

Capítulo 6

La civilización de los afectos en los procesos educativos

Agustina Mutchinick y Carina V. Kaplan

La dimensión emocional ha tenido un tratamiento marginal en la tradición de la teoría social contemporánea. “La ‘construcción social de la realidad’ [...] ha prestado escasa consideración a la realidad emocional de los seres sociales concretos y a la realidad emocional de las sociedades” (Bericat Alastuey, 2000: 146). No es sino recién en la década de los ochenta del siglo XX que la afectividad se coloca en un lugar central en la investigación que pretende comprender las prácticas sociales. Por oposición a este descrédito por la experiencia sentimental, para la sociología figuracional la emotividad ocupa un lugar vertebrador en el análisis de los procesos civilizatorios de las sociedades contemporáneas.

Según Norbert Elias, para abordar lo humano, junto con la sociogénesis, es ineludible conocer la psicogénesis. Los procesos de desarrollo y transformación psicológica y social solo pueden ser entendidos en conexión, ligando las transformaciones de largo alcance de la estructura social y la estructura psíquica o emotiva (Kaplan, 2014).

En *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*¹ (Elias, 1987) se analiza el fuerte aumento

1 En una entrevista, Elias afirma que el libro se llama “El proceso de civilización” y no “El proceso

del autocontrol emocional de los individuos a partir de la baja Edad Media y del Renacimiento temprano en Europa Occidental, dando cuenta de la vinculación existente entre los modos habituales de orientar el comportamiento y el cambio en las relaciones interhumanas, es decir, entre la estructura de las funciones psíquicas y la estructura de las funciones sociales. Para hacer inteligible el proceso civilizatorio, sostiene Elias, se debe investigar la totalidad de los cambios morfológicos, psíquicos y sociales.

El bosquejo provisional de una teoría de la civilización comprende, en palabras de Elias,

... un modelo de las relaciones posibles entre el cambio a largo plazo de las estructuras individuales de los hombres (en la dirección de la consolidación y diferenciación de los controles emotivos) y el cambio a largo plazo de las composiciones que construyen los hombres en la dirección de un grado superior de diferenciación e integración. (Elias, 1987: 11)

Desde una perspectiva de larga duración, se puede sostener que las trayectorias y experiencias subjetivas son interdependientes de la estructura social.

La consideración de estos mecanismos de interrelación sigue teniendo importancia en un sentido general para la comprensión del proceso civilizatorio: solo una vez que se ha observado el grado de necesidad con el que una determinada estructura social, una forma concreta de entramado social, a causa de sus tensiones internas, acaba por transformarse y por con-

de la civilización" como se lo ha traducido al castellano. Entrevista a Norbert Elias. *Civilización y Subjetividad* (Elias, 1993).

vertirse en otra forma de entramado, puede llegar a comprenderse como se produjeron aquellas transformaciones de las costumbres humanas, aquellos cambios en la modelación de los aparatos psíquicos que se observan siempre en la historia de la humanidad, desde los tiempos más primitivos hasta los actuales. (Elias, 1987:451)

Elias (1987) aborda las transformaciones específicas en la forma de vivir de los seres humanos que modelan su aparato psíquico en el sentido de una civilización. La diferenciación progresiva de las funciones sociales, la constitución de institutos de monopolio de la violencia física y la estabilidad creciente de los órganos sociales centrales constituyen las transformaciones sociales que dan lugar a los cambios de los hábitos psíquicos que impone una civilización.

Sostiene que el miedo a la pérdida o, incluso, a la disminución del prestigio social es uno de los motores más poderosos del cambio de las coacciones externas en autocoacciones (Elias, 1987). Las emociones “peligrosas” tales como aquellas relacionadas con la violencia física pasan a ser evitadas, reprimidas y negadas de manera automáticamente creciente, es decir, gradualmente reguladas por los propios miedos más íntimos de una conciencia mucho más rígida y autoritaria (Wouters, 2008).

Cuanto más densa es la red de interdependencias en que está imbricado el individuo con el aumento en la división de funciones, cuanto más extensos son los ámbitos humanos sobre los que se extiende esa red, tanto más amenazado socialmente está quien cede a sus emociones y pasiones espontáneas y mayor ventaja social tiene quien consigue dominar sus afectos. Por el contrario, en aquellos ámbitos en que los actos de violencia física constituyen un acontecimiento inevitable y cotidiano y en que las secuencias de

dependencia del individuo son relativamente breves, no es necesario, posible o útil un dominio permanente e intenso de los impulsos o de los afectos. La falta de represión de los instintos y la mayor intensidad de la amenaza física donde aún no se han establecido monopolios centrales sólidos y fuertes, son manifestaciones complementarias.

El dominio de las emociones espontáneas, la contención de los afectos y la ampliación de la reflexión más allá del estricto presente son aspectos del cambio en el comportamiento que se producen al mismo tiempo que la monopolización de la violencia física y la ampliación de las secuencias de acción y de las interdependencias en el ámbito social. Cabe mencionar que los procesos de autorregulación de los individuos y de pacificación social son contradictorios y nunca inexorables. El tránsito de unas formas de expresión de lo pulsional de tipo espontáneo y abrupto hasta unas formas más controladas o autocoaccionadas, no tiene un estatuto fijo; muta, varía, se transforma. Los procesos civilizatorios admiten constitutivamente procesos descivilizatorios.

El devenir de las estructuras de la personalidad y de las estructuras sociales se realiza en una relación inseparable, la una de la otra. El sujeto, afirma Elias, solo puede convertirse en un ser humano individual dentro de una red de relaciones sociales y dentro de un marco de interdependencias con su familia, la escuela, la iglesia, la comunidad, el grupo étnico, la clase, el género, entre otras (Van Krieken, 1998). Justamente, Elias sostiene que mientras se siga imaginando a los hombres como unos contenedores cerrados por naturaleza, con una cáscara externa y un núcleo escondido en su interior, seguiremos sin entender cómo es posible un proceso civilizatorio que abarca a muchas generaciones, en cuyo devenir cambia la estructura de la personalidad de los hombres, sin que cambie su naturaleza.

La autoexperiencia del aislamiento propio, del “muro invisible”, que separa a la propia “interioridad” (Elias, 1987: 43) de todos los hombres y cosas “fuera”, propia de la Edad Moderna, adquiere la misma fuerza de creencia para una gran cantidad de personas que durante la Edad Media poseía la idea del movimiento del sol en torno a la tierra como centro del universo. Aunque la imagen egocéntrica del universo social haya sido superada por una imagen más objetiva en la conciencia pública (por el conocimiento científico), lo cierto es que en la experiencia privada se puede seguir sintiendo que existe un “mundo interior” que está separado del mundo exterior.

Los seres humanos únicamente se manifiestan como configuraciones (composiciones o figuraciones) y se comprenden inmersos en cambios estructurales. Todo individuo lleva en sí mismo la impronta de una sociedad determinada; por ende, el ser individual no puede ser abordado en su singularidad con autonomía de la historia social y las relaciones con los otros en las que desarrolla su humanidad.

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 estados² y de esta interdependencia se deriva un orden que al tiempo que es relativamente autónomo del tipo de orden dominante es más fuerte y más coactivo que la voluntad y la razón de los individuos aislados que lo constituyen (Elias, 1987). Los hombres gracias a su fundamental interdependencia se agrupan siempre en figuraciones específicas. El concepto de figuración expresa la

2 En este sentido, Elias señala que dicho concepto puede ser aplicado tanto a grupos relativamente pequeños como a sociedades de miles o millones de personas interdependientes.

idea de que los seres humanos siempre dependen unos de otros y cumplen, unos para otros, unas funciones (Weiler, 1998).

Las emociones y las estructuras sociales son las dos caras de una moneda, la cual no puede ser entendida sin ver ambos lados de la misma. Ni las emociones pueden ser comprendidas sin tener en cuenta la dimensión estructural de lo social, ni la realidad material objetiva puede ser interpretada si no se pone en juego la producción de la vida afectiva de los sujetos. Por un lado, las emociones están condicionadas por las situaciones sociales y por lo tanto, no es posible comprenderlas si no atendemos la perspectiva relacional de los seres humanos (Kemper, 1990). Por el otro, la realidad sentimental representa una dimensión central para comprender los procesos sociales ya que permite en gran parte dar cuenta de porqué los sujetos se comportan de una cierta manera. Atender la estructura y los procesos emocionales implicados en un determinado fenómeno social puede contribuir a su entendimiento (Bericat Alastuey, 2000).

En este trabajo nos referimos particularmente a la vergüenza ya que en nuestro proceso de investigación teórico-empírico³ hemos advertido que se trata de una emoción con fuerte presencia en el cotidiano escolar.

En el proceso civilizatorio el sentimiento de vergüenza forma parte de los nuevos controles que ordenan y regulan la vida pulsional de los individuos. Justamente, Elias examina de un modo exhaustivo y minucioso cómo en el proceso de civilización hay avances en el umbral de la vergüenza. Tal como afirma Zabludovsky (2007: 38):

3 Ver Kaplan (2013). *Culturas estudiantiles: Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

... la contención social de los instintos agresivos y sexuales y el consiguiente surgimiento de situaciones como el “sentimiento de vergüenza” se explican como parte de un proceso histórico de largo alcance en el que se transforman los comportamientos y los hábitos. Mediante una reconstrucción histórica detallada, Elias estudia los cambios en el comportamiento que se manifiestan, por ejemplo, con la vestimenta o con los utensilios para la comida...

Así, Elias explora la dimensión histórica de la teoría de Freud del “individuo civilizado” como uno de los aspectos centrales de la modernización compulsiva. Elias señala que los sentimientos de pudor y vergüenza se originan cuando una persona atenta contra los mandatos del yo y de la sociedad. El conflicto que se manifiesta en el sentimiento de vergüenza no es solamente un conflicto del individuo con la opinión social predominante, sino fundamentalmente un conflicto del comportamiento del sujeto con aquella parte de su yo que representa a la opinión social. Se trata de un conflicto en el que el propio individuo se reconoce como inferior. El sujeto teme perder el aprecio o la consideración de otros cuyo aprecio y consideración le importa o le ha importado en algún momento de su trayectoria vital. “La actitud de aquellos frente al individuo se ha consolidado en su interior en una actitud que él mismo adopta de modo automático” (Elias, 1987: 500).⁴

Cabe mencionar que la vergüenza es una especie particular de miedo. Y el miedo es, en el proceso civilizatorio, uno de los motores de la regulación psicológica colectiva.

4 El desagrado constituye la contrapartida de los sentimientos de vergüenza. Si los sentimientos de pudor se originan cuando una persona atenta contra los mandatos del yo y de la sociedad, el desagrado se produce cuando algo ajeno al individuo afecta sus umbrales de sensibilidad.

La estructura de los miedos no es más que la respuesta psíquica a las coacciones que los hombres ejercen sobre los demás dentro de la interdependencia social (Kaplan, 2009).

Simmel sostiene que “el pudor nace al notarse el individuo destacado sobre la generalidad. Se origina cuando sobreviene una acentuación del yo, un aumento de la atención de un círculo hacia la persona, que a esta le parecen inoportunos” (Simmel, 2007: 88). La vergüenza embiste al que ha salido del tono general en el que todos se mantienen. Es una marca de inadecuación. Vergüenza o pudor, es para este autor, una emoción que se experimenta en el ámbito subjetivo a partir de un juego entre miradas y percepciones respecto a tales miradas de aquellas acciones socialmente inadecuadas (Vergara, 2009). Al respecto es interesante hacer referencia a un pasaje que encontramos en el Boletín de las Bibliotecas Populares de fines del siglo XIX donde se afirma que “La vergüenza nunca existe en las muchedumbres. Es la separación de uno o de unos cuantos de todos los demás y el borrón que se les echa, lo que engendra la vergüenza...” (Boletín de las Bibliotecas Populares, 1874, en Lionetti, 2015: 16).

Como mencionamos anteriormente, las investigaciones realizadas nos permiten afirmar que los estudiantes manifiestan haber sentido vergüenza en diversas situaciones de la vida escolar. Por caso, al analizar las humillaciones entre los alumnos de escuelas secundarias,⁵ se observó que

5 En el marco de la tesis de doctorado de Mutchinick (2013) se estudiaron las humillaciones entre estudiantes en la escuela secundaria desde la perspectiva de los alumnos. Con el objeto de comprender las humillaciones en configuraciones particulares se seleccionaron mediante un muestreo intencional dos grupos escolares conformados por los estudiantes de dos cursos de segundo año de educación secundaria del turno mañana de dos escuelas estatales urbanas mixtas de la provincia de Buenos Aires que se diferencian entre ellos por los sectores socioeconómicos de pertenencia y las trayectorias educativas de los alumnos. Se eligió una escuela a la que concurrían sectores populares y estudiantes con trayectorias escolares interrumpidas y otra a la que concurrían sectores medios y estudiantes con trayectorias educativas lineales. Esta selección se realizó con el objetivo de analizar las humillaciones en contexto; en un intento de dar cuenta de

la vergüenza es una emoción que se asocia fuertemente a estas maneras de relacionarse. De hecho en varias ocasiones los estudiantes definen la humillación como “hacerle pasar vergüenza al otro” o “que te hagan pasar vergüenza” (Mutchinick, 2013).

E: *¿Qué es humillar?*

Emilio: Humillar es hacerle pasar vergüenza a la persona.

E: *Y... ¿cómo creés que se sienten las personas que son humilladas?*

Gloria: Y... mal, tristes, o sea, algunos se defienden y los otros se quedan mal... no responden, se quedan callados, le da mucha vergüenza.

E: *Y vos en ese momento, ¿qué sentís?*

Lautaro: Emmm... vergüenza a veces siento.

E: *¿Qué significa ser humillado? O que te humillen, que...*

Raquel: Para mí, que te hagan pasar vergüenza.

Existe una diversidad de estados emocionales como la humillación, la vergüenza y el miedo, que tienen aires de

las diferencias y recurrencias de los sentidos y prácticas de estas modalidades de relación. En cada institución se seleccionaron dos grupos escolares en los cuales se focalizó el estudio. Allí la recolección de la información se realizó principalmente a través de entrevistas individuales y grupales en profundidad a los estudiantes de dichos grupos escolares con una guía de pautas semiestructurada. Si bien esta fue la técnica de recolección central, también se llevaron a cabo observaciones participantes con el objetivo de ahondar y complejizar los relatos de los alumnos entrevistados. El trabajo de campo se desarrolló en el año 2011. En relación a las técnicas de análisis de información empírica primeramente, en función de las dimensiones de análisis establecidas en los objetivos, se fueron identificando las categorías cercanas a la empiria, a partir de las cuales fueron emergiendo otras de mayor grado de abstracción. El análisis de los datos recogidos fue realizado a través del programa Atlas.ti. La indagación se realizó en un permanente ida y vuelta entre la teoría y la empiria con el objeto de tensionar nuestras premisas teóricas y los datos procedentes del trabajo de campo.

familia, es decir, constituyen una red de semejanzas que se superponen y entrecruzan (Hansberg, 2001).

Ante la vergüenza, uno se queda en general sin poder reaccionar. El hecho de no haber podido reaccionar en forma inmediata puede aumentar la violencia de una reacción y acrecienta la humillación de no haber sabido oponerse y haber dejado decir y haber dejado hacer. Así, la pulsión agresiva se vuelve contra el propio humillado y lo hiere. La herida es tanto más intensa cuando más se ha tocado el amor propio, el autorespeto. Una vez instalada la vergüenza se vuelve inhibición. El sujeto teme a todas las situaciones que pudieran reavivar su herida (por ello se aísla, se repliega sobre sí mismo).

Pero la vergüenza no solo se asocia a prácticas específicas de avergonzamiento (Goudsblom, 2008), a prácticas deliberadas de otros agentes sociales que activan dicha emoción. En muchas ocasiones la vergüenza implica la interiorización de ciertas normas sociales y la contrastación y verificación de que no hemos actuado acorde a ellas. La mirada de los otros se ha internalizado y se ha transformado en una forma específica de autocontrol. Aquí la vergüenza se manifiesta como una emoción de autoevaluación (Nussbaum, 2006). Ello se observa en las aulas cuando los estudiantes comentan que sintieron vergüenza en el resultado académico: al obtener bajas calificaciones o no saber un contenido escolar.

Alan: (estamos conversando sobre sus bajas calificaciones) sentía vergüenza de mí mismo. O sea, toda mi vida yo tuve muy buenas notas... Siento vergüenza por un lado de mí mismo, por otro lado, vergüenza que paso mucha vergüenza entre los demás.

También los estudiantes mencionan que la vergüenza tiene lugar cuando deben pasar al frente de la clase a dar lección o realizar algún ejercicio (Mutchinick, 2013).

Nadia: ... no saben qué hacer en el frente, entonces...
Pero da vergüenza, pasar al frente de toda la clase...
Porque si tenés que dar una lección, tenés que estudiar
y pasar al frente.

Las formas de ritualidad propias de la institución escolar, que ponen en juego el entrecruzamiento de miradas, son situaciones que los estudiantes encuentran vergonzantes. Estas formas de ritualización escolar no solo ponen en juego elementos propios de la vigilancia jerárquica sino que implican un vínculo más complejo, en donde la mirada de los pares tiene un peso significativo en la movilización de la vergüenza (García, 2010).

En la escuela, así como en otras instituciones sociales, la vergüenza es un instrumento cotidiano de disciplinamiento. A lo largo de los siglos, la institución escolar ha llevado a cabo prácticas que generan la interiorización de este sentimiento en los estudiantes ya sea a través de los castigos corporales o de acciones menos palpables que el dolor físico tales como las múltiples expresiones de la violencia simbólica.

Los castigos corporales tuvieron una larga presencia en la educación argentina adoptando formas diversas como las palmetas, las posiciones incómodas, los cepos y los encierros (Linares, Storino, y Southwell, 2010). Aunque se prohibieron en 1813, estos continuaron teniendo presencia en la vida escolar. En 1886, en el Monitor de la Educación Común, publicación oficial del Consejo Nacional de Educación, se puede leer una carta del Presidente de dicho Consejo como respuesta a la queja de un padre por los castigos excesivos que su hijo había recibido en la escuela.

... si bien es cierto que se han aplicado penas corporales, no se ha podido comprobar la gravedad que a

estas quiere atribuirse, siendo por otra parte del conocimiento de los padres de familia, la clase de castigos que se impone a sus hijos en dicho establecimiento (Cuenca, 1886).

Si bien a fines del siglo XIX los castigos dejaron de ser corporales (Linares, Storino, y Southwell, 2010), el escarnio público a través de colocar en el niño una parte del cuerpo deformada como “las orejas de burro” o permanecer en un rincón de la clase o de pie frente a ella constituyeron recursos cotidianos con los cuales los docentes avergonzaban a los estudiantes hasta hace algunas décadas.

En la actualidad este tipo de castigos es más residual, pero la vergüenza continúa siendo una herramienta de disciplinamiento y control social.

Es una emoción que se encuentra estrechamente ligada al ser observado, examinado, evaluado; en suma, a prácticas que son constitutivas de la vida escolar. Por lo tanto, no resulta extraño que sea un sentimiento tan presente en la experiencia de los estudiantes.

En el marco de estas reflexiones nos preguntamos si existe una afectividad particular propia del espacio escolar; un canon propio de comportamiento y una forma de pensar y sentir específica de la escuela. Con ello no queremos decir que se pueda hablar de una idea homogénea y unitaria de la condición estudiantil. Por el contrario, entendemos que la situación del estudiante no presupone uniformidad de las constricciones materiales y simbólicas de vida; las identidades estudiantiles varían en función de los contextos y épocas. Lo que nos interesa pensar son las especificidades propias de las experiencias emocionales de las y los jóvenes estudiantes que tienen lugar en el ámbito escolar.

Bibliografía

- Bericat Alastuey, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. En *Papers. Revista de Sociología*, nº 62, pp. 145-176. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Sociología.
- Cuenca, A. J. D. P. (1886). Sobre castigos en las escuelas. Notas cambiadas entre el señor Jefe de Policía de la Capital y el Consejo Nacional de Educación. Monitor de la Educación Común. Año VII. Número 105. Noviembre. En línea: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/106103/Monitor_691.pdf?sequence=1>.
- Elias, N. (1970), *Introdução à Sociologia*. Lisboa, Edições 70.
- _____. (1993). Entrevista a Norbert Elias. Civilización y Subjetividad. *Zona Erógena*. Nº 13. Entrevista publicada en Le Nouvel Observateur el 29 de abril de 1974.
- _____. (1987). *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- García, S. (2010). Miedos y vergüenzas en la configuración escolar. Sentidos y prácticas ligados a la experiencia emocional de los estudiantes de nivel secundario. En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología.
- Goudsblom, J. (2008). La vergüenza como dolor social. En Kaplan (coord.). *La civilización en cuestión: Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*, pp. 13- 28. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Hansberg, O. (2001). *La diversidad de las emociones*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Kaplan, C. V. (2009). "La asignación de etiquetas. La construcción social del "alumno violento". En *Anales*, pp. 142 – 153. Recife, XII Simposio Internacional Proceso Civilizador Educación de las Nuevas Generaciones.
- _____. (2013). *Culturas estudiantiles: Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- _____. (2014). "Pocas palabras, muchas miradas y alta carga emocional. Lecturas desde Norbert Elias sobre las juventudes y las violencias en tiempos de inclusión educativa" En *XV Simposio Internacional Processos Civilizatorios (SIPC): El Legado de Norbert Elias*. México.

- Kemper, T. D. (1990). Social relations and emotions: a structural approach. En T. D. Kemper (Editor) *Research agendas in the Sociology of emotions*, pp. 41–51. Albany, State University of New York Press.
- Linares, M. C. y Storino, S. (Colab.) (2010). Llegar a ser alumno. En *Explora Pedagogía* N° 2. Las Ciencias en el mundo contemporáneo. Programa de Capacitación Multimedia, Ministerio de Educación de la Nación.
- Lionetti, L. (2015). Cuerpo y castigo: La penalidad física en las escuelas elementales de Buenos Aires y la campaña en el siglo XIX. En *Quinto sol*, 19(2), pp. 1-21. Consulta 17 de mayo de 2016. En línea: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-28792015000200002&lng=es&tlng=es>.
- Mutchinick, A. (2013). *Las incivildades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria*. Tesis doctoral. Doctorado en Educación. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Nussbaum, M. C. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires, Katz.
- Simmel, G. (2007). *De la esencia de la cultura*. Buenos Aires, Prometeo.
- Van Krieken, R. (1998). *Norbert Elias*. Londres, Routledge.
- Vergara, G. (2009). Conflicto y emociones. Un retrato de la vergüenza en Simmel, Elías y Giddens como excusa para interpretar prácticas en contextos de expulsión. En A. Scribano, C. Figari (Comps). *Cuerpos, subjetividades y conflictos: hacia una sociología*, pp. 35-52. Buenos Aires, CLACSO y CICCUS.
- Wouters, C. (2008). La civilización de las emociones: formalización e informalización. En C. Kaplan (coord.). *La civilización en cuestión: Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*, pp. 81-94. Buenos Aires, Miño y Dávila
- Weiler, E. (1998). *Figuraciones en proceso*. Bogotá, Fundación Social.
- Zabludovsky, G. (2007). *Norbert Elias y los problemas actuales de la sociología*. México, Fondo de Cultura Económica.