

**EL PAPEL DE LA EMOCIONALIDAD EN LA CONFIGURACIÓN
DEL VÍNCULO SOCIAL Y EN LA CAPACIDAD DE AGENCIA DE
PROYECTOS PSICOEDUCATIVOS. EL CASO DE LOMAS DE
POLANCO**

Sofía Cervantes Rodríguez
Académica del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)
Universidad Jesuita de Guadalajara, Jalisco - México

RESUMEN

Se presentan avances de la investigación “Agentes y lazos sociales: la recuperación del tejido social en Lomas de Polanco”, realizada en el Departamento de Salud, Psicología y Comunidad del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) de la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México. El eje del análisis es el papel que jugaron las emociones en las estrategias pedagógicas en el proyecto psicoeducativo desarrollado en la Colonia Lomas de Polanco entre los años setenta y noventa por un grupo de educadores que se involucraron en las Comunidades Eclesiales de Base (CEB). Focalizamos los dispositivos pedagógicos como las interacciones establecidas con los destinatarios de la intervención, pero también como el saber, los supuestos y las concepciones que los interventores-educadores tenían de la práctica educativa, con el objeto de averiguar qué aprendizajes promovieron en torno a la vincularidad, y cómo, en una interacción social matizada de afectividad, impactaron la capacidad de agencia de los habitantes. La metodología de la investigación es de corte cualitativo, con énfasis en el método biográfico y en el análisis de la narrativa. Se analizan las historias de vida de cinco religiosos que participaron como fundadores/educadores de las CEB y de otros cinco destinatarios/educandos de la intervención, además del análisis documental. Los resultados señalan que emociones como la solidaridad, la afectividad y la alegría compartida estuvieron presentes en la propuesta educativa de los fundadores de las CEB, en sus modos de relación y en sus mediaciones pedagógicas. También que estas emociones generaron aprendizajes en la valoración personal que tenían los destinatarios de la intervención y en su manera de relacionarse con los demás, además de que impulsó su capacidad de agencia.

PALABRAS CLAVE: emociones sociales, intervención psicoeducativa, vincularidad, agencia

ABSTRACT

Research advances "Agents and social ties: the recovery of the social fabric in Lomas de Polanco" show, held at the Department of Health, Psychology and Community Technological Institute of Higher Studies (ITESO) of the city of Guadalajara, Jalisco, Mexico. The focus of analysis is the role played by emotions in teaching strategies in the psychoeducational project in the Colonia Lomas de Polanco between the seventies and nineties by a group of educators who were involved in the Basic Ecclesial Communities (BEC). We focus pedagogical devices such as the interactions established with the target of the intervention, as well as knowledge, assumptions and perceptions auditors-educators had of educational practice, in order to find out which promoted learning about the interconnectedness and how, in social interaction nuanced emotions, impacted the ability of the inhabitants agency. The research methodology is qualitative, with emphasis on the biographical method and analysis narrativa. Life stories of five clergymen who participated as founders/educators of CEB and five other beneficiaries/students of the intervention are analyzed, in addition to documentary analysis. The results show that emotions such as solidarity, affection and shared joy attended the educational proposal of the founders of the CEB, in their ways of relating and their pedagogical mediations. Also these emotions generated learning on the personal assessment of the learners of the intervention, in his relations with others and boosted his agency capacity.

KEYWORDS: social emotions, psychoeducational intervention, interconnectedness, agency

PRELIMINARES

Tomamos como unidad de análisis el mundo emocional de las personas por considerarlo relevante en la investigación educativa, no sólo porque matiza las diferentes expresiones de la vida de los sujetos, sino también porque la investigación, cuando se acerca a este ámbito, logra una comprensión más amplia de los procesos educativos, culturales, comunitarios y grupales. Aunque el estudio de las emociones ha sido abordado por diversos pensadores desde tiempos remotos -el pathós de Aristóteles, el affectus de Spinoza o las disposiciones afectivas de Heidegger-, la investigación recién le otorga la relevancia que tiene (Fernández, 2012). Las emociones son evidencias de la vida misma de los sujetos, de su ser y de su estar en el mundo, de quiénes son, cuáles son sus significados, valores y sus aprendizajes, de su posicionamiento y su manera de emerger en el mundo, es decir, de su agencia. Desde aquí es que indagamos respecto a lo acontecido en una experiencia, la que si bien fue predominantemente religiosa, también fue socioeducativa, y que llevaron a cabo un jesuita, dos diocesanos y dos religiosas de la Congregación de María Reparadora en la Colonia Lomas de Polanco de la Cd. de Guadalajara, Jal., México, entre los años de 1970 y 1990 y que estuvo centrada en las llamadas Comunidades Eclesiales de Base (CEB).

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

El estudio de las emociones suele ser abordado desde diversas posturas; algunas enfatizan la relevancia de la interacción, tanto como constitutiva de la personalidad, como de los procesos de socialidad. Tienen como centro de interés comprender cómo las emociones favorecen u obstaculizan el desarrollo personal y los vínculos sociales, así como su incidencia en los conflictos que en estos ámbitos se presentan. En el campo de los movimientos sociales, las emociones son reconocidas como sus generadoras y motivadoras, sobre todo cuando son de tonalidades reivindicativas. Pero una de las dimensiones menos exploradas de las emociones se encuentra en el campo de la educación, donde se les entiende a las emociones como favorecedoras u obstaculizadoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, suele quedar en el olvido la emocionalidad que ineludiblemente forma parte de los procesos educativos, esto es, el potencial pedagógico que las emociones conllevan (Gómez 2013).

Estudiar el constitutivo emocional de las prácticas sociales, nos acerca a todo aquello que ha dejado huella, que ha marcado la vida de las personas debido a su alto nivel de significatividad, lo que desde una óptica educativa, nos permite conocer cuáles son los atributos de las estrategias pedagógicas cuando conllevan emocionalidad. El estudio de las emociones de una grupalidad, como es el caso, nos expone una heurística que revela las proposiciones culturales que han tenido sentido, es decir, que no sólo se han adquirido, sino también internalizado gracias a su “poder de adhesión emocional” (Rodríguez, 2008, p. 147). Así, colocamos nuestro trabajo en el campo de la pedagogía en intersección con la vincularidad y la capacidad de agencia. Los proyectos educativos alternativos, por encontrarse al margen de las regulaciones públicas, suelen contar con la holgura necesaria para apostar por las personas y sus contextos como el centro de su proceder, por reconocer la humanidad del educando y su desarrollo por sobre todas las cosas. Desde aquí, es que no entendemos la educación como una práctica de reproducción de la desigualdad social ni como un distintivo para la movilidad social, sino como la concatenación de dispositivos que suscitan el desarrollo de las capacidades personales y la habilitación y el ejercicio del potencial personal y social, lo que complementamos con la concepción freiriana de educación como “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”¹ (Freire, 2002, p. 7). En este sentido, es que la educación es considerada como posibilitadora de oportunidades de vida de manera análoga al desarrollo mismo. El entramado que construyen la educación, la experiencia emocional y la capacidad agencia, va perfilándose así y adquiriendo relevancia; toda tarea educativa habrá de facilitar la reflexión de la persona sobre su propio poder de reflexionar, promover la instrumentación en el desarrollo de ese poder y la explicitación de sus potencialidades y su capacidad de elegir (Freire, 2002), enhebrado todo ello por la emocionalidad.

Indagar respecto a propuestas alternativas de educación, bien vale la pena, pues podríamos encontrar vías que resignificaran la categoría de sujeto en el contexto comunitario (Guevara, 2012), particularmente en nuestro país, donde las instancias educativas por lo general, carecen de esta posibilidad. Esto hace necesario indagar, visibilizar, entender y dar cuenta de estrategias educativas alternas, como la que en este caso denominamos socioeducativa, lo que nos permitirá valorar sus efectos en términos de mejora en la calidad

¹Las cursivas son del autor

de vida de millones de personas que no tienen otras posibilidades de formación. Respecto a la pedagogía, clarificamos el concepto al que nos afiliamos, más que participar en las discusiones del campo. Entendemos como estrategias pedagógicas los dispositivos que median el intercambio, la práctica y el encuentro entre el educador y el educando con el objeto de favorecer el aprendizaje de éste último, pero también como el saber, los supuestos y concepciones que los educadores tienen de dicha práctica (Vasco, 1990). De ahí que nos interese averiguar cómo fueron las interacciones pedagógicas que llevaron a cabo los fundadores de las CEB, en un rol que no se concluyó en lo religioso, sino que trascendió a lo educativo, y en ello, cuál fue el papel que le otorgaron estos religiosos a las emociones. Las prácticas educativas, como instancias culturales que son, están sujetas a prescripciones y regímenes que les direccionan en diversos sentidos respecto al abordaje de las emociones, y aunque las personas también lo están, lo cierto es que las prácticas sociales construyen las culturales, asunto que denota los diferenciales de agencia que ejercen las personas y que les permiten la participación en el juego socio-emocional según sea el caso y la situación. Shore (1996 en Rodríguez, 2008) afirma que “las personas no son sitios pasivos de programación cultural sino más bien, agentes propositivos, estratégicos y productores de significado” (p. 54). Así, las capacidades agenciales, relacionales y emocionales de los sujetos tienen la posibilidad de manifestarse en disonancia o consonancia con los procesos educativos. La educación habrá de considerar lo anterior y ser promotora del desarrollo de las diversas capacidades de las personas, particularmente de las que se encuentran en condiciones de pobreza y de exclusión, y tener el interés, “no sólo en su rol de depositarios, sino en la de agencia que posibilita el ejercicio pleno de sus derechos, entre ellos el derecho a la educación” (Hernández, 2012, p. 486). Estas cuestiones son de enorme relevancia, puesto que la pobreza también puede ser definida en términos de desarrollo emocional, de capacidad de vincularidad y de agencia. Encontramos que en el estudio de las emociones hay una enorme divergencia teórica, epistemológica y metodológica, lo que denota su complejidad. Debido a ello es que recurrimos a diversas propuestas y disciplinas para su abordaje y también para mayores acercamientos y comprensiones. Reconocemos las aportaciones que hace el constructivismo social en el estudio de las emociones, sin embargo, no nos colocamos en éste y planteamos nuestra propuesta, desde donde entendemos a las emociones como constitutivos vinculares que participan en el entramado social e impelen a las personas a la participación social y la vida comunitaria. Particularmente nos motiva rebasar la postura de situarlas como sucesos que son sólo de índole personal. Nuestro trabajo tiene como sostén el paradigma interdisciplinar y la epistemología de la complejidad, lo que se explicará más adelante.

CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO

La colonia Lomas de Polanco se ubica al Suroeste del Municipio de Guadalajara, Jalisco, México y comprende una superficie de 246.94 Has. En los años treinta pertenecía a los ejidos de Santa María Tequepexpan y El Polanco del Sur que habían sido asignados a los campesinos por decreto gubernamental. Sin embargo, en 1950, a raíz de un cambio en el uso de suelo efectuado por la fraccionadora “Polanco de Guadalajara”, y en complicidad con las autoridades, se construyó un fraccionamiento que fue llamado “Lomas de Polanco”.

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Para la década de los setenta, la colonia seguía sin los servicios básicos para la habitabilidad, las calles no tenían nomenclatura y aunque contaban con empedrado en ciertos tramos, éste se encontraba en muy mal estado. El alambrado público era escaso y también el agua potable, lo que hacía que largas filas de mujeres esperaran hasta altas horas de la noche para recolectarla. El problema del drenaje era acuciante, ya que dejaba las aguas negras a cielo abierto, lo que aunado a los escurrimientos pluviales del Cerro del Cuatro, generaba inundaciones en la época de lluvias, agravando así la insalubridad. Las viviendas eran construidas con materiales inapropiados, dado que las familias (por lo general migrantes de otros Estados) contaban con escasas o nulas oportunidades laborales, lo que convertía a la colonia en un cinturón de pobreza conocido como “El basurero”. La falta de delimitación de los terrenos generaba disputas entre los vecinos, a lo que se agregaba un clima de inseguridad y un severo problema de adicción en los jóvenes, pero sobre todo, caracterizaban al fraccionamiento la pobreza de sus habitantes y la exclusión de los bienes y servicios básicos. La afluencia de grupos políticos que lucraban con las carencias de los habitantes era frecuente y era otra fuente de conflictos. En 1973, el jesuita HZ arriba a la colonia con la consigna de la justicia social y la mejora de las condiciones de vida de los habitantes, lo que concretó con la instalación de las Comunidades Eclesiales de Base (CEB). La promoción de una reflexión personal y social a la luz del Evangelio que se realizaba en estas grupalidades, desembocó en un proceso educativo que promovió la participación de la comunidad y marcó la vida del lugar y de sus habitantes.

LAS COMUNIDADES ECLESIALES DE BASE: UNA MÍSTICA SOCIAL

En 1962 el papa Juan XXIII inaugura el Concilio Vaticano II y con ello, el viraje de la iglesia católica que impacta de manera relevante a América Latina. Las condiciones marginales de numerosas poblaciones absorben con avidez una fe cristiana que tiene como valores “la justicia social, la libertad, la entrega absoluta, el compromiso, la solidaridad” (Pastor, 2008, p. 97). La Conferencia del Episcopado Latinoamericano (CELAM), celebrada en Medellín, Colombia, en 1968, denunció una iglesia que daba la espalda a los más necesitados y que ahora le encaraba con ellos. Estas convocatorias representaron la actualización de la iglesia católica; en adelante, el sacerdote habría de dar la cara a los demás, no sólo en la eucaristía, sino también convivir con los pobres, pero sobre todo, ser pobre con ellos. La realidad de injusticia y opresión que privaba en Latinoamérica fue terreno fértil para una pastoral libertadora conocida como Teología de la Liberación (Acevedo y Delgado, 2012; Gutiérrez, 1975).

La década de los años sesenta y ochenta, marcados por la rebeldía social ante la inequidad y la pobreza, vieron el nacimiento de las Comunidades Eclesiales de Base (CEB). Los proyectos de inserción social y el trabajo popular desde las bases, es decir, desde las calles, las barriadas y los hogares, fueron la apuesta de una iglesia preocupada por la injusticia, a la que se consideraba como un pecado estructural (Pastor, 2008). El año de 1979 fue crucial para este movimiento eclesial en México. La Conferencia de Puebla contó con el aval del papa Juan Pablo II y con ello, la aprobación del espíritu de la Teología de la Liberación. En este escenario, las CEB compendiaron el espíritu renovador de la iglesia y “significaron

para muchos la experiencia de un Dios cercano, al igual que la participación en grupos juveniles” (Pastor, 2008, p.98). La propuesta de comunidades que permitieran el encuentro fraterno entre sus miembros fue “el primero y fundamental núcleo eclesial (...) célula inicial de la estructuración eclesial, y foco de la evangelización, factor principal de la promoción humana y desarrollo” (p. 251). En este contexto, y con la participación del jesuita HZ, se cimentaron las CEB en la colonia Lomas de Polanco. Estas grupalidades, si bien, tuvieron como centro la reflexión religiosa, también comportaron una diversidad de modalidades de intervención, estrategias que podemos considerar educativas y pedagógicas. Las CEB también estuvieron fuertemente matizadas por el espíritu jesuítico y por los Ejercicios Espirituales de San Ignacio. Sus propuestas dieron realce a prácticas, en el sentido de colocarse digno del amparo amoroso de Cristo (Lewis, 1987). Los “fundadores” de las CEB se encontraban impregnados por esta mística y también de una pedagogía “Ignaciana” (Consejo Internacional de la Educación de la Compañía de Jesús, 2001). Las CEB fueron la apuesta de “una Iglesia-comunidad doméstica, viva y cercana” (Pastor, 2008, p. 98) y en esta cercanía con las barriadas, sus fundadores se percataron de que a los pobres no sólo les interesaba “su condición social injusta, sino otros ámbitos de la vida como el afectivo, el lúdico, el de las tradiciones, etc. (...) Encontraron en temas como los derechos humanos, el género, la autoestima, etcétera, herramientas a favor de la vida digna” (Pastor, 2008, p. 97), con lo que ampliaron su perspectiva y la de su participación. Fueron movidos a establecer vínculos con la gente, a promover la reflexión y la formación integral de las personas, particularmente cuando las opciones educativas les dejaban excluidos de las instituciones educativas y de su condición de personas. Las CEB se apostaron en la colonia emprendiendo una formación para la convivencia solidaria y el mejoramiento de las condiciones de vida, la revaloración de la experiencia personal y comunitaria, la reflexividad, la organización y la acción social.

LOMAS DE POLANCO: UN RESQUICIO PARA LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

A mediados de los años setenta, el fraccionamiento contaba con alrededor de cincuenta mil habitantes, de los que más o menos doce mil, eran jóvenes de entre los 15 y los 25 años de edad. La lejanía de la zona urbana y los conflictos por las tierras desde sus orígenes ejidales, hicieron confluír una diversidad de grupos con intereses encontrados, particularmente del partido político dominante. Para 1975, el traslado del noviciado de los jesuitas a la zona, dio un fuerte impulso a la pastoral de la calle y con la gente, a lo que se sumó otro sacerdote jesuita a manera de coordinador, dos sacerdotes diocesanos y dos religiosas de la orden de María Reparadora. Todo ello consiente un resquicio donde toman auge las CEB y con ello, una efervescencia social y comunitaria que habría de durar hasta 1990, cuando llegaron a contarse 50 CEB por donde transitaban alrededor de mil personas. Sin embargo, también en este año fructifican los esfuerzos de las instituciones gubernamentales y eclesiales por apagar un movimiento social que era amenazante a intereses particulares, puesto que abogaba por el derecho de las personas a una vida digna y promovía acciones sociales. En este entrelazado se agolparon inquietudes, controversias, aspiraciones y fuerzas encontradas que movilizaron a los habitantes y pusieron en marcha

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

procesos organizativos de naturaleza múltiple, entre los que sobresalieron los impulsados por las CEB. Estas movilizaciones sociales, si bien se enfocaron de inicio en la resolución de los asuntos más apremiantes de la colonia, (como fue el drenaje), la acción colectiva se caracterizó por su rechazo a las alianzas partidistas, para centrarse en la promoción de lazos solidarios y de colaboración entre los colonos en torno de una religiosidad que los reivindicativa como personas y les impulsaba a modos de vida otrora desconocidos, como eran la festividad, la amistad, la expresión artística y la reflexividad. Esto planteó requerimientos importantes a las autoridades gubernamentales y eclesiales y mantuvo una constante tensión y conflictos, los que finalmente, gracias a una coyuntura política, religiosa y social, -que al igual que en un tiempo favoreció el surgimiento de las CEB-, luego les oprimió. A la distancia, hay saldos de la experiencia que siguen haciendo eco en las personas y que orientan acciones sociales que se han diversificado, según el lugar y las condiciones de vida de aquéllos que participaron en las CEB.

EL ESTUDIO DE LAS EMOCIONES: UN POSICIONAMIENTO PARA SU ABORDAJE

Uno de los escollos con los que nos encontramos en el estudio de las emociones tiene que ver con el paradigma en que nos situamos. En este momento, sólo hacemos referencia a dos posiciones; el de la simplicidad y el de la complejidad. Del primero se desprende una concepción de sujeto constituido por diversos componentes, entre los que se encuentran las emociones y la razón, como piezas que funcionan un tanto aisladamente y en intercambios que pueden ser antagónicos. Si la contraposición se da entre la emoción y la razón, esta última es la que se privilegia. Ello denota una desvalorización de lo emocional que en la actualidad es bastante recurrente. Pareciera que constantemente se tienen que erigir razones para reivindicar a las emociones². En el marco de la complejidad, partimos de una concepción de sujeto siempre sintiente (Le Bretón, 1999), que junto con lo que le rodea, forma una red de intercambios que le constituyen, a la vez que participa en esta constitución. La interacción social que nos caracteriza, nos construye y de-construye, puesto que la construcción del mundo es también la construcción de la persona misma (Bourdieu, 2007; Heller, 1970, Ibáñez, 2002, Schutz, 2003): y en estos procesos está inmiscuida la emocionalidad. En esta urdimbre relacional encontramos emociones en la racionalidad y razones en la emocionalidad, lo que señala nuestra epistemología y una construcción conceptual que asume la importancia de la emocionalidad. Vigotsky (2005) lo afirma así: “en nuestra sociedad se ha formado un criterio unilateral sobre la personalidad humana, ni porque todos toman las dotes y el talento sólo con respecto al intelecto. Pero no sólo es posible pensar con talento, sino sentir talentosamente. El aspecto emocional de la personalidad no tiene menos importancia que otros” (p. 186). Tillich (1981) va en la misma línea. Su revisión respecto al origen del concepto razón, nos da luces. Este autor menciona que “la razón clásica es Logos, tanto si se entiende a éste de un modo preferentemente intuitivo como si la comprensión del mismo es preferentemente crítica. La naturaleza

² Para efectos de los trabajos iniciales tomamos los términos emociones, sentimientos y afectos como sinónimos.

cognoscitiva de la razón es un elemento añadido a los otros, puesto que la razón es cognoscitiva y estética, teórica y práctica, fría y apasionada, subjetiva y objetiva” (p.100-101), con lo que abate la dicotomía impuesta a la emoción y la razón y la sobrevaloración de esta última. El significado que le otorgamos a estas expresiones es inseparable del contexto histórico y social donde se generaron y ha sido la racionalidad instrumental, particularmente de principios del siglo pasado, la que colocó a la razón sus atributos técnico-instrumentales. Entonces, dice Tillich (1981), que al sentido griego del Logos se le desconoció su sentido ontológico y sólo prevaleció el concepto técnico, con lo que “la razón entonces se ve reducida a la capacidad de ‘razonar’: sólo perdura el aspecto cognoscitivo del concepto clásico de razón y, de ese aspecto cognoscitivo, sólo perduran aquellos actos cognoscitivos que se ocupan de descubrir los medios adecuados a la consecución de unos fines” (p.101). Como vemos, el énfasis del tecnicismo conlleva una devaluación de lo que no le embona. De ahí que “los aspectos no cognoscitivos de la razón han sido relegados a la irrelevancia de la pura subjetividad (...). En ciertas formas del positivismo lógico, se niega incluso a "comprender" todo aquello que trascienda la razón técnica” (p. 101). Estas afirmaciones nos ayudan a esclarecer el terreno en el que nos movemos. Una de las nociones de Tillich (1981) que es central en nuestro trabajo es su concepto de “amor intelectual, [que] une el intelecto y la emoción en el estado más racional de la mente” (p. 101). La contribución de Maurice Merleau-Ponty (1957) abate la dicotomía respecto a lo interno y lo externo y ello nos es atinente. Para este, el ser humano y el mundo se encuentran irremediamente ligados. El mundo no es un sólo un contexto, algo que nos rodea ni una categoría apriorística o en abstracto, el mundo nos conforma y le conformamos; sujeto, mundo e interacción son indisolubles y uno da sentido a lo otro. Es en esta urdimbre donde se encuentran las emociones. Agrega este filósofo que “toda racionalidad, todo valor y toda existencia presuponen un mundo fundamentalmente afectivo” (Merleau-Ponty, 1957, en Surrallés & Criado, 2005, p. 3). La vincularidad existente entre el sujeto y su mundo es de sobra señalada por Merleau-Ponty, baste por ahora su afirmación: “el sujeto que yo soy, tomado concretamente, es inseparable de este cuerpo-aquí y de este mundo-aquí” (Merleau-Ponty, 1957, p. 467 en Solas, 2013, p. 228).

Agregamos ahora algunos planteamientos del paradigma de la complejidad y nuestra conceptualización de emocionalidad. Desde este marco, las emociones surgen y se sostienen en el entramado interaccional en el que se encuentran imbuidos los sujetos y el mundo (Morín, 2004; Najmanovich, 2011). Morín resalta que el pensamiento complejo tiene como centro la relación, cuyo significado es cercano al término *complexus* o lo que está tejido en conjunto, (en Grinberg, 2003), por lo que difiere “del modo tradicional de pensamiento que divide el campo en disciplinas atrincheradas” (p.7). En palabras de Najmanovich (2011): “La subjetividad personal y social no se atrapa en estándares, ni se acotan sus posibilidades emocionales, y con ello, su cualidad ‘como un devenir estructurante’. La subjetividad, lejos de ser una estructura, un aparato psíquico o un componente personal, es un tipo de interacción, una modalidad vincular” (p. 65). Otro escollo que nos encontramos tiene que ver respecto a la diversidad de conceptos utilizados para designar a las emociones. No nos concierne participar en el debate y optamos por el término de emocionalidad, aunque utilizamos el concepto de emoción, dado que es referido así de manera predominante en la literatura y también para efectos de sintaxis. Nuestro trabajo se nutre de las aportaciones del constructivismo social que reconoce la incidencia de

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

las estructuras sociales como reguladoras de las emociones y el escenario histórico y social en el que se desenvuelven (Armon-Jones, 1986a, 1986b; Gordon, 1990, Hochschild, 1979, 1990, 2001; Kemper, 1978; Enríquez, 2008). Sin embargo, la propuesta que hacemos es más cercana al paradigma de la complejidad, en donde entendemos la emocionalidad desde distintos planos: a) como la resonancia que se manifiesta mediante gestualidades, mímica y otros acontecimientos posturales en relación con los acontecimientos vividos y con el contexto en el que se dan, b) una interacción caracterizada por la implicación de la corporeidad que denota una variación relacional, una modalidad vincular y el posicionamiento del sujeto en el mundo, c) procesos vinculares y comportamentales nutridos de sensibilidad que se expresan en términos de sentido y significado, valoraciones y mediaciones que emergen y se transforman en las prácticas y los procesos sociales, d) como constitutivos predominantemente transformadores -en el plano personal, cultural y social. Así, emocionar-se es implicar-se, es una postura corporalmente resonante, un diálogo preponderantemente para-verbal que va de ida y vuelta con el mundo, por lo que es característicamente vincular. Toda emoción es de naturaleza social, por lo que siempre está presente en los procesos de socialidad. Heller dice que las emociones son “universalmente sociales, existen en toda sociedad y seguirán dándose sin duda en toda sociedad” (1970; 105). Respecto a la capacidad de agencia de los sujetos, esta es entendida a partir de los trabajos de Gómez (2011, 2012) como la participación del sujeto-en-el-mundo que es asumida como autoría y actoría. Reconocemos que la agencia se aprecia cuando las personas se involucran en movimientos que tienen cierta significatividad, misma que se les confiere gracias a los vínculos establecidos y a la emocionalidad que les impregna. Las aportaciones de esta autora (Gómez, 2013), en el campo de la pedagogía y el entrelazado con la emocionalidad han abierto brecha y sustentan nuestro trabajo. Por vínculo entendemos, no sólo la interacción o la conexión establecida entre entidades, sino una dinámica relacional que emerge “simultáneamente con aquello que enlaza en una dinámica de autorregulación (Najmanovich, 2011, p. 70).

De manera sucinta podemos decir que la emocionalidad es un vínculo, un enlazador de la gramática cultural, de la participación, el posicionamiento social y los modos de emerger en el mundo, esto es, de la agencia. El entrelazado que conforman estas dimensiones en el campo de las estrategias pedagógicas constituye nuestro objeto de estudio. La complejidad de la emocionalidad, ya lo decíamos, nos requiere de una mirada lo más amplia posible, por lo que recurrimos a diversas disciplinas, en el entendido de que no se agotan las posibilidades y se sostiene la provisionalidad de nuestras explicaciones. En la filosofía ya citábamos a Maurice Merleau-Ponty (1957) y a Paul Tillich (1981). En la antropología de las emociones, consideramos a Le Bretón (1999) e incorporamos las contribuciones de Van Kleff, (2009 en Forgas, 1995) respecto al papel de las emociones en los movimientos sociales. Thomas J. Scheff (1997, en Bericat, 2000), focaliza el papel de la emoción en los vínculos sociales, así como Gómez (2011) y Enríquez (2008; 2013). En la psicología, Hillman (1960) es central, pues nos advierte del valor de las emociones desde su función de sobrevivencia, su relevancia como reguladoras y mediadoras del vínculo social, el potencialidad cognitivo que poseen -ya que conllevan procesos de análisis, evaluaciones, valoraciones y procesamientos-, su función como cualificadoras y significadoras del mundo, pero sobre todo, el autor distingue el potencial de transformación que tienen, ya que las emociones impulsan el desarrollo personal y social. Respecto a la incidencia de las

emociones en la pedagogía, el trabajo de Gómez (2013) es un referente obligado. Para el acercamiento interdisciplinar referimos a Follari (2005) y Zohn y cols., (2013). Para finalizar, la conceptualización de emociones de Merleau-Ponty, abrevia nuestra postura: “La emoción no es un hecho psíquico e interno, sino una variación de nuestras relaciones con los demás y con el mundo legible en nuestra actitud corporal, no hay que decir que sólo los signos de la cólera o del amor son dados al espectador y que este es alcanzado indirectamente y mediante una interpretación de estos signos; lo que hay que decir es que el otro se me da con evidencia como comportamiento. (1957, p. 96).

ACERCAMIENTOS METODOLÓGICOS

Nuestras interrogantes acerca de las emociones presentes en las estrategias pedagógicas orientaron el marco y los dispositivos metodológicos que consideramos convenientes. Así, nos colocamos en el marco de la metodología cualitativa, dado que nos permite el acercamiento a las construcciones de los actores sociales, a la vez que reconoce la incidencia del investigador, lo nos obliga a asumir el papel de indagadores con la disposición a ser interpelados por la realidad, más que a imponer los propios esquemas. Ello representa el compromiso de “descubrir, interpretar y comprender la perspectiva de los participantes de la realidad social” (Martínez & Piedad, 2006:172). Nuestro trabajo también es histórico, pues pretende identificar los elementos clave que incidieron en un fenómeno acotado y en cierta temporalidad (Martínez & Piedad, 2006). El análisis biográfico nos facilitó el acercamiento a sucesos, que partiendo de la experiencia individual, dan cuenta de lo social. La reconstrucción de los eventos que hacen los sujetos mediante el recurso de la memoria, denota no sólo lo acontecido sino lo que sigue presente. La memoria no reconoce parcelas, puesto que conjuga los tiempos, sin la distinción de una determinada temporalidad. Recurrimos al trabajo de Gómez (2011) para acreditar a la memoria colectiva la facultad de comunicar “los modos de estar juntos, de construir socialidad (...) entramado de las relaciones entre los hombres, haciéndose y haciendo el mundo” (p. 234). El dispositivo hermenéutico interpretativo nos permitió el análisis de la historia oral, a la manera de una narrativa-texto, según la propuesta de Ricoeur (2000). Con el material obtenido, establecemos un continuo de reinterpretaciones, en el sentido de interpretar lo que otros interpretaron, a partir de las interrogantes que orientaron el trabajo y hasta la construcción de nuestros núcleos analíticos. La estrategia del estudio de caso, en tanto dirigida a comprender las dinámicas que se hallan presentes en contextos singulares (Martínez & Piedad, 2006) nos facilitó acotar el campo. La entrevista a profundidad realizada a los “dirigentes” de las CEB y la historia de vida de sus “fundadores” nos permitieron la obtención de los datos, lo que se completó mediante la indagación documental. Efectuamos un entrecruce entre el análisis de las narrativas de los interventores, de los destinatarios de la intervención y la investigación documental con el objeto de lograr mayores acercamientos. Rodríguez (2008) convalida que la investigación que toma en cuenta las emociones nos permite conocer cómo las instituciones y la cultura proveen un significado contextual a las emociones y cuáles de estos significados son relevantes, y por lo mismo, mayormente apropiados por los sujetos y por los grupos sociales. La autora señala que la indagación respecto a las emociones es un recurso de gran

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

valía para apreciar cómo “los actores –individuales y colectivos– se posicionan frente a los diversos significados que componen el sistema cultural” (p. 158). Las emociones delatan los significados de una cultura y nos permiten “enfrentar metodológicamente la complejidad de la significación cotidiana y sus niveles de apropiación” (Rodríguez, 2008, p. 146). También nos advierte que las emociones no se pueden tratar en solitario, de manera unívoca ni unilateral. Otros referentes son Bourdieu (2007) y Galindo, (1997) en el trabajo de las historias de vida y las entrevistas respectivamente.

LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS; UN RECONOCIMIENTO A LA DIGNIDAD PERSONAL

El escenario de Lomas de Polanco se caracterizó por generar condiciones que obligaban a sus moradores a entablar una lucha diaria por la sobrevivencia. Contar con los servicios mínimos, sortear las condiciones del entorno y el bregar constante por un empleo y cualquier ingreso, demandaban enormes esfuerzos y muy pocos frutos a los habitantes. En esta atmósfera se propagó un estado de vulnerabilidad personal y comunitaria que acogió a los que se interesaron, por los que hasta entonces, tenían la certeza de no importar. Una de las “dirigentes” de una CEB de aquél tiempo lo refiere así: “fue hermoso porque, cuando llegan estos a una comunidad, donde la gente éramos muy pobre, fue una lucha tremenda, de no tener nada a tener lo que ocupas, a lograrlo, a hacer victoria (...) Que alguien que llegara creyera en nosotros y además nos apoyara con que puedes hacer algo” (ZG). Conferir existencia al otro y establecer un vínculo a partir de su condición, abre posibilidades de crecimiento y desarrollo, particularmente cuando estos lazos tocan la seguridad personal. Lo anterior es abordado por Adler (1994), quien encuentra que ante la incapacidad de los sistemas formales para ofrecer seguridad y bienestar, los miembros de cualquier sociedad acuden a diversas clases de redes, entre éstas, las amistosas, afines y fraternas para conseguirlos; éste es uno de los grandes valores de las redes. Otro de los jóvenes/educandos lo dice así: “los policías llegaban y hacían redadas a los chavos y se los trepaban, entonces era parte de lo que la gente hacía y ya íbamos con más coeficiente de defender a los chavos” (RC). Estas y otras narrativas que perduran en la memoria de los llamados “dirigentes”, da cuenta del impacto de la experiencia vivida y también de las que podemos considerar estrategias pedagógicas de los “fundadores” de las CEB. Aquéllos jóvenes fueron los colaboradores más cercanos de los “fundadores”. Después, cuando sus mentores se marcharon, asumieron el relevo y centraron sus esfuerzos en dale continuidad al movimiento, hasta que éste finalmente se agotó. El acercamiento a la vida de las personas con la vocación, la inclinación y el gusto por estar, como núcleo de las acciones sociales y religiosas de las CEB, no fue sólo producto de una encomienda, sino también una mística que generó acciones, planificaciones y condiciones para una réplica claramente intencionada, que contó además con los atributos personales de los religiosos que fundaron las CEB; reconocen en ello *un método* y también una manera de ser y de estar.

Desde el año de 1973, origen de las CEB en Lomas de Polanco, las cualidades personales de los “fundadores” fueron determinantes para que germinaran sus acciones pastorales y sociales. A decir de PA, uno de ellos: “la hermana LR de las Reparadoras, ella tenía una

calidad humana y un espíritu apostólico notable. Yo creo que se juntaron esos dos carismas, el del padre HZ como jesuita impulsor de esta evangelización de la diócesis y el de la hermana, con un gran sentido de trato con las personas”. La iglesia católica se encontraba en una efervescencia por la justicia social y el sentido que había tomado en Latinoamérica la Teología de la Liberación. En este medio, y desde su origen, las CEB, estuvieron impregnadas por sus apuestas, pero en Lomas de Polanco tuvo mayor relevancia el trato cercano y afectivo que la lucha reivindicativa. Así lo refiere EC, uno de los “fundadores”: “fue una experiencia muy interesante, porque creo que había un período organizativo donde se tenía una mística del servicio y de la participación, y eso sí que marca”. Luego agrega: “era un sentimiento, por un lado, de amistad, porque yo creo que al paso del tiempo y de compartir muchas cosas pues sí vas generando una relación personal cercana de amistad con la gente, que te compartía mucho de su vida cotidiana, y entonces eso te permitía una relación que no sólo era, vamos a decirlo, no era “la militancia”; sino la relación personal y la construcción de un lazo de amistad.” El establecimiento de lazos fraternales restituyó un clima social donde convivieron la religiosidad, la dignidad personal y un marco educativo particular. ZG, uno de los “dirigentes” lo dice así: “era un contacto muy cercano con los sacerdotes, (...). Pues nuestra fuerza, nuestra persona que es la dignidad que Dios te da, sí que es lo más grande que hay en la vida, por que quien no tiene dignidad, pues no tiene nada verdad y quien no es digno abusa de los demás, y a la larga pues, se revierte, y de que la vida se cobra, se cobra porque Dios es el que trabaja, y esas situaciones fueron las que nos hicieron crecer”.

La renovación vincular que tomó forma en Lomas de Polanco sentó las bases para el establecimiento de una formación, que si bien nunca dejó de lado la espiritualidad, se caracterizó por el desarrollo de las personas y de las grupalidades. De esta manera se fue creando una cultura³ de reciprocidad que desahogó las condiciones de pobreza del lugar. Pobreza, no sólo en el sentido de escasez de bienes materiales, sino de insolvencia personal. Dieterlen (2003 en Gómez, 2011) refiere que ser pobre no sólo significa carecer de recursos económicos, puesto que también tiene el significado de falta de autoestima o de respeto propio. “Una cosa es no tener y otra vivir la imposibilidad de alcanzar los estándares de vida digna”, agrega Gómez (2011, p. 137). La narración de OR, una de las religiosas “fundadoras” lo plantea así: “es valorar a la persona pobre, a la persona sencilla, a la persona que le es duro vivir en esos extremos de pobreza. No crean ustedes que *ay mira pues ya se acostumbraron y por eso...*, no! Y la injusticia tan grande que hay de las posibilidades para el pobre tan limitadas, que no permiten que verdaderamente lleguen a salir y a superarse.” La constatación de las precarias condiciones en la vida de la barriada, se tornó así, irremediable, como irremediable fue la intervención de los religiosos. PA, uno de los “fundadores” menciona: “cuando llegué en agosto [del año 1975], salió el padre HZ, pero ya tenía formadas alrededor de 10 comunidades de adultos y había generado una cooperativa de telas, un taller de costura con máquinas de coser para hacer uniformes y estaba también una crianza de conejos que apoyaban los novicios”. La conjugación de la mejora material y el establecimiento de lazos interpersonales con un tono afectivo marcaron la intervención y la relación interpersonal. OR, agrega: “primero de cuentas, al llegar a ver a la gente que vivía en esas situaciones de tanta miseria, comprendí que la primera

³ Admitimos la noción de cultura de Adler (1994) como un lenguaje de comportamiento que incorpora una gramática o conjunto de categorías y reglas y el habla como comportamiento lingüístico

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

necesidad de los muy pobres, y que no estaba al alcance de las posibilidades, era ayudarlos a que tuvieran su terrenito propio y su casita. Entonces conseguimos un terreno y allá nos organizaron ellos para estar en equipo, de tal manera que todos juntos trabajaban en un lotecito, luego todos juntos iban a otro”. Este acercamiento también fue catalogado como una práctica pedagógica y replicado de manera sistemática, y así fue asumida por el resto de los interventores-educadores. PA agrega: “el [padre HZ] tenía este sistema: en la mañana, decía él, de 8 de la mañana a 11 visitar a las familias e ir las congregando e invitando a que el sábado se reunieran por casas”. Esta práctica, si bien fue reconocida, registrada, intencionada e incorporada como una estrategia educativo-pedagógica, tiene como constitutivo central una dimensión que podemos llamar relacional-emocional. Sigue refiriendo PA: “Era visitar las casas, entablar una relación personal y después invitarlos a que por calles se fueran reuniendo; y los jueves tenían una reunión de coordinadores. Esta reunión de coordinadores tenía dos horas de trabajo, y la primera, recuerdo que me dijo LR, -otra de las “fundadoras”-: La primera es sólo de análisis de la realidad: tratar problemas, sacar las situaciones que había entre la comunidad, y la segunda parte, iluminarlas con la Palabra de Dios, una reflexión para ver que se podría hacer”.

Sin embargo, el matiz predominante de las CEB no fue la lucha por la mejora de las condiciones materiales, sino que sus pobladores se vivieran personas con derechos y con las facultades para llevar una vida digna, sin que con ello se soslayara la precariedad material, la que en México alcanza, todavía hoy, niveles de muerte (Gómez, 2001). Nuevamente las palabras de OR vienen a cuento: “el primer motor es el Señor, pero la gente, créeme que me duele mucho oír que se expresen mal de la gente muy pobre, porque tienen tan cerradas sus posibilidades de crecimiento, sus posibilidades de mejorar, que no es posible exigirles más. Si se, que por ejemplo, soy media asistencialista, pero en los casos extremos de pobreza que me han tocado, tenemos que comenzar poquito con asistencialismo. Mira si tú ves a un hombre caído en un agujero, verdad que no le vas a decir: con tus uñitas haz escalones para que salgas. ¡No! lo primero que vas a hacer es echarle una escalera, un cordón, “mira de aquí te vamos a jalar, ¡súbele! ya que estás arriba, pues entonces vamos viendo a ver cómo tapas ese agujero para que no te vuelvas a caer, o cosas por el estilo, pero no, no está fácil. Nuestro trabajo es por ahí ayudar (...) y tratar de ser cercanas, tratar de reflejar la ternura de Dios que tiene para cada uno de nosotros, y en el trato cotidiano, es lo que debería estar, por lo menos presente”.

La conversión personal y no sólo pastoral se evidenció de varias maneras en los “fundadores” de las CEB. OR continua diciendo: “me acuerdo de nuestro convento, donde teníamos clausura. Nada más había la encargada de la portería para estar en contacto con las personas que llegaran, la encargada de ejercitantes para estar en contacto con los grupos de ejercicios y la encargada de primeras comuniones, pero todo lo demás era nuestra oración, nuestro trabajo interior del convento. Precioso nuestro convento, todo maravilloso, unos hábitos, que lavarlos y arreglarlos y coserlos y volverlos a lavar... ¡tremendo! Y luego, todo eso se abrió y nos puso en contacto con esas realidades, que valoro muchísimo, que el Señor me lo haya pedido”. El cambio de vida de religiosas con un apostolado de clausura o de educadoras en un prestigiado colegio es una clara evidencia de la implicación emocional puesta en juego y uno de los atributos del movimiento organizativo de las CEB que marca su peculiaridad. Lo anterior es confirmado por PA: “también ellas hicieron una

opción de transformarse (...) que vivían en el convento, este enorme, clásico, ¿verdad?, de adoración al santísimo, hicieron la comunidad ahí”. Así, el lema de las CEB “ver, pensar, actuar” se plasmó de manera particular, pues no sólo constituía una metodología de trabajo, sino un eje orientador con significados característicos; de esta manera se fortalecieron los vínculos fraternos y no sólo la lucha social. CH, otro de los “dirigentes” menciona “yo creo que se notaba mucho, de un humanismo muy grande como característica de no quedarse indiferentes (...) no había indiferencia en la gente, sino que siempre había un toquecito de humanismo, que ya no lo vemos tan fácil actualmente, esa característica, se me hace que brotaba de ahí la solidaridad de un corazón muy humano. Y de organización lo que les decía antes, tratar de responder a necesidades sentidas y necesidades del grupo, no nada más de mi familia y a ver cómo saco adelante a mi familia, no; sino que ahora es fulanita o fulanita. Hoy por ti, mañana por mí, no era trabajar aisladamente, sino siempre”.

La mediación pedagógica de los “fundadores” conjugaba su personalidad, sus creencias, sus valores, una mística religiosa y su opción apostolar. Continua PA; “estaban todas las calles abiertas porque se saturó el drenaje por esa división que hicieron de los terrenos, entonces tuvieron que hacer esa ampliación. Esta lucha marcó mucho el estilo de las Comunidades Eclesiales de Base, dadas las proporciones, como su éxodo, ¿verdad? Cuando se dieron cuenta que podían hacer algo como grupo organizado con esta mística en las comunidades, entonces, pues tomaron fuerza y se vio el valor del método, la mística de evangelización. A partir de entonces, pues empezó a crecer todo, empezamos a acompañarlos”. Como podemos ver, si bien la intervención incluyó la mejora material, la promoción del crecimiento del otro y su transformación, adquirieron prioridad. NV, otro de los “fundadores” dice: “entonces ahí fue solamente ir preparando el terreno, como a los campesinos: a desmontar, a escarbar las tierras, que les pegue el sol; y con las familias poco a poco, empezando a visitarlas y a decirles en las misas, en las homilias, todo era concientizador”. Las opciones que tenían los “fundadores” les implicaban de manera completa; una involucración personal que iba más allá de la cercanía y se consolidaba cada vez más como una participación solidaria. El entramado relacional que conformaban los interventores-educadores y los habitantes de la colonia se caracterizaba por una “afectividad solidaria” (Eguiluz, 2010, p. 1) que se expandía, y que dado su carácter vincular, generaba agrupaciones, asociación de personas, relaciones, prácticas sociales y convocaba a otras emociones como la confianza, la amistad y la fraternidad (Cervantes, 2013). Sigue OR, una religiosa de las Hermanas Reparadoras: “entonces me pusieron en contacto con unas barracas. Empecé a visitar a la gente, a CH le tocó darme permiso de irme a vivir ahí con ellos, para conocer más de lleno las limitaciones, la vida, la situación de esas gentes, entonces yo ya seguí esa ruta y así llegué a Polanco”. Y agrega: “valoro mucho ese contacto que he tenido con la gente muy pobre, que me ha abierto horizontes, y me hace quererlos. Ahora que luchar por ellos y por su bienestar, y que consigan, pues con mayor razón. Yo te junto toditito, botes de aluminio en la calle, cartón, vidrio, cuánta porquería me quieren regalar, ahora para sacar un dinerito para el comedor este que tengo para la gente de escasos recursos y me da mucho gusto hacerlo por ellos”.

Ortíz (2009) habla del efecto de rebote que tienen las emociones y cómo éste incrementa la intensidad de la vivencia emocional. También nos ofrece otra noción importante; el enfrentamiento a situaciones de estrés tiende a acrecentar la intensidad emocional, lo que

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

bien aplica para la solidaridad. OR dice al respecto: “yo en la mañana me iba al Colegio, trabajaba, regresaba y en la tarde a “La Longaniza” y ya cuando empezaron a amenazar de sacarlos de ahí, fue cuando conseguimos los terrenos de la [colonia] Primero de Mayo y nos trasladamos para allá”. El adeudo social de la religiosa con los desfavorecidos encontró en la solidaridad un vehículo para la denuncia social, pero también para el fortalecimiento de la dignidad personal de la gente merced a una conjugación apostolar y pedagógica peculiar. En sus palabras: “era importante la organización, que organizados siempre podemos hacer más, y yo creo que eso si se requiere de una educación, no brota solito (...) Que sepan defender sus derechos, poderlos ayudar a orientar qué tienen que hacer, que aprendan cómo presentar sus necesidades ante el gobierno”. El establecimiento del vínculo cercano, de una red que sostiene y restituye el tejido social, que reconoce la vida y la existencia del otro, tuvo un impacto tal, que aglutinó lo personal con lo comunitario. CO, una de las jóvenes “dirigentes”, lo dice así: “a mí lo que me parece muy importante fue la respuesta del pueblo. La gente, cuando son masa, pues no responden verdad, son maleables, los llevan y los traen, se dejan manejar y manipular. Pero cuando hay ya un trato personal de relación, la gente empieza a cambiar y a organizarse. Yo descubro, y que era de las cosas más importantes, que el trato digno a las personas de igual a igual, es lo importante.” Esto, agrega, “lo sabíamos y conocíamos todo eso, y había continuamente, los jesuitas nos los facilitaban, talleres, encuentros, con la facilidad que ellos tenían”.

En las CEB, la solidaridad, entendida como un *afecto solidario* (Eguiluz, 2010) se hizo presente de diversas maneras. Adler (1994), al referirse a las grupalidades marginales, resalta el hecho de que sus habitantes buscan un mínimo de seguridad para su sobrevivencia en redes horizontales de vecindad que se caracterizan por la reciprocidad. Esta condición de reciprocidad alcanza planos ontológicos e identitarios que permiten el reconocimiento del *yo soy* y del *nosotros somos*. Uno de los “fundadores” lo considera así: “[era] la identidad de un pueblo que lucha dentro de un sistema social por sobrevivir, por alcanzar servicios, por salir a otro nivel social por los estudios; entonces, una identidad de que tienen que ayudarse todos, con todos”. A 20 años de distancia, la narrativa de CM, una de las educandos o “dirigente” refiere esta misma huella emocional: “tuve experiencias de amistades, de convivencia, de oración de, pues de una hermandad muy bonita entre todos miembros de la comunidad que ya no siente uno que son ni don Elías ni doña Ester no; son mi hermano Elías mi hermana Ester aunque no lo diga uno lo siente uno aquí; entonces esa experiencia también es muy hermosa”. Estos lazos de reciprocidad tienen correspondencia con la solidaridad: emoción que es característicamente vincular, tanto por su naturaleza, como por la función de gozne que efectúa en las dinámicas sociales. La solidaridad es una emoción de contacto y relación, afirma Heller (1970), quien resalta que uno de sus atributos es “que [se] basa en la reciprocidad” (p. 130). A lo que agregamos que es un emocioonar compartido que se lía con otras emociones de mutualidad, dado que sus demarcaciones son altamente porosas, por lo que se suele acompañar de la esperanza, la resonancia social, de la empatía y la afectividad colaborativa (Cervantes, 2013), lo que además le confiere un alto poder de expansividad (Bodei, 1991). Esta reciprocidad, que podemos considerar como una expresión de la solidaridad, la encontramos como cultura emocional en las CEB, dada la relevancia que tuvo en la experiencia de los diferentes actores sociales. Sin embargo, adquirió mayor relevancia en las mediaciones que llevaron a cabo los “fundadores”, por lo que también jugó un papel importante como estrategia pedagógica.

La intervención socioeducativa implicada en las CEB trastocó las prácticas sociales de los habitantes de Lomas de Polanco gracias a una mediación pedagógica altamente solidaria, lo que nos confirma la imposibilidad de disociar a esta emoción de las redes y de los vínculos sociales. De ahí que incorporemos la voz de algunos de los interventores-educadores, de los destinatarios/educandos y referencias documentales al respecto. El punto de partida de la propuesta, ya lo decíamos, fue religioso y en el marco de la renovación de la iglesia. NV, uno de los “fundadores” lo menciona de esta manera: [la enseñanza es que el otro] “es tu hermano, tienes que sentir a Jesús que está ahí, y tu defiendes a Jesús, tú tienes que sentir como hecho a ti aquello. Entonces, se va despertando, un modo de ser cristiano, más al estilo de Jesús, que pasa por la vida haciendo el bien y curando toda enfermedad y dolencia”. El apostolado que se llevó a cabo, si bien tenía una coincidencia cercana con las propuestas reparadoras de la Teología de la Liberación, también iba más allá de una fe cristiana con valores como la justicia social, la libertad, la entrega absoluta, el compromiso y la solidaridad, para involucrar la vida entera de estos educadores. El sacerdote diocesano, NV agrega: “nos hablaban y sabían que estábamos organizados para traerles comida y medicina y para venir a recibirlos allí a la Plaza de la Liberación y estar con ellos en la marcha; en la marcha los acompañábamos, nos integrábamos con cada grupo que viniera de campesinos, de obreros”. La mediación educativa de los “fundadores” no se concretaba a un terreno particular sino que les reclamaba una “obligación solidaria” (de Lucas, 1993, p.14). El mismo sacerdote diocesano lo resume de manera categórica: “mientras yo estuve, fuimos, como dicen, negociando y aclarando las cosas y con el Evangelio en la mano y los documentos también. Aquí me dijeron que estaba prohibido [se refiere a su participación] y pregunté ¿qué Papa dice que no? porque el Papa Pablo VI las apoyó [se refiere a las CEB] desde allá!” A lo que agrega: “no era como para cambiar las opciones, y tan fuertes, sino que la tirada ahí es hacer que el obispo lo entienda, lo comprenda; y si no lo apoya por lo menos que no sea obstáculo (...) el sacerdote está trabajando con la gente, defendiendo a la gente, pos es lo que debe hacer, y punto!”. La solidaridad como emoción social muestra su participación en esta convicción personal, en la manera de entender el carisma pastoral y en una vocación trasladada a acciones en busca de la mejora colectiva.

Una de las evidencias más patentes del interjuego establecido entre las mediaciones pedagógicas y la solidaridad impregna casi por completo la experiencia de CM, una de las jóvenes “dirigentes” que se formaron en las CEB. Tomamos algunos trazos de su narrativa: “Dios nuestro señor cambio mi vida por medio de ellos, que me enseñaron a valerme, a amarme a mí, y después darle todo el amor del mundo a los niños a los hijos que tenía y a la gente que se acercara a mí, por eso yo siento que cambie totalmente”. Luego agrega: “dentro de nuestras obligaciones, el espíritu jesuita que traemos, el espíritu ignaciano al ir trabajando con la gente y estar con la gente con lo que podemos, hasta donde nos alcanza nuestra fuerza”, en una clara alusión al compromiso solidario aprendido. Las mediaciones pedagógicas quedaron entremezcladas en esta urdimbre vincular, de tal manera que congregaron un acompañamiento educativo-solidario, una metodología acorde con ello y un contexto social y eclesial que era favorecedor, sin que por ello se eximiera el conflicto y la resistencia de lo instituido. CM reconoce, como “dirigente”, el sentido de las CEB y sus dispositivos pedagógicos: “teníamos los morrales y esos tres pasos a seguir: ver pensar ya actuar. Ese era el tema central y de ahí veíamos (...) todos los conflictos que había alrededor nuestro y pensábamos cómo podíamos hacer algo. Por eso ya cuando

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

discerníamos qué era lo que estaba más fuerte y que tenía prioridad, y pues ya le hacíamos la lucha. Como por ejemplo, veíamos mucho la pobreza de la gente que ha vivido siempre, entonces procurábamos llegar con la gente a ofrecerles nuestro apoyo”. Las CEB en Lomas de Polanco conservaron el tamiz de una iglesia renovada, pero también un sello particular: partieron de las precariedades y de la pobreza material y además focalizaron la transformación de las personas. Es decir, fueron punto de un encuentro solidario y la promoción de un sujeto-en-el mundo, es decir, de un sujeto con capacidad de agencia.

Si bien los documentos señalaban que las CEB debían ser la médula del desarrollo de las personas, estas fueron permeadas por un espíritu jesuítico que incorporaba preceptos de los Ejercicios espirituales de San Ignacio de Loyola y de la denominada “Pedagogía Ignaciana” (Consejo Internacional de la Educación de la Compañía de Jesús, 2001). Una de las “dirigentes” reporta estos talentos en su formación: “definitivamente la experiencia de los ejercicios cambio mi vida pero para otra cosa, porque durante 10 años yo estuve inmersa en todo eso. Se hicieron muchas cosas, pero los Ejercicios de San Ignacio son tan enriquecedores y son donde uno tiene un parámetro, tiene un ¡párate! para que reflexiones lo que estás haciendo. Los ejercicios me marcaron muchas cosas” (CM). Esta marca suele estar referida a un cambio en el posicionamiento personal, en el sentido de asumir de manera consciente las propias situaciones de vida y un cuestionamiento reflexivo, mismo que se traslada también al ámbito social. CM agrega que una de las transformaciones más importantes se dio en su vida familiar: “en mi relación con mi esposo, porque él jamás acepto mi cambio, quería que yo siguiera siendo la mujer callada, sumisa que llegaba, golpeaba, le daba de comer, celaba, todo eso; un conflicto importante pero superable”. Repositionarse respecto a la propia vida nos remite a la idea de sujeto de Touraine (Touraine & Khosrokhavar 2002). El sujeto, dice el autor, “es el deseo de ser un actor, y se es un actor <social>, no un actor en el vacío. El actor social es capaz de modificar su entorno mediante el trabajo o la comunicación” (p. 34). El *sujeto* al que se refiere es el mismo que reconocemos como *actor social*, es decir, alguien que ejerce su capacidad de agencia. La agencia así entendida, se expresa de manera bidireccional, haciendo de la vida personal una cuestión pública y de la vida pública, una cuestión personal (Touraine & Khosrokhavar, 2002). En el plano comunitario, CM agrega: “el PRI quiso mucho hacernos daño, porque eran como orejas, escuchaban lo que íbamos hacer. El PRI fue nuestro peor enemigo y algunos de los sacerdotes. El padre FV nos hizo mucho la guerra, y de hecho nos desbarato un trabajo muy grande que estábamos llevando desde meses atrás, haciendo reuniones en las calles para ver si nos ponían el drenaje pero que estuviera bien. De venir con un buen contingente, ahí nos acabó todo diciendo que no nos hicieran caso, que éramos gente que no queríamos el progreso, y pues lo queríamos, pero bien!” Y agrega: “me dio mucha tristeza ver que la gente pues nomás no apoya, si ya te ven que te están linchando no se meten. Así, el estilo de Jesús, como lo estaban, latigando y la gente no lo apoya”. El cuestionamiento respecto a las condiciones sociales, el reconocimiento de la posición propia y la del otro, de la dinámica en la que se participa socialmente, así como la defensa ante la imposición y la relevancia personal que se conquista, son atributos de la capacidad de agencia. Continúa CM: “pero pues es el camino que nos queda a los cristianos. Pero yo pienso que hay que ser bien astutos, si no se puede ahorita no se puede ahorita y ya veremos luego”. Cuando hablamos de capacidad, aludimos a horizontes de plausibilidad, a opciones y posibilidades, puesto que la agencia se suele acompañar de la esperanza y la

utopía. Touraine (Touraine & Khosrokhavar, 2002) considera que la educación y las instancias correspondientes, habrían de tener como centro al sujeto, orientar una educación para el sujeto y ayudar a las personas a “convertirse en sujetos” (p. 35), territorios en los que el saber tiene un importante papel. A decir de ZG, otra joven “dirigente”: “trabajamos mucho por la conciencia de los chavos, de los mismos chavos, entre nosotros. Trabajamos, te digo, por despertar la conciencia, el compromiso social”.

En Lomas de Polanco, la solidaridad adquirió otra modalidad de expresión; la festividad. La tonalidad del gozo y la experiencia grata compartida renovó las formas de relación, de participación y una formación de corte educativo. Esta emocionalidad se resume en las palabras de PA, uno de los “fundadores” que más impactó con la festividad a las CEB: “nos divertimos mucho en ese momento de la fiesta; y luego, pues bailar con las señoras de siempre. (...) Fue una época así de fiesta, de paseos, de alegría, de espiritualidad, de compromiso, de un método de reuniones, de cercanía, pues que nos marcó mucho, ¿verdad? Yo creo que a todos, no solamente a mí.”

ALGUNOS RESULTADOS

A manera de recapitulación podemos decir que las CEB en Lomas de Polanco fueron punto de vincularidades afectuosas que conjugaron la involucración solidaria de sus “fundadores”, la utilización de dispositivos pedagógicos matizados por la misma emocionalidad, el establecimiento de redes horizontales y colaborativas y la disposición hacia el otro en términos de su transformación personal y de desarrollo de su capacidad de agencia. Los resultados apuntan a que la emocionalidad, particularmente la solidaridad, la festividad y la cercanía afectiva, desplegaron un papel central en la propuesta educativa de las CEB, en los modos de relación que establecieron los educadores y en las mediaciones pedagógicas que implementaron. Estas emociones formaron parte del proceso educativo e incidieron en los vínculos de los destinatarios y en su capacidad de agencia. La narrativa de CM, una de las “dirigentes” viene a colación:

“Hicimos un cuarto de ladrillo crudo con láminas de cartón. Yo me sentía tan desmotivada en ese tiempo porque no me gustaba la vida que llevaba, para mí era muy dolorosa, en la total pobreza, ya de plano era como miseria. Ellos vinieron a representar a Jesús con nosotros. Yo recuerdo que empecé a tener mi primer garrafón de agua, muchas cosas que te cambian la vida porque estás viendo que Dios está aquí contigo, con ellos. Cambió mi vida. Me di cuenta que las cosas no te llegan porque tú quieres, porque las necesites, te llegan porque te las tienes que ganar, te llegan porque tú sabes que tienes derechos y obligaciones y si no cumples lo de las obligaciones, en tu derecho no hay nada”.

Sin embargo, ya lo decíamos, el énfasis de las CEB no fue propiamente educativo, por lo que los resultados respecto a la emocionalidad en las estrategias pedagógicas es una noción que se desprende de las mediaciones educativas que fueron registradas, revisadas, planificadas, consensadas, orquestadas y evaluadas por los “fundadores” y reconocidas, a su vez, por los “dirigentes”, lo que connota una disposición pedagógica, aunque sea

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

reconocida como vicaria o colateral. Uno de los “fundadores” que mayor impacto tuvo en la comunidad, lo dice así: “¿que tuviéramos un proyecto así educativo? Yo digo que el acento más fuerte a nivel de educación lo pusimos en el método pastoral profético, que es retomar siempre un análisis de la realidad que íbamos a iluminar, que íbamos a buscar en acciones” (PA). La voz de uno de los “dirigentes” lo dice así: “si en algún lugar aprendí a ser estructurada, a poder hacer una planeación, la aprendí con ellos, aprendimos muchas cosas y lo que nos dejaron o el proyecto de Comunidades Eclesiales de Base de Polanco, nos dejó este corazón lleno de energía para seguir adelante (TB).” Lo anterior denota el sentido adquirido por los destinatarios-educandos de la intervención y que gracias a la memoria colectiva, recrean su identidad y se invisten de agencia. De esta manera, un tanto escurridiza, encontramos los dispositivos pedagógicos de las CEB, los que de manera tentativa caracterizamos como estrategias pedagógico-pastorales altamente imbuidas de una emocionalidad solidaria, afectiva y festiva. En lo que respecta a la participación de los jesuitas, la voz de los habitantes nos hace revelaciones interesantes. Más allá del carisma personal y/o sacerdotal, de una vocación transformada personalmente y del matiz que se imprimió a la intervención socioeducativa, reconoce CO, una de las jóvenes “fundadoras”: “a mí me causaba mucha risa todo eso, toda esa controversia que había en algunos jesuitas, pues no es lo mismo ser pobre, que disfrazarse de pobre, o sea, usar huaraches o parecer hippie”.

El extranjero de una cultura, nunca deja de serlo y sólo puede aspirar a buscar la reducción de una brecha siempre presente, que es la demarcación del nativo. La llegada del *otro* siempre conlleva un grado de violencia y de asimetría social, dice Bourdieu (2007). Por su parte, uno de los jesuitas novicios (testimonio que ahora incorporamos), refiere así su experiencia: “era también una manera de concretar lo que para mí y para muchos era muy fundamental, al estar en la Compañía, esta idea del servicio de la justicia, era un trabajo que concretaba este ideal de la Compañía: el servicio por la fe y la justicia”.

Como podemos ver, las narrativas son dinámicas que construyen y de-construyen la realidad, y dado que no es la intención lograr certezas al respecto, sino dar cuenta de la participación de los actores sociales en un tiempo y momentos determinados, incorporamos la narrativa donde convergen, a la manera de un texto, la vida personal y la vida social, así como el entramado relacional que albergó a las llamadas CEB. En esta modalidad educativa, el desarrollo de la capacidad de agencia se vio favorecido en términos de una transformación personal que permitió la injerencia en la propia vida y en la de los demás. Uno de los constitutivos de la agencia, la reflexividad (Bourdieu, 2007; Gómez, 2011; Zohn, y cols., 2013) es referido por una de las “dirigentes”: “se cuestionaba todo ¿y para que se va hacer? ¿Por qué lo vamos hacer? ¿Cómo se va hacer? y muchas preguntas más” (TB).

También nos encontramos con el hecho de que una cultura que fomenta la precariedad y la deficiencia, es también un punto de negociación, una catapulta que desde el ámbito público, lanza al sujeto al territorio de su albedrío, de la opción, la decisión y la responsabilidad; y en ello, al ejercicio de su libertad. A lo largo del trabajo nos topamos con esta dinámica, donde el mundo es reconstruido a partir de la memoria, la historia y la narrativa (Ferraroti, 2007) y donde las emociones son constitutivos y constituyentes también. Probablemente

una de las alternativas más viables, dada la escasez de recursos y lo imperioso de las necesidades sociales, sea la de impulsar variantes educativas que compensen un tanto el vacío que ha dejado la educación pública, particularmente en lo que respecta al desentendimiento de tantos niños y jóvenes. Tender puentes de solidaridad entre el entorno social y la comunidad puede abrir vías para el desarrollo social, pero sobre todo, tender lazos sociales impregnados de una vincularidad solidaria, y tal vez hasta festiva, nos provoque el ejercicio de una agencia que busque y logre la mejora social y no sólo la de unos cuantos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo Tarazona, A. y Adrián Delgado Díaz (2012) “Teología de la Liberación y pastoral de la Liberación; entre la solidaridad y la insurgencia”. Colombia: Revista Anuario de Historia Regional y de las fronteras, ene-jun 2012, Volumen 17 Issue I, p245-268. Base de datos: Fuente Académica Premier

Adler Lomnitz, Larissa (1994) Redes sociales, cultura y poder. Ensayos de Antropología Latinoamericana. México: Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Armon-Jones, Claire (1986a). “The thesis of Constructionism”, en Harré Room (ed.), The Social Construction of Emotions, Basil Blackwell, Oxford.

Armon-Jones, Claire (1986b). “The social functions of emotions”, en Harré Room (ed.), The Social Construction of Emotions, Basil Blackwell, Oxford.

Bericat Alastuey, Eduardo (2000). “La sociología de la emoción y la emoción en la sociología”. Papers Núm. 62, Revista de Sociología. Departamento de Sociología, Universidad de Barcelona, Barcelona.

Bodei, Bruno (1991), Geometría de las Pasiones. Miedo, Esperanza, Felicidad. Filosofía y uso político, México, Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, Pierre (ed). (2007) “La miseria del mundo”. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Cervantes, Sofía (2013) La solidaridad afectiva: matices de vinculación. Ponencia presentada en el III Coloquio de Investigación. Las Emociones en el marco de las ciencias sociales: perspectivas interdisciplinarias. Universidad Jesuita de Guadalajara ITESO y Facultad de Estudios Superiores Iztacala/Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Tlaquepaque, Jalisco, 21 y 22 de marzo del 2013.

Consejo Internacional de la Educación en la Compañía de Jesús (2001). Pedagogía ignaciana. Un planteamiento práctico. Tlaquepaque, Jalisco, México, Universidad Jesuita

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

de Guadalajara ITESO.

De Lucas, Javier (1993), El concepto de solidaridad, Biblioteca de Ética, Filosofía del Derecho y Política. Mexico: Distribuciones Fontamara, S. A.

Eguiluz de Antuñano, Alicia (2010) “Racionalidad de clase y sentimientos políticos populares en la obra: Pueblos Arrasados. El Zapatismo en Milpa Alta. Una Interpretación Sociológica”, ponencia inédita presentada en el Primer Coloquio de Emociones Sociales, Tlaquepaque, Jalisco, México. ITESO.

Enríquez Rosas, Rocío (2008). El Crisol de la Pobreza: mujeres, subjetividades, emociones y redes sociales. ITESO, Guadalajara, México.

_____ (2013) “Sobre soledades y solidaridades posibles”. La construcción sociocultural de las emociones y las redes sociales en contextos de exclusión urbana” Dilemas, Debates y Perspectivas. Ciencias Sociales y Reflexividad. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social – Unidad Occidente.

Fernández Poncela, Ana María (2012) “Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos” **Índice No. 29 - Violencia, sociedad y cultura. Prácticas y Discurso**, abril 2012

Revista Versión [en línea] Disponible en:
http://version.xoc.uam.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=38:antropologia-de-las-emociones-y-teoria-de-los-sentimientos&catid=7:articulos&Itemid=34

Ferraroti, Franco (2007). “Las historias de vida como método”. Convergencia. Revista de Ciencias Sociales. Núm. 44, mayo-agosto, pp. 15-40. México: Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)

Follari, Roberto (2005) La interdisciplina revisitada. Andamios, Año 1, número 2, junio, 2005, pp. 7-17

Forgas, J.P. (1995). “Mood and judgment: The affect infusion model (AIM)”. Psychological Bulletin, 117, 39–66, en Gerben van Kleef (2009). “How Emotions regulate the social life: The emotions as social information (EASI) Model”. Current Directions in Psychological Science. Department of Social Psychology, University of Amsterdam, Jun 2009, Vol. 18, Issue 3, p. 184-188, Wiley-Blackwell. Amsterdam.

Freire, Paulo (2002). Pedagogía del oprimido. México; Siglo XXI Editores, S. A. de C. V.

Galindo Cáceres, Luis Jesús (1997) Sabor a Ti. Metodología cualitativa en investigación social, Xalapa, Veracruz; Biblioteca Universidad Veracruzana.

Guevara, V., Carmen (2012) "Re-significación de la categoría sujeto en el contexto comunitario y popular: componente clave en la educación popular transformadora para Venezuela", TELOS. Revista de Estudios interdisciplinarios en Ciencias Sociales, UNIVERSIDAD Rafael Beloso Chacín, Vol. 14 (3): 311 - 322, 2012

Gómez, Gómez, Elba Noemí (2011). Habitar el lugar imaginado. Formas de construir la ciudad desde un proyecto educativo político. Tlaquepaque, Jalisco, México; Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

_____ (2012) "El diálogo como vehículo de agencia", en El Diálogo como objeto de estudio. Aproximaciones a un proceso cotidiano y a su calidad, en Acosta García Raúl, (coord.) El Diálogo como objeto de estudio. Aproximaciones a un proceso cotidiano y a su calidad, Tlaquepaque, Jalisco, México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

_____ (2013) "La dimensión pedagógica de las emociones sociales en los proyectos alternativos". Ponencia presentada en el III Coloquio de Investigación. Las Emociones en el marco de las ciencias sociales: perspectivas interdisciplinarias. Universidad Jesuita de Guadalajara ITESO y Facultad de Estudios Superiores Iztacala/Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Tlaquepaque, Jalisco, 21 y 22 de marzo del 2013.

Gordon, Steven (1990) "Social Structural Effects on Emotions" in Research Agenda in the Sociology of Emotions. Edited by Kemper, Theodore D. State University of New York Press.

Grinberg, Miguel (2003) Edgar Morin y el pensamiento complejo, Buenos Aires: Editorial Campo de ideas

Gutiérrez, Gustavo (1975) Teología de la Liberación. Perspectivas. Salamanca, España: Ediciones Sígueme

Heller, Agnes. 1970. Teoría de los sentimientos, Barcelona: Editorial Fontamara

Hernández, Gloria (2012) La educación de personas jóvenes y adultas y el derecho a la educación. El tema del sujeto juvenil". Revista mexicana de Investigación Educativa, (RMIE), 2012, Vol 17, Núm. 53, pp.485-511

Hillman, James (1960) Emotion. A comprehensive Phenomenology of Theories and Their Meanings for Therapy. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Hochschild, Arlie Russel (1979). Emotion work, Feeling Rules and Social Structure. American Journal of Sociology. Vol. 85:551-575

_____, Arlie (1990) "Ideology and Emotion Management: A Perspective and PathforFutureResearch. In Research Agenda in the Sociology of Emotions. Edited by

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Kemper, Theodore D. State University of New York Press.

_____ (2001) "The Presentation to Emotion". Department of Sociology, University of California, Berkeley.

Web Site; sociology.berkeley.edu/profiles/hochschild.

Recuperado: Junio 5 del 2012.

Ibáñez, Jesús. 2002. Por una sociología de la vida cotidiana. España Editores. Siglo XXI. 3ª Edición.

Kemper, Theodore, D. (1978). "Toward a Sociology of Emotions: some Problems and some Solutions". The American Sociologist, Núm.13.

Le Breton, David (1999). Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones. Buenos Aires: Nueva Visión

Lewis Jaques (1987) Conocimiento de los Ejercicios Espirituales de San Ignacio. Santander: Sal Terrae

Martínez Carazo & Piedad Cristina. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento & Gestión, julio, 165-193.

Merleau-Ponty, Maurice (1957). Fenomenología de la percepción. México. Fondo de Cultura Económica.

Morín, Edgar (2004) "La epistemología de la complejidad", Gaceta de Antropología, 20, artículo 02.

Disponible en red: <http://hdl.handle.net/10481/7253>

Recuperado: Noviembre 15 del 2013

Najmanovich, Denise (2011) El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación. Buenos aires: Editorial Biblos

Ortiz Soria, Beatriz (2009) "El constructo de intensidad afectiva; una revisión", Revista Electrónica de Motivación y Emoción, REME, Vol.2, Número 2-3

Pastor, Raquel (2008) "Católicos inspirados en la teología de la liberación redefinen su identidad", Cotidiano - Revista de la Realidad Mexicana. ssue 149, p.96-100 Unidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco, Revista de la Realidad Mexicana

Ricoeur, Paul (2000) "Narratividad, fenomenología y hermenéutica". *Análisis* 25, 2000, pp.189-207

Rodríguez Salazar, Tania (2008) "El valor de las emociones para el análisis cultural", *Universidad Autónoma de Barcelona; Papers, Vol. 87, p. 145-159*

Schutz, Alfred. 2003. *El Problema de la Realidad Social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. 2ª Edición.

Solas, S. (2013). *Subjetividad, corporalidad y percepción en la filosofía de Merleau-Ponty*. Solas, S., Carlos Oller & Luján Ferrari (coords) *Introducción a la filosofía, Argumentación filosófica, Lectura académica*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades, Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Universidad de la Plata

Surrallés, A., & Criado, M. A. (2005). *Afectividad y epistemología de las ciencias humanas*. AIBR. *Revista de antropología iberoamericana*.

Tillich, Paul (1981) *Teología Sistemática*. Traducción: Damián Sánchez, 5ª edición. Salamanca, España: Sígueme, 1981

Touraine, Alain & Farhad Khosrokhavar (2002) *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Vasco, Carlos, E. (1990). *Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica*. Pedagogía, discurso y poder. Díaz, Mario y Muños, José. *Pedagogía, Discurso Y poder*. Bogotá: Editorial El Griot, 1990.

Vigotski, Lev (2005) *La educación de la conducta emocional*. *Psicología Pedagógica*, Argentina.

Zohn, Tania, Gómez Noemí y Enríquez, Rocío (coords) (2013). *Psicoterapia Contemporánea. Dilemas y perspectivas*. Guadalajara, Jalisco; ITESO; Universidad de Guadalajara; León, México: Universidad Iberoamericana, Plantel León; Puebla, México: Universidad iberoamericana, Puebla.

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

RESEÑA AUTORA

SOFÍA CERVANTES RODRÍGUEZ

Es profesora-investigadora del Departamento de Salud, Psicología y Comunidad del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Universidad Jesuita de Guadalajara, Jalisco, México. Realizó estudios de licenciatura en Psicología por el ITESO, y una maestría en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, con opción terminal en Sociología de la Educación. Actualmente cursa estudios doctorales en Ciencias de la Educación. Cuenta con una especialidad en Psicología Clínica por el IMSS, una especialidad en psicoterapia Gestalt por el Instituto Gestalt de Guadalajara, y ha realizado estudios en la Psicoterapia junguiana los últimos 17 años. Desde hace 27 años ejerce como psicoterapeuta y realiza supervisión de prácticas psicoterapéuticas desde hace 17 años. Participa como docente en la Licenciatura en Psicología, en la Maestría en Psicoterapia y en la Maestría en Desarrollo Humano del ITESO. Su línea de investigación son “Las emociones sociales y los procesos de vincularidad” desde donde ha generado diversos trabajos, ponencias y publicaciones.

