

LENGUAJE VERBAL, ICÓNICO Y EMOCIONAL ADOLESCENTE: EL CASO DE AYOTZINAPA

Verbal, Iconic and Emocional Teenager Language: the Case of the Ayotzinapa

Anna María Fernández Poncela

Universidad Autónoma Metropolitana (Xochimilco)

fpam1721@correo.xoc.uam.mx

Resumen:

Este artículo se centra en el recuerdo sobre los sucesos de Iguala, Guerrero, en 2014, la desaparición de estudiantes y varias muertes, así como, el movimiento social que esto generó. Los hechos impactantes se guardan en la memoria con el pegamento de las emociones. Este estudio revisa el impacto emocional de estos hechos y el movimiento social para un grupo de adolescentes de la ciudad de México. Esto se realiza a través de un estudio que comprende un cuestionario con preguntas y dibujos sobre el tema.

Palabras clave: Emociones, memoria, hechos impactantes, movimiento social, percepciones adolescentes.

Abstract:

This article focuses on the memory about the facts of Iguala, Guerrero, in 2014, the disappearance of students and several deaths as well, the social movement that this generated. The shocking facts are stored in the memory with the glue of the emotions. This study reviews the emotional impact of these facts and the social movement for a group of teenagers from the city of Mexico. This is done through a study which includes a questionnaire with questions and drawings about the theme.

Key words: Emotions, memory, shocking facts, social movement, adolescent perceptions.

Introducción

Hay hechos históricos que marcan el recuerdo a pesar de que corran tiempos del crepúsculo del deber, el imperio de lo efímero o la era del vacío, para utilizar algunos conceptos que describen la sociedad contempo-

ránea y parafraseando a un autor actual. Por no mencionar la sociedad de la información, la sociedad del riesgo o la sociedad del horror, empleando a otros autores de nuestros días.

Estos acontecimientos reales e impactantes se repliegan y guardan en la memoria en imágenes o palabras, de forma especial a través del pegamento de las emociones, para siempre -de forma consciente o inconsciente-, y pueden ser desplegados en expresiones verbales o icónicas en cualquier momento de la historia de la vida de una persona, un colectivo, una generación, y quizás más allá incluso.

El trabajo aquí presentado se remite a lo anterior, ya que se trata de indagar y mostrar el recuerdo que poseen las jóvenes generaciones sobre los sucesos que tuvieron lugar en Iguala, Guerrero, México, en otoño del año 2014 con los estudiantes de la escuela normal rural Isidro Burgos de Ayotzinapa, desaparecidos y muertos.

Lo cual se realiza con la aplicación de un instrumento a modo de cuestionario que solicita el recuerdo de los hechos por medio de la petición de un dibujo sobre el tema, así como se interroga por la emoción pasada y presente, en una palabra. Con ello y como resultado se obtiene un acercamiento a la memoria personal y grupal de la percepción cognitiva y emotiva de 120 adolescentes de entre 12 y 15 años. Como se dijo, hay hechos difíciles de olvidar, y este es el caso que nos ocupa, otra cosa es cómo esta memoria generacional se desplegará e impactará hacia el futuro cual vivencia personal y experiencia colectiva.

Memoria

“Memoria y olvido son inseparables y se ejercen tanto desde los poderes instituidos...como desde las múltiples resistencias que los confrontan y evaden. Las luchas por el poder son también luchas por la memoria” (Calveiro, 2008: 60).

La memoria es algo percibido a través de los sentidos, almacenado y que puede ser recuperado. Hay memorias a corto plazo que duran unos segundos, otras a largo plazo que permanecen cierto tiempo o toda la vida. Entre los tipos de memoria sensorial está la icónica -imágenes- y la ecoica -a través de los oídos- (Papalia y Wendkos, 2001).

“¿Qué tipo de sucesos o eventos capta este tipo de memoria? Puede tratarse de un momento excepcionalmente importante de la historia o de su vida personal...La memoria vívida tiene lugar en un momento de sorpresa, de “shock” y de gran significado personal y biológico” (Brown y Kulik cit. Papalia y Wendkos, 2001: 219). “Neisser (cit. Papalia y Wendkos, 2001: 220) opina que los recuerdos vívidos de sucesos de interés público son “mitos colectivos”, lugares para situar nuestra corta vida”. Desde la neurociencia la amígdala se ocupa de la memoria y de las emociones; el cerebro construye ficheros de memoria de los mapas sensoriales que puede luego reproducir (Damasio, 2010).

La memoria es experiencia (Benjamin, 2007), una forma de ordenar la vida de personas individuales, así como grupos y colectivos sociales en el espacio tiempo que les ha tocado vivir. De hecho, la biografía individual está entrelazada a la vivencia colectiva, y ésta se fundamenta en aquella. Lo que se recuerda además de vivencias personales son representaciones colectivas del pasado desde el presente.

(...) yo me acuerdo de aquello que los otros me inducen a recordar, que su memoria viene en ayuda de la mía, que la mía se apoya en la de ellos...los recuerdos son evocados desde afuera, y los grupos de los que formo parte me ofrecen en cada momento los medios de reconstruirlos, siempre y cuando me acerque a ellos y adopte, al menos, temporalmente sus modos de pensar (...). Es en este sentido que existiría una memoria colectiva y los marcos sociales de la memoria, y es en la medida en que nuestro pensamiento individual se reubica en estos marcos y participa en esta memoria que sería capaz de recordar (Halbwachs, 2004a:8-9)

Todo ello acorde también con cada época, colectivo, y en sintonía con las mentalidades de cada cultura, y según sus necesidades e intereses. La memoria es tiempo, espacio y lenguaje, y usualmente aparece bañada de afectividad (Halbwachs, 2004a), añadamos a ello la importancia del contagio emocional. La memoria es el presente del pasado, la identidad individual o grupal, ligado al sentido de permanencia, misma que con las mudanzas de sensibilidades sociales y el transcurrir del tiempo, sufre transformaciones de sentido, se resignifica. Eso sí la memoria colectiva como tal no existe en el sentido que no se sitúa por encima de los sujetos ni es ajeno a su campo de acción e interrelación, más bien se ha de hablar de grupos de individuos que como tales rememoran y tienen memoria, dan sentido a ciertos acontecimientos espacio-temporales, construyen su identidad y crean continuidad (Halbwachs, 2004b).

Además, existen memorias dominantes y subalternas que también se modifican. Ha de tenerse en cuenta lo ético-político, la acción colectiva, lo personal (Jelin, 2002). Y es que “Los procesos históricos ligados a las memorias de pasados conflictivos tienen momentos de mayor visibilidad y momentos de latencia, de aparente olvido o silencio” (Jelin, 2002: 72), “el abordaje de los sentidos del pasado y su incorporación en las luchas políticas pone sobre el tapete la cuestión de la relación entre memorias y verdades históricas” (Jelin, 2002:66). No obstante, la memoria, como todo, es objeto de usos y abusos, desde olvidos hasta inventos (Todorov, 2008; Ricoeur, 2010). La memoria con su estructura narrativa configura discursos y maneras de ordenar la experiencia. “La memoria colectiva...es un proceso social de reconstrucción de un pasado vivido o significado por un grupo o sociedad, que se contiene en marcos sociales, como el tiempo y el espacio, y como el lenguaje, pero también se sostiene por significados, y estos se encuentran en la cultura” (Mendoza, 2005:11).

Eso sí, hay experiencias y experiencias, y aunque esto tiene que ver con la personalidad y subjetividad de cada quien, existen acontecimientos traumáticos colectivos con intensidad e impacto sorpresivo que pueden ser desde negados o reprimidos, hasta integrados a la experiencia de cada quien. Esos traumas o shocks, por así llamarlos, se anclan en la identidad de un grupo, se fijan en el pasado y su vivencia (Kaufman cit. Jelin, 2002). Cuando el clima de una época cambia o simplemente el tiempo pasa, hay transformaciones sociales y mudanzas en las sensibilidades sociales que dan nueva luz o sentido a ese pasado traumático o doloroso, aprendizajes políticos, catarsis colectivas, necesidad de reconocerlo o resignificarlo o simplemente integrarlo, ilustrarlo y narrarlo e interpretarlo. El tiempo de la memoria no es lineal, hay momentos de latencia con aparente olvido o silencio y otros de visibilidad; además en el proceso la subjetividad es importante, así como la posición del sujeto, lo que se recuerda y lo que se silencia, la comprensión y la narración (LeCapra cit. Jelin, 2002).

De hecho, en los últimos años ha habido una revalorización de la memoria desde la historia y las ciencias sociales, así como sus usos públicos, políticos, comerciales y académicos, muchas veces a través de los medios de comunicación (Hyssen, 2002). También Halbwachs (2004b) señala que las personas de colectivos que crean memorias se basan en percepciones y experiencias propias, así como en la rememoración de lo leído o escuchado o visto en las noticias, por ejemplo. A estos últimos tipos de memoria también se les ha denominado memorias comunicativas (Assmann cit. Seydel, 2014), que comparten experiencia individual a veces como coetáneo y testigo ocular, toda vez que lo que escuchó acerca de los acontecimientos.

Hoy en día la comunicación social y los medios contribuyen a la configuración de huellas en la memoria colectiva a través de la difusión de hechos y sus noticias, colaboran en la construcción de nuestra memoria, antaño más centrada en lo familiar y local, y hay algunos acontecimientos que poseen un papel estructurante que organiza la representación. Las noticias se transmiten a través de imágenes visuales y enunciaciones escritas o auditivas en la comunicación de masas. Algunas noticias tienen poco espacio en los medios por la vertiginosidad del paso del tiempo en la actualidad, sin embargo, hay sucesos que duran más que la propia noticia y poseen la capacidad de rememorar. Se habla incluso de memorias de destello en el sentido de un hecho que implica sorpresa, emoción y cierta relevancia personal, que en ocasiones se convierte en algo importante para toda una generación, constituyéndose en acontecimiento memorable, y que a menudo suelen ser de

carácter traumático (Conway, Brown y Kulik cit. Bellelli *et al.*, 1999). Acontecimientos y sus noticias que se comparten con otras personas con o en interacción social y factores emocionales en la codificación del suceso, que se reiteran en los medios, que se pueden convertir en algo importante para un individuo y su colectivo, ante los cuales puede haber un posicionamiento social o político, poseen y comportan activación emocional personal y emociones compartidas, lo cual equivale en principio a un mayor rango de disponibilidad memorística. Se trata, en resumidas cuentas, de hechos emblemáticos con valor simbólico que configura una representación colectiva, esto es, acontecimientos que tienen mayor o menor incidencia según grupos sociales (Wright y Gaskell cit. Bellelli *et al.*, 1999) y generaciones (Shuman y Scott cit. Bellelli *et al.*, 1999), pero que dejan huella consciente o inconsciente en la memoria colectiva y social de una generación en particular o de todo un grupo humano en general. Como se ha dicho se trata de la presentización del pasado (Halbwachs, 2004b), una representación del mismo, un indicio de lo acontecido (Ricoeur, 2010), es más, “el recuerdo puede interrogar a la esperanza” (Augé, 1998:22).

Y es que la memoria deja marcas, por ejemplo, ante la violencia y el dolor, marcas en el cerebro, en el cuerpo y en la psique, físicas y emocionales (Huffschimind, 2013), pues como se dijo se relaciona íntimamente con las emociones. Finalmente, se considera que el factor de permanecer en el recuerdo tiene que ver con “ser el resultado de una elaboración colectiva, la medida en la que el grupo social puede percibir en ese acontecimiento algo que de manera significativa modifique sus propios planes colectivos o su propia representación del pasado. También es esto lo que le da a ciertos acontecimientos el poder de provocar emoción después de un largo período de tiempo” (Bellelli *et al.*, 1999:114). Se configuran así memorias generacionales de larga data, unidas a acontecimientos sociales de profundo talante emocional.

Adolescencia

Sobre la adolescencia, hay diversas definiciones, como la clásica de Erikson (1972) que parte de la búsqueda de identidad, la identidad del yo –quienes somos, como nos adecuamos a la sociedad y qué queremos hacer en la vida-, y cuya edad va de los 12 a 20 años de edad, si bien sobre esto hay variaciones. En la actualidad se considera que hay tres etapas: la pubertad con cambios físicos y temperamentales entre los 11 y 12 años, de 13 a 15 un tiempo de asilamiento o de íntimo compartir con el grupo de pares, y tardía o final entre 16 y 18 años, más o menos. Es una etapa etaria, de carácter procesual, pues tiene que ver con el crecimiento, se crea un sentimiento de continuidad, cohesión interior, sentido de seguridad y adecuación, organización en el tiempo y espacio, apreciación emocional, intercambio interpersonal, enfrentamiento a diversas situaciones, aprendizaje sobre la vida, interés sexual, integración al grupo de pares, valoración y participación social, desarrollo profesional, así como autoimagen social (Erikson, 1972, 1974, 1983). Para la OMS es el grupo etario entre los 10 y 19 años. En varias sociedades occidentales actualmente se considera el tránsito fundamental entre la infancia y la edad adulta. Época de la vida en la cual tiene lugar el empuje de crecimiento puberal y el desarrollo de las características sexuales, así como la adquisición de nuevas habilidades sociales, cognitivas y emocionales, autoestima, autonomía, valores e identidad se van afirmando en este proceso (OMS, 2013). Satir (2002) remarca la importancia de descargar energía en esta fase de grandes transformaciones, cuando todo parece nuevo “y la gente tiene que volver a conocer a quienes le rodean” (p. 327). Es un período de cambios fisiológicos, en el desarrollo cognitivo, moral, social y de personalidad (Papalia y Wendkos, 2001). Últimamente, desde la neurociencia se subrayan los cambios cerebrales, y desde la ciencia política se considera, es una etapa importante en la formación de ideas políticas, como se verá más adelante.

Volviendo a las acotaciones psicológicas, la adolescencia a veces significa perturbación, inseguridades, que en ocasiones se amagan bajo una máscara indiferente, incluso prepotente o despreciativa. No obstante, el adolescente “se afecta mucho con las realidades del mundo...sabe que pronto será lanzado al mundo para labrarse su propio camino. Se ansía la libertad e independencia de la edad adulta, y a la vez se está temeroso

y angustiado por sí mismo. Muchos jóvenes hacen intentos por aprender a manejarse en el mundo –tratan de encontrar empleos, tomar sus propias decisiones y experimentar con su independencia. Pero la mayoría son ignorados, rechazados, no tomados en serio...están confundidos y perplejos por los enredados mensajes que reciben acerca de sí mismos de parte de sus padres y de la sociedad –mensajes que menosprecian sus capacidades y sabiduría. A veces se angustian y se deprimen, se preocupan y se atemorizan por sí mismos y la vida, especialmente por el futuro. Algunos asumen una actitud indiferente de “No me importa”. Otros se rebelan abiertamente. Algunos luchan duro para afirmar su propio punto de vista”. (Oaklander, 2010:295-6)

En todo caso se subraya en esta etapa el conflicto intergeneracional, entendido éste en el sentido de desarrollo y crecimiento (Perls, Hefferline y Goodman, 2006), y parte de la socialización (Simmel, 2009). Tienen lugar problemas de comunicación. La adolescencia es crecimiento, es maduración, es encontrarse con uno mismo, si hay suerte con tu ser, sino hay tanta, con tu *self* en el sentido de la *gestalt* o con tu *ego* en muchos otros sentidos. Así del caos y la confusión nace algo nuevo, del desorden un nuevo orden personal, independiente, con autoestima, con congruencia, con responsabilidad, por supuesto, si el proceso es satisfactorio.

Finalmente, es en la adolescencia cuando se estructuran las ideas políticas en una etapa que lo afectivo parece tener predominio sobre lo cognitivo (Greenstein, 1967); cuando el pensamiento abstracto se entroniza también (Easton y Hess Cit. Fernández Poncela, 2015; Roig y Billon-Grand Cit. Fernández Poncela, 2015). De hecho, hay un desarrollo humano o psicosocial de la ciudadanía, procesos mediante los cuales el sujeto o actor social, en este caso infante o adolescente, adquiere conocimiento y experiencia, se acerca al mundo de la política y madura políticamente hablando, a través de la información por una parte, pero no menos importante es el contexto sociocultural, político, las creencias y los sentimientos como parte que conforma su mirada y valoración sobre el tema, su entendimiento y comprensión, toda vez que su evaluación y reflexión del mundo político que le rodea y del cual forma parte y es, o llegará a ser partícipe. Todo ello como parte de la socialización mucho más amplia, pero que en esta ocasión y dados los objetivos del estudio que se presenta, se remarca la politización del adolescente, que tiene lugar como se dijo en esta etapa etaria.

En la adolescencia se produce un reconocimiento creciente de los derechos de los individuos frente a los de la sociedad, se comprende que la vida en sociedad significa la renuncia a ciertos derechos, y que en la legalidad es donde hay compromiso político, no en la moralidad o la convencionalidad. Las personas se van haciendo más realistas y conociendo más el funcionamiento político. Los adolescentes más jóvenes reaccionan con gran carga moral, lo que se debe o no se debe hacer, los más mayores con más conocimientos tienen una idea más próxima a lo que realmente pasa y la complejidad social. Así mismo toman conciencia que más allá de la moral, en la política son preponderantes las relaciones de poder y los intereses de los grupos influyentes. Los jóvenes se van haciendo más realistas y conociendo más en torno a la policía y su funcionamiento como sistema social que es. (Fernández Poncela, 2015: 21)

Por ejemplo, Delval (1989), entre otros autores, remarca la adolescencia como el inicio del entendimiento del funcionamiento democrático, la división de poderes, las limitaciones del ejercicio del poder, etc.

Si revisamos los periodos de desarrollo psicosocial y político, o de desarrollo humano infantil -según las terminologías diferentes de cada especialista- hay acuerdo que entre los 8 y 11 años tiene lugar la etapa *cuasi* política o también llamada de realismo primitivo, luego viene la etapa política o construcción de un orden político, ya entre los 12 y 15 años. Nos encontramos aquí en esta etapa adolescente, tiempo en que se cursan los estudios de secundaria, y en el que se contienen, desarrollan y transitan las características generales de la adolescencia ya señaladas con anterioridad, así como la caracterización sociopolítica a continuación expuesta.

La adolescencia representa la culminación del desarrollo cognitivo, hay operaciones abstractas y se configuran ideas. Se piensan diversas posibilidades, se razona por analogía o metáfora. Período de construcción de identidad ante la confusión de roles. Inicia la moralidad, principios morales auto aceptados, ya se percibe el conflicto entre dos normas, inicia control interno en el cumplimiento de las normas o en lo considerado correcto

o incorrecto. Aparece la jerarquía de distintas figuras o personajes políticos, y la división de tareas, el entendimiento de las relaciones múltiples e interrelaciones entre instituciones, se conoce a los partidos. Inicia el pensamiento ideológico, ya se usan conceptos políticos abstractos. En resumen, sociedad y política son concebidas como totalidad, y se entiende en parte la complejidad de la política misma (Kohlberg, 1964; Connell 1971; Erikson, 1972; Piaget, 1986).

Tiene lugar la emergencia de juicios morales según ciertas normas. Hay pensamiento abstracto, juicios y evaluaciones. Así también parecen alternativas a la realidad. Sentimientos de lealtad, identificación y compromiso con el sistema político, o todo lo contrario. Se asume el conflicto entre dos opciones socialmente aceptadas socialmente y se trata de reflexionar y decidir en torno a ellas. Se edifican las actitudes políticas con cierta independencia de la mirada adulta, incluso desde el conflicto intergeneracional. Ahora el grupo de pares es muy importante, también aparece la actitud cínica y desinterés hacia los líderes y sus opiniones y la esfera política (Delval 1989). La adolescencia es primordial en muchos aspectos para la vida de las personas, y en concreto para las opciones políticas, emociones, actitudes y acciones (Fernández Poncela, 2015).

En apartados anteriores se ha pasado revista a la memoria y la adolescencia de forma teórica y general con el fin ahora de aterrizar en el estudio de caso sobre los recuerdos de un grupo adolescente en torno a la desaparición y muerte de los normalistas en 2014.

Metodología

La investigación se centra en la reflexión y análisis de 120 dibujos y expresiones de adolescentes de entre 12 a 15 años, 50% hombres y 50% mujeres, la mitad estudian secundaria en un centro público, y la otra mitad privado, en la ciudad de México, la aplicación tuvo lugar casi un año después del suceso.¹

El objetivo es estudiar para explicar y comprender (Morin, 1989), un acercamiento al entender y sentir (Leal, 2010) a partir de un hecho social y político determinado. Ello por medio de revisar los dibujos y las palabras en torno a dicho acontecimiento a través de la expresión gráfica y verbal, y sobre todo emocional; más allá del querer expresar de las y los adolescentes, está el saber o poder entender y comprender de quien revisa los dibujos y analizar sus elementos y características. Decir también que se trató de un cuestionario de carácter cualitativo, esto es, con sus interrogantes abiertos que se procedió a cerrar *a posteriori* reagrupando las respuestas en campos semánticos y alrededor de las cinco emociones básicas, u otras, que no siendo básicas sí fueron bastante nombradas en el ejercicio. La muestra sobre la que se aplicó el instrumento se expone a continuación (Cuadro n°1).

Cuadro n° 1 muestra

Secundaria pública	Hombres	Mujeres	Total
1° grado	8	12	20
2° grado	12	8	20

¹Secundaria pública: Escuela secundaria diurna no. 132 "Japon". Secundaria privada: "Colegio México". Agradezco la colaboración de Patricia Peral Salcido en este proceso.

	3° grado	12	8	20
Total		32	28	60
<hr/>				
Secundaria privada		Hombres	Mujeres	Total
<hr/>				
	1° grado	11	9	20
	2° grado	10	10	20
	3° grado	9	11	20
Total		30	30	60
Total global		62	58	120

Fuente: cuestionario cualitativo.

Dibujos: expresiones icónicas

Dibujo

El dibujo infantil juega un papel muy importante como medio de expresión del niño, el historial de investigaciones realizadas en el tema nos muestra la trascendencia de esta actividad...importante factor para estimular el desarrollo del niño, ya que su expresión gráfica le permite dar a conocer su crecimiento mental, psicomotriz y emocional. En sí mismo el dibujo es un catalizador de las emociones de los niños. (Cabezas, 2007:20)

El dibujo trata de representaciones más que de la realidad, esto es, de la manera en como configuran e interpretan dicha realidad (Piaget, 1986).

Es una actividad que además de expresar su estado psicológico y emocional, emparenta el mundo externo con el interno, constituyendo un medio de socialización con los otros. De ahí que la información que se obtiene revisando el dibujo de un infante a veces es mejor que la expresión verbal o escritural, ya que es una actividad en que la mente muestra los procesos emocionales, cognitivos y, incluso de manera inconsciente, transmite la evolución de los niños y niñas, y es también una aportación para conocernos como seres humanos y sociedad (Cabezas, 2007). Por supuesto, el dibujo infantil tiene diferentes etapas que tienen que ver directamente con el desarrollo psicomotriz del infante, así como el desarrollo psicosocial y humano del mismo (Piaget, 1986; Delval, 1999). Es más, y de acuerdo a Daniel Goleman (1995), entre otros autores, el mismo acto de dibujar puede resultar terapéutico. Por su parte Delval (1989) subraya y constituye un interesante documento a la hora de analizar las nociones políticas infantiles

No cabe duda que el dibujo es más que un juego, son trazos, formas, colores, con significado, del que lo realiza y del que lo interpreta. Puede constituir, y de hecho lo hace, la puerta de acceso al mundo infantil y juvenil de una forma más abierta que otros.

Los niños, primero dibujan y luego escriben”, en el desarrollo infantil, constituyendo además un lenguaje “más sincero y espontáneo”, pues “se expresan a través del dibujo de un modo franco y directo, empleando menos

máscaras defensivas que los adultos”. En fin, que “el dibujo es un relato expresado en un lenguaje no verbal, que constituye una forma de comunicación característica del niño. (Ochando y Peris, 2012:39)

El dibujo infantil, adolescente y juvenil posee significaciones, contiene experiencias, reúne memoria y fantasía. “Cogniciones, afecto y destrezas se entretajan para facultar al sujeto la elaboración de un esquema sobre escenas vividas o imaginadas que se desprenden de su historia de socialización, lo que equivale a que muestren su devenir como sujeto social” (Sanabria, 2011:135). El dibujo es imaginación colectiva, expresión singular, “la representación de un modelo de la práctica de vida, derivada de la inmediatez sensorial, de la complejidad de la praxis humana, una relación simbolizada entre la infantil dibujante y su entorno de vida, como figura central del mundo infantil en un momento de la individualización” (Sanabria, 2011:137). Eso sí, el lenguaje del dibujo, se aproxima “mucho más a las emociones y al inconsciente que cualquier figura del lenguaje” (Sanabria, 2011:137).

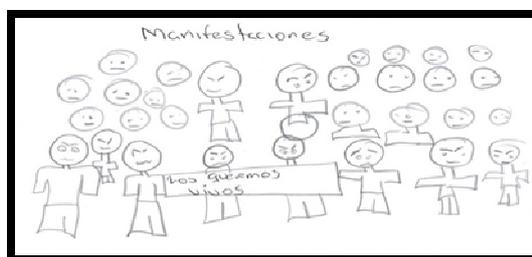
En relación a lo representacional hay cognición y también afectos. “El dibujo es un sistema de simbolización muy útil e interesante para indagar las representaciones de los individuos...el dibujo viene a ser como una ventana donde asomarse al interior de la mente de los niños y niñas, una forma particular de tratar de averiguar cómo entienden y sienten el mundo en el que viven. (Leal, 2010:141)

Descripción y análisis de los dibujos sobre los hechos

A continuación se presentan varias características de los dibujos de las y los adolescentes y las cuestiones más sobresalientes del análisis realizado, ilustrando algunos de los resultados obtenidos en cuanto al contenido de los mismos.

El primer hallazgo, antes de iniciar una descripción y categorización de los dibujos, fue el hecho de que si bien en la instrucción se solicitaba de forma clara, directa y explícita “Dibuja algo que recuerdes del tema”, tras una pregunta sobre lo que recordaba de los sucesos “¿Qué recuerdas sobre lo que pasó el año pasado a los estudiantes normalistas de Ayotzinapa? Explícalo”, la mayoría de las y los jóvenes dibujaron cuestiones relacionadas más con el movimiento social que surgió tras los sucesos y que se organizó en torno a la búsqueda de los normalistas desaparecidos, apoyo a los familiares y reclamo de castigo a los culpables, que los hechos en sí o su aparición en los medios (Figura n° 1).

Figura n°1



Fuente: cuestionario cualitativo.

Lo cual es de subrayarse, ya que el recuerdo personal, así como la memoria colectiva, sin olvidar los acontecimientos quedó más marcada e impregnada por el movimiento y protesta social que en parte vivenciaron en

primera persona por la multitud de acciones dispersas en la ciudad de México, que la desaparición forzada de los 43 normalistas que escucharon y vieron a través de las noticias. Así en la memoria quedó la huella de los dos sucesos. Uno traumático y que fue o es memoria destello (Conway, Brown y Kulik cit. Bellelli, 1999; Kaufman cit. Jelin, 2002), a través de los medios de comunicación. Otro, posiblemente también en parte visto y escuchado en los medios, pero sobre todo conocido y experimentado en la cotidianidad de sus vidas en la ciudad: el movimiento social creado como reacción a la desaparición (Figura n°2), que si bien no traumático, sí muy importante e incluso impactante por su extensión y difusión, además de participación en innumerables y diversas actividades durante los primeros meses tras la desaparición forzada.

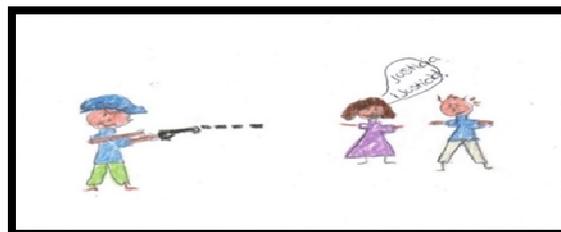
Figura n°2



Fuente: cuestionario cualitativo.

Es por ello que si bien aparecen disparos, fuego, pistolas, balas, huesos, camiones y normalistas muertos, esto no es lo más usual o reiterado de los dibujos obtenidos en este ejercicio, contrario a lo que se creía que podía suceder en un principio. Pues la investigación buscaba encontrar el recuerdo de los hechos a través de una imagen (Figura n°3). No obstante, los resultados subrayan el impacto e importancia del recuerdo del movimiento que, repetimos, surgió producto de los hechos.

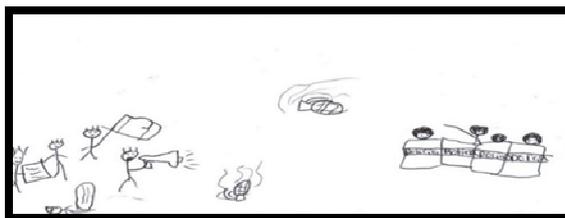
Figura n°3



Fuente: cuestionario cualitativo.

Lo que más aparece y se reitera son marchas, con personas gritando lemas reivindicativos, o estos escritos en mantas, pancartas y carteles que portan, o incluso en las paredes, rostros a veces enojados, figuras humanas marchando o estáticas, con el retrato de los normalistas en las manos, en ocasiones estudiantes frente a la policía, o dirigiéndose y reclamando directamente al gobierno (Figura n°4). Recordemos que es la etapa de 12 a 15 años donde se configura la identidad y moralidad, se entienden los actores e instituciones, la jerarquía, el conflicto social y político (Erickson, 1972; Kohlberg, 1964).

Figura n°4



Fuente: cuestionario cualitativo.

Gritos, a veces llantos y lágrimas, además de las frases de la protesta. Se aprende la complejidad política y se ven los intereses contrapuestos y juicios morales, evaluaciones, posibilidades de concebir un ordenamiento diferente a lo vigente, en fin la construcción de ideas políticas (Delval, 1989).

Los marchantes a veces gente en general, otras los padres de los normalistas también, en ocasiones niños y niñas o jóvenes son los que marchan, esto es, estudiantes buscando estudiantes, la proyección e identificación tiene lugar. No solo en el dibujo sino en la vida, porque los adolescentes como estudiantes que son se identifican y proyectan con los estudiantes normalistas desaparecidos en grado sumo (Figura n°5).

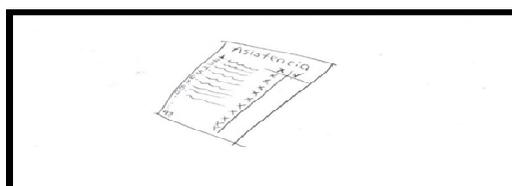
Figura n°5



Fuente: cuestionario cualitativo.

En este mismo tenor, aparece ilustrado el pase de lista en las escuelas (Figura n°6), ya que algunos maestros decidieron incluir el nombre de los normalistas cuando pasaban lista en sus salones de clase por esos días, algo que seguramente presenciaron algunos de los dibujantes, u otro tipo de actividades con relación al tema, en este como en otros casos, se aprecia como el dibujo es expresión a veces más clara y directa que el habla (Cabezas, 2007) y se tiñe de afecto y experiencias (Sanabria, 2011), imágenes -nunca mejor dicho- de cómo entienden y sienten el mundo en que viven (Leal, 2010).

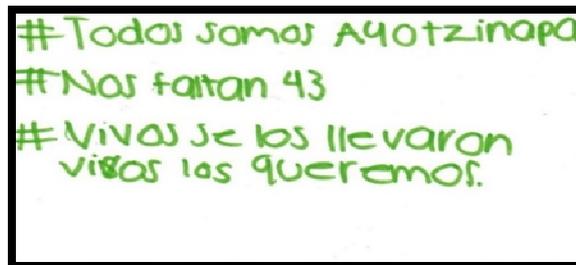
Figura n°6



Fuente: cuestionario cualitativo.

Sobre las oraciones que aparecen escritas en las ilustraciones, las más usuales son: “Los queremos vivos” y “Queremos a los 43”, y por supuesto el lema del movimiento “Vivos se los llevaron, vivos los queremos”. Frases que se leían por esos días en la ciudad y se escuchaba en las marchas también (Figura n°7).

Figura n°7



Fuente: cuestionario cualitativo.

Finalmente, también aparece Enrique Peña Nieto dibujado (Figura n°8), dando respuesta en el sentido de “no sabemos”, “vamos a buscarlos”, “estamos investigando”. Dibujos y expresiones de realismo según la mente de sus autores (Leal, 2010).

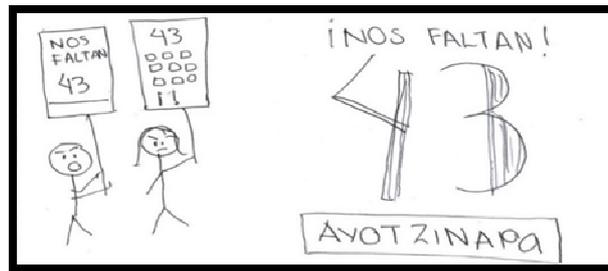
Figura n°8



Fuente: cuestionario cualitativo.

Curioso también es tanto escrito en el dibujo, como que más allá de la ilustración realizada, se quiere o necesita expresar más y más concreto, las palabras y frases -los lemas y reivindicaciones principales del movimiento-, además del número 43, que una y otra vez se presenta como parte del dibujo, símbolo y representación de los sucesos, el movimiento, las mentes adolescentes y sus dibujos sobre el tema (Figura n°9). un hecho emblemático con valor simbólico que es recogido por la representación colectiva (Wright y Gaskell; Shuman y Scott cit. Bellelli, 1999).

Figura n°9



Fuente: cuestionario cualitativo.

Ante la amplitud de posibilidades de análisis que existen, aquí únicamente se señala algunas de las características que parecen más importantes encontradas en los dibujos de manera general, con relación, más que hacia los rasgos pictóricos o psicológicos, hacia respecto a los indicadores gráficos en el sentido de significados de lo que narran o cuentan, lo que comunican, y por supuesto se interpreta (Figura n°10). Todo esto, reiteramos, desde la óptica de los significados del dibujo (Delval, 1989).

Figura n°10



Fuente: cuestionario cualitativo.

Como se dijo el dibujo más que expresar la realidad es una forma de mostrar una imagen interna, de interpretar la realidad (Piaget, 1986). Como tal posee significaciones, contiene experiencias, aúna memoria y fantasía, toda vez que entrecruza cogniciones, emociones y vivencias (Sanabria, 2011). Lo cual ha quedado patente en la exposición anterior.

Para concluir este apartado, añadir que los dibujos revisados se han realizado en una etapa, la adolescente, la cual ha sido denominada "pseudonaturista" y "del razonamiento" en el sentido que predomina un enfoque inicialmente realista -consciente o inconsciente-, en la que color y emociones se interrelacionan con símbolos, y en la cual también hay una inclinación hacia las acciones dramáticas. Si bien esto también es parte de lo solicitado en el dibujo por el tema abordado, más allá de las características psicosociales del niño o adolescente en cuestión o como periodo de su desarrollo humano y dibujístico. Una época, la adolescencia donde predomina el "realismo visual", toda vez que la espontaneidad declina y aparece el acercamiento al mundo adulto (Lowenfeld y Brittain, 1972), y las ilustraciones poseen más detalles y coherencia con la realidad, toda vez que también aparecen influenciadas por los medios de comunicación y los estereotipos sociales (Luquet, 1981). Lo último parece claro en los dibujos analizados, si bien es cierto que quizás por el acontecimiento tratado en numerosas ocasiones se ilustra la figura humana con un minimalismo infantil, más que en el rea-

lismo que dicen los teóricos correspondería a este periodo de vida, sin embargo, como muchas veces aparecen grupos humanos, más que una figura o varias, parece lógico que para ilustrar el número se presenten de esta forma.

El dibujo, infantil y adolescente, conjuga expresión artística plástica como creatividad y juego, toda vez que un lenguaje icónico que narra y cuenta, o sea comunica y desea transmitir visualmente -consciente o inconscientemente, reiteramos-, aquí se ha revisado y analizado básicamente desde la segunda función. No podía ser de otra manera por tratarse de una investigación de percepciones sociales y miradas adolescentes, en torno a un hecho social determinado. Eso sí, en la etapa que varios autores reiteran de “realismo visual”, esto es, donde el adolescente representa lo que sabe o lo que ve, cuando aprecia las variaciones cromáticas y busca las proporciones en la figura humana, así como la perspectiva, profundidad y encuadre en el espacio (Sáinz, 2003); aquí no obstante lo anterior y debido seguramente al impacto emocional de lo que se dibujaba hay poco color, o predominio de negros –quizás asociado a la muerte, miedo, misterio (Lowenfeld y Brittain, 1972)- y rojo –tal vez asociado al fuego, la sangre, el peligro y la guerra (Lowenfeld y Brittain, 1972)-; falta perspectiva y encuadre y aparecen imágenes planas; no hay mucha proporción en la figura, que se traza en muchas ocasiones reducida a la cabeza sostenida por una raya, y rayas también para las extremidades, eso sí reiterada y numerosa en varios dibujos. Todo lo cual, tiene que ver según se interpreta en estas páginas con el tema dibujado: desaparición de los normalistas, o en su caso y más habitual movimiento social de protesta producto de lo anterior.

Se finaliza el capítulo reiterando la idea central: los dibujos son expresión de algo que se desea comunicar sobre alguna cosa. Las miradas y percepciones adolescentes sobre los hechos acontecidos en septiembre del año 2014 en Iguala, Guerrero, con relación a la desaparición de los normalistas de Ayotzinapa, quedó grabado en las mentes infantiles y juveniles. Las ilustraciones que rememora y representa el hecho, se inclinan en buena parte no por el suceso en sí, sino por el movimiento social de reclamo para encontrar a los desaparecidos que, entre otras cosas, salió a las calles en la ciudad de México. Esta es la representación gráfica de desarrollo psicosocial adolescente y de su relación con el entorno sociopolítico. Este es el recuerdo grabado cual huella en sus mentes y emociones. Esta es también la memoria colectiva de una generación de coetáneos.

Palabras y frases: expresiones emocionales

Emociones

Sobre el tema de las emociones, muy brevemente señalar que éstas informan y guían la acción, tienen su razón de ser y no son irracionales, se trata de parte del pensamiento y la evaluación (Damasio, 2006; Marina, 2006). Las emociones nos sirven en el proceso de percepción, evaluación y acción; del darse cuenta como reacción al darse cuenta reflexivo. Son parte de una creación de sentido toda vez que una intención y están relacionadas con creencias, insertadas en la personalidad individual, también parte del andamiaje cultural de cada sociedad, y guían -como se dijo- hacia una actitud o acción.

Lo cierto es que en los últimos años sí hay un incremento del estudio de las emociones en general y su aplicación a los movimientos sociales particularmente (Jasper, 2013). Hoy sabemos de la relación entre pensamiento y sentimiento (Damasio, 2006). Hay emociones sociales que se construyen con base en significados compartidos, hay emociones que se comparten y adquieren así un rango social, una suerte de “energía emocional” (Collins cit. Latorre 2005; Jasper, 2012). Las emociones no pueden separarse de la cultura, de los procesos cognitivos ni de los valores morales (Jasper, 2013), todo ello tan importante en un movimiento de protesta social. Hay emociones “recíprocas” al interior del movimiento y desarrolladas de forma intersubjetiva entre sus miembros y las “compartidas” que el movimiento sostiene (Jasper cit. Latorre, 2005). Sin olvidar los

shocks o traumas personales, como el shock moral o la injusticia de un agravio social que da lugar al surgimiento de una respuesta emocional y reacción social (Moore, 1985; Jaspers, 2013). Aclarar que mencionamos también las emociones en los movimientos, pues como se vio en el apartado anterior sobre el recuerdo del suceso, y en paralelo apareció el movimiento surgido como producto del mismo.

En fin, como insiste Marina (2012) cuando estudiamos lo emocional no olvidar su relación directa con los valores morales, pues de lo contrario habremos pasado de la racionalización (Morin, 2007) a la emocionalización e iremos de un opuesto a otro (Camps, 2012), pero no se trata de eso, se trata de saber que somos seres emocionales, que pensamos, y que realizamos elecciones morales.

Análisis de los sentimientos ante el suceso y al recordarlo

Cuadro n°2 Sentimiento al enterarse de la noticia

	Secundaria Pública			Secundaria Privada			Total
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	
Tristeza	12	13	25	9	12	21	46
Enojo	5	4	9	7	4	11	20
Miedo	4	4	8	4	6	10	18
Asombro	3	1	4	7	9	16	20
Otros	5	3	8	0	0	0	8
Nada	0	1	1	1	1	2	3
Empatía	2	0	2	0	0	0	2
Desagrado	1	2	3	0	0	0	3
Total	32	28	60	28	32	60	120

Fuente: elaboración propia con base cuestionario cualitativo.

Como se observa en el Cuadro n°2, a la pregunta sobre el sentimiento -se eligió sentimiento frente al vocablo emoción por diversas razones y principalmente su intelegibilidad en el grupo a trabajar-, que sintió -valga la redundancia- al enterarse de la noticia, se observa un predominio de la tristeza según responden, mencionada por 46 adolescentes, algo más de mujeres que hombres y algo más en la secundaria pública que en la privada. Luego está el enojo elegido por 20 personas, más en el centro privado que en el público, y también seleccionado por algo más de hombres. Al respecto, es posible decir que se considera y algunos estudios demuestran que las mujeres se entristecen más que los hombres y se enojan menos que éstos, por una cuestión quizás biológica y también en parte cultural, que asigna estereotipos genéricos a la hora del sentir emocional, o por lo menos la expresión de la emoción. En tercer lugar, está el miedo, algo más en la escuela privada, y quizás también entre las adolescentes. Hay un lugar para el asombro, sin embargo, se trata de una amalgama de emociones difícil de ubicar, pero sin duda ligadas al miedo. Luego le siguen otras respuestas, pero con menor número de menciones.

Recordar que el hecho tuvo lugar varios meses antes de la aplicación del cuestionario y sobre todo que fue algo con lo que se tuvo relación a través de las noticias, no obstante, como vemos, la adolescencia consultada tiene bastante presente no solo el acontecimiento sino y también el movimiento tras este se creó. Con lo anterior en mente se puede decir que la emoción o sentimiento al enterarse de la noticia que se puede relacionar con una suerte de trauma en cierto modo, toda vez que podría percibirse como injusticia social y agravio moral (Moore, 1985), shock moral (Jaspers, 2013), en todo caso algo significativo en la vida de las personas (Filliozat, 2007). Por lo que cabría esperar reacción de miedo y enojo, sin embargo, la tristeza es la que predomina, quizás también por el tiempo transcurrido, con el hecho que se trate de un suceso no vivenciado en primera persona y además noticioso, quizás porque se entra en el duelo, sin olvidar que el asombro también es parte del shock; en todo caso la tristeza no podría ser atribuida en este caso a la edad adolescente.

Cuadro n°3 Sentimiento al recordar la noticia y tras dibujar lo que recordaban del tema

	Secundaria Pública			Secundaria Privada			Total
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	
Tristeza	18	13	31	15	14	29	60
Enojo	1	4	5	3	11	14	19
Otros	5	5	10	5	0	5	15
Miedo	3	3	6	2	3	5	11
Nada	3	2	5	1	1	2	7
Asco	0	0	0	1	1	2	2
Asombro	1	0	1	1	1	2	3
Felicidad	1	0	1	1	1	2	3
Total	32	28	60	28	32	60	120

Fuente: elaboración propia con base cuestionario cualitativo.

En cuanto al sentimiento que predomina al recordar (Cuadro n°3) y tras el tiempo que proporcionó el tener que dibujar lo recordado -pues en el ejercicio entre una y otra pregunta se solicitó un dibujo-, se mantiene la tristeza en primer lugar con 60 personas que así respondieron, esto es, la mitad de la muestra consultada que sumaba en total 120 infantes. Con lo cual la tristeza cuya función es la introspección (Muñoz, 2009), es el sentimiento más sentido -valga la redundancia- al recordar lo acontecido, o la noticia de lo sucedido en la actualidad -o al momento de realizarse el ejercicio-, y ésta creció en cantidad al sentimiento en el momento de los hechos. Una tristeza aquí con alguna respuesta más en la secundaria pública, pero que aparece como más nombrada en este caso por la población masculina adolescente consulta al respecto -quizás lo del género aquí no aplica-. Luego en segundo lugar, pero a mucha distancia con 19 citas está el enojo, de nuevo superior en el centro privado, y en este caso mucho mayor entre jóvenes hombres que mujeres. El miedo también aparece a una distancia notable del primer sentimiento nombrado. Además de otras emociones ya poco mencionadas cuantitativamente hablando.

La tristeza es una etapa de duelo, previa y necesaria a la aceptación de la realidad (Kubler Ross, 2006) y como se dijo introspectiva y de conexión con uno mismo (Muñoz, 2009). También podría interpretarse una suerte de emoción moral colectiva y estado de ánimo generalizado ante lo acontecido (Jasper, 2013).

Narraciones

El ser humano es un ser narrativo, cuenta historias a los otros, y se cuenta historias él mismo. Bruner (2004) afirma que la narración es un modo de pensamiento cuya función es preservar la cultura, entretener, enseñar, reflexionar, reorganizar la experiencia personal, resolver problemas individuales y sociales. Añade que es un instrumento de conocimiento humano, pues el lenguaje organiza el pensamiento y la experiencia, toda vez que construye “realidades”. Se trata de un modo particular de organización cognitiva (Bruner, 1991; Smorti, 2001).

Siguiendo con Bruner también afirma que el pensamiento narrativo capta la intencionalidad humana a la vez que, como se ha dicho, ordena la experiencia y construye la realidad. Una narración es un modo más humano de construir, negociar, compartir, intenciones, pensamientos, informaciones y deseos (Bruner, 2001). En un relato o narración se concatenan acción y conciencia, esto es, conducta y conciencia desarrolladas en el tiempo y aparecen en la construcción narrativa como acción e intención, parte de la condición histórica humana (Bruner, 1997). En resumen: organiza y comunica experiencias y elabora significados.

Por su parte, Smorti (2001, 2007) afirma que el ser humano con objeto de comprender los hechos sociales se vale no sólo del pensamiento lógico-matemático, sino también el narrativo, las elaboraciones históricas, con sentido, presentes desde la infancia. Un modo de pensar, ordenar, comprender e interpretar la realidad y de transmitirla y comunicársela a los otros. El enfoque narrativo prioriza el yo dialógico, su naturaleza relacional y comunicativa, la subjetividad y el juego de subjetividades, un modo de construir el conocimiento.

Según la psicología cultural en la narración se alude a la vivencia y al significado, la experiencia y la valoración, la interpretación y el juicio, en una palabra, la percepción de lo que sucede y rodea a una persona es lo más importante. Ya que en la vivencia humana subyace la conducta y la acción. De ahí que Bruner (1991) afirme que la mente crea significados, no solo procesa información, y esto lo hace a través de la intersubjetividad -situar significados en espacio simbólico compartido-, instrumentalidad -agentes realizando acciones dirigidas a una meta- y normatividad -acontecimientos, expresiones, organizadas en estructuras de obligaciones y compromisos-. Por ello, la narración es una perspectiva de la acción e intencionalidad humanas que permite representar el pasado e incluye lo excepcional de manera comprensible. La narración, repetimos, permite organizar y comunicar experiencias. Dar sentido a la experiencia y elaborar significados en un marco cultural (Bruner, 1991).

El ser humano tiene predisposición narrativa, a organizar la realidad en términos de relatos e historias para “contar” nuestras experiencias. Eso sí, se ha de dejar claro que la narración no solo es reflejo de la realidad, es una construcción guiada por el afán de ordenar y dar sentido a nuestra experiencia. Es un almacén de información y un modo de pensamiento que incluye mecanismos para interpretar nuestras vivencias y acciones. Un medio de construir el mundo y dar sentido a los acontecimientos que suceden en él. Es más, Bruner (1991) afirma que las experiencias que no se estructuran de manera narrativa se pierden en la memoria.

Análisis de los recuerdos de lo que pasó y su explicación narrativa

Muy largo sería el exponer aquí la respuesta a la primera pregunta del instrumento aplicado, en torno a los recuerdos de lo que pasó con los estudiantes de Ayotzinapa, no obstante, traemos a estas páginas un pequeño esbozo del análisis de los resultados más importantes. Estudio que sin dejar su carácter cualitativo intenta categorizar algunas respuestas según el significado de las mismas y el sentido que en el recuerdo y expresión con el propósito de explicar el asunto.

Para iniciar decir que entre las y los adolescentes al parecer están claros los motivos de la muerte y desaparición de los estudiantes, y apuntan al gobierno como involucrado directamente en el hecho. Se trata de un grupo etario, que como se dijo en la parte de exposición teórica está formando sus ideas políticas, ya cuenta con nivel de abstracción, con información y conocimiento en torno a la política, y distingue sus actores e instituciones (Delval, 1989). De otra parte, es notable la identificación y/o proyección como estudiantes, al tratarse de estudiantes también los desaparecidos, esto es un hecho que no solo no es desconocido, sino que es tenido en cuenta y subrayado a cada momento. Con lo cual la identidad e identificación son notables (Erickson, 1972), así como la moralidad (Kohlberg, 1964). De ahí, la empatía hacia los jóvenes desaparecidos, hacia sus compañeros estudiantiles y hacia sus familiares y amigos. Una tercera cuestión que sobresale en el análisis es como se recuerdan los hechos, pero especial memoria se tiene de las consecuencias de los mismos, esto es, la creación del movimiento social de protesta, sus diversas acciones y sus diferentes consignas. Y si bien la pregunta era sobre los sucesos de lo acontecido según las noticias, varias respuestas se centraron, como se dijo, en el movimiento desencadenado, que fue muy dinámico y amplio, y que al parecer no solo no pasó desapercibido para este grupo de adolescentes que cursan secundaria en la ciudad de México, sino que lo mencionan y remarcan, como un hecho importante que quedó en el recuerdo como memoria colectiva de todo lo sucedido por esos días. Todo en coincidencia y correlación a los dibujos ya presentados.

Por ejemplo, en la secundaria privada y concretamente en el grupo de primero, una chica dijo “Recuerdo que 43 estudiantes fueron desaparecidos por expresar sus opiniones”, un muchacho expresó “Que secuestraron y quemaron a 43 estudiantes, en una marcha, por una mejor educación”, esto en un nivel descriptivo. Sin embargo, otra muchacha señaló ya responsabilizando de los sucesos “El gobierno desapareció y mató a 43 normalistas de Ayotzinapa porque exigían mejor educación al gobierno mexicano”, o añade otra “Ellos protestaban y el gobierno los desapareció”. También además de la definición y los responsables, se apuntan en ocasiones las consecuencias o reacciones ante los sucesos, como por ejemplo el joven que explica “Los secuestraron y después los mandaron matar y hubieron muchas huelgas”, también aparecen los sentimientos de los familiares de los desaparecidos relacionados incluso con las protestas sociales y políticas de esos días que configuró un movimiento que recuerdan perfectamente los adolescentes consultados en este ejercicio “Que fueron 43 desaparecidos y como sus familiares sufrían mucho hicieron protestas”. Así la narración recabada aúna descripción, organización cognitiva, interpretación y juicio, la intencionalidad humana y la comprensión de los hechos, toda vez que la comunica (Bruner, 1997; Smorti, 2001).

Como ya se dijo se señala al gobierno como responsable en varios relatos “El gobierno mató, robó, desapareció a 43 estudiantes de Ayotzinapa, lo que deja muy mala imagen de un bello país”, apuntando también repercusiones de carácter internacional. Otro muchacho también señala lo que sería el inicio del movimiento mismo, como recuerdo que le surge de los hechos, más que la noticia en sí de los desaparecidos, se pone énfasis en el movimiento que se organiza con objeto de obtener respuesta del gobierno y encontrarlos fundamentalmente “Que hicieron muchas huelgas y desastres, y que mataron a 43 normalistas y de ahí empezó todo (el movimiento)”.

Eso sí no se olvida por ello, las supuestas causas de su desaparición, esto es, lo que hacían cuando desaparecieron como exponen algunos jóvenes consultados “Los desaparecieron por exigir sus derechos”, “Mientras

se manifestaban el gobierno los desapareció (mató) a 43 normalistas”, “Que los estudiantes desaparecieron por haber protestado por la mala educación y el “buen” gobierno los desapareció, torturó y mató”. O sea, los estudiantes desaparecidos realizaban demandas correctas y el gobierno los desapareció de forma incorrecta. “Que por reclamar sus derechos de mejor educación los agredieron y secuestraron”, “Que desaparecieron porque se iban a manifestar, y el gobierno los mató y todo fue en Guerrero, y lo planeó el presidente municipal y su esposa (eran 43)”. Como comentario y según lo visto con anterioridad sobre las nociones políticas de los adolescentes, se observa como hay conocimiento e información, variedad de actores políticos, relaciones causales entre ellos, conflicto político, juicios morales e incluso posicionamiento político identitario desde la mirada adolescente (Piaget, 1986; Kohlberg, 1964; Delval, 1989). También mencionar la afectación psicológica que todo esto conlleva (Oaklander, 2010), así como el aprendizaje de la complejidad social y política que comporta (Connell, 1971). Por supuesto, destaca la memoria experiencia (Benjamin, 2007), la memoria colectiva en sus marcos tiempo-espacio-lenguaje teñida de afectividad e identidad (Halbwachs, 2004a); como y también la organización narrativa de lo acontecido (Bruner, 1991) a los normalistas y a la ciudadanía.

Si se revisan las narraciones de la secundaria pública también en el primer grado, se detectan similitudes de opinión. Por ejemplo, las mujeres juzgan los hechos, también expresan las demandas del movimiento, se muestran informadas y con cierto grado de conocimiento político. “Que estuvo mal lo que pasó porque se los llevaron y los quieren vivos”, “Se perdieron algunos estudiantes y decían la frase “vivos se los llevaron vivos los queremos”, “al final nunca los encontraron”. Desde la descripción más sencilla “Los mataron y los desaparecieron”, “Fueron secuestrados”, hasta la explicación más elaborada donde se establecen relaciones y causas al esbozar el recuerdo de lo acontecido -como se dijo ocurre en esta etapa adolescente- “Yo recuerdo que ellos lucharon para tener una carrera saliendo de ahí y no solo salir como técnicos”. Los chicos de este salón también expusieron su opinión “De que se robaron secuestrando y matando a 3 alumnos de Ayotzinapa”, “Se perdieron y no se han encontrado, muchos traían carteles de “los queremos vivos””.

En este grado y en ambas escuelas, se pasa de la descripción del recuerdo al señalamiento de responsables, los motivos o causas de los sucesos, así como las consecuencias de los mismos, la más notable el origen y desarrollo de un importante movimiento reivindicativo que lucha por encontrarlos con vida, como se muestra en las consignas que varios reprodujeron en su relato de la memoria de los hechos, que versa sobre el movimiento más que los hechos mismos como se interrogaba.

Pasando al segundo nivel del centro de secundaria privado, se reiteran los enfoques del anterior grado y ambas escuelas, eso sí algo más elaboradas las explicaciones posiblemente por la mayor edad de los adolescentes que expresaron sus percepciones, recuerdos y experiencias de ese momento. Por ejemplo, una joven dijo “Que hubo un problema con los alumnos de Ayotzinapa y los “desaparecieron” y nadie sabe qué fue de ellos”, otra más afirmó “Mataron a 43 y el gobierno no ha hecho nada”, otra chica más expresó “Que desaparecieron 43 estudiantes en Ayotzinapa y hubo varias protestas para que les dijeran a sus familiares lo que les había pasado”. Por lo que se ve aquí también hay descripciones más simples y explicaciones más desarrolladas, todas acordes con las memorias colectivas de los sucesos, los hechos y el movimiento, donde surgen relaciones, causas y consecuencias, así como algunos sentimientos ante el tema. Exponen las chicas de este grupo “Desaparecieron y luego dijeron que estaban muertos, eran 43 estudiantes y los desaparecieron por protestar”, “Los estudiantes de Ayotzinapa, los secuestraron, tras haber manifestado sus opiniones en una asamblea, y tras eso los mataron”, “Querían reclamar sus derechos como estudiantes, levantar la voz, y después los secuestraron a 43”, “Recuerdo que trataban de hacer “marchas” y por tratar de expresarse, los secuestraron, y al parecer los mataron, eran 43”, “Desaparecieron personas que estudiaban para ser maestros y cuando aparecieron fueron sus restos, el gobierno no hizo mucho y existieron descontentos en el país”. Por su parte, los muchachos de este grupo presentan similares recuerdos y explicaciones, de nuevo sobre las noticias de los hechos, así como el movimiento creado con objeto de intentar subsanar las desapariciones, apoyar a las personas implicadas, y reclamar justicia para los responsables. “El gobierno los desapareció, ya que ellos buscaban tener más preparación”, “Los desaparecieron y posiblemente los mataron por ser protestantes y el gobierno quería justificar eso”, “Recuerdo que 43 estudiantes fueron a manifestar la educación en

México y después desaparecieron y los encontraron muertos”, “Recuerdo que habían desaparecido 43 estudiantes y los papás se manifestaron, ya después de un rato encontraron los cuerpos”. El gobierno reaparece como autor, además mostrando ya el conocimiento de los diferentes actores políticos según los diferentes niveles de gobierno “Supuestamente se iban a manifestar en un evento político y para evitarlo el gobernador de Guerrero mandó a desaparecerlos”, “Que un gobernador desapareció a 43 normalistas, nada más por manifestarse, porque ellos querían estudios”, “Los secuestraron y se supone que los quemaron, pero nadie sabe dónde están excepto el gobierno de México (Peña Nieto)”. Aparecen explicaciones y también se acompañan en ocasiones de emociones “Que habían asesinado a 43 estudiantes (los raptaron) y dicen que los quemaron y eso al inicio me dejó sorprendido, ya que se veía que ya ni en las escuelas es seguro”. Varios aluden de una u otra manera a quizás la principal consigna del movimiento social: “Nos faltan 43”.

En el segundo grado de la secundaria pública hubo algunas exposiciones más largas y expresivas que en el grado anterior de este mismo centro, acorde con lo que se dijo de una mayor edad y seguramente claridad sobre las nociones políticas. Por traer aquí solo algunas narraciones, diremos que las muchachas explicaron “Que unos estudiantes estaban en huelga y 43 fueron asesinados y no se han encontrado”, “Los secuestraron y los encontraron, solo pocos muertos, y los demás no se sabe”, “Según yo los secuestraron y los iban a devolver vivos, pero yo creo que ya los mataron, no sé mucho acerca del tema, pero fue feo porque solo pedían ingresos para sus estudios”. De nuevo en este grado y centro la aparición reiterada del movimiento como un actor central e importante de todo lo acontecido “Pues que iban a una conferencia de una diputada, pero la iban a abuchear y se enteró y mandó secuestrarlos. Se han hecho muchas marchas, pero no ha hecho nada”, “Fueron borrados del mapa, es decir que los desaparecieron, los mataron por estar en desacuerdo con el gobierno”, “Que fue un caso de corrupción y que la forma en la que actuaron las autoridades fue errónea”. El gobierno es responsable, sus diferentes actores señalados directamente, así también el juicio moral acorde con la edad adolescente aflora. Eso sí, los muchachos parecieron ser más escuetos y menos expresivos “Que fueron a protestar porque les estaban dando carreras que no eran, o no sé y el gobierno los desapareció”, “Que fueron traicionados para matarlos sin que tuvieran nada que ver, pero no saben si las cenizas que encontraron eran de ellos”. Las chicas parecen tener todo más claro, además de exponerlo también de manera más clara, lo cual tiene que ver con su desarrollo precoz frente a los muchachos de su misma edad.

Según se recoge en los testimonios en el tercer grado de la secundaria privada, se mantiene el acuerdo, y se reiteran manifestaciones similares a las ya expuestas, no obstante, se transcriben algunas frases sobre el tema. Unas chicas describen de manera general “Se fueron en un camión y desaparecieron los normalistas, y hubo muchos rumores”, otras ya señalan explicaciones de manera concreta, así como incluso interpretaciones de los hechos “Recuerdo que antes de ser secuestrados estaban haciendo huelgas y se enojaron y los secuestraron, y según yo ya están muertos”, “Había huelgas de estudiantes, estaban inconformes, y en la huelga secuestraron a 43 estudiantes y desaparecieron, han aparecido restos”. Los jóvenes de nuevo algo más parcos en cuanto a la extensión de los relatos, así como al contenido en el sentido de conocimiento de los hechos “Hubo manifestaciones por 43 desaparecidos al ir a manifestarse”, “Iban en el camión y misteriosamente desaparecieron”.

En el tercero de la secundaria pública una joven escribió “Que se perdieron, los mataron”, otra “Que les dispararon en el autobús que viajaban”. Curiosamente en este nivel y centro las respuestas fueron breves, concentrándose en descripciones por parte de las muchachas. Mientras los chicos mantenían su postura poco participativa sobre el tema “Se perdieron y los quemaron”, “Los mataron y los quemaron”. Con algún que otro relato algo más amplio e informado, así como expresivo e interesado “Que 23 estudiantes normalistas marcharon y desaparecieron, según los culpables son policías federales”, “El gobierno los mató, y no porque todos lo digan, solo que es lógico, si alguien estorba lo quitan”. Lo que parece claro es la menor expresividad de la adolescencia de 14 -15 años ante la de 12-13 años, destacando algunas actitudes quizás menos interesadas o incluso algo cínicas producto de esta etapa etaria (Delval, 1989).

Como se observa se mantiene lo dicho en la parte teórica sobre el nivel de conocimiento político adolescente, al buscar relaciones, diferentes actores, detectar el conflicto, y expresar diferentes miradas ante los acontecimientos, más allá de la pura descripción de un hecho dado (Kohlberg, 1964; Delval, 1989). También es posible afirmar como un acontecimiento traumático dejó huella en esta memoria colectiva y generacional (Kaufman cit. Jelin, 2002), y cómo ésta se organiza y recoge en las narraciones (Bruner, 1991).

Para ir cerrando este apartado, decir que no se observan diferencias destacadas por tipo de centro -privado y público-. Sí las hay a nivel etario -que corresponde al grado escolar en este caso- en el sentido de contar con más elaboración narrativa a mayor edad. Lo mismo acontece respecto al sexo, ya que en general las mujeres adolescentes también son más expresivas, tanto en extensión del relato como y en cuanto a la elaboración y claridad del mismo, producto del mayor desarrollo cognitivo y emocional en esta etapa de la vida como parte de las diferencias de género en el proceso psicosocial infantil y juvenil. Sin olvidar también las diferencias en cuanto a sentimientos con ciertas tendencias atribuibles a la configuración genérica en la sociedad sobre este tema.

En cuanto a las emociones y sentimientos tan importantes en la vida, y en los movimientos sociales -como se dijo- son compartidos por la sociedad en su conjunto ante un hecho social y político determinado y ante un movimiento social importante con relación al mismo. Aquí se observa como las y los adolescentes estudiados comparten emociones sociales -energía- (Jaspers, 2013) con la sociedad y con el movimiento social creado a raíz de los hechos acontecidos, son parte de ella y sensibles a la situación que en ese momento se vivía y sentía -nunca mejor dicho- en el país. Tristeza, enojo y miedo -con asombro en un primer momento- son los sentimientos señalados ante el impacto de la noticia de los hechos en su momento, y también -con diferente número de menciones- ya en el momento actual de recordar los hechos -esto es, al aplicarse el cuestionario-.

El recuerdo aparece marcado por lo sucedido como fueron las muertes y sobre todo desapariciones, pero incluso más que eso en concreto, o en paralelo a eso mismo, el recuerdo del movimiento social que surgió parece haber tenido un impacto considerable en las mentes adolescentes, cobra vida propia y se posiciona como un actor central en el conflicto desde su mirada, a juzgar por el análisis de las narraciones. Esto se explica porque el hecho es conocido a través de su noticia en los medios, y si bien se trata de un acontecimiento traumático también para quien lo conoce por este medio y por ello memorable, de fuerte valor simbólico y relevancia colectiva (Bellelli *et al.* 1999), no deja de ser algo impactante pero lejano que muestran los medios de comunicación; mientras que el movimiento social es una vivencia personal y experiencia colectiva que está en la realidad, en vivo y en directo, vista, oída, vivida en la ciudad, así la memoria se configura con fuerza a través de la experiencia (Halbwachs, 2004a). Máxime en una edad donde la identidad y la moralidad cobran vigencia (Erickson, 1972; Kohlberg, 1964), y donde como se ha venido reiterando a lo largo de este trabajo, la formación de ideas políticas destaca (Delval, 1989).

Comentarios finales

Tras todo lo expuesto poco resta por decir, mencionar la importancia de las memorias infantiles o adolescentes en la formación de una persona: “La vida del niño está más sumida de lo que se cree en medios sociales por los que entra en contacto con un pasado más o menos lejano, que es como el marco en el que están prendidos sus recuerdos más personales. En este pasado vivido, mucho más que en el pasado aprendido por la historia escrita, podrá apoyarse más tarde en su memoria...A medida que el niño crece, y sobre todo cuando se hace adulto, participa de manera más distinta y reflexiva en la vida y pensamiento de los grupos de los que en un principio formaba parte sin darse cuenta” (Halbwachs, 2004b:210).

Recordar también como dice Calveiro (2008:63) que la memoria “Trae al presente las ofensas, las heridas, para impedir su “desaparición” e interrumpir, de alguna manera, la impunidad del poder. Intenta otras explica-

ciones, rescata aristas desaparecidas o disimuladas y, al replantear el pasado, hace una lectura distinta del presente y proyecta o desea otro futuro”. Considerando a la memoria como un movimiento de intercambio entre pasado y futuro, pasando por el presente. Y es que “La memoria es un ejercicio de interpretación de la experiencia en relación con un futuro que permanece abierto. Como práctica resistente, se orienta al mismo futuro incierto al que se oriente la espera. Ambas, memoria y espera, son una apuesta por lo que vendrá y recorren la imaginaria línea del tiempo, articulando pasado, presente y futuro desde un lugar diferente e inverso al del poder, abriendo la esperanza y la memoria para los excluidos” (Calveiro, 2008:74).

Halbwachs (2004b) afirma que la memoria colectiva formada por individuales comunica, contiene del pasado lo que está vivo en un grupo, y se extiende hasta donde alcanza la memoria del grupo. Ricoeur (2010) señala que la memoria es tiempo y el pasado se despliega en el presente y hacia el futuro.

En todo caso qué duda cabe que los acontecimientos de septiembre del 2014 dejaron su huella traumática y de conciencia en las mentes, sentidos, vivencias y experiencias de la generación adolescente como se espera haber dejado claro a lo largo de estas páginas, y cuyo testimonio, del recuerdo y memoria ha sido expuesto en expresiones icónicas y verbales emocionales.

Una memoria, añadimos y remarcamos, que ha sido en este caso grabada en la etapa adolescente, cuando hay toda una efervescencia neuronal, hormonal, social de la joven generación y su formación social y política, así como la configuración de actitudes sociales y de consideraciones morales.

Este trabajo muestra las características del desarrollo o proceso psicosocial adolescente en el marco de la política, o mejor dicho, en torno a la aprehensión de la misma, esto es, las teorías sobre el asunto se comprueban en los relatos e ilustraciones obtenidas en el estudio de caso. Por ejemplo, ya cuentan con información y conocimiento político y lo exponen, desde simples descripciones hasta explicaciones de carácter más elaborado. Establecen la existencia de diversos actores políticos y sus relaciones o interrelaciones, los diferentes niveles de gobierno, los diversos conflictos de intereses, causas y consecuencias, responsables y juicio moral incluido -que en este caso sobresale por las circunstancias del hecho sociopolítico investigado-. Así como, posicionamiento identitario, como jóvenes y sobre todo estudiantes -proyectados en los normalistas, toda vez que identificados con éstos en este rol social-, y el reconocimiento del actor social del movimiento social que existe, como un factor importante en el conflicto y la posible resolución del mismo (Kohlberg, 1964; Piaget, 1982; Delval, 1999).

Al ser la adolescencia un momento de importante desarrollo cognitivo y afectivo, y sobre todo de formación y conformación de ideas políticas, así como integración al orden establecido, el conflicto experimentado y los sentimientos vivenciados (Simmel, 2009), seguramente significaron una afrontación del mundo político más compleja que la usual, posiblemente desgarradora para algunos, asombrosa para otros. Por lo que sus primeros recuerdos políticos, o unos de los primeros de su vida, que algunos autores apuntan para esta etapa, quedarán grabados con huella indeleble como generación coetánea por este hecho de alto impacto emocional, y por supuesto, político y social. La evolución política de esta generación, la configuración de sus ideas políticas, el proceso de sus prácticas sociales, la formación de su ciudadanía, seguramente contarán con estos recuerdos personales, parte de la memoria colectiva social que un pasado vivido en su pensamiento reflexivo de vida adulta futura como señala Halbwachs (2004b) en la cita que encabeza este apartado final. Una memoria que guardará ofensas y defensas y que invitará a una relectura en su porvenir como Calveiro (2008) también señala en su respectiva cita. En fin, aquí se recogen imágenes y palabras, recuerdos y emociones, experiencias y reflexiones, y hoy por hoy solo es posible especular sobre como más adelante se pensarán y sentirán los hechos acaecidos y vivenciados personalmente y experimentados socialmente por toda una generación y la sociedad en su conjunto.

Referencias

- Augé, M. (1998), *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.
- Belleni, G; Leone, G; Curci, A. (1999), Emoción y memoria colectiva. El recuerdo de acontecimientos públicos. *Psicología política*, 18, 101-124.
- Benjamin, W. (2007), Sobre el concepto de historia. En H. A. Murena; D.J. Vogelmann. (Eds.), *Conceptos de la filosofía de la historia*. La Plata: Terramar.
- Bruner, J. S. (1991), *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cabezas López, C. (2007). *Análisis y características del dibujo infantil*. Jaen: Publicalibros.com.
- Calveiro, P. (2008), La memoria como futuro. *ActualMarx Intervenciones*, 6, primer semestre, Universidad Bolivariana, Santiago de Chile.
- Camps, V. (2012), *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Connell, R.W. (1971), *The child's construction of politics*. Merlbourne University Press.
- Damasio, A. (2006), *El error de Descarte. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Delval, J. (1989), La representación infantil del mundo social. En E. Turiel; I. Enesco; J. Linaza (Comps.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial.
- (1999). *Desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Erikson, E. (1972), *Sociedad y adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.
- (1974), *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- (1983), *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández Poncela, A. M. (2015), *Percepciones y actitudes de la infancia: elecciones y política*. Universidad de Málaga: Eumed.net.
- Goleman, D. (1995), *Inteligencia emocional*. Barcelona: Vergara.
- Greenstein, F.I. (1977), Socialización política. Socialización. En *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, 10, 21-25.
- Halbwachs, M. (2004a), *Los marcos de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- (2004b). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Huffschmid, A. (2013), La otra materialidad: cuerpos y memoria en la vía pública. En A. Aguilar y P. Soto (Eds.) *Cuerpos, espacios y emociones. Aproximaciones desde las ciencias sociales*. México: Miguel Ángel Porrúa/UAM.
- Jasper, J. M. (2012), ¿De la estructura a la acción? La teoría de los movimientos sociales después de los grandes paradigmas. *Sociológica*, 27, 7-46.
- (2013). Las emociones y los movimientos sociales: veinte años de teoría e investigación. *RELACES*, 10, 48-68.
- Jelín, E. (2002), *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Kohleberg, L. (1989), Estadios morales y moralización. EL enfoque cognitivo-evolutivo. En E. Turiel; I. Enesco; J. Linaza (Coords.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial.
- Leal, A. (2010), Dibujos infantiles, realidades distintas: un estudio sobre simbolización gráfica y modelos organizadores. *Revista de Psicología*, 9(1) 140-167.

- Latorre Catalán, M. (2005), Los movimientos sociales más allá del giro cultural: apuntes sobre la recuperación de las emociones. *Política y sociedad*, 42(2), 37-48.
- Lowenfeld, V. Y Brittain, W. L. (1980), *El desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Luquet, G. H. (1981), *El dibujo infantil*. Barcelona: Médica Técnica.
- Marina, J. A. (2006), *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- (2005). recisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 27-43.
- Mendoza García, J. (2005), La forma narrativa de la memoria colectiva. *Polis*, 1, 9-30.
- Moore, B (1985), *La injusticia: bases sociales de la obediencia y la rebelión*. México: UNAM.
- Morin, E. (1989), *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Muñoz Polit, M. (2009), *Emociones, sentimientos y necesidades. Una aproximación humanista*. México: IHPG.
- Oaklander, V. (2010), *Ventanas a nuestros niños. Terapia gestáltica para niños y adolescentes*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Ochando Perales, G.; Peris Cancio, S. (2012), Interpretación de los dibujos de los niños: lo que dice el niño con sus dibujos. *An Pediatr Contin* 10, 39-45.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2013), Recuperado el 25 de julio de 2018 de: <http://publicaciones.ops.org.ar>
- Papalia, D. E. y S. Wendkos (2001), *Psicología*. México: McGrawHill.
- Perls, F., R. Hefferline y P. Goodman (2006), *Terapia Gestalt: Excitación y crecimiento de la personalidad humana*. Madrid: Centro de Terapia y Psicología.
- Piaget, J. (1986), *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.
- (1990), *La formación del símbolo en el niño*. Buenos Aires: FCE.
- Ricoeur, P. (2010), *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- Todorov, T. (2008), *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Sáinz, A. (2003), *El arte infantil*. Madrid: Eneida.
- Sanabria Leòn, J. (2011), Dibujo infantil y comprensión escénica: análisis crítico hermenéutico desde un enfoque psicoanalítico. *Actualidades en Psicología*, 25(112), 135-162.
- Satir, V. (2002), *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. México: Pax.
- Seydel, U. (2014), La constitución de la memoria cultural. *Acta Poética*, 35 (2), 187-214.
- Simmel, G. (2010), *El conflicto. Sociología del antagonismo*. Madrid: Sequitur.
- Smorti, A. (2001), *El pensamiento narrativo. Construcción de historias y desarrollo del conocimiento social*. Sevilla: Mergablum.
- (2007), *Narrativas*. Florencia: Giunti.