

## VIII

### El pensamiento y la emoción

En un capítulo anterior, critiqué el hábito de trazar fuertes límites conceptuales entre el pensamiento, la acción y la emoción como "regiones" de la mente, y tener luego que construir puentes conceptuales para conectar lo que nunca se debería haber separado. Me propongo ahora desarrollar este argumento.

Sólo dos de los términos de la clásica tríada se incluyen en el título de este capítulo, aun estos dos hacen la tarea bastante difícil. Además, quiero afirmar que las acciones (anticipadas, en marcha y recordadas) inspiran nuestras representaciones del mundo. La concepción de un mundo posible comprende la concepción de procedimientos para actuar sobre él. Para decirlo con el lenguaje levemente arcaico de Edward Tolman,<sup>1</sup> el mapa cognitivo de un campo determinado incluye la existencia de medios-fines para actuar dentro de él, de otro modo tendríamos una teoría que "deja al animal absorbido por el pensamiento".

Examinaré primero el concepto de pensamiento. Es, para empezar, una abstracción muy refinada, una abstracción formulada primero en la filosofía, precisamente para compararla con la actividad gobernada por lo irracional y "teñida por la pasión". La característica definidora del pensamiento es su producto: el resultado del pensamiento puro siempre pasó la prueba de la razón correcta. Lo que no se adecuaba no era, en el sentido estricto, pensamiento puro. No fue accidental que el matemático George Boole titulara su famosa obra sobre álgebra, *Las leyes del pensamiento* (*The Laws of Thought*).<sup>2</sup> El pensamiento, en este sistema, es una idea normativa, la especificación de un criterio de razón correcta. Llamaré a esto la "abstracción clásica". Si esta abstracción clásica hubiese dado resultado, la intersección entre el pensamiento y la emoción constituiría una clase nula. No trato sólo de hacer una broma lógica, pues sin duda los primeros lógicos y filósofos abrigaban la esperanza de encontrar alguna manera de separar la paja de lo irracional del trigo de la razón. Y esto se había de lograr con la formu-

<sup>1</sup> Edward Tolman, *Purposive Behavior in Animals and Men*, Nueva York, The Century Company, 1932; véase también su "Reply to Professor Guthrie" en *Psychological Review*, 45, 1938, págs. 163-164.

<sup>2</sup> George Boole, *An Investigation of the Laws of Thought on Which Are Founded the Mathematical Theories of Logic and Probabilities*, Nueva York, Dover Publications, Facsimil, sin fecha, de la edición original de 1854.

lación de reglas cada vez más refinadas de razonamiento correcto (es decir, leyes de lógica) y no con la descripción cada vez más estricta de la actividad del pensar en sí (o, en el mismo sentido, de la emoción).

Lamentablemente, había un problema que obstruía. Había "errores" de razonamiento que debían tenerse en cuenta. Estos errores eran, en efecto, alejamiento de las reglas del razonamiento correcto, y es interesante observar cuánto tiempo les llevó a los lógicos clásicos y medievales especificar el carácter de esos errores. Fueron rotulados y clasificados y, en realidad, forman parte de nuestra herencia lógica, incluso hoy. ¿Qué estudiante de introducción a la lógica no conoce los usos incorrectos del *modus tollens* y el *modus ponens*?

Llama la atención qué poca curiosidad psicológica había sobre el origen de estos errores, y desde los sofistas hasta Würzburg se puede encontrar relativamente poca diferencia en la manera en que los explicaban. Eran "debilidades" de nuestros procesos lógicos, primero expresadas en función de las debilidades del término medio no distribuido, luego como "efectos de conjunto" o "efectos de la atmósfera". Para decirlo en una palabra, no había una psicología del pensamiento, sólo la lógica y un catálogo de errores lógicos. Cuando alguien se aventuraba a manifestar una idea psicológica sobre el tema, era para observar que nuestras "debilidades" con respecto a la lógica podrían ser alimentadas a veces por nuestros prejuicios y nuestras pasiones, que si una conclusión errónea de un silogismo coincidía con nuestros prejuicios, era más probable que lo ofreciéramos o lo aceptáramos.

El mismo argumento se aplica a la historia de la inferencia y de la deducción, como en la "falacia de la proporción" que analicé en el Capítulo VI. El alejamiento de los criterios bayesianos constituye una "falacia", y los alejamientos, como antes, son atribuidos a la debilidad, algunos a la debilidad inducida por el prejuicio.

Como sucede siempre en la historia de las ideas, desde luego, existe el reverso de la moneda. Cuando se fundaron las escuelas medievales, la lógica se unió a la gramática y la retórica para constituir el *Trivium*. Mientras los lógicos hacían un catálogo virtual de "errores lógicos", los retóricos estudiaban las maneras (si se me permite cierta licencia histórica) de atrapar a la gente en esos errores; desde luego, no se lo planteaban así, pero los mecanismos para argumentar de los retóricos eran de hecho eso. Y recuérdese también, como nos recuerda siempre el padre Walter Ong,<sup>3</sup> que el discurso erudito en todo ese período (y hasta bien entrado el siglo XIX) se realizaba *viva voce* en estrofas de oratoria y no estaba confinado a las polvorientas páginas de periódicos académicos. De modo que las oportunidades para —si cabe decirlo así— "agitar las emociones" del oyente eran muchas y se cultivaban cuidadosamente.

Otra distinción sumamente importante ha señalado la historia del tema que nos ocupa. En los debates teológicos de los escolásticos, debates en los que cobraron forma las concepciones no sólo sobre la naturaleza de Dios sino también sobre la del hombre y su mente, había una definida distinción entre la fe y la ra-

<sup>3</sup> Walter Ong, "The Language and Thought of Print", Conferencia Schweitzer pronunciada en la Universidad de Nueva York en marzo de 1985.

zón, una guiada por la revelación y la otra por la lógica o las reglas del "razonamiento correcto". Si uno lee las obras de Werner Jaeger<sup>4</sup> y de Harry Wolfson<sup>5</sup> sobre los filósofos patristicos, enseguida queda claro que había dos formas de conocimiento (si es dable usar esos términos seculares) que se daban por descontadas, dos formas de conocimiento que mucho antes habían sido establecidas en la Grecia clásica. Una consistía en el conocimiento sin mediaciones de las verdades eternas reveladas por Dios (o, en Platón, en virtud del don humano de la intuición de conocimiento puro). Era la revelación. La otra residía en un conocimiento logrado mediante la observación y la aplicación de la lógica a lo que había sido observado. Y, desde luego, debido a que no se pudieron distinguir nítidamente los aspectos analíticos de los aspectos sintéticos de la segunda modalidad, se originó la confusión entre la ciencia deductiva y la ciencia empírica que prevaleció hasta Francis Bacon. Pero la distinción fundamental, históricamente, fue entre la Fe y la Razón.

La lucha entre las dos en la mente del hombre fue, casi seguramente, el meollo del drama intelectual de la Edad Media. Etienne Gilson, en *Reason and Revelation in the Renaissance* (La razón y la revelación en el Renacimiento),<sup>6</sup> sostiene que la dinámica del Renacimiento reside en el logro de un nuevo equilibrio entre la primera y la segunda. Frente al conflicto entre la Razón y la Fe, el hombre religioso no tenía otra opción que inclinarse por la segunda. Y, en realidad, las *Confesiones* de San Agustín se basan en una elaboración de este tema.

Todo lo expuesto no significa que sólo existiesen la Fe y la Razón. Estaban asimismo la Locura y, sobre todo, el Pecado. La Locura surgía al no poder guiarse por la luz de la razón; el Pecado al violar los principios éticos que se conocían por medio de la Fe.

En la época del Iluminismo, los temas del pensamiento y la emoción eran tanto teológicos como psicológicos. Cuando Descartes escribió el *Discurso del método*, su "principio de la duda" podía tomarse (y fue tomado) como un ataque a la fe religiosa y no como una guía para un proyecto de ciencia de la investigación. Y hasta el día de hoy, el tema del "pensamiento y la emoción" sigue estando en una nebulosa. Pues aunque la sociedad occidental se ha ido secularizando cada vez más desde el Iluminismo —secularización acelerada por la Revolución Industrial y sus secuelas— siempre quedan vestigios de la antigua distinción, aunque sólo sea en las recurrencias del romanticismo y en los resurgimientos de la fe religiosa, tanto espontáneos como inspirados políticamente.

De modo que nuestro tema no es fácil de examinar "a la fría luz de la razón", porque esa fría luz suele ser el tema mismo en discusión, aunque casi siempre se

<sup>4</sup> Werner Jaeger, *Early Christianity and Greek Paideia*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1961.

<sup>5</sup> Harry Austryn Wolfson, *Religious Philosophy: a Group of Essays*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1961.

<sup>6</sup> Etienne Gilson, *Reason and Revelation in the Middle Ages*, Nueva York, Charles Scribner's Sons, 1938.

trata de una cuestión encubierta. Lo que me propongo hacer en las páginas siguientes es investigar de qué modo podríamos concebir el pensamiento y la emoción y la relación existente entre ellos a la luz del enfoque constructivista que he tratado de presentar en este libro.

\* \* \*

Conocemos el mundo de diferentes maneras, desde diferentes actitudes, y cada una de las maneras en que lo conocemos produce diferentes estructuras o representaciones o, en realidad, "realidades". A medida que nos volvemos adultos (por lo menos en la cultura occidental) nos hacemos cada vez más expertos en ver el mismo conjunto de sucesos desde perspectivas o posturas múltiples y en considerar los resultados como, por decirlo así, mundos posibles alternativos. El niño, todos estaremos de acuerdo, es menos hábil para lograr esas perspectivas múltiples; si bien es muy dudoso, como hemos visto en el Capítulo IV, que los niños sean tan uniformemente egocéntricos como se afirmaba antes. Es razonable subrayar, como traté de hacerlo en ese capítulo, que la capacidad humana para captar perspectivas múltiples debe de estar presente de algún modo funcional para que el niño pueda dominar el lenguaje. Y dentro de cada una de las perspectivas que el niño puede captar (o que el adulto puede captar), aquélla es capaz de imponer principios de organización que tienen una lógica interna, en el sentido de estar basada en principios en lugar de producir simplemente resultados de acuerdo con el "razonamiento correcto". Corresponde al eterno mérito de Piaget haber demostrado que una lógica interna guiaba al niño pequeño al igual que al científico, y que podía demostrarse que las dos cumplían un conjunto de operaciones basadas en principios.<sup>7</sup>

Ahora bien, una generación de trabajos de investigación que se extiende desde la Nueva Perspectiva hasta los estudios contemporáneos sobre la filtración y el proceso de la información, nos dice que cada modo de representar el mundo lleva en sí una regla sobre lo que es "aceptable" como información: la experiencia, por decirlo así, no es "independiente de la teoría". Los límites de nuestro sistema de procesamiento, cualquiera que sea el modo de organización, imponen aun una mayor selectividad a la información así como también a la interpretación de ésta. Como dijo hace medio siglo Robert Woodworth,<sup>8</sup> no hay ver sin mirar, ni oír sin escuchar, y tanto el mirar como el escuchar están conformados por la expectativa, la actitud y la intención.

Agreguemos a lo expuesto otro aspecto cultural más. Damos una categoría de "realidad" diferente a las experiencias que creamos a partir de nuestros encuentros con el mundo formados de diferentes maneras. Damos cierto valor canónico a ciertas actitudes que producen ciertas formas de conocimiento, ciertos mundos posibles. Una de esas actitudes es la "científica" o "racional" o "lógica".

<sup>7</sup> Barbel Inhelder y Jean Piaget, *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*, Nueva York, Basic Books, 1958.

<sup>8</sup> Robert Woodworth, "Reinforcement of Perception" en *American Journal of Psychology*, 1947, 60, págs. 119-124.

Pues ella produce explicaciones de la experiencia que son repetibles, que pueden someterse interpersonalmente a la calibración y a la fácil corrección. Pero gran parte de la experiencia no es de esta clase. Nosotros no confiamos firmemente en ese modo de organizar la experiencia. Como observó John Austin<sup>9</sup> hace dos décadas, la mayor parte del discurso humano no se encuentra bajo la forma de proposiciones analíticas o sintéticas verificables. Nos ocupamos también de realidades constitutivas que tienen que ver con pedidos, promesas, asociaciones, amenazas, estímulos, etcétera. Incluso creamos realidades de ladrillo y cemento como las cárceles para las personas que no se adaptan a las condiciones de expresividad de ciertas formas del prometer.

Según este razonamiento, cada manera de crear y experimentar un mundo debe considerarse de algún modo no trivial como la extensión de alguna actitud; a algunas de estas actitudes las denominamos "emocionales", mientras que a otras no les corresponde este rótulo. El riesgo, desde luego, reside en que es probable que las actitudes que consideramos racionales (dada la importancia de la abstracción clásica en la psicología tradicional) no sean vistas como actitudes, sino como si estuviesen guiadas automáticamente por un fantasma en la máquina llamada "razonamiento correcto". Pero supóngase que reemplazamos la palabra "apasionado" por "emocional". En este caso, tal vez estaríamos menos dispuestos a realizar la vieja distinción; por ejemplo, diríamos alegremente que Immanuel Kant, el Sabio de Königsberg, fue tan "apasionado" en su empleo de la actitud mental del "razonamiento correcto" cuando escribía sus *Críticas* como Stavrogin en su obsesión en la novela de Dostoievski. Los dos son víctimas o beneficiarios de la selectividad, ambos tienen una mentalidad unilateral.

Empero, diríamos que uno está "fuera de control", el otro no, y se trata de una distinción que aun la ley reconoce: un plan para matar a otro con deliberación y alevosía se distingue de un *crime passionelle*. Según este criterio, la "emoción" se libera de su asociación con la idea de esfuerzo *intenso* y se asocia con ese esfuerzo sólo cuando está fuera de control. Tiene el sentido común de lo que es correcto: la emoción es suscitada cuando una manera de construir el mundo está fuera de control. Si entendemos por "fuera de control" no "sujeto a la corrección" por la información, la bibliografía psicológica tiene algo que decir al respecto. Es una idea contenida en la Ley de Yerkes-Dodson.<sup>10</sup> La primera parte de esta ley postula que cuanto mayor es el impulso, hasta cierto punto, tanto más rápido es el aprendizaje. Pero, pasando ese punto, la intensificación del impulso hará que un organismo "quede fuera de control" y desacelerará el aprendizaje. (La segunda parte de la ley dice que cuanto más compleja es la tarea, tanto menor es la intensidad del impulso necesaria para lograr el punto máximo en la curva en U. Tal vez sea ésta la razón por la cual Kant demoró cuarenta años, o al menos es lo que se dice, para terminar la *Crítica de la razón pura*.)

En síntesis, el efecto que produce un impulso demasiado intenso es el de crear un estado que perturba la cognición eficaz o bien interfiere con ella. Su-

<sup>9</sup> John Austin, *How to Do Things with Words*, Oxford University Press, 1962.

<sup>10</sup> Robert Yerkes y J. D. Dodson, "The Relation of Strength of Stimulus to Rapidity of Habit-Formation" en *Journal of Comparative and Neurological Psychology*, 18, 1908, págs. 459-482.

póngase que denominamos a este estado provisoriamente "emoción". Podemos admitir inmediatamente que es una manera demasiado burda de caracterizar la emoción o de especificar las condiciones que la crean (con seguridad las emociones no se asocian sólo con un estado fuera de control). Empero, es un paso interesante en nuestro planteo sobre la interacción de la emoción y la cognición.

Dos ejemplos, tomados de trabajos de investigación, servirán para aclarar nuestro planteo. Proviene de estudios sobre el aprendizaje de las ratas, en el cual los temas resultan claros aun cuando tengan reminiscencias del relato de Chesterton, en el cual un irlandés busca una media corona bajo la lámpara de la calle porque allí es donde hay luz. Por lo menos, esos ejemplos servirán para especificar con más claridad qué podría significar estar "fuera de control".

En el primer ejemplo, el tema es lo que se denomina *Ensayo y error indirecto* (EEI, para abreviar), que fue tomado por los teóricos del aprendizaje cognitivo de la década de 1950 como un *Anlage* animal de la conciencia. Se medía principalmente contando la cantidad de veces que un animal en un laberinto se detenía en un punto de opción para mirar hacia adelante y hacia atrás frente a dos alternativas o ante dos indicios o "indicadores" posibles. Los que han pasado algún tiempo jugando este ajedrez especial que es la investigación del comportamiento de las ratas admitirán la exactitud metafórica de esta medición, introducida por Karl Muenzinger hace una generación.<sup>11</sup> (Incluso Even B. F. Skinner, quien nunca simpatizó con los conceptos cognitivos, tuvo que incluir alguna versión de esta idea en su sistema de pensamiento, denominándola la "respuesta observadora") y haciendo notar su inaplicabilidad a los esquemas ordinarios de refuerzo.) Lo que resulta notable sobre el EEI es que ocurre con mayor frecuencia en los ensayos en el laberinto que preceden inmediatamente a la solución correcta, como si marcara el momento en que las ratas comienzan a prestar una mayor atención. Muenzinger descubrió que cuanto más impulsados estaban los animales por el hambre (es decir, cuanto más tiempo habían sido privados de alimentos más allá de cierto punto óptimo antes del experimento), menos EEI presentaban. Un "impulso excesivo" reduce el procesamiento de datos o la observación; la "emoción" reduce la captación de indicios.

Un experimento posterior (de Bruner, Matter y Papanek)<sup>12</sup> se sumó a ese descubrimiento. Esta vez había dos series de indicios en cada punto de opción del laberinto, dos completamente redundantes, cualquiera de las dos o ambas podían usarse para dirigir al animal hacia la caja de alimentos situada al final del laberinto. Uno era un indicio "espacial": la puerta correcta en cada uno de los puntos de opción estaba dispuesta según una configuración alternada (Izquierda-De-

<sup>11</sup> Karl Muenzinger, "Vicarious Trial and Error at a Point of Choice", en *Journal of Genetic Psychology*, 53, 1938, págs. 75-86.

<sup>12</sup> Jerome Bruner, Jean Matter y Miriam L. Papanek, "Bread of Learning as a Function of Drive Level and Mechanization", en *Psychological Review*, 42, 1955, págs. 1-10; véase también R. M. Church: "Effect of Overtraining on Subsequent Learning of Incidental Cues", en *Psychological Reports*, 2, 1956, págs. 247-254. Este estudio plantea limitaciones al efecto examinado. Asimismo, es pertinente el artículo de Jerome Bruner, Jean Matter Mandler, Donald O'Dowd y Michael Wallach, "The Role of Overlearning and Drive Level in Reversal Learning", en *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 51, 1958, págs. 607-613.

recha-Izquierda-Derecha), lo cual constituye un esquema bastante "intelectual" para que lo aprendan las ratas. La otra serie de indicios consistía en el color de las puertas en cada punto de opción: la más oscura de las dos puertas grises era la correcta.

También en este experimento había dos grupos de ratas, uno con un grado razonable de privación de alimentos, el otro muy hambriento. (Los animales más hambrientos actuaban más emocionalmente: estaban más emocionalmente, era más probable que defecaran cuando encontraban una puerta bloqueada, etcétera.) ¿Qué animales, en el proceso de conocer el laberinto, habrían notado la doble serie de indicios? Según lo previsto, los que tenían un hambre moderada. Al reunirse las marcas de las puertas, pintándolas en el mismo tono de gris, los animales que tenían el impulso más intenso (aunque podían recorrer el laberinto siguiendo los indicios visuales) retrocedían a una elección hecha casi al azar. Los que tenían un hambre moderada se detenían brevemente cuando se quitaban las señales visuales, y luego procedían a usar la configuración alternada para llegar hasta el alimento situado al final del laberinto. De este modo, parecería que el estado emocional no sólo reduce el grado de observación pura sino que además la vuelve más estrecha, o más especializada o más "primitiva" (en el sentido de que las señales visuales eran más inmediatas).

Ahora bien, sintetizaré el planteo hasta este punto. La cuestión general sobre la "emoción y el pensamiento" ha llegado a ser más específica. Por una parte, podemos determinar el grado de impulso que excede lo necesario para mantener al organismo en la tarea (según la Ley de Yerkes-Dodson). Por la otra, podemos determinar algo sobre la atenuación de la captación en esas condiciones, e incluso decir algo sobre su "estrechez" o "unilateralidad". Esto significa cierto progreso, aun cuando se haya logrado con referencia a las ratas. Además tiene cierta elegancia como formulación. Sugiere una ley de economía del funcionamiento basada en un principio de compensación: cuando la necesidad es grande, el tiempo dado al procesamiento de la información disminuye y la profundidad de ese procesamiento se reduce. La preocupación por llegar a la meta reprime la ocupación con los medios para alcanzarla.

Inmediatamente sentimos la tentación de encontrar "paralelos" con criaturas superiores, como el hombre. Como el informe que oí una vez del caso de un psicoanalista. El paciente, al entrar en el consultorio, miró a su alrededor y comentó que se había cambiado la disposición de los muebles, pero que no se daba cuenta en qué consistía ese cambio. La psicoanalista le sugirió que la mirara más de cerca, y el paciente lo hizo. Aun entonces no notó que ella ostentaba un ojo completamente negro. El paciente se encontraba en medio de la elaboración de los sentimientos muy hostiles que tenía hacia su psicoanalista, los cuales se resistía a admitir, así como también se resistía a admitir la hostilidad que sentía hacia la fría y desapegada madre de su niñez. ¿Puede aplicarse la idea de "estrechamiento" de la información al bloqueo del paciente frente al anzuelo de su psicoanalista? La metáfora grueña bastante fuerte.

Ahora bien, existen ciertos vínculos simples, probablemente basados en lo biológico, entre la emoción, el despertar, el impulso, por una parte, y el aprendizaje, la solución de problemas, el pensamiento, por la otra. Y parece que es pro-

vechoso estudiarlos (aun a la luz de explicaciones más complejas de la emoción, como las presentadas por Silvan Tompkin).<sup>13</sup> Y las conexiones que he estado analizando tienen que ver en la cuestión relativa a cómo construimos y creamos los mundos en los que funcionamos. Empero, lo que sigue faltando, desde luego, es la explicación de cómo entra en escena la actividad simbólica, tan importante para la idea constructivista de la "fabricación de mundos".

\* \* \*

Abordaré este asunto desde la perspectiva del desarrollo, en especial a la luz de lo que sabemos sobre la adquisición del lenguaje en los niños.

Es evidente que los niños dominan la sintaxis sin crisis, con rapidez y sin esfuerzo. Con un poco más de dificultad, pero todavía sin esfuerzo, el niño también "aprende a dar significados" (a referirse al mundo con sentido). Pero los niños no dominan la sintaxis por sí misma ni aprenden a dar significados simplemente como ejercicio intelectual, como pequeños investigadores o lexicógrafos. Adquieren estas habilidades con el fin de que se hagan cosas en el mundo: pedir, indicar, aliarse, protestar, afirmar, poseer, etcétera. Estos temas ya los tratamos en los capítulos anteriores.

Es bastante claro que los "usos" más simples de la comunicación aparecen antes de que el lenguaje propiamente dicho entre en escena. Pedir, indicar, aliarse, son acciones que se realizan mediante el gesto, la vocalización, mediante el "lenguaje del cuerpo", regulando la mirada antes de que aparezca el lenguaje léxico-gramatical. Cuando aparece, se usa para perfeccionar, diferenciar y ampliar estas funciones. Con el tiempo, el niño aprende a realizar ciertos actos de habla que pueden ser ejecutados sólo mediante el uso del lenguaje propiamente dicho, y el ejemplo típico es la promesa. Estos son los elementos de ejecución que captaron la imaginación de los filósofos y los antropólogos en la década de 1960 y después. Pues esos elementos funcionan creando realidades sociales.

Estas realidades, estos contextos sociales construidos, dan la "rúbrica" de los estados emocionales. Es decir, para elegir un ejemplo muy obvio, enfrentarse con una promesa incumplida produce vergüenza de un modo que permite que la persona que la siente reconozca que está relacionada con el "incumplimiento de la promesa". Pero ni el fenómeno de romper una promesa ni su contrapartida efectiva de la vergüenza podrían tener lugar si no fuese por el poder constitutivo de un acto de habla para crear su realidad social. Para simplificar, las emociones alcanzan su carácter cualitativo al ser contextualizadas en la realidad social que las produce.

<sup>13</sup> El trabajo de Silvan Tompkin tal vez se ilustre mejor con su *Affect, Imagery and Consciousness*, vol. 1: *The Positive Affects*, y vol. 2: *The Negative Affects*, Nueva York, Springer, 1962, 1963. Sus ideas más recientes aparecen en los dos trabajos siguientes: "Affect as Amplification: Some Modifications in Theory", en R. Plutchik y H. Hellerman (comps.), *Theories of Emotion*, Nueva York, Academic Press, 1980; y "The Quest for Primary Motives: Biography and Autobiography of an Idea", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 1981, págs. 306-329. Véase una explicación general del estado de la emoción y su relación con los procesos cognitivos en George Mandler, *Mind and Body: Psychology of Emotion and Stress*, Nueva York, Norton, 1984.

A continuación voy a presentar una hipótesis sobre cómo se produce, en el transcurso del desarrollo, esta contextualización, o rubricación, de la emoción.

Ya sabemos gracias a Sperber y Wilson<sup>14</sup> que los oyentes casi siempre actúan sobre el supuesto de que el hablante está tratando de comunicar algo. Parecería que es irresistible. Las observaciones que realizó Aidan Macfarlane<sup>15</sup> sobre las palabras que las madres dicen a sus bebés cuando se los acercan por primera vez después del parto, subrayan esta irresistibilidad. Entre sus observaciones figuran cosas como éstas: "¿Por qué frunces el ceño? ¿Estás tratando de decirme que el mundo es un poquito sorprendente?" Las madres dirán que *en realidad* no creen que el bebé las comprenda. Pero siguen hablando de esa manera a pesar de lo que dicen. Le dan un significado a lo que sus bebés están haciendo y responden en consecuencia. Y con el tiempo, como hemos visto, ellas crean formatos de interacción, pequeños mundos contruidos conjuntamente en los que interactúan de acuerdo con las realidades sociales que han creado en sus intercambios. Esta es la primera "cultura" del niño. Y está limitada por expectativas mutuas las cuales, si no se concretan, producen un trastorno emocional. El hecho de que este mundo íntimo sea un espacio emocional está comprobado por un descubrimiento realizado en una investigación por Alan Sroufe:<sup>16</sup> las cosas que hacen los progenitores que tienen más probabilidad de producir risa en el niño son las mismas cosas que casi seguramente le arrancarán lágrimas si las hace un extraño.

La iniciación en la cultura familiar es favorecida enormemente por lo que Daniel Stern<sup>17</sup> ha denominado "armonización". El mundo del niño y el mundo de la persona que lo cuida logran una correspondencia funcional e, incluso momento a momento, puede observarse que los dos se responden entre sí reforzándose y confirmándose mutuamente. Es el momento feliz del niño. Cuando surge el conflicto se interrumpe la armonización, y es el momento infeliz. La emoción, en el primer año de vida, parece ser el acompañamiento de la armonización y su interrupción. No está diferenciada notablemente en un sentido cualitativo. El niño se encuentra feliz o infeliz, con un estado medio excitado de atención alerta y otro estado tranquilo de sueño cuando se retira. (No estoy dejando de lado los efectos de la incomodidad y el dolor físicos; también son "emociones". Sólo quisiera recordarle al lector que la mayoría de las madres dicen que en la octava o novena semana éstas retroceden y su lugar es ocupado por lo que las madres, según Christopher Pratt,<sup>18</sup> describen como "necesidades" psicológicas.)

<sup>14</sup> Dan Sperber y Deirdre Wilson, "Mutual Knowledge and Relevance in Theories of Comprehension", en N. V. Smith (comp.), *Mutual Knowledge*, Londres, Academic Press, 1977.

<sup>15</sup> Aidan Macfarlane, *The Psychology of Childbirth*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1977.

<sup>16</sup> L. A. Sroufe y J. P. Wunsch, "The Development of Laughter in the First Year of Life", en *Child Development*, 43, 1972, págs. 1326-44.

<sup>17</sup> Daniel Stern, *The Interpersonal World of the Infant*, Nueva York, Basic Books, 1985.

<sup>18</sup> Christopher Pratt, "The Socialization of Crying", tesis doctoral, Universidad de Oxford, 1978.

La armonización produce el estado feliz, su ruptura el estado infeliz. Ambos obedecen al ajuste de las expectativas del niño pequeño a las maneras en las cuales los demás están respondiéndole. Con el tiempo, el niño construye representaciones del mundo que él espera en diferentes situaciones, las construye a partir de los encuentros que tiene con los que lo rodean, su "cultura" inmediata. La emoción empieza luego a adquirir un carácter cualitativo que se relaciona con las situaciones, y la madre puede decir sin equivocarse si el bebé tiene hambre, si está frustrado por un juguete, si se siente solo, etcétera. Y entonces ella puede responder en consecuencia (o no).

El único problema planteado por el logro del niño de hallar al mundo en armonía con sus expectativas es el aburrimiento, pero eso no tiene por qué importarnos. Su felicidad está asegurada si se le proporciona suficiente variación para que no se aburra, como saben los padres.

Hay indicios sutiles que se le dan al niño para indicarle cómo se espera que "sienta" en una situación dada, en especial en las situaciones estructuradas o rituales a las que me referí en capítulos anteriores. Se supone que sentiremos más "pena" cuando muere un pariente que cuando muere un extraño, "indignación" cuando alguien infringe nuestros derechos, "alegría" cuando llegan los abuelos. Si el niño no capta estos indicios, es "castigado" (aunque sea sin intención) por la ruptura de la armonización o, en mejores circunstancias, se le da una explicación más completa sobre la situación y sobre lo que se espera de él. En la mayoría de los casos, si el niño no se adecua a la expectativa sobre las emociones apropiadas, el asunto se vuelve objeto de negociación, conversación, un relato aclaratorio y, más adelante, de terapia.

Con el tiempo, y con la suficiente experiencia en indicios y modelos, los niños por lo general "mejoran". Pero la mejora en cuestión no consiste generalmente en evocar alguna emoción preparada sino, en cambio, en ayudar al niño a contextualizar sentimientos inicialmente no diferenciados en situaciones sociales muy diferenciadas que les dan a estos sentimientos su rúbrica afectiva.

Todo lo expuesto no significa afirmar que no existe diferenciación alguna en el estado emocional, excepto la que es dada por la situación definida socialmente en la cual se produce. Este punto de vista sería una variante rara de la teoría de James-Lange que afirmaba que tenemos miedo sólo porque huimos. La variante cultural de la teoría de James-Lange diría que sentimos miedo no porque huimos sino porque reconocemos que estamos en una situación que se define culturalmente como peligrosa.<sup>19</sup> Pero una variante tan extrema no es necesaria. La idea general propuesta aquí se aplicaría igualmente bien aun si admitiésemos que hay emociones primarias o "primitivas" como el miedo, la rabia, el hambre y la excitación sexual, o que cada sistema importante de impulsos tuviese su emoción distinguible concomitante. Si fuese así (y no deseo excluir la posibilidad), seguiría siendo cierto que según nuestro punto de vista se necesitaría una "rúbrica" afectiva más específica. El contexto definido socialmente cumpliría entonces la función de proporcionar esa "rúbrica".

<sup>19</sup> Véase un análisis de la teoría de la emoción de James-Lange e ideas alternativas en Mandler, *Mind and Body*.

Sin duda, existen pruebas en la bibliografía sobre psicología referida a la emoción que sustenta la idea sugerida aquí. Una fuente de ellas es transcultural. Las observaciones de los chukchi realizadas por Vladimir Bogoraz<sup>20</sup> brindan un ejemplo. Se trata de personas que habitan en la tundra del extremo noreste de Rusia. Bogoraz observó que en la sociedad chukchi se definen a los objetos extraños ajenos a la cultura como "desagradables" y producen náuseas. Son presentados a los niños como objetos de disgusto. Pero tal vez la prueba más contundente de la contextualización social de la emoción se encuentre en el ámbito sexual. Las observaciones antropológicas coinciden en un punto fundamental. El precepto de la exogamia tiene un poderoso efecto constituyente en la excitación sexual, aun cuando es, por así decir, clasificatorio (relacionado con categorías de varones y hembras en lugar de personas específicas). Que una pareja posible resulte sexualmente atractiva o no dependerá de la categoría que tenga con respecto al tabú de la exogamia.

Y en nuestra propia cultura (o cualquier cultura), hay ciertas emociones (como la vergüenza, a la que me refería al comienzo de este análisis) que pueden definirse sólo en función de sistemas simbólicos como, por ejemplo, el parentesco, la clase social y el grupo de referencia. La turbación (característica tan prominente en la vida del adolescente en el momento en que las pautas infantiles son cambiadas por las adultas) constituye un caso bien ilustrador. Pero también tiene una versión adulta que se relaciona con la clase social. Hay una incidencia más alta de la turbación ante aquellos a quienes definimos como superiores con respecto a la clase social; y es mayor cuanto más movilidad social tengamos.

Y por último, existen pruebas de los efectos de la adrenalina introducida directamente en el torrente sanguíneo. La manera en que reaccionamos con respecto a la hormona está determinada principalmente por la índole de la situación en la cual nos encontramos (o definimos): si estamos enojados, tristes, contentos, etcétera.<sup>21</sup>

Hay dos maneras de sacar conclusiones a partir de datos como los mencionados. La primera, psicológica, es que las reacciones emocionales "se adaptan" fácilmente a los estímulos situacionales. Y las pruebas de los estudios convencionales del condicionamiento emocional apuntarían este criterio. Sin embargo, hay otro enfoque que no está en contradicción con el primero, pero que no se refiere al "mecanismo" —si hay condicionamiento o no— sino el carácter de esos "estímulos situacionales" ante los cuales se produce el condicionamiento. ¿En qué consisten y cómo se relacionan entre sí? La respuesta es que por lo general no se trata de estímulos en el sentido pavloviano, sino que adquieren su importancia en virtud de estar insertos en el sistema simbólico continuo que constituye la cultura.

<sup>20</sup> Vladimir Bogoraz, *The Chukchee*, Jessup Non Pacific Publications, n.º 7, Nueva York, Museo Norteamericano de Historia Natural, sin fecha, reproducción de la edición de 1909.

<sup>21</sup> Véanse estudios sobre la inducción de la emoción producida por la inyección de adrenalina y sustancias afines en Stanley Schachter y Jerome Singer, "Cognitive, Social and Physiological Determinants of Emotional State", en *Psychological Review*, 69, 1962, págs. 379-399; véase también Mandler, *Mind and Body*.

Los componentes de la conducta de los que estoy hablando no son las emociones, las cogniciones y las acciones, aisladamente, sino aspectos de un todo más amplio que logra su integración sólo dentro de un sistema cultural. La emoción no puede aislarse del conocimiento de la situación que la suscita. La cognición no es una forma de conocimiento puro al cual se agrega la emoción (ya sea para perturbar su claridad o no). Y la acción es un sendero común (final que se basa en lo que uno sabe y siente. En realidad, nuestras acciones con frecuencia están destinadas a impedir que se perturbe un estado de conocimiento (como en la "hostilidad autística") o a evitar situaciones que previsiblemente serán suscitadoras de emociones.

Parece mucho más útil reconocer desde el comienzo que los tres términos representan abstracciones, abstracciones que tienen un costo teórico elevado. El precio que pagamos por esas abstracciones al final es que perdemos de vista su interdependencia estructural. Cualquiera que sea el nivel en el que realicemos la observación, por muy detallado que sea el análisis, las tres son constituyentes de un todo unificado. Aislarlas es como estudiar los planos de un cristal individualmente, perdiendo de vista el cristal que les da su ser.