

Afectividad y construcción de sentido

El papel de la dimensión afectiva en la adquisición del lenguaje materno*

EDITH CALDERÓN RIVERA**

A Sara Rivera Juárez

Abstract

THE PLACE OF THE AFFECTIVE DIMENSION IN THE ACQUISITION OF THE MOTHER LANGUAGE. *This paper proposes that the affective dimension plays a fundamental role in the acquisition of language. Four moments of the cultural and psychic make-up process of the new subject have been identified: in the first two, the concept of infans refers to those subjects who have not yet acquired language and are in a symbolizable domain; in the third, the word infant refers to the human being who already possesses a language and is inside of symbolism's domain; and in the fourth and last, the word child is used for the subject capable of understanding what is symbolized.*
Key words: emotions, subjectivity, infans, child, subject, speech, communication, socialization

Resumen

Se propone que la dimensión afectiva posee un papel fundamental en la adquisición del lenguaje. Se ubican cuatro momentos del proceso de constitución cultural y psíquica del nuevo sujeto: en los dos primeros se plantea el concepto infans para referirse a quienes aún no han adquirido el lenguaje y se encuentran en el dominio de lo simbolizable; en el tercero se usa infante para aludir al ser humano que ya posee lenguaje y se halla en el dominio de lo simbolizante, y en el cuarto se emplea niño como sujeto constituido y habilitado para entender lo simbolizado.

Palabras clave: emociones, subjetividad, infans, niño, sujeto, discurso, comunicación, socialización

Introducción

En los estudios sobre las emociones, realizados desde diversas disciplinas, se han elaborado reflexiones enfocadas en el nivel público, relacional y fenoménico de la experiencia. Algunos de los resultados más significativos han permitido vincular los sentimientos con los procesos de comunicación; otros autores incluso han podido develar importantes relaciones entre las emociones, el discurso y la acción.

Por ejemplo, un teórico social como Luhmann considera al amor como un medio de comunicación que permite comprender las relaciones entre los medios de comunicación y las estructuras de la sociedad (1985: 21-22). El autor afirma que "los criterios a través de los que se manifiesta el amor tienen que hallar su expresión acabada en la acción" (1985: 40).

* Artículo recibido el 14/09/16 y aceptado el 16/12/16. Agradezco al Sistema Nacional de Investigadores el apoyo para la realización de este artículo. También a Camilo Nieto por la lectura cuidadosa y los comentarios que han dado luz a este texto.

** Investigadora invitada en el Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa y docente del posgrado en Antropología Social de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México. Av. San Rafael Atlixco núm. 186, col. Vicentina, del. Iztapalapa, 09340, Ciudad de México <cr_edith@yahoo.com.mx>.

Desde una perspectiva histórica, Bartra señala que la melancolía comunica; la concibe como un aparato traductor y mediador, como un sistema simbólico: “La melancolía se convierte en una red mediadora que comunica entre sí a seres que sufren e intentan comprender la soledad y el aislamiento...” (2001: 229).

El antropólogo simbólico británico Edmund Leach ha indicado que la comunicación humana se realiza por medio de acciones expresivas que funcionan como señales, signos y símbolos. La expresión de nuestras emociones y pensamientos y la descripción de los mismos serían aspectos inexistentes e inabordables sin algún tipo de lenguaje. El autor menciona sobre el habla y la comunicación humana que: “Es nuestra común experiencia que todos los tipos de acción humana, y no sólo el habla sirven para transmitir información. Tales modos de comunicación incluyen la escritura, la interpretación musical, la danza, la pintura, el canto, la construcción, la representación, la adoración, etc.” (Leach, 1989: 22).

También desde nuestra disciplina antropológica Abu-Lughod y Lutz (1990) han apuntado que el análisis del discurso constituye una pieza fundamental para el entendimiento de las emociones, y proponen cuatro estrategias que han sido o podrían ser usadas para desarrollar la antropología de la emoción: esencialización, relativización, historización y contextualización del discurso emocional. Argumentan que sin el campo de los significados y las distintas implementaciones del término “discurso”, “la emoción” no puede ser entendida apropiadamente (1990: 1). Señalan que como las emociones son fenómenos que pueden ser vistos en la interacción social, mucha de la cual es verbal, las emociones deben considerarse prácticas discursivas; los discursos emocionales deben ser entendidos en cuanto actos pragmáticos y performances comunicativos (1990: 10). Entonces, discurso y emociones resultan estar unidos; en ese contexto, las autoras miran al discurso como una forma de acción social que crea efectos en el mundo (1990: 12).

La antropóloga Myriam Jimeno Santoyo concibe las emociones en cuanto actos comunicativos inscritos en contextos sociales específicos (2004: 240); analiza “el crimen pasional como una construcción cultural que pretende naturalizarse a través de un conjunto de dispositivos discursivos que dan sentido a las acciones personales e institucionales” (2004: 16).

Los autores y obras anteriores nos permiten identificar como un común denominador que las emociones comunican y que los discursos implican acciones, de manera que las emociones se convierten en actos comunicativos.¹

Podemos elucidar que los enfoques también comparten el interés por comprender el orden social existente. Con base en mi punto de vista sugiero que, para entender las emociones apropiadamente, además de explicar la importancia de las relaciones entre la comunicación, el discurso y las emociones, es fundamental entender el proceso mediante el cual aprendemos el lenguaje y las reglas que posibilitan la comunicación. Entonces lenguaje, comunicación, discursos y actos resultan ser tramas conceptuales que se encuentran atravesadas por las emociones. Una pregunta que emerge a partir de estas reflexiones puede formularse del siguiente modo: ¿En qué medida entender el lugar que ocupan las emociones en la adquisición del lenguaje y la socialización puede contribuir no sólo a comprender el orden social sino también su transformación?

En distintas propuestas de análisis de las ciencias sociales ha permanecido la idea de considerar como poco relevante el papel del sentimiento y la emoción en el proceso de construcción de los sujetos sociales (Jimeno Santoyo, 2004: 233).

Intento mostrar el importante lugar que tienen las emociones en la adquisición del lenguaje materno y su relevancia en la socialización. Parto de la premisa de que la manera en la que nos comportamos se remonta a lo aprendido en la infancia. En este artículo haré referencia a la primera relación que se establece en la vida de un ser humano: aquella que incluye las funciones maternas y paternas en la crianza de un nuevo sujeto. La idea central que deseo proponer es que esta relación necesaria en el proceso de socialización está sostenida en lo que he llamado dimensión afectiva. En otro trabajo he planteado que la dimensión afectiva debe ser entendida como la depositaria de los universos emocionales que comúnmente se conocen como emociones, pasiones, sentimientos, afectos, etcétera. Todos ellos son constituidos por repeticiones de vivencias significativas que son descritas, nombradas, interpretadas, expresadas, compartidas, contagiadas, comunicadas e intercambiadas con los otros sujetos. Las vivencias significativas se

¹ En otro trabajo he señalado que la relación entre la dimensión afectiva y el lenguaje humano es intrínseca ya que ambos se requieren mutuamente para existir; ambos conforman parte importante de la cultura, de la identidad y de las diferencias humanas. Conocer, comprender, interpretar, explicar, evaluar, describir, percibir e interactuar socialmente son procesos irrealizables sin la dimensión afectiva y sin algún tipo de acciones expresivas y comunicativas (Calderón Rivera, 2012).

expresan y comunican en diversos campos semánticos donde se busca, analiza y define el sentido del lenguaje y de las acciones dependiendo de su contexto. Así, la dimensión afectiva incluye una multitud de campos semánticos y estados anímicos que elaboramos, clasificamos y a los que valoramos entre lo que pensamos como positivo o negativo de acuerdo con cada cultura (Calderón Rivera, 2012).

Los universos simbólicos emocionales posibilitan las tramas y normas culturales que modulan tanto la forma de adquisición del lenguaje como las pautas de comportamiento que permiten la comunicación, el intercambio entre los sujetos, y la reproducción y transformación del orden social.

Con fines analíticos sugiero cuatro posibles momentos del proceso de constitución cultural y psíquica del nuevo sujeto: en los dos primeros hablaré del *infans*, cuya característica fundamental es que aún no ha adquirido el lenguaje;² en el tercero aludiré al *infante*, que ya posee lenguaje, y en el cuarto haré referencia al *niño*, que es ya un sujeto constituido:

1. El *infans* siente y entiende más de lo que puede expresar. Estamos en el terreno de lo que es potencialmente *simbolizable*.
2. El *infans* se enfrenta con la *dualidad y ambivalencia de los símbolos*, conoce lo positivo y lo negativo de las emociones.
3. El *infante* expresa más sentimientos e ideas de lo que socialmente le es permitido. Se encuentra en el terreno de lo *simbolizante*.
4. El *niño* reprime sus emociones e ideas y modula su lenguaje. Se halla en el terreno de lo *simbolizado*.

El *infans* siente y entiende más de lo que puede expresar

Vygotsky –lingüista, filósofo y psicólogo– fue uno de los primeros estudiosos que plantea la importancia del lenguaje en el proceso de socialización; define al lenguaje como pensamientos relacionados con palabras y señala que su función primaria es la comunicación, el intercambio social (2008: 20 y 170).

En la actualidad es evidente que el lenguaje está regido por reglas; que es una herramienta social e interactiva que permite la comunicación, el pensa-

miento y el conocimiento.³ El asunto de las reglas no es menor ya que nos remite al universo de las acciones, hay una consecuencia implícita en el proceso de adquisición del lenguaje articulado que otros autores hacen patente: el lugar que ocupa el lenguaje en lo que ellos llaman conducta, o sea, en el comportamiento individual y en el mundo de los actos y las prácticas sociales. La forma en la que nos comportamos se remonta a lo aprendido en los primeros años de vida. La expresión del lenguaje en ese periodo, a decir de Bijou y Baer, constituye uno de los aspectos del desarrollo que se materializan en el segundo año de vida; en ese tiempo el *infans* aprende a asociar las palabras con los objetos, aunque es a los diez meses cuando comienza a responder a órdenes sencillas. Según los autores, el niño (*infans*) entiende más de lo que puede expresar (Bijou y Baer, 1971: 281); citando a Kantor, recuerdan que “el desarrollo de la conducta puede considerarse como una secuencia de tres periodos generales de interacción entre el organismo, sus características biológicas y el medio. Kantor denominó a estas tres etapas universal, básica y social” (cit. en Bijou y Baer, 1971: 113). Es en la etapa universal en la cual se originan y desarrollan las conductas que se transformarán en secuencias verbales y motoras (Bijou y Baer, 1971: 116).

Otra manera de definir la conducta que marca la relevancia del lenguaje es la que postula Janet en 1929 como el conjunto de movimientos, acciones y palabras que son perceptibles en el exterior del sujeto, aunque para el autor existe otra dimensión de la conducta que es la del interior del sujeto, la de la conciencia y los sentimientos. Así, el autor explicaba la evolución de la conducta como un tránsito de las conductas corporales a las conductas sociales, en donde el mediador es el pensamiento. Para él, la creencia, el amor, el lenguaje son operaciones psicológicas mediante las cuales construimos nuestra personalidad en relación con el otro (Janet cit. en Doron y Parot, 1998: 120-121).

Para los fines de este trabajo cabe señalar que en esta mediación del pensamiento resulta intrínseca la dimensión afectiva. La postura de Janet y muchas otras formas de definir la conducta llevan no sólo implícita una elemental concepción de la socialización, sino que para lograrla es importante reconocer que juntos, dimensión afectiva y pensamiento, son mediadores en el tránsito de las conductas corporales y sociales.

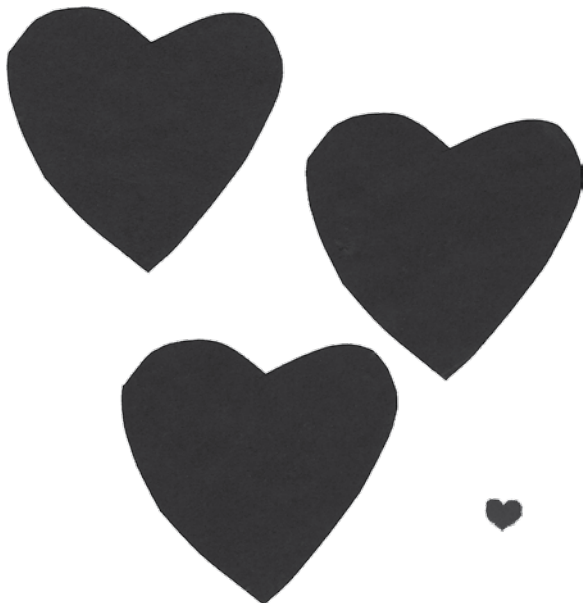
² Se ha definido al “*infans -ntis (in, fari)*: mudo, que no habla // incapaz de hablar, infacundo // que aún no puede hablar, niño // infantil, pueril” (*Diccionario Vox Latino-Español Español-Latino*, 1982: 246). Sigo en el uso de este término a Aulagnier (2004) y Lacan (1997: 107).

³ Cabe recordar que, para su estudio, tradicionalmente el lenguaje ha sido dividido en cinco aspectos: sintaxis, morfología, fonología, semántica y pragmática. Abordar tales dimensiones rebasa con mucho los límites de este trabajo.

La socialización es vista por Bijou y Baer como el desarrollo de la conducta ante los estímulos sociales; la habilidad del lactante para manipular el mundo físico se desarrolla lentamente, por lo cual en las etapas iniciales del desarrollo requiere que la persona que lo atiende y lo cuida, que en general es la madre, le proporcione los reforzadores necesarios, que pueden ser positivos o negativos, al alimentarlo, asearlo, vestirlo o al impedir que llore. La madre brinda también los estímulos sociales. Los autores apuntan que:

los principios que describen el desarrollo de la conducta con estos estímulos sociales no son diferentes a aquellos que describen su desarrollo con estímulos físicos y orgánicos. Sin embargo, los estímulos sociales son lo suficientemente distintivos para merecer examen por separado, del mismo modo que lo son las consecuencias de este desarrollo para la conducta futura [Gerwitz, 1961 cit. en Bijou y Baer, 1971: 247].

Desde esta perspectiva, el lenguaje implica al menos dos tipos de conductas: la vocal, que se refiere a la producción de sonidos en el aparato vocal, y la verbal, que alude a la mediación de la conducta vocal reforzada por la intervención de otra persona; la conducta verbal es una clase de conducta social. En la conducta social se incluye cualquier acción de un individuo que afecta la acción de otro individuo. Desde un enfoque funcional, el desarrollo de la conducta verbal requiere de la madre y de los estímulos que ella da al *infans*. Su balbuceo es el resultado de la imitación de los sonidos del lenguaje (Bijou y Baer, 1971: 288-289). En este punto del desarrollo del lenguaje podemos identificar el momento en el que todo es *potencialmente simbolizable*.



Para nuestro propósito cabe hacer notar que tanto los estímulos físicos y orgánicos como los sociales son mediados por los universos emocionales de la madre. Ellos marcan, dependiendo de cada cultura, los actos, las conductas, las prácticas sociales y de crianza. Tales prácticas implican la transmisión de valoraciones morales, éticas y culturales –positivas y negativas– con las que la madre enseña a simbolizar por medio del lenguaje.

Aulagnier, respecto del lugar del *sujeto madre* en este proceso, dice que en nuestro sistema cultural,

la madre posee el privilegio de ser para el *infans* el enunciante y el mediador privilegiado de un “discurso ambiental”, del que le transmite, bajo una forma predigerida y premodelada por su propia psique, las conminaciones, las prohibiciones, y mediante el cual le indica los límites de lo posible y lo lícito. Por ello, [...] la denominaremos la portavoz, término que designa adecuadamente lo que constituye el fundamento de su relación con el niño [2004: 33-34].

Mussen, Conger y Kagan (1971) mencionan que durante el segundo año de vida los niños (*infans*) logran grandes avances en destrezas motoras, lenguaje y cognición; es durante el segundo año que el pequeño empieza a asociar muchos símbolos con objetos y a usar las palabras con sentido. Existe una diferencia entre la emisión del habla y la comprensión; los autores coinciden con Bijou y Baer en que los niños (*infans*) en esa etapa comprenden más de lo que pueden expresar. El desarrollo del vocabulario y la producción de sonidos no son los únicos temas a investigar en el proceso de adquisición del lenguaje. La psicolingüística estudia las reglas del uso de las palabras.

Por su parte, los psicolingüistas indican que las explicaciones de la teoría del aprendizaje, basadas en la imitación y la práctica, no son adecuadas para entender la manera en la que el niño (*infans*) aprende su gramática y forma oraciones (Mussen, Conger y Kagan, 1971: 281-309). La búsqueda de explicaciones puede ubicarse en el estudio comparativo hecho por Hoff-Ginsberg entre madres de distintas clases sociales que dedican mayor o menor cantidad de tiempo a estar con los hijos. En este análisis se registra el tiempo que pasan las madres con los *infans* de 18 a 29 meses a la hora de comer, de vestirlos o si les dedican un momento de lectura. Hoff-Ginsberg (1991) concluye que la cantidad de tiempo es importante porque las madres de clase alta que no trabajan producen niños con mayor repertorio lingüístico. Sin embargo, también se mostró que tanto las madres trabajadoras como las de clase alta dotan a sus hijos

de la misma estructura y complejidad lingüística. Para otros autores el tiempo es relevante pero no importa la cantidad sino la calidad. Se presume entonces que a mejor calidad del tiempo de socialización paterna y materna se hace más rápida la conciencia temprana del niño (Kochanska, 1993).⁴ De lo anterior podemos concluir que abordar el lenguaje en el proceso de socialización del niño, entre muchas cosas más, nos remite a la problemática de la adquisición y la capacidad de simbolización que desde 1959 Piaget ya había identificado como base de la inserción en la cultura.

Es evidente que utilizamos el lenguaje para comunicarnos con los otros, es decir, para poder establecer relaciones personales y sociales con otros en nuestra cultura; empero, no resulta sencillo explicar el proceso de adquisición del lenguaje –que nos permite esa comunicación y construcción de relaciones sociales– sin tener presente que ello está relacionado con el funcionamiento de la mente, así que, aun cuando todo es potencialmente simbolizable, se requiere de sujetos capaces de simbolizar. Para Leach (1989: 23), en los procesos de comunicación nos encontramos ante la dificultad de tratar con operaciones de la mente, entonces cuando nos interesamos por los significados de las acciones expresivas nos interesamos por la relación entre pautas observables en el mundo exterior y pautas inobservables de la mente. Respecto de esta implicación entre pensamientos y símbolos, Vygotsky reflexiona en torno a las fases que atraviesan los pensamientos antes de convertirse en palabras:

la relación entre pensamiento y palabra no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento, y en él la relación entre pensamiento y palabra sufre cambios que pueden ser considerados como desarrollo en el sentido funcional. El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas [...] Un análisis de la interacción del pensamiento y la palabra debe comenzar con la investigación de las diferentes fases y planos que atraviesa un pensamiento antes de ser formulado en palabras [2008: 146].

El autor señala que la comunicación se logra en forma indirecta: el pensamiento debe pasar primero a través de los significados y luego de las palabras. Comprender el pensamiento del otro sólo es posible si entendemos su base afectiva y volitiva. Para comprender el lenguaje del otro es necesario entender su

pensamiento (Vygotsky, 2008: 172-173). Así, el pensamiento es incognoscible sin los universos simbólicos emocionales; lo emocional no está antes ni después de toda captación del mundo por el pensamiento, sino que su lugar se halla en los intersticios de la naturaleza y la cultura. Entonces, la dimensión afectiva está implícita en la capacidad de simbolización y, por ende, en el proceso de adquisición del lenguaje (Calderón Rivera, 2012).

Por otro lado, desde el psicoanálisis, de acuerdo con Freud, el pensamiento se genera en el proceso de constitución del sujeto, en el cual lo que se está modulando es el funcionamiento mental que pauta las reglas emocionales subjetivas, individuales y sociales; en este proceso de la construcción subjetiva se sientan las bases del comportamiento.

A lo largo de su obra Freud intenta dar una explicación de lo que determina la forma de ser de los sujetos. En 1905 escribió *Tres ensayos de la teoría sexual*. En un mismo tiempo aborda tanto el origen de las patologías como la constitución del sujeto (Laplanche, 2001). Los niños (*infans*) al nacer establecen sus primeras formas de comunicación al expresar silencio o llanto, y es su manera de generar vínculos; ese llanto les permite relacionarse con su madre. Según Freud, desde su nacimiento hasta pasados unos meses, el sujeto experimenta un proceso paulatino en el que se da cuenta de que la madre no es parte de él y vive esa separación como una pérdida. Por lo tanto comienza en él un proceso de duelo en el que debe encontrar, con los recursos de los que la madre lo ha dotado, un nuevo objeto para restaurar la pérdida; este proceso dura varios años en los cuales el sujeto se forma y adquiere el lenguaje (Freud, 1995: 204). En la constitución del sujeto el lenguaje es expresado, transmitido y enseñado con afectos por los padres y asimilado por los *nuevos sujetos*.

El *infans* se enfrenta con la dualidad y ambivalencia de los símbolos, conoce lo positivo y lo negativo de las emociones

Hemos intentado mostrar que el *infans* siente y entiende más de lo que puede expresar; su llanto es el primer medio de comunicación, y su primera relación la establece con el sujeto materno en un seno familiar. Para Freud, el modelo familiar ideal está formado

⁴ Diversos autores proponen que el niño tiene un papel de intencionalidad primario e importante en el proceso de adquisición del lenguaje, los niños aprenden porque quieren aprender, para compartir los contenidos de la mente, es secundario el papel de la madre (Bloom *et al.*, 1996). Otros autores se interesan por describir las diferentes etapas de la adquisición del lenguaje (por ejemplo, Tamis-LeMonda, Bornstein y Baumwell, 2001).

por madre con género femenino, padre con género masculino e *infans* que puede ser de cualquier sexo. Esta concepción decimonónica causa muchas reservas en la actualidad ya que las parejas, desde hace unas décadas, han sido constituidas también por dos sujetos del mismo género –masculino o femenino–, lo que ha propiciado arduos debates que ponen en tela de juicio los planteamientos freudianos acerca de la familia; sin embargo, en adelante, al referirnos a la madre o al padre no hacemos alusión al sexo femenino o masculino sino a *sujetos* que cumplen funciones maternas o paternas en la familia. La finalidad es analizar y proponer que los planteamientos de Freud son adaptables a la realidad actual de la vida en pareja y a las nuevas formas de reproducir las familias y el parentesco (Olavarría, 2011: 156-157).

Entonces para Freud la madre –independientemente del sexo de quien o quienes cumplan con la función social de ella– con afecto enseña al *infans* que su relación está fundada en la *ternura*; ese sentimiento implica que no debe haber relación sexual entre el sujeto madre y el *infans*. En suma, existe una prohibición del incesto (Lévi-Strauss, 1991 y 1992). Esa prohibición marcada, inscrita e instaurada con sentimientos de ternura es diferente del afecto que permite la relación sexual; ese afecto que el sujeto madre dice al infante sentir por su pareja –o sujeto con la función paterna– marca una primera y fundamental diferencia entre los sujetos y posibilita el conocimiento de la alteridad. El sujeto que tiene la función paterna cumple asimismo un papel muy importante pues el infante debe aprender que hay otro que es el sujeto amoroso sexual del sujeto materno (y que también está prohibido para el infante). La presencia paterna le enseñará que tendrá que buscar en la edad adulta un sujeto amoroso fuera de la familia que ellos conforman.

En este complejo espacio temporal de la crianza, el infante se enfrenta a su primera alteridad. Debe aprender a modular sus emociones y a resolver la contradicción de desear y reprimir. Lo que permite al sujeto la plena incorporación a la sociedad es esa modulación: la reglamentación, la prohibición, enseñar a reconocer, a nombrar, a simbolizar lo que el infante está sintiendo y lo que es correcto o incorrecto sentir, amar, odiar, desear y pensar.

En el caso occidental, lo normativo consistiría en retirar a tiempo ese amor excesivo que implica el cuidado materno en los primeros años de vida del *infans* y enseñarle a sublimar,⁵ lo cual puede conllevar elabo-

rar duelos y actividades creativas. Enseñar a los sujetos a manejar el lenguaje y el afecto también contribuye a instituir de manera cultural la barrera del incesto instaurada por lo que Freud denomina el complejo de Edipo, que es vivido por los sujetos de la sociedad occidental entre los 3 y los 5 años. Este complejo se manifiesta como amor hacia uno de los progenitores y odio hacia el otro, y es definido como el conjunto de deseos amorosos y hostiles que el niño experimenta respecto de sus padres (Laplanche y Pontalis, 1993: 60).

El niño en este tiempo está expuesto a los juicios de valor, conoce una primera valoración de lo positivo y lo negativo de las emociones que siente; se encuentra frente a universos simbólicos con elementos como el amor que es positivo y el odio que es negativo, aprende a identificarse a partir de lo que desde la antropología se denomina la valencia diferencial de los sexos (Héritier, 1996 y 2002). En este periodo aprende a discriminar, a identificar y a clasificar, habilidades que le serán fundamentales para su interacción social en el transcurso de la vida. En conclusión, es expuesto y enfrentado con la primera alteridad y dualidad, pero también con la primera ambivalencia.

Freud señaló que el Edipo tiene un carácter estructurante de la personalidad. La identidad sexual es algo que se debe asumir. La sexualidad no está determinada por la biología –como era pensado para explicar el origen de la homosexualidad–, sino que se asume gracias a un proceso de identificaciones, lo cual permite la entrada del sujeto al orden social y a las relaciones interpersonales (cfr. Freud, 1994a y 1994b). Es también donde, según Freud, se forma el carácter (Bleichmar, 1994: 15-16).

Respecto a este proceso, Lacan apunta que éste se da en una situación estructural donde el niño está incluido; lo que significa el niño para la madre es lo que determina su constitución sexual y psíquica. Por su parte, la madre se constituye, se conforma en interdependencia, en relación con el niño (Bleichmar, 1994: 16). Asimismo menciona que es el padre quien posibilita la entrada del niño en la cultura con la prohibición del incesto, ya que da a su vez la alternativa de encontrar en la sociedad a un sujeto amoroso. Explica que las fallas en estos procesos de resolución de Edipo son las que propician las psicopatologías. Es necesario recordar que, para Lacan, la completud no es algo posible, lo que existe es tan sólo la ilusión por alcanzarla. En ese sentido, si la madre después de un tiempo no transita la ilusión de completud del hijo

⁵ La sublimación es un proceso que permite explicar actividades que en apariencia no guardan relación con lo sexual; consiste en dirigir energía sexual a objetos y fines no sexuales, por ejemplo, el juego, el trabajo y el arte son actividades que derivan la energía hacia un nuevo fin.

hacia el padre, habrá una falla; si el padre no señala que la madre es quien lo completa a él y no marca la prohibición del incesto, habrá una falla, que favorecerá una patología. Con lo anterior reiteramos que el sujeto se constituye en nuestra cultura gracias al lenguaje, que cumple un papel fundamental en el proceso de separación de la madre y el hijo, el cual es regulado por lo emocional del deseo. La expresión de lo afectivo también es resultado de ese primer proceso que obedece a normas de separación entre la madre y el hijo que posibilitan la interacción con los otros, con la sociedad. Lo que instaura la prohibición del incesto es el conjunto de reglas socialmente inscritas entre la madre y el hijo.

El infante expresa más sentimientos e ideas de lo que socialmente le es permitido

A esta altura del trabajo podemos hacer una pregunta: ¿cuál es el proceso que nos permite, en la comunicación, dar significado a las palabras de forma adecuada? Hemos anotado antes que, en una de las primeras etapas de adquisición del lenguaje, el *infans* entiende más de lo que puede expresar; en otra etapa él conoce lo positivo y lo negativo de las emociones, se enfrenta con la dualidad y la ambivalencia así como con la diversidad de significados de los símbolos. En

este tercer momento el infante expresa más de lo que socialmente le es permitido.

Lacan dice que los niños en sus primeros eventos comunicativos se expresan con metonimias, y yo añadiría que obviamente muchas veces entienden el lenguaje en su literalidad. El autor, al referirse a la expresión lingüística de los niños pequeños (*infans*), indica que primero hablan con metonimias y sólo después llegan a hacerlo con metáforas (Lacan, 2000: 328). Una clara muestra se presenta cuando un infante le manifiesta a su madre sus intenciones de que, cuando sea grande, contraerá matrimonio con ella. En este ejemplo es literal –real– lo que él dice, expresa a su madre de forma adecuada lo que desea aplicando lo que hasta ese momento ha aprendido respecto al lenguaje, sin embargo, es evidente también que el pequeño no tiene instaurada la censura, se dirige hacia su madre diciéndole literalmente lo que piensa y siente. A partir de ello podemos evocar que los infantes deben ser incorporados a la cultura y habilitados en el uso del lenguaje para utilizarlo de manera apropiada. Después de analizar lo que Freud nos muestra sobre la constitución del sujeto es posible recordar que los infantes, paulatinamente, son educados para respetar las reglas y ser introducidos e incluidos en la sociedad; en suma, son socializados. Un aspecto fundamental de esa socialización no sólo es el proceso de adquisición del lenguaje, sino también el de construcción de subjetividad. Cuando el niño es un sujeto es porque



ya ha sido introducido en la cultura, está listo para hacer uso del lenguaje. Lo que se denomina censura se instaaura con la inmersión en la cultura. En este último momento el niño expresa menos, reprime lo que siente, piensa y desea. Él mismo no se lo permite, debido a que la sociedad y su cultura no se lo autorizan.

En este punto conviene preguntarnos, si las palabras pueden significar muchas cosas, ¿cómo se logra esa claridad en el uso socialmente apropiado del lenguaje?

Saussure ha puntualizado respecto a la lengua que es esa parte social “exterior al individuo, que por sí solo no puede crearla ni modificarla; sólo existe en virtud de una especie de contrato establecido entre los miembros de la comunidad” (1996: 123).

Castaingts ha mencionado que diversos autores, como Eco, Pierce y Saussure, han mostrado la existencia de una semiosis ilimitada, y que lo importante a subrayar es “que el signo siempre es una convención social que no es inmutable ya que siempre se está enriqueciendo y engrandeciendo su árbol de significaciones” (Castaingts, 2011: 35).

La multiplicidad de significados de las palabras está en lo que Wittgenstein denomina *juegos de lenguaje*, que explican la representación figurativa y el modelo de la realidad (Barrett, 1991: 163). El significado que adquieren las palabras depende del contexto en el cual se dicen; lo más importante de los juegos de lenguaje está en el contexto de las formas de vida que determina las reglas, el rigor y la flexibilidad, es decir, su “gramática” (Barrett, 1991: 165).

Para comprender los juegos de lenguaje debe tenerse presente el contexto y las reglas. Las palabras descontextualizadas son traducibles en muchas lenguas y culturas diferentes de la nuestra, aunque la traducción puede ser poco exacta. Explicar en muchas lenguas el significado de una palabra que pertenece a un universo emocional, simbólico, lingüístico y de sentido particular puede resultar muy complejo. Pérez Ransanz, al hablar del aprendizaje que los científicos hacen de una lengua diferente de la materna, realiza la siguiente reflexión:

El aprendizaje de un lenguaje no garantiza la traducibilidad completa debido a que un léxico –un conjunto estructurado de términos– limita de entrada el rango de mundos, o formas de ver el mundo, que son accesibles. Lo que de hecho se puede decir es relativo al léxico de una comunidad, y los límites de lo expresable los ponen, en primer lugar, las categorías taxonómicas que se expresan en los términos de clase. Por tanto, si diferentes léxicos reflejan distintas estructuras taxonómicas, aprender un lenguaje implica aprender a categorizar y estructurar el

mundo de la experiencia de una determinada manera. Dicho coloquialmente, aprender un lenguaje es aprender una cierta manera de recortar el mundo [1999: 72].

Desde mi punto de vista, el aprendizaje de cualquier lenguaje no implica una traductibilidad completa; en el caso del lenguaje materno, la forma de ver el mundo de la madre o quien cumpla esa función no es la misma que la del *infans*, ya que el bagaje experiencial de la madre no sólo es mayor sino diferente, al igual que sus vivencias, y conlleva la instauración de la primera alteridad. Ésta es lo específico de la adquisición de la primera lengua, y lo que posibilita tanto la multiplicidad de experiencias como la diversidad y la unicidad de las subjetividades.

Para Wittgenstein, el lenguaje no tiene una teoría uniforme ni es homogéneo, por lo que no posee un único conjunto de reglas. El lenguaje en cuanto instrumento de comunicación existe independiente de los individuos; con la noción de juego de lenguaje Wittgenstein hace notar una paradoja del lenguaje: por una parte debe tener reglas y por otra debe preservar su heterogeneidad y dar la solución para enunciar reglas y preservar al mismo tiempo la heterogeneidad (Barrett, 1991: 158-161).

El lenguaje no es uniforme ni homogéneo para proporcionar un único conjunto de reglas, pero no podría existir sin reglas ni orden. Así, el significado de las palabras y los discursos es producido y percibido por su uso. Por lo tanto, hay que tener en cuenta el uso de las palabras y la función que ellas tienen (Barrett, 1991: 160).

Barrett establece una distinción entre “juegos de lenguaje sintácticos”, que son juegos de lenguaje dentro de la estructura del lenguaje, y juegos que se practican por el modo en que se utiliza el lenguaje. Los juegos de lenguaje sintácticos desempeñan su papel en los “juegos de lenguaje cultural” (Barrett, 1991: 164-165). Los juegos de lenguaje por el uso sólo pueden entenderse en el contexto de un uso particular; por ejemplo, en nuestra cultura, para referirnos a un bebé, a un infante o a un niño pequeño, podríamos emplear la palabra *chilpayate*.

El niño reprime sus emociones e ideas y modula su lenguaje

Hasta ahora hemos podido ver que el *infans* siente y entiende más de lo que puede expresar, lo que nos permite advertir la potencialidad de lo simbolizable en la adquisición del lenguaje materno. También hemos querido señalar el proceso en el cual el *infans*

conoce lo positivo y lo negativo de las emociones y le son mostradas las características de la dualidad y ambivalencia de los símbolos. He querido hacer notar que, en un momento, el infante no tiene instaurada la censura y expresa más sentimientos e ideas de lo que socialmente le es permitido. Por ejemplo, a un infante se le tolera una frase como *quiero que te mueras, o te odio, o no te quiero*; también le son permitidos los llamados *berrinches*, que son más que explosiones emocionales y deben ser moduladas por la cultura. El niño es un sujeto hasta que reprime sus emociones e ideas y modula su lenguaje. En esta cuarta parte intentaré exponer la forma como lo hace y ésta se encuentra en el terreno de lo simbolizado.

Hemos apuntado antes el proceso en el que, desde el punto de vista de Freud, el sujeto transita por el complejo de Edipo. Pasado un tiempo el sujeto cursa por lo que se denomina periodo de latencia, en el que hay una declinación de la sexualidad del niño, lo cual sucede a partir del quinto o sexto año de vida y dura hasta que inicia la pubertad. En ese lapso se detiene la evolución de la sexualidad y de los sentimientos; en general hay un predominio de los sentimientos de ternura sobre los deseos sexuales (Freud, 1995: 209). En torno a este momento Freud precisa: “A lo largo del período de latencia el niño aprende a amar a otras personas que remedian su desvalimiento y satisfacen sus necesidades” (1995: 203).

El niño, durante el proceso en el que se constituye como sujeto –que es al mismo tiempo aquel en el que es socializado– adquiere el lenguaje, aprende a estar solo y bien con él mismo, a comunicarse, a sublimar, o a reprimir lo que puede decir, querer, amar, odiar y lo que no.

Nasio (2004: 38) apunta que el objetivo de la represión es evitar que el yo satisfaga directamente la exigencia pulsional que destruiría el equilibrio del aparato psíquico y –yo agregaría– que pone en riesgo su vida en sociedad. En la represión apreciamos la normatividad de lo social presente en la madre y en lo que enseña; el hijo aprende e interioriza las normas, enseñadas con lenguaje, actos y afecto. El sujeto, siguiendo los patrones de la cultura de la que forma parte, está regido por una serie de prescripciones y prohibiciones morales que no podrían ser expresadas, aprendidas ni experimentadas sin la mediación del lenguaje, pero la aprobación y reprobación son instauradas mediante universos emocionales.

Desde nuestra disciplina antropológica ha habido un interés por explicar el comportamiento a partir de la socialización, la modulación y la reglamentación de un sistema emocional que es descrito con eventos que nos remiten a la más tierna infancia de los sujetos. Un ejemplo lo constituye Margaret Mead (1990 y 1994), quien nos muestra tres tipos de personalidades que permiten asomarnos a las constituciones subjetivas.⁶

Con la adquisición del lenguaje y el proceso de socialización primaria se fundamenta la subjetividad de cada ser humano. Los sociólogos Berger y Luckmann indican que en la primera etapa de la vida humana el lenguaje es el contenido e instrumento más importante y que se adquiere con la socialización. Los autores establecen dos momentos relevantes: la socialización primaria, aquella por la que atraviesa el sujeto en la niñez y por medio de la cual se convierte en miembro de la sociedad, y la socialización secundaria, definida como “cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (Berger y Luckmann, 1998: 166). También mencionan que la socialización primaria “comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional [...sin la cual] el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible” (1998: 167). De ese modo el niño acepta y adopta los roles, las actitudes y el mundo de los otros significantes. No tiene elección, recibe unos padres y ellos, dependiendo de su cultura, lo forman, le proporcionan certezas, identidad y con ella un lugar en el mundo (Berger y Luckmann, 1998: 167-173). Aunque la socialización nunca es total, la “primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado se ha establecido en la conciencia del individuo” (Berger y Luckmann, 1998: 174).

Aunque los submundos de la socialización secundaria son en general realidades parciales que contrastan con el mundo de base de la socialización primaria, para los autores, la socialización primaria, necesariamente, antecede toda socialización secundaria porque ésta se construye de manera similar a la primaria:

a partir de realidades más o menos coherentes, caracterizadas por componentes normativos y afectivos a la vez que cognoscitivos [...] la socialización secundaria es la internalización de submundos institucionales o basados

⁶ Mead pertenece a la escuela de cultura y personalidad. Su intención era explicar las relaciones que se establecían entre los diversos tipos de cultura y las personalidades examinando las experiencias de la niñez y de la adolescencia. Para ella, los patrones culturales corresponden a potencialidades humanas seleccionadas e impuestas arbitrariamente (Neiburg y Goldman, 2001).

sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento [Berger y Luckmann, 1998: 174-175].

Así, en la socialización secundaria adquirimos los roles que social e institucionalmente nos corresponden.

Existen otras definiciones de socialización que también vinculan la importancia del lenguaje en dicho proceso. Por ejemplo, Schieffelin y Ochs (1986) realizan un significativo estudio en antropología ya que parten de la idea de que el lenguaje se puede adquirir asimismo en etapas adultas. Para las autoras, la socialización constituye un proceso interactivo. De acuerdo con ello, el niño no es un recipiente pasivo de conocimiento sociocultural, al contrario, es un contribuyente activo de significado que a su vez genera interacciones con los otros miembros del grupo. Esta idea resulta compatible con la de Piaget (1982), quien señala que el niño es el constructor de su propio desarrollo. Por su parte, Peters (1990) lleva a cabo un estudio etnográfico del proceso de socialización en el aula escolar, y presenta el caso de un niño con impedimentos físicos en el que concluye que la socialización exitosa de estos pequeños depende de los dispositivos de la escuela para contender con estos casos excepcionales. Desde una perspectiva transnacional y transcultural, Garrett y Baquedano-López (2002) muestran la relevancia de considerar la dimensión sociocultural cuando se intenta comprender la multiculturalidad y el bilingüismo que de ella surgen. También mencionan los límites de los enfoques conductistas en estos casos. El trabajo de Crago, Annahatak y Ningiuruvik (1993) aborda el problema de la socialización y el lenguaje en la sociedad inuit del norte de Canadá. Los autores nos dejan ver que pese a que en ese país cuentan con políticas para la enseñanza de lenguas como el francés y el inglés no ocurre lo mismo con las lenguas aborígenes; exploran que el cambio del ambiente, el lenguaje y la cultura al que son sometidos los niños inuit repercute en su proceso de socialización. Los pequeños, hijos de mujeres trabajadoras, son llevados a otras comunidades para que cuidadores –que no hablan su lengua– se hagan cargo de ellos.

Si comparamos los enfoques revisados vemos que, aunque distintos, son complementarios: comparten que en las etapas tempranas de la vida se constituye tanto al sujeto –dotado de psiquismo– como al individuo –socializado–. Asimismo, reparan en la importancia de la normatividad “externa” al sujeto y en el trascendente papel de lo emocional en los problemas que abordan.

Berger y Luckmann nos hablan de procesos variables institucionalmente y relativos culturalmente; de

esa estructura y proceso el resultado es un sujeto apto para vivir socialmente, constituido para funcionar, recrear y reproducir su cultura. Quisiera añadir que dentro de esta reproducción y recreación cultural se encuentra implícita la reproducción de universos emocionales que resultan fundamentales no sólo en la estructuración del psiquismo de los sujetos y de las sociedades que éstos conforman, sino también en la reproducción y transformación del orden social.

A manera de conclusión

En este trabajo he intentado mostrar que la dimensión afectiva posee un papel cardinal en la adquisición del lenguaje, para ello he sugerido cuatro posibles momentos del proceso de constitución cultural y psíquica del nuevo sujeto.

En los dos primeros momentos propuse el concepto de *infans* para referirme a los seres humanos que no han adquirido el lenguaje. Intenté mostrar que el *infans* siente y entiende más de lo que puede expresar, que su llanto es el primer medio de comunicación, su primera relación la establece con el sujeto materno en un seno familiar o institucional cargado de emociones. He señalado que *la potencialidad de lo simbolizable* en el proceso de adquisición del lenguaje materno resulta una cualidad importante. También he querido exponer el proceso en el cual el *infans* conoce lo positivo y lo negativo de las emociones y la forma en la que le son mostradas las características de la dualidad y ambivalencia de los símbolos; el *infans* se encuentra en el dominio de lo *simbolizable*. En el tercer momento propuse el concepto de *infante* para referirme al ser humano que ya posee lenguaje. He querido hacer notar que en ese momento el infante no tiene instaurada la censura y expresa más sentimientos e ideas de lo que socialmente le es permitido. En ese contexto, a un infante se le toleran explosiones emocionales que se irán modulando por la cultura. En síntesis, ha sido expuesto y enfrentado con la alteridad, la dualidad, la ambigüedad y la ambivalencia. Esto no es menor, pues en ese momento inicia su comprensión, su conocimiento, su habilidad y su capacidad de transformar lo que siente. Debe convertir el odio o el amor en ternura. Ha sido sumergido en la diversidad de sentidos de los símbolos, en el terreno de lo *simbolizante* de la dimensión afectiva. Finalmente, en el cuarto momento utilicé el término *niño* para aludir al ser humano que es ya un sujeto constituido. He planteado que el niño es un sujeto hasta que reprime sus emociones e ideas y modula su lenguaje; en ese momento está habilitado para entender y usar los símbolos, es decir,

se encuentra apto para desenvolverse en el terreno de los universos emocionales de la cultura. Como resultado de este recorrido en el que he ubicado en un lugar fundamental a la madre –o a quien cumpla la función de portavoz de la cultura– podemos ver que los universos emocionales que ella porta y transmite mediante el lenguaje modulan el comportamiento de los futuros sujetos en la sociedad. Lo anterior nos permite sugerir que si los universos simbólicos emocionales de la cultura de la madre se inclinan hacia la anomia, la desorganización social o la entropía, probablemente se construirán sujetos violentos, que, en el caso de nuestra cultura, son el soporte de universos emocionales agresivos, destructivos, iracundos, etcétera, que propician la disolución del tejido social. Por otro lado, si tales universos maternos se inclinan hacia el respeto por las normas sociales, hacia la resiliencia y la no entropía, posiblemente se construirán sujetos que permitan la cohesión y la reproducción de un tipo de tejido social diferente, sostenido en universos emocionales armónicos, solidarios, respetuosos de la vida propia y de la de los otros.

Sin embargo quiero resaltar que el origen de los seres humanos no implica necesariamente un destino. En ese contexto he argumentado que la adquisición de lenguaje requiere de universos emocionales implícitos en el proceso de la socialización; pero que la socialización no se agota en la adquisición del lenguaje materno. En el proceso de socialización se constituyen, construyen, conforman y afortunadamente también se transforman, tanto los universos emocionales como los fundamentos de la subjetividad.

Fuentes

- ABU-LUGHOD, LILA Y CATHERINE LUTZ
1990 "Introduction: Emotion, Discourse, and the Politics of Everyday Life", en Catherine Lutz y Lila Abu-Lughod (eds.), *Language and the Politics of Emotion*, Cambridge University Press/Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, Cambridge, Nueva York y París, pp. 1-23.
- AULAGNIER, PIERA (CASTORIADIS)
2004 *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*, Amorrortu, Buenos Aires [1975].
- BARRETT, CYRIL
1991 *Ética y creencia religiosa en Wittgenstein*, Alianza Universidad, Madrid.
- BARTRA, ROGER
2001 *Cultura y melancolía*, Anagrama, Barcelona.
- BERGER, PETER L. Y THOMAS LUCKMANN
1998 *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires [1968].
- BIJOU, SYDNEY W.
Y DONALD M. BAER
1971 *Psicología del desarrollo infantil. Teoría empírica y sistemática*, Trillas, Ciudad de México [1961].
- BLEICHMAR, HUGO B.
1994 *Introducción al estudio de las perversiones. La teoría del Edipo en Freud y Lacan*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- BLOOM, LOIS, CHERYL MARGULIS,
ERIN TINKER Y NAOMI FUJITA
1996 "Early Conversations and Word Learning", en *Contributions from Child and Adult Child Development*, vol. 67, núm. 6, diciembre, pp. 3154-3175.
- CALDERÓN RIVERA, EDITH
2012 *La afectividad en antropología: una estructura ausente*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Ciudad de México.
- CASTAINGTS TEILLERY, JUAN
2011 *Antropología y neurociencia*, Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Barcelona.
- CRAGO, MARTHA B., BETSY ANNAHATAK
Y LIZZIE NINGIURUVIK
1993 "Changing Patterns of Language Socialization in Inuit Homes", en *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 24, núm. 3, septiembre, pp. 205-222.
- DICCIONARIO VOX LATINO-ESPAÑOL ESPAÑOL-LATINO
1982 *Diccionario Vox Latino-Español Español-Latino*, prólogo de D. Vicente García De Diego de la Real Academia Española, Biblograf, Barcelona [1964].
- DORON, ROLAND Y FRANÇOISE PAROT (DIRS.)
1998 *Diccionario Akal de Psicología*, Akal, Madrid [1991].
- FREUD, SIGMUND
1994a "Tótem y tabú", en *Obras completas*, vol. XIII, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 1-164 [1913].
- FREUD, SIGMUND
1994b "El malestar en la cultura", en *Obras completas*, vol. XXI, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 57-140 [1930].
- FREUD, SIGMUND
1995 "Tres ensayos de teoría sexual", en *Obras completas*, vol. VII, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 109-224 [1905].
- GARRETT, PAUL B.
Y PATRICIA BAQUEDANO-LÓPEZ
2002 "Language Socialization: Reproduction and Continuity, Transformation and Change", en *Annual Review of Anthropology*, vol. 31, pp. 339-361.
- HÉRITIER, FRANÇOISE
1996 *Masculino-femenino. El pensamiento de la diferencia*, Ariel, Barcelona.
- HÉRITIER, FRANÇOISE
2002 *Masculin/Féminin II. Dissoudre la hiérarchie*, Éditions Odile Jacob, París.
- HOFF-GINSBERG, ERIKA
1991 "Mother-Child Conversation in Different Social Classes and Communicative Settings", en *Child Development*, vol. 62, núm. 4, agosto, pp. 782-796.
- JIMENO SANTOYO, MYRIAM
2004 *Crimen pasional. Contribución a una antropología de las emociones*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- KOCHANSKA, GRAZYNA
1993 "Toward a Synthesis of Parental Socialization and Child Temperament in Early Development

- of Conscience”, en *Child Development*, vol. 64, núm. 2, abril, pp. 325-347.
- LACAN, JACQUES
1997 “La agresividad en psicoanálisis”, en J. Lacan, *Escritos 1, Siglo XXI Editores*, Ciudad de México, pp. 94-116 [1948].
- LACAN, JACQUES
2000 *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 3, Las psicosis*, Paidós, Buenos Aires [1955-1956].
- LAPLANCHE, JEAN
2001 *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis. La seducción originaria*, Amorrortu, Buenos Aires [1987].
- LAPLANCHE, JEAN
Y JEAN BERTRAND PONTALIS
1993 *Diccionario de psicoanálisis*, Labor, Ciudad de México.
- LEACH, EDMUND
1989 *Cultura y comunicación. La lógica de la comunicación de los símbolos*, Siglo XXI, Madrid [1976].
- LÉVI-STRAUSS, CLAUDE
1991 *Las estructuras elementales del parentesco*, Paidós, Barcelona [1949].
- LÉVI-STRAUSS, CLAUDE
1992 *Antropología estructural*, Paidós, Barcelona [1958].
- LUHMANN, NIKLAS
1985 *El amor como pasión*, Península, Barcelona [1982].
- MEAD, MARGARET
1990 *Sexo y temperamento*, Paidós, Ciudad de México [1939].
- MEAD, MARGARET
1994 *Adolescencia y cultura en Samoa*, Paidós, Ciudad de México [1933].
- MUSSEN, PAUL, JOHN CONGER Y JEROME KAGAN
1971 *Desarrollo de la personalidad en el niño*, Trillas, Ciudad de México [1969].
- NASIO, JUAN DAVID
2004 *El placer de leer a Freud*, Gedisa, Ciudad de México.
- NEIBURG, FEDERICO Y MAURICIO GOLDMAN
2001 “Teoría, política y ética en los estudios antropológicos del carácter nacional”, en *Alteridades*, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Ciudad de México, año 11, núm. 22, pp. 95-110.
- OLAVARRÍA, MARÍA EUGENIA
2011 “Sobre las formas de tener un hijo en el D. F. del siglo XXI. Adopción y las técnicas de reproducción asistida en familias homo y heteroparentales”, en Françoise Lestage y María Eugenia Olavarría (coords.), *Parentescos en un mundo desigual. Adopciones, lazos y abandonos en México y Colombia*, Universidad Autónoma Metropolitana/Miguel Ángel Porrúa, Ciudad de México, pp. 133-162.
- PÉREZ RANSANZ, ANA ROSA
1999 *Kuhn y el cambio científico*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México.
- PETERS, SUSAN J.
1990 “Integration and Socialization of Exceptional Children”, en *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 21, núm. 4, diciembre, pp. 319-339.
- PIAGET, JEAN
1982 *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueños*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México [1959].
- SAUSSURE, FERDINAND
1996 *Curso de lingüística general*, Fontamara, Ciudad de México [1922].
- SCHIEFFELIN, BAMBI B. Y ELINOR OCHS
1986 “Language Socialization”, en *Annual Review of Anthropology*, vol. 15, pp. 163-191.
- TAMIS-LEMONDA, CATHERINE S.,
MARC H. BORNSTEIN Y LISA BAUMWELL
2001 “Maternal Responsiveness and Children’s Achievement of Language Milestones”, en *Child Development*, vol. 72, núm. 3, mayo-junio, pp. 748-767.
- VYGOTSKY, LEV S.
2008 *Pensamiento y lenguaje*, Quinto Sol, Ciudad de México [1934].