moderación con respecto a afectos sexuales, por caso. La personalidad está vinculada con hábitos emocionales; pero, ni uno ni más hábitos emocionales explican una personalidad.

Paradójicamente, la personalidad sí posibilita comprender y valorar a un individuo, pues sus formas de regular sus afectos, sentimientos y emociones se orientan en un determinado sentido: son vanas, altaneras, celosas, humildes o amigables; la orientación sigue una tendencia. Empero, el ser humano no es una máquina que ejecute un programa preestablecido, sí inspira cierto grado de predicción por sus hábitos emocionales y su personalidad; asimismo, por la forma en que los expresa: franco, hipócrita, sincero o fingido

(Heller, A. 1993, pp. 132-136).

Las emociones son constelaciones de sentimientos, la personalidad también es una configuración de emociones, como las constelaciones tiene una forma, las dos tendencias que la distinguen son: hombre particular y hombre individual. La personalidad particular orilla a privilegiar al pequeño mundo, se es más egoísta: interesa mi casa, mi familia, mi trabajo, en suma, mis objetos-sujetos. Los sentimientos y emociones están implicados con lo que es de mi aprecio.

El hombre individual orienta sus sentimientos y emociones para beneficiar al género humano: su personalidad es generosa y altruista. Nadie es totalmente de una u otra forma; sí sigue más una tendencia que otra (Heller, A. 1997). Ejemplo, el miedo puede relacionarse con perder mi empleo, también con el peligro en que está la clase trabajadora y el mundo todo, ante la crisis económica.

El carácter es casi ajeno a la educación. Recrear la personalidad es tarea del educador. Contribuir a educar la afectividad docente y estudiantil encauzará a que tienda más al hombre individual, que al hombre particular.

10. Educar la afectividad

Se habló de alfabetización afectiva, corresponde ahora ofrecer un esbozo para educar la afectividad. Esta labor educativa es arriesgada: toca lo más querido o más aborrecido. Un peligro es asumir una orientación educativa de hombre particular: ¡Haz lo que te ordeno!, o moralizante: sin decirlo explícitamente, pretende llevar al estudiante a que haga lo que debe hacer: seguir los dictados de la moral o de las buenas costumbres, sólo que de forma impensada e irreflexiva. Otra acción docente es, aparentemente, distinta: ¡Haz lo que gustes! Dicho de otra forma, te doy la libertad para que te conduzcas como quieras, renuncio a educarte.

Son similares porque ninguna de ellas afronta, discursivamente, la afectividad (impulsos, afectos, emociones, personalidad ni la orientación de hombre individual-hombre particular), que acompaña a las conductas. No afrontan porque no es motivo de diálogo ni acuerdo docente-estudiantil, aquello que al maestro y sus estudiantes los hace sentir dolor o gozo. Hay una afectividad inteligente y plausible, cuando deviene de reflexionar, pensar y dialogar.

10.1 Educar impulsos y afectos. Lo inicial es educar impulsos y afectos. Comer, beber, defecar u orinar son impulsos entrelazados a afectos. Estudiantes universitarios, en ocasiones, no se ruborizan por salir de clase a satisfacer alguna de esas necesidades; algunos jóvenes, comen o dormitan en clase sin mayor pena ¿Incidir sobre esos impulsos-afectos es una demanda educativa?

Para algunos educadores sí, lo resuelven de manera "práctica": simplemente, ordenan

que no lo hagan; a otros no causa mayor empacho: educan a los jóvenes dentro de márgenes de libertad que, usualmente en los empleos, no existen: ¿Un psicoanalista atenderá a su paciente comiendo una olorosa torta de chorizo? ¿Cuándo un joven ingeniero y su jefe estén en una junta de trabajo, con sus clientes, será bien valorado si sale a orinar o defecar?

Permisivos, autoritarios y moralizantes, usualmente, no conversan a propósito de límites socio-culturales a respetar o jugar con ellos. Son a respetar porque algunos impulsos y afectos no deben permitirse: ¿cómo valorar cuáles confrontar? ¿Qué hacer ante ellos?

Esta es una respuesta orientadora: cuando una acción –o la ausencia de ella– se propague entre los estudiantes, es necesario afrontar colectivamente ese incidente crítico⁵. Para tal fin es conveniente detener la dinámica de la clase; después, explicitar que no es un problema de una persona específica: no es una acusación, es un suceso que acontece en otros lugares y a otros estudiantes-maestros. Así, profesor y alumnos, despersonalizan y tratan abstractamente al incidente; luego enuncian y describen, objetivamente, qué sucede: explicitan lo que molestó; después ponderan las implicaciones aparejadas al incidente crítico. Sobre la base de argumentos afectivos, objetivos y normativos acuerdan; maestro y estudiantes deben orientarse a decisiones de hombres individuales.

Es necesario reiterar que los afectos-impulsos estudiantiles no deben responderse con afectos docentes: se requiere dialogar sobre los afectos que suscita el incidente crítico, es necesario develar la fantasía que los soporta. Sobre esa base es factible acordar; sin acuerdos la acción docente se orientará al sermón, regaño, simulación o indiferencia.

Es relativamente fácil limitar una conducta. Ejemplo, impedir usar el celular en clase: llévese una caja al aula, ordénese que ahí lo depositen, regrésese al término de la clase ¡Asunto resuelto! ¿Sí? Si se procede así, los estudiantes no actuarán con inteligencia ni orientados por sentimientos ni una emoción plausible; obedecerán maquinalmente: se inclinarán al afecto-miedo. Situación distinta si educan –colectiva y dialógicamente– su afectividad: tomarán decisiones sentidas-valoradas-pensadas. Sólo hay democracia y decisión ética si existe libertad para decidir conjunta y argumentadamente.

10.2 Educar sentimientos orientativos. La experiencia dota de poderío predictivo a estos sentimientos. Los jóvenes están educándose, su inexperiencia los conduce a guiarse por el sentido común-prejuicios. Los sentimientos orientativos (vida usual, pensar o de contactos

5 Incidentes críticos son sucesos valorados negativamente porque provocan dolor espiritual en la afectividad docente o estudiantil. Lo negativo proviene del carácter social: una cultura, lugar y tiempo determinado. Los incidentes críticos colocan a maestro y estudiantes en un conflicto, los desequilibran. Para recuperar su armonía y seguir con la tarea, requerirán de estrategias educativas para reconformar su afectividad (docente y estudiantil): dialogar sobre lo considerado negativo del incidente crítico. Este diálogo contendrá argumentos y sentimientos que explican al incidente crítico y determinará acuerdos para superarlo (Contreras, C. et al., 2010).

personales) de una profesión necesitan desarrollarse: ¿cómo orientar la relación con un paciente psicótico y con un colega de trabajo?, ¿qué hacer ante la duda profesional?, ¿cómo y con quién ser empático y con quién distante? Estas son preguntas que las formas duraderas de ser y de valorar de maestros expertos⁶, en un campo profesional, deben encarar con sus estudiantes en situaciones específicas.

Destreza, tacto, buen gusto, prudencia y sabiduría, las disposiciones duraderas de ser y de valorar, forman un profesional; se educan de forma colectiva y dialógica al mostrar límites y potencialidades de sentimientos orientativos que guían a los jóvenes. Tal práctica educativa presupone el ejercicio de la profesión bajo la mirada docente. Algunas ilustraciones.

1. Un médico, en sus prácticas formativas, recibe un paciente con una herida que sangra. De inmediato, pide que laven la parte sangrante. Apurado inicia a cocer los bordes de la herida, mientras el paciente aúlla de dolor. Si el médico residente observa tal acción y le propina un sermón al practicante –por no considerar el dolor que infringía– seguro hará mella en él: provocará su enojo porque no valoró su atención expedita.

Si la reprimenda es hecha de manera soberbia y con visible menosprecio, los sentimientos que orientan a ese joven médico acaso no se modifiquen. Ahora, si en lugar de recriminar (expresar afectos), platican sobre el suceso en un clima de confianza, seguramente, el practicante advertiría que podría haber perdido unos minutos para anestesiarse al paciente e, incluso, para valorar a la persona herida.

2. Un estudiante formándose para maestro. En sus clases tiene, junto con otros compañeros, un comportamiento corporal laxo, denota tedio, bostezo con frecuencia, poco contesta preguntas, su mirada se pierde con frecuencia, en su silla está casi acostado. El incidente crítico no es la expresión de esos afectos. Va más allá.

Primera posibilidad. Su sentimiento orientativo de contacto lo orilla a no valorar la situación en la que está: considera normal su comportamiento socio-educativo.

Segunda. Sus sentimientos orientativos lo hacen valorar inadmisiblemente lo que esté analizándose: “no le creo ni al autor ni al maestro, ¡Me aburren!”.

Tercera. Su sentimiento orientativo de sentido común le permite actuar como lo hace: “¡Así somos! Es normal”.

Las tres posibilidades indican: es necesario dialogar colectivamente para relacionar: conducta-incidente crítico-afectos-sentimientos orientativos. Es importante no confundir conductas, afectos y sentimientos orientativos. Si interesa que los estudiantes tengan destreza, tacto, buen gusto, prudencia y sabiduría, hay otros eslabones a unir: personalidad, carácter y algo más... la utopía.

3. Jóvenes que no hablan en clase. Muchos profesores no se implican con esa forma de

⁶ Bourdieu (1991) denominó sentido práctico a tal manera de actuar, éste se relaciona con habitus y un campo determinado.

ser, la pasan desapercibida. Otros la castigan con formas ocultas: preguntan o sermonean. Unos más la atribuyen al afecto miedo. Acaso pocos valoren que puede ser su carácter: tímido.

Los sentimientos orientativos que regularían su timidez no han sido desarrollados. Ejemplo, el sentimiento de empatía con el grupo no lleva a la necesidad de hablar: calla, aunque deseara hablar. Si se perciben manifestaciones corporales, es preciso explicitar la afectividad que las enmarca.

10.3 Educar emociones y personalidad. Las dos principales emociones –gozo-dolor– son valoradas por algo que las subsume: la personalidad. Ésta orienta a horizontes del hombre particular o individual. Las emociones son de tipo particular o individual. Percibir las en el aula es complejo. Son más evidentes afectos y, quizá, sentimientos orientativos. Se dificulta contribuir a educar emociones-afectividad, al ignorar qué siente el educando (realidad), y desconocer la orientación deseable (finalidad pedagógica-utopía).

Educar la afectividad docente y estudiantil se logra al vincular, dialógica y colectivamente: incidente crítico-afectos-sentimientos-emociones-personalidad-utopía. En los 3 ejemplos anteriores se habló de sentimientos orientativos. Después conviene relacionarlos con emociones (gozo-dolor), luego a éstas con la orientación de la personalidad (individual-particular). Es preciso acordar la utopía a compartir-recrear; se requiere porque permite discriminar qué es plausible e inadmisible; sin utopía, hay sentido común: bueno-malo. Se es hombre individual al afanarse en un anhelo colectivo: una utopía.

Conviene desentrañar relaciones emoción-personalidad, si el grupo y sus integrantes sienten confianza, habrá oportunidad de dialogar; si no la hubiese, es preciso conversar sobre la confianza, grupal e interindividual, y aquello que la limita y favorece.

Con confianza grupal e individual, estudiantes y maestro, explicitarán si advierten sólo un sentimiento o una constelación de sentimientos; al mostrar coraje o alegría, por caso. Si no es un cúmulo de sentimientos, es provechoso encontrar a qué tipo de horizonte orienta el sentimiento.

Ejemplo. Alguien, al escuchar una palabra la asoció con algo que provocó mucha alegría: “¡Ganó mi equipo de fútbol!”, posiblemente, al conversar sobre este afecto, se asocia con una tendencia al hombre particular interesado por su pequeño mundo. De ninguna manera esa inclinación y sentimientos son “malos”. Sí es necesario que adviertan su orientación a valorar cosas de tipo particular.

Otra expresión de alegría pudiese llevar a encontrar su vínculo con una red de sentimientos: su alegría la asoció con tristeza porque otros no estuvieron presentes en el gozo, también experimentó vergüenza por alegrarse, al recordar tantos problemas en el mundo; asimismo, sintió temor porque su alegría fuese solo momentánea. Reconoció su alegría porque comprendió mejor un concepto para intervenir en sus prácticas educativas. Alegría y demás sentimientos no se orientaron al pequeño mundo. Fueron de tipo individual porque los propició

el deseo de mejorar al mundo todo.

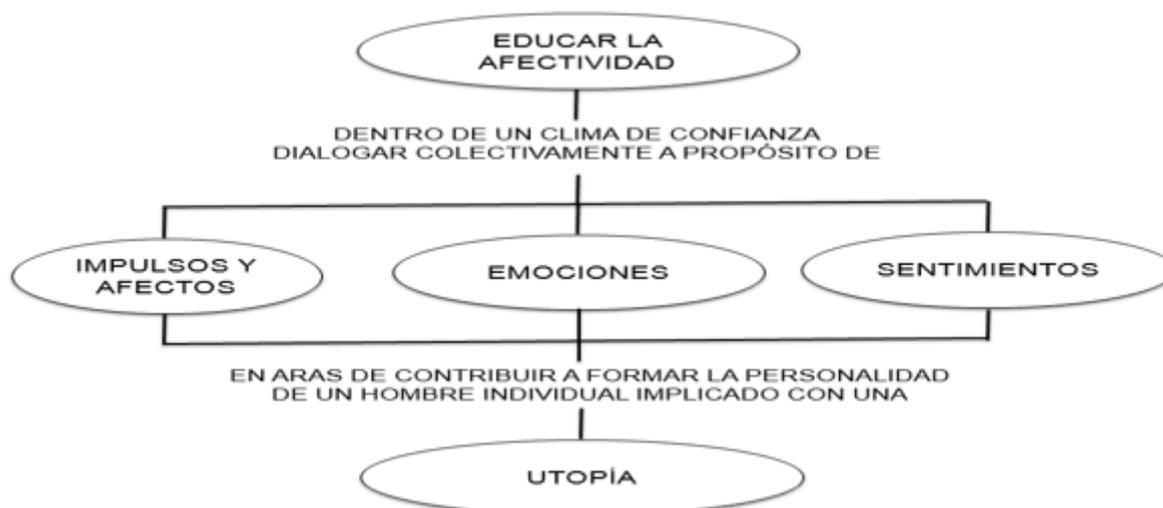


Figura 7. Elaboración propia

Conclusiones

Educar no es una actividad sencilla. No, porque implica relacionar, relacionar, relacionar, relacionar y relacionar, relacionar... Lo entranña porque para que algo sea aprehendido debe estar dentro de redes de relaciones. Entre más intrincadas, fecundas y profundas sean tales redes de relaciones, mayor sentido tendrá aquello que es motivo de la educación.

Educar la afectividad está orgánicamente enlazado a tensiones: genes-Hegels, impulso-afecto-sentimiento-emoción-carácter-personalidad, circunstancial-indeterminación-azar-incierto-determinación, amor-odio, indiferencia-implicación, dolor espiritual-goza, parte-todo, hombre particular-hombre individual, abstraer-objetivar, diferenciar-relacionar, eficiencia-dignidad, conflicto-armonía-equilibrio, aventurar-contener, dialogar-acordar-conversar, utopía-democracia-sin sentido...

La aventura de educar es compleja porque requiere afrontar esas tensiones y recrear redes de relaciones entre ellas; es preciso porque nadie viene con un manual bajo el brazo para educarlo. Educar es un arte, necesita de buen gusto, tacto, prudencia y sabiduría; también de mucha imaginación para tender puentes o relacionar. Tales cualidades las deben desarrollar educandos y maestros, dialógica y colectivamente.

Apreciar y elucidar la afectividad puesta en juego, llevan a comprenderse mejor, a sí mismo, al otro y al carácter social (Otro). Posibilitan establecer relaciones más cálidas, armoniosas, solidarias, comprometidas y eficientes. Favorecen estimar, apropiadamente, al ser humano. Benefician al justipreciar la realidad.

Implicarse con una utopía se vincula con la personalidad individual. Si se desea emancipar –o progresar– las ideas son insuficientes. La utopía demanda quererla. También exige personas que aventuren su vida en aras de sus anhelos.

Educación y afectividad son como una caja negra, deben iluminarse; ser sensible a la realidad lleva a dialogar, a esclarecer lo oculto que escasamente se muestra: la afectividad. Hay que educar la afectividad y ésta favorece educar: afectividad-educar forman un par dialógico movido por una utopía o el egoísmo. Humanizar es una tarea socio-educativa que nunca acaba.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre y Francois Gros. 1989. "Principios para una reflexión sobre los contenidos de enseñanza". En Revista de la Educación Superior, núm. 72: 93-105. México: ANUIES.
- Bourdieu, Pierre. 1999. La distinción. Madrid: Taurus.
- Castaño, José Jaime; Julián Florido; Johana Galvis; Daniel Maya; Laura Paneso; Jonathan Torres y Laura Vivas. 2012. "El perfil psicosocial de los estudiantes de medicina de la Universidad de Manizales (Colombia) y su relación con el rendimiento académico". En Archivos de Medicina (Col), 12 (enero-junio), 1-13. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273824148006>
- Comenio, Juan Amos. 1982. Didáctica Magna. México: Porrúa.
- Contreras, Claudia, Carles Monereo y Antonio Badia. 2010. "Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores?". En Revista Estudios Pedagógicos XXXVI, núm. 2, 63-81. Chile: Universidad Austral de Chile, en:
<http://www.redalyc.org/pdf/1735/173518942004.pdf>
- De Alba, Alicia. 2007. "La crisis estructural generalizada". En Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación. México: UNAM. IISUE.
- Dewey, John. 1933/1989. Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, Ángel. 2009. "La propuesta curricular estadounidense y la modular por objetos de transformación". En Ensayos sobre la problemática curricular. México: Trillas.
- Durkheim, Emile. 1993. Sociología y educación. México: Colofón.
- Escámez, Juan, y Pedro Ortega. 2009. "Los sentimientos en la educación moral". En Teoría educativa 18, 109-134. Disponible en: <https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/71869>
- Freire, Paulo. 1993/1999. Pedagogía de la esperanza. México: Siglo XXI.
- Fuentes, Carlos. 2003. Cristóbal no nato. México: Alfaguara.
- Garriz, Andoni. 2009. "La afectividad en la enseñanza de la ciencia". En Educación Química. Disponible en:
https://andoni.garriz.com/documentos/Garriz_Afectividad_EQ_20-E_2009.pdf
- Goleman, Daniel. 2016. Inteligencia emocional. México: Ediciones B.
- Gozávez, Vicent y Gonzalo Jover. 2016. "Articulación de la justicia y el cuidado en la educación Luis Rodolfo Ibarra Rivas / Afectividad, educación y utopía. Una perspectiva socio-antropológica Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 2 (2017) / Sección Artículos Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL - UNCuyo saberesypracticasciife@gmail.com / saberesypracticasciife.uncu.edu.ar

- moral: del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos". En Educación XXI 19, 1, 311-330; disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70643085014>
- Gramsci, Antonio. 1981. La alternativa pedagógica. Barcelona: Fontamara.
- Heller, Agnes. 1977. Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Península.
- Heller, Anges. 1993. Teoría de los sentimientos. México: Fontamara.
- Hobbes, Thomas. 1651/1987. Leviatán. México: FCE.
- Ibarra, Luis. 2017. "¿Cómo educar?". En Revista Educarnos, año 6, 24, 25, pp. 11-38.
Disponible en: <https://goo.gl/w8MkEk>
- Ibarra, Luis. 2013. "Educar, dialogar y pensar". En Perfiles Educativos, XXXV, 141, México: IISUE-UAM, 167-185. Dispoble en:
<http://www.redalyc.org/pdf/132/13228259011.pdf>
- Mockus, Antanas. 1990. "Lineamientos sobre programas curriculares". En Revista de Educación Superior. México: ANUIES, 74: 167-178.
- Parcerisa, Artur; Núria Giné y Anna Forés. 2010. La educación social una mirada didáctica. Barcelona: Grao.
- Platón. 2009. "La República o de lo justo". En Diálogos, México: Porrúa, 1-246.
- Perrenoud, Philippe. 2001. "La formación de los docentes en el siglo XXI". Revista de Tecnología Educativa, XIV, 3: 513-523.
- Rousseau, Juan Jacobo. 1762/1989. Emilio o de la educación. México: Porrúa.
- Sánchez, Roberto, y Ledesma, R. 2007. "Los cinco grandes factores: cómo entender la personalidad y como evaluarla". En Conocimiento para la transformación. Serie Investigación y Desarrollo, 131-160.
- Skinner, Burrhus. 1979. Tecnología de la enseñanza. Barcelona: Labor.
- Vega, Dairelis. 2005. "La educación de la sexualidad en los adolescentes: vista desde la sociología de la educación". Disponible en: <https://goo.gl/AdhHKR>
- Wallerstein, Immanuel. 1998. Utopística, o las opciones históricas del siglo XXI. México: Siglo XXI, UNAM, CIICH.