



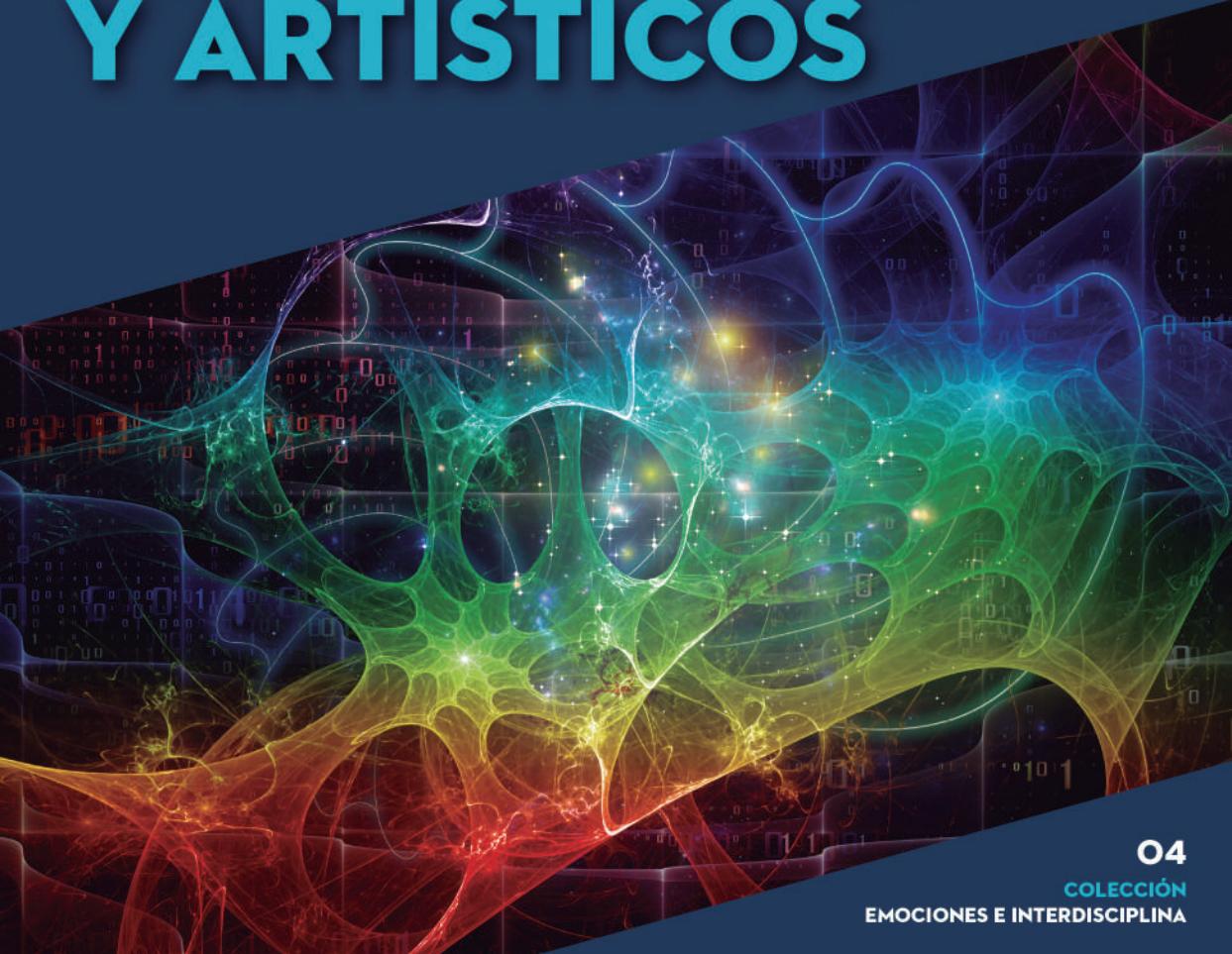
ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

ROCÍO ENRÍQUEZ ROSAS
OLIVA LÓPEZ SÁNCHEZ
COORDINADORAS

LAS EMOCIONES EN LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS Y ARTÍSTICOS



04

COLECCIÓN

EMOCIONES E INTERDISCIPLINA



LAS EMOCIONES EN LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS Y ARTÍSTICOS



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara



**ROCÍO ENRÍQUEZ ROSAS
OLIVA LÓPEZ SÁNCHEZ**
COORDINADORAS

LAS EMOCIONES EN LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS Y ARTÍSTICOS

04

COLECCIÓN
EMOCIONES E INTERDISCIPLINA

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE
Biblioteca Dr. Jorge Villalobos Padilla, SJ

Enríquez Rosas, Rocío ; López Sánchez, Oliva (coordinación)

Las emociones en los procesos pedagógicos y artísticos / Coord. e introd. de R. Enríquez Rosas, O. López Sánchez. -- Guadalajara, México : ITESO ; México : UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 2019.

209 p. (Emociones e Interdisciplina ; 4)

ISBN 978-607-8616-49-7 ITESO (E-book PDF)

ISBN de la colección 978-607-8616-30-5 ITESO (E-book PDF)

ISBN 978-607-30-1585-1 FES Iztacala, UNAM (E-book PDF)

ISBN de la colección 978-607-30-0937-9 FES Iztacala, UNAM (E-book PDF)

1. Migrantes en el Arte – Historia y Crítica. 2. Jóvenes – México (Ciudad) – Condiciones Sociales y Culturales. 3. Amor – México (Ciudad) – Aspectos Sociales y Culturales. 4. Emoción – México – Aspectos Sociales y Culturales – Tema Principal. 5. Emoción – Aspectos Sociales y Culturales – Tema Principal. 6. Educación y Género – Puerto Vallarta, Jalisco. 7. Educación Sentimental. 8. Discapacidad – Aspectos Sociales y Culturales. 9. Psicosis. 10. Música – Aspectos Psicológicos. 11. Novela Mexicana – Historia y Crítica. 12. Cine Mexicano – Historia y Crítica. 13. Fotografía Mexicana – Historia y Crítica. 14. Psicoanálisis y Arte – México – Historia y Crítica. 15. Psicología y Literatura – México – Historia y Crítica. 16. Psicología Educativa. 17. Psicología Social. 18. Nettel, Guadalupe. 19. Olivares, Rafael. 20. Pérezcano, Rigoberto. I. López Sánchez, Oliva (coordinación). II. t.

[LC]

152. 4 [Dewey]

Diseño original: Danilo Design

Diseño de portada: Morgana

Diagramación: Juan Jorge Ayala

La presentación y disposición de *Las emociones en los procesos pedagógicos y artísticos* son propiedad de los editores. Aparte de los usos legales relacionados con la investigación, el estudio privado, la crítica o la reseña, esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, en español o en cualquier otro idioma, ni registrada en o trasmisida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, inventado o por inventar, sin el permiso expreso, previo y por escrito de los editores.

1a. edición, Guadalajara, 2019.

DR © Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585, Col. ITESO,

Tlaquepaque, Jalisco, México, CP 45604.

publicaciones.iteso.mx

DR © Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán,

México, Ciudad de México, CP 04510.

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Avenida de los Barrios n.º 1, Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla de Baz,

Estado de México, México, CP 54090.

ISBN 978-607-8616-49-7 ITESO (E-book PDF)

ISBN de la colección 978-607-8616-30-5 ITESO (E-book PDF)

ISBN 978-607-30-1585-1 FES Iztacala, UNAM (E-book PDF)

ISBN de la colección 978-607-30-0937-9 FES Iztacala, UNAM (E-book PDF)

Impreso y hecho en México.

Printed and made in Mexico.

Índice

INTRODUCCIÓN / Rocío Enríquez Rosas y Oliva López Sánchez

7

PROCESOS PEDAGÓGICOS Y AFECTIVIDAD

CLIMA EMOCIONAL EN UNA MUESTRA DE HABITANTES DEL ESTADO DE MÉXICO / Gabriela Rodríguez Hernández, Olga Margarita Rodríguez Cruz y Brenda Yuriko Gómez Martínez

17

LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN UN GRUPO DE EDUCACIÓN PRIMARIA / Melisa del Carmen Gutiérrez Mosqueda, Silvia Citlalli Rojas Montaño y Marquina Terán Guillén

29

COEDUCAR LAS EMOCIONES DE LOS NIÑOS / José Carlos Cervantes Ríos y Silvia Chávez García

49

LA DISCAPACIDAD: PRE-JUICIO HISTÓRICAMENTE CONSTITUIDO Y SUS EFECTOS PARADOJALES DE DISCRIMINACIÓN, EXCLUSIÓN E INDIFERENCIA / Blanca Estela Zardel Jacobo

79

EL REGISTRO DE LOS AFECTOS EN LA CREACIÓN ARTÍSTICA

LA COMUNICACIÓN EMOCIONAL EN LA INTERACCIÓN MUSICAL SOCIAL / Ximena Andrea González Grandón

101

LAS EMOCIONES Y SU LUGAR ENTRE LA LOCURA Y EL ARTE: UNA MIRADA PSICOANALÍTICA / <i>Pablo Pérez Castillo</i>	121
EL VIVIR INFESTO Y LOS HUMORES DEL MUNDO EN LA PERCEPCIÓN NARRATIVA DE GUADALUPE NETTEL / <i>María Esther Castillo García</i>	137
ESPERANZA Y SOLIDARIDAD: ANÁLISIS DE IMÁGENES DE MIGRANTES EN LA FOTOGRAFÍA Y EL CINE / <i>Alma Delia Zamorano Rojas</i> <i>y Óscar Colorado Nates</i>	155
LA EMOCIÓN COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL AMOROSA EN CONCEPTOS DE PAREJA Y DRAMATURGIAS DE GÉNERO JUVENILES / <i>María Adriana Ulloa Hernández</i>	179
<i>Acerca de los autores</i>	205

Introducción

ROCÍO ENRÍQUEZ ROSAS
OLIVA LÓPEZ SÁNCHEZ

Este cuarto volumen de la Colección Emociones e Interdisciplina es resultado de un esfuerzo académico en colectivo que orienta la mirada hacia dos dimensiones centrales, en las cuales la afectividad se analiza tanto a partir de los procesos pedagógicos, como del arte y del registro de lo estético.

Es a través de una mirada que trascienda las polaridades entre el sujeto racional y el sujeto emocional, como podemos adentrarnos y detenernos en el estudio del sujeto que siente, piensa y reflexiona. Es justo en ese punto donde es posible acotar, teórica y metodológicamente, las emociones como objeto de estudio sociológico. Las emociones están socialmente normadas y, en este sentido, son juzgadas y evaluadas a través de sus diversas expresiones. De esta manera, pueden ser analizadas a partir de las reglas y principios que las sostienen y reproducen, así como de la trasgresión de esas normatividades que puede dar lugar a nuevas configuraciones del orden social. Lo social implica necesariamente el estudio de las emociones y, por tanto, la capacidad de penetrarlas críticamente sin caer en la diferenciación del sujeto entre su dimensión racional y emocional (Hochschild, 2007).

Para David Le Breton (2013), el ser humano está en conexión con su entorno social a través de las emociones y formas diversas en que los hechos sociales le afectan. Es a través de la experiencia afectiva como el sujeto construye progresivamente su interioridad, y la interpretación antropológica de los estados afectivos advierte sobre el origen socialmente construido de los mismos.

El pensamiento está ligado y, de alguna manera, condicionado por la emoción. Esta última tiene su origen en materiales y referentes que provienen del inconsciente del sujeto y que pueden registrarse, plasmarse, reflejarse en creaciones artísticas que decantan la experiencia afectiva del individuo.

Siguiendo a Le Breton (2013), es posible la expresión lectura e interpretación de una emoción por “el otro”, en la medida en que existe un mundo de sentidos compartido y es por medio de ella como los sujetos se vinculan con una comunidad sociocultural específica. Lo que Steven Gordon (1990) reconoce como cultura emocional, es formulado por Le Breton (2013) como marco emocional compartido. En este sentido, la emoción está referida necesariamente al ámbito de lo relacional y es a través de lo social como se dota de sentidos y significados al acontecer afectivo. Las expresiones en común entre los miembros de una comunidad de pertenencia van gestando, entonces, un lenguaje que da cabida a formas específicas de nombrar, mostrar y regular las emociones (Le Breton, 2013). Por su parte, Gordon (1990) se refiere específicamente a la cultura emocional y señala que para ella se aprenden diferentes vocabularios que reflejan las normas y creencias implicadas en cada una de esas experiencias, en un contexto sociocultural definido.

Como señala Hochschild (1990), la cultura emocional está aconsejada en libros, películas, actos religiosos y leyes, por tanto, si se desea estudiarla en un grupo social, es necesario adentrarse en su producción cultural a lo largo de la historia. Gordon (1990) añade que hay un lenguaje compuesto por etiquetas que se atribuyen a cada una de las diferentes emociones en tanto experiencias compartidas por muchos miembros; preocupaciones centradas en la significación de la interacción social y lo bastante diferenciables como unidades más o menos independientes. El vocabulario emocional tiene como uno de sus objetivos sensibilizar a los sujetos sobre aquello que les conmueve y que es compartido por una comunidad, y da cuenta de los contenidos afectivos que transitán en las distintas esferas de la vida cotidiana (familia, religión, educación e instituciones). Así, las sociedades concretas despliegan una densidad del lenguaje para destacar aquellas emociones culturalmente valoradas y prevenir / advertir también sobre aquellas que deben ser controladas, reguladas y posiblemente reprimidas.

Una cultura afectiva está compuesta por una red densa en la cual cada emoción está ligada con las otras y solo a través de la interpretación del conjunto podemos dar cuenta del acontecer social (Le Breton, 2013); por tanto, no es posible migrar las emociones y sus significados de un grupo sociocultural a otro, pues es al interior de cada comunidad afectiva donde se hallan los sentidos que se producen a través de la enunciación, la expre-

sión y la socialización de las emociones; y estas se gestan en el espacio de conjunción entre el mundo íntimo y el mundo social (Le Breton, 1999).

Por otra parte, la poesía, la literatura, el teatro y las artes en general ofrecen elementos centrales para el análisis de la expresión emocional a partir de un grupo sociocultural particular (Le Breton, 1999; Gordon, 1990; Hochschild, 1990), y el estudio narrativo adquiere especial relevancia para la interpretación de su densidad (Kleres, 2010).

A partir de estas consideraciones, hemos decidido distribuir los artículos del presente volumen en dos ejes temáticos: el primero, “Procesos pedagógicos y afectividad”, coloca la discusión en las relaciones que se establecen en el campo de la educación con respecto a la formación emocional y los desafíos que estas relaciones presentan. Los procesos de socialización en las instituciones de educación tienen alta incidencia en las formas en que los sujetos contemporáneos significan, expresan y regulan socialmente sus emociones y conforman lo que algunos autores (Pedraza, 2000; López, 2018) han denominado como “educación sentimental”.

La relación entre pedagogía, arte y emociones es una veta metodológica para construir estrategias analíticas en la identificación de la educación sentimental y los productos culturales constituyen, no el resultado de esa educación sino el motor que la orienta, regula e inscribe en sentido subjetivo y material.

En el primer artículo de este eje, “Clima emocional en una muestra de habitantes del estado de México”, Gabriela Rodríguez Hernández, Olga Margarita Rodríguez Cruz y Brenda Yuriko Gómez Martínez nos comparten los resultados de un estudio de corte cuantitativo, cuyo objetivo fue conocer la percepción del clima emocional y la existencia de diferencias significativas por sexo, nivel educativo y estado civil en una muestra de habitantes del estado de México. Los resultados revelan que las emociones colectivas predominantes en un contexto social, generadas a través de la interacción social de los miembros de un grupo en un entorno particular, son vividas de manera diferente por sexo: las mujeres perciben un clima emocional más negativo que los hombres, enmarcado por un contexto de inseguridad y violencia. El nivel educativo también estableció diferencia, pues los participantes con mayor escolaridad señalan un clima más negativo y, en oposición, los casados uno mejor que los solteros.

La interrelación entre afectividad, cognición y aprendizaje en el ámbito educativo es el tema de “La enseñanza de habilidades socioemocionales en un grupo de primaria”, estudio realizado por Melisa Gutiérrez, Citlalli Rojas y Marquina Terán. Este análisis se encuadra en la perspectiva vygotskyana que concibe las emociones como resultado de la interacción con otros en un contexto sociocultural. A partir de la aplicación de un programa de educación emocional en un ambiente considerado de alto riesgo, las autoras nos ofrecen una sugerente estrategia de las emociones en el contexto educativo.

José Carlos Cervantes Ríos y Silvia Chávez García plantean en el tercer artículo, “Coeducar las emociones de los niños”, una propuesta pedagógica conceptual y práctica denominada coeducación emocional con niños de seis años. A partir de la concepción histórico-cultural de la psicología y la perspectiva de género, implementan una propuesta para modificar los modelos sexistas en una escuela primaria en Puerto Vallarta, Jalisco. Tomando en cuenta dos escenarios de intervención, uno planeado y otro espontáneo, examinan y promueven una comunicación que reconoce la función social de las emociones y pondera su papel en una mejor convivencia. Los hallazgos principales son las actividades intencionadas como las situacionales, en los cuales se detectaron indicios entre los niños de una mayor sensibilización respecto a la identidad de género; así como ciertos cambios en sus discursos y prácticas, sobre todo en cuanto a la resolución de conflictos.

Problematizar y profundizar desde un marco filosófico el ámbito de la discapacidad y las formas contemporáneas de inclusión, así como las que prevalecen de exclusión, es el objetivo del artículo “La discapacidad: pre-juicio históricamente constituido y sus efectos paradojales de discriminación, exclusión e indiferencia”, de Blanca Estela Zardel Jacobo. De manera paralela a la discusión conceptual de la discapacidad en tanto condición bio-psico-social, se argumenta sobre esta como una forma de discriminación que toma forma principalmente en la modernidad. La discapacidad situada sociohistóricamente ofrece coordenadas de lectura específicas para su interpretación, propone deconstruir las representaciones múltiples de marginación y exclusión, y trabajar desde los postulados de pluralidad, diferencia, alteridad que favorecen las posibilidades de inclusión y convivencia. La ética de la fraternidad es, finalmente, el horizonte deseado que promueve nuevas formas de relación en las cuales se privilegian los discursos y las prácticas de inclusión social.

El segundo eje, “El registro de los afectos en la creación artística”, está compuesto por trabajos que buscan establecer relaciones complejas entre el mundo de las emociones y el arte en sus distintas maneras de expresión. Interesan especialmente el vínculo entre la música y la comunicación emocional, así como la problematización de la relación estrecha y fértil entre la locura y el arte desde una perspectiva psicoanalítica. El análisis de las emociones en obras literarias y el acercamiento a temas como la esperanza y la solidaridad a través del análisis del sujeto migrante en la fotografía y el cine son también componentes esenciales de este apartado.

Ximena A. González Grandón, en su texto “La comunicación emocional en la interacción musical social”, realiza un recorrido reflexivo sobre los argumentos de las neurociencias acerca de la interacción musical como una forma de comunicación, en la que emergen emociones humanas, constreñidas biológica y culturalmente, como experiencias subjetivadas y corporizadas que se desarrollan a partir de consensos y normativas sociales. El artículo resalta la discusión entre lo innato y lo adquirido, con ensayos experimentales que corroboran la presencia de particularidades biológicas en la interacción emocional, gestual, corporal y motriz con la música. Se suman a la discusión las evidencias empíricas e históricas que corroboran la diversidad cultural presente en las experiencias emotivas musicales y en sus formas de comunicación y significación.

Por su parte, “Las emociones y su lugar entre la locura y el arte: una mirada psicoanalítica”, de Pablo Pérez Castillo, profundiza en la centralidad del afecto y la derivación de los sentimientos y las emociones para la explicación de la dinámica psíquica desde el marco de interpretación psicoanalítico. El autor se interesa en la melancolía y aquellos sentimientos implicados en lo que se entiende como locura, así como la relación de estos con distintas expresiones artísticas. Asimismo, se busca dilucidar sobre los mecanismos afectivos e inconscientes presentes en estas dinámicas relacionales. El abordaje de la expresión artística pretende establecer conexiones tanto en el quehacer creativo como en el receptivo-activo y su relación con la escucha analítica. Las reflexiones del autor ahondan sobre la dinámica psíquica específica del arte y la problematización de la noción de locura.

En “El vivir infiusto y los humores del mundo en la percepción narrativa de Guadalupe Nettel”, María Esther Castillo García analiza la obra de esta escritora para mostrar cómo se escenifica y trasmite una experiencia afec-

tiva en la literatura. La línea argumentativa nos lleva al reconocimiento de la pasión como un elemento fundamental de la memoria y, por lo tanto, del sentido de la vida del ser humano. En palabras de la autora, el texto presenta las premisas deudoras de la filosofía, del psicoanálisis, del estatuto de lo fantástico, así como también una suerte de redención histórico-cultural al inquirir el malestar de las sociedades contemporáneas que requiere abrir el texto literario hacia algunas iniciativas provenientes de las ciencias sociales en la pesquisa sobre la pasión y las emociones.

A través del análisis de dos obras artísticas, Alma Delia Zamorano Rojas y Óscar Colorado Nates, en su trabajo “Esperanza y solidaridad: análisis de imágenes de migrantes en la fotografía y el cine”, muestran cómo las imágenes se trasforman en representaciones que dan cuenta de un mundo de significados, en este caso de los migrantes y las problemáticas que enfrentan cotidianamente en su tránsito por circuitos cada vez más complejos y de mayor riesgo. La migración es un fenómeno social situado con coordenadas espacio temporales específicas que a través de las narrativas visuales busca dar cuenta de la visión del mundo de quienes viven esta experiencia, así como de las emociones implicadas en ella. Así, las obras percibidas despiertan en los sujetos sentimientos que provocan interés en un fenómeno particular y sus posibles implicaciones: “[...] ante este panorama (de la migración), los productos visuales y audiovisuales aquí expuestos manifiestan una resignificación de la migración”, concluyen los autores.

El noveno y último texto, “La emoción como representación social amorosa en conceptos de pareja y dramaturgias de géneros juveniles”, de María Adriana Ulloa Hernández, tiene como objetivo estudiar desde la teoría de la comunicación y con una perspectiva de género las representaciones amorosas de 30 mujeres y hombres jóvenes, de entre 19 y 31 años, residentes de la Ciudad de México. La investigación se centró en desentrañar, a través de relatos biográficos, las representaciones que tienen sobre sí mismos y sobre sus parejas las y los jóvenes a partir de cuatro dimensiones: las ficciones de género, los capitales personales, los contratos sociosexuales de pareja y las actitudes comunicativas. La autora concluye sobre la existencia de relaciones que reproducen asimetrías y la presencia de vínculos vanguardistas agrupados en torno a la equidad y la democratización de los lazos emocionales.

REFERENCIAS

- Gordon, S. (1990). Social Structural Effects on Emotions. En T. Kemper (Ed.), *Research Agenda in the Sociology of Emotions* (pp. 149–154). Nueva York: State University of New York Press.
- Hochschild, A. (1990). Ideology and emotion management: a perspective and path for future research. En T. Kemper (Ed.), *Research Agenda in the Sociology of Emotions* (pp. 117–148). Nueva York: State University of New York Press.
- Hochschild, A. (2007). The sociology of feeling and emotion. *Sociological Inquiry*, 45(2), 280–307.
- Kleres, J. (2010). Emotions and narratives analysis: a methodological approach. *Journal of Theory and Social Behaviour*, 41(2), 182–202.
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias: antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10(4), 69–79, diciembre de 2012–marzo de 2013. Recuperado de <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/208/145>
- López Sánchez, O. (2018). Las cartas amorosas de la imprenta de Vanegas Arroyo en la educación sentimental en México entre 1900 y 1930. Ponencia presentada en el *Coloquio: Las pasiones en la prensa. Cambios en la empresa periodística: la estrategia del sensacionalismo. Su emergencia histórica en España y América (Argentina, México y Costa Rica)*. Proyecto I+D+I CSO2015-66667-R.
- Pedraza, Z. (2000). La educación sentimental y el descubrimiento de sí mismo. En S. Castro Gómez (Ed.), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (pp. 311–325). Bogotá: CEJA.

Procesos pedagógicos y afectividad

Clima emocional en una muestra de habitantes del estado de México

GABRIELA RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ

OLGA MARGARITA RODRÍGUEZ CRUZ

BRENDA YURIKO GÓMEZ MARTÍNEZ

Resumen: el clima emocional hace referencia a las emociones colectivas predominantes en un contexto social específico. El objetivo de la investigación fue conocer la percepción del clima emocional en una muestra de habitantes del estado de México. La muestra fue no probabilística conformada por 552 personas, hombres y mujeres con una media de edad de 23 años. Los resultados revelaron que las mujeres perciben un clima emocional más negativo que los hombres, el nivel educativo marcó diferencia, pues los participantes con nivel educativo superior perciben un clima más negativo, mientras los casados perciben un mejor clima emocional que los solteros.

Palabras clave: percepción, emociones colectivas, contexto social.

Abstract: emotional climate refers to the collective emotions that predominate in a specific social context. The objective of the research was to learn about the perception of the emotional climate in a sample of residents of the State of Mexico. The sample was not a probability sample; it was made up of 552 people, men and women with an average age of 23. The results showed that women perceived a more negative emotional climate than men did; level of schooling marked a difference, as the participants with a higher level of education perceived a more negative climate, while married people perceived a better emotional climate than single people did.

Key words: perception, collective emotions, social context.

El clima emocional hace referencia a las sensaciones colectivas predominantes en un contexto social, las cuales son generadas a través de la interacción de los miembros de un grupo en un entorno particular (De Rivera & Páez, 2007).

Es un tipo de opinión pública que involucra emociones, normas y creencias acerca de las relaciones que existen entre individuos y grupos en un ambiente determinado (De Rivera, 1992; Conejero et al, 2004; De Rivera, Kurrien & Olsen, 2007; Zubieta et al, 2008; Espinosa, Herschkowicz & Genna, 2011). Esta forma colectiva de la emoción es construida socialmente y es objetiva en el sentido de que es percibida independientemente de los sentimientos del individuo. Si bien estos juicios se basan, en parte, en las experiencias y observaciones personales, también son influidos por lo que hacen y dicen los otros (Conejero et al, 2004). Sin embargo, estos juicios no solo se reflejan en reacciones emocionales de la gente ante determinados eventos sino que crean realidades subjetivas e intersubjetivas, es decir, colectivas, lo cual hace del clima emocional una variable relevante en la comprensión de los comportamientos de las organizaciones y sus miembros (Tran, 1998; Ruiz, 2007; Zubieta et al, 2008).

Lo anterior se puede resumir en que el clima emocional de un país o contexto específico se describe a través de patrones estables o transitorios de accesibilidad a categorías que evidencian las emociones predominantes (Fernández-Dols, Carrera, Hurtado de Mendoza & Oceja, 2007). Este tipo de clima puede ser entendido como el predominio relativo de un conjunto de sucesos que despiertan reacciones e interacciones sociales cargadas de afectividad (De Rivera, 1992; Páez, Asún & González, 1994; Páez et al, 1996). O con las percepciones y creencias compartidas que permean las interacciones sociales e influencian la acción colectiva en una sociedad (Sampson, 2003; Conejero et al, 2004; Ruiz, 2007a, 2007b).

De allí la importancia de conocer el tipo y el poder predictivo del clima emocional, el cual no es una experiencia subjetiva de la emoción a través de ciertos temas sino una forma en que las emociones particulares se hacen asequibles en una sociedad. En este sentido, se ha encontrado asociación positiva entre el clima emocional positivo con la confianza institucional (Páez & Asún, 1994; Zubieta et al, 2008), así como que un entorno de miedo se asocia con la conducta de evitación intergrupal, permitiendo la integración de exogrupos (Conejero et al, 2004). Asimismo, Basabe y Ros (2005) señalaron que la percepción de más emociones y estados de ánimo positivos que negativos en un contexto grupal se asocian con una identidad colectiva más sólida y satisfactoria, y se encontró que la identificación con

un grupo autovalorado favorablemente evidencia correlatos de clima emocional positivo (De Rivera & Páez, 2007).

Por otra parte, un clima negativo se asocia con una cultura carcelaria de violencia y evitación, mientras que la participación en actividades que incluyen modelos prosociales y activismo por parte de los internos se asocia con un clima positivo (Ruiz, 2006).

Las deficiencias organizacionales tienen consecuencia en la identidad social y el clima emocional, apreciándose un ambiente generalizado de desconfianza que promueve la desarticulación social e instaura prácticas sociales y productivas de índole individualista que afectan diversos bienes sociales y públicos (La Barrera, Espinosa, Cueto & Ferrández, 2012). Por su parte, Ferrández (2011) señala que el clima socioemocional de confianza se asocia con la autoestima colectiva y, en menor medida, con la dimensión de baja eficacia del autoconcepto colectivo.

Asimismo, se han identificado correlaciones interesantes entre la satisfacción con la vida y el clima positivo, en específico con las emociones de esperanza y confianza en las instituciones, lo que se supone promovería la percepción de un entorno social más seguro y equitativo. Respecto del clima emocional negativo, las reacciones de enojo / agresividad y tristeza tienen una relación inversa en la satisfacción con la vida (Zubieta et al, 2008; Ordinola, 2012).

En México, desde el año 2008, el fenómeno de la violencia se posicionó como un tema prioritario tanto en la agenda pública como en la percepción de la ciudadanía, y aun cuando hubo un incremento en el presupuesto destinado a la seguridad pública, la incidencia delictiva aumento 83% en una década (2001-2011). De un diagnóstico realizado a escala nacional se identificaron 57 demarcaciones con altas tasas delictivas y condiciones que constituyen factores de riesgo para el surgimiento o la permanencia de distintos tipos de violencia, una de las zonas identificadas como de alto riesgo es el municipio de Ecatepec de Morelos, circunscrito al estado de México (Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia e Instalación de la Comisión Intersecretarial, febrero de 2013). Otro elemento destacable es la brecha que existe entre la percepción y el sentimiento de inseguridad de los ciudadanos y las condiciones objetivas de los delitos y la violencia, la cual se ha estrechado en los últimos años (Centro Nacional de Prevención del Delito y Participación Ciudadana, 2010).

Ante este contexto, el papel de las emociones sociales es relevante en la creación, conservación y trasformación de los conflictos. La idea principal es identificar el clima emocional que perciben un grupo de habitantes del estado de México, pues se ha detectado que las emociones juegan un papel fundamental en contextos conflictivos. Por ejemplo, se ha observado que el miedo genera condiciones favorables para promover la violencia, ya que una sociedad temerosa tiende a pelear frente a condiciones amenazantes mínimas. Otra emoción identificada es el odio, pues este produce ideas que propician una clara distinción entre el endo-grupo y el exo-grupo, generando la deslegitimación del primero (Bart-Tal, Rosen & Nets-Zehngut, 2007).

Partimos del hecho de que los factores que influyen en el fenómeno de la violencia y la delincuencia son múltiples, y entre ellos podemos mencionar: el crecimiento desordenado, expansivo y disperso de las ciudades, esto provoca tensiones y conflictos en los diferentes sectores de la población; la concentración de población en condiciones de desigualdad (en ingreso y riqueza), la violencia familiar y de género; la vulnerabilidad, exclusión y criminalización de los jóvenes; la pérdida de valor e interés por la educación formal como mecanismo de ascenso social; la formación de modelos de comportamiento ligados con la cultura de la ilegalidad, la migración y la inmigración, entre otros. Por lo que el propósito de este estudio es conocer el clima emocional que prevalece en habitantes del estado de México —territorio en el que prevalece un ambiente de criminalidad y violencia— y cómo inciden en este variables sociodemográficas como el sexo, estado civil y nivel educativo, en el sentido de que las emociones de miembros de un grupo afectan a las relaciones intergrupales (Mackie & Smith, 2002). Estas emociones pueden ser apreciadas por hechos que afectan al grupo con el que la persona se integra, pues ella no tiene que vivir el acto violento personalmente, pero su identificación con personas que han tenido este tipo de experiencias directas es importante para la percepción del clima emocional, toda vez que se trata de sensaciones vinculadas con la pertenencia grupal.

MÉTODO

Sujetos, instrumentos y procedimiento

La muestra fue no probabilística y estuvo conformada por 552 personas habitantes del estado de México, como se dijo antes, una de las entidades federativas donde se presentan altos índices de violencia. Del total de participantes, 49.6% fueron mujeres y 50.4% hombres, con una media de edad de 23 años ($DE = 4.80$); 64% eran solteros y 32% casados.

Se diseñó un cuestionario autoadministrado integrado por la escala de clima emocional (Páez et al, 1997) compuesto por 10 ítems, con un continuo de respuesta de uno (nada) a cinco (mucho). Los ítems se agrupan en dos dimensiones subyacentes: clima positivo, el cual identifica la percepción de emociones positivas: alegría, esperanza y solidaridad, así como la de procesos sociales que refuerzan las emociones positivas, confianza en las instituciones y tranquilidad para hablar. Clima negativo, identifica la percepción de emociones negativas dominantes en el clima social o en la interacción cotidiana: tristeza, miedo y enojo. Además de detectar el clima emocional positivo y negativo, se puede obtener la balanza de clima, representada por la resta entre la media del positivo menos la media del negativo.

La aplicación del cuestionario se realizó de forma individual previo consentimiento informado donde se explicaba que la participación en este estudio era voluntaria y anónima, y para uso exclusivo de una investigación. Todos los análisis descritos se llevaron a cabo con el programa Statistical Package for the Social Sciences, versión 15.0 (SPSS Inc.).

Resultados

A fin de verificar la consistencia interna se calculó el coeficiente alfa de Cronbach. Este análisis indicó que la escala de CE contó con una consistencia interna de $\alpha = .64$. Para la subescala de clima positivo fue de $\alpha = .76$, mientras que para la de clima negativo fue de $\alpha = .77$.

En la tabla 1.1 se muestra el análisis individual de los reactivos de la escala de clima emocional (Páez et al, 1997), la cual tuvo el total de respuestas. Todos los ítems muestran una distribución unimodal centrada en el valor tres y la totalidad presentan medias superiores a dos con sesgo positivo. Es

TABLA 1.1. MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDAR POR ÍTEM DE LA ESCALA DE CLIMA EMOCIONAL

	M	DE
Ambiente general	2.47	.82
Esperanza	2.64	.91
Solidaridad	2.14	.89
Confianza	2.11	.92
Miedo	3.46	1.16
Enojo	3.47	1.11
Tristeza	3.03	1.02
Alegria	2.75	.87
Tranquilidad	2.61	.92
Clima positivo	2.88	.67
Clima negativo	3.32	.91
Balance de clima	-0.83	

Nota: *M* = media, *DE* = desviación estándar.

de notar que las emociones negativas, miedo, enojo y tristeza, obtuvieron los valores más altos, por arriba de tres, aunque en general la desviación típica asegura una capacidad de discriminación dentro de los rangos aceptables. La balanza de clima socioemocional representada por la resta de la media del clima positivo, menos el clima negativo, arrojó un valor de -0.83. Lo que indica una tendencia a una percepción negativa del clima social emocional en los participantes de este estudio.

En la tabla 1.2 se muestran los resultados de las pruebas *t* de Student que se realizaron con el objetivo de identificar diferencias en cuanto a la percepción del clima emocional y distintas variables de control. Por cuanto hace al género, se obtuvo un valor de $t(550) = 2.02, p \leq .05$, donde las mujeres perciben un clima emocional más negativo que los hombres ($M = 3.40, DE = 0.91$).

El nivel educativo (tabla 1.3) también marcó diferencia $t(550) = 2.07, p \leq .05$, observando que los participantes con nivel educativo superior ($M = 3.42, DE = .88$) perciben un clima negativo.

El estado civil también presentó diferencia $t(550) = 2.25, p \leq .05$, pues los casados (tabla 1.4) perciben un mejor clima que los solteros ($M = 2.59, DE = .59$).

TABLA 1.2. COMPARACIONES EN LA PERCEPCIÓN DE CLIMA EMOCIONAL POR GÉNERO

	Femenino	Masculino	
	M	M	t
	(DE)	(DE)	
Clima positivo	2.46	2.53	
	(0.59)	(0.62)	1.32
Clima negativo	3.40	3.24	
	(0.91)	(0.90)	2.02*

Nota: M = media, DE = desviación estándar,* p ≤ .05.

TABLA 1.3. COMPARACIONES EN LA PERCEPCIÓN DE CLIMA EMOCIONAL POR ESCOLARIDAD

	Básico	Superior	
	M	M	t
	(DE)	(DE)	
Clima positivo	2.50	2.49	
	(0.62)	(0.58)	0.28
Clima negativo	3.26	3.42	
	(0.92)	(0.88)	2.07*

Nota: M = media, DE = desviación estándar*.

TABLA 1.4. COMPARACIONES EN LA PERCEPCIÓN DE CLIMA EMOCIONAL POR ESTADO CIVIL

	Soltero	Casado	
	M	M	t
	(DS)	(DS)	
Clima positivo	2.47	2.59	
	(0.60)	(0.59)	2.25*
Clima negativo	3.30	3.36	
	(0.95)	(0.85)	0.75

Nota: M = media, DE = desviación estándar*.

DISCUSIÓN

Los análisis estadísticos realizados a la escala de clima emocional de Páez et al. (1997) señalan que el instrumento cuenta con validez y confiabilidad adecuadas en esta muestra de habitantes del estado de México. Los valores de alfa fueron altos para las dos subescalas de clima emocional y aceptable para la escala total.

De los primeros datos obtenidos, se aprecia una tendencia a percibir la balanza de clima socioemocional con un valor negativo y las emociones que predominan son el miedo, el odio y la tristeza.

El miedo se encuentra dentro de la categoría de las emociones básicas, el cual es generado por pensamientos sobre cosas buenas o malas (Elster, 2002). Es una reacción de sobresalto cuando se evalúa una situación como peligrosa y se desea evitar un posible daño. Es de tipo actitudinal al utilizar el término para explicar acciones intencionales o que alguien tiene ciertos deseos o creencias. Su función principal es evitar situaciones peligrosas, tanto desde el punto de vista físico como psicológico (Izard, 1993).

Por otra parte, odio, coraje, enfado o enojo muy violento tienen la función de movilizar la energía necesaria para la acción motora (Izard, 1993). Estos son una emoción fáctica negativa donde existe frustración de deseos, lo que supone la condición de un conocimiento, como plantea Gordon (1987).

La tristeza está caracterizada por un tono sentimental desagradable. El letargo cognitivo y motor característico de esta puede facilitar la búsqueda de sus causas; su expresión puede preparar, a través de la empatía, el apoyo de otros congéneres (Izard, 1993). Dicha emoción está anclada a definiciones culturales que establecen lo bueno y malo, lo correcto o incorrecto, lo digno o indigno; así, su justificación y aprobación como legítima depende de los marcos culturales (Rodríguez, 2008).

Hay que señalar que no existe evidencia empírica sobre el clima emocional y su relación con variables de tipo sociodemográfico como la edad, el sexo y el estado civil. Los resultados obtenidos son inquietantes y sugerentes, en el sentido de que muestran que tanto el hecho de ser mujer como tener un mayor número de años de educación lleva a una percepción más negativa del clima emocional, lo que evidencia que este no solo está influenciado por condiciones inherentes al ser humano como el género sino por situaciones transitorias como el nivel educativo y el estado civil, pero que

se relacionan y posibilitan el acceso a ciertas categorías de emoción subjetiva (Fernández-Dols et al, 2007), así como a las reglas de expresión emocional que se aprenden de cada cultura. Se revela entonces la participación de la cultura en la manera como se experimentan las emociones, pues esta brinda las valoraciones positivas o negativas con que son evaluados los sucesos y los comportamientos, los cuales pueden ser vistos como apropiados o no en función de las normas sociales bajo las cuales se rigen las personas, en el entendido de que los sistemas simbólicos utilizados por los individuos al construir el significado son sistemas ya existentes, profundamente arraigados en el lenguaje y la cultura.

Asimismo, los datos revelan la importancia de la adaptación comunicativa y motivacional de hombres y mujeres para la identificación de ciertas emociones, incluso para la percepción del clima emocional social, donde la edad, los antecedentes culturales y las dinámicas socializadoras llevan a procesos diferenciales.

Lo anterior se entiende mejor si consideramos que los roles de género son prescritos culturalmente; así, el papel de ama de casa *versus* proveedor conduce a motivos sociales distintos, como las necesidades de intimidad, poder y estatus, lo cual explica el hecho de que el estado civil, en particular estar casado, derive en una percepción positiva del clima emocional, variable que podría quedar insertada en las necesidades socioemocionales como el apego y apoyo social que normalmente se satisfacen en los grupos primarios, como la familia, que son protagonistas y algunas veces determinantes (Blanco & Díaz, 2006).

Esta primera aproximación al por qué el género, la edad y el estado civil marcan diferencia en la percepción del clima emocional, lleva a considerar que en un contexto de violencia e inseguridad las personas evalúan las condiciones del medio y el grado en que estas afectan su bienestar. Dicho proceso implica recuperar los recursos adaptativos para superar las amenazas, los daños u obstáculos identificados, lo que conlleva a la elaboración de estrategias de afrontamiento ante situaciones de violencia.

Finalmente, el conjunto de emociones predominantes en el contexto donde se procesó la información marca un momento en la historia de los entrevistados, o incluso podemos considerarlo como un elemento que define el entorno sociohistórico de los habitantes del estado de México.

Para concluir, y con la reserva y modestia que requiere cualquier interpretación de datos, los obtenidos en este estudio remiten a señalar que la percepción del clima emocional no se enfoca hacia los sentimientos individuales de miedo, enojo y tristeza que se relacionan con una identidad colectiva sino sobre las emociones dominantes en el clima de una sociedad, al menos como se perciben con quienes se convive y / o comparten espacios y experiencias de vida. Pues ciertamente, desde el ámbito personal se puede sentir miedo ante el clima de violencia que se vive directa o indirectamente, pero al mismo tiempo se puede percibir miedo en la atmósfera, o sentir enojo ante una institución por su inacción o inefficiencia ante tal escenario. Este campo afectivo percibido es el que analiza el enfoque del clima emocional al sostener que las emociones tienen funciones interpersonales y sociales y, por consiguiente, se conocen los efectos que determinada(s) emoción(es) dominante(s) puede(n) tener en la conducta colectiva, aunque no sea la emoción que las personas experimenten en lo particular (Techio et al, 2007).

REFERENCIAS

- Bart-Tal, D., Rosen, Y. & Nets-Zehngut, R. (2007). Educación para la paz en sociedades implicadas en conflictos prolongados y resistentes a su resolución: objetivos, condiciones y direcciones. En D. Páez, C. Martín Beristáin, J.L. González, N. Basabe & J. de Rivera (Eds.), *Superando la violencia colectiva y construyendo cultura de paz* (pp. 493–535). Caracas: Fundamentos.
- Basabe, N. & Ros, M. (2005). Cultural dimensions and social behavior correlates: individualism-collectivism and power distance. *International Review of Social Psychology*, No.18, 189–225.
- Blanco, A. & Díaz, D. (2006). Orden social y salud mental: una aproximación desde el bienestar social. *Clínica y Salud*, 17(1), 7–29.
- Centro Nacional de Prevención del Delito y Participación Ciudadana (2010). Recuperado de www.secretariadeejecutivosnsp.gob.mx/.../Centro_Nacional_Prevencion
- Conejero, S., De Rivera, J., Páez, D. & Jiménez, A. (2004). Alteración afectiva personal, atmósfera emocional y clima emocional tras los atentados del 11 de marzo. *Ansiedad y Estrés*, No.10, 299–312.

- De Rivera, J. (1992). Emotional climate: social structure and emotional dynamics. *International Review of Studies on Emotion*, No.2, 197–218.
- De Rivera, J., Kurrien, R. & Olsen, N. (2007). The emotional climate of nations and their culture of peace. *Journal of Social Issues*, No.62, 255–272.
- De Rivera, J. & Páez, D. (2007). Emotional climate, human security and cultures of peace. *Journal of Social Issues*, 63(2), 233–253.
- Elster, J. (2002). *Alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Espinosa, A., Herschkowicz, S. & Genna, K. (2011). Correlatos psicológicos de las intenciones y comportamientos migratorios de jóvenes peruanos de clase media y alta. *Perspectivas Individuo y Sociedad*, No.10, 99–124.
- Fernández-Dols, J., Carrera, P., Hurtado de Mendoza, A. & Oceja, L. (2007). Emotional climate as emotion accessibility: how countries prime emotions. *Journal of Social Issues*, No.63, 233–253.
- Ferrández, J. (2011). *Identidad social y clima socioemocional en una comunidad rural de la costa norte del Perú*. Tesis inédita de Licenciatura en Psicología Social. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Gordon, R. (1987). *The structure of emotions*. Londres: Cambridge University Press.
- Izard, C. (1993). Organizational and motivational functions of discrete emotions. En M. Lewis & J. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions*. Nueva York: Guilford Press.
- La Barrera, P., Espinosa, A., Cueto, R. & Ferrández, J. (2012). Aspectos psicológicos de los problemas de organización de base y su relación con dilemas sociales en una comunidad rural de la costa norte del Perú. *Psicoperspectivas*, 11(1), 82–107.
- Mackie, D. & Smith, E. (2002). *Handbook of emotions*. Nueva York: The Guilford Press.
- Ordinola Macha, M. (2012). *Satisfacción con la vida, clima emocional y tendencia al conflicto en pobladores de Cajamarca*. Tesis de licenciatura. Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Lima, Perú.
- Páez, D. & Asún, D. (1994). Emotional climate, mood and collective behavior: Chile 1973–1990. En H. Riguelme (Ed.), *Era in. Twilight. Freiburg* (pp. 56–80). Bilbao: Foundation for Children / Instituto Horizonte.

- Páez, D., Asún, D. & González, C. (1994). Emotional climate, mood and collective behavior: Chile 1973-1990. En H. Riguelme (Ed.), *Era in Twilight. Psychocultural situation under state terrorism in Latin America* (pp. 141-182). Bilbao: Foundation for Children / Instituto Horizonte.
- Páez, D., Ruiz, J., Gailly, O., Kornblit, A., Wiesenfeld, E. & Vidal, C. M. (1996). Clima emocional, su concepto y medición mediante una investigación transcultural. *Revista de Psicología Social*, No.12, 79-98.
- Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia e Instalación de la Comisión Intersecretarial (febrero de 2013). Recuperado de www.gobernacion.gob.mx/archivosPortal/pdf/Bases120213.pdf
- Rodríguez, T. (2008). *El valor de las emociones para el análisis cultural*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. *Papers*, 87, pp. 145-159.
- Ruiz, J. (2006). Clima emocional y sobreocupación en prisión: una evaluación mediante informantes clave. *Suma Psicológica*, 13(2), 159-172.
- Ruiz, J.I. (2007a). Cultura ciudadana, miedo al crimen y victimización: un análisis de sus interrelaciones desde la perspectiva del tejido social. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(1), 65-74.
- Ruiz, J.I. (2007b). Policía y construcción de tejido social. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 6(2), 143-150.
- Sampson, R. (2003). The neighborhood context of Well-Being. *Perspectives in biology and medicine*, 46(3), 53-64.
- Techio, E., Zubietta, E., Páez, D., De Rivera, J., Rimé, B., Kanyangara, P. (2007). Clima emocional y violencia colectiva: el estado de la cuestión e instrumentos de medición. En D. Páez (Ed.), *Superando la violencia colectiva y construyendo cultura de paz* (pp. 104-148). Caracas: Fundamentos.
- Tran, V. (1998). The role of the emotional climate in learning organizations. *The learning organization*, No.5, 99-105.
- Zubietta, E., Delfino, G. & Fernández, O. (2008). Clima social emocional, confianza en las instituciones y percepción de problemas sociales. Un estudio con estudiantes universitarios urbanos argentinos. *Psyche*, No.1, 5-15.

La enseñanza de habilidades socioemocionales en un grupo de educación primaria

MELISA DEL CARMEN GUTIÉRREZ MOSQUEDA

SILVIA CITLALLI ROJAS MONTAÑO

MARQUINA TERÁN GUILLÉN

Resumen: la educación emocional basada en evidencia ha demostrado efectividad en lo académico y el bienestar social. El objetivo del presente estudio es enseñar habilidades socioemocionales mediante grupos cooperativos; se realizó una evaluación inicial a través de cuestionarios; en la intervención se trabajaron los componentes conciencia, regulación, habilidades socioemocionales y empatía, así como habilidades de vida (Bisquerra, 2000) y evaluación final. Se encontraron discrepancias entre tener las habilidades sociales y aplicarlas en la vida cotidiana, pues no existe conciencia individual de que algunos actos perjudican a los otros, ni sobre cómo actuar en diversas circunstancias o defender opiniones sin recurrir a la violencia.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, grupo cooperativo, educación primaria, conciencia emocional, regulación, empatía.

Abstract: evidence-based emotional education has proven its effectiveness in academic settings and in social welfare. The objective was to teach socioemotional skills through cooperative groups; first, questionnaires were applied as an initial evaluation; the intervention included work on the components of awareness, regulation, socioemotional skills and empathy, and life skills (Bisquerra, 2000); then there was a final evaluation. Discrepancies were found between having the skills and applying them in everyday life: deficiencies in social skills, not understanding that their acts harm others, not knowing how to act in different circumstances or how to defend their opinions without resorting to violence.

Key words: socioemotional skills, cooperative group, elementary school, emotional awareness, regulation, empathy.

El presente estudio reflexiona sobre la relación entre afectividad, cognición y aprendizaje, tres aspectos interrelacionados en el ámbito educativo y específicamente en el aula. El análisis se encuadra desde dos perspectivas: una teórica basada en el enfoque sociocultural de Vygotsky (1995), considerando que las emociones se adquieren en la interacción con otros dentro de un contexto sociocultural; y una segunda de la evaluación de la intervención, de manera particular en la aplicación de un programa de educación emocional en un ambiente considerado de alto riesgo.

Partimos del hecho de que los niños que viven en este tipo de contexto familiar y social carecen de las habilidades que les permiten un desenvolvimiento adecuado, aunado a la repetición de patrones sociales, como considerar que los comportamientos violentos son normales y que no hay otra forma de reaccionar.

Además, el incremento de la deserción, la violencia escolar, el bajo rendimiento académico, pueden desencadenar situaciones desfavorables como problemas alimenticios, adicciones o depresiones que impidan un desarrollo óptimo, por lo que se requiere implementar programas de intervención que ayuden a prevenir comportamientos nocivos.

Así, desde el marco de la intervención psicopedagógica se diseñó una estrategia encaminada a desarrollar competencias emocionales en una población considerada de riesgo psicosocial, la cual involucra los contextos familiar, personal y social. De acuerdo con Guasch y Ponce (2005), algunos de los indicadores en estas dimensiones son:

En el contexto familiar: el maltrato físico o psíquico, abandono, negligencia, abuso sexual, familias multiproblemáticas, relaciones conflictivas, drogadicción y encarcelamiento.

En el contexto personal: ausentismo y fracaso escolar, conductas reactivas, conductas disociales, problemas emocionales, identificación de modelos delincuenciales, jóvenes “sin techo”, niños extranjeros no acompañados, agregando actitudes antisociales y características cognitivas asociadas con la inadaptación (bajo control, rigidez cognitiva, locus de control externo, déficit de empatía y en las habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales), escasas habilidades sociales, autoconcepto negativo y baja autoestima.

En el contexto social: entorno con carencia (barrios marginales), con altos índices de delincuencia y victimización, con una red de sostenimiento social deficitaria y culturas minoritarias no integradas en el entorno social (pp. 216–217).

La definición sobre riesgo psicosocial no solo involucra un contexto sino tres: el familiar, social y personal, los cuales están interrelacionados, lo que nos hace suponer el efecto exponencial en los comportamientos desadaptados y de ahí la necesidad de diseñar intervenciones que favorezcan comportamientos más adaptativos. Los niños que viven en situaciones de marginación donde hay un alto índice de delincuencia, adicciones, violencia, relaciones familiares conflictivas o familiares que se encuentran en la cárcel, también presentan en lo personal problemas de conductas como actitudes antisociales y déficit en las habilidades sociales y cognoscitivas.

Una alternativa para disminuir el riesgo psicosocial es el papel de la escuela como agente de socialización que brinde los apoyos necesarios para que los niños desarrollen habilidades emocionales, sociales y asertivas que rompan el círculo de conductas violentas y marginación, sobre todo si consideramos que ellos aprenden en la interacción con otros a construir su conocimiento, se apropián de las normas y los patrones culturales de su grupo social, así como de las habilidades y la expresión de las emociones.

La expresión de las emociones no se separa de los aspectos cognoscitivos, ya que en el pensamiento hay una tendencia afectiva–volitiva; una comprensión verdadera y completa del otro es posible cuando entendemos dicha tendencia, sus deseos, necesidades, intereses y emociones (Vygotsky, 1995). Esto es: las habilidades socioemocionales se construyen en la interacción con otros que funcionan como mediadores de significados culturales, por ejemplo, se propicia que las niñas lloren y expresen sus emociones, pero los niños no.

En este sentido, Kozulin y Giadis (2003) señalan que para Vygotsky existe una dinámica entre relaciones de pensamiento, emoción y motivación; el pensamiento es engendrado por la motivación, esto es, por nuestros deseos, necesidades, intereses y emociones.

Los aprendizajes involucran el desarrollo del pensamiento y estos se construyen en la interacción con otros, que para Vygotsky (1979) es la zona de desarrollo próximo, es decir, la distancia entre el desarrollo real y la

capacidad potencial del niño si interactúa con niños o adultos más capaces. En este principio se apoya el desarrollo de grupos cooperativos, donde se propicia que los más hábiles ayuden a los menos y se les guía a través de la mediación verbal, la simbólica y la apropiación de los significados.

Un concepto central de esta investigación es el de mediación cultural, que es la apropiación de los símbolos de la cultura a través de la interacción colectiva. Para Vygotsky (1995) y Kozulin (2000), uno de sus seguidores, hay tres clases de mediadores: instrumentos materiales, psicológicos y otros seres humanos. Los primeros solo tienen una influencia indirecta en los procesos psicológicos porque se dirigen hacia procesos de la naturaleza, que plantean nuevas demandas a los procesos mentales. Los instrumentos psicológicos implican un empleo colectivo, una comunicación interpersonal y una representación simbólica. En la mediación de otras personas como mediadoras de significado, estas participan como mediadores simbólicos para la apropiación de la cultura; a través de la interacción se transmiten creencias y formas de acción generadas socialmente y propician que los individuos modifiquen o consoliden sus concepciones previas (Rebollo, Hornillo & García 2006).

La construcción de los significados es un proceso de negociación que se construye en la interacción cara a cara, por tanto, los significados sobre las emociones se aprenden en los diversos contextos socioculturales, aunque algunas veces hay contradicción entre sus propios significados. Por ejemplo, la familia proporciona ciertos mediadores culturales, la escuela unos y la comunidad otros, y en esta complejidad el niño se apropiará de los que sean más significativos para él.

Lo anterior nos lleva a señalar que un elemento importante que atraviesa a la mediación cultural es el concepto de agencialidad, planteado por Wertsch (1999, en Rebollo & Hornillo, 2010; Rebollo et al, 2006), y definido como las acciones de personas para participar activamente en la creación de significados y prácticas culturales.

La relación entre cognición y emoción es muy estrecha, lo que pensamos y sentimos no son entidades separadas sino integradas y el bienestar subjetivo se encuentra precisamente en la congruencia entre estos dos aspectos. Si bien durante mucho tiempo se habían dejado las emociones de lado, es en los años noventa cuando Mayer y Solovey (1990, en Fernández-Berrocal & Extremera, 2002) definen el concepto de inteligencia emocional;

esto ha propiciado el desarrollo de diversos estudios desde distintas perspectivas, no solo desde la investigación básica sino también aplicada, así como su efecto en la salud y el aprendizaje.

En este sentido, consideramos que el componente afectivo es un elemento importante para superar los numerosos problemas sociales (Rebollo et al, 2006), lo que ha derivado en la implementación de programas sobre la educación emocional que tienen como finalidad desarrollar habilidades socioemocionales que permitan al alumno mejorar su calidad de vida, su bienestar psicológico y la promoción de la salud, así como prevenir el abuso de drogas, la violencia y el acoso escolar (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning et al, 2003; Elias, 2006).

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo socioemocional y cognitivo mediante la capacitación del individuo para afrontar los retos que le plantea la vida cotidiana, acrecentando el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000).

Por otra parte, las habilidades socioemocionales son un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales, la prevención y el manejo de conflictos; los niños se desempeñan mejor en la escuela y tienen relaciones óptimas con sus compañeros y los adultos (Renom, 2003; Jones & Bouffard, 2012). Diversos autores como Bisquerra (2000), Romasz, Kantor y Elias (2004), Renom (2003), así como la organización SEL (2003) consideran que la educación debe propiciar las competencias de conciencia y la regulación emocional, las habilidades socioemocionales y las habilidades para la vida. A su vez, Elias (2006) plantea el conocimiento de sí mismo y de los otros, la toma de decisiones responsables, el cuidado de los otros y el conocimiento de cómo actuar.

En general, se observan coincidencias en los diversos autores sobre las competencias en lo que respecta a identificar y nombrar las emociones, la regulación, el desarrollo de las habilidades sociales y para la vida. De manera específica se considera que el conocimiento de sí mismo y de los otros involucra nombrar e identificar los sentimientos, ser responsable de entender las obligaciones éticas, la seguridad, las conductas legales y reconocer fortalezas; esto es, identificar y cultivar las cualidades positivas.

La toma responsable de decisiones implica el manejo de las emociones y su regulación, entender circunstancias, establecer metas y objetivos a corto y largo plazo, resolver problemas creativamente, explorar alternati-

vas que guíen hacia la responsabilidad y la solución de problemas (Elias, 2006; Bisquerra, 2000).

Por otra parte, el cuidado de los otros involucra la empatía, ser capaz de ponerse en el lugar de ellos, el respeto y aprecio a la diversidad. Saber cómo actuar involucra la comunicación efectiva, el empleo de lenguaje verbal y no verbal para expresarse y promover intercambios positivos con los otros. Construir relaciones positivas y reconfortantes, negociar, solucionar satisfactoriamente los conflictos, rechazar las provocaciones, identificar las necesidades propias y actuar éticamente (Elias, 2006).

Finalmente, la regulación emocional es la capacidad de controlar los impulsos y las emociones desagradables, lograr el equilibrio entre la expresión de las emociones y su control (Renom, 2003).

Actualmente hay estudios basados en evidencias que demuestran la influencia de la educación emocional en aspectos académicos y de bienestar social (Pérez-Escoda et al, 2012; Durlak & Weissberg, 2010). Por ejemplo, Durlack et al. (2011) realizaron un metaanálisis de 207 programas sobre educación emocional y encontraron que 11% de los participantes mejoró en las pruebas de ejecución, en las habilidades sociales y emocionales, y disminución en problemas de conducta. Otro elemento que contribuye a la interactividad es la implementación en la escuela de programas de grupo cooperativo, ya que fomentan la responsabilidad individual y colectiva.

MÉTODO

Para el presente estudio se estableció como objetivo de la intervención desarrollar y evaluar un programa de habilidades socioemocionales mediante el trabajo en grupos cooperativos en una escuela primaria de riesgo psicosocial, de bajos ingresos y alta incidencia de delincuencia y violencia.

Los objetivos específicos del programa fueron que los alumnos:

- Establecieran las reglas de trabajo y convivencia.
- Identificaran sus emociones y las emociones en los demás.
- Conocieran la importancia de la comunicación, los factores que la componen y su rol en la interacción social.
- Desarrollaran habilidades sociales.
- Entendieran qué es un conflicto y la importancia de resolverlo.

- Implementaran estrategias para la negociación y resolución de conflictos.
- Presentaran conductas asertivas ante situaciones de la vida cotidiana.

Participantes

Treinta y un alumnos de sexto grado, cuya edad oscila entre los 10 y 12 años, de una primaria pública ubicada en la delegación Álvaro Obregón de la Ciudad de México.

Instrumentos

Se aplicaron los siguientes instrumentos para evaluar el impacto de la intervención:

Cuestionario de Educación Emocional de Bisquerra (CEE-R) (Álvarez, 2001), versión reducida, es un instrumento de 20 reactivos reagrupados en cuatro dimensiones, en escala Likert con cuatro grados de valoración (o si la conducta formulada en cada ítem no sucede nunca; uno algunas veces; dos con frecuencia y tres siempre) (Bisquerra, 2010; adaptación 2012). Las dimensiones del cuestionario son: conciencia emocional, autoestima, habilidades socioemocionales y habilidades para la vida.

La Escala de Comportamiento Asertivo (CABS) de Wood, Michaelson y Flynn (1978; 1983).

El Inventario de Habilidades Sociales de Goldstein (1980).

Fases de intervención

El diseño de la intervención constó de tres fases:

- Diagnóstico: evaluación diagnóstica: consistió en la aplicación del Cuestionario de Educación Emocional de Bisquerra (CEE-R), la Escala de Comportamiento Asertivo (CABS) y el inventario de habilidades sociales de Goldstein (1980).
- Intervención: se trabajó con el desarrollo de las habilidades socioemocionales por bloque temático: conciencia emocional, asertividad, habilidades sociales y habilidades para la vida. La práctica se realizó en grupos cooperativos, los cuales favorecen la participación individual y la agencialidad

de los niños, así como la negociación de los significados. Cada grupo estuvo a cargo de una estudiante de psicología que participaba como mediadora de la actividad, se enlazaban conocimientos previos con nuevas temáticas sobre situaciones de la vida cotidiana, para propiciar la opinión y la reflexión, y guiar y favorecer las actividades planeadas.

- Final: al finalizar los bloques se aplicaron los cuestionarios del diagnóstico para evaluar el impacto del programa de intervención.

Procedimiento de intervención

Se trabajó en grupos cooperativos de cinco a seis niños; en caso de ser necesario se organizaron grupos más grandes; se asignaba una mediadora responsable de guiar la actividad, de recapitular el tema visto y la asociación con la nueva temática; se propiciaba la participación de todos los niños, así como la resolución y reflexión de los problemas que fueran surgiendo.

Al finalizar la actividad, se retroalimentaba y se evaluaba; la facilitadora responsable valoraba el desempeño de los alumnos mediante rúbricas, listas de cotejo, cuestionarios y autoevaluaciones.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se presentan los resultados, comparando la evaluación diagnóstica, intervención y final. Debido a que los instrumentos utilizados sirven para identificar el nivel de respuestas que los niños tienen antes y después de la intervención, los datos de los instrumentos se analizaron, comparando las puntuaciones de las respuestas de los niños con las esperadas en cada instrumento y subprueba, por lo cual solamente se retomaron las medias de las puntuaciones de las respuestas.

Inicialmente describiremos las diferencias del instrumento CEE-R, el cual evalúa conciencia y control emocional, autoestima, habilidades socioemocionales y habilidades de vida y bienestar subjetivo.

Los resultados que se obtuvieron en el cuestionario de educación emocional muestran que las puntuaciones son bajas tanto en el diagnóstico como en el final, ya que la puntuación total del instrumento fue de 60; la media del diagnóstico, de 32 y la evaluación final de 31.12; también se observa un descenso entre ambas fases.

TABLA 2.1. RESULTADOS TOTALES DEL CUESTIONARIO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

	CEE-R	
	Evaluación diagnóstica	Evaluación final
Media	32	31.12

Para identificar el efecto de la intervención en educación emocional se analizó si existen diferencias en las dimensiones que integran el cuestionario: los resultados indican que sí hay diferencias entre las evaluaciones diagnóstica y final, ya que en tres de las dimensiones se detectó una disminución entre ambas fases, mientras que en la dimensión de habilidades para la vida y bienestar subjetivo se notó un incremento entre ambas fases (tabla 2.2).

Lo anterior podría suponer que no hubo efectos de la intervención, pero como observamos en la dimensión de habilidades de vida y bienestar subjetivo, en esta escala sí hubo incremento, lo que nos hace suponer que hay una mejoría en dicha área. Sin embargo, al relacionar la escala de habilidades sociales y la intervención, existe una dificultad para identificar y nombrar las emociones, lo cual nos señala el obstáculo que tienen los niños en este aspecto, y podemos inferir que en las interacciones de los niños con los demás no hablan ni expresan sus emociones, lo cual supone un riesgo tanto para la interacción como para el bienestar general de este grupo.

El conocimiento de sí mismo y de los otros involucra nombrar e reconocer los sentimientos, ser responsables, entender las obligaciones éticas, la seguridad, las conductas legales, reconocer fortalezas; esto es, equilibrar y cultivar las cualidades positivas. Estas habilidades se relacionan con la conciencia emocional (Elias, 2006; SEL, 2003; Renom 2003). Podemos inferir que si el niño no ha desarrollado esta conciencia emocional, su relación con otras personas es conflictiva y difícil, favorece el rechazo social y la exclusión, pero sobre todo que actúa negativamente al no identificar sus propias emociones y sentimientos, lo cual lleva a diversos problemas de salud.

La toma responsable de decisiones involucra el manejo de las emociones, su regulación; entender las circunstancias de uno, establecer metas y objetivos a corto y largo plazo, explorar alternativas que guien a la responsabilidad y la solución de los obstáculos (Elias, 2006; Bisquerra, 2000). Si no se aprende el control de las emociones, las respuestas son impulsivas y

TABLA 2.2. COMPARACIÓN DE LAS DIMENSIONES DEL CEE-R

	Evaluación diagnóstica	Evaluación final
Conciencia y control emocional	5	4.7
Autoestima	11	10.12
Habilidades sociales	8	7.8
Habilidades para la vida y bienestar subjetivo	8	8.48

conllevan a la afectación a tercera personas, perturbando su relación con los otros.

Con respecto a la escala de comportamiento asertivo (CABS), se encontró que en la evaluación diagnóstica 10 alumnos fueron asertivos, siete agresivos, tres pasivos, tres pasivos-asertivos y uno fue pasivo agresivo. En la evaluación final, 11 alumnos fueron asertivos, siete pasivos, dos agresivos y uno pasivo asertivo (tabla 2.3).

Los resultados indican que disminuyeron las conductas agresivas, observándose que regulaban sus conductas para no reaccionar de esta manera; sin embargo, les costaba trabajo reaccionar asertivamente, lo cual puede deberse tanto a un conflicto cognitivo como a un desarrollo de la autorregulación de sus propias emociones, así como a un logro en la agencialidad de este proceso.

Este conflicto cognitivo puede observarse desde dos dimensiones: en la primera, los alumnos se dieron cuenta de sus respuestas agresivas, además de que no habían logrado consolidar las respuestas asertivas; en la segunda, el conflicto con el contexto cultural en que se desarrollaban, ya que la familia fomenta la violencia, en particular los padres hacia los hijos varones (uno de los niños nos reportaba que su papá le decía: “los moretones se quitan pero lo maricón no”). Lo anterior coincide con lo planteado por Rebollo y Hornillo (2010) acerca de que “las emociones surgen en la legitimización o resistencia hacia los mediadores culturales, es decir, surgen de la actitud hacia los valores sociales que representan estos modos de mediación y el papel social que a su uso le otorga cada persona” (p.240).

Además, los comportamientos agresivos presentan una alta incidencia a pesar de que eran sancionados; es conveniente señalar que en general los niños no son escuchados y el contexto sociocultural no favorece que

TABLA 2.3. COMPARACIÓN DEL CABS

	Evaluación diagnóstica	Evaluación final
Asertividad	10	11
Agresivos	7	2
Pasivo	3	7
Pasivo-asertivo	3	1
Pasivo-agresivo	1	-

expresen o manifiesten sus deseos. Como parte de la cultura se espera que sean “obedientes y buenos”, es decir, que se comporten como los padres o maestros desean, sobre todo en el caso de las niñas; esto reafirma nuestra suposición de que el contexto en el que se desarrollan no favorece el comportamiento asertivo.

En la lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein, en la evaluación diagnóstica la media del grupo fue de 148 puntos, en la evaluación final la puntuación media fue de 181 puntos, mientras que la puntuación de la lista es de 250 puntos, lo que señala que los alumnos tienen deficientes habilidades sociales.

Esta lista se divide en seis bloques, las primeras habilidades sociales son: escuchar, iniciar una conversación, mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentar a otras personas y hacer un cumplido.

En la evaluación diagnóstica del grupo 1, de 40 puntos se obtuvo una media de 27 puntos y en la evaluación final una media de 29; se observó que los alumnos aumentaron un poco sus habilidades básicas, pero se requiere seguir trabajando en ellas. A pesar de que se consideran habilidades que se practican en la vida cotidiana, muchos de los niños las desconocían y no las empleaban; ahora reconocen que son habilidades que poseen (tabla 2.4).

El grupo 2, habilidades sociales avanzadas, evalúa habilidades como: pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse y convencer a los demás; su calificación es de 30 puntos.

La evaluación inicial tuvo una media de 21, en la evaluación final la media fue de 23 puntos, estas habilidades comúnmente se practican en el ámbito escolar, por lo que los alumnos están más familiarizados con ellas (tabla 2.4).

TABLA 2.4. COMPARACIÓN DE LA ESCALA DE GOLDSTEIN

	Puntuación	Diagnóstico	Final
Grupo 1: Primeras habilidades sociales	40	27	29
Grupo 2: Habilidades sociales avanzadas	30	21	23
Grupo 3: Habilidades relacionadas con los sentimientos	35	23	22
Grupo 4: Habilidades alternativas a la agresión	45	31	33
Grupo 5: Habilidades para hacer frente al estrés	60	38	44
Grupo 6: Habilidades de planificación	40	30	30
Total	250	148	181

El grupo 3, habilidades relacionadas con los sentimientos, evalúa habilidades como: conocer los propios sentimientos, expresar los sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse con el enfado de otro, expresar afecto, resolver el miedo y autorrecompensarse.

La puntuación de esta escala es de 35 puntos, en la evaluación diagnóstica los alumnos obtuvieron una media de 23, y en la final de 22. La media de este grupo disminuyó porque —consideramos— dichas habilidades no son fomentadas en la familia; sin embargo, las practican sin tener conciencia de ellas, han identificado sentimientos, pero no les gusta comunicarlos. Esto coincide con la escala de educación emocional y, sobre todo, con la de conciencia y control emocional, donde las puntuaciones son bajas y disminuyen en la evaluación final.

El grupo 4 evalúa habilidades alternativas a la agresión, como: pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, empezar el autocontrol, defender los propios derechos, responder bromas, evitar los problemas con los demás y no entrar en peleas; tiene una puntuación total de 45 puntos.

La media de este grupo es de 31, en la evaluación final se obtuvo una media de 33 puntos (tabla 2.4). Esto llama la atención debido a que son alumnos etiquetados con grandes índices de violencia, sin embargo, la prueba nos arroja datos de convivencia mayores a los esperados, pues reafirma nuestros supuestos de que hay un efecto de la intervención; que los chicos estén en un proceso de conflicto cognitivo tanto en lo intraindividual como en lo interindividual y que han logrado desarrollar habilidades de autocontrol; en

la asertividad se observa un incremento; en evitar problemas con los demás, consideramos que los efectos y la intervención misma se deben analizar debido a que en la escala de asertividad se observó un aumento en pasividad, y que puede haber confusión entre los chicos con respecto a no tener problemas con los otros de una manera pasiva y no asertiva.

El grupo 5, habilidades para hacer frente al estrés, son: formular una queja, responder una queja, demostrar actitud deportiva después de un juego, resolver situaciones vergonzosas, arreglárselas cuando te dejan solo en una actividad o situación, defender a un amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, enfrentarse a mensajes contradictorios, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil, hacer frente a presiones del grupo; tienen una puntuación de 60.

En la evaluación inicial la media del grupo fue de 38, mientras que en la final fue de 44. Los alumnos aumentaron sus puntuaciones, aunque se puede observar que no han tenido una orientación sistemática sobre las habilidades que engloba este bloque; estas las aplican los sujetos según las circunstancias y muchas veces lo hacen incorrectamente. Debido a la edad y la necesidad de pertenecer a un grupo, no suelen expresarse y por ello estas habilidades cuestan mayor esfuerzo adquirirlas.

En el grupo 6, son habilidades de planificación: tomar decisiones, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión y concentrarse en una tarea.

En la evaluación inicial y final se observó una media de 30 (tabla 2.4); estas habilidades implican la conjunción de las mencionadas, por lo que reieren mayor complejidad y adquirirlas requiere más compromiso por parte de los alumnos; muchas de ellas están desarrollándose favorablemente.

Se detectó que existían deficiencias en las competencias emocionales como la conciencia emocional, por lo que en la intervención se enfocó la definición de la emoción, el vocabulario emocional, y se encontró que los niños tenían dificultad para definir lo que es una emoción; para ellos esta es derivada de las acciones de otros y se asocia con las situaciones de la vida, además de que la relacionan con los sentimientos. Las que más conocen son: tristeza, felicidad, amor, enojo, miedo, alegría y cariño. Las que menos conocen hacen referencia a estados de ánimo.

TABLA 2.5. DEFINICIÓN, RECONOCIMIENTO Y EXPRESIÓN DE EMOCIONES

Rubro / calificación	4	3	2	1
Definición de emoción	4 Definición: física-reacción (consecuencia)-pensamiento	3 Definición 2 de 3	2 Definición 1	1 Solo ejemplifica y no menciona ninguno de los aspectos
Frecuencia	4	6	4	14
Tipos de emociones	4 Identifica tres tipos de emociones	3 Identifica dos o un tipo de emociones	2 Solo ejemplifica y no menciona ningún tipo de emociones	1 No identifica ningún tipo de emociones
Frecuencia	8	7	16	2
Experiencias personales	4 Nombría la emoción y su estado físico y psicológico	3 Nombría la emoción y su estado psicológico	2 Nombría la emoción y su estado físico	1 Solo nombría la emoción
Frecuencia	3	7	16	2
Mímica	4 Reconoce la emoción y la puede expresar	3 Reconoce solamente la emoción	2 Solo puede expresar la emoción	1 No reconoce ni expresa la emoción
Frecuencia	7	7	9	5

De manera más específica con respecto a la definición de emoción, 14 alumnos la ejemplifican sin mencionar ninguno de los aspectos señalados; en cuanto a los tipos de emociones, 16 los ejemplifican; en las experiencias personales, 16 alumnos nombran la emoción y solo el estado físico, dejando de lado el aspecto psicológico.

Otra actividad consistió en un juego con mímica; se observó que cuando se les pedía que reconocieran y expresaran las emociones, solamente siete alumnos lo pudieron realizar, nueve las expresaron sin reconocerlas (tabla 2.5). Lo cual nos indica la dificultad para identificar y nombrar la conciencia emocional; si los niños no pueden identificarla en sí mismos será difícil que identifiquen en los otros las señales que les permita interactuar de manera empática y, por tanto, desarrollar relaciones positivas, lo que aumenta los riesgos de problemas de adicción en etapas tempranas, en el bienestar psicológico, la salud y las dificultades en la interacción en esta etapa escolar.

TABLA 2.6. EMOCIONES QUE SE EXPERIMENTAN EN DIVERSAS SITUACIONES DE LA VIDA

Emoción Situación	Felicidad	Alegria	Orgullo	Miedo	Tristeza	Enojo	Diversión	Amor	Sorpresa	Terror	Nervios	Llorar	Nada Normal
Si vas a la playa	14	2	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	2
Si estuvieran en la guerra	6	-	-	10	2	-	-	-	-	-	1	-	1
Si te dan un regalo	12	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Si estuvieran en la cárcel	-	-	-	8	9	-	-	-	-	2	-	-	-
Si estás con tu familia	14	1	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	3
Si te enseñan una pistola	5	-	-	13	1	-	-	-	-	1	1	-	-
Si te festejan un cumpleaños	15	3	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	1
Si te molestan tus compañeros	-	-	-	1	7	13	-	-	-	-	-	-	-
Si terminas la primaria	17	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Si se muere un ser querido	-	-	-	-	18	1	-	-	-	-	-	2	-

Otro aspecto considerado fue la correspondencia de las emociones con diversas situaciones de la vida; se puede observar que en la mayoría de ellas hay correspondencia con la emoción que experimentarían. Existen tres situaciones especiales: la primera es que en seis de las 10 situaciones presentadas, los alumnos señalan que no sentirían nada o se sentirían normal; la segunda es que en las situaciones de guerra y tener una pistola, seis y cinco alumnos respectivamente señalan que sentirían felicidad, lo cual no tiene correspondencia; esto puede ser atribuido a que en este contexto son situaciones normales para ellos; la última es que se mencionan como emociones: la diversión, los nervios y querer llorar (tabla 2.6).

El primer escenario nos señala la dificultad que tienen los niños para identificar emociones ante situaciones positivas como estar con la familia, o en guerra, que festejen su cumpleaños o ir a la playa, ya sea por desconocimiento de la situación, o porque no son significativas para ellos.

En el segundo contexto, donde se señala estar en guerra o que le muestren una pistola, comentan que les daría felicidad y refleja que la violencia se percibe como positiva, así como la influencia del contexto sociocultural donde se fomenta y valora esta como una situación “normal”. Lo que coincide con lo planteado por Rebollo y Hornillo (2010), de que las personas acceden al control de los recursos materiales y simbólicos, refuerzan su capacidad y protagonismo social al utilizar estos mediadores en la interacción cara a cara.

Es a través del uso legitimando o resistiendo los mediadores culturales como se desarrollan las emociones y, por tanto, si se percibe la violencia como algo que se legítima, esto es normal; los comportamientos serán violentos, y si a esto se agrega que no se tiene conciencia ni expresión de las emociones, se mantendrán.

Se identifica que las respuestas a los instrumentos son bajas tanto en el diagnóstico como después de la intervención, principalmente en lo que se refiere a la conciencia y expresión de las emociones, si bien se identifican logros en aspectos específicos como el desarrollo de las habilidades sociales, lo que nos indica que el contexto en el cual los niños se desenvuelven no les ha ayudado a desarrollar las competencias emocionales, muy probablemente por desconocimiento de la importancia y el efecto que tienen las emociones en la salud y las condiciones de vida. Muchas veces se perciben las emociones como algo que sentimos pero que no nos afecta ni influyen en nuestra relación con los otros, como algo privado e interno, por lo que no identificamos si son positivas, negativas o se desconoce su nombre específico. Probablemente es una barrera que impide que estas competencias emocionales se presenten y pongan a niños y niñas en situaciones de conflicto y vulnerabilidad. De acuerdo con Rebollo, Hornillo y García (2010), las emociones están mediadas por la cultural y atravesadas por la agenciaidad del sujeto.

Otro aspecto que se consideró fue escuchar a los otros: se observó que les cuesta trabajo escuchar sin interrumpir, poner atención a la actividad e interpretar lo que se está diciendo. Estos comportamientos interfieren con las actividades académicas, provocando errores y distorsiones en la comunicación.

También se trataron los derechos asertivos y se observó que los menos frecuentes son: equivocarnos y ser responsables de nuestros errores, intentar cambiar lo que no nos satisface, detenernos y pensar antes de actuar, pedir lo que queremos, sentir y expresar dolor, no justificarse ante los demás. Esto coincide con la dificultad para identificar las emociones como sentir y expresar dolor, las habilidades sociales, la asertividad, el expresar lo que queremos y la autorregulación emocional.

Lo anterior nos señala la resistencia de los alumnos a los comportamientos emocionales y asertivos que chocan con dos contextos socioculturales: la familia y la comunidad, que propicia enfrentamientos con los comporta-

mientos esperados en el ámbito escolar, favorece el conflicto cognitivo, le brinda agencialidad al alumno y la oportunidad de que tome las acciones para participar en la creación de significado.

Asimismo, se observó que hubo un efecto de los grupos cooperativos, ya que los niños empezaron a ser más tolerantes con compañeros que rechazaban y propiciaban la regulación al corregir o señalar los comportamientos adecuados o inadecuados.

CONCLUSIONES

Se señala la necesidad de continuar trabajando con la educación emocional en población de alto riesgo, pues requiere mayor atención debido a que los contextos socioculturales en los que el niño se desarrolla no le proporcionan modelos adecuados de comportamiento; se favorece la violencia y no la conciencia de las emociones, pues propicia que se perciba la violencia como “normal” y no se reflexiona cómo nos sentimos ni qué sienten los otros. Es necesario entonces romper este círculo de falta de empatía. Tampoco se desarrollan habilidades sociales como escuchar a otros para favorecer interacciones positivas, mejorar el bienestar social y los comportamientos asertivos.

Es importante reflexionar que no es fácil el trabajo con los niños, ya que se observa resistencia en la expresión de las emociones y el manejo de comportamientos positivos; es necesario enfatizar en el conflicto cognitivo que los lleve a desarrollar nuevos esquemas y que les brinde agencialidad en las acciones.

Los resultados de las evaluaciones diagnóstica y final indican que los niños no han logrado desarrollar las habilidades socioemocionales; la escala que presenta la media más baja es conciencia emocional, le siguen habilidades para la vida y las habilidades socioemocionales, mientras que la escala más alta es la de autoestima. El contexto en que se desenvuelven no les proporciona recursos necesarios para fomentar habilidades y esto refuerza el riesgo psicosocial.

También se observa la influencia del contexto sociocultural en lo que respecta a la escala de conducta asertiva, ya que se tiene la concepción de que las mujeres tienden a ser más tranquilas y reservadas y los hombres suelen actuar de forma agresiva, lo que nos lleva a reflexionar sobre las

diferencias de género, que no abordamos en el presente trabajo, pero que influyen tanto en la evaluación como en la intervención. Por otro lado, es necesario desarrollar nuevas actividades y ejercicios en los cuales se distinga la fuerza del contexto sociocultural y las diferencias de género; en particular que los niños reflexionen de manera activa sobre estas problemáticas que afectan a la sociedad.

Se observó que en la intervención son pocos los alumnos que logran una definición correcta de la emoción, de su reconocimiento y expresión; en algunos existen asociaciones con situaciones inadecuadas, lo que nos indica la importancia de desarrollar programas de habilidades socioemocionales.

Otro aspecto a considerar es que estas deberían estar integradas en los programas educativos y las actividades escolares, que se capacite a los docentes en el trabajo de las habilidades socioemocionales para su aplicación cotidiana en el aula e involucrar en esta tarea a los padres de familia.

REFERENCIAS

- Álvarez González, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. España: Cisspraxis.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Cisspraxis.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, Substance Abuse and Mental Health Services Administration & National Center for Mental Health Promotion & Youth Violence Prevention (2003). *Social and Emotional Learning (SEL) and Student Benefits: Implications for the Safe School / Healthy Students Core Elements*. Recuperado de <http://www.promoteprevent.org/sites/www.promoteprevent.org/files/resources/SELbenefits.pdf>
- Durlak, J., Weissberg, R., Schellinger, K., Dymnicki, A. & Taylor, R. (2011). The impact of enhancing students social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Durlak, J., & Weissberg, R.P. (2010). Social and emotional learning programs that work. En R. Slavin (Ed.), *Better evidence-based education: social-emotional learning*, Nos. 2, 4-5. York: Institute for Effective Education–University of York.

- Elias, M. (2006). The connection between academic and social emotional learning. En M. Elias & A. Harriet. *The educator's guide to emotional intelligence and achievement academic*. California: Thousand Oaks Corwin Press.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2869>
- Goikoetxea, E., & Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que implican su eficacia. Recuperado de <http://www.uned.es/educacionXXI/pdfs/o5-10.pdf>.
- Guasch, M. & Ponce, C. (2005). Intervención psicopedagógica: proyectos y programas de intervención en situaciones de infancia en riesgo social. Recuperado de pedagogia.fcep.urv.cat/revistes/junyo5/article14.pdf
- Guevara, M. (2001). *Hacia el aprendizaje cooperativo. Guía práctica para la organización de los alumnos*. Lima: Ministerio de Educación.
- Jones, S. & Bouffard, S. (2012). Social and emotional learning in school from programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(1), 31.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- Kozulin, A., Giadis, B., Ageyev, V. & Miller, S. (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. & Bisquerra R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestro y alumnos en contexto escolar. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(3), 1183-1208.
- Rebollo, M.Á., Hornillo, I. & García, R. (2006). El estudio educativo de las emociones: una proximación sociocultural. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, diciembre, 7(2).
- Rebollo, M.Á. & Hornillo, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación*, diciembre, 235-263.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para educación primaria (6-12 años)*. Barcelona: Cisspraxis.

- Romasz, E., Kantor, J. & Elias, M. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs. *Evaluating and program planning*, No.27, 89–103.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Coeducar las emociones de los niños

JOSÉ CARLOS CERVANTES RÍOS*

SILVIA CHÁVEZ GARCÍA**

Resumen: el propósito del capítulo es presentar experiencias escolares coeducativas centradas en las emociones de un grupo de infantes varones de seis años desde un enfoque histórico-cultural en psicología. La estructura del texto es: primero una introducción cronológica sobre el estudio de las emociones; posteriormente se retoman antecedentes sobre cómo se ha abordado el binomio educación-emociones en el sistema educativo mexicano. Luego se hacen algunas precisiones teórico-metodológicas como definir la coeducación y describir las situaciones de aprendizaje, tanto planeadas como espontáneas, con algunos ejemplos, de los que se obtienen algunas conclusiones. La metodología empleada fue la sistematización de experiencias.

Palabras clave: coeducación emocional, sistematización de experiencias, psicología histórico-cultural.

Abstract: the purpose of the chapter is to present coeducational school experiences that focus on the emotions of a group of six-year-old boys using a historical-cultural approach within the field of psychology. The structure of the text is: first a chronological overview of the study of emotions, followed by a look at the way the combination education-emotions has traditionally been handled in the Mexican educational system. Then certain theoretical-methodological clarifications are made, such as defining coeducation and describing the learning situations, both planned and spontaneous, with some examples, from which the chapter's conclusions are drawn. The methodology used was that of systematization of experiences.

Keywords: emotional coeducation, systematization of experiences, boys and Historical-cultural psychology.

*/ Investigador del proyecto, participó en la orientación y planeación de las estrategias coeducativas implementadas.

** Profesora titular del grupo en que se realizó el trabajo de intervención, planeó e implementó las estrategias incorporadas a la rutina de clase, sumadas al programa oficial de la Secretaría de Educación Pública.

El presente capítulo tiene básicamente dos objetivos: 1. Analizar el concepto de las emociones desde la psicología histórico-cultural, relacionándolo con los estudios de género; y 2. Presentar una propuesta pedagógica conceptual y práctica con niños de seis años desde la coeducación emocional.

Para responder al primer objetivo se revisaron diversos autores y autoras —Vygotsky, Rebollo, Del Pino, Seidler, entre otros— que definen o clasifican las emociones, así como su función en la vida de las personas desde un enfoque histórico-cultural (Vygotsky, 1999; Rebollo, 2006).

Con base en estas ideas, hemos retomado el concepto de Simón (2010) sobre coeducación, quien la define como “cambiar modelos sexistas por modelos humanos” (p.61). Para el segundo objetivo reportamos un trabajo de intervención, durante el ciclo escolar 2012–2013, en una escuela primaria particular de Puerto Vallarta, Jalisco, con un grupo de 21 alumnos (seis niñas y 15 niños) de primer grado, entre seis y siete años de edad, mediante dos tipos de estrategias: por un lado, aquellas *intencionadas* (actividades previamente planeadas) y, por el otro, las *situacionales* que se presentan espontáneamente; ambas abordadas con un enfoque de género. Las primeras tienen la intención de crear un campo semántico compartido que favorezca la comunicación de las emociones, la resolución de conflictos, la empatía y la construcción de significados conjuntos; en tanto que las estrategias situacionales pretenden aprovechar la convivencia diaria para potenciar la significatividad del aprendizaje emocional, a la vez que aporten al desarrollo del autocontrol de las propias emociones.

Los hallazgos principales son que, como producto de las actividades intencionadas como de las situacionales, se detectaron indicios de una mayor sensibilización respecto a la identidad de género que ya poseen los niños, así como ciertos cambios en sus discursos y prácticas, sobre todo en cuanto a la resolución de conflictos. Sin embargo, no fue posible conformar un contexto suficientemente favorable que sostuviera un cambio mayor respecto de otros ambientes familiares, de amistad o diversión, en los que los niños están inmersos y les plantean otro tipo de ideas.

BREVE RECUENTO HISTÓRICO DEL CONCEPTO DE LAS EMOCIONES

Queremos dedicar este apartado a plantear dos ideas fundamentales: las emociones —desde la concepción de diversos autores— y el desarrollo de la infancia en relación con el estudio de las masculinidades. Todo esto desde el enfoque de la psicología histórico-cultural.

A lo largo de la historia, las emociones¹ han sido motivo de reflexión y análisis. Fueron pensadas desde la antigüedad de la civilización occidental en la Grecia antigua. Para Platón (1988), todo aquello relacionado con la afectividad alteraba a tal grado el alma, que impedía la actividad intelectual y fluidez de las ideas: en contraposición, su discípulo Aristóteles (2002) le concede un valor positivo al aplicarla a la retórica, ya que permite involucrar a las personas que escuchan los discursos como medio de convencimiento.

En la época moderna es retomada por algunos filósofos como Descartes, quien concibe las pasiones como percepciones pasivas, mismas que clasifica en tres tipos: las primeras relacionadas con el cuerpo, como el hambre, la sed, el dolor, el placer, las sensaciones, los sentidos y el movimiento; las segundas conciernen al espíritu, que es la voluntad y la percepción involuntaria; las terceras se refieren a las que unen al cuerpo con el alma, son un puente entre las primeras y las segundas, o como señala Vygotsky (2004): son percepciones del alma mantenidas por cuerpos en las partículas de sangre.

Por su parte, Baruch Spinoza (1980) emplea el término afectos, entendiendo por tales “las afecciones del cuerpo, por las cuales aumenta o disminuye, es favorecida o perjudicada, la potencia de obrar de ese mismo cuerpo, y entiendo, al mismo tiempo, las ideas de esas afecciones” (p.124). Esta visión aporta una idea nueva hasta entonces: la posibilidad de entender las emociones como parte de un todo, un inicio de monismo filosófico que después se convertirá en uno psicológico en el enfoque histórico-cultural. Por su parte, Kant las entiende como enfermedades o trastornos del espíritu (en Vygotsky, 2004).

1. Dependiendo de los distintos autores y contextos históricos, se emplean como sinónimos emociones, afectos, pasiones y sentimientos. Trataremos de precisar las diferencias en la medida en que cada uno lo refiera explícitamente.

En tiempos más cercanos, entre los siglos XIX y XX entran en juego otras disciplinas como la biología con Darwin —continuador del naturalismo—, quien desde 1872 ya consideraba que la expresión de las emociones en el hombre no eran otra cosa que el producto de la evolución de su origen animal. Algunos de sus seguidores como Spencer y Ribot plantearon en 1896 que las emociones solo eran un resquicio de reacciones innatas que desaparecerían en un futuro. Esta idea llevada al extremo concluía que “el hombre del futuro será un hombre carente de emociones” (Vygotsky, 1993, p.404). Tal afirmación coincidiría perfectamente con los postulados básicos de la psicología cognitiva estadounidense, surgida en 1967, que concibe al ser humano como una máquina (Hardy, 2003, p.499).

Heredera de esta tradición filosófica, la psicología incorpora las emociones a sus múltiples objetos de estudio. En este sentido, sobresalen las aportaciones hechas entre 1884 y 1885 de William James y Carl Lange como una teoría clásica del siglo XIX. Ellos retoman la idea de Descartes de que las emociones son reacciones del cuerpo como parte de su funcionamiento. El primero se enfoca en los cambios vasomotores, mientras que el segundo lo hace con las reacciones viscerales. El inconveniente de tales ideas es producir una explicación dualista y mecanicista en psicología, separando el cuerpo del alma (Vygotsky, 2004).

A principios del siglo XX, Freud identifica que las emociones no están aisladas del resto de la vida humana y que cambian en relación con las distintas etapas del desarrollo. Las relaciona como síntomas de rasgos neuróticos debido a la represión sexual inconsciente. Por su parte, Alfred Adler plantea entre 1926 y 1933 que las emociones tienen un papel crucial en la formación del carácter y que este es el eje de la personalidad (Vygotsky, 1993).

Siguiendo a Vygotsky, este aborda el tema de las emociones en varios trabajos entre 1931 y 1934, donde reconoce la influencia de otros psicólogos en sus ideas. Al analizar las investigaciones de Bühler, descubrió que las emociones tienen funciones distintas conforme las diferentes etapas del desarrollo infantil: instinto, amaestramiento e intelecto. En Claparède reconoce la diferencia entre emoción y sentimiento, y concuerda en definir la primera como una reacción inmediata ante algún estímulo de la realidad, mientras que el segundo muestra la percepción anticipada que representa

TABLA 3.1. APORTACIONES DE DIVERSAS TEORÍAS / AUTORES SOBRE EMOCIONES HUMANAS

Teoría	Principio / s	Autor / es y años
Pasiones	Percepciones de naturaleza pasiva a) Cuerpo: sensaciones, sentidos, dolor, placer, hambre y sed. Movimiento b) Espíritu: percepción involuntaria / voluntad c) Espíritu y cuerpo: pasiones	R. Descartes 1649
Afectos	Las emociones tienen relación con la conciencia de la realidad y del cuerpo de las personas. Es un monismo filosófico	B. Spinoza 1677
Razón pura	Serán enfermedades o trastornos del espíritu inconvenientes para el hombre	I. Kant 1781
Evolucionista	Origen biológico, instintivas, observables en el reino animal (utilidad biológica)	Ch. Darwin 1872
De los Rudimentos	Vestigios de las reacciones de huida refrenada (temor) y riña refrenada (ira) tendientes a desaparecer	H. Spencer y T. Ribot 1896
Organicista	Sensación o percepción de los cambios orgánicos (vasomotores)	W. James 1884-1885
	Cambios viscerales	C. Lange
Psicofisiología de las emociones	Se obtienen respuestas fisiológicas similares ante emociones distintas	W. Cannon 1915-1932
Psicoanálisis	Las emociones cambian a lo largo de la niñez a la adultez ¿Por qué provocan perturbaciones en la conciencia humana? Vinculadas con aspectos de la vida humana Síntomas de neurosis por represión sexual	S. Freud 1899-1930
Psicología individual	Relacionadas con la formación del carácter como parte fundamental de la personalidad	A. Adler 1926-1933
Gestalt	Se desplazan en diferentes etapas del desarrollo (instinto, amaestramiento e intelecto)	K. Bühler 1913-1933
Funcionalista	a) Distingue la emoción (instintiva) del sentimiento (solución adecuada, anticipada) b) Relación de las emociones con otros procesos c) ¿Por qué las emociones producen la diversidad de contenido de la vida psíquica?	A. Claparède 1928
Psicología estructural	Investigación experimental: "profundidad psicológica" Reacciones emocionales son resultado de una estructura concreta del proceso psíquico	K. Lewin 1922-1927
Histórico-cultural	Son la parte fundamental en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores y de toda la vida humana	L.S. Vygotsky 1931-1934

Fuente: adaptado de Vygotsky (1993; 2004).

un problema causante de la emoción. En otro plano, Vygotsky (1993) señala que la aportación de Kurt Lewin fue hacer experimentos para probar que las emociones pueden permanecer por largo tiempo como parte de estructuras psicológicas.

Finalmente, Vygotsky (1993) rescata la idea de Spinoza sobre la integración total de la vida emocional al resto de los aspectos de la vida humana, reconociendo el materialismo del cuerpo, incluido el cerebro y la complejidad que esto conlleva. A continuación presentamos un cuadro que resume las ideas hasta aquí expuestas.

EMOCIONES Y PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL

Sabemos que existen otros autores y autoras que han hecho aportaciones valiosas al tema desde distintas disciplinas científicas, pero nos limitaremos a desarrollar las ideas en apego al objetivo de analizar las emociones desde la psicología histórico-cultural.² Consideraremos su propuesta para clasificar las emociones en elementales y superiores (Vygotsky, 1999), las primeras identificadas con aquellas heredadas por naturaleza (innatas) y las segundas reorganizadas mediante la cultura. Dylan Evans (en Rebollo, 2006) las cataloga igual, pero las llama primarias, donde agrupa la alegría, la tristeza, el miedo, la sorpresa y la repugnancia; y secundarias, que comprenden comportamientos morales, culpabilidad, vergüenza, orgullo, ira, envidia, celos y amor. Nuestra postura —en concordancia con Vygotsky— es que todas las emociones tienen una base biológica, pero se van transformando en históricas en el sentido de que la síntesis de la cultura paulatinamente se internaliza en los individuos a lo largo de su vida. Para Vygotsky (2004) es fundamental entender las emociones como el eje central del psiquismo humano, solo la unidad entre emoción e intelecto posibilita la conciencia. No puede entenderse la una sin el otro de manera recíproca.

Una idea básica retomada de Karl Bühler por Vygotsky es que las emociones atraviesan por una serie de etapas, lo que él conceptuó como “desarrollo”, es decir, aquel cambio que experimentan las funciones psíquicas de los individuos a lo largo de su vida, generado por la interacción con

2. Hasta ahora, este debate conceptual no ha logrado consenso. Autores como Benesch (2009) y Castilla (2000) retoman la idea de que las emociones y los sentimientos son sinónimos. Benesch además propone agregar un tercero: el afecto.

el contexto cultural específico a través de las relaciones sociales. Dicha relación permite que las personas internalicemos las ideas, habilidades y lógicas de sentir, pensar y actuar generadas por determinada cultura, que primero se nos presentan socialmente a través de experiencias llenas de significado —en la familia, los medios de comunicación, las amistades—, y paulatinamente las incorporamos a nuestra individualidad. Esta progresiva apropiación es lo que vuelve más complejo el desarrollo conforme se insertan nuevos elementos a los anteriores y se consolidan hasta formar los conceptos que tenemos de la vida y el mundo; en el caso que nos ocupa, la vida emocional de los niños.

En todo proceso psíquico existen cuatro etapas conforme al grado de internalización y complejidad: primitiva, ingenua, externa e interna (Vygotsky, 1993). Este esquema es aplicable también al desarrollo de las emociones humanas, por lo que podríamos ubicar a los niños de cinco a siete años en la etapa externa, caracterizada por la no internalización de los sistemas conceptuales ligados con la realidad y la vida afectiva, es decir, que todavía existe la dependencia externa para regular el pensamiento y la acción. En el apartado denominado “Precisiones teórico-metodológicas” de este trabajo, insistiremos sobre esta idea debido a su relevancia para la educación formal.

Ya en otro documento se propuso la necesidad y pertinencia de estudiar el género a través de la psicología histórico-cultural (Cervantes, 2011), porque sus bases epistemológicas, metodológicas y teóricas guardan más relación con los intereses y principios de la teoría de género que cualquier otro enfoque dentro de esta disciplina. En esta ocasión queremos continuar con la misma idea, pero agregando planteamientos que la refuerzan. Comencemos por una premisa fundamental para la psicología histórico-cultural: el desarrollo del psiquismo humano —tanto las funciones psíquicas superiores como la conciencia— dependen del desarrollo del habla (Vygotsky, 1993).

Si analizamos esta tesis con una óptica de género encontramos un hecho que concierne al tema que nos ocupa: las niñas hablan más pronto que los niños y emplean mayor cantidad de palabras para expresar sus pensamientos, sentimientos y acciones (Matute, Sanz, Gumá, Rosselli & Ardila, 2009). No se ha podido probar que dichas diferencias se deban a cualidades innatas, sin embargo, la psicología histórico-cultural propone que la actividad consciente es la que obliga a los seres humanos a desarrollar cualquier habilidad (Vygotsky, 1991). Por eso, para explicar el avance de las niñas y

rezago de los niños en el desarrollo del habla, debemos buscar en las condiciones socioculturales de vida.

Estudios realizados por O'Brien y Nagle (en Craig & Baucum, 2001) probaron que el género tiene mucho que ver en tal desarrollo porque, por ejemplo, el juego con muñecas empleado por las niñas demanda una interacción verbal más rica y variada en comparación con la implicada en el uso de autos de juguete por parte de los niños. Por lo que podemos concluir que son las condiciones culturales de género las que permiten el desarrollo del habla y de las funciones psicológicas superiores, incluidas las emociones.

Esto nos lleva a la idea de la masculinidad, entendida como los significados culturales que determinan los pensamientos, acciones y sentimientos de los hombres (Instituto Nacional de las Mujeres, INMujeres, 2007). En ese trayecto, los niños se ven expuestos a diversas situaciones de aprendizaje cotidiano familiar y extra familiar que los obligan a desarrollar sistemas de funcionamiento que se internalizan conforme las etapas del desarrollo citadas. No serán las edades en sí mismas las que determinen las habilidades y los contenidos de la conciencia sino la sintonía o no sintonía con los modelos de masculinidad ofrecidos.

Hasta aquí hemos bosquejado el fundamento psicológico de las emociones desde un enfoque histórico-cultural, y planteamos someramente su relación con la formación de las masculinidades infantiles. A continuación abordaremos directamente el fundamento pedagógico que permita problematizar en la necesidad de integrar un enfoque de género a la coeducación de las emociones de los niños.

COEDUCACIÓN EMOCIONAL

La cristalización del viejo sueño democrático por el que el movimiento feminista ha luchado desde sus inicios, tenía que verse reflejado en la educación, porque en términos de equidad es la escuela un espacio caracterizado por la intencionalidad que le imprime el poder mediador necesario para el cambio. Así pues, el tipo de educación libre de sexismo, encaminada a “que todas las personas sean formadas por igual en un sistema de valores, de comportamientos, de normas y de expectativas que sea ajeno al sistema sexo / género” (Simón & Cremades, 2003, p.47), en otras palabras la *coeducación*, no podía surgir en otro terreno más adecuado que el de la escuela.

El concepto fue propuesto por los mismos autores como “proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de chicos y chicas, partiendo de la realidad de dos sexos diferentes, hacia el desarrollo personal y una construcción social común y no enfrentada” (p.47). Su propósito es simple pero no sencillo: “cambiar los modelos sexistas de género por modelos más humanos” (Simón, 2010, p.61). Sin embargo, advierte Marina Subirats, “aunque la coeducación supone modelos de enseñanza que afectan la educación tanto de niñas como de niños, el debate que se establece sobre este término está especialmente relacionado con el concepto predominante en cada época sobre la forma adecuada de educar a las mujeres” (1994 en línea). Esto quiere decir que, desde sus orígenes dentro de la segunda etapa del movimiento feminista, la coeducación se ha venido transformando desde una forma de reivindicar el derecho femenino de recibir educación “masculina”, hasta el derecho humano de recibir educación sin ningún tipo de distinción.

No obstante la crítica a los modelos coeducativos, que señalan que no han funcionado del todo a pesar de su implementación en varios sistemas escolares oficiales, la propuesta en sí misma es de valor suficiente para que se mantenga la línea de implementación en la búsqueda de mejores resultados. La coeducación es a la educación lo que la democracia es al sistema de gobierno, equiparable a la utopía pero a la vez necesaria como finalidad que direcciona y da sentido a las acciones, porque si bien no es garante de que se logrará la equidad debido al carácter multifactorial que significa el contexto sociocultural, es condición indispensable para que esta se lleve a cabo. Como dice Subirats: “En definitiva, la educación no puede hacer desaparecer las desigualdades, pero es una pieza esencial para reducirlas” (1994, en línea). Con esta idea en mente es como intentamos explorar formas de incidir en la educación emocional de los alumnos.

La relación entre emociones y educación se ha desarrollado en varias direcciones.³ Los propósitos de este binomio tienen relevancia para nuestras experiencias de investigación en la medida que se vinculan con la equidad de género. En este sentido, la coeducación es el modelo que la representa. De acuerdo con Simón y Cremades (2003), es a partir de la déca-

3. Existen propuestas como la de Otero (2006), quien las retoma como un factor decisivo a considerar en el aprendizaje de las ciencias. Sin embargo, este tipo de trabajos no es de nuestro interés porque lo restringe a una sola asignatura y creemos que las emociones son un eje trasversal de la educación y de la vida misma.

da de los noventa que se incrementaron considerablemente las propuestas coeducativas, especialmente en los niveles de secundaria, pero han estado a expensas de dos elementos: las características de las y los profesores, y las políticas públicas del momento.

En el contexto mexicano no ha sido diferente; los intentos por implementar estrategias con enfoque de género responden a políticas internacionales, y los esfuerzos y recursos se diluyen entre las múltiples necesidades que demanda el sistema educativo del país. Por ejemplo, tanto en el Programa de Educación Preescolar (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2004) como en el Programa de Estudios (SEP, 2011), se pide a las educadoras que trabajen las emociones, pero están desvinculadas conceptualmente del enfoque de género, lo cual las limita en su impacto social a mediano y largo plazo. Aunque se generaron otros materiales por instituciones gubernamentales, como guías con sugerencias didácticas para trabajar en la escuela, así como textos pensados desde un enfoque de género como material de apoyo para educadoras (Valenzuela, Díaz, Jaramillo & Zúñiga 2004; INMujeres, 2005; Leñero, 2009), tienen el inconveniente de que en la práctica no se usan o se emplean de manera distorsionada por no comprenderse los conceptos básicos que le dan vida a tales propuestas.

Una idea que asumimos como cierta es que tomar conciencia de las emociones desde un enfoque de género permitiría a los niños lograr una autorregulación de las mismas, expresándolas, analizándolas y comprendiéndolas para que puedan manejarlas como parte de las interacciones que tengan con otras personas de igual y distinta edad, lo que evidencia un mayor desarrollo en el infante. La autorregulación es una condición obligada en la evolución de las funciones psicológicas elementales hacia las superiores, por tanto, un objetivo sustancial que se ha marginado en el contexto escolar por no comprenderse del todo. Como señala Vygotsky (1979), “la característica básica de la conducta en general es que las personas influyen en sus relaciones con el entorno, y a través de dicho entorno modifican su conducta, sometiéndola a su propio control” (p.86). Esto significa que, en un principio, la regulación de la conducta viene del exterior, se internaliza a través de complejos procesos, para luego hacer uso intencional de estrategias que la regulan desde el interior. Por lo tanto, podemos definir la autorregulación como el proceso psíquico de internalización de los signos culturales mediante el cual las personas determinan su comportamiento de

manera voluntaria. Debido a que esta depende de una prolongada serie de procesos evolutivos, no es predecible que se logre en un momento dado, se entiende que se alcanza paulatinamente según el estado de desarrollo. Lo que no debe perderse de vista para la educación formal es la necesidad de ambientes favorecedores en esa dirección.

Creemos que dentro del enfoque de la psicología histórico-cultural, la coeducación puede jugar un papel fundamental en la formación de la conciencia sobre cualquier aspecto de la realidad. En este caso, lo que se pretende fomentar, principalmente en los niños varones, es la conciencia de cómo las emociones les afectan, de qué manera y cómo pueden auto-regularlas para que cumplan la función de servir como espejo de lo que acontece en sus vidas. Por lo general no tienen esta conciencia debido a sus limitaciones en el desarrollo, pero fundamentalmente porque estas no son objeto de reflexión. Vygotsky (1993) afirmaba que forman parte de los conceptos cotidianos, de los que casi nunca pensamos de manera sistemática, solo los vivimos a través de la socialización y se propagan mediante la educación informal. Por lo tanto, la educación emocional informal que está diferenciada por género (Rebollo, 2006) muestra la tendencia a reprimir o expresar ciertas emociones a unas y otros.

En resumen, nuestra preocupación es contar con una propuesta pedagógica, con enfoque de género, de tipo conceptual y práctico. Para ello nos hemos basado en las ideas de los teóricos Simón y Subirats, incluyendo conceptos de la psicología histórico-cultural.

PRECISIONES METODOLÓGICAS

El trabajo de campo se implementó durante dos cursos escolares consecutivos previos al ciclo 2012–2013 —que es el que se reporta—, empleando las mismas situaciones didácticas relacionadas con la identificación y expresión de las emociones, lo que nos ha permitido evaluar las estrategias y hacer adecuaciones. Se trabajó de dos formas: con situaciones planeadas y espontáneas, desde un enfoque de género.

Situaciones planeadas

En general, una situación planeada es aquella diseñada didácticamente para el logro de un propósito educativo (SEP, 2011); se compone de varias actividades dirigidas, en nuestro caso a favorecer habilidades emocionales y propiciar espacios de reflexión sobre las emociones, su expresión, identificación y regulación a través de un enfoque de género.

Estas situaciones se componen de tres momentos: 1) *presentación del tema*, que puede ser a partir de la lectura de un texto o la narración de una anécdota; 2) *la discusión*, donde se cuestiona a los participantes sus ideas sobre género y se introducen ideas sobre equidad; y 3) *la producción*, donde se pide al grupo hacer algo concreto con lo discutido anteriormente, ya sea escrito, verbal, gráfico o visual.

Trabajar intencionadamente la exploración de sentimientos en situaciones planeadas nos permite hacer énfasis en cierto vocabulario que sirve de referencia en futuras conversaciones. Sabemos que al inicio de la socialización, el niño adquiere un vocabulario suficiente para comunicarse con los adultos, un habla funcional y práctica que se necesita en la interacción; pero que estas palabras, al principio carentes de significado, se trasforman en conceptos a edad tardía, es decir, las palabras asumen “la función de conceptos” por razones prácticas de socialización, y es mucho más tarde —durante la adolescencia— cuando se convierten en conceptos propiamente dichos (Uznadze, en Vygotsky, 1995). Mientras esto sucede, tener un campo semántico y un conjunto de significados compartidos favorece la comunicación para la resolución de conflictos y el entendimiento del otro. Desde un enfoque funcional, la palabra existe por y para la interacción humana, lo que Vygotsky (1995) establece claramente así: “un concepto no es una formación aislada, fosilizada e inmutable, sino una parte activa del proceso intelectual, puesta continuamente al servicio de la comunicación, del entendimiento y la resolución de problemas” (p.118). Dar, por ejemplo, un rostro a la envidia, un color a la tristeza, un contenido emocional a la frustración, es mediar entre las experiencias sentidas por niños y niñas y la expresión verbal de estas, estableciendo un canal de interacción con los otros y un mejor entendimiento de sí mismos. Pero además, intenta potenciar la formación de un concepto de envidia, tristeza o frustración.

De acuerdo con Vygotsky (1995), el adulto no puede simplemente trasmitir su pensamiento a la cabeza del niño, lo que se hace es dar el significado de las palabras y este construirá pseudoconceptos; en otras palabras, conceptos parecidos al original pero elaborados por él de acuerdo con su realidad interna (p.134). Esto quiere decir que, crear espacios para reflexionar sobre las emociones —cómo son nombradas, cómo se sienten, cómo se identifican en los otros, cómo se espera que se expresen y por qué se producen—, no garantiza la formación de un concepto definitivo en el infante, aunque contribuye a su potencial precisión a edades más avanzadas en su desarrollo; lo que siempre será preferible a carecer de dichos espacios y dejar como única opción la influencia azarosa de los otros medios culturales de influencia (Cervantes, 2009) —familia, iglesia, medios masivos de comunicación— que, desde luego, tienen la misma o mayor posibilidad de formación que la escuela. A esto se refiere la idea manejada líneas arriba sobre la dependencia externa —evidente en las edades preescolares— en la regulación del pensamiento y las emociones, donde la influencia que tiene el adulto sobre el niño o la niña para organizar la realidad es de suma importancia.

La familia, donde se encuentra el primer círculo de relaciones afectivas, es una poderosa fuente de socialización diferenciada por género, es donde se ubican los “otros significativos” (Mead, en Fernández, 2003) que van a conformar el referente inmediato de actuación de las generaciones infantiles. Los conceptos emocionales que ahí se manejan es el discurso conocido por el niño en cuanto a su realidad se refiere. La escuela no puede ser ajena a dicha disertación porque es otro espacio privilegiado de influencia relativa. Decimos relativa porque, en la edad previa a la adolescencia, la actividad mental del niño no es capaz de formar conceptos como tales, por tanto, su mente en construcción está bajo la influencia de aquello que signifique una mayor comprensión de su realidad práctica y, en ese terreno, la familia tiene la ventaja. Sin embargo, la escuela es el segundo círculo de relaciones afectivas a edad temprana en los sujetos, cumple con el objetivo de ampliar esa socialización y se convierte en un espacio de capital importancia. La enseñanza formal tiene como finalidad favorecer el potencial desarrollo de la personalidad del educando; lo que propone el modelo coeducativo es incluir una formación libre de estereotipos sexistas que no limiten su experiencia emocional y favorezca un mejor desarrollo intelectual y social, en consideración al papel esencial que las emociones tienen en dicho proceso.

Y aquí se hace necesaria una precisión. En nuestro caso, las familias de los alumnos con quienes trabajamos no fueron incluidas en la intervención educativa por varias razones: primera, se consideran espacios privados de convivencia en los que la equidad de género es difícil de permear y se requeriría un programa específico y un trabajo aparte; segunda, no es de competencia pedagógica el trabajo con la familia propiamente dicha, en todo caso corresponde a las escuelas para padres que oficialmente se enfocan en otros aspectos de la educación al margen del análisis de género; tercera, la resistencia al cambio es un obstáculo importante siempre presente en la mentalidad adulta ya que los conceptos están elaborados, es por eso que trabajamos con los menores en formación; por último, el momento de intervención se desarrolla exclusivamente en el ámbito áulico, inserto en las actividades cotidianas de la clase donde no tiene cabida la actividad familiar. Esto desde luego supone una limitación más, pero lo que pretendemos es la existencia de un espacio que contrarreste el contexto cultural fuera de la escuela.

Situaciones espontáneas

Consideramos importante también ponderar las situaciones espontáneas, aquellas que se presentan como parte de la interacción diaria. Hay por lo menos dos razones para ello: porque se trata de vivencias significativas y la emoción influye decididamente en el aprendizaje, sobre todo tratándose de sujetos pequeños.

La significatividad de lo que se aprende es un tema ampliamente informado en el ámbito docente; las y los maestros conocen el postulado de Ausbel, que consiste en que el aprendizaje, para que sea permanente, debe ser significativo; pero poco nos detenemos a reflexionar sobre lo que hace que este lo sea. Las situaciones de aprendizaje pueden estar planeadas para favorecer la significatividad, pero no olvidemos que la vida cotidiana también ofrece un potencial significado nada desecharable. La carga emocional implicada en un conflicto o en cualquier circunstancia que requiera de una solución, puede ser la diferencia entre algo que simplemente pasó y algo que se quedó en la memoria para toda la vida; o más aún, algo que determinó la internalización de un concepto. Porque como quedó demostrado con los experimentos de Ach sobre la formación del pseudoconcepto en

los niños, que “surge y toma forma en el curso de una operación compleja encaminada a la solución de un problema” (Vygotsky, 1995, p.119), con lo que queda como condicionante que, para que este proceso arranque se requiere la existencia de un problema cuya solución solo sea posible con la formación de nuevos pseudoconceptos, pues sigue siendo la palabra el instrumento mediático entre la realidad y el pensamiento. Es así que dar contenido lingüístico al conflicto lo pone en una dimensión de análisis susceptible de ser comprendida por el infante; es también la oportunidad de describir las emociones experimentadas en un contexto particular y canalizar su expresión de formas más saludables para la convivencia, por ejemplo, resolver conflictos a través del diálogo en lugar de golpear al otro u otra.

Desde luego que se trata de un proceso y, por tanto, ocupa bastante tiempo en formación, pero cuanto antes se ponga en marcha, dará lugar a formas de acción reguladas desde fuera —desde la enseñanza— que redundarán en recursos alternativos de autorregulación (Cervantes, 2009). En otras palabras, para que surja la acción voluntaria consciente en la infancia, la acción dentro de sí que regule sus formas de conducta, es indispensable la mediación del lenguaje (Luria, 1995); para que el niño quiera y decida expresar el enojo sin violencia, por ejemplo, deberá existir un entendimiento verbal proveniente del adulto que establezca los inconvenientes sociales de reaccionar con violencia, y esto no es algo que se entienda de una vez y para siempre; se requiere un esfuerzo de parte de ambos para compartir el significado tanto social como afectivo que está en juego.

Por su carácter espontáneo, estas situaciones dependen de cómo y cuándo se presentan. La mayoría son predecibles en tanto son comunes entre los niños y las niñas que comparten edad e intereses, pero también las hay inesperadas; lo importante aquí es saber identificar el mayor o menor impacto que puede tener para el grupo o para los fines que en equidad de género se persiguen. La mecánica de manejo sigue más o menos el mismo esquema: a) se pide la participación del grupo completo en un espacio de discusión; b) se expone brevemente el problema; c) se da voz a las partes involucradas o quienes tengan algo que aportar para el mejor conocimiento de la situación; d) se da el espacio de discusión con preguntas dirigidas a identificar y entender las emociones implicadas que provocaron el conflicto y otras alternativas de actuación que pudieron evitar el problema, con el re-

conocimiento de las partes involucradas sobre sus errores o aciertos; y e) se piden soluciones justas y realistas para que las partes queden satisfechas.

Insistimos en que el desarrollo de competencias para la convivencia no es lineal ni las alternativas de solución son definitivas; la autorregulación de emociones es un proceso lento que necesita atención constante a lo largo de la infancia y avanza por etapas en el desarrollo: “comienza por un acto práctico que el niño realiza por indicación del adulto. En la etapa siguiente comienza él mismo a utilizar su propio lenguaje externo; finalmente, se vuelve lenguaje interno que toma la función de regulación de la conducta. De esta forma surge la acción voluntaria consciente del niño, mediatizada por el lenguaje” (Luria, 1995, p.106).

Entendemos que la regulación emocional es un precepto fundamental en la coeducación, ya que el control de las propias emociones permite a los sujetos la conciencia para alejarse de estereotipos sexistas, como asumir que los varones deben ser valientes y no identificarse con emociones que consideran propias de niñas, como el llanto y el miedo; además, que tanto niñas como niños crean que ciertas expresiones emocionales son “femeninas” y se burlen o molesten a otros por ello. En adición, los conflictos interpersonales representan oportunidades de practicar formas de convivencia en equidad, pues muchos están relacionados con cuestiones de género, por ejemplo, juegos violentos entre niños y ofensas verbales entre niñas. Es así que una estrategia recurrente es el uso de experiencias para resolver conflictos similares, que se repiten con diferentes actores.

ALGUNAS EXPERIENCIAS COEDUCATIVAS

Ejemplos de situaciones planeadas⁴

Descripción 1

La actividad fue planeada para explorar la expresión de sentimientos. El momento de *presentación del tema* comenzó con la lectura del cuento titulado *Nadie me quiere*, la historia de un perro que al acercarse a otros anima-

4. Las descripciones son un resumen del registro narrativo que se elabora inmediatamente después de la clase. Se omiten algunos fragmentos para abreviar y destacar lo importante de las participaciones. Como es de esperarse, los nombres fueron cambiados.

les huye al interpretar que ninguno es amistoso; un zorro ayuda al perro a descubrir que simplemente no lo conocen, y al final todos se hacen amigos.

En un segundo momento se inició *la discusión* sobre qué enseñanza dejó el cuento. Algunas respuestas fueron: “no debemos temer a los demás”, “debemos mostrarnos amigables desde el principio”. Se les hizo notar que el rostro de los animales era lo que hacía al perro huir, porque se expresan los sentimientos a través de los gestos del rostro. Se les pidió que hicieran distintas caras representando algunos sentimientos (alegría, tristeza, enojo, aburrimiento, sorpresa) y pasaran al frente aquellos niños o niñas que expresan muy bien un sentimiento para la apreciación de todos.

Posteriormente, se solicitó que recordaran cuándo se han sentido tristes. Algunos refirieron: “cuando murió mi abuelito”, “cuando atropellaron a mi perro”, “cuando mi mamá me regaña”. Luego se les pidió que recordaran cuándo se sienten felices: “cuando la *miss* me felicitó porque hablé en inglés”, “cuando mi mamá me abraza”, “cuando mi papá juega conmigo”.

En el tercer momento, de *producción*, se propuso que fueran a sus mesas a escribir⁵ esas dos situaciones —de tristeza y alegría— e hicieran un dibujo de su cara en cada caso. Al terminar, sentados en círculo en la alfombra, leyeron algunos trabajos a la clase. Se les pedía que levantara la mano quien se sintiera igual que su compañero que estaba leyendo. Se comprobó la identificación de todos con la situación y los sentimientos que se leían. Se concluyó que las causas de la tristeza y la alegría son comunes a todos y que al saberlo se puede evitar herir el corazón de los otros, o saber cómo hacerlos sentir mejor. Algunos comentaron que estaban de acuerdo y narraron anécdotas en que alguien les hizo sentir mal y lloraron. Este momento planteó la oportunidad para preguntar si los adultos también lloran o solo lo hacen los infantes, y se reinició con ello una discusión donde se abordó la cuestión de género. Algunos respondieron que los adultos a veces lloran. Se les solicitó levantar la mano a quien hubiera visto llorar a su papá. Nadie lo hizo; todo lo contrario cuando la persona es la madre. Nicolás dijo que cuando su mamá y su papá se pelean, ella es quien llora. Carlos dijo que su mamá lloró mucho cuando murió su abuelito. Diana dijo que cuando robaron a su perro, su mamá y ella lloraron juntas. Se le preguntó si

5. El grupo apenas está experimentando con la escritura, de modo que deben leer su texto al terminar para que se les reescriba convencionalmente el contenido. Aun así, ellos recuerdan lo que “escriben”.

su papá nunca llora, y Mayra dijo que cuando ven películas, su mamá llora y su papá no. Emilio dijo que tal vez su papá sí llora, pero nunca lo ha visto.

Se les preguntó si alguno ha escuchado que los niños no lloran. Respondieron afirmativamente. Se les cuestionó si creían que eso era verdad. Las niñas dijeron que no, pero la mayoría de los niños guardó silencio. Carlos afirmó que los niños no lloran porque son “más fuertes”. Juan apoyó con el argumento de ser “más inteligentes”; se preguntó a Juan si las mamás, niñas y todas las mujeres que lloramos no somos inteligentes. Lo pensó y dijo que se equivocó, que más bien los que no lloran son “más fuertes”. Se pregunta al grupo si opinan igual que Carlos y Juan. Algunos dijeron que sí. Ana declaró que las personas lloran, chicos y grandes, porque se sienten tristes. Al afirmar este comentario se les dijo que se puede llorar, que no hay ningún problema, que nadie deja de ser inteligente o fuerte por eso. Marco añadió que también se llora de felicidad. Varios estuvieron de acuerdo. Se les cuestionó si la fuerza tiene que ver con las ganas de llorar. Emilio dijo que él siente algo que aprieta su garganta cuando se aguanta las ganas de llorar (un ejemplo de fuerza tal vez entendida como reprimir el llanto). Otros aseguraron lo mismo. Se les propuso que si les gustaría no aguantarse las ganas de llorar cuando sienten su garganta apretada, y la mayoría asintió. Alex dijo que él lo ha hecho y que al llorar siente mejor su garganta. Diego dijo que si se aguanta, su garganta le duele. Se les preguntó entonces si es importante hacer caso a la idea de que los niños no deben llorar aunque tengan ganas y motivo para hacerlo, y al unísono respondieron que no. Se insistió en que tanto niños como niñas, hombres y mujeres, podemos llorar siempre que tengamos una razón y no pasará nada. Se escuchó el timbre para salir al patio.

En este grupo, como en ciclos anteriores, la consigna de que los niños no lloran es conocida y aceptada de manera unánime. Lo mismo pasa con la idea del “nudo en la garganta” que incluso los varones admiten haber experimentado; es común que no acepten la idea de llorar en un principio, aunque algunos de carácter más sensible no tienen problema en reconocer la posibilidad de expresar con llanto su tristeza o alegría. Un hecho observable es que los niños utilizan el llanto para expresar su enojo y en ese caso no lo ven mal. Este tema se trata varias veces durante el ciclo escolar.

Descripción 2

Momento de *presentación*: se leyó al grupo el libro *Julieta y su caja de colores*. Se les preguntó si será posible pintar los sonidos, Sebastián respondió que no, y muchos le dieron la razón. Se mostró la ilustración en que Julieta pudo pintar los sonidos de las aves y el grupo observó con cierto asombro. Se les dijo que se podía pintar cualquier cosa, incluso los sentimientos.

Al terminar el cuento, inició el momento de *discusión*, donde se les explicó que escucharían tres tipos distintos de música y expresarían qué sentían al escucharla.

En cada participación se les repetía lo que decían y se pedía que hicieran la conexión con un sentimiento porque más bien imaginaban una situación o la recordaban, pero no eran conscientes de la emoción que experimentaban: “Jugabas con tus amigos, entonces ¿cómo te sentías?”, y el niño respondía: “¡Alegre!”. Estas fueron algunas participaciones al escuchar música de Mozart: “Sentía ganas de trabajar (contento)”, “Iba a la escuela a aprender (feliz)”, “Jugaba con mis amigos (muy feliz)”, “Yo estaba espiando a alguien, porque era detective (emocionado)”.⁶

Con la música sacra su actitud cambió: se pusieron serios y participaron menos. Juan dijo que estaba en la ópera con sus padres (preocupado porque tiene que portarse muy bien). Mateo dijo que estaba en una boda (aburrido), y Gaby que estaba cantando (emocionada). De igual forma, no identificaban un sentimiento sino una situación.

Finalmente, con la música electrónica, tanto niños como niñas se entusiasmaron. La mayoría de varones dijeron verse en situaciones de acción, como héroes de películas que habían visto recientemente y, a pregunta expresa, se circunscribieron a una sola reacción: excitación. Las niñas, por el contrario, continuaron viéndose en situaciones menos fantasiosas, totalmente cotidianas y fueron capaces de identificar un sentimiento: felicidad.

En el momento de *producción* pasaron a sus mesas para pintar, mientras escuchaban nuevamente la música. Conforme terminaban, describían lo que pintaron. Algunos ejemplos:

6. Niños y niñas suelen utilizar el término “emocionado(a)” para expresar vivencias como ansiedad, nerviosismo, expectación o exaltación, debido a la dificultad que implica la incorporación a su vocabulario de tales términos.

René: Es el océano moviéndose, la arena y el sol. Me sentía emocionado.

Nicolás: Es King Kong abrazando a la muchacha para protegerla. Es emocionante.

Hernán: Es la *Guerra de las Galaxias*. Se siente emoción.

Juan: Siento emoción porque estoy viendo la película de *Tron*.

Alex: Estoy escalando una montaña y estoy emocionado porque voy a llegar.

Diana: Yo estoy jugando con mi perro “Huracán” y me siento muy feliz.

Gaby: Soy yo con mi corona de cantante, en un jardín y me están lanzando flores porque canto muy bien. Estoy tan alegre.

Aquí se muestra la influencia que tienen en los niños los medios de comunicación masivos y la cultura de heroicidad del cine destinado al público infantil. Se configura como una forma culturalmente aceptable de sentimiento para ellos: la excitación del peligro, la acción valerosa y exhibición de fuerza física. En tanto que con la misma música, las niñas se vieron en escenas más cotidianas. En futuras sesiones se trabaja con la misma actividad, pero dirigida a darse la oportunidad de sentir y expresar otro tipo de emociones.

Descripción 3

La *presentación* inició introduciendo el libro sobre una niña que estaba muy triste y como no quería sentirse así, se sacó el corazón y lo puso en una botella (infieren esto último por la portada). Se les dijo además que escucharían música al mismo tiempo que el cuento. Al final de la lectura se quedaron en silencio.

Carlos comenzó la *discusión* preguntando si era posible sacarse el corazón. Sofía le dijo que no, que sin él no podríamos vivir ni pensar. Carlos rectificó diciendo que lo más importante era el cerebro, que el corazón no piensa, el cerebro manda en el cuerpo. Alex dijo que sin el corazón tampoco podíamos vivir. Entonces se les preguntó: ¿creen que alguien pueda realmente sacar el corazón de su cuerpo y seguir viviendo? Respondieron a coro que no. Se les explicó que lo que el libro quería decir es que la niña sentía tanta tristeza, que decidió proteger su corazón poniéndolo en una botella, pero que lo que en realidad hizo fue poner sus sentimientos fuera de sí y con eso ya no sintió nada. Se les preguntó si fue la mejor solución.

Manuel dijo que sí. Al preguntarle por qué, respondió que es lo mejor para no vivir llorando. Se le recordó que tampoco sentía alegría. Manuel dijo que no importaba. Se preguntó a los demás si pensaban como él. Nueve (todos niños) de los 21 levantaron la mano. Se les dijo que hay muchas personas, especialmente niños, que meten su corazón en una botella para no sentir y deciden no llorar cuando tienen tristeza o alegría, y que eso podría no ser bueno. Sofía recordó lo que dijo Emilio el otro día, que cuando él tenía ganas de llorar sentía que le apretaban la garganta y que era muy feo (dos días antes se trató el tema). Aprovechando la referencia, se les dijo que cuando alguien se aguanta de llorar siente toda la tristeza o la alegría atrapada en la garganta y lo mejor es dejar que las lágrimas salgan para sentirnos mejor. Sebastián admitió que él se aguanta de llorar; se le cuestionó el por qué y respondió que porque así debe ser, que nadie le dijo, solo lo sabe. Alex dijo que los niños valientes y fuertes no lloran (una afirmación que en otra clase habían hecho Carlos y Juan, esta vez las niñas participaron más asumiendo la defensa de quienes sí lloran, lo cual pareció un avance porque la primera ocasión no sucedió así). Mayra dijo que no es cierto, que todos podemos llorar si queremos. Ana agregó que ella es valiente y sí llora, que recuerden cuando en un cumpleaños un perro les ladró y todos corrieron menos ella (lo expuso como ejemplo de valentía). Otras niñas estuvieron de acuerdo y dieron argumentos en la misma línea. Se preguntó a Alex si creía que las que lloramos no somos valientes o fuertes. Se quedó pensando, al parecer sintió la presión del grupo y finalmente admitió que no quiso decir eso. Carlos volvió a decir que está bien no llorar, porque así está protegido tu corazón (este es un argumento distinto al empleado la otra ocasión, cuando dijo que los niños no lloraban porque eran más fuertes, ahora es para no mostrarse vulnerables). Se les indicó que la vida está llena de razones para reír y llorar, y que está bien llorar cuando se tiene motivo y se sienten ganas de hacerlo, que para eso está hecho el corazón, para sentir cosas. Carlos guardó silencio. Se cerró la discusión preguntando: ¿quién se sintió triste con la historia? Las niñas levantaron la mano, además de Emilio, Ernesto y Nicolás. ¿Quién no sintió nada con la historia? El resto de los niños levantaron la mano (11). Esto es interesante porque la mayoría de los varones dijeron ser indiferentes a la tristeza de la protagonista, mientras que el total de las niñas (siete) y tres niños empatizaron con ella. Es posible que se debiera a que se trataba de una mujer y la identificación se obstaculiza por el

género, además de que los niños suelen fijarse en sus amigos para adherirse a una opinión y la complicidad marca la preferencia. Se les dijo que quien pone su corazón en una botella deja sus sentimientos de lado, y al no poder sentir tampoco se dan cuenta de lo que sienten los demás, que no podemos andar por la vida lastimando el corazón de las otras personas solo porque no nos importa lo que sienten. Sofía dijo que eso no es justo. Otros estuvieron de acuerdo con ella y dieron argumentos a Alex y Juan sobre dejar sentir al corazón los sentimientos. Carlos dijo que está bien, pero que él a veces no puede llorar aunque quiera. Gaby le dijo que solo deje salir sus lágrimas y ya. Se les pidió que pasaran a sus mesas y se dibujaran a sí mismos y su corazón según donde lo tuvieran: si estaba en una botella para no sentir, o lo tenían en su lugar y podían sentir todas las emociones. Casi todos dibujaron su corazón en el pecho, incluidos Carlos y aquellos que levantaron la mano cuando se les preguntó si sintieron tristeza por la niña; excepto René, Marco, Juan y Alex, quienes dibujaron el corazón en la botella.

Como se aprecia, una vez más salió a relucir el tema del llanto como expresión de la tristeza y la idea en los niños de reprimirlo. Lo importante en estas sesiones, creemos, es el intercambio de significados; si bien no todo el grupo participa en la discusión verbal, la atención general en el tema es lo importante y escuchar es otra forma de obtener información. Desde luego que no es garantía, y es por eso que se tratan de propiciar el mayor número de espacios de discusión posibles. En adelante, la frase “el corazón en la botella” fue usada por el grupo en otras sesiones, sabiendo todos a qué se refiere.

Ejemplos de situaciones espontáneas⁷

Descripción 1

Sebastián estaba molesto al no ser elegido para pasar al pizarrón a escribir una palabra, porque gritaba mientras exigía participar, lo cual no se permite. Gaby notó en su rostro el enojo, así que lo dijo frente a la clase. Aprovechando la situación, se le pidió a Sebastián: “No cambies tu carita, déjala así como la tienes. Miren todos, pueden ver el rostro de Sebastián y decirnos ¿cómo creen que se siente?”. Respondieron que enojado. “¿Y cómo pode-

7. Como en las descripciones anteriores, se presenta solo un resumen del registro narrativo para efectos de resaltar lo considerado relevante.

mos saber eso?", se les volvió a preguntar. "Por sus cejas y sus ojos", "Por su boca también", "En su cara se le ve", fueron algunas respuestas. "Es cierto, ¿estás enojado Sebastián?". Él afirmó con la cabeza. "¿Por qué estará enojado?", otra vez se preguntó al grupo. "Porque no pasó al frente", dijo Nicolás. "¿Es eso lo que te enojó Sebastián?". Él volvió a asentir. Se dijo al grupo: "Lo ven, cuando observamos a nuestros compañeros podemos suponer qué les pasa por lo que expresa su cara, y para estar seguros podemos preguntarle. De este modo ya podemos hacer algo para ayudar. Siéntate Sebastián, es posible que puedas participar si respectas la regla: estar bien sentado y no gritar." Él se sentó con una expresión más calmada en su rostro. A los pocos minutos pasó al pizarrón, ya que hubo un cambio en su comportamiento.

Si bien es cierto que a esta edad los niños y las niñas son capaces de identificar sentimientos en los otros, plantear preguntas que hagan evidente dicha habilidad con la intención de ejercitar una forma de conciencia del hecho y además regular la acción desde fuera, desde la expectativa de los otros, desde la apreciación de los otros de *mi* estado emocional, nos parece que puede contribuir al desarrollo de la autorregulación, toda vez que nos descentra de la emoción y nos la hace patente. En esta ocasión particular funcionó, pero fueron necesarias muchas más intervenciones durante todo el ciclo escolar para que este niño mejorara su comportamiento y actitud.

Descripción 2

El grupo entró al salón después de finalizar el recreo. Un par de niños informaron que Ernesto y Marco pelearon a golpes mientras jugaban fútbol. Marco estaba visiblemente consternado mientras que Ernesto intentaba explicar que él no tuvo la culpa; su rostro reflejaba enojo. Se pidió al grupo que se sentaran sobre la alfombra en círculo. Todos observaban a los dos involucrados con expectación debido a que una regla prohíbe, bajo cualquier circunstancia, la agresión física y preveían la consecuencia. Se comenzó diciendo que teníamos un problema por resolver —es una fórmula verbal que ya conocen, con la que se involucra al grupo—. A continuación se describió brevemente la situación problemática y antes de terminar Marco rompió en llanto mientras explicaba que Ernesto lo perseguía, le jaló una pierna y que para liberarse le pegó, hasta que llegó su hermano a rescatarlo. Se le pidió con tranquilidad que respirara profundo y tratara de calmarse porque mientras llorara al hablar no se le podía entender; se le ofreció un

pañuelo desechable y con eso se distrajo y calmó. Luego se pidió que Fernando, su hermano, explicara su versión. Él dijo que vio que su hermano forcejeaba con Ernesto y corrió a ayudarle, mientras que Alex fue a ayudar a Ernesto y lo empujó a él. Alex explicó que Ernesto es su amigo y no le gustó que lo molestaran. Finalmente, Ernesto se justificó diciendo que él hizo eso porque Marco le jaló del cabello. Al escuchar esto, Marco dijo asombrado que él no había hecho tal cosa. Ernesto defendió su dicho y otros niños lo respaldaron por ser testigos. Marco argumentó en su defensa que solo recordaba haber quitado el balón a Ernesto durante el juego de fútbol. Como en ese momento comenzaron a exaltarse al surgir voces a favor de uno u otro, se pidió silencio y se inició el relato de los hechos con la intención de descentrar la atención de la polarización de opiniones, romper la tensión emocional y mover hacia el análisis del problema: “Marco había jalado el cabello de Ernesto accidentalmente y este reaccionó agrediendo porque le dolió; como Marco no sabía por qué Ernesto estaba enojado, trató de huir, mientras que Fernando y Alex, sin conocer el problema, acudieron para “ayudar” complicando más las cosas; además, algunos solo se quedaron a ver y eso no resolvió nada, mientras que a otros ni siquiera les importó lo que sucedía”. Se le dijo a Ernesto: “Tú no averiguaste por qué Marco te jaló el pelo, si te hubieras detenido a preguntarle en lugar de perseguirlo enojado y tumbarlo”; se le preguntó a Marco, “¿Qué le habrías dicho tú?”. Este, un tanto sorprendido por la pregunta, respondió: “Que yo no lo hice”. Entonces, dirigiendo la pregunta a Ernesto: “¿Qué habrías respondido tú?”. Este dijo: “Que sí me jalaste el cabello y me dolió mucho”. Volviendo a Marco: “Ahora, ¿qué le habrías dicho?”. Marco dudó un poco y contestó: “Que... entonces fue sin darme cuenta y que fue un accidente”. A Ernesto: “¿Qué dices ahora?”, y este, con asombro: “¡Ah! Que yo pensé que fue a propósito”. Volviendo a Marco: “¿Qué tendrías que decir si no fue a propósito?”. Este contestó: “Que no, que fue sin querer”. Se insiste: “¿Y qué decimos cuando hacemos daño a alguien sin querer?”. “Una disculpa”, dice Marco, “¿Me disculpas Ernesto?”. “Sí, te perdono”, responde Ernesto, en tanto el grupo estuvo atento al guion. Se volvió a preguntar: “Y los que vinieron a defender, Fernando a su hermano y Alex a su amigo, ¿qué tenían qué hacer? ¿Defender a uno sin saber si tenía la razón? ¿Qué tal que estaban defendiendo a alguien que tenía la culpa?”. “No se tenían que meter”, dijo Diego. Fernando un tanto avergonzado reconoció que primero tenía que saber quién tuvo la culpa. Se

le aclaró: “Pero si están peleando, no puedes hablar con ellos”. Entonces él buscó una estrategia: “Bueno, primero tengo que parar la pelea”. Se le aclaró que si trata de hacer eso, al acercarse saldría lastimado porque le pueden dar un golpe a él también. Pensó brevemente y se le ocurrió decir: “Bueno, entonces no me debo meter, ¿pero voy a dejar que molesten a mi hermano?”. Alex intervino: “¿Y que molesten a mi amigo?”. Se les indicó que no, que por eso deben correr por una maestra y ella se encargará de separarlos porque es más grande. Dijo Ana: “Eso pasó, hasta que vino la *miss* de guardia para ron”. Ahora se preguntó a los que vieron y no hicieron nada: “¿Qué tenían que haber hecho los testigos?”. Algunos respondieron: “Separarlos”, “Decirles que paren de pelear”, “Traer a un niño más grande para que los separe”, “Avisarle a una *miss* de guardia”. Se dio la razón a la última intervención, se les dijo que eso es lo correcto, no se vale solamente mirar y dejar que el problema se haga mucho más grande de lo que es. Luego se cuestionó a los que siguieron jugando y no les importó lo que pasaba. Algunos sugirieron: “Parar de jugar”, “Avisarle a una *miss*”, “Ayudarlos para que paren trayendo a una *miss*”. “Así es —se les dijo— porque todos y todas nos tenemos que cuidar”. En ese momento llegó la directora y leyó los nombres de los cuatro involucrados en el problema. Ellos, visiblemente asustados, siguieron a la directora. El resto se quedó asombrado; alguien preguntó si los castigarían y se le dijo que era la consecuencia por romper una regla importante que sirve para que todos estén seguros en la escuela. Entonces se les pidió que dijeran qué aprendieron sobre lo que pasó: “Que no debemos pegarle a nadie”, “Que respetemos a los demás”, “Que primero hay que preguntar al otro qué hizo porque a lo mejor no se dio cuenta”, “Que si alguien te pega por accidente no debes pegarle”. Se cuestionó esa última respuesta: “¿Y si lo hizo a propósito, sí debes pegarle?”. Se quedó pensativo y luego dijo: “No, porque te castigan a ti también”. Se les dijo que nunca debemos pegar a otro, que nos podemos enojar mucho, pero debemos hablar primero, enojados hablar, pero nunca pegar. El grupo asintió con la cabeza y terminó la conversación.

Situaciones como esta son frecuentes. El recreo, como espacio de interacción libre, es uno de los momentos propicios para observar cómo los niños interactúan y expresan sus necesidades a los otros o manifiestan sus emociones de acuerdo con los avances en su desarrollo conceptual.⁸ El tratamiento

8. Otros momentos son durante el trabajo en equipo, en juegos organizados (sobre todo si tienen el componente competitivo), en la transición de actividad, en los desplazamientos a otros espacios de la escuela y en

de los problemas en grupo es necesario porque se construyen significados que son aceptables para todos, por lo menos se entienden como válidos para el contexto escolar. Hacer del conocimiento público cualquier problema pretende que comprendan que sus acciones afectan a otros porque son grupo, que todos pueden estar en situaciones similares y de este modo tener un referente de actuación. Esto ha funcionado parcialmente, porque en la medida en que aprenden a regularse, las emociones se imponen y la acción sucede antes de darse cuenta. De manera general, los niños de esta edad son dados a expresar libremente el enojo y otras emociones relacionadas, de forma agresiva, a diferencia de las niñas que lo hacen a través del llanto, lo que les trae consecuencias distintas con instancias disciplinares y en su familia. Por eso tomamos el tiempo necesario para insistir en formas más sanas de convivencia. Sabemos que se trata de la iniciación del proceso autorregulador y, como tal, necesitamos darle la importancia y el espacio que merece.

CONCLUSIONES

Por lo general, los conflictos están cargados de emociones que afectan el estado de ánimo de los educandos y tienen capital importancia para los siguientes momentos —a veces cortos, a veces largos— de la vida escolar. Un conflicto no resuelto puede impedir que se tenga la disposición por aprender o siquiera escuchar. Este enorme potencial debe ser aprovechado para crear una situación de aprendizaje, tomándose el tiempo necesario para encauzar las emociones que requieren ser atendidas, lo que redundará en beneficio no solo para el perfil del grupo sino para los individuos que lo conforman. No se trata de atender cada queja, porque sabemos que los más pequeños viven las emociones sin mucho control, se enojan y contentan con impulsividad, y cualquier motivo puede ser fuente de conflicto. Se trata más bien de elegir los problemas que presenten un tema colectivo de aprendizaje: violencia, falta de respeto, de solidaridad y cooperativismo, es decir, aquello que afecte la armonía porque atenta contra los sentimientos de bienestar y la convivencia, así como también las situaciones donde se dan ejemplos de buenas acciones que se necesita fomentar, sin convertirlas en una competencia o en un espectáculo de premiación. Tanto las situaciones

/ los paseos escolares.

problemáticas como las de reconocimiento, que se exponen ante el grupo para su valoración, deben tener un tratamiento de naturalidad, para que se incorporen como parte de lo cotidiano: cuando hay un problema que afecta, se habla en grupo para darle solución; y si hay actitudes que benefician, el grupo da su aprobación y reconocimiento. La influencia del contexto cultural, de los “otros” que significan emocionalmente algo valioso en la vida del sujeto, son determinantes para el desarrollo del autocontrol, ya que son el parámetro de convivencia, aceptación, seguridad, apoyo, en fin, el soporte emocional y social que sostiene lo cotidiano.

Esto no se traduce en que progresivamente desaparecerán los problemas; al contrario, darles tal relevancia los volverá más visibles y, debido a que los conceptos que los adultos expresamos a los educandos no son por mucho entendidos por ellos sino solamente en términos funcionales, es de esperarse que la autorregulación de emociones y las formas de resolución de conflictos no parezcan acabar de internalizarse. No obstante, como todo proceso, sabemos que toma tiempo y tiene limitaciones; la principal es que para los “otros significativos” de un sujeto, las conductas agresivas, extralimitadas o de no respeto a las reglas, pueden también ser deseables en tanto formas encubiertas de lucha por el poder, manipulación sobre los otros o, más aún, de identidad. En este caso, debilitarlas implica un sobreesfuerzo.

Las emociones que estos alumnos/as expresan tienen una historia relativamente reciente debido a su edad (seis–siete años), han sido moldeadas en los círculos sociales de convivencia más próximos a ellos. Ahora bien, en el terreno de la educación sentimental, las observaciones revelan que hay una diferenciación por género respecto a la forma de controlar y expresar los sentimientos. De acuerdo con Simón y Cremades (2003), hay una “forma no evidente, para conseguir despertar estados de malestar o bienestar en hombres y mujeres, por haber sentido o haber expresado un sentimiento de una forma u otra” (p.42). Esto se aprende a edades bastante tempranas; para que se “sientan bien” al expresar sus sentimientos como corresponde según el sexo, se instruye a los pequeños sobre las expectativas de los adultos en cada caso, por ejemplo: los niños no deben llorar después de cierta edad, mientras que las niñas son libres de hacerlo; o los niños deben enfrentar el miedo, en tanto que las niñas deben huir. Estas formas de regulación externa que determinan la acción del sujeto son interiorizadas paulatinamente hasta convertirse en prácticas voluntarias, producto de la

internalización de ideas socialmente compartidas que proveen sentido de pertenencia a un grupo y una cultura determinados.

En la edad preescolar ya se tiene una formación genérica que les hace identificarse con ciertas formas de expresión propias de su sexo. Para Simón y Cremades (2003), en términos generales, tanto niños como niñas han aprendido a reprimir algunas emociones y expresar otras más abiertamente. Estas diferencias en función del género son el principal reto a vencer. Sus “otros significativos” les han limitado o permitido que reaccionen de cierta forma en situaciones concretas.

Esto es parcialmente cierto, porque los pequeños aún están en proceso del control de sus impulsos y es ello lo que nos deja un margen de acción esperanzador.

Si bien la escuela puede contrarrestar estos efectos, no es del todo efectiva porque el medio cultural que les envuelve siempre está ahí. Sin embargo, hay más probabilidades de cambio si el sujeto está expuesto a un ambiente distinto, que pueda ser comparativamente una opción, a no contar con él o incluso estar en una escuela que refuerza los estereotipos que se ven en casa o en los medios masivos de comunicación. La y el docente pueden convertirse también en un “otro significativo” y cuanto antes mejor, pero esto no debe quedar como una tarea azarosa sino ser un objetivo y una competencia profesional para que, de forma intencionada, se promuevan y favorezcan espacios de reflexión colectiva e individual, sobre las construcciones que del género se han formado, a partir de las cuales se comenzará su deconstrucción.

REFERENCIAS

- Aristóteles (2002). *Retórica*. México: UNAM.
- Benesch, H. (2009). *Atlas de Psicología*, vol. 1. Madrid: Akal.
- Castilla Del Pino, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*. México: Tusquets.
- Cervantes Ríos, J.C. (2009). *Desarrollo de protoconceptos históricos. Una propuesta desde la Psicología histórico-cultural*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Cervantes Ríos, J.C. (2011). El género a través de la Psicología histórico-cultural. En J.C. Cervantes Ríos (Coord.), *El género a debate. Reflexiones*

- teóricas y metodológicas multidisciplinarias (pp. 49–66). Guadalajara: Universidad de Guadalajara,
- Craig, G. & Baicum, D. (2001). *Desarrollo psicológico*. Naucalpan de Juárez: Pearson.
- Fernández Mostaza, E. (2003). La sociedad (I): el proceso de socialización. En S. Cardús i Ros (Coord.), *La mirada del sociólogo: qué es, qué hace, qué dice la Sociología* (pp. 45–57). Barcelona: UOC.
- Hardy, T. (2003). *Historia de la psicología. Principales corrientes en el pensamiento*. Madrid: Prentice Hall.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2005). *El enfoque de género en la educación preescolar*. México: INMujeres.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2007). *Glosario de género*. México: INMujeres.
- Leñero Llaca, M. (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública / UNAM.
- Luria, A. (1995). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Matute Villaseñor, E., Sanz Martín, A., Gumá Díaz, E., Rosselli, M. & Ardiña, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 257–276.
- Otero, M.R. (2006). Emociones, sentimientos y razonamientos en la Didáctica de las Ciencias. *Revista Electrónica de Investigación en Ciencias en Educación*, 1(1), octubre.
- Platón (1988). *Diálogos IV. República*. Madrid: Gredos.
- Rebollo Catalán, M.Á. (2006). Emociones, género e identidad: la educación sentimental. En M.Á. Rebollo Catalán (Coord.), *Género e interculturalidad: educar para la igualdad* (pp. 217–244). Madrid: La Muralla.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2004). *Programa de educación preescolar*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora*. México: SEP.
- Simón, E. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Nárcea.
- Simón, E. & Cremades, M.Á. (2003). Aprendizaje en las relaciones de género e intervención coeducativa. En M.Á. Santos Guerra (Coord.),

- Aprender a convivir en la escuela* (pp. 41–66). Madrid: Universidad de Andalucía-Akal.
- Spinoza, B. (1980). Ética demostrada según el orden geométrico. Madrid: Orbis.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, No.6, septiembre-diciembre. Recuperado el 10 de febrero de 2013, de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rieo6ao2.htm>
- Valenzuela y Gómez Gallardo, M.L., Díaz Mundo, A.V., Jaramillo Flores, R. & Zúñiga García, L. (2004). *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*. México: INMujeres.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1991). *Obras escogidas. Tomo I*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. (1993). *Obras escogidas. Tomo II*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. (1999). El problema del desarrollo y la desintegración de las funciones psíquicas superiores. En E. Aguilar Jiménez (Coord.), *Liev S. Vygotsky. Presentación y traducción de cuatro ensayos* (pp. 53–70). Tuxtla Gutiérrez: Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas.
- Vygotsky, L. (2004). *Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal.

La discapacidad: pre–juicio históricamente constituido y sus efectos paradojales de discriminación, exclusión e indiferencia

BLANCA ESTELA ZARDEL JACOBO

Resumen: se busca deconstruir el término de discapacidad como una resultante histórica de la constitución del binomio normalidad / anormalidad a partir de la modernidad, cuyos efectos resultaron en discriminación y exclusión, así como mostrar las nuevas relaciones de lazo social y nuevos saberes en la emergencia de nuevas formas de ser y estar en el mundo. Para su tratamiento metodológico se empleó la aproximación deconstructiva que señala Derrida, la cual se trata de mostrar la génesis de la constitución de una problemática bajo las coordenadas históricas.

Palabras clave: discapacidad, discriminación, diferencia, alteridad, ética de la fraternidad.

Abstract: an attempt is made to deconstruct the term disability as a historical result of the constitution of the binomial normality/abnormality starting in the modern age, resulting in discrimination and exclusion. At the same time, new relations of social ties are shown, along with new ways of knowing as novel forms of being in the world emerge. The methodology consisted of Derrida's deconstructive approach, which attempts to show the genesis of the constitution of an issue considering its historical coordinates.

Key words: disability, discrimination, difference, otherness, ethics of fraternity.

La visión se paga con una separación.

Se instaura a partir de una ausencia de lo que enfoca.

MERLEAU PONTY

El presente artículo contiene los siguientes apartados: 1) aproximaciones históricas al campo de la discapacidad y educación especial; 2) presupues-

tos teóricos que sustentan una visión de normalidad-anormalidad como una figura de separación, diferencia o alteridad constituida en la modernidad; 3) visibilidad de la discapacidad como figura de discriminación, y 4) la deconstrucción como subversión del significante de discapacidad.

APROXIMACIONES HISTÓRICAS AL CAMPO DE LA DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN ESPECIAL

Desde su implementación como política educativa a partir del siglo XIX, el propósito de la educación especial ha sido otorgar los beneficios de atención escolar a sujetos cuyas características y atributos definidos desde lo biológico, físico, social o mental fueron ubicados en una relación de oposición a la normalidad. Pese a los programas de educación especial elaborados a partir de los conocimientos actualizados, y más allá de las intenciones de igualdad, equidad, integración e inclusión, a más de 150 años de funcionamiento no ha sido posible la realización del propósito de equidad y justicia social en la realidad educativa, y menos aún en las dimensiones de lo laboral, cultural y social, entre las más prioritarias. ¿A qué se debe tal resistencia y dificultad? Nuestra aproximación sostiene que las prácticas educativas son espacios donde se articula una temporalidad, como la entiende Heidegger (1991): en el presente se expresa un futuro anterior anunciado de una proyección de pasado. Las prácticas resultan entonces escenarios vivos donde la historia anticipa un nudo de significaciones paradójicas que resulta insoslayable atender. Por ello, es imprescindible indagar la historia de la educación especial, para que el estudio de sus prácticas se vuelva un permanente diálogo con sus formas de constitución. Lo que el presente hereda del pasado es proyectado, incorporado y actuado a través de las estructuras y los significados que los sujetos mantienen vigentes en las prácticas. De ahí la relevancia de deconstruir la constitución histórica del campo de la discapacidad para entender nuestro presente.

En una investigación anterior analizamos y presentamos las aproximaciones históricas al campo de la discapacidad y educación especial (Jacobo, 2010), organizadas a través de tres ejes: 1) la visión de la discapacidad como si se tratase de una identidad nítida, una suerte de entidad; 2) la historia se considera desde una temporalidad lineal. Nos referimos a la noción de

historia lineal cuando los tiempos se consideran desde una sucesión del pasado al presente y luego al futuro; en tanto Freud, Heidegger y Benjamin consideran la historia desde otras nociones de temporalidad. Así, por ejemplo, la noción de retroactividad (*après-coup*) en Freud y el pasado como futuro anterior en Heidegger; y 3) en esta línea continua resalta un sentido o movimiento ascendente positivo, progresivo y perfectible. Por ejemplo, algunos autores señalan que la primera etapa, época o era histórica de la discapacidad fue el exterminio de las personas con discapacidad y que se siguieron etapas de encierro, de burla, asistencialismo, separación, hasta llegar a los tiempos actuales, cuya propuesta fue primero la integración para dar paso a la inclusión de las personas con discapacidad.

Las aproximaciones, en su mayoría, ubican la discapacidad como una entidad propia de las ciencias naturales, refieren a una biología que se ha constituido desde una gramaticalidad de enunciados que se contienen unos a otros, con un criterio de regularidad y atributos que si se presentan o no, definen clases, unidades, géneros, entre otras tipologías. Desde las ciencias de la salud se emula el esquema biológico con un enfoque de organismo-individuo, y la salud se entiende como un estado de equilibrio, homeostasis, estabilidad, homogeneidad, regularidad del cuerpo y de la mente. Esta noción por sí misma produce su contraria, el patrón de regularidad define lo irregular, la noción de normalidad define la anormalidad orgánica-social. Estos binomios no escapan a una valoración de positividad y negatividad. Dichos enunciados emanan de una condición de mundo particular: la modernidad, donde sin embargo pasa desapercibida la deuda histórica de los conceptos. Se totaliza como referencia universal y se va en búsqueda a lo largo de la historia. La denominada discapacidad de inmediato refiere a lo irregular, lo anormal, la enfermedad, la excepción y la negatividad. Se propuso entonces como referente teórico que toda negatividad se marcaría como separación y diferencia.

Presupuestos teóricos que sustentan una visión de normalidad-anormalidad como una figura de separación, de diferencia o alteridad constituida en la modernidad

Como reza el epígrafe de este trabajo: “La visión se paga con una separación. Se instaura a partir de una ausencia de lo que enfoca” (Merleau Ponty, 2003);

así, toda visión produce su ceguera, y quizás este sea el sentido genuino: la “visión” impide ver lo otro ausente por el recorte que realiza. Es ceguera desde ella, es otredad como diferencia, eso otro inasimilable se negativiza. A este binomio, lo Mismo y lo Otro, hace referencia Emmanuel Levinas (2009) cuando califica lo Otro como inasimilable, la alteridad como *heterogeneidad radical de lo Otro*; la alergia insuperable de Occidente hacia la alteridad. Michel Foucault (1976) utiliza este planteamiento para estudiar los sentidos negativos de la diferencia y los intentos por asimilarla, acomodarla aunque sea en sus bordes, marginarla, negativizarla y convertirla en figura de separación de la Mismidad.

Toda época histórica constituye su visión o su imagen de mundo, su *matemata*, su *Mismidad*, como señala Heidegger (1998): “La Matemática significa para los griegos aquello que el hombre conoce de antemano al examinar lo existente y al tratar con las cosas [...] se decide algo como ya conocido [...] El rigor de la investigación tiene siempre su propio carácter de conformidad con el esbozo” (p.70). Lo que no resulta conforme al esbozo, a la visión de mundo, queda como forma de separación. La visión del mundo cristiano tenía a su vez su propia valoración para la diferencia: el bien y el mal, dios y el diablo, virtud y pecado. Las diferencias en el cuerpo o formas de vivir que no compaginaran con las formas del pensamiento correspondían al mal, el diablo y el pecado. Ninguna época deja atrás la visión de mundo de la anterior, antes bien se articulan sin rigor y sin intencionalidad; conforman un mestizaje. Así, la visión de mundo de la modernidad fue atravesada por las sedimentaciones del mundo cristiano.

Podríamos señalar entonces que lo Mismo se asemeja con la normalidad, como el sujeto pensante con ciertos atributos y la anormalidad como lo Otro (lo Alter), lo diferente. Estos opuestos terminan mestizados con significaciones y sentidos del bien y el mal, de la gracia y el pecado del registro político religioso. Ambos denotan implícitamente un orden moral y una forma ética de regular el intercambio entre los hombres, de aquellos que caen en uno u otro lado de los contrarios. Las sedimentaciones del registro político religioso pasan a los nuevos términos sin ocupar los suyos: ha pasado solo el sentido.

En la modernidad lo anormal contiene el mal trasformado en excepción, irregular, y se connotará como enfermedad o como desviación, de ahí la predominancia y el dominio del campo de la medicina en los inicios

de la modernidad, articulándose con la pedagogía y la educación como los nuevos órdenes de intervención moral y ético.

Ahora bien, desde las aproximaciones sociales a la historia de la discapacidad, según Colin Barnes (2009), los movimientos de militancia política en Inglaterra en los años sesenta y setenta del siglo pasado e iniciados por las mismas “personas con discapacidad alrededor del mundo” (p.109) que formaron la Unión de Personas Físicamente Deficientes contra la Segregación (*Union of the Physically Impaired Against Segregation*, UPIAS), plantearon los efectos de segregación y discriminación a las personas con discapacidad como producto de las condiciones sociales y culturales de la modernidad. Señalaron a la sociedad la fuente de la discapacidad. Sin embargo, se identificaron completamente con la deficiencia. El término discapacidad, en las aproximaciones sociales, mantiene su connotación de carencia, insuficiencia, falta, disfunción en el cuerpo o mente. Queda inamovible la concepción del sujeto de la modernidad como una entidad, un individuo con una funcionalidad y estructura de cuerpo y desarrollo normativos. Así, a pesar de introducir a las ciencias sociales como explicación de la discriminación, preservan una visión de mundo, una forma de vida instaurada hace ya varios siglos y que resiste a toda revisión crítica. Para el enfoque político, la razón de exclusión es la sociedad, sin embargo, la deficiencia existe, es biológica, psicológica o social.

El enunciado de la discapacidad conserva un *rasgo propio fuera del tiempo*. Por nuestra parte, consideramos que la discapacidad ha sido constituida como una *figura de separación* demarcada y recortada en una historicidad particular: la visibilidad y discursividad de dicha figura de separación cuyo destino se fue preparando durante tres siglos, a partir de la emergencia de la modernidad del siglo XVI.

La modernidad representó el punto de quiebre de una forma de vivir, pensar y hacer en función del registro político religioso de la denominada Edad Media. Con todo, este quiebre no significó la desaparición del registro. Bolívar Echeverría (2001) muestra cómo el emergente orden económico político de la modernidad solo pudo desplazar al político religioso realizando giros y reconversión de signos que lo reintrodujeran bajo nuevas figuras. Esta visión dio pie al emergente sujeto de la modernidad en la propuesta filosófica de Descartes, quien elevó al hombre a un estatuto de perfectibili-

dad, en imagen y semejanza con el principio de verdad, perfección, certeza y eternidad que se tenía en el dios de la cristiandad: el Uno Primordial.

La configuración fue la siguiente: el hombre, en tanto ser mortal, se muestra en finitud, ser de pasiones, habitante de un cuerpo como prueba de lo finito y corrupto, asiento de lo imperfecto; dadas estas características, no puede sino *dudar*, “solo Dios no duda”, diría Descartes. Sin embargo, si el hombre duda, le ratifica que piensa. Con este pensar tiene la posibilidad de alcanzar el Gran Saber. La duda está para ser trascendida a través de la razón, la cual tiende y va a la búsqueda de la perfección que es equivalente a la verdad. Sin embargo, no cualquier pensar lleva a la verdad, a la perfección. Solo las ideas claras, objetivas, matematizables, conducen a ella. Con la emergencia del concepto de sujeto individual caracterizado en su posibilidad de perfectibilidad por vía del pensamiento, de la razón, la modernidad erigió el desplazamiento y la sustitución de un principio extramundano, el Uno Primordial, el Ser perfecto, metafísico y externo por el principio de la razón como principio ético, de la verdad, perfectible.

A la par que la razón se erige en primacía, lo político comprende una doble perspectiva: como la ética de la relación entre los hombres y como ley jurídica que ordena, regula y sanciona el intercambio entre ellos, ambas también trasmudan sus figuras.

La regulación de las relaciones pasa de una ética del Bien cristiano bajo la *caritas*, a una dominancia de orden jurídico religioso prepotente, que amenazado y puesto en entredicho se tornó persecutorio ante todo peligro de cuestionamiento convertido en disidencia. En la época de mayor riesgo para la religión católica, surgió la inquisición como respuesta a dicha amenaza. Con la emergencia de la modernidad, el poder regulatorio de la monarquía se reconvirtió tras la embestida de la Revolución francesa, que bajo sangre y fuego estableció un emergente poder representante de la voluntad general como principio de regulación social: el estado como el orden político sucedáneo. Con todo, se conservaron en algunos países las figuras emblemáticas de la monarquía como representantes del poder y el estado bajo las consignas de fraternidad, igualdad y libertad.

La relación entre los hombres se sustentó bajo un ideal de igualdad. En el cristianismo esta atravesaba por la hermandad, todos hijos de Dios Padre. La figura de lo Otro correspondería a quienes no aceptaran dicha visión. La

caridad manifestaba una derivación del primer mandamiento: del “amarás a Dios por sobre todas las cosas” al “amarás a tu prójimo como a ti mismo”. Habrá que recordar que el origen del hombre y del mundo era obra divina. Dios hizo al hombre a imagen y semejanza suya. El mandamiento entonces es ver a este en cada uno de los hombres. Lo cual deriva en una ética relacional sobre la base de que mirar al otro es una forma de mirarse a sí mismo, una identidad con base en la semejanza con Dios, o del linaje con lo divino, hijos de Dios.

Con Rousseau, la *piedad* tiene un estatuto relevante, es la virtud por excelencia, preeminente, previa a toda reflexión. Forja la cohesión social, ya que ningún hombre puede tolerar el sufrimiento del otro y lo compulsa a realizar el cuidado del otro. A partir de la República, el estatuto de ciudadanía instituye la igualdad de los hombres en derechos y obligaciones de los hombres. La ley está para convalidar la igualdad. La razón jurídica y la razón científica expresarán y velarán la voluntad general, la nueva soberanía del bien. En el proceso de desarrollo industrial, la *piedad* irá perdiendo su fuerza de fusión entre los hombres, su potencial relacional en la medida que se va fortaleciendo el sujeto comprendido como sujeto individual, con pensamiento propio como lo sustancial.

Es en este preciso cruce de visiones de mundo, entre la Edad Media y la emergencia de la modernidad, donde la ética del bien religioso bajo la *caritas* y la ética de la República bajo la luz de la razón inician un entrelazamiento. Las prácticas de la *caritas* y la *piedad*, por sacerdotes, abades, médicos y filántropos junto con los conocimientos emergentes de los enciclopedistas, apuntalaron, cultivaron y germinaron nuevos campos de conocimiento. Los fundadores reconocidos del campo de la educación especial como l'Épée (sordos), Haüy (ciegos), Pinel (psiquiatría), Itard y Séguin (educación para los considerados con retardo mental), Pestalozzi (para los niños en desamparo) originaron prácticas inéditas a partir del espectro de la pobreza, de los residuos sociales, de los excluidos. Los ciegos, los sordos, la infancia en desamparo, los alienados mentales y los idiotas fueron por separado acogidos, llamados bajo el principio ético de la *caritas*, de la *piedad* y el concernimiento. Estas tres palabras implican una noción de relación entre los hombres sobre la base de una ética de fraternidad, considerar al otro como igual a mí mismo, sin importar la diferencia.

Una ética que recuerda que la identidad del sujeto no puede constituirse sin relación con otro. La identidad de un sujeto requiere el llamado a la existencia, a la vida, a un lugar en el mundo, a ser habitado por una colectividad plural humana. La condición del ser se concibe desde la subjetividad que no puede ser entendida sin la relación con otro; un existente, un ser atravesado en su conformación identitaria por el llamado de otro, del concernimiento de otro, de otros. Tal es el carácter subjetivo, emotivo, pasional del humano.

Así, los fundadores basados en esta ética visibilizaron, conformaron, insituyeron y legitimaron otras formas de ser, estar y habitar el mundo. Se instauraron diálogos inesperados a través de la lengua de señas, la lectura por medio del Braille, los alienados y los idiotas “se curaban”, es decir, se hacían partícipes de la comunidad social, ninguno dejaba de responder ante la *trasferencia paterna*; el llamado a la existencia de los fundadores que los convocaban a la posibilidad de vivir según sus formas variables de relación y comunicación. Los fundadores fueron los primeros en establecer una relación con ellos desde su propia condición, desde sus formas variables y plurales de sustentar la posibilidad de convivir, comunicarse, relacionarse. El puente simbólico del intercambio donde se creía imposible, se estableció. Este llamado, esta semiótica de recepción originaria hacia el cuidado y la responsabilidad por el otro, creó inéditos institucionales. El Instituto Nacional de Ciegos de París fue el espacio vital donde los sordos tenían su propio código de relación. Consistía en una lengua con sus propios signos. Los significantes no se establecían por la fonética sino por los movimientos visuales de las manos. La lengua de señas se convierte en la voz de los sordos; en tanto para los ciegos, el cuerpo, la piel, el oído, el olor, generan las imágenes sustituyentes de la visión. La percepción no parece depender de lo biológico sino de cómo establecer simbólicamente la relación con los otros, con el mundo. Los fundadores escucharon, miraron desde lo desconocido del otro, sin otra brújula más que el afán de dirigirse a eso otro. Se permitieron interrogar, sorprender y abrir la mirada en búsqueda de la posibilidad de un diálogo, un intercambio, una relación que hasta entonces era impensada. Promovieron recursos inexistentes, otra forma a la acostumbrada para hablar y apalabrase; para conversar, estuvieron en una disposición de *escuchar*. Como nos recuerda Heidegger (1998), la preeminencia es la escucha, no el oído y, sobre todo, resulta evidente a pro-

pósito de los sordos. L'Épée escuchó a los sordos. El sentido de la escucha propuesto por Heidegger lo retoma Derrida (1998) de la siguiente manera: "El escuchar no depende ni de una acústica, ni de una fonética o de una fonología, ni de una teoría de la significación" (p.374). "Oír es en primer lugar una escucha recogida. La audición tiene su ser en quien escucha. Oímos cuando somos todo oídos" (p.375). La disponibilidad de escuchar al otro significa la preeminencia del otro, de estar abierto al otro, a escucharlo. Los fundadores son eso precisamente, escuchas que permiten producir, es decir, manifiestan, tomando de nuevo a Derrida (1998), "una potencia que radica en hacer aparecer" (p.403), permitir aparecer, crear, instaurar otras formas y posibilidades. Se trata de que un producir sea en el sentido de "poner fuera, manifestar, exponer [...] en el sentido de fabricar, hacer, y quizás también en el sentido de exponer, entregar, emitir" (p.403).

Estos sentidos del producir hablan tanto del hacer aparecer otras formas de dialogar, como lo hicieron los fundadores, para lo cual se requirió la disponibilidad de exponerse, entregarse, hacerse responsable del otro, dejar que adviniera lo desconocido. La preeminencia de una ética de relación, de hacerse cargo, cuidar y cultivar, concebirse como responsable del otro, desde su propia condición.

Paralelamente a esta ética se articula la ética de la razón. El discurso de la matematización como la única posibilidad de alcanzar la verdad le dio un carácter de científicidad y estimuló aproximaciones instrumentales de observación, análisis y manipulación, tanto de la naturaleza como del hombre. Las mediciones no se hicieron esperar y alcanzaron todos los órdenes, produciendo una gramaticalidad con un telón de fondo de aproximarse al conocimiento desde el sustento de alcanzar la verdad, la perfectibilidad; por ello el sustento del progreso como idea firme de futuro.

¿Cómo introducir en esta fundamentación de la humanidad, tan apoyada en la razón, el progreso, el trabajo y lo perfectible, el elemento de destrucción y guerras entre los hombres? Si bien en la Edad Media las guerras fueron *justificadas* en nombre de dios, ¿qué ocurrió en la laicidad de la modernidad, en cuyos principios los enciclopedistas vislumbraban un nuevo amanecer del hombre, su realización plena? ¿Qué del estado continuo de estar en guerra entre los hombres? Este elemento de destrucción quizás permite comprender por qué la necesidad de una ética. Tal vez el solo hecho de mantener el mandamiento del bien como el "no matarás", o "amarás

a tu prójimo como a ti mismo”, o bien la expresada virtud de Rousseau de la *piedad*, esa intolerabilidad ante el sufrimiento del otro, preciso es ponerlo como mandamiento y manifestarla como virtud, ya que el hombre ha evidenciado lo contrario, la crueldad, la destrucción y la eliminación. Hay que mandatar, volver mandamiento algo que no parece ser su propio atributo. Lo constante en el hombre es su crueldad. Quizás por eso Donatien Alphonse François de Sade tiene un lugar tan destacado. Según Georges Bataille (1988):

Sade dedicó interminables obras a la afirmación de valores inaceptables: la vida era, si creyéramos lo que decía, la búsqueda del placer, y el placer era proporcional a la destrucción de la vida. Dicho de otra manera, la vida alcanzaba el más alto grado de intensidad en una monstruosa negación de su principio [...] El orden del sufrimiento, de la crueldad, tendría que ver con la negación de los principios sobre los que se fundamenta la humanidad. ¿Sería fatalmente la existencia, al mismo tiempo que la afirmación, la negación de su principio? (p.249).

Y continúa:

Pero se plantea aún otra cuestión: ¿sería posible evitar del todo la negación que constituye el objetivo de esos instintos? ¿Procedería de alguna manera de afuera esa negación, debido a enfermedades incurables, inesenciales para el hombre, debido también a individuos y colectividades que en principio es necesario y posible suprimir, en una palabra, a elementos que deben suprimirse del género humano? ¿O bien el hombre, al contrario, llevaría en él la irreductible negación de lo que, bajo los nombres de razón, utilidad y orden, fundamentó a la humanidad? ¿Sería fatalmente la existencia, al mismo tiempo que la afirmación, la negación de su principio? (p.254).

No han sido pocos los autores que explicitan este “mal”, la agresividad, la destrucción inherente al hombre, sea como instintos o bien como efecto de la cultura. Así, Derrida (2001) señala: “Viviente no viviente es como vida y muerte, lo propio del hombre va más allá que lo hablado, escrito, fonocentrismo y logocentrismo. El hombre se distingue por ‘la crueldad’, el ‘hacer

sufrir' o el 'dejar sufrir' por el placer, eso es lo que sería, como relación con la ley, lo propio del hombre" (p.81).

Pareciera que la crueldad y la destrucción señaladas a veces como instintos en coexistencia, vida y muerte, tienen alguna relación con la ley. Freud (2001) destacó la constitución del hombre en ser de cultura, por la instalación de una ley. El pasaje del instinto a la cultura fue la promulgación de una restricción que regulara a los hombres por igual. La subjetividad es una producción cultural resultante de la ley y el deseo, y este en Freud expresa lo que el resto de psicologías no consideraban: las pasiones, los afectos, las emociones, la relación de reconocimiento, amor y odio entre los hombres, cuestión que más adelante retomaremos.

La ley como mandato abstracto, un lugar por fuera y por encima de los hombres y que obliga a todos a su cumplimiento. Nadie puede ocupar el lugar de la ley, nadie puede estar por encima de todos. Esta puede depositarse en diversas figuras que se les asigna la función de regulación, poner límites y, al hacerlo, restringe, castiga, sanciona. La ley abre dos posibilidades: instaura y regula el intercambio, el derecho, y en el mismo movimiento implanta la interdicción, la prohibición, ciñe y constriñe. Regulación y trasgresión. Tal es la condición entre los hombres. Nada más tentador que la trasgresión del interdicto. Se desea lo que no se puede.

En esta constitución cultural, el deseo freudiano es un efecto del interdicto. Se desea lo prohibido, se va a la búsqueda de lo perdido, de lo imposible. No habría por ello mayor placer que violar el interdicto. Se vive bajo dos imperativos contradictorios. Según Derrida (2001): "Siempre hay dos imperativos contradictorios, no se puede prohibir todo, pero tampoco nada se puede prohibir. Al tiempo que se lucha contra las violencias, hay que saber que nunca se terminará con ellas [...] el exceso de interdicciones de todo tipo genera a menudo violencias inesperadas" (p.85).

La violencia es constitucional a la cultura, es engendrada por la ley y esta dictamina el castigo ante la trasgresión. En palabras de Silvia Bleichmar (2008): "Hay una suerte de violencia necesaria e imprescindible: la de pautación e instalación de normas. La cuestión se plantea en términos de si esta pautación es producto de la arbitrariedad de la autoridad que la instala o de una norma o pauta que debe incluir a la propia autoridad" (p.85). La violencia y el peligro mayor residen en el momento que la ley se pervierte o es pervertida su función por quienes son los encargados de custodiarla.

Al reinstaurarse de alguna manera la condición de que el hombre se vuelva la ley misma, estamos ante la figura del soberano: él impone su ley ante los otros y por encima de ellos. Desde la posición soberana se dicta todo, quiénes son los cercanos y quiénes los enemigos, quiénes tendrán derechos y quiénes las obligaciones. Sería la tiranía de la ley que revierte contra la afirmación de la socialidad de la vida. Ante esta condición, o se mantiene como súbdito del soberano, cómplice o émulo, o bien se resiste hasta lograr de nuevo imponer la ley por encima de todos. El clamor de justicia de todos los tiempos ante los momentos de peligro histórico de socavar, anular, someter, aniquilar y subyugar de manera extrema a los sujetos generan las luchas por la refundación de un orden que intente de nuevo la reinstauración de la justicia, la construcción de legalidades.

Constatamos cómo el ideario de la Revolución francesa, que intentó instaurar el *decir* de la hermandad universal, que a su vez había sido proclamada por el cristianismo, se trasmudó en el acontecer histórico en un *desdecirse*, en un *decir desdichado* como diría Dosee (2003) de Levinas. El contexto de guerras interminables durante el siglo XIX, ante la pretensión de dominio del registro político religioso que resistía en dejar su lugar al registro económico-político que a su vez quería sustituirlo, provocó guerras, quebrantos económicos, disolución de una vida social. Esta situación derivó en exilios, búsqueda de sobrevivencia, afirmación de vida de grandes conglomerados que se resistieron a quedar subsumidos, aplastados y aniquilados por conflictos ajenos. Estos exiliados, al buscar un lugar visible, fueron rumbo a tierras que, antes desconocidas, se trasformaron en promesas de posibilidades y los que se quedaron reintentaron la refundación de su historia. La tensión y el conflicto conformarán nuevas figuras de separación, de exclusión. El discurso de la ciencia apoyará, como consecuencia de su propia gramaticalidad, la creación de figuras de separación que serán marca y patente de la modernidad.

La modernidad, como toda visión *instituida*, marcará su propia separación. Recordaremos la cita con que Dosse (2003) recuerda a Merleau Ponty: “La visión se paga con una separación. Se instaura a partir de una ausencia de lo que enfoca” (pp. 514-515). Así, la visión de la modernidad instituye y presentifica una ausencia. El sujeto pensante y perfectible encontró un régimen de normalidad acorde con sus principios; Jacobo (2010), Wundt, Galton y Binet (Sternberg, 2009a) contribuyeron en la constitución de la

normalidad. Esta se pagó con la separación de los anormales; concentró a los normales a condición de separar a aquellos. Los anormales cayeron en el espacio de la alteridad, lo extraño, la amenaza, lo disminuido, lo fuera de la norma. Se fractura lo relacional, la relación subjetiva encuentra una distancia con el “otro” convertido en lo ajeno. Inicia la configuración de la interrupción especular con el semejante. El espejo muestra una alteridad irreconocible y, por tanto, no se puede reconocer como el prójimo.

VISIBILIDAD DE LA DISCAPACIDAD COMO FIGURA DE DISCRIMINACIÓN

De manera particular, la teoría de la evolución reinterpretada desde los parámetros científicos que Galton (Sternberg, 2009) legitimó a través de la estadística empleada con el *coeficiente de correlación* de su socio matemático Pearson, encontró el fundamento de perfectibilidad en los más aptos, en esa evolución de las especies donde el hombre alcanzaba el punto superior y que, sin embargo, corría el riesgo de su desaparición ante políticas sociales favorecedoras de los menos aptos, como lo venían ejerciendo los fundadores. La humanidad estaba en peligro ante la amenaza de los menos aptos. Se erige y cobra fuerza el movimiento de la eugenesia. Binet (Sternberg, 2009a) aporta el instrumento de medición por excelencia, el coeficiente intelectual y las consecuencias de la visión de esta normalidad, que apunta a la perfectibilidad y hace posible la conjunción de poblaciones que, antes separadas, se articularon como amenaza.

Este movimiento tuvo repercusión en la instauración de leyes eugenésicas cuyas consecuencias oscuras derivaron en holocausto. La gran masacre humana justificada en la fundación del nuevo hombre, de la gran civilización. El movimiento eugenésico dio expresión al ideal del hombre prefigurado desde la modernidad y legitimado por los discursos científicos de la época. Es en este momento de la historia que vemos cómo se articuló el campo de figuras de separación, enmarcadas en la pobreza generada a su vez por las propias condiciones del incipiente mundo capitalista. La condición de poder y del capital generó una población marginal creciente y amenazante. El discurso científico erigió una raza, una aptitud, una inteligencia, que generó su especularidad amenazante: negros, asiáticos y europeos del este fueron vistos como amenaza de los blancos. Los estudios antropométricos y los

test habían dictaminado considerarlos como los menos aptos. “El racismo es moderno. Las culturas o razas anteriores se ignoraban o se aniquilaban, pero nunca bajo el signo de una razón universal” (Guillaume, 2000, p.12).

¿Qué decir de aquellos que amenazaban el cuerpo perfectible y la razón legítima, aquellos que se encontraban en *déficit* con relación a la norma, así como en inconformidad e inadaptación social: es decir, los ciegos, los sordos, el retraso mental, la minusvalía, disfunción o mal conformación del cuerpo, los delincuentes que expresaban un síntoma social de inconformidad? Este pequeño universo polimorfo, bajo la normatividad anunciada y la aptitud inherente enunció, consignó y conformó una unidad nunca vista. La anormalidad como deficiencia, minusvalía, retraso atípico, se concetró y aglutinó como identidad. Todo rasgo de anormalidad se articuló en el campo homogéneo de la educación especial. La visión de normalidad se instituyó a costa de separar las excepciones. He ahí la visibilidad de la norma con la invisibilidad de la separación, exclusión y discriminación. Esta es la génesis de la discapacidad, la gestión social de la minusvalía, en el sentido de valer menos, ser menos aptos, estar en desventaja, un plusvalor negativizado. Hay una separación abismal entre el discurso de Séguin y el discurso de Galton. Tal pareciera que este último iba en búsqueda de ofrecer las condiciones para que el hombre alcanzara su perfectibilidad y la civilización el progreso, en tanto que el primero parecía seguidor de una ética de la fraternidad.

Coadyuvante a la noción de progreso, se cuenta con la noción de trabajo que da Marx (en el programa Gotha) del mismo, como fuente de riqueza y que está presente en todas las culturas. Si el hombre no cuenta más que con su fuerza de trabajo y no posee ninguna propiedad, a decir de Benjamin (2005), “está forzado a ser esclavo de otros hombres, de aquellos que (se) han convertido en propietarios” (p.24). Sin embargo, entendido el trabajo como fuente de riqueza del hombre, y elevándolo a un ideal, como potencial para dominar a la naturaleza, Benjamin previene: “sin embargo no da cuenta de los retrocesos de la sociedad” (p.24). Benjamin advierte sobre los peligros de la explotación de la naturaleza y plantea que en la relación del hombre con la naturaleza, el trabajo “es capaz de ayudarle a parir las creaciones que dormitan como posibles en su seno” (p.24). Se trata de que este no explote a la naturaleza sino que coadyuve con las posibilidades de creación de la misma, que sumemos la fuerza del trabajo en concordancia con ella y no contra ella.

Marx critica el programa Gotha (en línea, 2009) al afirmar que la verdadera fuente de riqueza es la naturaleza, ya que de ella surgen los valores de uso que son los que integran la verdadera riqueza y no el trabajo. Fetichizar el trabajo implica confundir su valor. Colocarlo como la fuente, el centro, de la riqueza, el eje de todo, es instalarlo en una función de “mesías” de la modernidad, el “redentor”. Con ello se justifica el progreso como la dominación y explotación de la naturaleza en lugar de preservarla y “ayudarle a parir las creaciones que dormitan en su seno” (Benjamin, 2005, p.24). Vemos entonces que si la clase trabajadora dispone como única propiedad su fuerza de trabajo, estará condenada a ser esclava. ¿Qué lugar se le reserva a aquellos que ni siquiera cuentan con su fuerza de trabajo? ¿Qué lugar y qué destino les espera a los integrantes de la educación especial como reciente figura de separación? ¿No se anuncia doblemente una condena? No solo no entran en el ámbito de la normalidad sino que carecen de la riqueza fundamental de la sociedad moderna: su fuerza de trabajo. También ahí serán excluidos, y si el movimiento de la integración e inclusión procura su incorporación, la medida del requisito de trabajo, así como la medida curricular, los colocará al margen, en los sueldos más bajos de la producción, así como en los niveles más bajos de la educación. No dan la medida de la norma.

Tal es la lógica de la modernidad, que priorizó el trabajo y el estatuto del sujeto pensante, apto y perfectible. La noción de discapacidad se convirtió en la modernidad como una nueva figura de separación, una forma de dividir, de poner fronteras, muy a su pesar de haber sido justificada como una estrategia de darles educación acorde con sus atributos, es decir, a su déficit. Vayamos a una definición de los años ochenta del siglo pasado; observaremos cómo se mantiene intacta una significación de alteración, falta, desviación, disfunción, con relación a un parámetro de normalidad, arquetipo fundacional de la modernidad. A decir de Barnes (2009): “la discapacidad constituye la restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad dentro del margen que se considera normal para un ser humano, debido a una deficiencia. En este orden de ideas la deficiencia comprende tanto la pérdida total, como la anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica” (p.105).

En el inter se realizó la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989, así como el Decenio de las Personas con Discapacidad de Asia y el Pacífico, de 1993-2002 (ONU, 1983). Siguiendo a Barnes (2009), “en 2001 la Organi-

zación Mundial de la Salud (OMS) intentó redefinir la discapacidad bajo un solo marco de referencia en el que se conjuntara tanto el esquema individualista (que es el modelo tradicional médico), como la vertiente sociopolítica; sin embargo, ningún grupo quedó conforme” (p.105).

Así, la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (ICF, por sus siglas en inglés: *International Classification of Functioning, Disability and Health*, anteriormente conocida como CIDDM-Beta 2), mantuvo la significación de discapacidad. Tal como dice Barnes (2009), el término “discapacidad ha sido conservado como el término general para los tres niveles de dificultad funcional” (p.105). La ICF se presenta como clasificación universal y esta clasificación se basa en los conceptos y enunciados científicos occidentales. Al mismo tiempo, según este autor, se articula con la propuesta sociopolítica al marcar los programas y medidas sociales, y especificar “la integración de las personas con discapacidad a la sociedad mayoritaria y enfatizan la igualdad de las personas con discapacidad” (p.105).

Destacaremos la noción de déficit, ahora generalizada ante una normalidad universal; la obsesión por la integración o inclusión, donde algunos teóricos señalan la equidad y el énfasis en el conocimiento científico como palanca para lograr que entren todas aquellas minorías a los beneficios de la sociedad mayoritaria. Parafraseando a Bataille, ¿no se estará —ante esta afirmación a la integración— produciendo lo contrario: su negación, la ratificación de la exclusión y discriminación? Pareciera que hay un olvido de esta historia de consecuencias graves de exterminio y anulación. Derrocado un régimen político pareciera haberse extirpado el mal ocasionado, los responsables fueron castigados y derrotados.

Sin embargo, se ha preservado la noción de normalidad, la cual tiene en su seno el bisturí del corte, de la separación. Se borró y anuló el nombre de eugenésia, sin embargo, quizás solo ha vuelto disfrazada en su contrario: la intencionalidad de integración e inclusión pronunciada por la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El énfasis por reinstaurar la igualdad, sin considerar el telón de fondo de un sistema que promueve y genera las diferencias para denostarlas, solo es un mecanismo para mantener nuestra visión de mundo. Quizás habrá que cepillar la historia como propone Benjamin (2005). Casi ninguna aproximación histórica a la discapacidad

recordó la eugenesia. Quizás el olvido o fuga de los tiempos negros tenga sus efectos siniestros y permita que una visión de sujeto instaurada desde la modernidad domine y perdure en los discursos educativos. Con ello tal vez se mantiene y reproduce una ética de la indiferencia que hace de la *diferencia* una ratificación de discriminación y exclusión, solo que soterrada bajo una igualdad ficticia, un discurso que por reiterarse termina por creerse, lo que palpablemente es inexistente.

LA DECONSTRUCCIÓN COMO SUBVERSIÓN DEL SIGNIFICANTE DE DISCAPACIDAD

Tal vez el presente es más difícil de entender que el pasado.

MICHEL DE CERTEAU

Esta frase que nos recuerda Dosse (2003, p.277) de Michel de Certeau —tomada como epígrafe para este apartado— tal vez resulte más difícil de intentar leer en las prácticas, lo que no está escrito dentro de la visión de la modernidad.

Queda como sugerencia lo siguiente: cepillar la historia a contrapelo del discurso oficial. Para realizar esta tarea requerimos primero afrontar el gran problema que implica la “fe ciega en el progreso y la servil inserción en un aparato incontrolable [...] lo caro que le cuesta a nuestro pensamiento habitual una representación de la historia que evite toda complicidad con aquella a la que esos políticos siguen aferrados” (Benjamin, 2005, p.24).

¿Podremos reescribir la historia? ¿Cómo hacerlo? Apoyémonos en esta cita de Benjamin (2005): “Articular históricamente el pasado no significa conocerlo tal como verdaderamente fue [...] Significa apoderarse de un recuerdo tal como este relumbra en un instante de peligro, se trata de atrapar una imagen del pasado tal como esta se le enfoca de repente al sujeto histórico en el instante de peligro” (p.20).

Hemos señalado como instante de peligro el movimiento de conformación de la normalidad y de encontrar en la teoría de la evolución la línea de perfectibilidad del hombre, de la visión eugenésica, de sus nefastas consecuencias, pero aún mayor peligro puede implicar un olvido de fondo, desmontar y deconstruir la propuesta de la integración e inclusión, ya que como señala Guillaume (2000): “La igualdad es ficticia en una mesa entre

desiguales” (p.12). Ante el discurso de igualdad o equidad de condiciones, ¿quién pone el escenario de la igualdad? ¿Desde dónde se plantea la igualdad o equidad? Un discurso educativo que bajo una normatividad, una entidad identitaria única, que convoca a ingresar las diferencias, parece poco plausible al contener un fondo de desigualdad de principio. Un currículo escolar, una noción de sujeto de la educación desde las cuales se solicita la integración de los “diferentes”, de lo diverso, merece su sospecha.

En la medida que se quiera “reducir las diferencias, tanto más se acentuarán” (Baudrillard, 2000, p.79); no se trata, por tanto, de plantear la conciliación de las diferencias, de su integración, asimilación, ya que ello implicaría una utopía racionalista: “La idea de integración implica expulsar todas las cosas de su negatividad, es como una cirugía estética de la acción, por medio de la cirugía se elimina todo lo negativo y se tiende a la consecución de un ideal, se trata de eliminar o quitar todo lo negativo, lo contradictorio, la alteridad. Se trata de producir un modelo fáctico, del hacer” (p.79).

Por ello será que De Certeau pone en evidencia la riqueza inmanente del pasado que solo puede revelarse con la apertura de un nuevo espacio, gracias a la operación historiográfica: “Un vasto continente, inmensos recursos, se ofrecen así, no como puntos de apoyo para la reproducción sino como otras tantas fuentes de inspiración para verdaderas creaciones en las fases de crisis y de derrumbamiento de lo instituido, como posible recurso a otra gramática de nuestra relación con el mundo” (en Dosse, 2003, p.277).

En este plano, Dosse (2003) señala que De Certeau le da la mayor importancia a la relación siempre cambiante instituida por el presente con su pasado.

El carácter histórico del acontecimiento no tiene por rasgo propio su conservación fuera del tiempo, gracias a un saber que se mantiene intacto, sino al contrario su introducción en el tiempo de las invenciones diversas a las que cede lugar. Al establecer una correlación entre el poder de apertura del descubrimiento de los inicios del pasado como otros tantos posibles y los sucesos, De Certeau pone en evidencia la riqueza inmanente del pasado que sólo puede revelarse con la apertura de un nuevo espacio gracias a la operación historiográfica (pp. 277-278).

Es una invitación a plantear desde otra gramática, la de una aproximación de relación disimétrica, no de igualdad sino de disimetría, desde una irreductible alteridad o alteridad radical. El propósito sería, en palabras de Benjamin (2005): “Encender en el pasado la chispa de la esperanza es un don que solo se encuentra en aquel historiador que está compenetrado con esto” (p.20).

El nuevo espacio, el nuevo tiempo, implica un repensar y reflexionar desde la apertura que realizaron los fundadores como l'Épée, Haüy, Pinel, Itard, Séguin y Pestalozzi. Su revisión nos llevó a “encender en el pasado la chispa de la esperanza” (Benjamin, 2005) sobre las formas de ser y existir que se inauguraron; quizás, a nuestra manera, intentamos cepillar la historia oficial a contracorriente.

En la perspectiva de la ética de la fraternidad, la primacía de la relación, de la existencia de la vida, traza otra posibilidad de pensar la socialidad, del cómo estar entre los hombres de otra manera.

REFERENCIAS

- Barnes, C. (2009). Un chiste malo: ¿rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita? En P. Brogna (Ed.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: FCE.
- Bataille, G. (1988). *El erotismo*. Barcelona: Tusquets.
- Baudrillard, J. (2000). El viaje sideral. En J. Baudrillard & M. Guillaume (Eds.), *Figuras de la alteridad*. México: La huella del otro / Taurus / Alfaguara.
- Benjamin, W. (2005). *Tesis sobre la Historia y otros fragmentos*. México: Contrahistorias.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Derrida, J. & Roudinesco, E. (2001). *Y mañana qué...* México: FCE.
- Dosse, F. (2003). *Michel de Certeau. El caminante herido*. México: Departamento de Historia–Universidad Iberoamericana.
- Echeverría, B. (2001). *Definición de la cultura*. México: UNAM / Ítaca.
- Forster, R. (2009). Los rostros de la alteridad. En C. Skliar & J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: FLACSO / Homo Sapiens.

- Foucault, M. (1976). *Historia de la locura en la época clásica*. México: FCE.
- Freud, S. (2001). *El malestar en la cultura. Tomo XXI*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guillaume, M. (2000). Introducción. En J. Baudrillard & M. Guillaume. *Figuras de la alteridad*. México: La huella del otro / Taurus / Alfaguara.
- Heidegger, M. (1991). *Lógica. Lecciones de M. Heidegger (verano de 1934)*. Madrid: Anthropos.
- Heidegger, M. (1998). La época de la imagen del mundo. En *Caminos del bosque*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jacobo, Z. (2010). *La discapacidad como una figura de discriminación en la modernidad: de la historia a las prácticas vigentes*. Tesis de doctorado en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. México.
- Levinas, E. (2009). *La huella del otro*. México: Taurus.
- Merleau-Ponty, M. (2003 [1964]). *Le visible et l'invisible*. París: Gallimard.
- Organización de las Naciones Unidas (1983). Programa de Acción Mundial para los Impedidos. Nueva York: ONU.
- Programa Gotha. Recuperado el 7 de noviembre de 2009, de <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/gotha/gotha.htm>
- Ruiz Jarén, E. (2006). Emmanuel Levinas: una revisión crítica en el centenario de su nacimiento. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, No.48, noviembre. Recuperado el 10 de julio de 2008, de <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/>
- Sternberg, R. (2009). *Handbook of intelligence*. Recuperado de http://es.wikipedia.org/wiki/Alfred_Binet#Origen_y_Educaci%C3%B3n
- Sternberg, R. (2009a). *Metaphors of mind*. Recuperado de http://books.google.com.mx/books?id=lGmTXIl7TNQC&pg=PA69&lpg=PA69&dq=galton+y+binet&source=bl&ots=_vvUaiY7YS&sig=MI8BoEgKvfjUpugyeCFvf6KBV8E&hl=es&ei=Mv5QSunqAYaosgP38NyqDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2



El registro de los afectos en la creación artística

La comunicación emocional en la interacción musical social

XIMENA A. GONZÁLEZ GRANDÓN

Resumen: en este texto se configura una explicación de la interacción musical como forma de comunicación, de cómo la música orquesta una coordinación entre humanos que da lugar a la emergencia de emociones pro-sociales y complejas. El objetivo principal es dar cuenta de la experiencia emocional-musical-social que emerge, como constreñida biológicamente y culturalmente, a partir de correlatos fisiológicos y normativas biológicas, por un lado, y por consensos y normativas sociales que son subjetivados y corporizados, por otro. A partir de una interdisciplina entre la epistemología naturalizada de la cognición (ecológica, corporizada y enactivista) y de algunas evidencias experimentales, se describe este acoplamiento social y comunicativo.

Palabras clave: emoción musical, interacción social, epistemología naturalizada, enactivismo.

Abstract: this text proposes an explanation of musical interaction as a form of communication: how music orchestrates coordination among humans, giving rise to complex, pro-social emotions. The main objective is to account for the emotional-musical-social experience that emerges, biologically and culturally constrained by physiological correlates and biological norms on the one hand, and by social consensuses that are subjectivated and embodied, on the other. On the basis of interdiscipline between the naturalized epistemology of cognition (ecological, embodied and enactivist) and certain experimental evidence, this social and communicative coupling is described.

Key words: musical emotion, social interaction, naturalized epistemology, enactivism.

“Duérmase mi niña, duérmaseme ya, porque viene el coco y te comerá”. Este verso, de una canción de cuna tradicional del ámbito latinoamericano, ha sido cantado, tarareado y acompañado del vaivén del mecer por varias

generaciones de madres, padres, abuelos y cuidadores. ¿Podemos considerar esta interacción entre humanos una forma de comunicación?

Si se plantea que la comunicación humana es una manera de intimidad, o un entendimiento compartido e inmediato de experiencias, entonces las formas en que el ser humano se comunica no se quedan únicamente en la prevaricación o evanescencia del lenguaje hablado, o en la correspondencia entre significado y significante sino que abarcan otro tipo de interacciones y conceptualizaciones. El cuerpo, con su emocionalidad, gestualidad y movimiento en interacción con la música, se presenta como una importante, muy antigua y quizás más fundacional fuente de interlocución de lo que se ha considerado.

En la historia de las ideas del mundo occidental, la música y la emoción se han considerados campos muy lejanos de la razón. Herencia de tradición platónica que se instancia a sí misma a través de la metáfora de la línea divisoria presente en la República platónica, en la que las varias formas de cognición son colocadas en una escala de niveles ascendentes, y las facultades más cercanas a la experiencia estética, es decir, la emotividad y la imaginación, se consideraban las formas más bajas al no ofrecer un conocimiento verdadero de ningún objeto.

Sin embargo, surge el cuestionamiento acerca de la panculturalidad de esas experiencias emotivas musicales: ¿todos los seres humanos se comunican emocionalmente del mismo modo al interactuar con la música, como individuos y como colectivos? ¿Es la música un tipo de lenguaje al ser una herramienta comunicativa? ¿Es a través de las emociones que la música encuentra su significado? ¿Desde qué edad la música puede ser una herramienta para la comunicación social? ¿Acaso la gestacional?

Tantas preguntas y algunas repuestas. Y con la divergencia que hay entre estas, existe oposición. Una muestra de ello resalta en la perenne discusión entre lo innato y lo adquirido; lo primero con evidencias experimentales que corroboran la presencia de particularidades biológicas en la interacción emocional, gestual, corporal y motriz con la música. Y lo segundo con evidencias empíricas e históricas que corroboran la diversidad cultural presente en las experiencias emotivas musicales y en sus formas de comunicación y significación. Otro ejemplo deviene del debate lingüístico, en el que, por un lado, se ubican algunos teóricos del lenguaje como Lerdhal y Jakendoff (1983), que consideran la existencia de una gramática universal

inserta en el cerebro para decodificar el significado musical, que no está manchada de la emoción sino que conserva la pureza del razonamiento. Y, por otro lado, se está generando una explicación histórica que plantea las diferentes formas en que el humano ha desarrollado sus tecnologías de comunicación, como gestualidades y corporalidades, en pos de conceptualizar su realidad y compartirla, es decir, para poder entenderla consigo mismo y compartirla con los demás; como la interacción comunicativa y musical presente entre madre-infante previa a la conceptualización lingüística (Trevarthen, 1999). Muchos debates, algunos de interés particular para este artículo, con los que delinea la aproximación teórica y explicativa que se defiende y aboga por una visión emocional, corporal y social acerca de la interacción del sujeto o los sujetos con la música.

A modo de síntesis, en este texto se considera que el fenómeno musical es una forma de comunicación en la que se expresan y significan muchas experiencias emotivas humanas en distintas culturas.

El objetivo central es mostrar que la experiencia musical es: 1) una interacción entre el agente humano con el fenómeno sónico / vibratorio musical que sucede a partir de normativas biológicas características de la especie; y 2) co-constructiva con otros miembros de la sociedad a lo largo de su vida para crear experiencias compartidas de emocionalidad y comunicación dentro de contextos culturales con normativas sociales particulares. Donde la interacción musical social constituye un nivel de análisis en sí mismo, ya que no solo va más allá de la mención de los factores sociales que construyen sino que se intenta explicar cómo acontece ese fenómeno interactivo y sus repercusiones, por lo que se toman como centrales las ideas ecológicas, corporizadas y enactivistas y el enfoque explicativo deviene dinámica de los procesos de interacción. La aproximación metodológica tiene una pretensión interdisciplinaria que toma en cuenta las herramientas de la epistemología naturalizada y algunas evidencias experimentales.

En el primer apartado se explica brevemente el punto de partida acerca de la experiencia musical humana. El argumento defiende una ontología musical interactiva que niega que la música pueda ser cosificada como un simple conjunto de estructuras estáticas, y más bien se sugiere como un fenómeno sonoro / vibratorio que implica interacciones epistémicas con el agente corporizado que la experimenta. En el segundo apartado se defiende que la naturaleza dinámica de la experiencia musical compartida con otros moti-

va interacciones sociales e intercambios comunicativos corporizados, que comienza desde edades muy tempranas y continúa ontogénicamente con la interacción constante del medio musical con las actividades y espacios de la vida cotidiana (elevadores, supermercados, restaurantes, estadios, escuelas) (Cross, 2008; Blacking, 1995).

Se considera que a partir de esta aproximación se puede obtener una explicación más coherente de la experiencia musical cargada de emociones, motricidad, gestualidades, normatividades sociales, que son los elementos que marcan la pauta del fenómeno musical como un importante medio de comunicación emocional en diferentes contextos históricos.

EL CUERPO BIOLÓGICO PARA EXPERIMENTAR LA MÚSICA

Para comprender cómo la interacción de múltiples sujetos con la música puede repercutir en las experiencias individuales, grupales e interactivas en sí mismas, es necesario recurrir a nociones enactivistas (biológicas) y ecológicas (situadas). Estas ideas explican cómo el organismo humano regula su acoplamiento con el ambiente para sobrevivir, es decir, el humano con sus sistemas vivos, como el oído, el ojo, la propiocepción o el tacto hace sentido de su mundo físico y cultural. Interacción que es dinámica ya que cambia constantemente con los aprendizajes, como pueden ser nuevas texturas, colores, olores, sonidos, acrobacias o lenguas. La noción operacional de “autonomía interactiva” (Varela, 2001; Di Paolo, 2005) es la idea de que los organismos humanos aprehenden una red de significados sobre su mundo al experimentarlo con su cuerpo, evaluarlo y establecer una perspectiva particular. Ahora bien, cada experiencia del sujeto con su mundo conlleva, por un lado, normatividades biológicas como los espectros perceptuales categóricos del humano como especie (un ejemplo es el rango de decibeles que el oído humano puede escuchar sin que se dañe el tímpano: de 20 a 20 mil decibeles); y por otro, la normatividad humana dependiente del contexto, lo que cada sociedad particular considera como bello, estético, valorable o no valorable, o sea el mundo social construido con su propia normatividad (como lo que se considera artístico y lo que no). El entrecruzamiento entre esta normatividad biológica y social está presente en cada acción del humano con su mundo. Entonces, la creación y apreciación del significado es una forma de significar las experiencias interaccionales (*sense-making*,

como cita Di Paolo, 2005). Conceptualización que se encuentra muy vinculada con la de facilitaciones o posibilidades para la acción del organismo a través de su cuerpo (*affordances* de la psicología ecológica de J.J. Gibson), ya que ambas nociones sostienen que los humanos participan activamente en la generación del significado en lo que les concierne, cual perceptores activos de lo que la realidad les proporciona. Y niegan la idea de un sujeto pasivo que representa una realidad objetiva sino lo que importa es la interacción entre el sujeto y su mundo.

Cuando el agente humano experimenta la música a través de sus posibilidades para la acción, la interacción es corporizada y evaluada valorativa y emocionalmente. Es decir, que cuando el sujeto experimenta la música sabe si le hace daño a su cuerpo o no, si le gusta o no, o si al sincronizarse con ella remembla la nostalgia de una perdida o el miedo o una experiencia.

La música, en esta aproximación interaccionista, no se considera un objeto externo que puede cosificarse fácilmente sino un medio acústico y vibratorio con el cual el agente humano interactúa con su oído, sus pies o únicamente con la sensación vibratoria háptica y propioceptiva si es sordo. La física reduce el sonido musical a únicamente ondas sonoras que llevan al oído interno a una respuesta. Y la epistemología tradicional reduce al sujeto a un ente pasivo que tiene demarcada su experiencia en distintos pasos ascendentes: sentir, percibir, emocionar, evaluar, significar, razonar. No obstante, aproximaciones corporizadas o ecológicas en cuanto a la música y al sujeto logran ver que, además de que las ondas sonoras colisionan el tímpano, al tener una naturaleza vibratoria y móvil (como todas las ondas que se han descrito a partir de la ciencia física), también van a tener una repercusión corporal a nivel de los receptores de tacto (hápticos) repartidos por toda la piel, y propioceptivos, en articulaciones y husos musculares (Reybrouck, 2012; Krueger, 2009; Peñalba, 2011). Asimismo, cada vez que el sujeto interactúa con el medio emergen experiencias holísticas, es decir, que no tienen separados los fenómenos cognitivos sino que la experiencia implica sentir, percibir, significar, razonar, emocionarse y evaluar al mismo tiempo dentro de la circularidad en su interacción con el mundo. Entonces, cuando un sujeto hace sentido de la música que se encuentra en su entorno, es todo el cuerpo biológico y emocional el que experimenta la interacción: el oído, el brazo, la barriga o la articulación de la rodilla, al chocar con las ondas vibratorias en movimiento de la música. Siendo así que el huma-

no tiene facilitaciones con la música, a través de las cuales percibe, valora afectivamente, evalúa y anticipa la experiencia corporizada que vive.

Para terminar este apartado, solo queremos enfatizar que aunque el ser humano cuenta con todo este equipo biológico para experimentar el mundo sónico-vibratorio de la música, el vínculo con la sociedad y la cultura en la que se encuentra se vuelven igual de determinantes cuando se trata de significar las experiencias. La normatividad social y cultural provoca la apropiación y subjetivación de cada una de las experiencias del ser humano, como veremos con más detalle a continuación.

OTRA FORMA DE COMUNICACIÓN SOCIAL: MÚSICA Y EMOCIÓN

De manera crucial, el ser humano comparte el aparato epistémico con otros seres humanos y lo reflexiona, simboliza y apropiá, y así conforma una accesibilidad compartida acerca de las interacciones (o facilitaciones) que son posibles al significar su mundo. Cuestión que no es estática ni única sino que está en constante cambio (Costall, 1995). Así como el aparato sensorial, el aparato de interacción social se desarrolla y cambia desde el nacimiento, en un sentido plástico, ya que la ontogenia del ser humano no es únicamente biológica sino que se imbrica con lo social en cada una de las experiencias humanas. Incluso, se enfatiza que es desde las primeras interacciones que tiene el recién nacido con su madre / padre / cuidador y a lo largo de toda su vida, que se establecen y desarrollan vías de comunicación y acuerdos en un mundo que es desde el inicio compartido y lleno de significados corporales y motores. Y es a partir de esos consensos que las personas tienen la posibilidad de comunicarse, o sea de propiciar un entendimiento común. Esto es muy evidente en fenómenos grupales que coordinan experiencias del tipo una “ola” en un estadio de fútbol, o cuando se construyen significados a partir la gestualidad facial de la tristeza o de la postura aristocrática de un sujeto. Esa forma interactiva es un tipo de facilitación social, es decir, una interacción fundamental del agente y sus pares que establece un sinfín de prácticas compartidas y consensuadas, que son dinámicas y se experimentan de manera individual o compartida. La música se instancia como uno de esos significados y prácticas colectivas en la cotidianidad de la experiencia afectiva humana, ya que cuando se hacen

cosas con la música, como escucharla, interpretarla, componerla o bailarla, se crea y cultiva un mundo compartido de emociones y gestualidades que se habita con otros congéneres (Krueger, 2010). Los mexicanos bailan, tararean, siguen el pulso de maneras distintas a como lo hacen los chinos o los ucranianos, porque comparten no solo el baile tradicional sino los modos mismos de moverse, gestos faciales, postura, la emoción que se quiere expresar al otro o a los otros. Este fenómeno en el que el agente social se comunica con el otro suele implicar un mayor entendimiento en la interacción comunicativa cuando se da entre miembros de una comunidad social, al de una otredad más lejana (sin que esto implique que no exista comunicación musical intercultural), por el simple hecho de que se comparten mayor número de interpretaciones motoras, gestuales, comportamentales y lingüísticas. La experiencia de asistir a un concierto de música clásica occidental a la de un concierto indostano, es completamente distinta. Aprehender los significados en los que uno se encuentra inmerso es más sencillo porque el sujeto está habilitado para ello, genera memorias y expectativas que complementan de mejor modo la experiencia en tiempo presente.

Música tonal y microtonal, dos contrastes: si se hace, por ejemplo, el sencillo experimento mental de pedirle al sujeto que escuche solo los primeros tonos de la 7^a sinfonía de Beethoven y que después complete la sinfonía en ausencia del estímulo, un gran número de oyentes occidentales u occidentalizados podrán continuar fácilmente la melodía, podrán verbalizarlo y en común acuerdo el consenso social sabrá que es correcta su interpretación. En cambio, si a ese mismo grupo se le pone a escuchar a Hans Andre Stamm con su órgano enarmónica (Vogel, 1979), a menos que algunos de ellos tengan experiencias previas con música microtonal, no generaran expectativas ni recuerdos ni afectos de esa experiencia, por lo que la cualidad de la interacción será distinta.

Ahora bien, si seguimos la misma idea, la música se experimenta, percibe, actúa, imagina y utiliza dentro de contextos socioculturales, razón por la que los actos musicales en sí mismos implican a los otros, ya que establecen un conjunto de relaciones de donde emergen su significado (Small, 1998). Entonces, la música es un artefacto material que está situado en un tiempo y lugar particulares; y los humanos son entes socialmente situados, que escuchan activamente y determinan voluntariamente cómo, cuándo y dónde vincularse con la música y darle sentido. La experiencia musical es

algo que se hace en todos los contextos interculturales y una actividad que resulta vinculante en sus distintas formas de interactuar con ella.

Es por eso que cuando la música está en presencia de múltiples agentes, se construyen y coordinan diversas acciones interpersonales en una práctica social, y la música se torna en una herramienta para la acción, emoción y afectividad compartida. Por lo tanto, la música proporciona una “relación de mutua sintonía” que podemos conceptualizar en la forma de comunicaciones musicales sociales, porque posibilitan la construcción de relaciones y situaciones (mundos sónicos) que dan forma al carácter y contenido de la experiencia musical entre múltiples sujetos (Schutz, 1976).

Esta idea resulta muy evidente si se piensa en la cotidianidad humana donde la música permea espacios públicos como iglesias, estadios deportivos, centros comerciales, autobuses, elevadores, restaurantes, clubes, muchos de los lugares en los que las personas se reúnen para realizar alguna actividad. En los espacios públicos la música es generalmente tocada con el objetivo de mejorar el color afectivo de los diversos contextos, dando por sentado que al escucharla puede coordinar la acción colectiva. Por ejemplo, en un elevador, donde hay poco espacio y aire, la música se utiliza para crear una atmósfera que distrae, armoniza y relaja. En los estadios de deportes, olimpiadas o juegos de fútbol se tocan canciones o himnos para elevar el entusiasmo de las masas y coordinar sus acciones (la “ola”, que se levanten, que canten) (Krueger, 2010).

Aun los episodios de escuchar música individualmente, que ocurren con el advenimiento de la tecnología reproductora, evocan sentimientos embibidos en un contexto socialmente especificado, ya que implican redes de relaciones sociales y prácticas, imaginarios culturales, identidades que se pretenden proyectar, formas de expresión musical, asociaciones o valores conjurados por diferentes géneros musicales. Un académico connotado que escucha música clásica es un arquetipo que comunica muchas cosas, asimismo lo es un adolescente que prefiere el género punk o el rock pesado. Sloboda (2005) propone que además del contexto, también el contenido de la música está socialmente especificado, ya que por más innovador que un músico se plantee ser al componer, cada individuo está situado en un espacio–tiempo particular que significa sus prácticas y la comunicación social que llegue a explicitar.

De igual manera, la música dentro de los contextos sociales, al interactuar con los agentes muestra una forma de significar y un sentido *experiencial* muy particular. Por ejemplo, en un concierto de rock, cuando se tocan los primeros acordes de una canción famosa, la atención de la audiencia sigue esas texturas acústicas / vibratorias y la atmósfera se llena de la anticipación de la canción que seguirá, y posteriormente responde moviendo el cuerpo al compás, sigue el pulso con la cabeza o los pies o con ambos, grita, baila. Los músicos perciben y responden a este fenómeno de masas y, por tanto, podemos defender que se llevan a cabo varios procesos comunicativos entre músicos y audiencia, entre músicos y músicos, y entre los miembros de la audiencia. Dentro de esta interacción músicos-oyentes emerge un marco único de atención compartida donde las texturas musicales son percibidas y apropiadas por múltiples perceptores, y se vuelve una nueva forma de comunicación. Hipotéticamente, si la audiencia desapareciera repentinamente y se quedará un solo individuo, la intensidad del ambiente y la atención enfocada también desaparecerían y, por tanto, el carácter fenoménico de la interacción con la música de ese individuo estaría dramáticamente alterada. La interacción social en sí misma cambia gran parte del esquema de lo individual y lo emocional.

Existen experiencias colectivas con la música en vivo, como es seguir el pulso con alguna parte del cuerpo de muchos agentes al unísono, como con las palmas, los pies, o el baile. Este fenómeno se conoce como *entrainment*¹ entre individuos, e implica la vinculación y sincronización de estados afectivos, emocionales y experienciales de los participantes y grados de comprensión mutua (Juslin & Sloboda, 2010; Fritz & Koelsch, 2005). Para los fines de este artículo, es una forma de comunicación corporal llena de significados compartidos: lingüísticos, gestuales y prácticos. Dicho de otra manera, muestra la importancia de las metáforas contextuales, analogías y modelos de cada grupo social. Aunque estas aseveraciones parecen muy fuertes, al pensar en las cotidianidades humanas se observa que los sujetos crean hábitos musicales dependiendo de la cultura en la que están insertos y su interacción musical se enriquece, como cuando es capaz de anticipar melodías previamente

1. *Entrainment*: la coordinación de los comportamientos musicales en un mismo tiempo y espacio, que permite que la atención de los oyentes sea modulada de acuerdo con el pulso musical subyacente cuando existe una interacción entre los músicos y los oyentes en diversos contextos presentacionales (Clayton et al, 2005; Jones & Boltz, 1989).

escuchadas, o que no han escuchado pero son parte el repertorio de su contexto. Entonces, estamos proponiendo que emerge una forma de *entrainment* en masa: una respuesta coordinada y de apropiación de facilitaciones dentro del ambiente sonico compartido, que resulta en una forma de comunicación corporal y emocional. Esta coordinación es, simultáneamente, una experiencia del yo, del ustedes y del nosotros, como los bailes característicos de una época o una festividad, el WMCI, *A la víbora de la mar* o *El jarabe tapatío* se tornan en experiencias compartidas basadas en la atención conjunta que proviene de ese crear sentido de modo participativo, ya que el individuo solo no percibe la música sino que la percibe con otros (Cross, 2006).

Desde sus estudios etnomusicológicos, Blacking (1995) plantea que los músicos son músicos solo en sus contextos culturales, ya que la música hace sentido como tal si la audiencia puede resonar con las historias, los valores, convenciones, instituciones y tecnologías que las despliegan; por lo que afirma que la música solo puede ser significada y comunicada a través de actos situados de interpretación. Entonces, se considera que la música es moldeada, significada, simbolizada y comunicada a través de las fuerzas de la cultura; una canción tribal suena y vibra distinto que una sonata occidental, en términos físicos y vibratorios y de las interacciones corporales y sociales que provoca. Tales actos interpretativos, como afirma Bohlman (1999), implican una multiplicidad de ontologías musicales, al ser entendidas desde marcos explicativos y normativos tan diversos como la enorme sociodiversidad de la historia, la geografía humana y las formas consensuales.

EN PARTICULAR, LA EMOCIONALIDAD SOCIAL

En esta experiencia motora compartida también existe una convergencia emocional que emerge en estos contextos y muestra otra forma de comunicación, y se hace evidente en la expresión facial o las gestualidades contextuales características. La coordinación íntima establece una resonancia emocional entre los participantes y se da una convergencia de respuestas emocionales y afectivas, cuando otros bailan, aplauden, siguen el pulso o gritan o se tranquilizan; las propias respuestas del que percibe surgen y se equilibran de acuerdo con ese contexto social. Cuando se

comparte el tiempo y el espacio, se crea una atmósfera proclive a la mutua filiación y emerge una forma de comunicación emocional, gestual y corporal que es muy distinta a la lingüística referencial.

Tia DeNora (2000) plantea que, al hacer cosas con la música, esta funciona como una “tecnología estética” a través de la cual se enactúan microprácticas de regulación emocional, de expresión comunicativa, construcción de la identidad y coordinación interpersonal que conducen a los aspectos centrales de la existencia emocional en sociedad.

Por tanto, el pulso regular y los ritmos discernibles de la música facilitan la coordinación de movimientos, emociones y comunicaciones entre personas de pequeños y grandes grupos. Son muchos los vínculos emocionales grupales que surgen a raíz de escuchar conjuntamente la música, a partir de los movimientos coordinados que suscitan sincronizaciones físicas y emocionales como en grandes conciertos de rock, juegos de fútbol o marchas de protesta. El agente humano tiene la habilidad de sincronizarse con un cronómetro externo como con un instrumento musical o una pareja de baile. Benzon (2001), al intentar encontrar una relación causal para explicar estos fenómenos, propone la activación de muchas redes neurales y su coordinación en el flujo temporal de la actividad neural, dentro y entre los participantes activos en la música. Ha mostrado evidencia experimental de las actividades neurales de la formación reticular y el sistema límbico que se coordinan con los comportamientos musicales como cantar, tocar y moverse, una vinculación que genera sentimientos de intensos vínculos de placer, de emoción intensa y comunicativos.

Este hecho, de que la música evoque en el agente perceptor notables efectos emocionales y formas de comunicación emocionales en ausencia de un contenido proposicional o referencial específico, se ha explicado de diversas maneras. Desde el cognitivismo individualista, investigadoras como Diana Rafmann (1993) con el sostén de la gramática universal musical propuesta por Lerdhal y Jakendoff en 1983 (“Teoría generativa de música tonal”), ha propuesto que las emociones musicales se suscitan por una correspondencia de representaciones musicales en la gramática-M, entre compositor, intérprete y escucha. Conceptualización que se opone a la idea previa de que el significado de la música como sencillamente emoción (Shopenhauer, 2016) o a través de la metáfora de la emoción (Langer, 1957). Sin embargo,

en cualquiera de estas aproximaciones no se toma en cuenta que la experiencia musical se da en contextos sociales y culturales y que, por lo tanto, la experiencia emotiva musical es interaccional, no individual, y que en cada episodio las normativas sociales se introyectan y van formando parte de la experiencia en sí misma; a pesar de que las emociones que la música hace emerger no pueden ser definidas en cuanto a sus contenidos y constituyan sencillamente experiencias cualitativas o connotativas. Al estar más relacionadas con las metáforas y hermenéuticas corporales compartidas, se vuelven no menos reales o intensas que las emociones primarias descritas por Darwin (1998) y Ekman (1992). No se está generalizando acerca de la interacción con la música, ya que, aunque existen grupos humanos que al interactuar con la música su expresión motora o emocional es mínima, y otros en los cuales es máxima, la interacción con la música siempre es una experiencia corporal en la que la emocionalidad es intrínseca.

Entonces, la música es una expresión profunda del ser social y de las variadas formas de relaciones con los otros; hacer cosas con la música, con otros, permite compartir sentimientos y experiencias, y al hacerlo se corrabora la intimidad de las relaciones humanas dentro de la cotidianidad y emerge una forma particular de comunicación corporal humana. Las experiencias emocionales musicales se vuelven parte del repertorio cultural de todas las sociedades conocidas.

Desde la etnomusicología son varios los autores que han planteado la importancia de esta interacción social y emocional en la experiencia musical. Por ejemplo, Cross (2010) nombra a la interacción social que se suscita con el fenómeno musical como una forma de “intencionalidad flotante”, es decir, la interacción musical social como una comunicación que opta por un lenguaje corporal, emocional y metafórico, más que transaccional. El mismo autor afirma que en el curso de la evolución humana la música sirvió como una forma de manejar relaciones intra e intergrupales, colaborando para la adquisición de la socialidad humana en la que subyace la capacidad para la cultura, para entender la mente y la emocionalidad del otro (Cross, 2009). En otras palabras, una forma de interacción comunicativa para regular y manejar comportamientos, afectos y emociones.

COMUNICACIÓN EMOCIONAL MUSICAL: UNA EXPLICACIÓN

Hemos acentuado que los patrones de coordinación en el dominio social influyen directamente en la experiencia individual y colectiva. Por ejemplo, en el caso de una coordinación entre músicos y agentes (o sujetos) que forman parte de una audiencia, lo que surge en el proceso como gestualidades, planeaciones motoras, cambios en la entonación o el ritmo, como seguir la letra con el vocalista o conjuntar un mismo ritmo al mover el cuerpo, o prender y apagar un encendedor; se presentan como situaciones que pueden tener la consecuencia de modificar la experiencia de cada sujeto vivida en el concierto. En realidad, son muchas las posibilidades existentes porque los interactuantes son sistemas altamente plásticos que han aprendido a ser susceptibles en la historia de cualquier coordinación. Cuando esta doble influencia acontece, es decir, que sujetos y músicos son afectados, se está en presencia de una interacción social comunicativa; como cuando la audiencia sigue la narrativa de una canción y el vocalista de un grupo de rock se detiene y deja que el curso de la canción siga su propio ritmo desde la audiencia y después vuelve a retomarla. Asimismo, si un fan del grupo logra escapar de la seguridad y sube al escenario para propiciarle un beso al baterista, este puede perder el espacio de tiempo de la canción (*timing*) y equivocarse en un par de movimientos. Lo que se quiere enfatizar es que los agentes sostienen el encuentro, y este en sí mismo influye en los agentes y los significa de una nueva manera con el rol de interactuantes. Por tanto, el proceso de interacción emerge como una entidad comunicativa musical cuando los encuentros sociales adquieren una organización particular, constituyendo un nivel de análisis no reducible a los comportamientos individuales (sin dejar de considerar que los constriñe y los modula). El proceso colectivo que se genera tiene una forma temporal de autonomía, sin prescindir de la de cada sujeto que puede tener sus epifanías particulares. En esta experiencia colectiva, el “otro” no es una herramienta o un objeto (como sucede en las perspectivas tradicionales de la cognición social). Entonces, para que acontezca la interacción social, el acoplamiento debe estar activamente regulado por los agentes y ser parte de la experiencia colectiva. Si músicos de una orquesta están cada uno afinando su instrumento, no puede considerarse una interacción social, aunque estén todos en el mismo espacio-tiempo.

Los sujetos son directamente afectados por la coordinación de movimientos en interacción social, las actividades de significar la práctica de la que son parte se convierten en coordinadas y adquieren un ritmo propio, como cuando una pareja baila danzón. De Jaeguer y Di Paolo (2007) defienden que si la regulación del acoplamiento social toma lugar a través de la coordinación de movimientos, y si esos movimientos corporales y expresivos de emocionalidad son las herramientas para crear sentido y formas de comunicación, entonces los agentes sociales coordinan sus formas de significar en encuentros sociales. Estos autores denominan a este proceso crear significados participativamente (*participatory sense-making*): una coordinación continua entre sujetos con actividad intencional común y en interacción, donde los procesos individuales están afectados y emergen nuevos dominios de significar las prácticas sociales, no siendo asequibles a cada individuo por sí solo (De Jaeguer & Di Paolo, 2007). Instancia obvia si pensamos en cada uno de los instrumentos de una orquesta y el conjunto.

Como asevera Cochrane (2009), escuchar música con otros altera el carácter fenomenológico (experiencial) de la música. El otro y la interacción se tornan en constituyentes de la experiencia de momento a momento, cuando la música genera tensión, intensidad, relajación u otra forma de interacción experiencial.

HALLAZGOS EXPERIMENTALES Y DISCUSIÓN DE ESTOS

Ya que lo que se pretende es sostener un marco explicativo de donde emergen esas formas de comunicación musical y emocional, se recurre a hallazgos experimentales que apoyan las ideas expuestas y dan mayor veracidad a la explicación histórica y experiencial que se ha construido. Se defiende que la experiencia musical proporciona posibilidades para la construcción y regulación de experiencias afectivas individuales, y con los otros miembros de la cultura desde el nacimiento

Por un lado, incluso desde la primatología y la etología, se ha visto cómo ciertos chimpancés y otros primates realizan sincronizaciones rítmicas en formas de comunicación social y emocional (Goodall, 1986). Y en nuestra especie ha sido demostrado en recién nacidos obligados a permanecer en las inmediaciones del hospital por más tiempo (bebés prematuros o

con alguna enfermedad que los obliga a escuchar la sinfonía ruidosa de la unidad de cuidados intensivos) y que han sido beneficiados de la terapia neonatal musical, ya que crean ambientes que proporcionan una normalización de los signos vitales y una mejoría en menos tiempo que se traduce en menor estancia hospitalaria. ¿Cómo es que los neonatos tienen una experiencia musical?

La aproximación corporizada en la que se basa esta investigación defiende que los organismos vivos, incluyendo los neonatos humanos, poseen sistemas sensoriales y motores través de los cuales la música es asequible como algo con lo cual llevar a cabo sus propias acciones, es decir, un cierto entendimiento corporal. En el caso de los neonatos, al parecer estos reconocen voluntariamente la interacción con la música, percibiendo ésta como algo con lo que pueden hacer algo, como utilizar su cuerpo para coordinarlo con sus precarios movimientos, o sentir las vibraciones por su cuerpo o construir su emocionalidad y sistema de evaluación. La mayoría de la música utilizada en la terapia neonatal es muy simple, con ritmo y volumen constante, texturalmente suave, con énfasis rítmico ligero, sin modulaciones abruptas de volumen o tiempo y relativamente poco variable, por lo que exhibe un patrón melódico temporalmente predecible y rítmico. Las canciones de cuna, por ejemplo, son muy utilizadas en este tipo de terapias ya que se cantan con características muy similares en todas las culturas (Trehub & Trainor, 1993); también la música electrónica suave, como la que se utiliza para meditar o hacer yoga, que tiende a exhibir patrones melódicos predecibles y rítmicos. Krueger (2010) propone que por vía de esta vinculación con la música los infantes van construyendo sus emociones y estados afectivos, organizando sus estados internos para reflejar patrones dentro de su ambiente sónico.

Con base en estas evidencias se puede afirmar que, desde el nacimiento, la música es percibida e imaginada en interacción como una forma de comunicación que otorga posibilidades para la construcción de comportamientos motores coordinados y de la regulación de la emoción. Al parecer, la música se muestra como una importante herramienta para cultivar y reforzar la emocionalidad y las identidades sociales.

Ahora bien, además de estas evidencias neonatales, existen hallazgos desde otros campos. Desde el estudio de las habilidades musicales y activi-

dades comunicativas prelingüísticas en la infancia, se propone la naturaleza musical de los sujetos. Una revisión a la interacción madre-infante o padre-infante provee de una ruta a los comienzos sociales y musicales. Interculturalmente, los progenitores proveen de estímulos musicales de varios tipos a sus infantes prelingüísticos: hablan de manera melodiosa a los infantes que no comprenden sus palabras, les cantan frecuentemente utilizando un especial género musical con características similares entre culturas (como el contorno con tono simple, repetición y un rango de tonos pequeño, presentes en las canciones de cuna como ha sido mencionado), tonadas que son interpretadas y expresadas de maneras altamente ritualizadas.

La idea de “musicalidad” proviene de estas aproximaciones experimentales. John Blacking (1969; 1995) la define como la habilidad humana innata que hace posible la producción musical y su apreciación, y que emerge en la interacción con las artes temporales como la música y la danza. Malloch y Trevarthen (2008) la definen como la expresión del deseo humano para el aprendizaje cultural, como una habilidad humana innata para moverse, recordar y planear en simpatía o coordinación con otros, posibilitando que la apreciación y producción sea muy variada en narrativas temporales de formas culturales específicas como música, danza, poesía o ceremonia. Dicho de otra manera, se refiere a una coordinación de tareas prácticas que resulta en un entendimiento comunicativo compartido, participativo e intuitivo. Por lo que la musicalidad se vuelve otra vía por donde los seres humanos se comuniquen y expresen emociones con la otredad.

APUNTES FINALES

En este artículo hemos querido enfatizar la importancia de lo social, emocional y la comunicación que emerge en las experiencias musicales colectivas. Dicho de otra manera, los factores situacionales como los músicos involucrados, los instrumentos utilizados, el lugar geográfico y la audiencia se muestran como centrales para el significado de la experiencia musical; que siempre acontece en un contexto, ya sea en una sala de conciertos, una arena exterior, a través de los audífonos al correr por el parque, dentro de un club nocturno, en una festividad familiar o en la privacidad de un cuarto individual. Y en cada evento el contexto juega un rol al darle forma al contenido. Entonces, las cualidades de muchas experiencias musicales son

sociales y las características del ambiente constituyen parte del contenido de la experiencia musical (Goguen, 2004).

De igual forma se enfatizó en la importancia de lo corporizado, en el sentido de que la experiencia particular de cada sujeto está profundamente implicada en el proceso de significar o crear sentido del evento musical, que parte de las capacidades biológicas compartidas filogenéticamente (auditivas, propioceptivas, motoras) y las habilidades musicales aprendidas, las creencias sociales implícitas, las metáforas comunes y las prácticas de cada contexto cultural. Músicos, audiencia y situación son parte de la dinámica que significa el evento musical y juegan un rol en determinar el contenido emocional de la experiencia percibida en ese contexto. El músico y la audiencia están mutuamente implicados por co-construir la comunicación emocional que emerge.

Finalmente, al explicar esta interacción social a través de las prácticas musicales colectivas, podemos entender una manera distinta de comunicación humana en la que interviene el cuerpo y los consensos corporizados.

REFERENCIAS

- Benzon, W. (2001). *Beethoven's anvil; music, mind and culture*. Nueva York: Basic Books.
- Blacking, J. (1995). Expressing human experience through Music. En R. Byron (Ed.), *Music, culture, and experience: selected papers of John Blacking* (pp. 223-42). Chicago: University of Chicago Press.
- Bohlman, S. (1999). Ontologies of music. En N. Cook y M. Everist (Eds.), *Rethinking Music* (pp. 17-34). Oxford: Oxford University Press.
- Clayton, M. Sager, R. & Will, U. (2005). In Time with the Music: The concept of entrainment and its significance for Ethnomusicology. *ESEM Counterpoint*, 11(3), 75.
- Cochrane, T. (2009). Mobilizing learning: intentional disruption. Harnessing the potential of social software tools in higher education using wireless mobile devices. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 3(4), 399-419.
- Costall, A. (1995). Socializing affordances. *Theory Psychology*, 5(4), 467-481.
- Cross, I. (2006). The origins of music: some stipulations on theory. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 24(1), 79-82.

- Cross, I. (2008). Musicality and the human capacity for culture. *Musicæ Scientiae*, 12(1), 147–167.
- Cross, I. (2009). Communicative development: neonate crying reflects patterns of native-language speech. *Current Biology*, 19(23).
- Cross, I. (2010). The evolutionary basis of meaning in music: some neurological and neuroscientific implications. En F.C. Rose (Ed.), *The Neurology of Music* (pp. 1–15). Londres: Imperial College Press.
- Darwin, C. & Prodgger, P. (1998). *The expression of the emotions in man and animals*. Oxford: Oxford University Press.
- De Jaeger, H. & Di Paolo, E. (2007). Participatory sense-making. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6(4), 485–507.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion*, 6(3–4), 169–200.
- Fritz, T. & Koelsch, S. (2005). Initial response to pleasant and unpleasant music: an fMRI study. *NeuroImage*, 26(suppl.), 271.
- Goguen, J. (2004). Musical qualia, context and emotion. *Journal of Consciousness Studies*, 11(3–4), 117–147.
- Goodall, J. (1986). *The chimpanzees of gombe: patterns of behavior*. Nueva York: Belknap Press.
- Jones, M.R. & Boltz, M. (1989). Dynamic attending and responses to time. *Psychological Review*, No.96, 459–491.
- Juslin, P.N. & Sloboda, J. (2010). *Music and emotion. Theory, research, applications*. Oxford: Oxford University Press.
- Krueger, J. (2009). Empathy and the extended mind. *Zygon*, 44(3), 675–698.
- Krueger, J. (2011). Doing things with music. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 10(1), 1–22.
- Langer, S.K. (1957). *A study in the symbolism of reason. Rite and art*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lerdahl, F. & Jackendoff, R. (1983). *A generative theory of tonal music*. Cambridge: The MIT Press.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (2008). Musicality: communicating the vitality and interests of life. En S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.

- Peñalba, A. (2011). Towards a theory of proprioception as a bodily basis for consciousness. En D. Clarke & E. Clarke (Eds.), *Music and consciousness: Philosophical, psychological, and cultural perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Raffmann, D. (1993). *Language, music, and mind*. Cambridge: MIT Press.
- Reybrouck, M. (2012). Musical sense-making and the concept of affordance: an ecosemiotic and biosemiotic approach. *Biosemiotics*, 5(3), 391–409.
- Schutz, A. (1976). Making music together: A study in social relationship. En A. Broderson (Ed.), *Collected papers*, No.2, 159–178. The Hague: Nijhoff.
- Sloboda, J.A. (2005). Exploring the musical mind: cognition, emotion, habitability, function. Oxford: Oxford University Press.
- Small, C. (1998). *Musicking*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Schopenhauer, A. (2016). *The world as will and presentation*. Vols. I y II. Nueva York: Routledge.
- Trehub, S.E., Trainor, L.J. et al. (1993). Music and speech processing in the first year of life. *Advances In Child Development and Behaviour*, No.24, 1–35.
- Trevarthen, C. (1999). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. Rhythms, musical narrative, and the origins of human communication. *Musicae Scientiae*. Liège: European Society for the Cognitive Sciences of Music.
- Varela, F.J. (2001). *Conocer las ciencias cognitivas, tendencias y perspectivas: cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa.
- Vogel, E.F. (1979). *Japan as number one: Lessons for America*. Cambridge: Harvard University Press.

Las emociones y su lugar entre la locura y el arte: una mirada psicoanalítica

PABLO PÉREZ CASTILLO

Resumen: el lugar central del afecto y su expresión en relación con los sentimientos y las emociones como conceptos siempre asociados, han sido fundamentales en la discusión del funcionamiento psíquico en la teoría psicoanalítica. Su “tramitación” es un tema central en el estudio de estados psíquicos que incluyen la melancolía, la locura, el sueño y el arte. Este trabajo se centra en discutir la tramitación o procesamiento de las emociones en la locura y su relación intrínseca con lo artístico. Para esto, las concepciones de Kris, Winnicott, Freud, entre otros, son centrales para proponer el vínculo entre la locura y el arte.

Palabras clave: arte, psicoanálisis, locura, afectos, emociones.

Abstract: the key role of affection, and its expression in relation to feelings and emotions as linked concepts, have been fundamental in the discussion of psychic functioning in psychoanalytic theory. Its “processing” has been a key topic in studying psychic states, including melancholy, madness, dreams and art. This paper discusses the processing of emotions in madness and its intrinsic relationship with the artistic dimension. To this end, the conceptions of Kris, Winnicott, Freud, among others, are key to proposing a link between madness and art.

Key words: art, psychoanalysis, madness, affections, emotions.

El artista es originariamente un hombre que se extraña de la realidad porque no puede avenirse a esa renuncia a la satisfacción pulsional que aquella primero le exige, y da libre curso en la vida de la fantasía a sus deseos.

SIGMUND FREUD (1911)

Pocos autores difieren en afirmar que la actividad artística representa la expresión más elevada del hombre y constituye además para el psicoanálisis la fuente y el medio de legitimación de innumerables propuestas en torno a la psique y su funcionamiento. Se podría aventurar incluso que la explicación psicoanalítica del psiquismo se fundamenta desde un origen, por un lado, en relación con una serie de supuestos neurológicos del siglo XIX, y por otro, desde la vinculación analógica del quehacer artístico y psicopatológico con una teoría de la mente.

Se pretende, mediante el presente trabajo, exponer las posibles similitudes entre la locura, desde su relación con una estructura psicótica, y el arte, partiendo de algunas consideraciones psicoanalíticas con respecto al funcionamiento del psiquismo, en particular el que se refiere a mecanismos afectivos.

Es importante, previo al desglose de dicha propuesta, presentar el contexto desde el cual se desarrolla. Esta surge de un proceso de investigación que busca definir y examinar un lazo interdisciplinario entre lo psicoanalítico y lo literario (Pérez, 2011). Dicho estudio ha encontrado en la indagación lectora, o los mecanismos de recepción literaria, un importante enfoque para definir un espacio potencial entre ambas disciplinas en una relación análoga a la que se establece entre un lector y una obra; y se han propuesto las emociones y la afectividad, desde su configuración (compleja) psicoanalítica, como elementos importantes para el análisis de los mecanismos receptivos, en especial desde su correspondencia, a veces antagónica, con el pensamiento racional. Este estudio se ha realizado desde una serie de investigaciones y propuestas en torno al objeto literario con una metodología que implica un rastreo conceptual dentro de las disciplinas literarias y psicoanalíticas, así como un estudio de casos y fenómenos “receptivos”, que a su vez permitan una reflexión epistémica en torno a la relación objetal que cualquier investigación implica.

Fue desde esta indagación que ahora se extiende el lazo interdisciplinario al psicoanálisis y el arte, tomando las emociones y “lo inconsciente” como hilo conductor entre ambas. La propuesta se plantea aquí, además, como una serie de reflexiones en conexión con la locura, utilizada terminológicamente de un modo amplio para comentar mecanismos psíquicos diversos pero extra-ordinarios, históricamente considerados de manera equivocada como antagónicos a la racionalidad (Foucault, 2007) que, sin embargo, re-

presentan un elemento fundamental en la conceptualización del vínculo que puede establecerse entre el hombre y el fenómeno artístico. Desde dicho planteamiento, la metodología empleada para la presentación de esta propuesta involucra una indagación conceptual que toma como base una serie de investigaciones psicológicas recientes, en busca de los puntos de encuentro entre el fenómeno artístico y la locura (Rossi, 2008), con especial atención al papel que juegan las emociones en dicha intersección.

Para ello, será necesario comenzar con algunas reflexiones y no precisiones, en tanto estas siempre son debatibles, sobre lo que aquí se habrá de concebir como emociones, sobre todo en su reciprocidad con los sentimientos. En un trabajo anterior (Pérez-Castillo, 2015), y en búsqueda de una diferenciación terminológica, se acentuó la complejidad involucrada en dicha labor, aún más cuando se agrega a este binomio la noción de “afectos”. Se habrán de sugerir, alternativamente, algunas ideas desde el referente psicoanalítico que el presente trabajo toma como punto de partida. Al emprender dicha tarea, el concepto de pulsión (*trieb*) es central en dicha argumentación y se concibe este en contraste con la noción de instinto, considerado innato, y consistente en un empuje psíquico “que aporta constantemente un aflujo de excitación al cual el organismo no puede escapar y que constituye el resorte del funcionamiento del aparato psíquico” (Laplanche, 1996, p.324). Se concibe entonces como un concepto que proyecta una ligazón cuerpo-mente y que en su posibilidad de convertirse en fenómeno psíquico se habrá de adjuntar a una representación. El “reservorio” de dicha fuente de energía habría de situarse topológicamente en el “Ello”, concepto central para definir lo “inconsciente” psicoanalítico. El contenido de dicha localidad psíquica es inexpresable sin sufrir algunas modificaciones atadas a la noción de represión, resultando en una versión consciente de aquello originariamente del Ello y que, al menos en parte, habría de concebirse como afecto, o inclusive sentimiento, siendo este último la versión consciente de la pulsión en conjunto con su representante psíquico. Con el fin de evitar un desvío temático más lejano, podríamos afirmar entonces que desde el lenguaje psicoanalítico se concibe el cuerpo y después, para su representabilidad, al Ello como la fuente de los afectos y luego de los sentimientos, que en su descripción Freud (1915; 1923) equipara con la noción de emociones, pero que estos son harto intercambiables y sujetos a los procesos de represión, en particular sus representantes psíquicos. En otras palabras,

nuestras emociones tienen fuentes profundas, y lo que de ellas sabemos es aquello que el proceso de represión y la censura yóica ha permitido. Se trata de un sustrato desexualizado y sublimado de la versión original, latente (Laplanche, 1996). Dicha abstracción podría conectarse con el esclarecimiento fenomenológico de Prinz (2005), que asevera que las emociones son sentimientos solo cuando son conscientes. Las emociones entonces se constituyen como el cimiento para la explicación del psiquismo desde el psicoanálisis en su vínculo con lo inconsciente, pero se configuran como algo que en su representación psíquica, y aún más en la consciente, sufre modificaciones importantes y, en especial, con miramientos a distintos aspectos culturales. Las modificaciones propuestas implican que el sentimiento habrá de requerir de una forma de representación y que, además, la expresión de lo sentido (amor, cariño, miedo, odio) no es necesariamente fiel a su origen.

Una vez esbozada la anterior reflexión conceptual, hasta el punto que la brevedad temática lo permite, es necesario indicar la propuesta conceptual que enmarca las consideraciones en torno a la locura. Esta, por su parte, aunque de manera general habría de equipararse psicopatológicamente con la noción también elusiva de psicosis, involucra una serie amplia de fenómenos psíquicos desde su construcción, agrupados como “anormales”. Sin duda, por condiciones sociohistóricas y culturales bien analizadas por Foucault (2007), la locura ha representado un concepto que involucra a aquello que desde su fundamento se antoja distinto, vinculado con la sinnerazón y, en términos generales, con la enfermedad mental. Es importante aclarar, sin embargo, que las distinciones entre lo normal, aquello que se define como neurótico, y la psicosis, implican diferenciaciones por demás elusivas y difusas dentro del lenguaje psicoanalítico (Freud, 1924). Es decir, a pesar de considerarse un fenómeno distinto —el de la locura—, las características que la definen son, desde su origen, un factor común a los aspectos más propios de lo que caracteriza el fundamento de todo sujeto. Se trata más bien de un funcionamiento o mecanismos psíquicos alternativos lo que habría de ponderarse como un distintivo primordial.

No se plantea aquí que los estados más desorganizados de la “esquizofrenia”, término psiquiátrico que sugiere la posible organicidad de sujetos que sufren de manera concurrente estados o estructuras psicóticas, sean

artistas natos, o que sus formaciones psíquicas constituyan *per se* una manifestación artística, aun cuando en algunas ocasiones y casos, como los descritos por el trabajo clásico de Arieti (1973), esto sea factible. El “museo viviente” del psiquiátrico de Creedmore en Nueva York es también ejemplar, donde se asegura —por cierto de manera irónica— que el “loco” es el artista ideal no solo por el acceso que posee a lo profundo de su psiquismo sino también por la circunstancia práctica de contar con mucho tiempo.

Existen propuestas opuestas al planteamiento de un “arte psicótico” que indican, más bien, que el trabajo creativo del artista requiere un “yo intacto” (Chessick, 2005). En cambio, se asevera aquí que el arte, desde su producción, conceptualización y recepción, invita a procesos mentales distintos, más allá de lo cotidiano, en una localidad y modalidad diferente, si se quiere, alternativa; y podría establecerse que en dicha distinción y en el acceso que algunos sujetos posean a ellos (considerando inclusive la acepción psicoanalítica del término), aunque sea de manera efímera, reside una de las características más relevantes de la creación del objeto artístico. En el re-crear y en las posibilidades lúdicas del arte, sin miramientos otrora necesarios a la realidad y su adaptabilidad, yacen los mecanismos más originarios de nuestro psiquismo, un momento ontológicamente inicial forjado en el deseo que no está cercado por lo agradable o bello, y va más allá donde lo sublime (en su acepción kantiana) permite lo inexpresable pero siempre presente, lo siniestro de nuestra subjetividad articulada y desdoblada. Se trata aquí de algo que se vincula pero rebasa lo que alguna vez han concebido como “creatividad evolutiva” (Chessick, 2005).

Existe otra línea de pensamiento que sugiere que existen casos biográficos de algunos artistas “ejemplares” donde la condición de la locura, como entidad psicopatológica, coincide y es concurrente a peculiares y valiosos dotes artísticos (Saul, 1975). Sin embargo, dicho enfoque, aun cuando posibilita una examinación cercana y particular de los mecanismos aquí propuestos, resulta poco útil por dos importantes razones. En primer lugar, implicaría presentar una evidencia más de la postura a veces limitada y limitante de una versión del “psicoanálisis del arte”, fundada en afirmar que el arte es una producción sintomática de un individuo donde se ensaya el uso de los preceptos teórico-clínicos psicoanalíticos aplicados a la biografía de un artista (Freud, 1929; Bonaparte & Jones, en H.M. Ruitenbeek, 1973, entre otros). Por otra parte, y en segundo lugar, habría de limitar nuestra afirma-

ción de que los mecanismos presentes en el fenómeno artístico consisten en gran parte de una serie de procesos afectivos distintos en su manifestación, presentes también en la locura, pero latentes en la constitución primordial de cualquier psique. Así, se evita la conjetura de patologizar al arte, o al contrario, hacer de la locura una expresión artística.

Se abordará, por ende, la temática del funcionamiento psicótico en su relación con el concepto de locura. Una de las características principales de la psicosis implicaría la posibilidad de proyectar la fantasía hacia el plano de la realidad o construirla, como Freud (1924) afirma en torno a la diferencia entre neurosis y psicosis: “en la neurosis se evita, al modo de una huida, un fragmento de la realidad, mientras que en la psicosis [...] a la huida inicial sigue una fase activa de reconstrucción” (p.195). El origen fantástico al que alude Freud corresponde al *Ello* y a las pulsiones que en él habitan. La reconstrucción de la realidad podría, desde otra perspectiva, considerarse uno de los elementos centrales del arte, e implica una serie de mecanismos inconscientes que posibilitan la capacidad de ficcionalizar. Más adelante habremos de revisar y analizar algunos de los otros mecanismos que constituyen esta diferenciación procedural de las pulsiones.

En relación con el arte, se puede afirmar que se trata de un fenómeno complejo de abordar, incluso desde una proposición psicológica o, si se requiere el distingo, psicoanalítica. El mismo Freud (1908) aseveró que el psicoanálisis habría de rendir sus armas ante la cuestión del artista, y que conocer de manera cercana el fenómeno artístico no resultaría tampoco en producir en cada uno de nosotros a un artista. Al respecto, aunque más allá de los límites temáticos del presente trabajo, algunos han aventurado la noción de un ideal artístico como factor personal, como la “creatividad genial” a la que Chessick (2005) alude para después equipararla con la psicosis; designio que estaría forzado a ignorar el elemento canónico del fenómeno artístico.

El elemento principal de la propuesta psicoanalítica reside, en cambio, en formular que el arte es producto, al menos de manera parcial, del mecanismo de la sublimación. Es mediante este que las pulsiones originalmente sexuales habrían de ser modificadas a intereses propios de la humanidad, no limitadas al arte pero bien exemplificadas en él. Dicho mecanismo sería considerado algo post-edípico y, por ende, propio de un funcionamiento neurótico, más desarrollado que el psicótico. Algunos autores han partido

de esta distinción para afirmar que el arte se antoja algo complicado y difícil para aquellos que retienen una estructura psicótica. Ante esto, conviene aclarar que no podría conjeturarse que se requiere una estructura psicótica para la producción del arte, pero sí un tipo de funcionamiento distinto que permita acceso a fuentes psíquicas profundas para su creación. Dicha consideración, desarrollada por el mismo Freud (1908), aseveraba que el origen de los deseos y sus formaciones, como el fantaseo, la actividad onírica, entre otros, se hallaban en las profundidades del psiquismo pulsional. Por su parte, y en relación con dichas formaciones, tanto en el juego como en la creación artística se hace uso de mecanismos psíquicos que son comunes y accesibles con facilidad durante la infancia. Lo anterior mediante un manejo energético o afectivo propio de lo que se explica con el concepto de “proceso primario”, caracterizado por la volatilidad y la interminable flexibilidad figurativa del *Ello*. El arte haría posible —y sería viable a consecuencia de— el mantenimiento de dichos mecanismos. Freud (1916) afirma que el artista “sabe anudar a esta figuración de su fantasía inconsciente una ganancia de placer tan grande que en virtud de ella las represiones son doblegadas y canceladas, al menos temporariamente” (p.343). El juego y el arte habrían de estar unidos por dichos mecanismos y sería acaso sugerente que en la literatura se posibilite un “juego de palabras”. El proceso primario, que lo es en sentido cronológico por representar una posibilidad de funcionamiento anímico previo al secundario que habrá de regirse por el pensamiento y la lógica, obedece a las metas del principio de placer, en tanto busca la descarga afectiva y el cumplimiento de deseo inmediato, que se ha propuesto central en una organización psicótica (Forrest, 1983). El arte hace posible dicha descarga desde su creación, inclusive llevando al artista al punto de una trasgresión que va más allá de lo placentero y rumbo al goce lacaniano mediante la re-creación de la realidad (donde el principio de realidad es central y por ende requiere de una capacidad distinta), o una acomodación inesperada de los elementos reales (Paris, 2004). El efecto emocional trasgresor resulta quizá más inmediato e imprevisto para el espectador o receptor del arte, asunto que se abordará más adelante.

El proceso primario es relevante para las metas del presente trabajo en tanto no se limita a abordar aspectos de representaciones sino principalmente energéticas, la noción “económica” de Freud. Es el fundamento afectivo, que se ha vinculado arriba con la noción de pulsión en psicoanálisis, el

que entraña el origen o raíz de dichas representaciones. Arieti (1973) utiliza este discernimiento de impulso en su acepción más amplia, la de “motivaciones”, para convenir con la propuesta de un proceso primario como subyacente a la creación artística. El planteamiento teórico de una serie de procesos o mecanismos, como el primario, resulta central para conceptualizar la relación entre la locura y la actividad artística.

Dentro de estos, los mecanismos oníricos propuestos por Freud (1900), en especial el desplazamiento y la condensación, son relevantes para esta materia. Relacionados más con el aspecto representacional de la vida anímica y afectiva que desde la propuesta energética, implican que desde el proceso primario existe una conexión altamente maleable entre distintas ideas, una movilidad energética que hace posible el libre intercambio de representaciones. Es por esto que el lingüista Roman Jakobson, y el post-freudiano Jacques Lacan retomarán estos mecanismos como los análogos a la metáfora y la metonimia en términos lingüísticos, mecanismos básicos para la creación literaria. Son estos mismos mecanismos, propios del funcionamiento del *Ello* y regidos por el “principio de placer” que busca la descarga afectiva inmediata, los que hacen posible la formación de sueños y alucinaciones, proceduralmente paralelos. La explicación freudiana de estos procesos reside, de hecho, en una analogía con los mecanismos y las estrategias utilizadas por los artistas con la producción de los sueños. Es por esto que incluso a nivel lingüístico se ha propuesto (Forrest, 1983) que la compleja naturaleza de las verbalizaciones del esquizofrénico habrían de considerarse, como en la literatura, *poesis*.

Existen otros mecanismos que han sido propuestos para abordar la creatividad, en especial la creación artística en pacientes esquizofrénicos. Uno de estos relativos a la cualidad pictórica de la producción artística de los artistas esquizofrénicos, es lo que se denomina “concretización” (Arieti, 1973). Sin embargo, lo que este autor propone como “concretización” o la representación pictórica mediante objetos concretos, lo que otrora haría referencia a nociones representacionales abstractas de mociones de deseo, está asociado o previamente descrito por el mecanismo onírico de la “figurabilidad” (Freud, 1900). Dicho proceso metafórico y visual hace posible la representación de algunos aspectos pulsionales originarios del *Ello* en correspondencia con un funcionamiento cronológicamente originario, propio de una “identidad perceptiva”.

Por su parte, Ernst Kris (1952) propuso la noción de “regresión al servicio del yo” como un componente central en las consideraciones psicoanalíticas en torno a la creación artística. Dicha noción implica la posibilidad de retroceder en el funcionamiento psíquico a etapas más tempranas, propícias al uso del proceso primario, como fundamentales para movilizar la vida pulsional y sus representaciones dentro de la instancia del Ello. Este concepto, que posiblemente encuentra su origen en la regresión onírica formulada por el mismo Freud (1900), hace énfasis en proponer que el yo del artista es capaz de regredir en búsqueda de material pulsional interno para después expresarlo, de manera progrediente. Es decir, aunque podría relacionarse con el acceso a la vida inconsciente (del Ello) propia de la psicosis, se plantea que el artista, mediante su yo, es capaz de “salir de ahí” en el proceso creativo. Es lo que Freud (1911; 1916; 1929) pensó, en parte, al exponer el funcionamiento del mecanismo de la sublimación. El debate en torno a las metas “reparadoras” del arte del psicótico *versus* el no-psicótico (Knafo, 2012), no hace más que acentuar la posibilidad de su vínculo. Las nociones de “espacio potencial” de Winnicott (1971) y la “posición depresiva” de Klein (1929) esbozan mecanismos que parten de un estado afectivo primario a uno más desarrollado, restaurado, y paralelamente se proponen como explicativos de la creatividad artística. La sublimación freudiana se antepone como una posibilidad de dicha “reparación”, en tanto pone en relieve la importancia del desarrollo de funciones más “maduras”, aspecto que Laplanche (2001) debate como meta analítica, proponiendo de forma alternativa una “apertura” que lleve a la inspiración, aspecto evidentemente relevante para la temática artística.

Otra idea interesante —en el encuentro psicosis-arte— es la noción de hiperreflexividad de Louis Sass (1992). La teorización de este autor plantea que un estado que excede los límites de la reflexión e implica la posibilidad de un ensimismamiento exagerado, propio de la esquizofrenia en su contemplación alienada del mundo y manifiesta en ocasiones en el paradójico aplanamiento conductual del afecto, es una condición necesaria para la subjetividad del hombre moderno y, aún más interesante, un mecanismo que se concibe precursor y fundamental para la producción artística y filosófica del siglo XX (Essman, 1985; Spector, 2001). Más allá de una introspección, implica la involución a un estado interno, representacional y emocional, propio de la modernidad y bien personificado por la psicosis del esquizo-

frénico. Así, las verbalizaciones de un “loco” frecuentemente catalogadas como sin-sentido, cuando se contrasta con la expresión verbal de la literatura moderna y posmoderna, puede implicar más bien un sentido distinto (Laing, 1967) con una lógica propia, en lugar de la “ilógica” o irracional “ensalada de palabras” frecuentemente propuesta bajo criterios psiquiátricos (Foucault, 2007); o concebirse como algo “infantil” como comenta Sass (1992), en contraste con el enfoque (o una aspecto de) psicoanalítico. La “nueva interpretación” de estos estados psicóticos (Sass, 1992) encuentra un eco en las importantes ideas de R.D. Laing (1967) que promueven una comprensión distinta de la locura, una visión que asigna un valor distinto a la experiencia emocional del “loco” que es capaz de regresar a vivencias internas no enfocadas en las experiencias externas y sociales y que, desde ahí, puede buscar una relación distinta con la “realidad”.

De acuerdo con las consideraciones revisadas sobre el funcionamiento distinto de la psicosis, es que algunos autores resumen su postura al afirmar que esta se trata de “un trastorno de la aprehensión emocional de los elementos del pensamiento y el lenguaje” (Forrest, 1983, p.123), afirmación que podría re-pensarse como diferencia o distingo, en lugar de trastorno.

Sin embargo, los mecanismos examinados operan desde un estrato inconsciente, es decir, no se trata de “estrategias” propositivas para la creación artística. Empero, la diferenciación entre estrategias creativas formales y aquellas que se propone aquí que ocurren de manera “natural” o no propositiva, es más sutil de lo que podría pensarse. Las estrategias de composición, que obedecen también y de una manera significativa a una serie de cánones artísticos establecidos socio-históricamente, satisfacen sin duda a preceptos culturales (Freud, 1916) y, por ende, son colectivos. Sin embargo, la propuesta psicoanalítica reside en asegurar que aquello que es originario y está en el centro del Ello presenta correspondencias con lo manifestado en los estratos más elevados de la cultura. La sublimación de lo originariamente inconsciente y pulsional es el fundamento de la propuesta freudiana en torno al arte y la ciencia (Freud, 1929). Dicha sugerencia ha encontrado su mayor viabilidad en las teorías post-estructuralistas de Lacan, que por cierto rebasan el alcance de este trabajo. En lugar de esto, nos limitaremos a señalar la existencia de un lazo claro entre lo individual y lo colectivo, entre el yo y el “no-yo” (noción relevante para la conceptualización de la subjetividad psicótica). Se hace notar además que el vínculo entre las es-

trategias formales del arte como las propias del surrealismo, por una parte, y las estrategias creativas en búsqueda de una fuente de “inspiración”, por otra, mantienen un lazo indiscutible con lo que el psicoanálisis propone como originario del Ello (Knafo, 2012).

El camino analítico propuesto hasta el momento ha acentuado el aspecto creativo del arte, en especial los mecanismos anímicos asociados con la creatividad y, concomitantemente con la “locura”. Pero, ¿qué decir de los que somos más bien espectadores del arte? El estudio de la recepción artística ha puesto el acento en los procesos de aprehensión disponibles para los espectadores (Paris, 2004). ¿Sería posible plantear que algunos de los mecanismos propios de la creación artística son reflejados en el proceso de recepción? Dicha proposición implicaría que en el acto perceptivo que involucra ser receptores de un objeto artístico habrían de activarse una serie de procesos afectivos y anímicos, en su mayoría inconscientes, que serían capaces de evocar sentimientos y representaciones extra-ordinarios. La propuesta de algunos teóricos como Norman Holland, en especial al respecto de la literatura, afirma que los mecanismos que se ponen en marcha en el acto de lectura son en gran parte inconscientes (Holland, 1992), en gran medida de naturaleza afectiva, pero controlados por nuestras defensas y los mecanismos correspondientes al proceso secundario o al pensamiento y la “energía ligada” (Freud, 1920). Contrariamente, otros (Hymer, 1983; Alcorn & Bracher, 1985) arguyen que el arte, además de poseer la capacidad de un “desahogo emocional” (Alcorn & Bracher, 1985, p.343), posibilita una nueva experiencia emocional que origina, de manera paulatina, cambios en el *self* del receptor.

El efecto emocional resultante de la recepción artística ha sido inclusivamente confirmado neurológicamente por algunos estudios interesantes (Nadal, Munar, Capó, Rosselló & Cela-Conde, 2008; Cupchik, Oshin, Crawley & Mikulis, 2009), que toman como fundamento las ideas del mismo Schopenhauer (1969 [1918]) en relación con un estado mental cualitativamente distinto al “normal” en la percepción del objeto artístico. Estas investigaciones, aunque concluyen que el arte evoca una respuesta emocional, no son capaces de señalar de manera fehaciente si esta respuesta emocional es “positiva” o “negativa” (Cupchik et al, 2009, p.89). Resaltamos lo anterior para discutir y proponer quizá una lectura desde uno de los conceptos más sugestivos en torno al efecto del arte desde la propuesta psicoanalítica, “el efecto de

lo ominoso” (Freud, 1919). Este autor refiere dicho efecto a la recepción artística que rebasa lo bello y se dirige de forma paralela al sentimiento de lo horroroso. Esta ambivalencia afectiva se extiende a considerar como fundamento de dicha experiencia el encuentro simultáneo entre lo conocido y lo familiar con lo extraño, que Freud rastrea a su fuente reprimida, inconsciente. Desde ahí asevera que la estética no trataría solo lo que es “bello” sino más bien una “doctrina de la cualidades de nuestro sentir” (Freud, 1919), que rebasan entonces la dicotomía de sentimientos “negativos” o “positivos” evocados por el arte y citados más arriba. La ambivalencia de nuestro sentir encuentra sustento en las nociones de Immanuel Kant (1914 [1790]) relativo a lo bello y sublime en tanto el arte es capaz de evocar sentimientos de lo sublime (desde el filósofo) que son tanto placenteros como displacenteros, provocados por el exceso en el objeto artístico, aspecto que podría asociarse, quizás, con la trasgresión que el goce (lacaniano) propone, lo que rebasa y va más allá de un simple placer. El arte “tiene el potencial de evocar miedo y angustia por la fuerzas agresivas y destructivas que pueden liberar, y por la pérdida de fronteras que representan” (Knafo, 2012, p.103). El efecto de lo ominoso, apenas referido, se extiende para Freud en el mismo sentido empático y especular al enfrentarnos al tema de la “locura”, cuando asevera que se “asiste aquí a la exteriorización de unas fuerzas que ni había sospechado en su prójimo, pero de cuya moción se siente capaz en algún remoto rincón de su personalidad” (Freud, 1919, p.243).

Existe, pues, en la recepción de un objeto artístico, algo que cala más hondo y profundo que la correspondencia establecida con objetos “comunes”. Hablamos de que el arte se sitúa, y sitúa a sus espectadores, en un espacio distinto al “normal”. En este tenor, la “teoría de la seducción” de Laplanche (2001) nos permite aventurar una comunicación distinta y acaso concebir una recepción que se relaciona más con un vínculo afectivo y simbólico mediante un “mensaje enigmático” (Laplanche, 2001), entre un otro y un sujeto, y algo que va más allá de la semántica de las palabras. Es lo que Himes (2001) refiere en torno a la comunicación literaria entre un autor y su receptor como una experiencia placentera que rebasa el contenido de las palabras y seduce al lector a re-conocer su deseo, y a la comunicación propuesta entre el psicótico y los que le rodean (Laing, 1967; Searles, 1959).

Una comunicación así no es una entidad extraordinaria o una “locura” para el lenguaje psicoanalítico, incluso en lo que respecta a su propuesta

metodológica. A pesar de poseer dotes extraños, la “atención libremente flotante” o, aún más, “el tercer oído” (Reick, 1948) apuntan a una recepción similar, una escucha que busca ir más allá de las palabras e incluso indica la posibilidad de una introspección perceptiva, un oxímoron propositivo donde el vínculo trasferencial y afectivo resulta fundamental (Levenson, 1998). Cabe señalar que la idea de la asociación libre, Freud la toma del poeta Friedrich Schiller (1900). Asimismo, la investigación de Christopher Bollas (2008) al respecto muestra la posibilidad de funcionar en un nivel de conciencia y afectividad distinto durante la asociación libre y la complementaria escucha analítica.

Hasta aquí se ha intentado exponer las posibles relaciones entre la locura y el arte, con especial atención a algunos mecanismos afectivos e inconscientes que subyacen a ambas. El enfoque en el fenómeno artístico incluye tanto el proceso creativo como el receptivo, y propone un nexo incluso con el método de escucha analítica. Los vínculos aquí propuestos representan un elemento importante en la indagación en torno a los mecanismos psíquicos propios del arte, y las diferencias cualitativas que ellos involucran con respecto a nuestros procesos mentales “normales”.

Quizá podremos terminar, en esta ocasión, con la cita de Freud (1911), al respecto del artista y el espectador, pero ahora completa:

El artista es originariamente un hombre que se extraña de la realidad porque no puede avenirse a esa renuncia a la satisfacción pulsional que aquella primero le exige, y da libre curso en la vida de la fantasía a sus deseos eróticos y de ambición. Pero él encuentra el camino de regreso desde ese mundo de fantasía a la realidad; lo hace, merced a particulares dotes, plasmando sus fantasías en un nuevo tipo de realidades efectivas que los hombres reconocen como unas copias valiosas de la realidad objetiva misma. Por esa vía se convierte, en cierto modo, realmente en el héroe, el rey, el creador, el mimado de la fortuna [...] Ahora bien, solo puede alcanzarlo porque los otros hombres sienten la misma insatisfacción que él con esa renuncia real exigida, porque esa insatisfacción que resulta de la sustitución del principio de placer por el principio de realidad constituye a su vez un fragmento de la realidad objetiva misma (p. 229).

Y ¿por qué no?, agregar la bien conocida afirmación de Salvador Dalí: “La única diferencia entre un loco y yo, es que yo no estoy loco”; o la de acentos trágicos de Van Gogh: “pienso asumir sin rodeos mi oficio de loco”.

REFERENCIAS

- Arieti, S. (1973). Schizophrenic art and its relationship to modern art. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 1(4), 333–365.
- Alcorn, M. & Bracher, M. (1985). Literature, psychoanalysis, and the reformation of the self: a new direction for reader response theory. *PMLA*, No.100, 342–354.
- Bollas, C. (2008). *The infinite question*. Nueva York: Routledge.
- Chessick, R.D. (2005). What grounds creativity? *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 33(1), 7–22.
- Cupchik, G.C., Vartanian, O., Crawley, A. & Mikulis, D.J. (2009). Viewing artworks: contributions of cognitive control and perceptual facilitation a esthetic experience. *Brain and Cognition*, No.70, 84–91.
- Esman, A.H. (1985). Madness and modernity. A study in social psychoanalysis. *Psychoanalytic Quarterly*, 54(5), 491.
- Forrest, D.V. (1983). With two heads you can think twice — Relations in the language of madness. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 11(1), 113.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la locura en la época clásica, II*. Buenos Aires: FCE.
- Freud, S. (1900). La interpretación de los sueños. En *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1908). El creador literario y el fantaseo. En *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1911). *Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1915). *Lo inconsciente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1915a). Pulsiones y destinos de pulsión. En *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1915b). Lo inconsciente. En *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Freud, S. (1916). *Conferencias de introducción al psicoanálisis* (Conferencia 23). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1919). Lo ominoso. En *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1920). Más allá del principio de placer. En *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1923). *El Yo y el Ello*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1924). *La pérdida de realidad en psicosis y neurosis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1928). Dostoievski y el parricidio. En *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Himes, M. (2001). Beyond the pleasure of the text: The writer and the reader. *Psychoanalysis and Contemporary Thought*, 24(3), 335-257.
- Hymer, S.M. (1983). The therapeutic nature of art in self-reparation. *Psychoanalytic Review*, No.70, 57-68.
- Holland, N. (1992). *The Critical I*. Nueva York: Columbia University Press.
- Kant, I. (1914 [1790]). *Critique of judgment*. Trad. J.H. Bernard. Londres: MacMillan.
- Knafo, D. (2012). *Dancing with the unconscious: The art of psychoanalysis and the psychoanalysis of art*. Nueva York: Routledge.
- Klein, M. (1929). Situaciones infantiles de angustia reflejadas en una obra de arte y en el impulso creador. Recuperado el 26 de agosto de 2010, de [http://www.tuanalista.com/Menalie-Klein/9206/Situaciones-infantiles-de-angustia-reflejadas-en-una-obra-de-arte-y-en-el-impulso-creador--\(1929\).htm](http://www.tuanalista.com/Menalie-Klein/9206/Situaciones-infantiles-de-angustia-reflejadas-en-una-obra-de-arte-y-en-el-impulso-creador--(1929).htm)
- Kris, E. (1952). Neutralization and sublimation—observations on young. *Psychoanalytic Study of the Child*, No.10, 17-30.
- Laing, R.D. (1967). *La política de la experiencia: el ave del Paraíso*. Barcelona: Grijalbo.
- Laplanche, J. (2001). *Entre seducción e inspiración: el hombre*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.B. (1996). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Levenson, E. (1998). Awareness, insight and learning. *Contemporary Psychoanalysis*, 34(2), 11.

- Nadal, M., Munar, E., Capó, M.A., Rosselló, J. & Cela-Conde, C.J. (2008). Towards a framework for the study of the neural correlates of aesthetic preference. *Spatial Vision*, No.21, 379–396.
- Paris, D. (2004). *Norman Holland y la articulación literatura-psicoanálisis*. Buenos Aires: Campo de Ideas Omega Ediciones.
- Pérez-Álvarez, M. (2008). Hyperreflexivity as a condition of mental disorder: A clinical and historical perspective. *Psicothema*, 20(2), 181–187.
- Pérez, P. (2011). El espacio entre el psicoanálisis y la literatura. En M.E. Castillo (Coord.), *Espacios*. México: Eon.
- Pérez-Castillo, P. (2015). La literatura, el psicoanálisis, la mente: emociones. Reflexiones en torno a un concepto-puente interdisciplinar. En A. Rodríguez López (Coord.), *Por los márgenes de lo literario: la literatura ante otros discursos*. México: Fontamara.
- Prinz, J.J. (2005). Emotions, embodiment, and awareness. En P. Niedenthal, L. Feldman-Barrett, & P. Winkielman (Eds.), *Emotions: conscious and unconscious*. Nueva York: Guilford.
- Reick, T. (1948). *Listening with the third ear. The inner experience of a psychoanalyst*. Nueva York: Grove Press.
- Rossi, R. (2008). Arte e schizofrenia: Un lavoro in comune. *Giornale Italiano di Psicopatologia*, 14(1).
- Ruitenbeek, H.M. (1973). *Psicoanálisis y literatura*. México: FCE.
- Sass, L. (1992). *Madness and modernism. Insanity in the light of modern art, Literature and thought*. Nueva York: Basic Books.
- Saul, L.J. (1975). A note on tension, creativity, and therapy. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 3(3), 15.
- Schopenhauer, A. (1969 [1918]). *The world as will and representation*. Vol. 1. Trad. E.J. Payne. Nueva York: Dover.
- Searles, H. (1959). The effort to drive the other person crazy; an element in the aetiology and psychotherapy of schizophrenia. *British Journal of Medical Psychology*; 32(1), 1–18.
- Spector, J. (2001). On the limits of understanding in modern art: Klee, Miró, Freud. *American Imago*, 58(1), 18.
- Winnicott, D.W. (1971). *The place where we live. In playing and reality*. Londres: Tavistock.

El vivir infausto y los humores del mundo en la percepción narrativa de Guadalupe Nettel

MARÍA ESTHER CASTILLO GARCÍA

Resumen: este ensayo, basado en la novela *El huésped* de Guadalupe Nettel, es una aproximación a las figuras sensibles que nos permiten conjeturar acerca de los sentimientos, apegos y aficiones en los mundos ficcionales, que reflejan el contexto del mundo real. El tema gira en torno a una presencia amenazante y aniquiladora, una emoción restrictiva traducida como lo ominoso. Este leitmotiv abarca premisas literarias deudoras de la filosofía y del psicoanálisis, pero también del mal-malestar estudiado en el ámbito de las ciencias sociales. Con esta premisa no solo examinamos la llamada “literatura del mal” (Bataille, Freud, Kristeva, Trías) sino también los estudios de las emociones desde la sociología (Ian Miller, Erving Goffman).

Palabras clave: Nettel, ominoso, asco, deterioro, identidad.

Abstract: this essay, based on the novel *El huésped* (The Guest), by Guadalupe Nettel, takes a look at the perceptible figures that enable us to speculate about feelings, attachments and affections in fictional worlds that reflect the context of the real world. The topic revolves around a threatening and devastating presence, a restrictive emotion translated as foreboding. This leitmotiv encompasses literary premises that harken back to philosophy and psychoanalysis, but also to the concept of malaise as studied in the field of the social sciences. With this premise we examine not only the so-called “literature of transgression” (Bataille, Freud, Kristeva, Trías) but also studies of the emotions in sociology (Ian Miller, Erving Goffman).

Key words: Nettel, foreboding, revulsion, deterioration, identity.

Hay en la abyección una de esas violentas y oscuras rebeliones del ser contra aquello que lo amenaza y que le parece venir de un afuera o de un adentro exorbitante, arrojado al lado de lo posible y de lo tolerable, de lo pensable.

JULIA KRISTEVA (2010)

Los textos literarios son manifestaciones intelectuales discursivas que inscriben las huellas imaginarias de las emociones, los sentimientos y las pulsiones a partir de la configuración de su estatuto simbólico (metafórico, metonímico). A través de la intriga se crea en el relato un movimiento de condensación y desplazamiento de figuras sensibles (aventuras individuales y reacciones complejas, resemantización de la vida) que expresan una vida afectiva-afectada.

Este ensayo es una aproximación a las figuras sensibles que nos permiten conjeturar acerca de las afecciones en los mundos posibles o literarios. El discurso de la ficción se asienta como vivencia primordial en el acto de enunciación, escenificado de comunicación entre el cuerpo y el mundo. Cuerpo no en el sentido lato del término (físico / biológico), no como objeto del mundo sino como medio de nuestra comunicación con él. La escena de comunicación entre el cuerpo como centro de referencia y el horizonte, campo latente de la experiencia sensible, es lo que captamos y nos afecta con cierta intensidad.

Sobre tal captación de intensidades, la crítica y teoría literarias han fundado diversas premisas semióticas, filosóficas y sociales. Para algunos es innegable que la manifestación de las figuras sensibles presentan la vinculación entre la estética y la ética; una instaura las herramientas del saber artístico, otra apuesta por la coherencia de sentido en el día a día de las personas que conforman las sociedades (Booth, 2005). Su conjunción (ética / estética) posibilita al arte exponer el conflicto entre la represión y la permisión de las huellas imaginarias de una pasión amenazante que signa esa relación entre el cuerpo y su horizonte. Esto “amenazante”, interpretado como una presencia más aniquiladora que triste, es el referente que proponemos mostrar con la imagen de una pasión restrictiva, como ese algo que el alma padece y sujeta de tal manera que no es fácil librarse de ella, una commoción, una perturbación, una “locura clínica”.

Esta forma pasional constituye el *leitmotiv* de *El huésped*, una novela de la escritora Guadalupe Nettel. La intriga del relato nos permite observar cómo el discurso escenifica y transmite una experiencia afectiva desde el título y las primeras líneas; la enunciación de los movimientos afectivos muestra el padecimiento de la protagonista en el instante de recordar o inventar una acción sobre la cual recae el peso de la represión. Eugenio Trías (2006) considera que la pasión es la memoria que el sujeto tiene de

sí mismo, “el exceso nuclear que compromete al sujeto con las fuerzas de su ser, enajenándolo, fundándolo a su vez”. Y agrega: “es la esencia del sujeto, la alteridad inconsciente que funda la identidad y la mismidad del propio sujeto, raíz de su fuerza y de su poder intransferible” (p.143).

La alteridad inconsciente reformula la intriga de un temor latente no solo en el relato de la novela citada sino en toda la producción literaria de esta escritora; el motivo abarca premisas deudoras de la filosofía, del psicoanálisis, del estatuto de lo fantástico, como también una suerte de redención histórico-cultural al inquirir el mal-malestar de las sociedades contemporáneas que requiere abrir el texto literario hacia algunas iniciativas provenientes de las ciencias sociales en la pesquisa sobre la pasión y las emociones.

La ficción en clave literaria parecería fundarse en una memoria primigenia que abarca no solo el sí mismo sino el afuera, el contexto social y cultural. Cuando titulamos esta participación como “El vivir infausto y los humores del mundo”, lo deslindamos después de estudiar las dimensiones enunciativa y descriptiva en narraciones contemporáneas a Nettel donde corroboramos la presencia intermitente de figuras sensibles matizadas con la fatalidad, la represión, la angustia.¹ La trascendencia del motivo traducida en el concepto de “ominoso” se nos ha convertido en el objeto de estudio que enlaza narrativas emergentes en la primera década del siglo XXI a fuerza de revelarse como el eje en torno al cual las historias se gestaban. El término “ominoso” se difunde en otra clave disciplinaria tras la búsqueda realizada por Freud (1919)² en relación con la angustia. La pesquisa del psi-

1. Por ejemplo, las narrativas de Norma Lazo, Bernardo Esquinca, Emiliano Monge, entre otros.
2. En su texto “Lo ominoso”, Freud retoma el estudio a partir de la frase donde Schelling habla sobre el concepto *unheimlich*: “Se llama *unheimlich* a todo lo que estando destinado a permanecer en el secreto, en lo oculto [...] ha salido a la luz”. Freud, S. (1919) en la versión pdf de *Obras Completas s / f*, p.2825. Freud se da a la tarea de analizar y comprender dicho sentimiento en el ámbito literario a partir del cuento “El hombre de la arena” de E.T.A. Hoffmann. En el análisis del cuento, Freud se refiere a elementos como el doble, la imagen en el espejo, la sombra, el autómata, la repetición, entre otros, para considerar eso ominoso como un sustituto de la angustia ante la castración. Para Freud, Hoffmann lograba imprimir en sus relatos el lado extraño u oscuro del sentir humano. El relato en cuestión refiere la vida de un estudiante, Nathanael, quien está traumatizado por la muerte de su padre ocurrida durante su infancia. En su juventud, a pesar de estar comprometido, se enamora de una autómata, Olimpia, construida por Spalanzani y un cómplice. Nathanael cree que esta es real. El descubrimiento del truco lo lleva a la locura y finalmente a la muerte. El cuento es narrado (a través de epístolas) por alguien que dice haber conocido a Nathanael. El motivo que más interesa a Freud, y que repercute en estudio de lo ominoso, es que Nathanael recuerda su terror infantil del legendario hombre de arena. Cree que este hombre, según los cuentos de su nodriza, arrancaba los ojos de los niños, echándoles arena hasta sangrar, y luego se los llevaba como alimento a sus hijos. Más tarde, Nathanael descubre que el hombre de arena resultó ser Coppelius, un ser demoniaco que lo perseguirá toda su vida de forma psicótica. Este último fue quien, según Nathanael, mata a su padre.

coanalista que podríamos calificar de “arqueológica” y filológica, descubría la inminencia de lo ominoso a través de las narraciones literarias, específicamente a partir de los cuentos fantásticos de Hoffmann. En nuestro repertorio colegimos que en la mayoría de las fábulas, incluso no fantásticas sino realistas, la imagen ominosa se iniciaba a partir de una presencia desconocida que causaba angustia, una figura emblemática, emergente pero difusa, grabada en la imaginación de los personajes desde el más recóndito ámbito infantil; esta especie de simulacro ficcional, a fuerza de repetirse, cobraba presencia durante toda la vida a través del recuerdo. Las imágenes del recuerdo fundan las figuras sensibles que signan los mundos literarios, hay una especial vocación narrativa en el acto de recordar, como bien lo corrrobora el proceder del psicoanálisis. Las figuras sensibles incorporadas a través del lenguaje figurativo cobran presencia en sus trayectos hacia el pasado, algunas causan placer, otras confusión, pero las más lo que provocan es malestar; uno cuya trama arranca desde la infancia a través del código biográfico. No afirmamos que el *bios* y el *grafos* de los autores estudiados refieran la vida propia sino que el discurso, la fase enunciativa y descriptiva, proviene de una primera persona donde se reproduce e imita el relato de una vivencia entre el cuerpo y el mundo.

Habida cuenta del tono, el concepto y la modalidad narrativa, esta investigación sigue con el afán de analizar la figuralidad heredable de las imágenes ominosas, estudiadas a través de la literatura y que, por ende, son a su vez presencia de la llamada “literatura del mal”. La mención ominoso-siniestro-o el mal, se ha conservado en la recepción histórica de la literatura y se debe, sobre todo, a *La literatura y el mal* de Georges Bataille (1979); la idea surge cuando el filósofo y crítico literario selecciona ocho nombres para su meditación sobre el mal y la literatura: más exactamente, sobre la necesaria presencia del mal en una literatura “que es culpable”. Esta noción la establece en la obra de escritores tan disímiles como Emily Brontë, Baudelaire, Michelet, William Blake, Sade, Proust, Kafka y Genet. Cada uno de ellos —según Bataille— ilustra un aspecto del funcionamiento del mal en el arte literario, ese mal que niega y afirma el bien, la sentencia se convierte en un predicado tradicional del arte. Desde los estudios de Julia Kristeva (2010, p.87), Bataille también fue el único en vincular esas figuras sensibles de la pasión como la manifestación y producción de lo abyecto, y con la debilidad de una “interdicción” existe una incapacidad para asumir

el acto de exclusión en tanto el campo de lo abyecto afecta la relación sujeto-objeto, cuerpo-mundo. Citando nuevamente a Eugenio Trías, pero ahora en *Lo bello y lo siniestro* (1984), persevera en esta idea sobre el mal a partir de la pasión, ahora enfatizando en lo abyecto como condición y límite de la belleza: algo siniestro —ominoso— pero que, precisamente por serlo, se nos presenta bajo rostro familiar; aunque bien se evidencia en Trías la presencia de la teoría romántica (Shelling) y la premisa freudiana, el filósofo agregaría que es en la obra artística donde se traza un hiato entre la represión pura de lo siniestro y su presentación sensible y real. Freud advertía que no obstante el referente en su ensayo partiera del ámbito literario, su investigación acerca de lo ominoso / siniestro se separaba de las funciones estéticas de la ficción. Trías (1984), en cambio, cifra y ocupa en el contenido de ese hiato el ser del arte como una necesaria ambivalencia, la cual continúa también la idea de Bataille: el arte sugiere sin mostrar, revela sin dejar de esconder, muestra como real algo que se revelará ficcional y realiza una ficción que a la larga se sabrá ficción de segundo grado.

Los signos, premisas e ideas que hemos corroborado a través de la investigación anterior y de ulteriores lecturas, no solo indican las manifestaciones figuradas de la pasión en el malestar y la angustia, también denotan una marcada contradicción y confusión en las acciones relatadas.

EL HUÉSPED Y LOS REFERENTES TEÓRICOS

El arte del disimulo ha sido desde siempre una gran arma.

GUADALUPE NETTEL

El huésped, de Guadalupe Nettel³ (2010), según se resume en la cuarta de forros del libro, es la

[...] extraña historia de una niña habitada interiormente por un ser inquietante, quizá imaginario, quizá no. Ana [la protagonista], sostiene una lucha silenciosa contra la hermana siamesa, hasta que el huésped

3. Guadalupe Nettel tiene aproximadamente 40 años, nació en la Ciudad de México, su novela más reciente se titula *El cuerpo en que nací* (2011); es autora de tres libros de cuentos: *Juegos de artificio* (1993), *Les jours fossiles* (2003) y *Pétalos y otras historias incómodas* (2008). Nosotros centramos nuestra aproximación crítica en *El huésped*, su primera novela, publicada en 2006 y reeditada en 2010. Barcelona: Anagrama. Todas las citas respectivas provienen de esta edición, salvo que se anote lo contrario.

comienza a manifestarse en su entorno familiar de una manera devastadora. Alrededor de esa presencia se fraguan los acontecimientos de una vida, entre ellos las tragedias familiares y su existencia como adulta. Ana sabe que, tarde o temprano, ocurrirá en ella un desdoblamiento (Texto de contraportada).

Agregamos a esta sinopsis que esa joven de 20 años decide probar sus miedos y aversiones al ingresar como trabajadora social en un instituto de invidentes, y que es ahí donde reconocerá la verdadera y premonitoria identidad de esa “cosa” deseada y terrible, cercana pero inasimilable.

Para nuestros propósitos interpretativos, fijamos la intencionalidad del texto sobre la historia que trasciende el mundo real de los ciegos, primero como una intriga original acerca de las acciones y reacciones acaecidas a seres particulares, convertida en texto literario o poético, y como tal irreductible a un ejercicio textual sobre la ceguera. Si fuese mera alegoría sociocultural, resultaría como la traslación de una sociedad que puede considerarse subterránea, recóndita y aun repulsiva o, de otra manera, que existe una queja ante la sociedad: una suerte de miopía que no deja advertir la mentira en la que vive. En seguida, al registrar un sentido que conjugue la preeminencia de las figuras sensibles estética y éticamente expuestas en la dimensión pasional entre el cuerpo y mundo —en los términos expuestos en este escrito—, asumimos no solo aproximaciones teóricas y críticas provenientes de la literatura, nos dimos también a la tarea de explorar propuestas textuales de estudiosos de las emociones desde la sociología —la microsociología—, además de lo postulado como lo ominoso proveniente del psicoanálisis; en el entendido de que un trabajo interdisciplinario puede conjugarse a la hora de analizar el tópico de las emociones como el motivo que impulsa y justifica nuestra intervención y propuesta. En ese orden de ideas, consideramos itinerarios intelectuales de Ian Miller en *Anatomía del asco* (1998), de Erving Goffman en *La identidad deteriorada* (1993) y Julia Kristeva en *Los poderes de la perversión* (1988), ya que en cada propuesta se cruza, a su vez, el afán interdisciplinario como podremos constatar en cada caso; la diferencia radica en el matiz que cada quien finca como el motivo de su búsqueda. La aproximación a la novela de Nettel permite considerar estas perspectivas sin menoscabo de su ser literario.

A partir del íncipit del libro, Nettel, como autora implícita, nos advierte sobre su gusto por las intrigas de desdoblamientos: “esas en donde a una persona le surge un *alien* del estómago o le crece un hermano siamés a sus espaldas” (2010, p.13). Ambas imágenes resultarían en esas figuras sensibles, paradigmáticas de un cuento de ciencia ficción o de horror si leemos sin ironía de por medio y suspendemos nuestra credibilidad o “contrato de lectura”, no obstante, tal advertencia se significa como el indicio de una complicidad que descubrirá la presencia de lo abyecto, de un marcado gusto por el mal, “atesorado” por una memoria o recuerdo primigenio, que si bien proviene de la autobiografía del personaje narrador, ya dispersa el remanente de la “literatura del mal”, antes mencionado a propósito de Bataille además de esa mención a los recónditos o primarios intersticios de la psique. Las imágenes decadentes de una urbe simbolizan la intencionalidad que permea la poética de Nettel; los lectores podrían estar familiarizados con ciertos ambientes de aquel París de inicios del siglo XX, que ahora se resemanizan, contextualizan y escenifican en la Ciudad de México, precisamente a finales del mismo siglo, como imagen literaria entre cuerpo y mundo, ahora un gran cuerpo social que corre los cuerpos individuales: el de la protagonista y el de otra figura más morbosa que siniestra. Lo siniestro es la “cosa”⁴ (el *alien* o el hermano siamés), la figura sensible que va apoderándose del cuerpo y del mundo de la protagonista; y lo morboso radica en el placer trasmutable por la pareja casual de Ana, un alegórico “Virgilio” dantesco protagonizado por la figura de un hombre cojo que trabaja precisamente en el instituto de invidentes, y cuyo muñón colgante provoca las reacciones más diversas en la protagonista. Mas para que tal suceda y marque la diferencia entre un antes y un después en la vida de la protagonista se requiere un paso, un lugar traslaticio que le permita vislumbrar ese otro lado del mundo y de sí misma; será entonces cuando se deje guiar hacia el mundo subterráneo que ella desea y reprime.

Hay quienes nos pasamos la vida tratando de escudriñar los misterios que nos conciernen —y que no forzosamente deberíamos resolver— pero cuando al fin la solución a estos enigmas se perfila, nos negamos

4. La denominación “La cosa” tiene una envergadura eminentemente lacaniana. La autora refiere en su vida personal, el conocimiento otorgado a través del psicoanálisis. No por nada en *El cuerpo en que nací*, el interlocutor o narratario es precisamente una psicóloga.

súbitamente a avanzar, como si el miedo a terminar la búsqueda fuera superior a todo. Tal vez debí confiar en mi voz interna; volver a la forma de vida que había llevado siempre y desde ahí comenzar de nuevo, inaugurando un camino distinto para sitiar a La Cosa (2010, p.108).

Ese lugar de paso se materializa en el subterráneo de la Ciudad de México, en el medio de transporte —metro—, y se plasma en alusión al lenguaje simbólico de condensación y desplazamiento (metafórico-metonímico), al sistema Braille que la intriga pretexts. La protagonista trata de comprender (se) y de captar el mundo a fuerza de esa inclusión en la intriga, de trabajar con invidentes, pero es otra la intención, no solo para establecer una comunicación consigo misma y su identidad sino para imaginar la emergencia de lo otro, de una “conspiración” o una “especulación que la llevaba demasiado lejos”.

La novela de Nettel nos revela el curso de las abyecciones y de las represiones corpóreas y anímicas, en tanto figuran como motivos centrales de las reacciones conscientes e inconscientes de los individuos frente a sí mismos y contra el cuerpo social.

PUNTOS DE VISTA: MILLER, GOFFMAN Y KRISTEVA

Ian Miller señala que uno de los objetivos de su libro, *Anatomía del asco* (1998), consiste en “mostrar la rica sobre determinación que experimenta lo asqueroso desde el punto de vista social, cultural, moral y físico, pero que nunca se aleja demasiado de la percepción sensorial humana y el horror que nos causa el constante fluir que experimentamos” (p.365). Miller transmite de forma clara, sincera y “divertida” su ocupación sobre el tema de las emociones donde ciertamente lo “asqueroso” forma parte de las mismas reacciones emocionales que fascinan o rechazan; los seres humanos —afirma— son probablemente los únicos capaces de sentir aversión por su propia especie. Tal aversión se escenifica artísticamente, diríamos nosotros, por proximidad o por contacto de manera que sintamos ese “algo” o “cosa” como peligroso porque a pesar de que no es un cuerpo o “cosa” tangible, contagia y contamina o, en última instancia, nos devuelve o comparte a la animalidad involucrada. Ya que este autor examina cada espacio vital, su camino lo lleva al “peligro” de la mirada, uno de los motivos esenciales

revisitados que Nettel resemantiza. Miller (1998) advierte el doble sentido impuesto por la cultura hacia el órgano de la vista; uno es el que clama por los “ojos del alma” o el mundo espiritual, pero también otro que incide en la relación que tienen los ojos con aquello anormal: “la mirada de los muertos, el vacío de la idiotez o la posesión de la locura tienen la capacidad de horrorizar [...] recordemos que el horror es una mezcla especial de miedo y asco” (p.137).

Por otra parte, Ervin Goffman en *Estigma-La identidad deteriorada* (1993), menciona las tres clases de estigma por él estudiados: las abominaciones del cuerpo, los defectos de carácter y aquellos denominados tribales, los de la raza, la nación y la religión; todos susceptibles de ser transmitidos por herencia “y contaminar por igual a todos los miembros de una familia” (p.14). Goffman estudia los tipos de vida colectiva signados por una peculiaridad, como sería el caso de aquellos objetivados por un tipo de lenguaje otro, que patrocinan sentimientos colectivos que no todos comprenden y rechazan en esa “carrera moral” que condiciona y modifica la conciencia del yo, pues ese yo se encuentra rodeado por un círculo que crea su propio mundo y, por ende, no participa en el mundo de los demás. Se crea un “yo estigmatizado” difícil de establecer vínculos con el otro, y tal sucede a fuerza de transmitirse a lo largo de contactos estrechos y prolongados con aquellos que paulatinamente se van trasformando en “compañeros de infortunio” (p.51). Uno de los estigmas desemboca en la ceguera a partir del relato de una invidente, donde incluso nosotros —los lectores persona, no los implícitos— podemos establecer el tipo de escenario recurrente en la historia de la misma Nettel, en tanto ese círculo de personajes “infelices” es el que convive en sitios al parecer semejantes: la biblioteca Braille, las aulas, los salones de música y teatro, el restaurante, los mínimos lugares de esparcimiento donde no es posible que todos los invidentes puedan integrarse, porque tal sería conformarse con esa vida de infotunio y anonimato.

Julia Kristeva, en *Los poderes de la perversión* (1988), menciona la existencia de “cosas” que sencilla y puramente asquerosas nos pueden sumergir en un “torbellino de requerimientos y repulsión”. Para ella la abyección, que no es precisamente el asco como lo plantea Miller, se explica “como aquello que perturba la identidad, el sistema y el orden” (pp. 63-64). Lo que no respeta los límites, las posiciones y las reglas. Lo intermedio, lo ambiguo. “Su síntoma es el rechazo y la reconstrucción de los lenguajes” (pp. 63-64).

Cabe destacar que unos y otros —Miller, Goffman y Kristeva— llegan a citarse en sus conjeturas acerca de la perversión, el desprecio, el asco y la abyección, como manifestaciones emocionales; la familiaridad temática los hace reconsiderar también algunos ensayos de Freud al tratar de conjeturar sobre el fundamento represivo que conmina la perversión en los individuos. Es interesante, además, que no solo Kristeva, desde la crítica y la semiótica, refiera escrituras literarias para sustentar sus argumentos; Miller corrobora sus considerandos no únicamente a partir de filósofos y sociólogos, también lo expone desde las conductas reflejadas en los personajes de Shakespeare o de Sartre, por citar a dos autores alejados temporal y espacialmente.

LA INCUMBENCIA

Así las coincidencias, los lectores nos encontramos ante el mundo posible de Nettel condicionado por acciones absurdas, siniestras y morbosas donde predominan las figuras sensibles que conminan en la represión, lo abyecto, el asco, y esa “historia del mal” registrada en forma gradual: primero es el temor, la lástima, la culpa, la represión; después la abyección, y todo siempre expuesto en escenarios discursivos delimitados donde la narradora se esfuerza por establecer relaciones causales entre cuerpo y horizonte de mundo, evadiendo lo meramente fantástico. En beneficio de la trama, Ana, la protagonista, crea una intriga subterfugio (o acción metanarrativa) para sustentar alguna razón para su angustia y la encuentra a través de otro sentimiento más inteligible como el miedo; el gran temor que invade todo su ser lo ubica en la ceguera, la metáfora más connotada. El registro literario de la autora sustenta en Ana la figura de una buena lectora, que al desempeñarse como tal en el instituto para invidentes advierte para sí misma, no tanto la lástima sino la hostilidad y esa “cierta violencia” que puede serle asequible:

[...] el observar a los ciegos todos los días era insopportable. Su dependencia de las enfermeras y demás personajes siniestros de ese lugar me infundía un miedo indescifrable [...] Más que ningún otro vidente, yo apreciaba las imágenes, la posibilidad de absorber los colores y las formas, de incrustarlas en mi memoria, en mi propio cuerpo. Casi nadie se imagina la suerte que eso implica (2010, p.76).

Independientemente del claro recurso metaoperativo, la implicatura advierte la relevancia de uno de los motivos alegóricos más extendidos que, como ya mencionamos, objeta la ceguera como falla social frente a las personas minusválidas, que por sí mismas presentan una categoría social estigmatizada cuando se aíslan en un área separada con la aceptación de los “normales”. Como Goffman (1993) suscribe: “la normalización es distinta de la normificación, o sea, el esfuerzo que realiza el individuo estigmatizado para presentarse a sí mismo como una persona corriente, aunque no oculte necesariamente su defecto” (p.44). La narradora, al final de su historia, ya ilustra la actitud moral del individuo estigmatizado, aprehendiendo las fases durante las cuales sería portadora del mismo estigma, sin que los lectores aseguremos una nueva relación con los estigmatizados:

Desperté con la vista nublada de modo que no puedo decir que amaneció esa mañana. Cuando me levanté, apenas veía las formas de los muebles. Recogí mi ropa y antes de salir del cuarto me acerqué hacia donde dormía “El Cacho”. No pude ver con claridad los rasgos de su cara, pero respiré su olor profundamente [...] ¿Qué avenida es ésta? —pregunté [...] Caminé hasta la boca del metro y me dejé engullir como una gragea (2010, pp. 187-188).

Partamos de la escena entre ella y “El Cacho” para observar el acendramiento del estigma en relación con el asco y la perversión, en esa carrera “moral” de Ana hacia el submundo, representado como el acontecimiento vital. “El Cacho”, o metonímicamente “cacho” de hombre, a razón del muñón colgante, se glosa retóricamente como interpretante social de un signo, pues los signos nos dicen solo algo de los individuos, completando una imagen de manera redundante. Este personaje, calificado como un Virgilio, involucra una serie de situaciones en torno al deseo de recrearse en lo represivo y perverso sexual. Miller se pregunta, a partir de *Tres ensayos de teoría de la sexualidad*, de Freud (Miller, 1998), si entre la satisfacción y el exceso se impone una barrera: “¿Se trata de una barrera tras la cual se encuentra el objeto hermoso o este es en realidad asqueroso y es en eso en lo que consiste su atractivo?” (p.185). Miller agrega una nota de Freud al referir la sexualidad en los hombres, pero, para este caso literario, valdría por igual en la mujer; Freud opinaba que “los hombres necesitan un objeto sexual degra-

dado para hallar placer. De aquí que encuentren amantes entre las mujeres que son ‘estéticamente inferiores’” (Miller, 1998, p.185).

“El Cacho” o Virgilio, conduce a la protagonista en medio de un viaje iniciático a través de un túnel, que gráficamente —mencionamos ya— consiste en el metro de la Ciudad de México:

Esa fue la primera vez que lo vi en plena representación de su drama: pobre entre los pobres del vagón, más deteriorado que nadie, solicitando con la mano hacia adelante que la gente le diera dinero, sin vender u ofrecer nada, excepto su mutilación y su fingida inocencia [...] No creo que sea provocación, pensé, para él, esto de la limosna debe ser un oficio [...] entre todos los pasajeros, los mendigos eran mis predilectos (2010, pp. 102, 125).

Alguna vez en su departamento, Ana y “El Cacho”, después de intercambiar un escenario que se desea socioeconómico y político, pasa a otro intimista. Nettel recurre al motivo onírico o el estado de duermeverla para autorizar la ruptura del dique represivo:

El ambiente era húmedo e insoportablemente caluroso, el sudor me escurría por todo el cuerpo, sucio de algo familiar y a la vez irreconocible [...] El Cacho estaba vestido [...] el pedazo de pierna estaba cubierto [...] con cautela de cirujano, desaté el nudo y me asomé por el agujero de sus jeans cortados: la cabeza del muñón era lisa y perfectamente redonda. Metí la mano por el agujero envolviendo la superficie con la palma, como quien pretende atrapar a un molusco [...] Más arriba me encontré con una pierna peluda y flaca [...] al pasar la punta de los dedos para salir del pantalón, me tropecé con una erección enorme [...] La inexpresividad forzada engendra monstruos [...] él se me echó encima [...] me dejé besar preguntándome cuántos días llevaba sin bañarse, porque ahí, bajo su cuerpo, bajo su aliento, su proximidad me pareció tan intensa como la de una cloaca (2010, p.186).

En una lectura más “abanderada”, podría parecer que la escenografía es propia de gente “burguesa” para quien la sexualidad no se desliga de las clases sociales, no obstante las barreras del tabú buscan la puerta hacia lo

que estaría prohibido; otra lectura posible rescataría esta actividad como un tipo de “purificación”, un rito que, prohibiendo el objeto sucio, lo extraiga del orden de lo profano y lo sitúe en otra posición que semeje un nivel sagrado; la impureza del acto se entendería como el verdadero significado de impureza: lo que cae del sistema simbólico, lo desprendido de una convención de racionalidad cultural y social (Kristeva, 2010, p.180). Cierto es que la propuesta literaria de Nettel mantiene la idea del mal, mas sin definir que la impureza, lo abyecto o acaso el pecado aparezcan retóricamente con toda la apariencia punzante ante lector contemporáneo. No es ciertamente el proyecto de un tipo de literatura calificada de apocalíptica (Kristeva, 2010, p.277), aunque roce la frontera “frágil” donde las identidades son ya borrosas: dobles, heterogéneas, metamorfoseadas, animales, alteradas o abyectas. Hay otras formas extremas de descender al infierno, concluye Kristeva en su lectura de L.F. Céline, cuya crudeza provenía directamente de las catástrofes de la Segunda Guerra Mundial, él sí no nos ahorra nada en la órbita de la abyección.

Haciéndose del eco freudiano, Miller sugiere que si la estética importa en todos los casos, más que la clase social, es la recreación en la violación de las prohibiciones lo que hace tan poderoso el hecho de que lo hermoso sea asqueroso y lo asqueroso hermoso (1998, p.161). Sin asegurar la coincidencia de esta premisa como la estética desde las vanguardias de principios de siglo XX, podemos asumir, como sugiere Umberto Eco, que ciertamente la estética de la fealdad es la que ha imperado desde la modernidad hasta nuestros días. En el libro *Historia de la fealdad* (2007),⁵ el autor da cuenta de las múltiples manifestaciones de “lo feo” presentes en la historia de la creación de imágenes en Occidente. Para Eugenio Trías (1984), sucede entonces un efecto de desterritorialización propio al arte en que el afuera y el límite se vuelven propios, se territorializan. El arte se apropi de lo antes ajeno, de

5. La visión de “El Cacho” que calificamos de alegórica dantesca es porque procede del “Infierno” de Dante: “Texto capital para una historia de todas las monstruosidades, repertorio de múltiples deformidades...” (Eco, 2007, p.82). Eco lo muestra en la estética pictórica de Hieronymus Bosch, otro exponente de la fealdad infernal: “Sus seres infernales son híbridos que hacen pensar en los collages diabólicos del Baldus, pero que distan mucho de tal iconografía. No nacen de la mezcla de rasgos animales conocidos, sino que tienen su propia autonomía de íncubo, y no se sabe si proceden del abismo o si habitan, ocultos, en nuestro mundo. Las criaturas que, en el *Tríptico de las tentaciones de san Antonio*, asedian al eremita no son los demonios de la tradición, demasiado malos para ser tomados en serio. Son casi divertidos, como personajes carnavalescos, y mucho más insinuantes. Respecto a Bosch, se ha hablado de lo ‘demoníaco en el arte’, se han visto en él fermentos heréticos, alusiones al mundo del inconsciente y a la alquimia y anticipaciones del surrealismo. Antonin Artaud lo menciona en su ‘teatro de la crueldad’ como uno de los artistas que supo desvelarnos el lado oscuro de nuestra mente” (pp. 101-102).

su límite, o en sus propias palabras: “El arte, hoy, se encamina, difícil, penosamente, a elaborar estéticamente los límites mismos de la experiencia estética, lo siniestro y lo repugnante, lo vomitivo y excremental, lo macabro y lo demoníaco, todo el surtido de teclas del horror” (p.83).

Hemos apenas insinuado esa otra perspectiva que alude a la preeminencia de la jerarquía social de orden político para hablar del asco, la represión y lo repulsivo. La justificación argumental que Nettel requiere ante una relación entre el mundo de adentro donde vive la “cosa” que atrae y repulsa a la protagonista, contra el mundo de afuera que quiere sufragarse mediante acciones políticas, tiene cabida en el mismo encuentro con “El Cacho” cuando lleva a Ana hacia el inframundo, no porque fuera un lugar impuesto sino porque ella lo deseaba, como se asienta en el relato previo a su estadía en los espacios escondidos del metro:

El subterráneo era un buen lugar, me permitía fingir que me estaba desplazando, que no era una desocupada [...] Hubo una tarde en que La Cosa me arrojó a la calle y de repente me descubrí recargada en la pared de la estación General Anaya, tan sola en medio de la multitud, tan cerca de las vías y sin sentir siquiera la tentación de arrojarme. Apareció frente a mí un personaje tan familiar, con esa inconfundible cara de beatitud, de quien lo merece todo, que tienen los miembros del grupo. Era un niño tullido [...] Son una plaga, pensé, habría que detenerlos (2010, p.124).

Sentimientos encontrados, alarma constante entre el yo de Ana y el yo de “La Cosa” que asedia y no permite que lo “normal” triunfe sobre lo extraño, lo que la espía, lo que la vigila, ama y repudia. Por otra parte, habrá que considerar la importancia del discurso involucrado que responde lingüísticamente a las informaciones que “fluyen” e incluso son indiferentes a las condiciones concretas de la situación del habla y a las propiedades específicas de los miembros del intercambio verbal. Nettel contrasta el “diálogo ideal” de cada grupo. Digamos simplemente, o por ahora, que por oposición a la concepción del intercambio verbal, la narradora representa el tipo de comunicación que mantiene consigo misma y con los demás. El semanálisis de críticos como lo realiza Julia Kristeva enfatizaría el hecho de que “decir” es al mismo tiempo “hacer” y, cualquiera sea la ambigüedad de esos términos, asimilar el lenguaje a una “práctica” es una praxis, una producción,

un trabajo que parte del conocimiento retórico de la enunciación literaria. De otra manera no sería factible mostrar y hacer realidad el discurso de las emociones en el texto literario. Los enunciados literarios hacen posible reintegrar lo extralingüístico de las situaciones que de diversa manera se describe desde la sociología o particularmente la microsociología.

Otro tipo de emociones surgen en la fábula sobre una “conspiración” donde se la invita a participar con el grupo o “secta enloquecida a la que solo le interesaba crear indigentes para sustentar sus filas” (2010, p.126); mas esa primera intuición era falsa y respondía a las juguetes con que La Cosa la tenía acostumbrada; literalmente se trataba de conspirar en contra de las políticas gubernamentales —básicamente contra las elecciones presidenciales—; la acción era llenar con excrementos una serie de sobres y de cambiar estos por los que contenían las papeletas de casillas electorales “para que los funcionarios cuenten bien los once mil doscientos sobres” (2010, p.152). Las descripciones de cómo Ana metía la mano en el costal y sentía la suavidad de la pasta entre los dedos para formar bolitas “tibias y chiclosas”, convienen con las apreciaciones de Miller; la narradora nos hace ubicar la mirada en una frase contundente que resume la hermosura de lo asqueroso en un gran letrero fluorescente donde se asegura: “Freak is Beautiful” (2010, p.153).

CONCLUSIONES

En la obra de Nettel, el “yo” que establece la narradora surge nuevamente como figura literaria que entonces animaba las escrituras de Baudelaire, de Valéry, de los simbolistas todos, más el aura de malestar, el tinte de temor y angustia que va tejiendo sus influencias hasta finales del siglo XX; pareciera que la experiencia de un yo “moderno” se señala por encima de los límites de la subjetividad. El escribir (se), al decir de Peter Bürger (2001, p.24), es una faceta distintiva que se advierte de tiempo en tiempo, y que por conveniencia se ubica en ciertos hitos culturales; uno pertenece a la ilustración, otro a los tiempos de la modernidad decimonónica e incluso hasta la actualidad llamada posmoderna. Sin estar de acuerdo con este nuevo término que por desgracia se asienta como una realidad estilística o canónica, lo relevante es la importancia de la estructura metaliteraria donde los escritores parecieran responder o replicar como autores que lo vivencial es

una influencia marcada discursivamente, como lo es el estatuto ficcional. El lector moderno no cree viajar en el mundo de la fantasía, no “se identifica”, sabe que la novela es ficción y que la vida va más allá de ella, también sabe, no obstante, que el escritor crea a partir de vivencias de lecturas de libros en los que “no todo es literatura” (sinónimo de ficción). Los escritores de estas épocas emergen asimismo de la academia donde la interdisciplinariedad es una asunción, no un atentado contra lo prístino del arte.

Lo destacable (y acaso redundante) para nuestros propósitos ha sido enfatizar los alcances de esa voluntad de escribirse en alianza con el autorreferirse, que no es precisamente el yo en la vida sino el yo construido en y mediante la escritura de esas emociones que nos competen a todos: autores y lectores. El texto, la textualidad, es lo que fija una experiencia, pero en su extremo hay una existencia otra, es decir, el texto es el que otorga una conciencia del yo escritor implícito y persona. Se parte entonces de un estado de carencia que no se confunde con la idea de un yo perdido, o bien rehuído, sino con un yo que parece no desear fugarse pero que solo el texto pudiera aprehender.

Finalicemos este balance en la fuente de inquietud de las emociones, de los principios, de la forma que adopta la noción del asco, del desprecio o de los malos humores del mundo que encauzan un tópico y estilo literarios, donde se puede coincidir en la indiferencia de estos ámbitos y que la inercia fuera la razón por la cual se regulan las condiciones del trato que damos a los demás. Las presencias literarias se convierten en realidades enunciativas porque connotan experiencias de desafío y de réplica en el proceso de adquisición y conservación de estatutos, que de manera similar rigen las categorizaciones de lo estético y lo ético en otras disciplinas o academias, como pueden ser las sociales, pedagógicas o psicológicas. La lectura que la misma autora se propone a sí misma en tanto escritura refractada sobre su subjetividad, o remanente biográfico, también supone un diálogo necesario a la provocación del sentido y al movimiento de las emociones en su mutua disponibilidad.

REFERENCIAS

- Bataille, G. (1979). *La literatura y el mal*. Trad. J. Vila Selma. Madrid: Taurus.
Boons, J.P. (1971). L'importance du jugement d'importance dans les sciences

- sociales. En J. Kristeva, J. Rey-Debove & D.J. Umiker, *Essais de sémiotique* (pp. 204–215). La Haya: Mouton.
- Booth C., W. (2005). *Las compañías que elegimos: una ética de la ficción*. Trad. A. Dilon. México: FCE.
- Bürger, Ch. & Bürger, P. (2001). *La desaparición del sujeto*. Trad. A. González Ruiz. Madrid: Akal.
- Castillo García, M.E. (2013). La imagen literaria de lo ominoso y su capacidad creativa de lenguaje. En G. Argüelles (Ed.), *Imagen*. México: Eon.
- Eco, U. (2007). *Historia de la fealdad*. Trad. M. Pons Irazazábal. Barcelona: Lumen.
- Freud, S. (PDF, s / f). *Obras Completas*. Ordenamiento, comentarios y notas de James Strachey, con la colaboración de A. Freud. Edición en 24 volúmenes que ha sido publicada entre los años 1978 y 1985. En un opúsculo que acompaña a esta colección (titulado Sobre la versión castellana) se exponen los criterios generales con que fue abordada esta nueva versión y se fundamenta la terminología adoptada. Traducción directa del alemán de J.L. Etcheverry, de Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Goffman, E. (1993). *Estigma. La identidad deteriorada*. Trad. L. Guinsberg, Buenos Aires: Amorrortu.
- Kristeva, J. (2010). *Los poderes de la perversión*. Trads. N. Rosa y V. Ackerman. México: Siglo XXI.
- Miller, I.W. (1998). *Anatomía del asco*. Trad. P. Gómez Crespo. Madrid: Taurus.
- Nettel, G. (2010). *El huésped*. Barcelona: Anagrama.
- Trías, E. (1984). *Lo bello y lo siniestro*. Barcelona: Seix Barral.
- Trías, E. (2006). *Tratado de la pasión* (edición actualizada). Barcelona: De bolsillo.

Esperanza y solidaridad: análisis de imágenes de migrantes en la fotografía y el cine

ALMA DELIA ZAMORANO ROJAS
ÓSCAR COLORADO NATES

Resumen: en el presente trabajo buscamos analizar el fenómeno de la migración desde las miradas del cine (*Norteado*¹ de Rigoberto Pérezcano) y la fotografía fija (*MIGRANTE* de Rafael Olivares), así como su relación con dos emociones: “esperanza” según Eric Fromm y “solidaridad” de acuerdo con Juan Ambrosio Gutiérrez. A lo largo del trabajo exploramos el ámbito de la narrativa y los personajes de estas propuestas para reflexionar sobre los sentidos y sinsentidos de la peregrinación migrante hacia un futuro utópico. En dos grandes apartados analizamos primero las emociones, luego la migración a través de la imagen, tanto fija como en movimiento.

Palabras clave: migración, solidaridad, esperanza, narrativa, personajes.

Abstract: in this paper we set out to analyze the phenomenon of migration as presented in film (*Norteado* by Rigoberto Pérezcano) and still photography (*MIGRANTE* by Rafael Olivares) and the way it relates to two emotions: Hope as understood by Eric Fromm, and Solidarity according to Juan Ambrosio Gutiérrez. Throughout the paper we explore the narrative and characters of these artistic proposals, and reflect on the sense and senselessness of migrants' pilgrimage toward a utopian better future. In two large sections we analyze first the emotions and then migration itself as depicted in the images, both still and moving, that are presented.

Key words: migration, solidarity, hope, narrative, characters.

1. *Norteado* (2009). Dirección y guion de Rigoberto Pérezcano. Fotografía de Alejandro Cantú. Intérpretes: Harold Torres (Andrés), Alicia Laguna (Ela), Sonia Couoh (Cata), Luis Cárdenas (Asensio). Distribución: Alta Films. Duración: 95 minutos. País de origen: México. Estreno: 15 de junio de 2012.

CONTEXTO: IMAGINARIOS Y NARRATIVAS

Los íconos son uno de los grandes escenarios de lo imaginario, pues se han configurado como medios que manifiestan la capacidad creativa de la ilusión donde se accede a lo inexistente a través de la invención o creación en el intelecto, “afecta los modos de simbolizar de aquello que conocemos como realidad y esta actividad se cuela en todas las instancias de nuestra vida social” (Silva, 1992, p.80). Asimismo, Yves Bonnefoy afirma que: “La imagen produce lo imaginario, se presta a nuestros sueños; y la fotografía, que también es una imagen, no es tanto la reproducción del mundo, pues, como el punto en que este como tal es refractado por el sueño” (en Castoriadis, 1975, p.43).

De esta manera, las imágenes se convierten en representaciones que se crean a propósito de ciertas ideas que se trasforman en el pensamiento y se entremezclan con la memoria, en tanto ambas esferas remiten a la práctica de recordar e imaginar, trascendiendo el nivel colectivo de una construcción social, ocultan lo que no está dicho literalmente y crean el espacio de lo inexistente:

[...] algo inventado, ya se trate de un invento absoluto (una historia imaginada), o de un deslizamiento, de un desplazamiento de sentido en el que se les atribuye a unos símbolos ya disponibles otras significaciones que las suyas normales o canónicas [...] el simbolismo supone la capacidad de establecer entre dos términos un vínculo permanente, de modo que uno de estos represente al otro (Castoriadis, 1975, p.43).

Dentro del fenómeno migratorio son muchos los relatos visuales y audiovisuales que nutren ese imaginario, pues las narrativas se definen como “formas y modos en que se muestra o representa la vida” (Silva, 1992, p.111) y como “construcciones culturales que podemos utilizar para entender y expresar elementos como la subjetividad, los puntos de vista de personajes y creadores, la temporalidad de las acciones humanas y, además, interpretar y explicar nuestro propio pensamiento del sentido común” (Aguilar, 2007, p.128). Por lo que la identidad narrativa es la que construye cada sujeto en una disposición de sus experiencias significativas.

Por ello, las narrativas sobre migración han sido fabricadas o producidas respondiendo a una visión del mundo y a experiencias interpretadas en el tiempo y el espacio, y se representan como un fenómeno social e histórico que conlleva el traslado de personas, aunque el éxodo también implica el viaje de objetos, construcciones, historia, prácticas cotidianas, música, comida y más, que son las formas en las que los sujetos plasman su costumbres, valores, normas, creencias y constituyen una cultura particular en un territorio específico.

EL FENÓMENO MIGRATORIO MÉXICO-ESTADOS UNIDOS

En México, el fenómeno migratorio tiene una larga historia y obedece a un contexto histórico, social, cultural, político y económico que lo ha colocado como un problema con el vecino país del norte. José Manuel Valenzuela Arce afirma: “Desde hace más de un siglo, los migrantes han cruzado la frontera en flujos recurrentes buscando evadir la miseria, mejorar sus condiciones de vida, el reencuentro familiar, como estrategia grupal de sobrevivencia, o atraídos por la fascinación construida por los relatos de otros migrantes aunados a la imagen seductora del *sueño americano*” (Florescano, 1995, p.203).

La migración de mexicanos a Estados Unidos tuvo momentos importantes durante todo el siglo XX. A principios de 1914, por la presión económica, cien mil mexicanos migraron a ese país (Meier & Ribera, 1993, p.119). Antes de 1920 la cifra se elevó a un millón. Entre 1900 y 1930 este segmento de población itinerante aumentó quince veces.

La Segunda Guerra Mundial provocó una nueva oleada debido a los numerosos programas de empleo temporal. El *I want you* del “tío Sam” no era exclusivamente para los futuros reclutas, también invocaba los brazos trabajadores de los mexicanos —de ahí el término “bracero” (Meier & Ribera, 1993, p.172)—. Bajo un acuerdo ejecutivo de la *Public Law 45* (1942), el congreso estadounidense aprobó la contratación temporal de mexicanos para obtener mano de obra adicional durante la guerra. Aunque se suponía que eran trabajos temporales, más de 350 mil mexicanos obtuvieron la ciudadanía estadounidense. La contratación legal y abierta se prolongó más allá del conflicto bélico. Con la *Public Law 78* inició una importante migración que provocó el movimiento de cuatro y medio millones de braceros entre 1951 y 1965 (Meier & Ribera, 1993, p.184).

A pesar de la política oficial de contratación, el movimiento ilegal también existió de manera muy importante: más de cuatro millones de mexicanos cruzaron con la ayuda de *coyotes*, *pateros* o *polleros*, y fueron deportados entre 1947 y 1955. Es importante anotar que la inmensa mayoría —tras numerosos intentos— regresó a Estados Unidos.

En la década de 1970 a 1980 se mantuvo la migración, a pesar de la creación de industrias maquiladoras en la frontera norte de México y actualmente continúa siendo una práctica cotidiana, alimentada por el *American dream* y por la crisis económica que alcanza a los sectores más vulnerables, pues día con día, sobre todo en el ámbito rural, se manifiesta la pobreza, la falta de oportunidades y la aspiración de un mejor futuro “al otro lado”, a donde se han ido los padres, hijos, tíos, hermanos o vecinos, y buscan seguir el ejemplo de quienes regresaron a sus lugares de origen con un gran coche, enormes televisiones y contando historias de éxito, sin preguntarse cuántos relatos de fracaso y de muerte existen en el desierto.

Los migrantes quieren irse porque les va a ir mejor, pero ¿y la complicación del viaje? Llegar y hacer una historia triunfal en Estados Unidos no es fácil, y miles de hombres se preparan para iniciar el tránsito en busca de su destino.

Aunado a ello, cuando un mexicano trasgredie la frontera de Estados Unidos, lleva consigo un equipaje mucho mayor que sus escasísimas pertenencias. En su *itacatl* —esta voz náhuatl (literalmente *mochila*) da origen al mexicanísimo *itacate*—, el “mojado” trasporta iconografía, música, devociones, costumbres, sabores, olores, tradiciones. De ahí que sea tan importante estudiar las emociones que se construyen a partir de la revisión connotativa de las imágenes de migrantes, vistas a través de dos ópticas mexicanas: la imagen fotográfica en la serie *MIGRANTE* (2012) del fotógrafo Rafael Olivares y el cine con la película *Norteado* (2009) de Rigoberto Pérezcano, los cuales, como objeto de estudio, permiten reconstruir dos emociones presentes en la dinámica de la migración: la esperanza y la solidaridad.

DE LAS EMOCIONES AL ANÁLISIS EN EL LENGUAJE AUDIOVISUAL

La ruta establecida para el siguiente análisis arranca de las emociones para interpretar los materiales visuales y audiovisuales. En este sentido, se co-

mienza desde la conceptualización de la emoción como aquel “estado de ánimo caracterizado por una conmoción orgánica consiguiente a impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos, que produce fenómenos viscerales que percibe el sujeto emocionado y con frecuencia se traduce en gestos, actitudes u otras formas de expresión” (Real Academia Española, RAE, 2013).

Sin embargo, dentro del campo de estas, las que más interesa definir son la esperanza y la solidaridad, pues ambas se hacen presentes en los objetos de estudio, tanto en la serie fotográfica *MIGRANTE* como en la película *Norteado*.

Se define el término “esperanza” como el estado de ánimo en el cual se cree que aquello que uno desea o pretende es posible. Ya sea a partir de un sustento lógico o con base en la fe, pues quien tiene esperanza considera que puede conseguir algo o alcanzar un determinado logro: “un elemento decisivo para cualquier intento de efectuar cambios sociales que lleven a una vivacidad, conciencia y razón mayores. Pero a menudo se mal interpreta y se confunde la naturaleza con la esperanza. ¿Qué significa esperar? ¿Significa, como muchos piensan, tener anhelos y deseos?” (Fromm, 1970, p.6).

Esta es una emoción determinante para comprender el fenómeno migratorio, pues las personas que inician el viaje tienen la esperanza de “cambiar su futuro”, “mejorar su vida”, “encontrar la felicidad”, ya en el viaje los guía la esperanza de “encontrar un buen trabajo”, “de poder pasar al otro lado sin complicaciones” y estando en Estados Unidos sigue viva la esperanza de “enviar dinero”, de “velar por quienes se quedaron” y quizás de “regresar algún día con los suyos”.

Aunado a ello, es preciso señalar que las personas suelen aferrarse a la esperanza cuando se encuentran en una situación complicada. En esos casos, este sentimiento ayuda a no caer en la depresión, ya que se confía en que pronto las cosas mejorarán. Esa confianza actúa como un estímulo que aporta fuerza y tranquilidad.

De esta manera, a través de la esperanza se confía en que las cosas irán mejor o se desarrollarán de acuerdo con lo que se espera, pues sin ella la mayoría de las cosas no tendrían sentido: la esperanza es indispensable para la felicidad y ofrece fuerzas desde lo más profundo. Para los migrantes creer que un buen futuro es algo que está en sus manos conseguir, es prácticamente el motor que los lleva a intentar cruzar la frontera y afrontar todos los problemas que eso conlleva.

La otra emoción importante que se debe destacar en estos trabajos audiovisuales es que en ambos (cine y fotografía) se encuentra presente la solidaridad, entendida como el acto desinteresado que puede significar beneficios para un tercero y que en el fondo también supone algún nivel de satisfacción para aquel que la lleva a cabo. La solidaridad crea, así, una red de colaboración mutua en las personas que se manifiesta al mantener a los individuos unidos en todo momento, sobre todo cuando se vivencian experiencias difíciles; y en este sentido el fenómeno migratorio tiene mucho de esa mirada que exige algún nivel de conciencia sobre la situación desprivilegiada del migrante, para ayudarlo y realizar diversos tipos de acciones que puedan colaborar para que esa situación cambie.

La solidaridad debe reflejarse en un compromiso con el otro, con su dignidad, su libertad y su bienestar, especialmente por lo que respecta a los más necesitados. Implica conservar nuestra capacidad de indignación ante las injusticias y estar listos para combatirlas, así como el compromiso con el respeto de los derechos de los demás. Asimismo, el valor de la solidaridad dispone el ánimo para actuar siempre con sentido de comunidad. La persona solidaria sabe muy bien que su paso por el mundo constituye una experiencia comunitaria y que, por tanto, las necesidades, dificultades y sufrimientos de los demás no le pueden ser ajenos jamás. Quien es solidario sabe que su propia satisfacción no puede construirse sobre el bienestar de los demás, está consciente de que en cada hombre hay la posibilidad de sentirse útil y realizado en todos los aspectos como persona (Gutiérrez, 2013).

Una vez realizada esta aproximación teórica a los conceptos de emoción, esperanza y solidaridad, se describirá la metodología a utilizar, pues acercarse al fenómeno migratorio desde el ámbito de las imágenes fijas y en movimiento supone crear una metodología que permita encontrar puntos de encuentro y, sobre todo, enmarcar las emociones concebidas en obras que comunican narrativas, creando imaginarios colectivos.

Partiendo del análisis connotativo en el ámbito de las imágenes, las categorías a utilizar para nuestra lectura de hechos audiovisuales serán según se observa en la tabla 8.1.

TABLA 8.1. CATEGORÍAS PARA LA LECTURA DE HECHOS AUDIOVISUALES

Narrativa	Exposición de la estructura de la historia Sinopsis argumentales de la(s) historia(s) que se cuenta(n)
Personajes	Los protagonistas de las historias Ontología ¿Quién es? ¿Quiénes son? Teleología ¿Qué buscan? ¿Cuáles son sus objetivos? Epistemología ¿Cómo los conocemos? ¿Qué sabemos de ellos?
Antagonistas	Opositores a que los protagonistas logren su objetivo
Internos	Aquellos con los que el protagonista lucha de manera interna y que no lo dejan continuar con su éxodo
Externos	Aquellos que están fuera del protagonista y que pretenden evitar que cumpla sus metas
Autoconocimiento	Sistema de trasformación de los protagonistas Los personajes no terminan como iniciaron la búsqueda, el recorrido o el viaje, pues existe una transformación en ellos

NORTEADO: MIGRANTE EN ESPERA...

Narrativa: Una historia de encuentros

Norteado (2009) es una película del director oaxaqueño Rigoberto Pérezcano, quien se impuso uno de los retos más trasgresores del cine mexicano reciente: prescindir del tono épico que se asocia con la denuncia social para hablar de migración y migrantes. Esta cinta habla de personajes con atributos en apariencia invisibles, a pesar de que —lo sabemos— son protagonistas de historias que exigen *a priori* voluntades de hierro y muestran una resistencia casi sobrenatural.

[En ella] Andrés viaja desde Oaxaca y alcanza la frontera de México para intentar cruzar a Estados Unidos. Después de varios intentos, descubre que la ciudad que lo adopta —Tijuana— no es fácil. Entretanto, Andrés tiene que hacer frente a sus sentimientos, que incluyen lo que dejó en su pueblo y lo que encuentra ahora en Tijuana: dos mujeres que se disputan su cariño —Cata y Ella— y Asencio, un viejo hombre que pretende a ambas (Pérezcano, 2012).

Las primeras secuencias de esta película atípica narran el trayecto de un hombre desde la sierra de Oaxaca hasta la frontera con California. El lenguaje es telegráfico y ágil: simples referencias visuales que terminan con una vista aérea del muro fronterizo, una pared que obsesiona a los migrantes y que, con ayuda de un pollero, el protagonista consigue atravesar.

No tarda en darse el encuentro con la temible Border Patrol. La escena es parte de la rutina: el policía lo ve llegar como quien espera un paquete a una hora y en un lugar preciso y lo lleva, junto con otros, a un centro de detención. Bancas y sillas frías, hombres deshechos por el cansancio y la insolación, y los retratos sonrientes de George W. Bush y el gobernador del estado Arnold Schwarzenegger caracterizan el lugar. Es como un infierno en la tierra.

Sin embargo, en *Norteado* intentar cruzar el muro es sólo la antesala de la historia que se cuenta: la de la estadía del hombre una vez que es “devuelto” a Tijuana, su relación con dos mujeres que lo acogen y codician, y con otro hombre que las merodea y busca deshacerse de él. Con la ayuda de todos, finalmente aquel migrante intenta cruzar de Tijuana a San Diego ahora disfrazado de sillón. La camioneta con el mueble y Andrés en los forros se encaminan hacia el puente internacional y ahí el espectador lo abandona en un viaje que no se sabe cómo terminará.

El protagonista: Andrés García

El protagonista de esta historia es un joven mexicano, casado y con hijos, oriundo de la sierra oaxaqueña, que abandona el hogar y se dispone a cruzar clandestinamente la frontera. Entre sus intentos fracasados halla trabajo, comida y techo en Tijuana, gracias a dos mujeres cuyos maridos también emigraron a Estados Unidos y que acabaron abandonándolas. Pero la obsesión del protagonista por cruzar la frontera es el verdadero tema de la película, es la esperanza que no claudica y la espera que termina por serle opresiva.

Ontología. ¿Quién es? ¿Quiénes son?

Norteado mira a su protagonista sin condescendencia, pero devuelve la dignidad a los personajes que este representa. El momento que enmarca

la película presenta a los migrantes en drásticas situaciones de miseria y vulnerabilidad y, sin embargo, Perezcano decide mostrar un rostro diferente del migrante. Es hasta que el protagonista trabaja con las mujeres (llamadas Ella —Eladia— y Cata —Catalina—) cuando conocemos quién es, pues hasta después de la mitad de la película no tenía nombre, solo era un individuo, anónimo y fugitivo que buscaba cruzar hacia el sueño americano. Desde que sale de su pueblo en Oaxaca lo hemos seguido por centrales camioneras, carreteras, caminos y por el desierto, y aún en el centro de detención estadounidense se escucha al policía nombrando a esos hombres: “Pedro Jiménez, Eleuterio Martínez, Dionisio Martínez” (Perezcano, 2009). Todos son deportados, pero no sabemos nada de aquel hombre que vagabundea por la calle.

Después se ve al personaje en un comedor comunitario. Nadie habla, nadie pregunta. Todos se encuentran en ese periodo de espera. Todos buscan algo, aunque no saben muy bien qué.

El protagonista se acomide a auxiliar a dos mujeres que arrastran bolsas de basura en la calle. Es el momento de la ayuda y con ella del trabajo y la comida. Cata y Ella trabajan en una frutería, propiedad de esta última, y necesitan un hombre que les ayude a cargar cajas, a ordenar los productos, y por ello le ofrecen trabajo mientras cruza al otro lado. La solidaridad se hace presente.

Hasta ese punto de la narración el inmigrante no tiene nombre. Una noche Ella lo invita a salir y le pregunta su nombre, él responde: “Andrés García”. “¿Como el artista?”, le interroga burlona. “No lo conozco”, contesta él. Se hace un silencio breve y queda claro que hay un abismo entre “los Mexicanos” de ella y el de él.

Como se ha venido mencionando, las otras protagonistas son dos mujeres: Ella y Cata, quienes tienen una misma necesidad, la del afecto. Ambas fueron dejadas esperando el cruce de sus hombres al “otro lado”, viviendo en la esperanza de que regresen por ellas. Son dos mujeres que, reiteramos, necesitan afecto y que no preguntan, no cuestionan la obsesión de Andrés por cruzar. Se limitan a vigilarlo.

Asimismo, y como se mencionó atrás, también está Asencio, hombre mayor que visita frecuentemente a ambas mujeres. Se ha tejido una amistad compartida, un compartir soledades. No se explica la relación entre ellos ni el porqué de tanta tensión. Andrés se limita a observar y no hace preguntas

de más. Nota silencios eternos a la hora de las comidas y siente miradas pesadas que parecen reclamarle algo. Las intenciones se van revelando a través de muy pocas palabras, gestos casi invisibles y acciones insignificantes que tienen mucho sentido para quien sepa observar.

Teleología. ¿Qué buscan? ¿Cuáles son sus objetivos?

Lo que buscan todos es cambiar de vida. La esperanza de un futuro es lo que los impulsa a vivir. Andrés —como miles de migrantes— está en Tijuana, atorado, sin poder transitar ese muro omnipresente, casi omnisciente, donde todo carece de sentido, salvo cruzar la línea, porque no tiene caso regresar derrotado al pueblo, además, tampoco se ha llegado tan lejos ni se ha estado tanto tiempo para echar raíces, pues para raíces están las del pueblo sin oportunidades; y no hay dinero y no se tiene un techo, y junto al protagonista se encuentran, otro y otro viajero “norteados” y juntos van y brincan la barda y luego, otra vez el regreso.

Pero en la espera están también esas dos mujeres quienes tropiezan con Andrés a la vuelta de la esquina, y él de nuevo está “norteado”, porque esas compañías lo despiertan de su inmutabilidad, de su silencio oaxaqueño; sin embargo, tiene que cruzar la línea de lo que es y lo que puede ser, y así, “norteado” y todo, su brújula sigue tenaz, apuntando hacia el norte que está más allá de nuestro norte.

Andrés buscar cruzar. Ella busca el cariño (o las caricias) de un hombre joven. Cata ha perdido la esperanza de que regrese su marido (sus tíos le han visto en Atlanta “con otra morra, como dicen aquí”) y Asencio busca recuperar su posición de “macho alfa”.

Epistemología. ¿Cómo los conocemos? ¿Qué sabemos de ellos?

Las claves sobre sus vidas emergen en las “horas muertas” que el cine de héroes y víctimas prefiere eliminar. El guion recurre a simetrías y a una estructura espiral. Cada vuelta a una cierta escena revela lo que en la anterior solo se podía especular.

Por ello, en un punto de la película, la historia deja de ser la de Andrés y se vuelve la de Cata y Ella: mujeres abandonadas por hombres que sí cru-

zaron. Su forma de lidiar con eso da pie al tema de *Norteado* y hace que un espectador cualquiera pueda verse reflejado en el retrato de la migración: la complicidad entre desconocidos, los encuentros que cambian destinos y las breves vidas que trascurren entre estación y estación.

Antagonistas. El mayor obstáculo: él mismo

En *Norteado* el antagonista es el protagonista y esa espera que resiste por la esperanza, pues la pregunta es: ¿esperar a qué? No se sabe, quizás la próxima oportunidad de brincar el muro y ganarles la carrera a las patrullas y a los policías de la migra, una oportunidad más de vivir *El desengaño*, como dice la canción de Cornelio Reyna; pero en lo que llega esa oportunidad el tiempo pasa y los días se convierten en un lastre.

Además, con una temática muy aleccionadora, los personajes han alcanzado el norte, pero una vez ahí, ¿qué se debe hacer? ¿quedarse? ¿regresar? Por eso los migrantes y los residentes se dicen “norteados”, perdidos en el norte de México, añorando la familia y el amor.

Aparte de los antagonistas físicos que minan el camino en una misión difícil, y como tal llena de obstáculos, como enfrentarse al calor inclemente del desierto o a feroces autoridades fronterizas, el antagonismo radica en el mismo joven que se queda con la vida estancada, que ha dejado un mundo atrás pero que sueña con vivir en otro. Emigrante desde el México profundo hasta el lejano norte, en pos del sueño estadounidense, ese hombre no pertenece a ninguna parte, espera y espera anclado en tierra de nadie, entre el todo-poderoso vecino norteño al que le proporciona mano de obra barata, y sus siempre postergados sueños de avance social e independencia económica.

Un viaje de búsqueda. Autorrealización

Norteado cierra con un final abierto que deja al espectador la incertidumbre de si logrará cruzar o será detenido. El epílogo roza la fantasía en el optimismo y rescata una de las mil maneras que se han ingeniado los mexicanos para trasponer la frontera. Andrés, como parte del mobiliario, escondido en un viejo sillón, con la ayuda de todos crea la esperanza de que al menos uno alcance su sueño.

La cinta se concentra justo en esa permanente voluntad de cruce, pero también en los imborrables rasgos culturales de esas personas de vidas en tránsito, en permanente rechitura; en los diálogos cotidianos, sucintos, con los que se comunican entre sí; en la solidaridad y el apoyo colectivo como fórmula de subsistencia, y en la barda que traza físicamente esa división de naciones y que se conforma como un personaje más. Pues el Andrés mixteco, que ha dejado su pueblo en busca de un ideal, ya no es el mismo, se ha enriquecido con la solidaridad, la ternura y la tenacidad de afrontar una vez más la lucha por conseguir su sueño. En ese nuevo viaje —sin saber si será el último— lo guía la esperanza que cada uno guarda dentro, en esa pérdida de identidad, pues a pesar de saber quiénes son, no se encuentran por completo. No saben qué es lo que quieren.

Los que viajan rumbo al Norte, a esa tan lejana frontera de los desiertos y los sueños, despertamos en los brazos de un porvenir distinto al que estamos condenados y ya casi acostumbrados —pero no, uno nunca se acostumbra a lo que aprieta, a lo a que no se entiende pero que nos angustia, que nos desvela, desnute y ataranta—; despertamos sin tanta hambre, nos levantamos de la cama sin tantísima sed, para ya no tapar con los dedos los hoyos del techo que llora cada que llueve, que quema cada que la canícula roe los cerros de la sierra mixteca y sus cañadas, esa frontera tijuanense, tan sucia de este lado, tan tensa y agobiante, erizada por una navaja que corta de tajo a los hombres y a las mujeres (separa a las parejas, desmiembra los amores, enviudece por la fuerza, divorcia por olvido, deja niños huérfanos y descuartiza los propios cuerpos como si tal fuéramos uno de esos chivos que arreamos, mansitos, rumbo al matadero, allá en Zaachila o en el Itsmo); los que nos vamos y dejamos todo porque nuestro todo es casi nada; nosotros, los espaldas mojadas, los indocumentados, los inmigrantes, los que hablamos zapoteco y español, o apenas solo español mustio porque de plano si no tenemos nada qué decir, nos quedamos callados, bien callados, tú y yo y él y ellas que nada entendemos de esa lengua seca y cortante de los güeros a los que les decimos *yes* o *nou* en la oficina de la migra que ya nos agarró otra vez y otra y otra vez, iqué carambas!; nosotros, los que nos vamos andamos como el que anda Norteador, ya no sabemos a dónde queda el arriba y a dónde el abajo a dónde el este y a dónde el ese. Somos brújulas sin rumbo, mapas desborrados, laberinto (Perezcano, 2012).

MIGRANTE: EL SEGUNDO ACTO

Rafael Olivares, fotógrafo y arquitecto tapatío, realizó esta serie fotográfica en el año 2012: “Siempre me he interesado por la fotografía documental. Cuando vi que los migrantes estaban cada vez más presentes en la zona metropolitana de Guadalajara (ZMG) los empecé a observar. Me llamaban la atención. Quería saber quiénes eran ellos” (Olivares, 2013).

Breve análisis denotativo

La serie *MIGRANTE* está integrada por 10 fotografías en blanco y negro con encuadre horizontal. Se equilibran los planos de ubicación y aproximación en cantidades similares. Las diez son tomas congeladas. Se utilizó altura de cámara convencional.

Resaltan los ángulos contrapicados en *David y Goliat* (imagen 5), *Yo no soy Toncho* (imagen 10) y *Caballero de luz* (imagen 3). Picado ligero en *El segundo viaje* (imagen 2) y picado en *El perrito* (imagen 4).

El fotógrafo sigue en su composición los puntos áureos. Son imágenes contrastadas, resaltan las texturas. La profundidad de campo es muy corta en *El señor de las vías* (imagen 1), *El hondureño* (imagen 9) y *Yo no soy Toncho* (imagen 10) y muy larga en *David y Goliat* (imagen 5), *Si tú fueras* (imagen 6) y *El gran silencio* (imagen 7).

Predomina la luz natural, aunque en *David y Goliat* (imagen 5) se utilizó una luz estroboscópica fuera de cámara. Se trata de luz difusa en todos los casos excepto *Si tú fueras yo* (imagen 6). Algunas de las imágenes emplean sub-exposición psicológica especialmente apreciable en *El segundo viaje* (imagen 2) y *El hondureño* (imagen 9). El punto de fuga es apreciable en *Yo no soy Toncho* (imagen 10), *Si tú fueras yo* (imagen 6) y *David y Goliat* (imagen 5).

En la serie predominan las formas orgánicas por encima de las geométricas, aunque es notable la interacción en *David y Goliat* (imagen 5) y *Yo no soy Toncho* (imagen 10). Existen marcas textuales legibles en *Identidad* (imagen 8). El grado de legibilidad icónica de la serie es alto.

FIGURA 8.1 SERIE MIGRANTE



(1) *El señor de las vías*. Rafael Olivares. Guadalajara, México. 21 de octubre de 2012.



(2) *El segundo viaje*. Rafael Olivares. Guadalajara, México. 21 de octubre de 2012.



(3) *El caballero de la luz*. Rafael Olivares. Guadalajara, México. 21 de octubre de 2012.



(4) *El perrito*. Rafael Olivares. Guadalajara, México. 21 de octubre de 2012.



(5) *David y Goliat*. Rafael Olivares. Guadalajara, México. 10 de noviembre de 2012.



(7) *El gran silencio*. Rafael Olivares. Guadalajara, México. 17 de enero de 2013.



(6) *Si tú fueras yo*. Rafael Olivares. Guadalajara, México. 17 de noviembre de 2012.



(8) *Identidad*. Rafael Olivares. Guadalajara, México. 17 de enero de 2013.



(9) *El hondureño*. Rafael Olivares. Guadalajara, México. 19 de enero de 2013.



(10) *Yo no soy Toncho*. Rafael Olivares. Guadalajara, México. 20 de enero de 2013.

Narrativa: una historia de espera

Olivares aprovecha el formato de foto-ensayo para ensamblar en 10 cuadros una narrativa que se refiere a la estancia relativamente efímera de los migrantes con rumbo a Estados Unidos para recuperar fuerzas y conseguir dinero en la ciudad de Guadalajara.

MIGRANTE es una rebanada de historia. Sus protagonistas han cruzado el umbral de la vida ordinaria haciendo caso al llamado a la aventura —estructura mítica— (Vogler, 2007, p.9). La serie plasma el primer momento de descanso de carácter pasivo: el migrante no hace nada, espera, se prepara para la siguiente batalla. No existe una resolución, pues estamos viendo la entrada al “segundo acto” en términos de narrativa clásica. No habrá clímax ni final. El drama de *MIGRANTE* se afina en la falta de respuesta a las preguntas: ¿podrá el migrante dominar al camino traicionero y peligroso, venciendo su ignorancia? ¿Podrá cruzar y permanecer en Estados Unidos? ¿Logrará encontrar trabajo? Sus virtudes heroicas (valor, reciedumbre y audacia), ¿serán suficientes para vencer a los antagonistas externos e internos?

Ontología. ¿Quién es? ¿Quiénes son?

Hombres, desde jóvenes hasta maduros. Raza mestiza. Desaliñados, cargan sus pertenencias en mochilas, utilizan gorra. El autor nos revela que uno es hondureño; los otros no sabemos, podrían ser mexicanos, salvadoreños. En *MIGRANTE* aparecen 11 personajes distintos que conforman un conjunto de estereotipo del migrante que se le podría llamar *in genere*. A lo largo de esta lectura se les denominará *El Migrante*. Respecto del estereotipo y el propio tema, Olivares explica la importancia de trabajar, con un ángulo adecuado, un tema que ha sido ampliamente tratado. “El detonante para mí es personal, no busco difundir noticia, busco crear imágenes interesantes para mí. Mi detonante es hacer documento fotográfico con un tema social” (2013).

Teleología. ¿Qué buscan? ¿Cuáles son sus objetivos?

Motivación externa: lograr una vida mejor al cruzar la frontera y trabajar en Estados Unidos para ganar dinero. Motivación interna positiva: ayudar

a su familia. Motivación interna negativa: huir. Motivación explícita: conseguir dinero. Motivación oculta: libertad, autonomía, aventura.

Epistemología. ¿Cómo los conocemos? ¿Qué sabemos de ellos?

En esta serie conocemos al migrante a partir de su aspecto visual externo: edad, sexo, forma de vestir, arreglo personal, acciones y gestos. No sabemos sus nombres, ni su edad. *El Migrante* ha sido arrancado de su identidad y se ha convertido en un sujeto genérico.

Antagonistas. El mayor obstáculo: él mismo

Externos: enfermedad, secuestradores, asaltantes, pateros, polleros, medios de transporte peligrosos (trenes, camiones, camionetas, cajas de tráiler).

Interno: falta de preparación para el viaje (física, económica), ingenuidad. El principal antagonista es la ignorancia.

Rafael Olivares expone:

En el camino prácticamente todos sufren de robo y extorsión, pero vamos, a estas alturas del partido eso es lo de menos. Amputaciones, golpes que provocan daños severos o irreversibles al querer subir a *La Bestia* o peor aún: robo, secuestro y en no pocos casos: asesinato, son lo que hacen a estas personas dignas de admiración. Si bien es cierto que la gran mayoría no llegará a cumplir sus metas y sueños, en el inter yo me atrevo a llamarlos Guerreros de la vida. Ellos están ahí y siguen adelante, a medio camino se les ve (no a todos, pero a la gran mayoría) animosos de seguir adelante (Olivares, 2013).

Y el fotógrafo agrega:

El ser humano no se detiene, no experimenta en cabeza ajena, creo que esto es maravilloso y por otro lado peligroso. Cuando le dices a un niño que no toque la olla en la estufa porque se va a quemar, este lo va a hacer en cuanto te des la vuelta. Con el migrante pasa lo mismo, creo que todos sabemos que en USA las cosas tampoco van bien, sin embargo para ellos esto no es obstáculo; van para allá (Olivares, 2013).

En el arco dramático de la narrativa, *El Migrante* inicia su viaje lleno de esperanza que se va erosionando con el cansancio del camino y las batallas contra los antagonistas. *El Migrante* puede ver truncada su marcha y morir (literalmente) en el intento, también puede ser disminuido físicamente debido a sucesos graves como accidentes o lesiones por parte de agresores externos. En el interior, su propia ignorancia se convierte en el enemigo más próximo que lo pone constantemente en una posición de vulnerabilidad.

Un viaje de búsqueda. Autorrealización

La serie fotográfica tiene una narrativa abierta que carece de resolución: no sabemos si *El Migrante* vivirá o morirá, si detendrá la marcha y regresará a casa “con el rabo entre las patas”, o si logrará cruzar y conseguir el anhelado trabajo; tampoco sabemos si volverá a su lugar de origen manejando una camioneta llena de regalos para su madre, esposa e hijos. La serie no ofrece respuestas, solo preguntas, y ahí radica buena parte de su valor.

EMOCIONES, ESPERANZA Y SOLIDARIDAD

Al igual que *Norteado*, *MIGRANTE* habla de pausa. La esperanza es añorar o anhelar, pero también aguardar. Y precisamente nos enfrentamos a 10 imágenes cuyo epicentro es esa demora que posterga alcanzar el objetivo final. *El Migrante* en estas fotografías es una cuerda en tensión. Si en *Norteado* hay una espera pasiva —es decir, impuesta al protagonista por factores externos (“la migra”)—, en el caso de *El Migrante* es una espera híbrida, pasiva, quizá porque la falta de dinero no permite seguir el camino; y activa porque este decide hacer un alto para recuperar fuerza.

En ambos casos es una espera desesperada. En *Norteado*, aunque Andrés encuentra trabajo en Tijuana, tiene siempre un motor —le debe 3,500 dólares a sus primos— que lo mantiene listo. Resalta un sentimiento: no quiere encariñarse “con el lugar”. *El Migrante* en Guadalajara no tiene tiempo de generar lazos ni estabilizar su situación. Está constantemente impelido teólogicamente, no está en reposo, está en movimiento, y entonces vale la pena reflexionar en la relación movimiento–moción–emoción. Las emociones son impulsos hacia ideas, objetos o sujetos. El *animus* está en *motio*, es

decir, en movimiento. Emoción es una alteración del ánimo, pero también una noción ligada al efecto o acción de mover o ser movido (RAE, 2013).

El Migrante tiene una motivación que surge de sus propias creencias. Recordemos que para Aristóteles (Trueba, 2013) existe un lugar fundamental en la creencia como basamento de las emociones y profundamente ligado con la cognición (al *episteme ἐπιστήμη*). Entonces, si bien hay un componente en la relación sentimientos-emoción, siguiendo a Aristóteles nos enfrentaríamos más bien a un silogismo cuyo punto nodal no es la *aísthima* (*αἴσθημα*) sino el *episteme* y en última instancia el *logos*. En *MIGRANTE* se puede permanecer lejano del migrante que aparece en *El segundo viaje* (imagen 2), donde la distancia física sujeto-fotógrafo bloquea la conexión entre protagonista y observador. La mera proximidad física no es sinónimo de cercanía en *Yo no soy Toncho* (imagen 10). Existen dos fotografías capaces de generar emociones profundas en el espectador, que se comentan a continuación.

El perrito (imagen 4)

El primer caso se da en *El perrito*, una imagen de conexión emocional sin sensiblerías que muestra al *anthropos* —*El Migrante*— como un menesteroso de conexión, afecto y compasión, no hacia él sino ante la imperiosa necesidad de convertirse en un ser dador de compasión. El perrito es fuente de consuelo, ofrece al individuo la posibilidad de actualizar su llamado a la solidaridad, el sujeto de su compasión. Si en *Norteado*, Andrés es codiciado por las dos mujeres, existe un componente egoísta por parte de las féminas. Empero, el perrito es totalmente desinteresado. *El Migrante* podría ser joven o viejo, y para el diminuto y desamparado cachorro se convertiría igualmente en su todo. La conexión entre el cachorro y el migrante es de la máxima hondura. Recordemos el episodio de Jacob Riis y su perrito (Riis, 2012): el inmigrante danés, pionero del fotodocumentalismo social, tiene como única compañía un perrito. En una discusión, un policía mata a la mascota y priva a Riis de su amigo; este siente tal indignación que decide denunciar la miseria de los migrantes en las barriadas miserables del Nueva York decimonónico. Riis encuentra eco de su reclamo en el comisionado de policía que se convierte en gobernador de Nueva York y que termina siendo presidente de Estados Unidos. Gracias al dolor que le produce al pe-

riodista Jacob Riis la muerte injusta de su perro, su cruzada por dignificar la vida de los migrantes termina por cambiar profundamente la política social bajo el gobierno de Theodore Roosevelt.

Retornando a *El Perrito*, el migrante es vulnerable, pero más aún el cachorro que puede perecer de incontables maneras. Pero ahí, en ese “instante decisivo” a lo Cartier-Bresson, se tienen el uno al otro en una comunióin inefable de parias. ¿Qué deparará al migrante y al Perrito? No lo sabemos, y en ello radica la angustia de esta estampa.

El gran silencio (Imagen 7)

La segunda fotografía que es un poderoso motor emocional es *El gran silencio*. Decía Manuel Álvarez Bravo que la muerte nace con cada nueva vida. El hombre que yace a la izquierda, anónimo, con parte del cuerpo cubierto por una pieza textil indistinguible, es un genuino *memento mori*. A la derecha el hombre con los brazos cruzados espera indiferente. Al fondo el caos, signos variopintos, los más totalmente ininteligibles. La acera simboliza el tránsito, la calle donde se mueve, se nace, pero también se muere. La muerte es la compañera de *El Migrante*, va de su mano en el tren, le sorprende en el puñal del ladrón, está en forma de hambre, sed y calor en el desierto, no es “su amiguita”, es traicionera y rapaz. Acecha golosa al migrante. Y él se cruza de brazos. Es imposible no sentir una emoción profunda frente a esta fotografía. El observador se ve identificado, aunque la foto parece mostrar la inminente muerte de *El Migrante*; ahí está la prefiguración de la propia muerte del lector.

Así, el migrante se encuentra aislado, solitario, desposeído en las fotografías de Rafael Olivares. La única señal de una humanidad externa se encuentra en la fotografía *Identidad* (Imagen 8) donde la marca textual “Guadalajara–Nicaragua–Honduras–México–Guatemala–El Salvador” es el único indicio de solidaridad hacia *El Migrante*.

Para Rafael Olivares sus fotografías hablan de libertad, coraje y valor. La solidaridad es el eje fundamental de este trabajo: “Ellos son en su gran mayoría excelentes seres humanos, llenos de motivación, temor, valor y esperanza” (Olivares, 2013). Y agrega que su serie de fotografías “busca provocar en el espectador emociones y sentimientos, para así crear una reacción positiva y generar labor de conciencia social. Hay que ayudar todo lo que podamos” (Olivares, 2013). En la tabla 8.2 se hace una enumeración en paralelo de los dos hechos visuales analizados.

TABLA 8.2. COINCIDENCIAS Y DIVERGENCIAS NORTEADO / MIGRANTE

Norteado	MIGRAnte
Proyecto cinematográfico	Proyecto fotográfico
Migrante dignificado	Migrante menesteroso y vulnerable
Espera pasiva. El migrante es detenido	Espera mixta. Pasiva porque agentes externos lo detienen (hambre, cansancio, falta de dinero) y activa (ha decidido hacer un alto para replanear estrategias, tomar decisiones)
Personajes múltiples	Personajes múltiples que se condensan en un estereotipo, el del <i>El Migrante (in genere)</i>
Estructura espiral	Estructura lineal
Final abierto	Final abierto
Protagonista trasformado	Protagonista en proceso de transformación

A MANERA DE CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo se ha puesto en el punto de mira al migrante, conociéndolo mediante la visualidad en un recorrido similar a dos vías del tren con rieles paralelos: uno cinematográfico, el otro fotográfico. Parecen las mismas vías capaces de hacer cruzar la frontera, ya sea de las naciones o de la vida y la muerte.

No puede pasar desapercibido que estas manifestaciones visuales generan sentimientos, esas “vivencias afectivas personales. Por ello se define también el sentimiento como estar interesado por algo, estar implicado en algo” (Ulich, 1985, p.13). Para ambos productores, sujetos de este análisis, la creación parte de ese estar interesados, esa implicación que trasciende a la mera curiosidad por la imperiosa necesidad de hurgar y aproximarse a un tema que permanece como un reproche nacional de no poder generar condiciones dignas para un amplio sector de la población. Asaltados, secuestrados, estafados y con el peligro mortal en todo su camino, los migrantes prefieren tales consecuencias a mantenerse en sus lugares de residencia donde la situación es intolerable.

El migrante ha soltado un trapecio sin todavía llegar al otro, se encuentra en el momento de máxima indefinición y suspenso. Su drama radica en el conflicto de una situación que ha roto su *status quo* para convertir la vida ordinaria en situación más allá de toda dignidad. La esperanza del migrante es fruto, de manera paradójica, de su desesperación. Al no poder esperar algo, nada tiene que perder.

Los dos hechos visuales analizados son una clara materialización de la solidaridad, ese “reconocimiento práctico de la obligación natural que tienen los individuos y los grupos humanos de contribuir al bienestar de los que tienen que ver con ellos, especialmente los que tienen mayor necesidad” (Aranguren, 2006, p.38). No hay que olvidar que:

La solidaridad es la caridad secularizada, la identificación personal con una causa, una persona o un grupo cuyas aspiraciones, éxitos y adversidades se comparten individual o colectivamente, pero todos respecto de todos como propias. La solidaridad se configura como una forma de caridad para con el prójimo o los próximos a uno, al implicar la preocupación de todos los miembros de un grupo por los sentimientos y necesidades de los otros y ello hasta el punto de responder de ellos frente a terceros (Otero, 2006, p.89).

La marcha del migrante es el reproche al fracaso de la sociedad mexicana por generar un espacio de vivencia digno. Los migrantes son, de alguna manera, una reconvención constante de la incapacidad nacional como sociedad para brindar, a uno de cada diez mexicanos, educación, vivienda, alimentación y condiciones mínimas para una existencia razonablemente decorosa.

Ante este panorama, los productos visuales y audiovisuales aquí expuestos manifiestan una resignificación de la migración, y la redefinen mostrando nuevos modos de ver, ofreciendo la posibilidad de mirarnos a nosotros mismos en ese proceso de aprendizaje del mundo a través de estas imágenes que se vuelven cada día más lo cotidiano, conocido, imaginado y temido, proyectando frente a los espectadores imaginarios un migrante en tránsito, en construcción.

REFERENCIAS

- Aguilar, M.Á. (2007). Narrativas. *Seminario Cultura e Identidades*. México: FLACSO.
- Aranguren, G. (2006). *Solidaridad: la nueva ternura. Claves y propuestas educativas*. México: Instituto Mexicano de Doctrina Social.
- Castoradis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad II*. Buenos Aires: Tusquets.
- Florescano, E. (1995). *Mitos mexicanos*. México: Porrúa.
- Fromm, E. (1970). *La revolución de la esperanza. Hacia una tecnología humanaizada*. México: FCE.
- Gutiérrez, J.A. (2013). Solidaridad: valor humano. Recuperado el 26 de enero de 2013, de http://statuspuebla.com.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=4747&catid=56:testimoniales&Itemid=57
- Lemagny, J.C. (2008). *La sombra y el tiempo: la fotografía como arte*. Buenos Aires: La Marca.
- Meier, M. & Ribera, F. (1993). *Mexican americans, American mexicans: from conquistadors to Chicanos*. Nueva York: Hill and Wang.
- Olivares, R. (2013). *Racional MIGRANTE*. Documento inédito.
- Otero Parga, M. (2006). *Dignidad y solidaridad. Dos derechos fundamentales*. México: Porrúa.
- Perezcano, R. (2012). Entrevista con Rigoberto Perezcano. Recuperado el 12 de enero de 2013, de: <http://www.youtube.com/watch?v=zyWxU75ufXk>
- Real Academia Española (RAE) (2013). Recuperado el 12 de febrero de 2013, de <http://www.rae.es/rae.html>
- Riis, J. (2012). The Emancipator of the Slums. Recuperado el 16 de diciembre de 2012, de <http://agilewriter.com/Biography/JacobRiis.htm>
- Silva, A. (1992). *Los imaginarios urbanos. Bogotá y São Paulo: cultura y comunicación urbana en América Latina*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Trueba Atienza, C. (2013). La teoría aristotélica de las emociones. *Signos Filosóficos*, 11(22), 48–60.
- Ulich, D. (1985). *El sentimiento. Introducción a la psicología de la emoción*. Barcelona: Herder.
- Vogler, Ch. (2007). *The writer's journey: mythic structure for writers*. Studio City: Michael Wiese Productions.

La emoción como representación social amorosa en conceptos de pareja y dramaturgias de género juveniles

MARÍA ADRIANA ULLOA HERNÁNDEZ

Resumen: la presente es una investigación cualitativo–cuantitativa que analiza algunas tendencias de las formas de comportamiento sexual de un grupo de jóvenes, y de las representaciones sociales y emociones que subyacen en estas actuaciones relatadas. Tras una revisión teórica interdisciplinaria, se identifican algunos ámbitos que integran el sistema de las relaciones amorosas: capitales personales, actitudes comunicativas, contratos sociosexuales y dramaturgias de género. Este trabajo hace énfasis en estas dramaturgias o ficciones halladas al interpretar los relatos orales temáticos de vida de 15 parejas heterosexuales de jóvenes con edades de 19 a 31 años, de diversos recursos socioeconómicos y residentes en el área metropolitana de la Ciudad de México.

Palabras clave: representaciones sociales, juventud, ficciones de género, contratos sociosexuales, metodología lógico–estructural.

Abstract: in this qualitative-quantitative research, I analyze trends in the sexual behavior of a group of young people, and in the social representations and emotions that underlie the acting that they report. Using an interdisciplinary theoretical review, I identify certain areas that make up the system of romantic relationships: different reserves of personal capital, communicative attitudes, sociosexual contracts, and gender fictions. This paper focuses especially on gender dramas or fictions that were found, interpreting the thematic oral life stories of 15 heterosexual couples of young people between the ages of 19 and 31 from different socioeconomic backgrounds, all living in Mexico City Metropolitan Area.

Key words: social representation, youth, gender fictions, sociosexual contracts, logical–structural methodology

Este artículo tiene como propósito difundir algunos resultados de nuestra investigación doctoral acerca de las representaciones amorosas de 30 mujeres y hombres jóvenes, con edades de 19 a 31 años, residentes en la Ciudad de México, acerca de sí mismas/os y de sus parejas, con énfasis en uno de cuatro ámbitos estudiados en el contexto de sus relatos orales de vida individuales, el de las ficciones de género,¹ en relación con los capitales personales,² los contratos sociosexuales de pareja³ y las actitudes comunicativas.⁴

Para conocer las representaciones presentes en las relaciones amorosas y de poder entre mujeres y hombres (contratos sociosexuales), nos dimos a la tarea de analizar si determinadas vinculaciones de sumisión, dominación y consensuales se asociaban con algunas imágenes sobre la educación familiar recibida, las clases socioeconómicas de pertenencia, las formas de comunicarse, y el pasado-futuro deseados y temidos con respecto a la pareja. Los procesos de pensamiento y actuación de las personas en un “vínculo amoroso” habían sido indagados en distintos campos de las ciencias sociales como la antropología, la psicología, la sociología, los estudios feministas. En este estudio, se hizo en el marco de la teoría de la comunicación, interdisciplinariamente y con una perspectiva de género.

Utilizamos la metodología de análisis de contenidos lógico-estructural que Manuel Martín Serrano (1974; 1976; 1977) creó para identificar roles y representaciones predominantes en productos culturales, y trasladamos este uso al análisis del sistema de representaciones sociales de las parejas en-

1. Las *ficciones o dramaturgias de género*, con referencia a José Avello Flórez (1999–2000), derivan de la historia de la pareja en común relatada por ambos integrantes. Agrupan, como categorías: a) el significado de la relación, b) la prevalencia de los temas positivos (logros), c) los temas negativos (obstáculos) en el pasado y en el futuro supuesto acerca de la relación, y d) la creencia y expectativa de que ocurrán los mayores deseos o temores acerca del futuro en común. Pueden hacer énfasis en una expectativa de permanencia o cambio de los cánones sociales sobre las relaciones amorosas, el matrimonio y la familia.
2. El *capital personal* es definido por Pierre Bourdieu (1998) como el conjunto de propiedades, prácticas y gustos que definen un rango socioeconómico que siempre “desclasará” positiva o negativamente el capital personal de la pareja, en razón de los recursos familiares y personales. Agrupa tres categorías: (auto)percepción de una independencia *versus* una dependencia económica, (auto)imagen de un capital económico mayor *versus*, igual, o menor al de la pareja, y de una educación familiar, principalmente autoritaria *versus* democrática recibida.
3. Retomamos el *contrato sociosexual*, como lo nombra Carole Pateman (1988), en el estudio del apoderamiento personal y la posición asumida para tomar decisiones y dominar, someterse o mantener una relación consensual con la pareja. Para conocerlo analizamos: a) la libertad o el compromiso preferentes por cada integrante; b) la referencia de una mayor o menor experiencia sexual que la pareja, y c) la recurrencia o ausencia de prácticas de anticoncepción moderna o tradicional.
4. Las *actitudes comunicativas* son definidas con base en Jürgen Habermas (1987; 1989). Integraron las categorías: a) “sobrecomunicación” o comunicación excesiva, o bien “subcomunicación” o comunicación insuficiente; b) ámbitos de mayor acuerdo y mayor desacuerdo en la relación —motivados por (mal)entendidos de logro, autoestima, o situación y objeto—; c) actitudes intrapunitivas y / o extrapunitivas presentes o ausentes, al intentar resolver malentendidos con la pareja.

trevistadas, a través de las historias orales de vida sobre sus formas de comunicarse y comportarse en la relación.

PLANTEAMIENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

La investigación sobre las representaciones amorosas fue realizada en un periodo de 10 años: comenzó en el año 2000 con la entrevista en profundidad a una pareja de escasos recursos de la Ciudad de México. A continuación, en 2002, fueron entrevistadas 15 parejas más, compuestas por jóvenes heterosexuales residentes en el área metropolitana de la misma ciudad, quienes otorgaron sus relatos orales de vida conforme a 10 ejes temáticos.⁵ Se procuró que sobre estos temas dieran primero unos datos de contexto, a la vez que comentaran —a su parecer— qué afectaciones creían que estas condiciones de vida podían tener en la convivencia con su pareja.

Dichos temas fueron tratados para conocer los cuatro ámbitos de representación que consideramos prioritarios para estudiar las trayectorias de vida de las parejas: capitales personales, actitudes comunicativas, contratos sociosexuales y ficciones de género. Al analizar sus discursos, en ocasiones el tema de referencia del que se estuviera hablando ofreció respuestas a distintas dimensiones de análisis. Las y los 30 jóvenes participantes del estudio fluctuaban entre los 19 y los 31 años de edad, eran solteras/os y residían en distintos domicilios; habían tenido relaciones sexuales completas (con penetración) y no tenían hijos. Se les pidió comparar su situación personal con la de sus parejas, y opinar acerca de las posibles implicaciones que estas situaciones tenían sobre su relación —similares o distintas según el caso—. El total de la narración fue la unidad sobre la cual se pudo determinar qué actitud resultaba predominante respecto a las otras. Fueron clasificados en tres subgrupos.

En el sugrupo 1 (tabla 9.1), la o el primer integrante de esas cinco parejas residía en una colonia popular y / o suburbana, y provenía de una familia monoparental, y / o numerosa (con un mínimo de cinco miembros de su

5. Los temas que guiaron la entrevista fueron: familia, economía, trabajo, escuela, formas de convivencia, comunicación, sexualidad, reproductividad, historia de la pareja y mayores deseos y temores sobre el futuro de la relación; 18 jóvenes residían en diversas colonias del (entonces denominado) Distrito Federal y 12 más del estado de México. Todos ellos aceptaron ser informantes individuales de la investigadora, a cambio de salvaguardar su confidencialidad frente a su pareja y no revelar su nombre completo, a excepción de una pareja que sí quiso ser nombrada.

TABLA 9.1. SUBGRUPO 1: UN INTEGRANTE DE CLASE SOCIOECONÓMICA MEDIA BAJA

Pareja 1	Pareja 2	Pareja 4	Pareja 5	Pareja 13
Heriberto (ayudante de agencia automotriz y "sonidero" de fiestas), 21 y Ernestina, 19 años (ayudante del negocio paterno en casa, de hamburguesas)	Julieta y Mario, 19 años (ambos estudiantes de tercero y sexto semestre de preparatoria pública, respectivamente)	Alicia, 19 años (estudiante de Pedagogía) y Alejandro, 23 (debía materias de preparatoria privada)	Miguel, 26 años (hacedor de velas -obrero- y estudiante de preparatoria abierta) y Karina, 23 (contadora, en dependencia pública, le faltaba tesis para titularse)	Diana, 25 (lic. en Relaciones Internacionales, adtva. y progra. de universidad pública) y Pedro, 25 años (actuario, en dependencia pública)
Tiempo de relación: tres años	Un año y medio	Dos años y medio	Cuatro años diez meses	Tres años

TABLA 9.2. SUBGRUPO 2: UN INTEGRANTE O AMBOS DE CLASE SOCIOECONÓMICA MEDIA MEDIA

Pareja 3	Pareja 7	Pareja 9	Pareja 10	Pareja 14
José, 21 años y Yolanda, 20 (estudiantes de Publicidad y Comunicación en universidades privada y pública)	Guillermo, 22 y Teresa, 20 años (estudiantes de sexto y quinto semestres, de Periodismo y Comunicación, y Admón. de Empresas Internacionales en universidades pública y privada)	Irma, 23 años (había finalizado preparatoria) y Ariel, 25 (debía materias del último semestre de preparatoria) en Colegio de Ciencias y Humanidades (escuela pública)	Federico, 27 (le faltaba tesis en UNAM-Ciencia Política y Administración), funcionario público y María, 25 años (elaboraba su tesis de lic. en Comunicación)	Julio, 27 (dueño de un taller mecánico) y Elena, 27 años (diseñadora gráfica de universidad privada)
Tiempo de relación: dos años y medio	Ocho meses	Tres años	Seis años y medio	Un año y medio

TABLA 9.3. SUBGRUPO 3: UN INTEGRANTE O AMBOS DE CLASE SOCIOECONÓMICA MEDIA ALTA

Pareja 6	Pareja 8	Pareja 11	Pareja 12	Pareja 15
Patricia y Enrique (profesor de uso artístico de velas), ambos de 21 años y estudiantes de quinto semestre de ciencias de comunicación en una universidad privada	Celia, 23 años y Luis, 22 (estudiantes del 9º semestre de admón. de empresas turísticas, y segundo cuatrimestre de prod. de medios de comunicación universidades privadas)	Germán Domínguez Vázquez, 27 años (arquitecto, comunicólogo y corporativo cultural), y Karla Ahidé López Salgado, 19 (estudiante de cuarto semestre de comunicación en universidad privada)	Joaquín, 31 años (médico veterinario zootecnista y dueño de cinco negocios) y Marcela, 21 (estudiante de química y tecnología de alimentos en universidad privada y socia de su novio en un negocio)	Roberto, 28 años (comunicólogo y productor de video) y Silvia, 29 (psicóloga de universidad pública y funcionaria pública)
Tiempo de relación: un año y medio	Dos años y medio	Un año y medio	Más de cinco años	Tres años

familia nuclear) y ganaba apenas lo suficiente para sostenerse. Compartían la vivienda con otros familiares, ya sea por motivos de residencia, divorcio, maternidad / paternidad no compartida, viudez. Varios miembros de la familia trabajaban. Cuatro jóvenes convivían con una familia convencional, con su padre y madre, y el primero se hacía cargo de sus propios gastos, vivía en un mismo cuarto con su hermano menor y sus abuelos. Las parejas 1, 2, 4 y 5 tendían a reproducir características de un amor popular, con contratos sociosexuales de sumisión y dominación alternados, con aspiraciones burguesas, como se explica más adelante.

Ocho de los 10 jóvenes que integraban las parejas del segundo subgrupo (tabla 9.2), fueron caracterizados como pertenecientes a una clase socioeconómica media media. Los integrantes varones de las parejas 9 y 14 provenían de una clase media alta. Únicamente la mitad formaba parte de familias integradas, los otros cinco vivían con alguno de sus padres y sus hermanos. Solo dos de ellos tenían un salario remunerado en ese momento. Las parejas 7, 10 y 14 tendían a reproducir asimismo características de un amor burgués, con contratos sociosexuales consensuales la 7 y 14, y de sumisión y dominación la 10, pero todavía sin los capitales socioeconómicos suficientes.

Como se aprecia en la tabla 9.3, en la pareja 11, ambos eran de clase media alta, en las otras cuatro, lo era únicamente la o el primero, sus parejas eran de clase media media. Este grupo era el más diverso en cuanto a sus representaciones amorosas, como se describe en las conclusiones. En la pareja 12, Marcela trabajaba para ayudar a mantener sus estudios universitarios y a su familia. Esta misma pareja albergaba un amor burgués, con contrato de sumisión / dominación. Silvia, de la pareja 15, también aspiraba a reproducir el matrimonio de sus padres en una relación consensual con Roberto.

Nuestro interés principal fue hacer pasar el tema de las concepciones amorosas del ámbito de lo privado a las competencias de una agenda pública. El resultado fue la elaboración de un modelo para el estudio de unas tipologías de formas de vinculación amorosa.

Pretendimos analizar las maneras de autopresentar (Erving Goffmann, 1981) sus recursos socioeconómicos, su educación familiar recibida, sus formas de comunicarse, experiencias y deseos, ilusiones y esperanzas sobre el pasado vivido y el futuro esperado. En la figura 9.1 se aprecian los campos de representación citados y la clasificación que se consideró pertinente para el análisis de contenidos de las historias orales. También permite expresar

FIGURA 9.1. CONDICIONES SOCIOECONÓMICAS Y FAMILIARES DE LAS PAREJAS

Representar años sobre los recursos socioeconómicos y familiares		Afectación de estas representaciones en los modelos de concepción en las relaciones de pareja		
1. Del capital económico	2. Del capital personal	3. Los actitudes comunicativas	4. Los contratos socialeables	5. Las fisiones de género
<p>ia. Valoración de los propios recursos económicos en comparación con los de la pareja</p> <p>1a. Apreciación de los diferentes grados de independencia económica frente a la familia y a pareja</p>	<p>2a. Valoración de los capitales económico y socioeconómico</p> <p>2b. Valoración de si la educación familiar se ha centrado en la formación predominante: autoritaria o permisiva</p> <p>2c. Relación a algún tipo de maltrato o violencia en que hubieran sido víctimas y/o agresores</p>	<p>3a. No comunicarán excesivamente, o ausente, o discordantes y desacuerdos más frecuentes de lo normal, anteponiendo a la relación</p> <p>3b. Presente a suspicacia de actuaciones de su pareja respecto a sí y respecto a la pareja</p>	<p>4a. Presentarán posiciones de sumisión, dominación o conservadurismo</p> <p>4b. Convenciones de comportamiento</p> <p>4c. Mayor o menor respeto a la sexualidad de la pareja</p> <p>4d. Uso de niveles moderados o de priorización de las relaciones de pareja</p>	<p>5a. Representaciones de parejas libres, igual y negativas (de obediencia) predominantes en su historia de relación</p> <p>5b. Prácticas e implicaciones positivas ideales de continuidad; y/o negativas (temores de ruptura de la relación a futuro)</p> <p>5c. Probabilidades de permanencia en el tiempo y fisiones negativas y positivas del pasado y futuro</p>

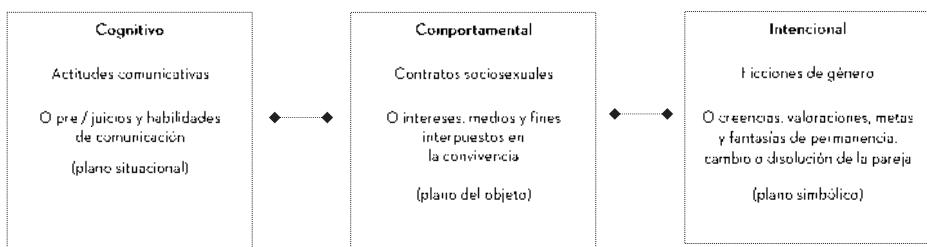
las posibles afectaciones mutuas de las representaciones entre los capitales personales, y los modelos de relación de pareja, comunicativa, sexual y dramatúrgicamente.

Como se invita a apreciar, la percepción de haber recibido determinada educación familiar (represiva o no) y de pertenecer a una u otra clase socioeconómica, podrían estar afectando a su vez los pensamientos y comportamientos amorosos de las y los jóvenes. La pareja puede ser estudiada, por tanto, como un ente social y cultural cuyas mentalidades pueden ser objetivadas en tres campos: cognitivo, comportamental e intencional, los cuales mantienen entre sí relaciones de equivalencia en los planos de la situación, el objeto y lo simbólico. Estas correspondencias en los tres niveles pueden ser significadas como se expresa en la figura 9.2.

Estos componentes de las representaciones sobre la pareja se relacionarían entre sí en virtud de tres consideraciones que las caracterizan de igual manera:

1. Las apreciaciones y co-actuaciones de los miembros de la pareja pueden ser simétricas y / o complementarias (Watzlawick, et al, 1967).
2. Las “mediaciones” que operan entre los tres ámbitos pueden ser identificadas entre sí como relaciones de inclusión, exclusión, determinación y correlación (Martín Serrano, 1974; 1976; 1977).
3. Dichas mediaciones pueden ser analizadas así en lo individual (según el énfasis de cada relato de vida), en la relación de pareja (al contrastar

FIGURA 9.2. ÁMBITOS DE ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LAS RELACIONES DE PAREJA



ambas historias orales), así como en el conjunto de los relatos obtenidos (comparando en este caso, la perspectiva de las mujeres frente a la de los varones).

Los controles sociales operantes sobre algunos comportamientos, actitudes y pensamientos del grupo de jóvenes mexicanos pueden verse objetivados como modelos lógicos. Entre el tipo de contrato simbólico que establece una pareja y sus narrativas por género, opera una objetivación comunicativa que media en sus imaginarios contrapuestos y / o compartidos.

En cada pareja aplican restricciones a juicios de valor que pudieran ser explicadas bajo relaciones de inclusión / exclusión, determinación / correlación, objetivables como unos contratos sociosexuales que se asocian con determinadas actitudes comunicativas, y que pueden o no coincidir con sus dramaturgias de género.

La herramienta de análisis de contenido lógico-estructural aplicada en este trabajo deriva específicamente de la que Martín Serrano (1974; 1977; 1994) diseñó y aplicó para comparar los estereotipos predominantes en la televisión española, francesa e inglesa. Si el énfasis del análisis se hace sobre el plano de las situaciones, de los objetos o las ideas (Martín Serrano, 1977), es posible visualizar las relaciones de mediación entre estos modelos de representación, con posiciones mutuas e intercambiables entre actitudes comunicativas, contratos sociosexuales y ficciones de género.

Esto es, si los datos de una narración fuesen independientes entre sí y su aparición igualmente probable y azarosa, sin importar qué otros elementos concurrieran, todas las combinaciones serían posibles entre los elementos informativos de los discursos. Como esto no suele suceder, co-

bra interés la detección de qué restricciones hay en la aparición y ausencia de unos y otros contenidos de pensamiento, así como en sus formas de vinculación mutua.

Tales restricciones operan cuando se registran, como se hace en el análisis lógico-estructural, cuatro posibles relaciones de dependencia entre los elementos de una misma unidad de análisis, según los describe Martín Serrano (1974, p.29), quien retoma la clasificación de Hjelmslev (1968), a la cual agrega la relación lógica de exclusión. El análisis de las relaciones lógicas entre las unidades con sentido (los relatos) debe dar cuenta de las exclusiones que se producen en un nivel narrativo, pues ello puede indicar que se opera con esas mismas exclusiones lógicas en los niveles cognitivo y de control social.

Las “conexiones” entre las unidades de representación que aquí son analizadas pueden ser entendidas en el entramado de las relaciones sociales que las constituyen. Acudir a la construcción de modelos que representen el total de pensamientos compartidos por las y los jóvenes, implica referirlos a las mentalidades del grupo social al que pertenecen: “Todo modelo trata de controlar los hechos a través de relaciones que establece [...] sugiere a la comprensión de los actores, las relaciones que se excluyen, las relaciones que se implican y las que se incluyen. Además, establecen constelaciones de significados que operan como constantes (estereotipos y prejuicios)” (Martín Serrano, 1977, p.59).

En el estudio de campo de las relaciones de pareja, esperaríamos poderemos encontrar, por ejemplo, con que el compromiso de pareja se asocia recíproca y autónomamente con posiciones equitativas mediadas por una comunicación vasta, en combinación con una toma de decisiones consensual y actitudes mutuas no punitivas. En la práctica, esta situación no fue encontrada entre las y los jóvenes estudiados. Ni la actitud de comunicarse todo lo necesario, ni la de compromiso se vieron vinculadas con relaciones que lograran ser equitativas ni consensuales para tomar decisiones de beneficio mutuo.

En la tabla 9.4 pueden apreciarse los cuatro tipos de relaciones analizadas en los pensamientos de las parejas entrevistadas para esta investigación, a través de modelos de mediación específicos para cada tipo de asociación entre los mismos. Dichos modelos resultan complementarios entre sí para el análisis de sus estructuras de representación.

TABLA 9.4 TIPOS DE RELACIONES ENTRE CATEGORÍAS Y DE MEDIACIONES DE PENSAMIENTO

Clase de función	Signo	Definición	Modelos de mediación
Determinación		Dependencia unilateral: la presencia de uno de los términos supone la del otro, pero no a la inversa	Mediaciones jerárquicas expresadas en modelos de redes o grafos
Interdependencia		Siempre que aparece uno de los elementos aparece también el otro en la misma unidad de análisis	Mediaciones jerárquicas no halladas en esta muestra de jóvenes
Constelación		Dependencia más laxa: los dos términos están en relación recíproca, pero la presencia de uno no supone la del otro	Mediaciones mosaicas enunciadas en modelos correlativos o culturemas
Exclusión		La presencia de uno supone necesariamente la ausencia del otro	Mediaciones articulares, en modelos excluyentes o sustitutivos

Fuente: modificado de "Métodos de análisis de contenido", Departamento de Comunicación Fac. Ciencias de la Información-UCM. Procede de un trabajo empírico sobre la televisión, de Martín Serrano, M. (1976). *L'ordre du monde à travers la TV*. Presses Universitaires. París: Lille.

Entre las exclusiones de significados sociales principales halladas, podría decirse que la libertad y el compromiso en la pareja en el grupo de jóvenes entrevistados resultan incompatibles entre sí: A22] [B22, según fueron codificadas estas posiciones: los varones que dijeron privilegiar su libertad en la relación nunca se dijeron comprometidos con la pareja, del mismo modo que ninguna mujer que se dijo comprometida con su pareja, dijo al mismo tiempo mantener un modelo de libertad.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con una serie de campos de investigación previamente articulados para decodificar las historias orales de 30 jóvenes, llegamos a la elaboración de un modelo para el estudio de tipologías de sus formas de comunicación, significación y vinculación amorosa; un “contrato de lectura” y un modo sistemático de interpretación estructural de los pensamientos, reconociéndolos como integrantes de las juventudes urbanas.

Entre los hallazgos relativos al campo de las emociones y actitudes comunicativas, se encontró que las mujeres informantes, en mayor proporción que los varones entrevistados, tendieron a referir que los principales conflictos y malentendidos cotidianos con su pareja se relacionaban con la manera de manejar sus emociones y afectaban su autoestima: por la insatisfacción que sentían ante actitudes de la pareja; por la dificultad de tener

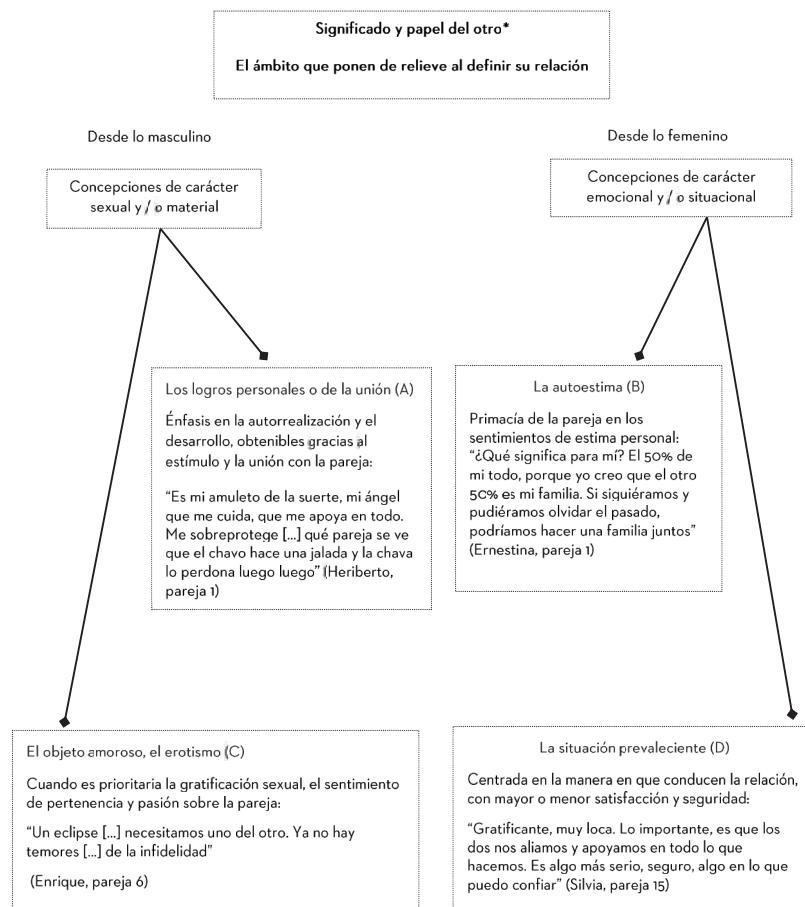
un autocontrol y templanza para expresar su molestia frente a situaciones de celos, desatenciones, incomprendiciones, infidelidades, desamor, enojos, y hasta por maneras de amar distintas, al mismo tiempo que por experimentar sentimientos de culpa en relación con estos y otros desacuerdos con su pareja. En su mayoría, los varones se mostraban despreocupados y hasta exentos de responsabilidad alguna en dichos conflictos; le daban menor o igual importancia respecto a los motivados por situaciones familiares, de estilos de vida y convivencia. Ambos, en cambio, también decían que al discutir con su pareja tendían a culparla por sus problemas en común.

Al preguntar a cada joven acerca del significado de su relación de pareja no se pretendió situar ni su grado de enamoramiento de la pareja ni un tipo de concepto del amor. Se quiso averiguar la manera en que simbolizaban su relación, al preguntárseles el significado de esta en una palabra, de ser posible, refiriéndose al papel que en ese momento tenía su pareja para el desenvolvimiento de su vida. Este concepto amoroso en ambos se ubica como contexto de las ficciones del pasado y el futuro, de logro y obstáculo prevalecientes en los jóvenes. Entre los significados otorgados a la pareja, con respecto a su persona, se encontraron perspectivas diferenciadas por género: los jóvenes varones se centraban en cuestiones corrientemente ubicadas como masculinas, sexuales (objeto amoroso) o materiales (logros), mientras que las mujeres se referían con más frecuencia a cuestiones emocionales (autoestima) o a situaciones predominantes positivas o negativas, en ese momento de la relación (figura 9.3).

Con el entendido de que el amor puede derivar del erotismo —pero no suele ser al revés—, para Octavio Paz (1997, p.12) es conveniente señalar al erotismo como sexo en acción, el cual desvía o niega la función sexual de la reproducción al menos en su concepto masculino. Más allá del placer que sirve a la procreación (concepción femenina) y del placer como fin en sí mismo (concepción masculina), la visión de Paz puede dar una clave menos convencional: el erotismo que nace de los sentidos corporales, pero que no termina en ellos. También puede aludirse al erotismo de la pareja no enamorada que no necesariamente quiere tener hijos.

El concepto identificado con lo masculino otorga predominio a la gratificación sexual, pasional o material, como puede observarse en las figuras 9.4 y 9.5. Desde lo femenino, el erotismo suele estar asociado al amor y a la dependencia emocional de la pareja, identificado como concepción de

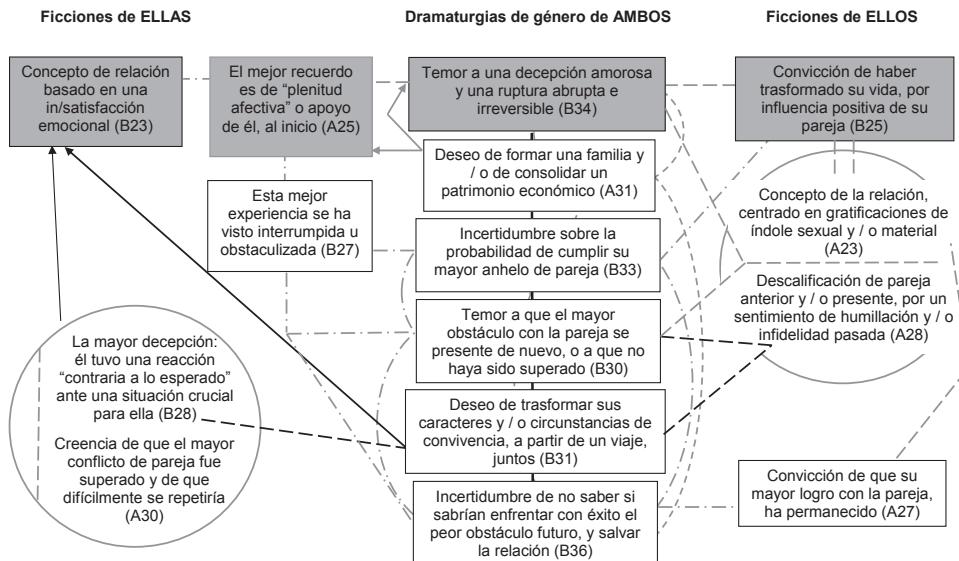
FIGURA 9.4. LA IMAGEN DE LA RELACION DE PAREJA, SEGÚN EL GÉNERO



* Las categorías A y C23, fueron reagrupadas como A23, así como B y D, recodificadas como B23, para identificar los modelos masculino y femenino respectivos.

carácter emocional o situacional, que incluye la posibilidad de tener hijos. Estos dos modelos fueron los más frecuentemente aludidos por las/os informantes. Y podrían explicarse, siguiendo a Sigmund Freud (2000), porque en la expresión amorosa hay tendencias sexuales directas (amor material) y otras cortadas en su fin (amor idealizado).

FIGURA 9.5. MODELOS DE REPRESENTACIÓN DISTINTIVOS EN ELLAS Y ELLOS



En las jóvenes informantes, su concepto de pareja —basado en cuestiones de in / satisfacción emocional (B23)— se asociaba a una ficción positiva de plenitud vivida al inicio de la relación (A25), ambas determinaban su ficción positiva del futuro (B31) de querer ver trasformada positivamente su relación, respecto a circunstancias presentes que afectaban su estabilidad emocional y, en otro subgrupo, el anhelo de poder conformar una familia (A31). A dicho concepto (B23), en las mujeres, también estaba supeditada la ficción negativa acerca de haber sido defraudadas por la pareja en el pasado (B28).

Ambos géneros tendieron a compartir, a su vez, el temor de separarse en un futuro de manera abrupta, con motivo de infidelidad o desamor (B34). Este temor reforzaba el deseo de conformar una familia (A31), en el caso femenino, como ficción positiva del futuro. Y en el grupo masculino se aludía al deseo futuro A31, con la connotación de querer asegurar de su parte un

patrimonio económico. Pero en ellos esta representación se correlacionaba con el temor B34 mencionado inicialmente.

Las asociaciones B28 / A30 en ellas y A23 / A28 en ellos, permiten hacer una nueva comparación entre las ficciones de unas y otros: un recuerdo negativo o resentimiento del pasado (B28) se correlacionaba con la ficción de haber superado este máximo conflicto que las mujeres entrevistadas confiaban en no ver repetido (A30). En cambio, para los varones un concepto positivo de pareja (A23) se trasformaba negativamente al momento de descalificarla y dar prioridad a un sentimiento amoroso negativo de humillación por causa de una pareja anterior, la cual decían no haber superado y temer se repitiera en la relación presente.

En la figura 9.5 se hace una síntesis de la totalidad de estructuras de representaciones amorosas relativas a las ficciones de ambos géneros, halladas gracias a la metodología de análisis de contenido. Al centro se ubican y definen las dramaturgias compartidas y, lateralmente, las que distinguieron a cada género, así como las correlaciones y determinaciones lógico-estructurales que fueron ubicadas entre dichos modelos de representación. Las relaciones entre categorías son mostradas a través de las flechas que expresan relaciones de determinación de unas ficciones sobre otras y, a su vez, las líneas punteadas (rectas y circulares lateralmente) señalan las correlaciones entre las distintas ficciones.

Las cuatro ficciones positivas acerca del futuro de la relación de pareja, así clasificadas inicialmente, se reintegraron en la disyuntiva “Deseo de conformar una familia y un patrimonio en común”, frente al “Deseo de transformación de las condiciones de la relación” (interpersonales, imposibilidad de viajar juntos). No obstante, conviene distinguir entre mujeres y hombres entrevistados los pensamientos predominantes de aquellos que pueden ser considerados alternativos o secundarios.

La metodología lógico-estructural empleada ofrece una pauta de estereotipación binaria: amor-libertad frente a amor-compromiso. El amor-libertad se asoció con más frecuencia en los varones a ficciones negativas del pasado y de mayor incertidumbre futura, mientras que el amor-compromiso se vio más fácilmente vinculado en las mujeres con ficciones positivas del pasado y con mayor referencia a frustraciones consideradas superables.

En la investigación que antecede este trabajo se agruparon los pensamientos acerca del momento presente de la relación (imágenes de capita-

les personales, actitudes comunicativas y contratos sociosexuales, según sus influencias mutuas). Y, separadamente, se compararon las representaciones sobre las experiencias pasadas (retrospectivas o ficciones del pasado), con aquellas expectativas y aspiraciones proyectadas a futuro (prospectivas o ficciones del futuro), asimismo según sus correlaciones e influencias mutuas.

Este análisis ha permitido identificar cómo las ficciones de vida de ambos géneros tienen al menos un par de elementos en común: sus principales temores o ficciones negativas del futuro versan sobre determinados motivos de ruptura en la pareja y su futuro juntos resulta incierto para la mayoría de las y los jóvenes entrevistados. Este subgrupo manifestó albergar ficciones negativas hiperrealistas del futuro en común, dado un alto temor a decepcionar o decepcionarse de la pareja con motivos de desamor, infidelidad y ruptura consecuentes, y gran incertidumbre acerca de las posibilidades de evitar que esto ocurriera.

*El escepticismo autojustificativo del amor-libertad, en ellos,
se oponía a la utopía cumplible del amor-compromiso, en ellas*

En los varones prevalecía el recuerdo recurrente y escéptico de una frustración del pasado (haber sido humillados por su primera pareja significativa) que constreñía la disposición de cumplimiento de los deseos a futuro, anteponiendo la creencia en una mayor probabilidad de revivir un amor frustrado. En las mujeres, una experiencia de plenitud afectiva inicial con la pareja que se había visto obstaculizada o interrumpida se vinculaba también con una gran incertidumbre suya. Pero también se halló la tendencia femenina a “sobreinvertir” sus expectativas en la esperanza de que algún día obtendrían una reciprocidad de parte de ellos.

En paralelo a estos hallazgos, hemos hallado cuatro concepciones y maneras diferentes de referir la vivencia del amor con sus respectivas peculiaridades, que remitieron por analogía a las cuatro formas de producción y consumo del arte descritos por Pierre Bourdieu (1979),⁶ según si se posee

6. Respecto a *Las reglas del arte* podrían hacerse algunos paralelismos con el enfoque de los resultados de esta investigación. Bourdieu (1996) clasifica a hacedores y consumidores del arte, según su pertenencia socioeconómica y estilos de vida, como responsables de un arte popular o burgués (ambos con menor capital cultural), marginal o de vanguardia (ambos con mayor capital cultural). El arte popular y comercial integra a los sectores proletarios como consumidores y a los burgueses como productores. El arte de la resistencia del artista marginal proviene de ciertos sectores socioeconómicos desprovistos. El arte vanguardista, condenado y admirado a la vez, provendría de las élites burguesas más educadas.

un mayor o menor capital cultural y económico. Las dos primeras se corresponden con la representación A31:

- a) Amor popular: mayoritario en jóvenes que se veían a sí mismas/os con un menor capital económico y / o cultural que el de sus parejas. Sin malentendidos de logro con su pareja, es decir, ambos albergaban planes de unión y concepción de hijos a mediano plazo.
- b) Amor burgués: predominante en jóvenes que se veían con un capital económico y / o cultural mayor o semejante al de sus parejas. Pragmático o materializador de sus fines.

Como las formas de pensar más innovadoras, halladas de manera secundaria y paralelas a la representación B31, estuvieron otros dos tipos de concepción:

- c) Amor marginal: hiperrealista o escéptico, prevaliente en jóvenes varones y mujeres de un grupo minoritario que se consideraba a sí mismo con un capital económico bajo, mas con un capital cultural semejante o mayor al de la pareja. Planteaba una probabilidad incierta de cumplimiento de los mayores deseos y temores acerca del futuro de la relación, dadas las diferencias mutuas en formas de ser y prioridades de vida, así como por las carencias y decepciones previas de ambos.
- d) Amor de vanguardia: encontrado en un grupo minoritario, utópico, que anticipaba una alta probabilidad de cumplimiento de sus mayores deseos y de poder evitar los obstáculos futuros. Idealizaba el pasado compartido y creía en la posibilidad de lograr sus mayores deseos de crecimiento de su capital cultural y económico con la pareja, gracias a los cuales evitarían o evadirían los problemas de su cotidianidad presente.

El amor femenino coincidía con el masculino en sus fines de unión con hijos, pero no en sus medios disponibles, al tratarse sobre todo de mujeres con actitudes comunicativas de culpabilización de la pareja y de sí mismas, con menores recursos que el varón en la pareja o dependientes de ellos y de sus familias.

La pareja podía estar de acuerdo en que hay que decirlo todo, sobre-comunicándose en unos aspectos, pero ocultándose información sobre los

comportamientos referentes al ámbito de su privacidad. Uno o ambos tenían a indicar comportamientos que habían descubierto y reclamado, pero con el temor de decepcionarse nuevamente de sus parejas, y también con una mayor tolerancia a la incertidumbre y disposición de perdón mutuo en aras de conservar la relación. Esta mentalidad se asoció también con una toma de decisiones no democrática, sino alternadamente dominante o sumisa por parte de ambos.

El amor masculino es pragmático y “egoísta”, con aspiraciones máximas de la pareja-empresa capaz de legar un patrimonio a los hijos —presente en jóvenes que querían ascender de clase socioeconómica, o eran de conformación mixta, con alguno de sus integrantes de clase media alta—. Se caracterizó, a la inversa que el amor femenino, por una tendencia a comunicar poco de sí a la pareja. Mantendría el propósito de convertirse en una pareja feliz hasta la muerte como cumplible, con empresa, hijos y viajes incluidos. Esta concepción popular-burguesa ofreció una tendencia a apoderarse del otro o a sacrificarse voluntariamente por su causa, alternativamente por parte de los miembros de la pareja, respecto a la toma de decisiones necesaria para llevar a cabo estos proyectos.

CONCLUSIONES. ¿AMOR COMPROMETIDO O LIBRE? ¿CON LA PAREJA O CONSIGO MISMO/A?

Si la emoción altera el curso de las ideas, hace una elección creativa y se libera del impulso ciego del instinto, significa entonces la posibilidad de desarrollo, cuyo principal propósito es hacer posible el cambio.

JAMES HILLMAN, *EMOTION* (1992)

En las representaciones del grupo de jóvenes estudiado encontramos una oposición casi indisoluble entre amor-libertad predominante en los varones, frente al amor-compromiso en las mujeres. Y se sustenta por una sucesión de opuestos respectivos: dominación // sumisión; extrapunición, exculpación // intrapunición; sub-comunicación // sobre-comunicación que, entre otros estereotipos sociales, ratifican el amor-sádico // amor-masquista exaltados por el Romanticismo, este último que lega sus herencias hasta la actualidad, como lo estudió Denis de Rougemont (2002).

La confrontación social de estos dos modelos predominantes de concepción del amor hace incompatibles las visiones masculina y femenina de la mayoría de las y los jóvenes entrevistados. El grupo predominante de varones no contemplaba la eventualidad de ejercer una “libertad comprometida” con la pareja, ni el de las mujeres la posibilidad de mantener un “compromiso con libertad mutua”; ambos patrones les eran prácticamente impensables, ausentes en sus representaciones. Reemplazar un modo de pensarse tan absolutamente “comprometidos” para relacionarse, por un mayor “distanciamiento”, exigiría un cambio en la manera de verse y vivirse.⁷ Es difícil de entender la ausencia de una apuesta paralela por la libertad mutua y el compromiso recíproco, pero lograr una armonía entre ambas implicaría poder modificar, primero, la escala de valores sobre el compromiso y la libertad mantenidos con uno/a mismo/a.

El uso de una metodología de análisis de la significación de las relaciones amorosas en los estudios de comunicación para conocer la estructura de los relatos de vida, ha resultado útil para desvelar qué conceptos se asocian o sobredeterminan en los imaginarios amorosos de las y los jóvenes entrevistados. Aunque los modelos de representación encontrados en este trabajo no sean generalizables a los distintos grupos de población joven de la Ciudad de México, dado el corto número de entrevistas, sí ofrecen la pauta para futuras investigaciones en las cuatro materias principalmente indagadas.

Ha sido posible conocer ciertas coerciones mentales de los conceptos amorosos, que trascendían las propuestas de Pierre Bourdieu (1998), en el discurso de “dime qué capital económico y cultural tienes y te diré qué pensamientos amorosos tienes”; agregaría “dime si sigues los patrones culturales del género masculino o del femenino y te diré cómo tiendes a relacionarte con tu pareja”. Al respecto, podríamos plantear la hipótesis, a confirmar en una muestra representativa de la población joven de las zonas urbanas mexicanas, de que subsisten pensamientos divergentes entre los jóvenes varones y mujeres, como se indica:

I. Las mujeres (y también un grupo minoritario de hombres) tendieron a afirmar un concepto de amor absoluto, incondicional y atemporal, carac-

7. Un compromiso máximo supone el riesgo de vivir la alteridad al extremo de alejar al individuo de su plena autonomía, y el riesgo de una enajenación convertida en “pérdida” del ser. Un ejercicio malentendido de la libertad supone al otro como oposición a derribar y someter.

terizado por ser “comprometido” y “sobreentregado”, no correspondido o no enteramente recíproco (coincidente con algunos principios del amor popular, con inflexión de contrato sociosexual de sumisión al otro):

Ernestina, pareja 1, amor popular-sumiso: Esto va a terminar. Si le descubro una infidelidad más, ya no lo soportaría. H. no es violento como mi primera pareja, pero no lo perdonaré más. [Tu mayor deseo]. Sí, formar una familia [...] tener un departamento [...] lo que he estado haciendo últimamente es vivir al día y disfrutarlo, ya no decir qué va a pasar mañana, ya no decir, qué pasó ayer, yo creo que tratar de olvidar [¿cuán realizable es?]. De un cien por ciento [de posibilidades], un setenta. Creo que sí.

Esta sobreentrega amorosa consiste en un esfuerzo “hipercomunicativo” de entendimiento, acercamiento e interés por el bienestar de ambos.

- Se caracterizaba por actitudes de adjudicación de culpas y responsabilidades sobre sí mismas y sobre la pareja.
- Con un sometimiento al dominio masculino sobre el manejo de su sexualidad, así como de los tiempos y horarios, las formas y aun los grupos de convivencia, y a una dependencia, emocional o económica de la pareja y de la familia.
- En cuanto a sus ficciones de género, tendientes a idealizar las condiciones injustas y dolorosas de convivir en la relación, como superables en pos de repetir o “regresar” a la gratificación e ilusión de perdurabilidad del enamoramiento inicial.
- Ellas tendían a creer que la relación las “completaba” y gratificaba emocionalmente, que habían podido trasformar algunas limitaciones de sus parejas, y abrigaban una “esperanza activa” de cumplimiento de los ideales anhelados con la pareja, relativos a unos de planes de vida en común y de menor sufrimiento por los malentendidos que afectaban su autoestima.
- A mediano o cercano plazo, creían poder trasformar las situaciones que entorpecen la relación, y “redimir” algunas carencias masculinas, considerando como un deseo mutuo, la concepción de hijos.

II. Los varones (y un subgrupo menor de mujeres) expresaron un concepto de amor relativo, condicionado y temporal, caracterizado por ser “libre” y exento de responsabilidad personal (con un paralelo al amor burgués y un contrato sociosexual de dominación sobre la pareja):

Joaquín, pareja 12, amor burgués-dominante: Yo soy celoso cuando estoy con ella, y ella como que siente que sí me voy a enojar. Ella ve cómo me pongo, que pierdo el control [...] He llegado con sangre en los puños [...] siempre de otra persona. Sí le han platicado que estoy loco, que soy muy agresivo. Mi único temor es que conozca a otro niño mientras termina la universidad. Yo tengo contactos importantes para ella en su trabajo, pero no me conviene decírselo todavía. Qué me gustaría [...] que me casara con ella, tener dos hijos, hombre y mujer, y que ella destacara profesionalmente, “siendo alguien” [...] yo antes era para ella un ídolo, por el trabajo, por la gente muy rica con la que me llevo, aunque yo no lo sea tanto.

Se trata de un modelo de relación en el que hay un “subesfuerzo comunicativo” (entendiendo por tal un desinterés o indiferencia en platicar y ahondar en las responsabilidades propias para el bienestar común de la pareja).

- Una actitud beligerante y de señalamiento de culpas en ellas, con comportamientos de dominación sobre el hacer femenino y conflictos consecuentes relativos a las situaciones de convivencia.
- Una tendencia pragmática o realista sobre los propios fines, que incluía como ficciones positivas de género, el reconocimiento de que la pareja había contribuido benéficamente en el desarrollo personal y la responsabilidad laboral, y unas expectativas de sustentar la relación en sus gratificaciones sexuales y materiales.
- Solían manifestar incertidumbre y cierto desapego y hasta indolencia sobre el cumplimiento de los planes de vida en común.
- Como ficciones negativas, ellos lamentaban haber sido duramente decepcionados por su primer amor, escudando en esta experiencia su endurecimiento en sus relaciones siguientes —incluida la presente— y temiendo una nueva ruptura amorosa con consecuencias lamentables.

III. Ambos géneros desconocían mutuamente algunos patrones de relación afirmados por su pareja acerca de sí mismos.

Hay diferencias sustanciales entre lo que los varones entrevistados tendían a pensar de sí mismos y lo que las mujeres pensaban de ellos: la parte femenina idealizaba, imaginaba o creía en las disposiciones y comportamientos masculinos que los hombres no solían comunicar. Se encontró una mayor consonancia entre lo que ellas pensaban de sí mismas y lo que los varones decían ver en ellas, dada la inclinación femenina a sobrecomunicarse acerca de sus sentimientos y acciones, facilitando que los varones fueran más realistas sobre las formas de pensar y relacionarse de ellas.

Entre los hallazgos relativos al campo de las emociones y las actitudes comunicativas, encontramos que las mujeres informantes, a diferencia de los varones entrevistados, referían que los principales conflictos y malentendidos cotidianos de pareja (temas de sus desacuerdos) se relacionaban con la manera de manejar sus emociones y afectaban su autoestima por la insatisfacción que sentían ante actitudes de la pareja, que perjudicaban su adecuado autocontrol y templanza para expresar su molestia: celos, desatenciones, incomprendiciones, infidelidades, desamor, enojos, y hasta maneras de amar distintas, incluso llegar a experimentar sentimientos de culpa por estos conflictos de la relación amorosa; mientras que ellos, en su mayoría, se exculpaban de ello. Ambos decían también que al discutir con su pareja tendían a culparla por sus problemas en común.

- Si bien las mujeres entrevistadas eran, por el contexto de su discurso, proclives a sentimientos de autoinculpación, sus parejas no las apreciaban de esa manera. Ellos, en escasos momentos, adujeron que ellas pudieran sentir “culpa” por los principales motivos de conflicto en la relación. Señalaban conflictos por causa de una hipersensibilidad femenina injustificada, o por celos de ellas.
- Los varones tendían claramente a actitudes de exculpación, desinterés o exoneración de responsabilidades respecto a sus conflictos de relación. Y ellas no percibían esta actitud en sus parejas. Las jóvenes señalaron algunas situaciones de celos y control o, sobre todo, de irascibilidad e intolerancia de parte masculina, que asociaban a ciertos patrones de la educación autoritaria que ellos habían recibido.

- La libertad del grupo mayoritario de los varones, como contrato sociosexual predominante, se halló en paralelo con ficciones hiperrealistas del pasado y desesperanzadas del futuro, dada una cierta desolación personal y decepción amorosa mutua que los varones se predisponían a repetir.

La tendencia a “comunicar demasiado” detectada predominante en las mujeres y la de “comunicar insuficientemente” en los varones entrevistados, se correspondió sobre todo con contratos sociosexuales respectivos de sumisión y dominación. En las jóvenes, tener un máximo nivel de comunicación se correlacionó con tener conflictos de pareja que afectaban su autoestima, así como con una menor experiencia sexual que ellos. En algunos casos con una connotación de sumisión; en menor proporción había una relación pretendidamente basada en el consenso, o bien en un dominio alternado con el de la pareja.

La apertura comunicativa encontrada en un subgrupo de varones entrevistados, tampoco era sinónimo de disposición a vincularse democráticamente en la relación sino también de manera dominante. Es posible que ellos fueran explícitos y realistas para exaltar un contrato sociosexual de libertad, con antecedentes de haber tenido educación familiar y un trato principalmente autoritario, pero en ese momento su familia mantenía con ellos una relación más permisiva que controladora. Cuatro de 15 jóvenes varones con una visión alternativa, mantenían una alta comunicación con su pareja y apelaban a relaciones consensuadas con ella. Pero dos de ellos, irónicamente a la manera femenina, se vinculaban con conceptos amorosos de compromiso frente a patrones de libertad y dominación de sus parejas mujeres.

Otro subgrupo de parejas entre las clases medias, más escépticas y alertas respecto a las carencias de sus relaciones amorosas, se mostraron preocupadas por trasformar su entorno personal y social inmediato y permanecer independientes, a sabiendas de que prevalecían en el otro masculino algunas tendencias a querer imponer su propio proyecto. Este amor marginal podría con-vivir en armonía con uno de vanguardia, según las posibilidades de coexistencia respetuosa del otro ser.

Ariel, pareja 9, amor marginal-escéptico: Ella ya no comparte mis proyectos, y yo necesito estar haciendo cosas todo el tiempo para no de-

rrumbarme. No sé si como pareja, pero sí la veo en el futuro [Si se unieran o casaran] Las consecuencias serían que no tendría ya la libertad para hacer varias cosas. Ya no me podría imaginar a un Ariel que de vez en cuando trabaja para satisfacer algunas necesidades sino a uno que tiene que estar trabajando constantemente, en un plano de compromiso [...] No como ahora, que digo, no traigo un peso en la bolsa, no hay bronca, llego a mi casa y como y me duermo [...] En algún momento tengo que tomar la decisión, no es el temor a no hacerlo sino a que en este momento no es lo que yo requiero.

Este amor marginal, hiperrealista, estuvo sobre todo presente en los/as jóvenes que señalaban contradicciones mutuas, que vivían con una cierta insatisfacción. No parecían tener claro ni seguro el posible futuro en común con su pareja. Podría decirse que les era tan difícil tolerar los fracasos sentimentales previos, como aceptar la incertidumbre sobre su futuro. Esta representación implicó una actitud sobrecomunicativa en uno o ambos, y la falta de aceptación del otro también conllevaba un “escepticismo” y reconocimiento de mayores puntos de divergencia entre el propio ser y el del otro, pero otra vez, no exentos de contratos sociosexuales de dominación / sumisión alternados. Entre ellos se encontraban ambos de las parejas 3 y 9; ella de la pareja 13; ellos de las parejas 6, 8 y 15, cada quien con carices distintos.

La posibilidad de aproximarse por parte de las mujeres hacia los hombres, de manera que la falta de respuesta masculina a sus propuestas amorosas no demeritara su capacidad de centrarse en sí mismas, dependería tal vez de un reaprendizaje de la autonomía y las ganancias obtenidas de las propias capacidades, con independencia de la anuencia masculina. Y aquí, como investigadora y mujer, es difícil desligarse del largo proceso de reconstrucción de las identidades femeninas que supone poder acceder a un contrato sociosexual consensual. La insatisfacción y el resentimiento siguen a una constante lucha por “adecuarse” o “sobrepasar” las limitantes masculinas, de manera tan beligerante y hasta agresiva en ellas como en ellos para comunicarse, y pueden ser una forma más de sumisión femenina, en lugar de poder erigirse en formas más autoconstructivas y alegres de relacionarse, con seguridad y autoestima.

Un posible patrón innovador de las relaciones humanas consistiría no en la permanencia de actitudes dependientes y demandantes sino, parafrá-

seando a Denis de Rougemont (2002), en la autosatisfacción de sublimar la pasión por el otro (o inestabilidad emocional y las afectaciones a la autoestima generadas en pos de ella) a través de la creación individual centrada en los dividendos del amor por las propias obras, gracias a una indiferencia misericorde y armónica del sujeto amado y sus carencias.

En este sentido, un pequeño subgrupo de jóvenes se situó en unas ficciones idealizadoras de realización de un viaje con motivos de ajuste de la relación, o para vivir un tiempo fuera del país como proyecto compartido.

Karla, pareja 11, amor de vanguardia-esperanzado: [Lo que más le gustaría que le pasara con él] Yo creo que viajar juntos [...] pero esto que a mí me gustaría tanto, es irnos a vivir a un lugar muy lejos, fuera del país. Antes decíamos los dos que Lisboa, Portugal, pero pues a mí me gustaría ir a Checoslovaquia [...] sería como construir el pequeño universo que manejamos. Al concretarlo sería casi imposible desvincular todo, desbaratarlo. O de plano que él me dijera que ya no es feliz, o que ya no me ama, le diría: Pues, vete, ¿no? [En cinco años...] Yo me imagino viviendo sola, teniendo mis propias fuentes, ya no dependiendo de mi casa. Con planes para estar ya posiblemente con G. Estaría trabajando, no sé en qué, pero sé que estaría trabajando.

Este amor idealizador, “utópico”, o pensamiento de vanguardia, provino de jóvenes que se dijeron, sobre todo, poseedores de recursos socioeconómicos medios altos, a quienes no les faltaban medios materiales. Querían trascender algunas convenciones sociales, al haber aceptado y superado pruebas, carencias mutuas y tiempos de espera para el desarrollo profesional mutuo (ella de la pareja 6, y ambos de la pareja 11).

A partir de haber sido sobrecomunicativos sobre su vida sexual y personal, y de haberse enfrentado a conatos de ruptura, habían superado algunas dependencias e intolerancias mutuas, pero habían dado lugar a otras. Se planteaban la posibilidad de trabajar juntos en un futuro mediato, de complementarse en una empresa cultural o alguna otra de tipo altruista, fuera del núcleo donde vivían, e idealmente en el extranjero. Este pensamiento, al igual que el anterior, se relaciona con una toma de decisiones libres o consensuadas que intenta excluir comportamientos de dominación o sumisión para relacionarse democráticamente. Mostraba una mayor tolerancia hacia la incertidumbre de su desarrollo futuro.

Reorientar los proyectos gubernamentales, privados y civiles de comunicación para la salud con una perspectiva de equidad de género, podría partir de tres preceptos:

1. La incorporación del manejo y la expresión de las emociones y la historia de vida en común, como un elemento de representación social que ha de ser incorporado en el análisis de los comportamientos sexuales y reproductivos.
2. La reorientación, en este sentido, del enfoque y uso de las encuestas nacionales sobre salud reproductiva y sexualidad, motivo de otro ensayo.
3. El apoyo en los resultados de investigaciones teóricas y prácticas, para reorientar los enfoques narrativos de las campañas de comunicación pública.

Esto apelaría a reflejar las posibles bondades y desequilibrios de las ficciones que han sido señaladas, de manera más reconciliable entre sí, con personajes presentados que incorporaran:

- Comportamientos menos ceñidos a lo que socialmente se espera de su género y menos culpabilizadores del otro.
- Formas de comunicación en que las mujeres no fueran autopunitivas, y sí más autónomas y reservadas en sus decisiones y formas de comunicarse.
- Historias en las cuales los varones fueran más abiertamente responsables de sus conflictos, más interesados en los sentimientos de sus parejas y más comunicativos sobre sus motivaciones, deseos y actuaciones.

Aun cuando las y los jóvenes entrevistados disentían de los modelos de relación de sus padres, aceptaban que tendían a imitarlos en algunos aspectos. Si las aspiraciones de la comunicación pública se vincularan con el fomento de las habilidades de empoderamiento personal frente a la cultura de pertenencia, cuestionarían las posiciones de género y poder que suelen repetir comportamientos paternos autoritarios. Incluiría personajes que representaran a hombres y mujeres más tendientes a una educación y un trato democráticos, que supieran esclarecer si su relación de pareja incluye o no un compromiso mutuo, y una preeminencia de la libertad de ambos integrantes. Serían

personajes capaces de respetar que su pareja albergara ficciones de género distintas a las suyas.

La socialización de modelos alternativos y simétricos de pareja dependería de dramaturgias que trascendieran el afán autojustificativo masculino, pragmático e individualista de obtener un patrimonio económico a heredar a una familia igualmente egoísta y protectora de sus bienes. Las dramaturgias sociales alternativas se situarían en el mutuo aprendizaje, en el acrecentamiento de dones sociales y comunitarios, más filantrópicos y democratizadores de la vida en común. El discurso más innovador, de un “amor utópico” situado en la promesa de compartir un proyecto altruista o cultural con la pareja, o de vivir con ella en el extranjero, correspondió a parejas “de vanguardia”, entre las clases socioeconómicas más pudientes y preparadas, pero no exentas de comportamientos masculinos dominantes ni de conflictos que afectaban la autoestima, con mayor frecuencia de ellas que de ellos.

REFERENCIAS

- Avello Flórez, J. (1999–2000). *Seminario Comunicación y malentendido cultural*. Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Programa de doctorado de Metodología de la Investigación en Comunicación, Sociología y Cultura.
- Bateson, G., Goffman, E. & Watzlawick, P. et al. (1987). *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1995). El punto de vista del autor. En *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario* (pp. 318–410). Barcelona: Anagrama.
- Cooper, D. (1986). *La muerte de la familia*. Barcelona: Planeta DeAgostini.
- Freud, S. (2000 [1921]). *Psicología de las masas*. Madrid: Alianza-Biblioteca de autor.
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.

- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa, tomo I* (pp. 351–432). Madrid: Taurus.
- Hillman, J. (1992). *Emotion. A comprehensive phenomeology of theories and their meanings for therapy*. Illinois: Northwestern University Press.
- Laing, R.D. (1960). *El yo dividido: un estudio sobre la salud y la enfermedad*. México-España: FCE.
- Martín Serrano, M. (1974). Nuevos métodos para la investigación de la estructura y la dinámica de la enculturización. *Revista Española de la Opinión Pública*, No.37, julio-septiembre, 23–83.
- Martín Serrano, M. (1976). *L'ordre du monde à travers la télévision. Structure du discours électronique*. Tesis doctoral de Psicología Social. Universidad Louis Pasteur–Facultad de Filosofía y Letras. Estrasburgo, Francia, tres tomos.
- Martín Serrano, M. (1977). *La mediación social*. Madrid: Akal.
- Martín Serrano, M. (1994). *La producción social de la comunicación*. México: Alianza Editorial.
- Pateman, C. (1988). *El contrato sexual*. Barcelona / México: Anthropos / UAM-Iztapalapa.
- Paz, O. (1997). *La doble llama*. Barcelona: Seix-Barral.
- Rougemont, D. de (2002 [1956]). *El amor y Occidente*. Barcelona: Kairós.
- Ulloa Hernández, M.A. (2010). *Contratos de pareja y dramaturgias de género en jóvenes de escasos recursos de la Ciudad de México. Representaciones e historias de vida*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de https://www.academia.edu/27371283/TesisDoc_Pareja_MA/drUlloaH_UCM_2010
- Watzlawick P., Helmick, B.J. & Jackson, D.D. (1981). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.

Acerca de los autores

María Esther Castillo García es doctora en Humanidades (Literatura) por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM–Iztapalapa). Profesora de estudios literarios en licenciatura y postgrado en la Universidad Autónoma de Querétaro. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI II). Investigaciones interdisciplinarias: literatura, historia, ciencias sociales, filosofía. Libros: *El vuelo de Nemosine* (2008) y *La seducción originaria* (2009); *La conspiración de la memoria* (2010). Coordinadora de *Espacios y reflexiones a partir de la experiencia: literatura y pedagogía* (2011). Ha publicado en *Revista de El Colegio de San Luis*, *Revista de Literatura Contemporánea Mexicana Alba de América*, entre otras.

José Carlos Cervantes Ríos estudió la Licenciatura en Psicología en la Universidad de Guadalajara, la Maestría en Investigación Educativa en la Secretaría de Educación Jalisco y el Doctorado en Educación en la Universidad La Salle Guadalajara. Actualmente es profesor-investigador en la Universidad de Guadalajara; miembro del cuerpo académico Estudios de Género, Población y Desarrollo Humano, y de la Academia Mexicana de Estudios de Género de los Hombres. Trabaja sobre género en relaciones familiares, masculinidades e infancia, y coeducación. Participó en la obra *Políticas públicas con perspectiva de género en preescolar. La invisibilidad de las masculinidades en la infancia* (2018).

Silvia Chávez García estudió la Licenciatura en Educación Primaria por la Universidad Pedagógica Nacional y la Maestría en Educación con Intervención de la Práctica Educativa por la Secretaría de Educación Jalisco. Actualmente es profesora en el Colegio Americano de Puerto Vallarta e investigadora independiente sobre los temas influencia del género en la infancia y propuestas de coeducación. Participó en la obra *Políticas públicas con perspectiva de género en preescolar. La invisibilidad de las masculinidades en la infancia* (2018).

Óscar Colorado Nates es maestro en Narrativa y Producción Digital por la Universidad Panamericana, en donde se desempeña como profesor-investigador de tiempo completo en la Escuela de Comunicación. Crítico y divulgador de la fotografía. Participa activamente en foros académicos internacionales. Miembro del Seminario de Cultura e Imagen, Asociación Mexicana de Estética, Seminario Permanente de Crítica y Análisis Cinematográfico, así como de The Historical Photographic Society (Rochester, Nueva York). Autor de seis libros de fotografía, entre los que destacan *Fotografía de documentalismo social*, *Fotografía artística contemporánea* y *Fotografía 3.0 Y después de la postfotografía ¿Qué?*, entre otros. Conductor del programa de radio *Imagen Líquida*. Fundador del blog www.oscarenfotos.com Editor de fotografía en el blog Mirada Universal del periódico *El Universal*.

Brenda Yuriko Gómez Martínez es estudiante de la Licenciatura en Psicología en la Universidad Autónoma del Estado de México, campus Ecatepec.

Ximena Andrea González Grandón es doctora en Filosofía de las Ciencias Cognitivas por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad del País Vasco (UPV / EHU). Es maestra en Filosofía de la Ciencia (IIF-UNAM), master de Filosofía, Ciencia y Valores por la UPV / EHU. Médico-cirujano por la UNAM. Posdoctorado en el Instituto de Filosofía y Ciencias de la Complejidad (IFICC-Chile). Actualmente está realizando una investigación posdoctoral en el IIMAS-UNAM. Es profesora de Filosofía de la Medicina y Bioética en la Facultad de Medicina de la UNAM. Autora de múltiples artículos nacionales e internacionales.

Melisa del Carmen Gutiérrez Mosqueda es licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Especialidad en Educación en la Diversidad y el Desarrollo Humano. Ha participado en la elaboración de planes de trabajo individualizados y adecuaciones curriculares para un niño con ceguera cortical, asimismo en el desarrollo de un programa de estimulación temprana para lactantes.

Pablo Pérez Castillo es doctor en Psicología Clínica por la Universidad de Long Island en Nueva York, especializado en enfermedades severas; ha la-

borado en diferentes instituciones clínicas como la NYU–Langone y en las Centrales de Servicio a la Comunidad de la Universidad Autónoma de Querétaro, institución en donde labora actualmente como docente, supervisor e investigador. Adscrito a la Facultad de Psicología, es miembro del Cuerpo Académico Consolidado de Psicoanálisis, Clínica y Sociedad. Sus publicaciones en revistas y libros, nacionales e internacionales, abordan temáticas afines a la psicología clínica, el psicoanálisis y su relación con el arte.

Olga Rodríguez Cruz es doctora en Ciencias Sociales con orientación en Comunicación y Política. Es profesora de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México en la Academia de Comunicación. Imparte cursos de comunicación política, publicidad y propaganda, planeación de la comunicación y comunicación para el desarrollo. Es autora de un capítulo del libro *La producción del conocimiento en las ciencias de la comunicación y su incidencia social*.

Gabriela Rodríguez–Hernández es doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Se desempeña como profesora de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de México, campus Ecatepec, e imparte clases de licenciatura y posgrado en el área de psicología. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 1) y es miembro de la Red Nacional de Investigadores en el Estudio Socio-Cultural de las Emociones (Renisce) desde 2013. Ha publicado en revistas como *Universitas Psychologica*, *Revista de Educación y Desarrollo* e *Eating and Weight Disorders*.

Silvia Citlalli Rojas Montaño es licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), especialización en Psicología Escolar y Educativa. Trayectoria: aprendizajes escolares en la Facultad de Psicología. Experiencia profesional: prácticas profesionales CENDI CU de la UNAM. Programa: ambientes saludables para el niño pequeño. Prácticas profesionales y Servicio Social: Escuela Primaria Héroes de la Naval en la Ciudad de México.

Marquina Terán Guillén es doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Maestría de Educación Media Superior en la

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctorado en Administración e Innovación Educativa. En la actualidad es docente en la Universidad Americana y Universidad Hipócrates, en Acapulco, Guerrero. Algunas de sus publicaciones son *Comprensión del lenguaje, La importancia de la comprensión de lectura*, Efectos de la capacitación de sujetos deficientes como entrenadores de sus compañeros. Programa: es profesora de grupo en el Colegio Ollin Yoliztli: diseñar, adecuar y evaluar situaciones didácticas para la construcción de aprendizajes en un ambiente integral.

María Adriana Ulloa Hernández es maestra y doctora en Metodología de la Investigación en Sociología, Comunicación y Cultura por la Universidad Complutense de Madrid. Posdoctora en Sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) plantel Azcapotzalco. Profesional en comunicación pública para la salud con perspectiva de género, investigación de representaciones sociales sobre relaciones amorosas, salud sexual y reproductiva, incluida la interrupción legal del embarazo. Entre sus publicaciones están *Libertad y dominio vs. compromiso y dependencia en la pareja: dispositivos de feminización y de género* en *Revista de Estudios de Género La Ventana* (2017); Los legados del amor romántico y sádico en las ilusiones de pareja occidentales: el amor–pasión como predestinación o fatalidad elegida, en *El amor, me asusta pero me gusta. Antología de ensayos sobre el amor* (2007).

Alma Delia Zamorano Rojas es doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente es Profesora-investigadora en la Universidad Panamericana campus Ciudad de México. Su actividad docente y de investigación se centra en las ciencias sociales y las humanidades, con énfasis en el estudio de la cultura audiovisual y el cine. En esta área está registrada como investigadora en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Las líneas de investigación que trabaja son análisis cinematográfico y cine mexicano. Cuenta con publicaciones en revistas nacionales y extranjeras. Es autora de los libros *El principio del fin, imaginarios cinematográficos sobre el apocalipsis. La familia en la pantalla grande* y *La niñez en el cine mexicano*, entre otros.

Blanca Estela Zardel Jacobo es doctora en Pedagogía por el Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora titular A de TCD de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación (UIICSE), Facultad de Estudios Profesionales Iztacala (FESI). Impartición de docencia en licenciatura y posgrado. Presidenta de la Red Internacional de Investigadores y Participantes en Integración e Inclusión Educativa, integrante del Núcleo Académico Básico (TC) del Programa de Maestría en Psicología de la UNAM. Investigadora nacional nivel I en el SNI, con permanencia del 1 de enero de 2017 al 31 de diciembre de 2020. Autora de dos libros y compiladora de 11, más de 90 artículos en revistas y libros nacionales e internacionales.

Las emociones en los procesos pedagógicos y artísticos

es una obra editada y publicada por la Oficina de Publicaciones del ITESO.
Se concluyeron los trabajos de impresión y encuadernación en marzo de 2019
en Gráfica Premier, SA de CV, 5 de febrero núm. 2309, colonia San Jerónimo
Chicahualco, Metepec, Estado de México, CP 52170.

Se tiraron 300 ejemplares, en la impresión de tipo digital se utilizó papel
cultural de 75 g/m² a 1x1 tintas en interiores y papel cuché de 300 g/m² a 4x0
tintas en portada. Se utilizaron en la composición tipos: Paragraph style: txt

Inicial PoynterOSTextOne Tamaño: 10.5 pts Interlineado: 14 pts.

El cuidado de la edición estuvo a cargo de la Oficina de Publicaciones del ITESO.
Pedidos: Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585, Col. ITESO, Tlaquepaque,

Jalisco, México, CP 45604.
publicaciones.iteso.mx



La **Colección Emociones e Interdisciplina** nace del intercambio académico entre investigadores, quienes buscan construir un diálogo interdisciplinario centrado en la comprensión de las formas en las que lo emocional se encuentra, hoy día, presente en los distintos aspectos de la vida, y cuyo estudio requiere lecturas y abordajes que rebasen las fronteras disciplinares y pongan en diálogo los saberes académicos, populares y profesionales.

La relación entre pedagogía, arte y emociones es una veta metodológica para construir estrategias analíticas en la identificación de la educación sentimental, así como entre el mundo de las emociones y las expresiones artísticas; donde cada emoción está ligada con las otras y solo a través de la interpretación del conjunto podemos dar cuenta del acontecer social. El presente libro es un esfuerzo académico en colectivo que orienta la mirada hacia dos dimensiones centrales, en las cuales la afectividad se analiza tanto a partir de los procesos pedagógicos, como del arte y de lo estético. Sus ejes temáticos se inscriben así:

- La percepción del clima emocional y sus diferencias significativas por medio de un estudio de corte cuantitativo.
- La concepción histórico-cultural de la psicología y la perspectiva de género.
- El ámbito de la discapacidad y las formas contemporáneas de inclusión y exclusión.
- La interacción musical como forma de comunicación en la que emergen emociones humanas.
- La literatura, la fotografía y el cine como representaciones de la pasión y las emociones.
- Las relaciones asimétricas que reproducen por medio de relatos biográficos vínculos de equidad y democratización de los lazos emocionales.

