



Universidad Nacional
Autónoma de México



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara

OLIVA LÓPEZ SÁNCHEZ
ROCÍO ENRÍQUEZ ROSAS
COORDINADORAS

EMOCIONES Y JUVENTUDES DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL



05

COLECCIÓN

EMOCIONES E INTERDISCIPLINA



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara

**EMOCIONES
Y JUVENTUDES**
DESDE LA
PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

**OLIVA LÓPEZ SÁNCHEZ
ROCÍO ENRÍQUEZ ROSAS**
COORDINADORAS



Dr. Enrique Luis Graue Wiechers

Rector



FESI

Dra. María del Coro Arizmendi Arriaga

Directora

Dr. Ignacio Peñalosa Castro

Secretario General Académico

Dr. Luis Ignacio Terrazas Valdés

Secretario de Desarrollo y Relaciones Institucionales

Dr. Raymundo Montoya Ayala

Secretario de Planeación y Cuerpos Colegiados

CP Reina Isabel Ferrer Trujillo

Secretaria Administrativa

Dra. Ana Elena Del Bosque Fuentes

Jefa de la Carrera de Psicología

MC José Jaime Ávila Valdivieso

Coordinador Editorial



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara

Dr. Luis Arriaga Valenzuela, S.J.

Rector

Dra. Catalina Morfín López

Directora General Académica

Dr. Humberto Orozco Barba

Director de Relaciones Externas

Mtro. Enrique Páez Agraz

Director del Departamento de Estudios Socioculturales

Lic. Manuel Verduzco Espinoza

Director de la Oficina de Publicaciones

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

COLECCIÓN
EMOCIONES E INTERDISCIPLINA
VOLUMEN V

EMOCIONES Y JUVENTUDES

DESDE LA
PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

OLIVA LÓPEZ SÁNCHEZ
ROCÍO ENRÍQUEZ ROSAS

COORDINADORAS



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas

Nombres: López Sánchez, Olivia, editor | Enríquez Rosas, Rocío, editor.

Título: Emociones y juventudes : desde la perspectiva sociocultural / Olivia López Sánchez, Rocío Enríquez Rosas, coordinadoras.

Descripción: Primera edición | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala : Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2020 | Serie: Colección emociones e interdisciplina ; volumen 5.

Identificadores: LIBRUNAM 2083166 (impreso) | LIBRUNAM 2083163 (libro electrónico) | ISBN 978-607-02-7477-0 (FES Iztacala, UNAM : colección : impreso) | ISBN 978-607-9361-45-7 (ITESO : colección : impreso) | ISBN 978-607-30-3423-4 (FES Iztacala: digital) | ISBN 978-607-8616-94-7 (ITESO: digital) | **Temas:** Emociones -- Aspectos sociológicos | Emociones -- Aspectos sociales | Juventud -- México -- Condiciones sociales

Clasificación: LCC HM1033.E555 2020 (impreso) | LCC HM1033 (libro electrónico) | DDC 302--dc23

EMOCIONES Y JUVENTUDES

**DESDE LA
PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL**

Primera edición: 5 de junio de 2020

Derechos Reservados 2020

D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad Universitaria, Alcaldía de Coyoacán,

CP 04510, México, Ciudad de México.

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

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

CP 54090, Estado de México, México.

www.iztacala.unam.mx

ISBN COLECCIÓN: 978-607-02-7477-0 FES Iztacala, UNAM

ISBN VOLUMEN: 978-607-30-3423-4 FES Iztacala, UNAM

ISBN COLECCIÓN: 978-607-8616-30-5 ITESO

ISBN VOLUMEN: 978-607-8616-94-7 ITESO

D.R. © Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

Periférico Sur Manuel Gómez Morán 8585, Col. ITESO,

CP 45604, Tlaquepaque, Jalisco, México.

publicaciones.iteso.mx

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

APOYO TÉCNICO

MC José Jaime Ávila Valdivieso

Cuidado de la edición y corrección de estilo

PLH Jorge Arturo Ávila Gómora

Adecuación de aparato crítico y revisión de pruebas finas

Mtra. María Guadalupe López García

Corrección de estilo

DG Jacqueline Verónica Sánchez Ruiz

Diseño editorial, formación e infografía

DG José Alfredo Hidalgo Escobedo

Diseño de portada

Esta obra fue dictaminada por pares académicos nacionales e internacionales expertos en el tema y adscritos al Comité Editorial de la FES Iztacala.

Impreso y hecho en México

Índice

INTRODUCCIÓN	I
EJE 1. EMOCIONES, ESPACIO PÚBLICO Y JÓVENES	1
1. Una propuesta para el análisis sociopolítico de las emociones basada en un estudio de caso sobre jóvenes conductores de taxis pirata en Cuatepec	3
<i>Tania Libertad Sánchez Garrido</i>	
2. Resonancias: un acercamiento a las emociones en un colectivo de artistas urbanos juveniles en Ciudad Juárez	29
<i>Luis Martín Monárrez Lainez</i>	
3. Género y expresión emocional en situaciones experimentales con jóvenes universitarios	51
<i>Carlos Martínez-Munguía y Guillermo Hidalgo-Canales</i>	
4. Afectividades emergentes en los encuentros situados en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM	71
<i>Eduardo Osiel Martell Hernández</i>	

EJE 2. SEXUALIDAD, ENAMORAMIENTO Y JÓVENES	97
5. “Ahora los jóvenes ya se hablan solitos” Afectividad y emociones en las relaciones de noviazgo y matrimonio entre los indígenas de Tzicatlán, Veracruz	99
<i>María Liliana Arellanos Mares</i>	
6. Emociones asociadas con la sexualidad de jóvenes heterosexuales de entre 15 y 19 años: análisis a partir de la teoría fundamentada	119
<i>Karla Alejandra Contreras Tinoco y Laura Nadhielii Alfaro Beracochea</i>	
7. Emociones y enamoramiento en jóvenes universitarios	143
<i>Mariana Vega Prianti, Cinthia Dafne Ayala Jiménez, Montserrat Soriano Chavero, Ma. Alejandra Salguero Velázquez y Gilberto Pérez Campos</i>	
8. Emociones en hombres jóvenes ante la noticia de un embarazo no planeado	163
<i>María Alejandra Salguero Velázquez y Montserrat Soriano Chavero</i>	
EJE 3. EMOCIONES, EDUCACIÓN Y JÓVENES	183
9. Emociones y contexto sociocultural en el desarrollo de capacidades básicas en el nivel universitario: un estudio exploratorio	185
<i>Luis Arturo Guerrero Azpeitia y Armando Ulises Cerón Martínez</i>	
10. Las emociones y cogniciones en las prácticas parentales coercitivas	215
<i>María Antonieta Covarrubias Terán</i>	
11. La vergüenza ante la deserción escolar. Los condicionantes en la elección de empleo en jóvenes conductores de taxis pirata en Cuauhtepic	237
<i>Luz María Ledesma Reyes</i>	
AUTORES/AS	261

Introducción

Oliva López Sánchez

Rocío Enríquez Rosas

El quinto volumen de la serie Emociones e interdisciplina: *Emociones y juventudes desde la perspectiva sociocultural*, editado por la Red Nacional de Investigadores en los Estudios Socioculturales de las Emociones (RENISCE), con el apoyo del convenio editorial interuniversitario UNAM-ITESO, gira en torno a una temática social relevante: la vida de las y los jóvenes en México. En este tomo se presenta un mosaico de las realidades de ese grupo de población que habita distintos escenarios sociales y culturales, y nos acerca a comprender la diversidad de las distintas expresiones y experiencias de las emociones en esa etapa de la vida humana.

La juventud ha dejado de ser una frontera de la vida para convertirse en un territorio habitado por una buena parte de la población en México y el mundo. La edad que comprende esa etapa oscila entre los 15 y 24 años, establece la Organización de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, s/f). Los jóvenes constituyen, por tanto, una población con características psicológicas, históricas, sociales y culturales particulares y diversas a la vez, dependiendo de sus contextos. De acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2018, en México hay 30.7 millones de personas entre 15 y los 29 años. Es decir, uno de cada cuatro habitantes del país (24.6%) es joven (INEGI, 2019). La mayor concentración de jóvenes, se encuentra entre los

20 y 24 años. Por sus características y necesidades, este sector de la población requiere de acciones puntuales en distintos niveles: en política pública, educación, salud física y mental, derechos humanos y sexuales, entre otras.

Es así como este volumen reúne once capítulos, organizados en tres ejes analíticos, que se centran en las aportaciones de la perspectiva de los estudios socioculturales de las emociones, dedicada a la investigación de la vida y experiencias de hombres y mujeres jóvenes, cuyas estructuras sociales y culturales heterogéneas posibilitan la densificación en el análisis social de esta población en México.

Entre esos diversos escenarios sociales y culturales en los que se mueven las y los jóvenes y que se revisan en los trabajos aquí presentados, está el marcado por la precariedad del trabajo, que los conducen, más de las veces, a la ilegalidad y no solo a la informalidad laboral. Otro es en donde organizan estrategias colectivas, a través de la gestión emocional, como formas de resistencia para enfrentar la violencia en las ciudades fronterizas de México, ante la evidente incapacidad del Estado y las instituciones para detener ese problema que nos afecta a todos; en particular, a los y las jóvenes de todo el territorio, con especial énfasis en el norte del país, donde se suma la compleja situación de las ciudades de esa zona.

Otras realidades de las juventudes en México corresponden a la vida universitaria en sus espacios académicos cotidianos, en los que construyen afectivamente el espacio social y físico, desde los cuales se consolidan sus identidades. Las prácticas de la vida íntima y amorosa entre este sector de la población son relacionales, porque, dependiendo de las condiciones sociales, culturales e identitarias, estas se organizan de manera situada.

PRECISIONES TEÓRICAS

Como en los volúmenes anteriores de la colección Emociones e Interdisciplina, es fundamental señalar que la dimensión emocional constituye una estrategia metodológica de análisis de los fenómenos sociales que permiten adentrarse en los significados culturales (Lutz, 1982), en las regularidades de la interacción social (Ariza, 2016) y en la variabilidad de los estilos emocionales (Stearns, 1994) siempre en estrecha relación con las reglas y códigos emocionales (Hochschild, 1979). Para Rodríguez (2008) hay una relación central entre la cultura y las emociones que puede ser abordada a través de

estudios cognitivos y sociales. Las emociones poseen un potencial heurístico para el análisis profundo de las formas en que se materializa la cultura en la vida cotidiana. Para la autora:

... la interpretación de las emociones es un recurso metodológico de gran valía para identificar diferencias en los modos de significar un objeto o una práctica social o, dicho de otra manera, para estudiar las formas en que los actores –individuos y colectivos– se posicionan frente a los diversos significados que componen el sistema cultural. (Rodríguez, 2008:158)

Así, las emociones dan cuenta de aquello que nos conmueve y que, por tanto, nos es relevante dentro de lo que acontece en el mundo social (Rodríguez, 2008). Las emociones desde la socioantropología son consideradas como configuraciones socioculturales que permiten comprender y analizar los significados que los sujetos construyen con respecto a distintos fenómenos que acontecen en la vida cotidiana. De este modo, se otorgan significados matizados y filtrados por cada cultura a cada emoción o grupo de emociones. Se les vincula con situaciones sociales específicas, se les regula también en concordancia con los filtros culturales de cada contexto sociocultural e histórico particular (Enríquez, 2008; López, 2011).

Desde una perspectiva cognoscitiva, se pueden distinguir tres elementos centrales de las emociones que las homologan con las cogniciones, con lo cual se elimina el fantasma de la irracionalidad: surgen por cogniciones con niveles de consciencia diferenciados, tienen un objeto intencional y están sistemáticamente relacionadas con el juicio evaluativo (Rodríguez, 2008; Le Breton, 2012-2013). Es decir, son objeto de evaluación y crítica, de acuerdo con los contextos socioculturales situados. Respecto a una clasificación de las emociones, para Ortony y otros autores (citados en Rodríguez, 2008), las emociones están compuestas por creencias o estructuras cognitivas y pueden organizarse en acontecimientos, agentes y objetos.

El supuesto es que hay tres aspectos principales del mundo o de cambios en el mundo que uno puede tomar en consideración, a saber, *acontecimientos*, *agentes* y *objetos*. Cuando nos concentramos en los acontecimientos, lo hacemos porque estamos interesados en sus consecuencias, cuando nos concentramos en los agentes, lo hacemos en razón de sus acciones, y cuando nos concentramos en los objetos, estamos interesados en ciertos aspectos de ellos, o propiedades que se les atribuyen, en tanto objetos. (Ortony *et al.*, en Rodríguez, 2008:154)

Continuando con Rodríguez, las emociones de bienestar y de atribución favorecen la posibilidad de analizar la incorporación de elementos

culturales, pues cuentan con indicadores evaluativos que permiten indagar sobre los procesos de interiorización de contenidos culturales. Por otro lado, las emociones morales, como indignación, resentimiento y culpa, también parten de un marco de referencia cultural y se definen como sentimientos de displacer. Tales emociones “están relacionadas estrechamente con los juicios reflexivos sobre la violación de normas y no son separables de los estándares evaluativos establecidos por los ideales culturales” (Rodríguez, 2008:155). Asimismo, las emociones cumplen una función política que se revela en la toma de decisiones, a partir de la valoración de los contextos y escenarios sociales (López y López, 2017), como se muestra en los once capítulos que organizan este volumen.

Las investigaciones en la línea del enfoque de juventudes son amplias. Algunas han recuperado el nodo emocional, pero están muy acotadas a la vida sexual y de pareja de las y los jóvenes (Fuertes, 1919; Chocarro y Ortuño, 2018). El estudio de la dimensión emocional en los jóvenes es hoy día un punto central en la agenda social, y no puede llevarse a cabo sin considerar de manera frontal el papel que juegan las emociones en la toma de decisiones, valoraciones y negociaciones sociales e individuales que ese grupo poblacional, en sus diferentes contextos, enfrenta.

Como se muestra en esta obra, las vivencias emocionales de las y los jóvenes no pueden ser comprendidas sin su correlato social y cultural. El abordaje desde la sociología y la antropología de las emociones considera las narrativas y los cuerpos narrativos, como espacios idóneos para el reconocimiento, análisis e interpretación de emociones (Lutz, 1982; Enríquez, 2008; Rodríguez, 2008; Enríquez, 2019), por lo que esta estrategia metodológica es una vía de producción teórica y análisis de las emociones.

El volumen está organizado en tres ejes analíticos. El primero: Emociones, espacio público y jóvenes, se integra con cuatro trabajos. El capítulo inicial es el de Tania Libertad Sánchez Garrido: “Una propuesta para el análisis sociopolítico de las emociones basada en un estudio de caso sobre jóvenes conductores de taxis pirata en Cuauhtépec”. Desde un enfoque sociopolítico, la autora hace un análisis de las contradicciones que revelan las emociones de quienes se dedican a esa actividad en el barrio de Cuauhtépec (al norte de la Ciudad de México), en un espacio donde tienen que negociar entre las expectativas cercenadas por una realidad altamente excluyente, así como el papel que estas emociones desempeñan en el mantenimiento y reproducción de esta realidad.

Este trabajo pretende contribuir al estudio crítico del análisis del poder abigarrado en la dinámica emocional, por lo que para su autora ha sido relevante entender las formas en las que las emociones contribuyen en el mantenimiento del orden social; es decir, la reproductibilidad de una realidad que ha sido diseñada para ser sentida (narrada y vivida) de determinada manera. Sánchez Garrido abre la posibilidad de entender la emoción como una puerta de escape o allanamiento a dicho orden, pues se atiende a la conflictividad desde la búsqueda por un derecho a sentir. Enfoques como este resultan pertinentes en contextos de alta marginación, donde los sujetos más vulnerados son las y los jóvenes cuyo presente está condicionado, en gran medida, por límites emocionales que les enseñan a sentirse insuficientes ante las demandas de un sistema capitalista –en apariencia meritocrático– que promete requerir gente cada vez más preparada académicamente para obtener una mejor calidad de vida. Aunque muchos emprenden ese camino con grandes expectativas para transformar su realidad, no todos logran sortear con éxito las *pruebas* que les pone la vida.

Para la autora resulta imprescindible contribuir a la manifestación de las emociones como una dimensión que permite develar las formas en que se afianzan y reproducen las circunstancias sociales de vulnerabilidad entre los jóvenes de esa localidad. Es decir, trata de identificar lo que provoca la apatía, el desánimo y el reposo de los cuerpos, para tomar conciencia de los límites que se les ha hecho creer que padecen.

Luis Martín Monárrez Lainez, en su texto “Resonancias: un acercamiento a las emociones en un colectivo de artistas urbanos juveniles en Ciudad Juárez”, se propone un ejercicio de análisis sobre cómo se manifiesta una cultura emocional en individuos específicos; en este caso, integrantes de Fearless Crew. El manuscrito identifica el manejo de la cultural emocional, la regulación de las emociones y la forma en cómo estas se ligan con un contexto violento. En el análisis se retoman las emociones que provocan, puntualmente, las violencias a su alrededor.

Los datos obtenidos de los testimonios de jóvenes de dicho colectivo reflejaron normas y creencias a partir de las experiencias de esa población, conformando así una cultura emocional específica que habla de miedos, preocupaciones, resignación, ásperos aprendizajes y crudos despertares hacia la adultez. Lo anterior es provocado por el contexto de violencias que viven en sus cotidianidades, aunque también existe un dejo de esperanza que encuentran en el Break Dance y en el *crew*, situación que provoca una

reconfiguración de su cultura emocional con otro vocabulario y otros nombramientos de emociones *contrarias* a las aquí relatadas.

En “Género y expresión emocional en situaciones experimentales con jóvenes universitarios”, Carlos Martínez-Munguía y Guillermo Hidalgo-Canales marcan, desde una perspectiva de género, las diferencias en la expresión emocional en hombres y mujeres, construidas experimentalmente, con el objetivo de identificar cómo se da el ajuste individual, ante las contingencias sociales presentadas, asumiendo que la historia individual juega un factor primordial en estas expresiones. Los participantes del estudio reportado estuvieron expuestos a una serie de relatos, vía un programa computacional que proyectaba las narraciones en un cubículo aislado. Mujeres y hombres universitarios tuvieron que contestar qué emociones sintieron y su intensidad.

Los autores sumaron el componente verbal, al pedirles a los participantes un reporte de la forma en que se sintieron emocionalmente ante los estímulos presentados. De acuerdo con los resultados obtenidos, concluyeron que la educación emocional de mujeres y hombres es diferente, porque existen convenciones sociales que se actualizan a la hora de educar a niñas y niños; además, el significado de las emociones morales tiene diferencias notables en función del sexo, teniendo como un hallazgo importante el que –contrario a lo que se sostiene– los hombres mostraron una facilidad para expresar sus emociones sin dificultad. Este hallazgo constituye un punto de discusión para el enfoque de las masculinidades emergentes o no hegemónicas que tiene en el centro de sus diferencias, el derecho a la ternura y a la expresión de las emociones de los hombres sin detrimento de su masculinidad.

En el cuarto y último capítulo de este primer eje, Eduardo Osiel Martell Hernández presenta el escrito “Afectividades emergentes en los encuentros situados en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM”, en el cual glosa información obtenida de la investigación supervisada en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El autor describe las sensaciones que emergieron en los encuentros situados que sostienen los distintos actores que interactúan en esa facultad, así como su relación con la construcción social del espacio, derivado de esa dinámica. El texto intenta relacionar las afectividades emergentes en la situación con los imaginarios y usos del espacio por parte de los actores.

El segundo eje: Sexualidad, enamoramiento y jóvenes, comienza con el texto de María Liliana Arellanos Mares: “Ahora los jóvenes ya se hablan solitos’

Afectividad y emociones en las relaciones de cortejo, noviazgo y matrimonio entre los indígenas de Tzicatlán, Veracruz”. La autora se aproxima a las vivencias afectivas y emocionales observadas desde el cortejo, el noviazgo y el matrimonio de hombres y mujeres indígenas de la comunidad de Tzicatlán, Veracruz. Analiza la lógica del matrimonio tradicional indígena, enmarcado en relaciones de poder dentro de una estructura hegemónica, como parte de una realidad social en la que están inmersos los sujetos, donde las emociones son moldeadas culturalmente y transmiten significados que posibilita su registro como elementos cambiantes, incluidos al contexto que las produce. María Liliana revisa el matrimonio tradicional indígena desde la dimensión afectiva y encuentra la evidencia de sentimientos de rechazo y de disgusto por el acatamiento ante la autoridad que está dentro de una tendencia hacia un comportamiento regulado, aceptado, aprobado y que constituye una forma de sentir social integrado a un modo de ser comunitario.

El análisis fenoménico de las emociones le permite a la autora un acercamiento a la experiencia vivida de los indígenas, como parte de una compleja relación social que expone el dinamismo de una comunidad rural y moderna, y que manifiesta una adaptación y reacomodo a los modos de ser y sentir de sus miembros. El manuscrito es una ventana a una realidad distante para muchos de los ciudadanos, pero presente en el mundo de las comunidades indígenas rurales, que muestra los escenarios inequitativos de vida de las mujeres indígenas, quienes experimentan –de acuerdo con este trabajo– un sentimiento de resignación, porque las niñas pasan a ser mujer-esposa-madre, sin la mediación de la adolescencia y sin la existencia del noviazgo. Como se señala en las narrativas, la práctica de vender a la novia responde más a especificidades de una comunidad rural pobre y aislada, que a consideraciones personales y deseos íntimos.

Karla Alejandra Contreras Tinoco y Laura Nadhielii Alfaro Beracochea comparten el capítulo “Emociones asociadas con la sexualidad de jóvenes heterosexuales de entre 15 y 19 años: análisis a partir de la teoría fundamentada”. La pregunta ¿qué papel tienen las emociones en la experiencia sexual de jóvenes estudiantes heterosexuales, de entre 15 y 19 años, residentes en Ocotlán, Jalisco?, fue la guía para organizar once categorías emocionales divididas en emociones agradables y desagradables, en consonancia con las aproximaciones y valoraciones que realizaron los propios jóvenes sobre las mismas. Afirman que todas las emociones cumplen distintas funciones; sin embargo, el amor, la confianza, la seguridad son emociones que permiten una sexualidad más

dialogada, disfrutable, reflexiva. Incrementan el autoconocimiento y otorgan más guías y herramientas para desafiar las normas e iniciarse sexualmente en condiciones distintas a las prescritas.

Concluyen que las emociones agradables son las que posibilitan en mayor medida el ejercicio de una sexualidad placentera, libre y como derecho de ciudadanía. Por el contrario: el miedo, la vergüenza, la incomodidad y –en algunos casos– el deseo, son emociones que tienen efectos negativos en la manera de experimentar la sexualidad, por lo que pueden constituirse en obstáculos para llevar a cabo la protección y la planificación de la sexualidad. De acuerdo con los datos de su investigación, Contreras y Alfaro aseguran que las emociones negativas responden a cargas valorativas que conciben la sexualidad como problema y como riesgo a controlar socialmente, más que como derecho de ciudadanía.

Mariana Vega Prianti, Cinthia Dafne Ayala Jiménez, Montserrat Soriano Chavero, Ma. Alejandra Salguero Velázquez y Gilberto Pérez Campos continúan con la línea de investigación sobre amor y juventudes. Su capítulo “Emociones y enamoramiento en jóvenes universitarios” tiene como premisa que el amor en muchas de sus expresiones está ligado a los discursos sociales prevalecientes en cada momento histórico y grupo sociocultural. En particular, el texto se enfoca a la recuperación de las experiencias y discursos de los jóvenes varones universitarios para identificar los procesos de aprendizaje sobre el manejo y expresión de emociones y sentimientos, las relaciones de pareja y la trayectoria amorosa. Al dar cuenta de los procesos de enamoramiento y manejo de emociones, las autoras y autor consideraron tres ejes de análisis: 1) aprendizaje sobre las formas de dar y recibir afecto: familia y pareja, 2) proceso de enamoramiento y 3) las emociones en la trayectoria amorosa. Los resultados muestran que los participantes, aun cuando se ubicaban en el mismo momento histórico, estuvieron expuestos a diversos procesos de socialización en su familia, encontrando diferencias en los significados del ser hombre y el manejo de emociones, caracterizados por mantener conductas y actitudes que buscaban resaltar su masculinidad.

María Alejandra Salguero Velázquez y Montserrat Soriano Chavero son las autoras de “Emociones en hombres jóvenes ante la noticia de un embarazo no planeado”. Desde el marco teórico de la psicología social y la perspectiva de género, estudian las emociones en hombres jóvenes, cuando se enteran de un embarazo no planeado. Sus resultados apuntan que, para la mayoría de los jóvenes, vivir una paternidad no planeada es un proceso

complicado; trastoca sus vidas, pues implica un despliegue de identidad en diferentes contextos, lo cual requiere un reordenamiento en las formas como han conducido su vida. Ingresan a una nueva categoría como pareja y padre y rompen con lo socialmente esperado y con todos aquellos significados de ser joven, estudiante e hijo, lo que les produce miedo e incertidumbre hacia su futuro. A su vez, sienten mucho enojo tanto con ellos mismos como con sus parejas, al ver obstaculizados sus planes de superación y expectativas de logro centradas en la terminación de una carrera profesional. Las autoras concluyen que las emociones en torno de la paternidad en los jóvenes forman parte de construcciones sociales, históricas, influenciadas por la cultura, la temporalidad y las relaciones con las y los otros.

En tercer y último Eje: Emociones, educación y jóvenes, Luis Arturo Guerrero Azpeitia y Armando Ulises Cerón Martínez comparten la investigación “Emociones y contexto sociocultural en el desarrollo de capacidades básicas en el nivel universitario. Un estudio exploratorio”. Los autores plantean la necesidad de reconocer la importancia de las emociones y el contexto sociocultural en el desarrollo de las capacidades básicas de estudiantes universitarios de las universidades politécnicas de Tulancingo (UPT) y Metropolitana de Hidalgo (UPMH).

La preocupación concreta surge porque ellos se encuentran insertos en un modelo educativo basado en competencias (EBC) y bajo un esquema intensivo, dado la modalidad de calendario cuatrimestral. Bajo la percepción de los autores, apoyada en los resultados de la investigación, el modelo EBC y el calendario escolar cuatrimestral constituyen dos factores que someten al estudiante a un entorno escolar muy demandante. Las presiones emocionales a las que son sometidos juegan un papel trascendental en sus prácticas escolares.

Con los resultados obtenidos en las dos instituciones, Azpeitia y Cerón afirman que hay una relación fuerte entre ciertas emociones y el logro escolar, porque el manejo adecuado de las emociones, al menos parcialmente, permite revertir el condicionamiento social de los estudiantes, detectado en las emociones positivas que refieren cuando perciben la obtención de logros académicos, la comprensión de temas vistos en clase, la interacción social (buena comunicación y convivencia) y los temas afines a su carrera. La sensación subjetiva de logro personal tiene un fuerte impacto en su desarrollo profesional.

María Antonieta Covarrubias Terán nos lleva al lado de la mirada y las prácticas sociales de los adultos con los jóvenes en “Las emociones y cogniciones en las prácticas parentales coercitivas”. Se guía por las interrogantes:

¿Cuáles son los motivos que tienen padres y madres para ejercer prácticas parentales coercitivas? ¿Qué emociones-cogniciones tienen los progenitores al aplicar una estrategia coercitiva en sus hijos/as?, para analizar las implicaciones afectivas y cognitivas en la aplicación de estrategias disciplinarias de coerción en familias mexicanas.

Los hallazgos obtenidos le permiten aseverar que las acciones afectivas de padres y madres tienen una reacción y aplicación para el *otro* o para sí. Para el otro, en tanto que en la interrelación cognición-afecto, las acciones derivadas de esta se ejecutan con la intención de frenar un comportamiento desfavorable en la/el hija/o. Para sí, ya que –aunque en apariencia el beneficio es para el otro– las acciones parentales pretenden subsanar lo que para ellos significó un ataque personal. Así, centrados en sus emociones, estas son liberadas contra sus hijos/as, como un acto *impulsivo*, priorizando desde su postura lo que cada padre o madre piensa y siente, subordinando o anulando las necesidades de sus hijos/as. El texto cierra con la advertencia acerca de evitar el abuso emocional, pues es quizás el aspecto más difícil de la nivelación del poder en la relación familiar. Sin embargo, encuentra necesario reconsiderar, reevaluar y reconfigurar las prácticas para un cambio comportamental.

Luz María Ledesma Reyes, con el capítulo “La vergüenza ante la deserción escolar. Los condicionantes en la elección de empleo en jóvenes conductores de taxis ‘pirata’ en Cuauhtémoc”, analiza el papel que juega la vergüenza ante la elección del empleo. A partir de experiencias de deserción escolar de los jóvenes conductores del servicio informal de taxis en Cuauhtémoc, ubicado al norte de la Ciudad de México, Ledesma revisa las experiencias de deserción escolar (experimentada como fracaso) con la ocupación laboral de *taxista pirata*, que implica una situación de ilegalidad y precariedad laboral y, por tanto, es devaluada socialmente. En el texto podemos conocer que la experiencia emocional vinculada con la vergüenza deriva de la confrontación de un discurso interiorizado del *deber ser*, el cual dicta o señala las expectativas sociales hegemónicas de lo que deben realizar los jóvenes. Es decir, un joven debe estudiar o trabajar y, en algunos casos, realizar ambas tareas de manera simultánea en el marco de una legalidad.

Los resultados presentados por la autora apuntan que, ante la deserción escolar, los jóvenes son blanco de una serie de valoraciones en las que los calificativos negativos –fracasados, burros, ignorantes, inútiles, entre otros– provocan en el sujeto emociones como culpa, apatía, frustración o enojo,

las cuales llegan a ocultar la vergüenza por “haber fracasado”. Es importante observar que la culpa de estos jóvenes conlleva a la autopercepción de ser los responsables de estos fracasos escolares, desdibujando la responsabilidad social y política de la condición precaria de este grupo. De ahí que la falta de cumplimiento de las expectativas se convierte en una vergüenza que acompañará a los jóvenes en adelante, conllevándolos a una carga de sufrimiento y rechazo social.

En resumen, este quinto volumen de la colección Emociones e interdisciplina pretende abonar a los estudios de las juventudes en clave emocional, una perspectiva teórica con la que se logra la comprensión de procesos sociales, políticos, económicos y personales que viven los jóvenes en nuestro país.

REFERENCIAS

- Ariza, M. (Coord.) (2016). *Emociones, afectos y sociología. Diálogo desde la investigación social y la interdisciplina*. México, DF, México: Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM.
- Chocarro, E. y Ortuño, J. (2018). Amores que matan vs. Amores que edifican identificación y superación de la violencia en las parejas jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 120, 113-127.
- Enríquez, R. (2008). *El crisol de la pobreza. Mujeres, subjetividades, emociones y redes sociales*. Guadalajara, México: ITESO.
- Enríquez, R. (2019). “Cultura emocional del cuidado en la vejez. Análisis de narrativas”. En: M. Maldonado, R. Enríquez y E. Camacho (Coords.), *Vejez y envejecimiento: Una aproximación interdisciplinaria* (pp. 119-148). Guadalajara, México: ITESO.
- Fuertes, J. A. (2019). Vínculos afectivos, motivaciones sexuales y bienestar en la adolescencia y juventud. *Revista de Estudios de Juventud*, 123, 17-30.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575.
- INEGI (2019). “*Estadísticas a propósito del Día internacional de la juventud (12 de agosto)*”. Datos nacionales [Comunicado de prensa núm. 396/19], 8 de agosto. www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Juventud2019_Nal.pdf
- Le Breton, D. (2012-2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10, diciembre de 2012, marzo de 2013, 67-77.
- López, O. (Coord.) (2011). *La pérdida del paraíso. El lugar de las emociones en la sociedad mexicana entre los Siglos XIX y XX*. México, DF, México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM.
- López, O. y López, G. (2017). Redes de periodistas para vencer el miedo: comunidades emocionales ante la violencia de Estado. El caso de México. *Revista de Estudios Sociales*, 62, 54-66. <https://dx.doi.org/10.7440/res62.2017.06>
- Lutz, C. (1982). The Domain of Emotions Words in Ifaluk. *American Ethnologist*, 9, 113-128.

Naciones Unidas (s/f). *Naciones Unidas. Juventud*. <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/youth-0/index.html>

Rodríguez, T. (2008). El valor de las emociones para el análisis cultural. *Papers*, 87, 145-159.

Stearns, P. (1994). *American Cool, Constructing Twentieth Century Emotional Style*, New York, USA: New York University Press.

*Eje 1. Emociones, espacio público
y jóvenes*

1. Una propuesta para el análisis sociopolítico de las emociones basada en un estudio de caso sobre jóvenes conductores de taxis pirata¹ en Cuauhtepc

Tania Libertad Sánchez Garrido

En ese momento usted puede decir que está en la idea adecuada puesto que, en efecto, usted ha pasado al conocimiento de las causas. Entre más se envejece menos se envidia tener malos encuentros, pero cuando se es joven uno se lanza en el riesgo del mal encuentro. Saber envejecer es llegar al momento en que las nociones comunes deben hacernos comprender en qué las cosas y los otros cuerpos disconvienen con el nuestro.

Deleuze (1978)

INTRODUCCIÓN

Siguiendo la afirmación feminista *Lo personal es político*, se ofrece aquí un enfoque sociopolítico para analizar las emociones, pues a través de ellas se evidencian las formas en que pueden ser potenciadas o inhibidas las acciones de individuos y grupos, lo que permite develar el ejercicio de poder inmerso en la experiencia emocional de los sujetos (Deleuze, 1978), en cuyas narrativas se encuentran algunas líneas para entender cómo se determina la realidad para ser sentida; es decir, los parámetros según los cuales los grupos son emocionalmente afectados.

Con este enfoque, se pretende entender la dinámica emocional a partir de ahondar en tres aspectos: 1) las formas en la que se reproduce una realidad estructurada para ser sentida por los sujetos, 2) las maneras en las que los sujetos amortiguan y soportan bajo diferentes pesos *el deber sentir*, 3) las

¹ El *taxi pirata* es aquel vehículo que ofrece el servicio de transporte y que no está registrado ante las instancias oficiales, por lo que no cuenta con la documentación, las placas autorizadas o los colores distintivos de un taxi formal.

estrategias que se emprenden con la intención de trascender dicha estructura y dar un nuevo sentido emocional a la realidad.

El enfoque es una propuesta que permite comprender el conflicto de los jóvenes en contextos de alta marginación, donde son escasos los recursos para reproducir la realidad que se estructura para ser sentida y la manera en que se negocia con esa estructura que condiciona el objeto-emoción.

Estudiar los modos en que se construye una emoción hace posible presentar las influencias que regulan y condicionan las formas emocionales en las cuales sienten y se sienten a sí mismos los grupos sociales que comparten condiciones específicas (Hochschild, 1983; Manghi, 1999). Desde esta perspectiva, las normas, valores, creencias y vocabularios son tratados como vehículos que nos aproximan al sustrato que compone el ordenamiento emocional (Turner & Stets, 2005); tan naturalizado ya, que muchas veces solo se hace evidente cuando se infringe (Brown, 2008)². Por eso resulta esencial este estudio sobre jóvenes conductores de taxis pirata, cuya actividad se vincula a la ilegalidad.

Para elaborar un enfoque sociopolítico de las emociones, se retoma el modelo del teórico argentino sobre cuerpo y emociones, Adrián Scribano (2007, 2010), quien estudia la forma en que se articula lo que denomina *economía política de la moral*, a través de *dispositivos de emorregulación*: mecanismos de control sobre las sensaciones o afectaciones que deben permitirse los cuerpos, y se propone una categoría contrastante, la de *dispositivos de emoliberación*: mecanismos de subversión a las formas en que debe ser la realidad sentida o el ejercicio del derecho a sentir, con el fin de entender la dominación y la dinámica emocional.

SUJETOS DE ESTUDIO

Atender la circunstancia de jóvenes conductores que desde los 15 años pasan en promedio de ocho a once horas diarias manejando un taxi, inspiró este enfoque sociopolítico de las emociones que, en paralelo, presenta el proceso de construcción de la estrategia metodológica para su abordaje. El encuentro con estos jóvenes generó –en un primer momento– algunos cuestionamientos: ¿cómo asimilan su condición juvenil? ¿Qué expectativas tienen y cómo sienten

² Pensemos, por ejemplo, en una carcajada en un momento solemne, como un velorio; eso rompería la norma emocional dictada para tal circunstancia, la cual no se haría evidente si no se infringiera.

ser jóvenes en este contexto? ¿Qué contradicciones revelan sus emociones en un espacio donde tienen que negociar con las expectativas cercenadas por una realidad excluyente? ¿Qué papel desempeñan sus emociones en el mantenimiento y reproducción de esta realidad?

OBJETIVO DEL ESTUDIO

El estudio de las emociones permite evidenciar conflictos sociales que no se encuentran en la superficie a la que nos aproximan los resultados estadísticos sobre la situación juvenil, pues más allá de la deserción escolar³, la criminalidad⁴, la pobreza⁵, el desempleo⁶ y la migración⁷, factores que organizan y enmarcan su vida cotidiana, se trata de mostrar la complejidad en la que están inmersos los sujetos que comparten una misma condición. Las emociones permiten una nueva vinculación con los sujetos de estudio, al considerarlos entes tridimensionales: sintientes-pensantes-actantes, cuyos cuerpos son contruidos por historias, rostros que al hablar reviven el dolor y los problemas diarios que enfrentan para sobrevivir en los márgenes del olvido, y desde donde han aprendido también a disfrutar la maximización de los límites y sus condicionantes.

³ La Encuesta de Deserción en Educación Media Superior, de 2000 a 2010, indicaba que 6.5 millones de adolescentes habían sido expulsados del bachillerato y 52% había dejado de estudiar por carencias económicas en sus hogares. En 2010, de los 6.7 millones de adolescentes de entre 15 y 17 años que había en el país, 2.21 millones no asistía a la escuela (Véase Fuentes, 2013).

⁴ En cuanto a los índices de criminalidad, el robo y los narcóticos son dos de las opciones que consideran los jóvenes. El INEGI señalaba en 2010 que casi la mitad de los procesados (46.5%) y de los sentenciados (48.6%) eran jóvenes de 18 a 29 años. Nueve de cada 10 (92.4%) eran hombres. Los principales delitos cometidos por los sentenciados fueron, en los juzgados del fuero común: robo (56.5%), y en los del fuero federal: narcotráfico (62.2%) (Véase INEGI, 2012).

⁵ El Coneval estimaba que 53.8% de los menores de 18 años vivían en condiciones de pobreza, por lo que su distribución proporcional permite estimar que 7'100,000 adolescentes, entre los 12 y 17 años, vivirían en esa situación; de ellos, 12.8% lo haría en extrema pobreza y sin recursos para adquirir la canasta básica alimentaria, lo que indicaría que 1.7 millones de adolescentes padecería cotidianamente hambre. En contraste, 17 de cada 100 de ese bloque de edad tendría acceso a niveles adecuados de bienestar (Véase Peñaloza, 2012).

⁶ Al momento del estudio, México ocupaba el tercer lugar entre las naciones con mayor población juvenil que no estudiaba ni trabajaba: con 7'337,520 de jóvenes. Esta condición fue calificada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) como dramática y brutal. Hay una falla estructural cuando 24.7% de los jóvenes de 15 a 29 años (89,000 más que en 2010), se había mantenido relativamente estable durante más de una década (Véase Poy, 2013).

⁷ En el ámbito nacional, el total anual de individuos que se iban al extranjero era de 400 mil a 500 mil; de estos, 72% era menor de 29 años. Tres de cada 10 migrantes tenían entre 15 y 24 años de edad (28.1%); la mayoría eran hombres (94.6%), solteros (72.4%) y con una escolaridad de 7.1 grados aprobados (Véase Peñaloza, 2012).

Un enfoque sociopolítico del estudio emocional exhibe: a) las relaciones de poder que envuelven las sensibilidades y prácticas en este colectivo particular, y b) las consecuencias imprevistas de la exigencia de reproducir la estructura de una realidad condicionada para ser sentida.

EL TRATAMIENTO SOCIOEMOCIONAL

El análisis de las emociones se asocia al tratamiento psicológico y su registro se ancla en el proceso individual; sin embargo, un punto de vista social implica no solo reconocer que las emociones se experimentan en el cuerpo y en la psique individual, sino evidenciar las formas en que se interpretan, aprenden y expresan; es decir, no se limitan a ser una experiencia individual, en tanto que requieren de otros individuos para existir.

Manghi (1999)⁸ desglosa cómo se desencadena y articula socialmente una emoción, puesto que las señales emocionales constituyen un vehículo de comunicación y, al ser polisémicas, expresan a los otros sujetos alusiones, exploraciones y propuestas, de manera que los sujetos se interpelan emocionalmente todo el tiempo. Enfocar las emociones como campo de estudio desde lo social, implica realizar un corte transversal que vincule modelos comunicacionales y estructuras interactivas provistas por la cultura, con la experiencia exclusiva de sujetos que comparten una misma condición social (en este caso, la de taxistas).

Las emociones son construcciones sociales. Las formas de sentir responden al condicionamiento aprendido durante el proceso de socialización en la cultura y a la participación del sujeto en las estructuras sociales. En palabras de Turner y Sets: “cultural ideologies, beliefs, and norms as they

⁸ Manghi (1999) desarticula las fases de la emoción. Para nuestro estudio, destacamos la connotación social: *Siento, luego existo* lo compone un registro corporal de los e/afectos por completo inconscientes en el individuo. *Siento que siento*: comunicar a otro/uno mismo la emoción registrada. Este es un primer nivel hablado que implica tomar conciencia de la emoción que se dice. *Siento que yo sentía y sentiré*: las emociones que estimulan/connotan/acompañan la toma de conciencia. Se generan en un tiempo presente emocional que organiza el discurso del sujeto en el pasado (registro de la emoción) y en el futuro. Este es un segundo nivel hablante, en el que la emoción del sujeto que habla no se encuentra en el presente. *Siento, luego doy sentido*: la interioridad del sujeto dota de razones simbólicas, mitológicas y mágicas a lo experimentado; así, el sentir se encuentra atravesado por las asignaciones que otorga la cultura. *Siento, luego hago*: las emociones definen el estímulo que va a afectar la disposición del sujeto para actuar. *Siento, luego hacemos*: las señales emocionales del sujeto no indican simplemente sus procesos internos, marcan al mismo tiempo configuraciones externas al mismo; esto es, la forma de los procesos interactivos en los que participará el sujeto. *Siento, luego podríamos*: las señales emocionales, al ser polisémicas, a los demás expresan alusiones, exploraciones, propuestas, de tal forma que los sujetos se interpelan recíprocamente todo el tiempo.

impinge on social structures define what emotions are to be experienced and how these culturally defined emotions are to be expressed”⁹ (2005:2).

Estudiar el ámbito emocional es articular la díada sujeto-estructura, pues las emociones son la base para conocer el mundo de las personas. Desde una perspectiva contextual, permiten entender, en condiciones sociales compartidas, aquellos terrenos que se consideran sagrados (Hochschild, 1983). En este sentido, las emociones pueden ser los amortiguadores que soportan, con diferentes pesos, la forma en que lo *sagrado* está estructurado; o bien, la catapulta que potencia la creatividad de los sujetos y les permite trascender la forma en que ha sido estructurada la realidad para ser sentida y generar nuevos sentidos sobre lo *sagrado*. Los afectos y sus efectos ponen de manifiesto las formas en que los sujetos se encuentran implicados con el objeto-emoción en función de una estructura que lo significa.

Las emociones exponen con mayor exactitud la interacción social en la medida en que son una epistemología práctica, al evidenciar cómo actúan los sujetos cuando suponen lo que el mundo espera de ellos: “La emoción comunica información [es posible] descubrir nuestro punto de vista del mundo” (Medina y Hernández, 2009:129-130). De esta manera, las emociones dejan ver la forma en que ese mundo las regula y las condiciona, así como lo hace con los comportamientos sucedáneos. Sin embargo, las emociones no solo desarrollan relaciones verticales de orden-obediencia; a través de ellas también es posible trascender dichos condicionamientos, como se argumentará más adelante.

Baste decir que las emociones nos aproximan al sentido que les dan los sujetos a sus propias acciones, y no simplemente desde una orientación cognitiva, sino desde los elementos conductuales y sociales que se han consolidado a lo largo de la interacción del sujeto con su entorno. A través de las reglas emocionales que Hochschild (citada en Medina y Hernández, 2009) señala, se evalúan con frecuencia, porque sirven como:

... estándares utilizados en la conversación emocional para determinar qué es lo apropiadamente debido y qué es lo que se debe en la moneda de cambio emocional. [Las reglas emocionales actúan] cuando evaluamos nuestros sentimientos al considerar cómo otras personas evalúan nuestras demostraciones emocionales, y cómo las sanciones emanan en nosotros y de los demás. (Medina y Hernández, 2009:129-130)

⁹ Traducción propia: “Las ideologías culturales, las creencias y las normas inciden en las estructuras sociales para definir qué emociones son experimentadas y cómo son culturalmente definidas para ser expresadas”.

Un análisis sociopolítico de las emociones recupera las formas en las que estas se construyen, registran, evalúan y practican en circunstancias compartidas. Así, se descubre cómo son significadas, comunicadas, condicionadas, reproducidas y alteradas.

HERRAMIENTAS DE TRABAJO PARA EL ANÁLISIS SOCIOPOLÍTICO DE LAS EMOCIONES

Al develar las distintas influencias que regulan y condicionan las formas emocionales en que sienten y se sienten a sí mismos grupos sociales específicos, el cuerpo¹⁰ adquiere relevancia, al ser un depósito de ideas que le permiten reconocer y nombrar las sensaciones que registra en momentos específicos, así como jerarquizar y organizar su respuesta.

Siguiendo a Deleuze (1978), un cuerpo debe definirse por el conjunto de relaciones que lo componen y por el poder de ser afectado por ellas, pues dichas afectaciones tienen la cualidad de aumentar o disminuir la potencia de actuar de los cuerpos. Reconocer esa capacidad de las emociones tiene importancia política. Piénsese, por ejemplo, en cómo la alegría o el amor son vistos como emociones que impulsan la capacidad de los cuerpos para actuar, sentir valor, deseo, excitación y fuerza para realizar aquello que bajo la afectación de la tristeza sería imposible, porque se vuelven inertes, su voluntad se apaga y la apatía y la indiferencia consumen su energía hasta aniquilarla.

El cuerpo se convierte en una permanente relación de movimiento y reposo por los cambios que lo afectan emocionalmente. En la dimensión emocional se encuentran arraigados dispositivos nominativo-normativos que condicionan las afectaciones a las que el cuerpo se encuentra sujeto. Así, este se convierte en receptáculo de la dominación (Scribano, 2007), al ser condicionado por una realidad que presenta definiciones de cómo debe ser sentida. El poder consiste en establecer las afectaciones que el sujeto debe permitirse sentir en su cuerpo y, en consecuencia, los movimientos y los reposos que pueda o deba hacer.

¹⁰ Es el cuerpo el que encarna el *locus* de la conflictividad y el orden. En él se procesan y se hacen manifiestas las situaciones emocionales que oscilan entre el malestar y la comodidad. En el cuerpo se registran los sentimientos que surgen de las emociones, las cuales vienen de las sensaciones, el antes y el después de las percepciones. Esquemáticamente, aparecerían de la siguiente manera: Percepción → Sensación → Emoción → Sentimiento (Véase Scribano, 2007).

El cuerpo es un territorio subjetivo capaz de condensar en una determinada circunstancia las *percepciones* o los sentidos socioculturalmente elaborados sobre lo que está ocurriendo y las *sensaciones* que estas producen en su interior; es decir, su *registro corporal* que solo el sujeto puede sentir bajo su propia *emocionalidad*, la cual será *racionalizada* y, por tanto, clasificada y nombrada como un particular sentimiento. Este enfoque resulta propositivo en análisis de contextos de alta marginación, al permitir ahondar en el cómo y el porqué los cuerpos aceptan vivir en condiciones de pobreza; cómo se les enseña a resistir, a aceptar la explotación y a justificar la carestía; cómo aprenden a justificar sus límites, a esperar, y –finalmente– por qué estos cuerpos no protestan.

Las herramientas conceptuales que construyen un modelo sociopolítico para el tratamiento emocional no pretenden establecer una relación determinante, sino que aspiran a presentarse como una analítica. Como advierte De Certeau: “El análisis muestra más bien que la relación [siempre social] determina sus términos, y no a la inversa, y que cada individualidad es el lugar donde se mueve una pluralidad incoherente [y a menudo contradictoria] de sus determinaciones relacionales” (1995:XLI).

El condicionamiento de los cuerpos es central para este análisis. Su estudio es posible en el marco del sistema capitalista, a través de lo que Scribano (2002) llama economía política de la moral (EPM), que condensa los modos en los que se representa, siente y practica la dominación del capital, construida con cadenas y esquemas cognitivo-afectivos que conectan y desconectan las sensibilidades y prácticas sociales en tanto narraciones ideológicas. La EPM enmarca las formas de sujeción que garantizan un comportamiento funcional a la producción capitalista. Scribano recupera el sentido moral que Marx atribuyó a la economía política, quien la define como:

... una ciencia de la *riqueza* y al mismo tiempo una ciencia de la renuncia, de la privación, del *ahorro*, y llega realmente a *ahorrar* al hombre la *necesidad* del *aire* puro o del *movimiento* físico. Esta ciencia de la industria maravillosa es al mismo tiempo la ciencia del *ascetismo* y su verdadero ideal es el avaro *ascético*, pero *usurero*, y el esclavo *ascético*, pero *productivo*. Su ideal moral es el *obrero* que lleva a la caja de ahorro una parte de su salario e incluso ha encontrado un *arte* servil para ésta su idea favorita. Se ha llevado esto al teatro en forma sentimental. Por esto la economía, pese a su mundana y placentera apariencia, es una verdadera ciencia moral, la más moral de las ciencias. La autorrenuncia, la renuncia a la vida y a toda humana necesidad es su dogma fundamental. Cuanto menos comas y bebas, cuantos menos licores compres, cuanto menos vayas

al teatro, al baile, a la taberna, cuanto menos pienses, ames, teorices, cantes, pintes, esgrimas, etcétera, tanto más *ahorras*, tanto *mayor* se hace tu tesoro al que ni polillas ni herrumbre devoran, tu *capital*. Cuanto menos *eres*, cuanto menos exteriorizas tu vida, tanto más *tiene*s, tanto mayor es tu vida *enajenada* y tanto más almacenas de tu esencia. Todo lo que el economista te quita en vida y en humanidad te lo restituyen en *dinero y riqueza*, y todo lo que no puedes lo puede tu dinero. Él puede comer y beber, ir al teatro y al baile; conocer el arte, la sabiduría, las rarezas históricas, el poder político; puede viajar; *puede* hacerte dueño de todo esto, puede comprar todo esto, es la verdadera *opulencia*. Pero siendo todo esto, el dinero no puede más que crearse a sí mismo, comprarse a sí mismo, pues todo lo demás es siervo suyo, y cuando se tiene al señor se tiene al siervo y no se le necesita. Todas las pasiones y toda actividad deben, pues, disolverse en la *avaricia*. El obrero sólo debe tener lo suficiente para querer vivir y sólo debe querer vivir para tener. (Marx, 1844:16)

El mantenimiento de un modelo de producción basado en la explotación y la acumulación requiere de subjetividades capitalistas dispuestas a reproducirlo mediante una política de dominio sobre los cuerpos sintientes, pensantes y actuantes:

Somos cuerpos contruidos desde y sobre una base biológica, pero que se va construyendo como tal a través de lo que hacemos y cómo hacemos con base en lo que creemos y sentimos; una política del dominio de los cuerpos, para ser eficaz, no puede prescindir de una política de disposición y control sobre las creencias, emociones y sentimientos. (Machado, 2002:32)

Sobre los cuerpos se impone una realidad que afirma el valor del dinero como terreno de lo sagrado; la idolatría por sus fetiches demanda fuertes sacrificios, como posponer los placeres y aprender a controlar las necesidades básicas. La fidelidad a los deberes se elabora con base en un sistema de motivaciones que señala como trascendente el estatus, el lujo, el poder sobre otros, etcétera.

Las emociones que actuarán como afectaciones sobre los cuerpos son significadas según este esquema, pues cumplir con esta trayectoria moral los hace experimentar emociones que aumentan su potencia para actuar y existir. Por el contrario, los que trunquen su camino serán sancionados moralmente, al sentir aniquilada su capacidad de actuar y, por tanto, de existir. Acorde con los criterios de la EPM, las afectaciones de los cuerpos oscilan

entre alegría-asombro-orgullo-vergüenza-coraje-miedo-aceptación-disgusto-expectativa-pesar, emociones primarias según el modelo de Plutchik¹¹.

La EPM revela el grado y las formas que guardan las relaciones de poder, al hacer evidentes los condicionamientos en las afectaciones emocionales en los cuerpos. Su eficacia radica en arraigar su poder sobre la subjetividad de los sujetos, al colonizar la forma en la que aprenden, narran y se viven a sí mismos el mundo; anclar sus sensibilidades y prácticas a modelos de afectación (sentimiento) y disminuir o aumentar la potencia para actuar de los cuerpos y la fuerza de existir en los sujetos¹².

Para Scribano, esta EPM se desdobra en lo que llama *dispositivos de regulación de las sensaciones*, como procesos de selección, clasificación y elaboración de las percepciones socialmente determinadas y distribuidas. La aproximación que se propone para el estudio de estos dispositivos son las representaciones sociales hegemónicas elaboradas desde diversas instancias de *producción emocional*, comunicadas en discursos televisados, urbanísticos, comerciales, laborales, educativos que difunden sistemáticamente las sensaciones o afectaciones que deben permitirse los cuerpos. Por ejemplo, siguiendo el papel del dinero: la alegría que provee la compra y su exhibición pública, la vergüenza que provoca no conseguir empleo y la evasión de encuentros que

¹¹ En el modelo de Plutchik, la mezcla de estas emociones genera una nueva variedad. Su desarrollo lo organiza en tres niveles. "Plutchik's model of emotions: Primary level: anger + joy = pride, joy + acceptance = love, friendliness, acceptance + surprise = curiosity, surprise + fear = alarm, awe, sorrow + disgust = misery, remorse, disgust + expectancy = cynicism, expectancy + anger = revenge. Secondary: anger + acceptance = dominance, joy + surprise = delight, acceptance + fear = submission, surprise + sorrow = disappointment, fear + disgust = shame, prudishness, sorrow + expectancy = pessimism, disgust + anger = scorn, loathing, expectancy + joy = optimism. Tertiary: anger + surprise = outrage, hate, joy + fear = guilt, acceptance + sorrow = resignation, fear + expectancy = anxiety, dread, sorrow + anger = envy, sullenness, disgust + joy = morbidity, expectancy + acceptance = fatalism" (Turner y Stets, 2005:16-17). Traducción propia: "Primer nivel: coraje + alegría = orgullo, alegría + aceptación = amor/amabilidad, aceptación + asombro = curiosidad, asombro + miedo = alarma/temor, tristeza + disgusto = desdicha/remordimiento, disgusto + expectativa = cinismo, expectativa + coraje = venganza. Segundo nivel: coraje + aceptación = dominación, alegría + sorpresa = deleite, aceptación + miedo = sumisión, asombro + tristeza = decepción, miedo + disgusto = vergüenza/mojigatería, tristeza + expectativa = pesimismo, disgusto + coraje = desdén/desprecio, expectativa + alegría = optimismo. Tercer nivel: coraje + asombro = indignación/odio, alegría + miedo = culpa, aceptación + tristeza = resignación, miedo + expectativa = pavor/ansiedad, asombro + coraje = envidia/hosquedad, disgusto + alegría = morbosidad, expectativa + aceptación = fatalismo".

¹² Deleuze (1978) señala que inspirar pasiones es necesario para el ejercicio del poder. Los seres humanos estamos fabricados como autómatas espirituales; en nosotros todo el tiempo hay ideas que se suceden y, siguiendo esta sucesión de ideas, nuestra potencia de actuar o nuestra fuerza de existir aumenta o disminuye de manera continua, sobre una línea continua; a esto lo llamamos *afecto*, lo que llamamos existir. *El afecto es la variación continua de la fuerza de existir de alguien, en tanto que esa variación está determinada por las ideas que tiene*. Pero, una vez más, *determinada* no quiere decir que *la variación se reduzca a las ideas que tiene*, puesto que la idea que se tiene solo da cuenta de su consecuencia; a saber, que aumenta la potencia de actuar o, por el contrario, la disminuye en relación con la idea que tenía hace un instante (énfasis propio).

lo pregunten, la frustración de no gozar sin dinero. Así, las emociones se convierten en el pilar que sostiene la estructura de un sistema que se garantiza, al presentar como esquema de reproducción una realidad ya sentida.

La reproducción emocional de esta *realidad sentida* se activa mediante *mecanismos de emosoportabilidad*¹³. Con ellos, los cuerpos de los sujetos son afectados por la inercia que marcan las pautas y las exigencias morales de la *realidad sentida*; es decir, se estructuran alrededor de prácticas hechas cuerpo¹⁴ que se activan para naturalizar la circunstancia en que se vive y, así, evitar sistemáticamente el conflicto social. De no existir esta eficaz manera de naturalizar lo adverso, los sujetos se preguntarían sobre los factores sociohistóricos que les impiden encontrar empleo; o bien, sobre las decisiones políticas que repercuten en su carestía.

Dichos mecanismos se perciben en las narraciones y actitudes de los sujetos. A través de ellas, es posible comprender cómo han aprendido a no sentir afectación ante los antagonismos sociales. Pensemos, por ejemplo, en las polaridades entre clases sociales, cuyos accesos materiales y culturales son cada vez más distantes. Los más desfavorecidos han aprendido a desplazar y desanclar de un espacio-tiempo esta circunstancia, por lo que los mecanismos de emosoportabilidad expresan cómo la vida social se asimila: “cómo se hace, como *un-siempre-así*, cómo es vivida en tanto ‘mandato’ para tolerar lo dado” (Scribano, 2010:172). Los mecanismos de emosoportabilidad exhiben las formas en que se condiciona emocionalmente a los cuerpos para eludir las tensiones que provocan múltiples vectores. El conflicto estructural es evadido al naturalizar emocionalmente su circunstancia e, incluso, al vivirla como recriminación a la propia incapacidad.

¹³ Scribano los nombra *mecanismos de soportabilidad social*. El enfoque de esta investigación plantea cambiarlos por *mecanismos de emosoportabilidad*, a fin de realzar el carácter de la afectación afectiva que moldea los cuerpos que soportan el peso de un mandato moral. Como se verá más adelante, para este estudio resulta poco pertinente afirmar una generalización como lo social, en tanto que se considera como criterio de afectación colectiva el que los grupos compartan ciertas circunstancias o características; es decir, hay grados de afectación diferenciada en función del tipo de circunstancias en que viven los sujetos, pues los jóvenes que habitan en los cinturones de pobreza de la Ciudad de México no cuentan con los mismos recursos —en su entorno experimentan carencias, limitaciones, falta de oportunidades— que aquellos del centro, cuya realidad encaja en —e, incluso, es el eje que organiza el esquema moral planteado por— la economía política de la moral.

¹⁴ En esta investigación, el cuerpo concebido como receptáculo de la dominación ha sido clasificado y referido para su análisis en diversos capítulos, según tres asociaciones: 1) *cuerpo-social*, para exhibir los factores que articulan emocionalmente a los sujetos en comunidades; 2) *cuerpo-simbólico*, elementos que intervienen en la producción simbólica de códigos sociales, bajo los cuales ocurre una manipulación sistemática de los valores-signo que nombran y norman al cuerpo y sus objetos, y 3) *cuerpo-máquina*, que enfatiza las formas en que producen, desde las subjetividades, cuerpos productivos dispuestos al trabajo.

Adrián Scribano (2010) establece que los mecanismos de soportabilidad evitan sistemáticamente el conflicto social al ser módulos perceptivos que construyen muros sensoriales para reproducir la realidad sentida (y valorada) como afectaciones que se experimentan exclusivamente de forma individual, por lo que se convierten en dispositivos eficaces para maquillar emocionalmente los escenarios sociales desanclados, desenganchados de las particularidades del espacio-tiempo al cual se refieren, por lo que son asumidos como *cotidianos*; por tanto, sacralizados como *inmutables*.

Estos mecanismos operan inadvertidamente en la porosidad de la costumbre, del sentido común, como construcciones de lo íntimo y único. En los testimonios compilados es posible identificar la aceptación de las condiciones de vida y la asimilación de su perpetuidad: “No me gusta vivir en Cuauhtépec, pero, pues aquí nací; aquí nacieron mis hijos y aquí vive toda mi familia” (A, marzo de 2014); o bien, evadir la problematización de las circunstancias económicas, sociales y culturales que construyen el entorno: “Yo nunca fui bueno para la escuela” o “A mí no me gustó estudiar” (MA, marzo de 2014). La situación se explica y justifica como una incapacidad o falla personal. Se trata de exhibir las formas en que opera la *anestesia*¹⁵, cuyo fin es crear zonas, momentos, instancias de insensibilidad. El paciente anestesiado deja de sentir las señales que emite su cuerpo; deja de sentir dolor, deja de sentir su cuerpo (territorio) como propio, literalmente expropiado (Machado, 2002).

A pesar de la eficacia del control silencioso con que cuentan estos dispositivos nominativo-normativos que componen la economía política de la moral, esta es dinámica y es posible alterarla. Los cuerpos, al ser receptáculos de la dominación, reproducen los mandatos, siempre y cuando se encuentren en circunstancias que les permitan repetir los dictados, pues contarán con los recursos necesarios para reproducir las expectativas morales que el poder espera. El problema radica en los cuerpos cuyo entorno no les provee de los elementos para reproducir esa *realidad sentida*.

Por ejemplo, los cuerpos jóvenes tienen como mandato seguir el camino del éxito, el cual privilegia el deber de estudiar en una institución de prestigio que asegure su futuro; sin embargo, en contextos como Cuauhtépec, las posibilidades reales de hacerlo implican un mayor esfuerzo por las condiciones económicas y educativas familiares, la calidad de la educación pública a su alcance, la forma en que se encarecen los servicios y productos, la necesidad de trabajar y estudiar simultáneamente, el tiempo excesivo de traslado

¹⁵ Anestesia entendida como una privación total o localizada de la sensibilidad.

de la casa al trabajo y de la casa a la escuela, la paternidad a temprana edad, entre otras. Estas circunstancias que conforman *su realidad* hace que la confronten con la *realidad sentida*, la producida y definida emocionalmente en discursos hegemónicos establecidos como parámetros para evaluarse, dejarse afectar y actuar conforme a ellos; sentir potenciados sus cuerpos alegres o, por el contrario, sentirlos avergonzados, silenciados y apáticos.

En contextos como el de Cuauhtepic, los jóvenes aprenden a negociar con esa economía política de la moral hegemónica, porque en la mayor parte de los casos los recursos invertidos y los esfuerzos realizados para cumplir con ella resultan insuficientes; de ahí que tengan que trascender los términos del camino del *deber ser*, *deber hacer* y *deber sentir* y elaborar nuevos significados sobre las formas de sentir bajo las coordenadas de su propia realidad. Los jóvenes en estos contextos son capaces de trascender modelos impositivos de lo que les debe afectar y, por tanto, deben de sentir. Así, encuentran otra manera de registrar emocionalmente la realidad vivida, cuando elaboran otras formas de afectación sobre sus cuerpos que les permitan experimentar emociones que, en sus condiciones de vida, les sería imposible. Los jóvenes hallan alternativas para potenciar su actuar y su existir en su propio contexto. A estos nuevos sentidos de la afectación los nombraremos *dispositivos de transformación de las sensaciones*. Es el registro emocional, la forma en que siente cada cuerpo un estímulo exterior.

Es posible ejemplificar la forma en que se libera la sensación, al renunciar a los dictados del sentir en condiciones limitadas de existencia. Uno de los testimonios señala cómo son trascendidas las condiciones marcadas por una *realidad sentida*, para la cual el orgullo se asocia con ganar dinero, producto de un trabajo legal: “A mí no me da pena ser pirata, pues todo lo que hay aquí en Cuauhtepic es pirata: calles piratas, casas piratas, música pirata, ropa pirata. ¿Por qué me tendría que sentir mal si aquí todo es pirata?” (A, mayo de 2014)¹⁶.

Con este tipo de dispositivos, el sujeto resignifica los modelos de afectación dados sobre la *realidad sentida* (determinada y distribuida). Al hacerlo, propone prácticas orientadas a superar el conflicto emocional y, con ello, emprende acciones de resistencia que consisten en no dejarse afectar por la EPM, en crear una coraza protectora de sus cuerpos para esquivar esa realidad establecida, ser sentida y poder practicar otras maneras de apreciarse-en-el-mundo, mediante los mecanismos de emoliberación, pues favorecen prácticas que les permiten aproximarse al orden emocional establecido como

¹⁶ Las entrevistas se identificarán con una letra para resguardar la identidad de las personas.

legítimo; es decir, con su presencia es posible entender cómo son puestas en libertad emociones que en sus circunstancias difícilmente se les permitiría sentir.

Estos mecanismos de emoliberación hacen manifiesta la subversión del orden de la realidad sentida, no mediante su rechazo o cambio –lo que nos hablaría de formas de confrontación y lucha–, sino valiéndose de una construcción emocional elaborada con fines y en función de referencias ajenas al sistema, aunque no puedan huir de él. En la colonialidad misma que los asimila exteriormente, el uso que hacen del orden dominante engaña a ese poder. Al no contar con medios para rechazarlos, se le escapan sin separarse de él. Es decir, la fuerza de su diferencia radica en los procedimientos de acceso a la estructura emocional determinada, en las formas en que se fabrican estrategias para potenciar su existencia. Con los recursos que les provee su propia realidad generan un revestimiento de afectación que apuntala una resignificación emocional:

En lo que sí trato de comprar original y nuevo es en los zapatos. A mis hijas les compro puro Puma o Hush Puppies, que son las marcas que más usan... Le acabo de comprar unos a mi hija. Me salieron en 650 pesos. Yo, como madre, mi prioridad mía, mía, son mis hijas; que las niñas estén bien. (A, mayo de 2014)

Su testimonio pone en evidencia cómo los recursos de su realidad le hacen confrontar esa *realidad sentida* que sanciona lo pirata e ilegal; sin embargo, en aras de potenciar su existencia y sentir orgullo en un contexto *pirata*, como ella lo ha nombrado, el acceso a lo *original* le permite mostrar el amor a sus hijas, al proveerlas de un símbolo de estatus que les brinde la seguridad de saberse diferentes y superiores a otros.

Siguiendo la propuesta de De Certeau, la *fabricación* emocional por descubrir es una producción, una *poiética* pero oculta, porque se disemina en las regiones definidas y ocupadas por los sistemas de *producción emocional* (televisada, urbanística, comercial, etcétera), y porque la extensión, cada vez más totalitaria de estos, intenta no dejar a los sujetos –entendidos como consumidores emocionales– ningún espacio al margen de esa realidad establecida para ser sentida. Sin embargo, a una producción emocional cada vez más racionalizada, tanto expansionista como centralizada, ruidosa y espectacular, corresponde *otra* producción en el momento de su consumo: astuta, dispersa, pero que se insinúa en todas partes, silenciosa y casi invisible, pues no se señala con productos propios, sino en las *maneras de emplear* las emociones impuestas por el orden económico dominante (De Certeau, 1995).

Ya no se trata de precisar cómo la violencia del orden se transforma en tecnología disciplinaria, sino de exhumar las formas subrepticias que adquiere la creatividad dispersa, táctica y artesanal de grupos o individuos atrapados en lo sucesivo dentro de las redes de la *vigilancia*. Estos procedimientos y ardidés de los sujetos componen –finalmente– un ambiente de antidisciplina (De Certeau, 1995).

Es necesario tener cuidado con la afirmación de la antidisciplina, debido a que esta se genera en las formas pero no en sus términos; es decir, se plantean los dispositivos de transformación de las sensaciones con el fin de entender las prácticas o acciones que se emprenden en contextos de carestía de cierto tipo de afectaciones que les permitan potenciar la existencia; en este caso, la conducción de taxis pirata. Sin embargo, dichas prácticas de transformación y liberación de un nuevo orden emocional no alcanzan a cambiar los términos de la dominación, sino que incluso contribuyen a su reproducción; por ejemplo, al tener acceso al dinero y lo que hacen con este. De ahí que se recupere la perspectiva teórica de la subalternidad para referirse a la imposibilidad de resistencia de los sujetos marginados (histórica, social, política y culturalmente) y segregados por su condición de inferioridad y subordinación, dadas sus características étnicas, etarias, religiosas, genéricas, etcétera.

Las formas de resistencia que manifiesta la subalternidad ante el orden impuesto son producto de las paradojas del funcionamiento del poder y del discurso dominante, pues la subalternidad, al haber sido representada y domesticada, plantea un deseo de recuperar la independencia que se ve frustrado en reiteradas ocasiones, ya que se enfrenta al doble dilema que implica no solo oponerse al poder, sino también romper sus propios límites. Al haber sido construida por el propio poder, la subalternidad se enfrenta a su propia *imposibilidad de autonomía* (Prakash, 1997). De esta forma, los patrones de conducta enseñados desde un orden de dominio son fácilmente reproducidos, a pesar de plantear transformaciones en otros rubros, como serían la igualdad, la inclusión, la libertad y la independencia¹⁷.

En contraste con los *dispositivos de regulación* de las sensaciones que tienden a exhibir la inmutabilidad de la estructura emocional de la EPM, se plantean los *dispositivos de transformación* para apuntalar algunos elementos que acompañan la dinámica emocional, destacando el papel de las

¹⁷ Ante estas condiciones, los estudios subalternistas registran el inevitable fracaso de los subalternos, al exigir sus derechos, y de la presión que ejercen sobre el sistema discursivo lo que provoca, a su vez, su supresión y fragmentación. A estas luchas les llaman *desafíos efímeros* (Véase Spivak, 2002).

contradicciones que permite reflexionar sobre la eficacia y la reproducción del poder en los jóvenes que viven en contextos de marginación (Figura 1.1).

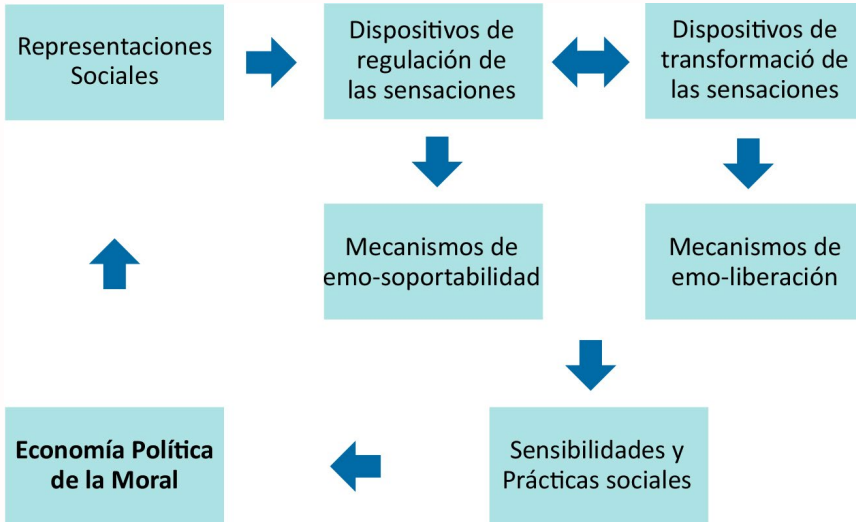


Figura 1.1. Modelo para el análisis sociopolítico de las emociones.
Fuente: elaboración propia.

En síntesis, la EPM se compone de *representaciones sociales* que ponen en palabras la dominación mediante dispositivos de regulación de las sensaciones: procesos de selección, clasificación y elaboración de percepciones sobre las formas de afectación de los cuerpos o sensibilidades socialmente determinadas y distribuidas. Las sensibilidades que registra el sujeto dan lugar a prácticas o actuaciones sociales que responden a su condicionamiento mediante *mecanismos de emosoportabilidad social*: prácticas hechas cuerpo orientadas a erradicar el conflicto, estrategias de naturalización de las condiciones dadas. Sin embargo, el sujeto elabora dispositivos de transformación de las sensaciones para resignificar los modelos sobre la realidad sentida (determinada y distribuida); con ellos, propone prácticas orientadas a superar el conflicto, en tanto es trascendido al proveer una u otra manera de registrar emocionalmente la realidad vivida. Así, es posible generar, en algunos casos, *mecanismos de emoliberación* a través de sensibilidades y prácticas sociales que tienden a impactar en la economía política de la moral.

METODOLOGÍA

El desarrollo de una estrategia de investigación que permitiera rescatar la utilidad sociopolítica de las emociones requirió un ir y venir entre la teoría y la práctica. El equipo de investigación Mirada desde Adentro inició las visitas de campo a la par de las discusiones teóricas, pues consideró conveniente aproximarse a los sentires de la comunidad de Cuauhtepic, particularmente a las emociones de los jóvenes taxistas. Si bien se contaba con un modelo sobre el papel que desempeñan las emociones en el orden sociopolítico, estudiarlas requirió concretarlas en emociones específicas y no hablar más en su sentido plural. Lo que a continuación se presenta son los pasos que a grandes rasgos se dieron, con el fin de precisar las emociones con las que realizaríamos la investigación. Definirlas implicaba una triple decisión: debían ser emociones que nos permitieran aproximarnos a la situación que viven a) los jóvenes, b) conductores de taxis pirata c) en Cuauhtepic.

Otro elemento que se consideró fue que todo tratamiento emocional requiere subvertir el orden epistemológico que privilegia la representación teórica sobre el objeto de estudio, porque no se podía decidir a priori qué emociones elegir sin antes escuchar lo que ellos sentían. Al tratar como prioridad la voz de los sujetos, entendidos como entidades sintientes-pensantes-actuales, resultaba ineludible un enfoque que atendiera las formas de aprehensión, vivencia y experiencia por parte de los sujetos que narran su sociabilidad; es decir, los modos que al interactuar los agentes viven y con-viven por encima de moldes teóricos preestablecidos.

En este sentido, orientamos el primer paso de la investigación, recuperando los planteamientos de la teoría fundamentada, la cual se elabora y surge de los datos obtenidos en la investigación y no como tradicionalmente se hace (Glaser & Strauss, 1967). En busca de rigor científico, la teoría fundamentada nos proporcionó una estrategia útil para el desarrollo de la investigación; partió de la comparación constante de los datos obtenidos con la teoría emergente y prosiguió con un procedimiento de sistematización que implicó la codificación en categorías y la localización de patrones de integración, luego de ubicar sus semejanzas y diferencias internas (Álvarez-Gayou, 2007).

SOBRE EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Los primeros acercamientos exploratorios se iniciaron a principios de febrero de 2014, con etnografías en las que se identificó la presencia de más de 60 bases de taxis integradas y controladas por los vecinos del lugar. Se describieron sus dinámicas en torno a ellas y sus alrededores y se señaló la circulación de los taxis *independientes* (sin adscripción a dichas bases). De acuerdo con cifras de la Secretaría de Seguridad Pública, había más de mil taxis que prestan servicio ilegalmente en Cuauhtépec (Belmont, 2014).

Por su agrupación, se decidió organizar los encuentros en las bases. Se habló con los *checadores* y se les planteó el objetivo de nuestra visita. En este momento, nuestro interés se centraba en realizar charlas informales, a partir de preguntas sobre su experiencia y su vida como taxistas en Cuauhtépec. Muchos aceptaron participar, pero, contrario a nuestro propósito, los más interesados eran señores de más de 40 años, a los que, por supuesto, también se les tomó testimonio. En las primeras pláticas fue significativo descubrir el orgullo que sienten al afirmarse como *taxis de montaña* –enfaticando la dificultad que implica manejar en un cerro donde las calles en ocasiones se convierten en escaleras– y la necesidad que tiene la comunidad de contar con vecinos que trabajan de “forma honrada” y brindan un servicio que no provee el gobierno y que, además, es barato.

En este punto de la investigación, el 13 de febrero de 2014, la policía del entonces Distrito Federal llevó a cabo un operativo en la zona, con el fin de recuperar los espacios públicos. Más de 500 policías, apoyados por grúas, patrullas y camionetas, decomisaron 40 taxis pirata, los cuales fueron arrastrados a depósitos vehiculares. El resto de esa semana y la siguiente fue constante la presencia de la policía, por lo que se generó un clima de angustia. Surgió el rumor de que todo Volkswagen viejo y sin el asiento de enfrente se iba directo al corralón y que la policía pedía más de 20 mil pesos por auto, cuyo valor oscilaba entre los 6 mil y los 18 mil pesos. La mayoría de los taxistas no salió a trabajar y la gente no tenía modo de desplazarse, pues son lejanas y escasas las opciones de transporte público en esta zona.

Diversas opiniones de la comunidad de vecinos, vertidas informalmente sobre lo sucedido, señalaban lo absurdo de la medida, ante la excesiva cantidad de taxis que existían, las que apelaban a la necesidad real que satisfacen los taxistas en Cuauhtépec, porque, al decir de los vecinos: “Es mejor

que trabajen en eso a andar robando”, hasta las que manifestaban un total repudio contra los conductores, con los argumentos de que forman parte de la delincuencia: “Roban, violan y contribuyen con el narcomenudeo. Son los taxistas quienes más dañan la imagen de Cuauhtepec, es riesgoso subirse a un taxi, pues andan drogados con activo o bien borrachos”. Estos comentarios de la comunidad sobre los taxis, así como las charlas con los taxistas, dieron la pauta para vislumbrar como primer objeto de estudio socioemocional la diada vergüenza-orgullo.

Examinar las experiencias de vergüenza resultaba útil para exhibir la red de expectativas en una comunidad en constante conflicto y competencia. Expectativas que dictan quiénes *deben ser* los jóvenes, qué y cómo *deben ser*. Esta red se funda en la percepción de lo que es lo aceptable para la cultura; a menudo se basa en características como etnia, clase, orientación sexual, edad, identidad religiosa, sexo, etcétera (Brown, 2008).

Al ser una circunstancia etaria la que los marcaba a todos, las expectativas que se consideraron fueron las relativas a la escuela y el trabajo. Las experiencias de vergüenza se generaban por su incumplimiento, ya que –por un lado– era una constante dejar la escuela en secundaria o preparatoria, y –por otro– manejaban un taxi cargado simbólicamente de una ilegalidad que no se limitaba a carecer de un registro, sino que incorporaba circunstancias que la comunidad considera como indeseables. Sondear en el papel de la escuela y del trabajo permitía evidenciar la composición de una sólida economía política de la moral.

Por su parte, estudiar el orgullo permitiría entender la situación que viven los jóvenes taxistas, al analizar la forma en que liberan sus emociones; es decir, cómo significan su orgullo en un contexto marginal plagado de las expectativas que el mundo capitalista configura sobre el *ser* y *deber ser* joven. El orgullo es relevante para nuestro análisis, pues, a pesar de los condicionantes sociales con que los jóvenes aprenden a asimilar su condición como una insuficiencia personal, ellos resignifican su realidad. El orgullo les permite reconocer los parámetros mediante los cuales generan integridad, dignidad, confianza y superioridad, frente a los demás dentro de sus propios límites. Son las estrategias adoptadas por los sujetos para sentirse suficientes y capaces:

Como chavo, te sientes orgulloso; así como que, en otro nivel, porque traes un carro. Aparte de que estás chavo y nada más piensas en el relajo y todo eso; pues, también las chavas ven a los chavos de los taxis así... como que: “¡Mira, anda en carro!” Y tú les dices: “Súbete. No hay bronca; no te cobro. Vamos a

dar una vuelta”. Y las chavas acceden muy rápido, porque te ven en carro. Y tú, teniendo un vocho, llegas y te paras... Por decir, si están ahí varios estacionados, tú llegas y te paras y ya empiezas a ver los demás carros... Y ves que el tuyo tiene algo mejor que los de ellos, y te sientes, ¡juy!, ya el chido de ahí sabes que eres tú. (MA, 21 años, junio de 2014)

Esta lógica de “sentirse chido” fue importante para generar otra de las líneas en el estudio socioemocional, por lo que se consideró indagar en todo lo que hace felices a estos jóvenes y, por oposición, lo que les provoca tristeza. Al pensar en un mundo regido por la producción simbólica, la frase “Compro, luego existo” adquiriría peso en muchas de las conversaciones con ellos. El consumo les permite a estos jóvenes afirmar el sentido del presente, tiempo con el que son identificados, ya que a pesar de que se diga que “El futuro será de los jóvenes”, lo cierto es que el presente es de ellos. Al ser una condición transitoria, se instalan en la actualidad, pues el pasado es de los padres y el futuro será de los niños.

Descubrimos cómo estos jóvenes se afirman y marcan su presente, mediante su cuerpo y sus extensiones, como es el caso del taxi donde pasan gran parte del día y de la noche. El cuerpo y su taxi constituyen las primeras posesiones que identifican, por lo que los erigen como emblema de su subjetividad: hablan, se expresan y nos dicen quiénes son ellos. Sin embargo, en un contexto donde todo *concepto* tiene un precio, necesariamente hay que preguntarse primero sobre los recursos que tienen para construirlo.

Para indagar sobre los recursos y las emociones que desencadenan su posesión o ausencia, se consideró sustancial desglosar el análisis en tres áreas: 1) la relativa a la oferta; es decir, el tipo de opciones con las que cuentan para elaborar y significar su subjetividad corporizada; 2) las posibilidades de acceso a los recursos que anhelan para construirse o las frustraciones ante la cancelación de su deseo, y 3) las estrategias que emprenden para conseguir o aproximarse a lo que quieren. En este sentido, el esquema de la economía política de la moral nos permite vislumbrar cómo operan, en este rubro, los mecanismos de emosoportabilidad y de emoliberación que anidan en la relación de estos jóvenes con el dinero y la forma de consumirlo en tiempos, espacios y objetos. Por ejemplo:

Compro la marca Abercrombie porque es la mejor... Me compro ropa cada semana, no está cara. Un pantalón está en tres cincuenta, una playera en tres varos. Depende, hay de precios, pues, gano como unos cuatro varos. Le doy a mi mamá cien; quedan trescientos. Le echo ciento cincuenta de gas y me quedan ciento cincuenta para mí. (L, 17 años, mayo de 2014)

Conforme progresaba la discusión teórico-conceptual sobre los datos obtenidos en las entrevistas, planteamos que, si bien obtener dinero constituye uno de los motores centrales de su quehacer, lo que hacen o no con este los lleva a experimentar emociones como alegría y tristeza. La mayor parte de las veces los motivos para tener dinero se vinculan con la necesidad de hacer felices a otros: padres, hijos y hermanos, principalmente.

Su reflexión nos permitió identificar al amor como otro objeto de estudio socioemocional, al ser un detonador trascendente de energía creativa en los cuerpos. Su ausencia o conflicto les hace padecer afectaciones de inercia y parálisis. Se investigó el amor siguiendo dos líneas. La primera se relaciona con el amor filial, lo que implicó destacar las afectaciones que les provocaba ser padres o hijos, así como las formas de arraigo que tienen con su familia y su casa. Con ello, nos aproximamos a entender la lógica del sacrificio que opera en ellos, ante el deber de proveer y participar en su construcción, fuertes motivadores para dedicarse a conducir taxis pirata.

La segunda línea se refiere al amor colectivo; es decir, a las afectaciones que experimenta su cuerpo respecto de lo que significa vivir en Cuatepec, las formas de pertenecer y de actuar en consecuencia, mostrando un compromiso con la colectividad. En ambas líneas, el amor permite una aproximación a las coordenadas de solidaridad que se tejen en el barrio. Entenderlo como otra emoción, devela la posibilidad de hacer un análisis sociopolítico de ella. De esta forma, se construyó la estrategia de investigación (Tabla 1.1).

Tabla 1.1. Estrategia de investigación

Ámbitos por observar: objetos de estudio socioemocional		Prácticas por observar (de naturalización y resistencia)	Realidad por analizar
Vulnerabilidad social	Vergüenza	Exclusión social: marginación, denostación y violencia	Expectativas
Dignidad	Orgullo	Integración: afirmación política	
Anhelo	Alegría	Construcción del cuerpo como envoltorio de la subjetividad	Consumo
Frustraciones	Tristeza	Carencias y estrategias para la obtención de recursos	
Arraigo	Amor:	Solidaridad en casa	Solidarismo
	Filial		
Pertenencia	Colectivo	Compromisos con el entorno	

Fuente: Elaboración propia.

EXPERIENCIA EN EL TRABAJO DE CAMPO

Estudiar a los jóvenes conductores de taxis requirió de varias estrategias, ya que durante las primeras visitas –ya fuera por el contexto policiaco o por su propia dinámica laboral (constante demanda de transporte)–, la mayoría se negaba a hablar (en ocasiones, incluso, subían el vidrio de su carro). Obtener entrevistas resultaba muy difícil. Cuando preguntamos por el motivo, uno de ellos nos dijo: “No les hacen caso, porque aquí el tiempo es oro. Aquí venimos a trabajar; de aquí nos mantenemos y vivimos”.¹⁸ Ante esta respuesta, se cambió la estrategia: se observaría la base para elegir un joven y abordarlo como pasajeros. Ya en el vocho, se les pedía un *tour* por Cuauhtepac¹⁹, mientras se les explicaba que realizábamos un trabajo de investigación, como parte de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), sobre los taxistas de la zona, con el fin de explicar algunos aspectos de ese trabajo, y se le invitaba a participar. Una vez en marcha, se platicaba con ellos para generar confianza. Por ejemplo: cómo aprendieron a manejar, cómo es el trabajo de un taxista y su historia laboral.

Los recorridos por Cuauhtepac iban desde 20 minutos hasta una hora, dependiendo de la soltura de los conductores. En los viajes conocimos la mayor parte de Cuauhtepac; incluso, los lugares señalados como los más peligrosos: calles angostas e inclinadas por las que día a día transitan los vochos de la zona. Una vez que sentían confianza, se les preguntaba si les gustaría seguir participando. Ninguno se negó; entonces, acordábamos una nueva visita. No obstante, cuando llegábamos, algunos ya no estaban en la base; o bien, no acudían a la entrevista. Finalmente, los que accedieron, inclusive, nos invitaban a abordar el taxi y ahí continuar con la charla.

En la segunda visita se les pedía que manejaran por la zona de Cuauhtepac que más les gustara. La mayoría prefiere las zonas altas de la sierra, desde donde se aprecia no solo Cuauhtepac sino una parte de la Ciudad de México. Conforme avanzaba la plática, se les pedía que estacionaran su coche para continuar la entrevista; de lo contrario, regresábamos a la base y los citábamos de nuevo. Si el joven se sentía cómodo, se le invitaba a participar en el videodocumental y le pedíamos permiso para tomar fotos de él y su taxi. El trabajo

¹⁸ Esta fue la respuesta de un joven taxista de la base de El Directo, quien se negó a dar su nombre.

¹⁹ En todos los *tours* se pagó el monto que cada conductor señalaba, que iba desde 20 hasta 100 pesos, de acuerdo con la ruta y el tiempo. En ocasiones, el taxista se estacionaba en algún lugar para no gastar gasolina.

de campo concluyó en junio de 2014. En ese mes, el equipo había conseguido 18 entrevistas a profundidad. Cabe señalar que solo una correspondió a una conductora de taxi pirata. Durante este periodo, a decir de los taxistas, eran dos las conductoras en todo el barrio; por ello, se consideró pertinente incluirla. En cuanto a las edades de los entrevistados, se buscó a la población joven, considerando el criterio etario; sin embargo, resultó deficiente como criterio de clasificación, pues se presentaban situaciones disímolas, como tener 21, estar esperando un hijo, no estudiar y trabajar; tener 34 y vivir con los padres o tener 24 y vivir solo, por lo que se optó por integrar a quienes cumplieran con ciertas coordenadas que los identificaran como jóvenes, y destacarlas.²⁰

CONCLUSIONES

Este trabajo pretende contribuir al estudio crítico del análisis del poder, abigarrado en la dinámica emocional, por lo que ha sido relevante entender las formas en las que las emociones contribuyen en el mantenimiento del orden social; es decir, la reproductibilidad de una realidad que ha sido diseñada para ser sentida (narrada y vivida) de determinada manera. También, abre la posibilidad en entender la emoción como una puerta de escape o allanamiento a dicho orden, pues se atiende a la conflictividad desde la búsqueda por un derecho a sentir. Enfoques como este, resultan pertinentes en contextos de alta marginación, donde los sujetos más vulnerados son los jóvenes, cuyo presente está condicionado, en gran medida, por límites emocionales que les enseñan a sentirse insuficientes ante las demandas de un sistema capitalista, aparentemente meritocrático, que promete requerir gente cada vez más preparada académicamente para obtener una mejor calidad de vida. Aunque muchos emprenden ese camino con grandes expectativas para transformar su realidad, no todos logran sortear con éxito las pruebas que les pone la vida.

Los jóvenes sometidos a grandes exigencias en contextos como el de Cuauhtépec y las consecuencias imprevistas de este manejo perverso de la economía política de la moral muestra contradicciones fuertes, donde la ilegalidad y sus implicaciones en el tejido social se convierten en los trampolines necesarios que les permiten cumplir con ciertas exigencias y ejercer su derecho a sentir.

Por ello, consideramos importante contribuir a la manifestación de las emociones como una dimensión que permite develar las formas en que

²⁰ Véase en el preámbulo de libro *Jóvenes al volante*: “Los jóvenes como sujeto de estudio” (Sánchez, 2016).

se afianzan y reproducen las circunstancias sociales de vulnerabilidad. Este puede ser el principio para combatir de raíz los procesos de dominación, donde el control de la subjetividad es silenciado, debido a que se le invisibiliza y oculta bajo una afectación emocional que se aprende a considerar como individual y exclusiva.

Es decir, se trata de identificar lo que provoca la apatía, el desánimo y el reposo de los cuerpos para tomar conciencia de los límites que se nos ha hecho creer que padecen. Comprender las afectaciones a las que se sujeta el cuerpo permite abrir la posibilidad de poder decidir el tipo de afecciones que le permitimos, aspirando a que sean aquellas que lo benefician, lo llenan de energía y de capacidad de acción.

Este trabajo invita a complejizar el análisis de las emociones desde un enfoque sociopolítico, pues si bien es importante considerar cómo son estructuralmente reproducidas en relaciones verticales de orden-obediencia (Marx, 1844; Scribano, 2002, 2007 y 2010; Machado, 2002) también lo es el incorporar las condiciones circunstanciales de grupos específicos, como en este caso los jóvenes conductores de taxis pirata de Cuauhtepac, con el fin de entender cómo dichas condicionantes pueden ser transgredidas en aras de ejercer el derecho a sentir.

Por ello es que se propone un análisis sociopolítico de emociones particulares que afectan a sujetos colectivos, bajo tres asociaciones del cuerpo-emoción: 1) *Cuerpo-social*: los factores que articulan emocionalmente a los sujetos en comunidades (amor-solidaridad); 2) *Cuerpo-simbólico*, los elementos que intervienen en la producción simbólica de códigos sociales, en los cuales ocurre una manipulación sistemática de los valores-signo que nombran y norman al cuerpo y sus objetos (consumo-alegría), y 3) *Cuerpo-máquina*, las formas en las que desde las subjetividades se crean cuerpos productivos (trabajo-vergüenza) (Sánchez, 2016).

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. L. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Belmont, J. (2014). "Por segundo día consecutivo, aplican operativo 'Cuauhtepac Seguro'". *Milenio Diario*, 13 de febrero de 2014. <http://www.milenio.com/policia/consecutivo-aplican-operativo-Cuauhtepac>

- Brown, B. (2008). *I thought it was just me (but isn't): Making the journey from "What will people think?" to "I Am Enough"*. New York, USA: Gotham Books.
- De Certeau, M. (1995). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer* (Traducción: Alejandro Pescador). México, DF, México: Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, G. (1978). *Les cours de Gilles Deleuze*, "Deleuze/Spinoza" (Cours Vincennes, 24/01/1978). <http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=12&groupe=Spinoza&langue=3>
- Fuentes, M. L. (2013). "El drama de la deserción escolar". *Excelsior*, 26 de febrero. <http://www.excelsior.com.mx/2013/02/26/886153>
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies of Qualitative Research*. Chicago, USA: Aldine.
- Hochschild, A. (1983). *The Managed Heart*. Baskerville, USA: University of California Press.
- INEGI (2012). *Estadísticas sobre juventud 2012* [Comunicado de prensa]. <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/estadisticas/2012/juventud12.asp?s=inegi&c=2844&%23038;ep=99>
- Machado, H. (2002). "A modo de prólogo. Colonia, ciencia y religión en el siglo XIX". En: A. Scribano, *Teorías sociales del sur. Una mirada post-independentista*. Córdoba, Argentina: Estudios Sociológicos.
- Manghi, S. (1999). Siento, luego podríamos. Para una teoría social de las emociones. *Gazeta de Antropología*, 15. http://www.ugr.es/~pwlac/G15_06Sergio_Manghi.html
- Marx, C. (1844). El poder del dinero. Tercer manuscrito, en Manuscritos económicos y filosóficos de 1844. <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/manuscritos/man3.htm>
- Medina, R. y Hernández, J. (2009). "La comprensión de los escenarios emocionales". En: R. Medina Centeno y R. Vizcarra Guerrero (Coords.), *Emociones y vida social* (pp. 125-141). Guadalajara, México: Centro Universitario de la Ciénega, Universidad de Guadalajara.
- Peñaloza, P. (2012). *La juventud mexicana, una radiografía de su incertidumbre*. México, DF, México: Porrúa.
- Poy, L. (2013). "México, primero en deserción escolar de 15 a 18 años: OCDE", *La Jornada*, 25 de junio. <http://www.jornada.unam.mx/2013/06/25/sociedad/036n1soc>
- Prakash, G. (1997). "Los estudios de la subalternidad como crítica post-colonial". En: S. Rivera Cusicanqui y R. Barragán (Comps.), *Debates poscoloniales. Una introducción a los estudios de la subalternidad* (pp. 335-345). La Paz, Bolivia: Sefhis y Aruwiwiri.
- Sánchez, T. (2016). "Los jóvenes como sujeto de estudio: discusiones del Centro de Investigación y Análisis Cultural". En: L. Ledesma y T. Sánchez (Coords.), *Jóvenes al volante: miradas en torno a los conductores de taxis pirata en Cuauhtepc Representaciones sociales, emociones y subjetividades* (pp. 29-62). México, DF, México: UACM, SECITI.
- Scribano, A. (2002). *Teorías sociales del sur. Una mirada post-independentista*. Córdoba, Argentina: Estudios Sociológicos.
- Scribano, A. (2007). "La sociedad hecha callo: conflictividad, dolor social y regulación de las sensaciones". En: A. Scribano (Comp.), *Mapeando interiores. Cuerpo, conflicto y sensaciones* (pp. 11-39). Córdoba, Argentina: Jorge Sarmiento.
- Scribano, A. (2010). "Primero hay que saber sufrir...!!! Hacia una sociología de la 'espera' como mecanismo de soportabilidad social". En: A. Scribano y P. Lisdero (Comps.), *Sensibilidades en juego: miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones* (pp. 169-192).

- Córdoba, Argentina: CEA-Conicet. <http://www.accioncolectiva.com.ar/sitio/libros/Sensibilidades.pdf>
- Spivak, G. Ch. (2002). "Estudios de la subalteridad: deconstruyendo la historiografía". En: S. Mezzadra (Comp.), *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales* (pp. 33-68). Madrid, España: Traficantes de Sueños. <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Estudios%20Postcoloniales-TdS.pdf>
- Turner, J. & Stets, J. (2005). *The Sociology of Emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

2. Resonancias: un acercamiento a las emociones en un colectivo de artistas urbanos juveniles en Ciudad Juárez

Luis Martín Monárrez Lainez

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se propone un ejercicio de análisis sobre cómo se manifiesta una cultura emocional en individuos específicos, miembros de *Fearless Crew*, uno de los grupos de estudio manejados en la tesis doctoral “Relatos de resistencia: Procesos juveniles identitarios frente a la violencia. Los casos de Fearless Crew y Circolectivo en Ciudad Juárez, Chihuahua”.¹ Se tiene como objetivos identificar cómo se maneja la cultural emocional, cómo se regulan las emociones y cómo estas se ligan a un contexto violento específico. El análisis se realiza a partir de la información obtenida por medio de entrevistas semiestructuradas que abordaban sucesos de sus vidas a través de varios ejes analíticos² y que fueron parte del trabajo de campo realizado entre septiembre de 2013 y agosto de 2014. El análisis se divide en las emociones que provocan, puntualmente, las violencias a su alrededor.

Para abordar el estudio de las emociones, este trabajo se apoya en el construccionismo social (Coulter, 1989; Swanson, 1989; Perinbanayagam, 1989; Hochschild, 1990; Gordon, 1990). Se toma prestada la noción de analizar

¹ Defendida y aprobada por unanimidad el 15 de marzo de 2017.

² La propuesta original para el periodo de trabajo de campo era analizar cómo los jóvenes construían sus masculinidades en contextos violentos fronterizos. Al terminar el periodo de investigación en campo, surgieron elementos emergentes, como las resistencias y las resiliencias.

las emociones partiendo de su factor sociocultural y enfatiza cómo afectan las normas, las creencias, los valores y las coyunturas sociales a la hora de expresar, definir y controlar las emociones (construccionismo social moderado, Armon-Jones, 1986, y Swanson, 1989). Se parte de varios autores (Armon-Jones, 1986; McCarthy, 1989; Gordon, 1990; Hochschild, 1990; Le Breton, 1998; Turner & Stets, 2005; Enríquez, 2008 y 2014) para ubicar que las emociones son socialmente construidas, que el sentir está condicionado por los procesos de socialización de los individuos y por las estructuras sociales, entendiendo estas últimas como instituciones sociales, modos económicos de producción, sistemas de estratificación, urbanización, complejidad e integridad (Gordon, 1990) a las cuales están adscritos.

Por otro lado, las emociones están ligadas a un contexto sociocultural e histórico específico que moldea y filtra un vocabulario particular y permite aprender emociones apropiadas y saber cuál es su respectivo uso; al igual, permite desechar las que no son convenientes o las mal vistas. Dicho contexto está formado por un lenguaje, creencias, normas, ideologías, juicios, deseos, símbolos que caracterizan, definen, imponen y expresan las emociones. Además, representan formas culturales e históricas de experimentar y actuar. El estudio de las emociones permite un entendimiento del mundo social y del mundo íntimo de los individuos; son indicadores de sentido y orientación y generan vínculos y puentes entre el ser íntimo y el ser social.

En caso más concreto, se define teóricamente a las emociones desde la obra de Le Breton (1998), quien propone verlas como la resonancia propia de un acontecimiento. El autor propone que una emoción es el sentimiento en un momento preciso, con una intensidad específica a la cual es posible acceder, ya que cuenta con la oportunidad de la enunciación y del discurso. La emoción es la relación entre un individuo y un objeto; la definición que uno hace del otro, tras valorar el momento y con base en lógicas personales y sociales. La emoción está basada en normas colectivas y en orientaciones de cómo comportarse relacionadas con la manera en la que un individuo se apropia y estiliza los valores y factores culturales a su disposición e imposición. Por último, Le Breton define a las emociones como aquellas que permiten darle sentido a un acontecimiento; aquellas que permiten encontrar significado en experiencias que confrontan valores y son las consecuencias de cómo aprende el individuo y se (des)identifica con otros.

Para evidenciar una emoción particular relacionada con la violencia, se toma la postura de Arboleda (2014) sobre el miedo colectivo, el cual se

reconoce como culturalmente construido. El miedo representa una afección producida, expresada y asimilada de diferentes modos, dependiendo del espacio y tiempo de una sociedad determinada. Cuando desborda lo individual, se convierte en un hecho social, colocándose en un rasgo característico de una comunidad, dotado de sentidos específicos. Para acercarse al análisis del miedo, Arboleda propone interpretarlo desde la interacción comunicativa producida, recibida y situada dentro de un contexto sociohistórico y cultural. Por otro lado, es posible identificar cómo se buscan salidas al miedo; es decir, las estrategias que utilizan los individuos para provocar un reacomodamiento o una *mutación* que puede convertirse en una enunciación diferente, un nombramiento distinto o dirigirlo hacia otro recipiente o destino.

EL GRUPO DE ESTUDIO

Fearless Crew es un grupo de bailarines liderado por Bboy³, de 31 años (al momento de la investigación), originario de la colonia Revolución mexicana de la ciudad fronteriza y con 16 años de experiencia en el Break Dance. Forma parte de redes de bailarines a nivel local, nacional e internacional y tiene a su cargo la responsabilidad de trabajar con muchachos en el Taller de Break Dance, del Centro Comunitario del Parque Central⁴. Dentro de este espacio, Bboy ha formado un grupo (*crew*⁵) de baile, junto con sus alumnos más avanzados del taller.

Al realizar el acercamiento con este grupo de jóvenes, a Bboy lo acompañaban Bgirl, su novia, bailarina educada en las disciplinas de Jazz y Ballet, además de ser quien representa una presencia femenina para ciertos chicos del *crew*; Towers, otro de los instructores del taller, pero del nivel principiante, bailarín desde hace más diez años, enfocado en la enseñanza del baile a niños y preadolescentes; Sheep, otro de los *adultos* del grupo, quien tiene relativamente poco bailando y cuyo involucramiento con el *crew* es intermitente; los hermanos Bro1, Bro2 y Niño, los avanzados del grupo del taller, a quienes Bboy ha acogido de forma más cercana; Primo, el primo de los tres anteriores; Doc, estudiante de la licenciatura en Medicina de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ); Güero, estudiante en El Paso

³ Se utilizan seudónimos en los casos de todos los entrevistados y participantes de esta investigación.

⁴ Manejado por la Secretaría de Desarrollo Social y por el Gobierno del Estado de Chihuahua.

⁵ Se le denomina *crew* a un grupo de jóvenes reunidos bajo uno o varios propósitos y que se reconocen entre ellos como similares.

Community College (en la vecina ciudad de El Paso, Texas), y –para ciertos eventos– Gokú, estudiante de Medicina en la UACJ, y Fred, casado y con una bebé de dos años. Estos dos últimos son chicos menos experimentados, pero se les permite acoplarse.⁶

Los chicos entrenaban seis días a la semana, una o dos horas. El sábado practicaban, después del taller, en el Parque Central. En la semana deambulaban en otros centros comunitarios o en espacios públicos, como la explanada del Centro Cultural Paso del Norte. También realizaban diferentes presentaciones en eventos, como el Festival Chihuahua o Vivamos la Calle, en la calle Rafael Velarde (en el centro de Ciudad Juárez) o en plazas comerciales, además de participar en competencias estatales o nacionales. El dinero recabado por bailar en la calle Velarde era destinado a los viáticos necesarios para las competencias y cuestiones personales.

EL CONTEXTO

Ciudad Juárez es una de las dos principales ciudades del estado de Chihuahua. Tiene una dinámica propia y sus procesos históricos se encuentran articulados tanto al devenir nacional como al internacional, por su condición geográfica de vecindad con Estados Unidos. Como ciudad fronteriza, Juárez pertenece a esa mecánica en la cual las fronteras suelen delimitar territorios y separar a las naciones, pero también son flexibles y un tanto porosas. Es un espacio intenso y a la vez heterogéneo. La región “se constituyó como un crisol donde se funden y entretejen diversas violencias estructurales y dinámicas individuales, interpersonales y colectivas, por ello se tornó un caso paradigmático” (Cruz, 2011:11). Para Susana Bercovich, “el solo estatuto de frontera convierte a Ciudad Juárez en un punto de convergencia de todos los bordes [...] La frontera llama a los extremos sociales y jala hacia los bordes violentos” (2013:41). En este espacio llamado *franja* o *bordo*, se conforman múltiples formas de vivir y sentir la frontera.

La historia de la ciudad ha contado con situaciones puntuales que han contribuido a las dinámicas sociales del presente. Se trata de cuestiones como su imagen de *lugar de paso*, desde su participación en un corredor comercial

⁶ Al momento de la investigación, Fred y Sheep ya no participaban tanto como antes en el núcleo que representa Fearless Crew. Sus lugares los habían tomado en presentaciones, competencias y viajes fuera de la ciudad, por Brian y Slick.

que unía comunidades del centro del estado y sur del país con aquellas al norte; la separación a raíz de la guerra México-Estados Unidos (1846-1848) y la consecuente división de una región en El Paso, Texas (primero con el nombre de Franklin), y Ciudad Juárez (antes llamada Paso del Norte); la leyenda negra creada en las primeras décadas del siglo xx, contribuida por el contrabando de armas (durante los años de la Revolución mexicana, 1910-1920) y de licor (durante toda la década de 1920), así como su imagen de lugar de *vicio y perdición*; la llegada de programas federales como el Bracero y el de Industrialización (desde la década de 1940 hasta la de 1960); el incremento de migración, a raíz de estos programas; el crecimiento urbano sin planeación, el impacto de la industria maquiladora, los feminicidios, el cierre de la frontera del lado estadounidense, la guerra al narcotráfico. Para efectos de este ensayo, la atención se centra en las violencias que se han suscitado desde la última década del siglo xx y, con especial énfasis, en el periodo de 2008 a 2013.

En la mitad de la década de los años 90, numerosas mujeres aparecieron asesinadas en terrenos baldíos, y otros cientos estaban desaparecidas en Juárez. Para 1994, se calculó que más de 217 mujeres habían sido asesinadas en la ciudad (Flores, 2010), y la presencia del crimen organizado presionaba sobre las condiciones de seguridad de los ciudadanos. La vida cotidiana se empezó a desarrollar en torno a los feminicidios, las acciones del crimen organizado y el miedo. Los feminicidios o asesinatos por razones de género “se montan sobre una razón patriarcal y una expresión de misoginia [...] así como la existencia de un Estado adulterado” (Valenzuela, 2013:100-101). Valenzuela Arce arguye que no es otro Estado *diferente*, sino que son los mismos actores dentro de un escenario; en este caso: fronterizo y juarense, donde la impunidad permite el crecimiento desmesurado de la violencia, el miedo y la muerte artera. Es un Estado que solapa la actuación del narcotráfico y lo deja dirigir y aprovecharse de habitantes juarenses bajo una idea de precarización, vulnerabilidad social, corrupción, complicidad, control total, creando una nueva lógica social.

La muerte de cientos de mujeres develó que a estas se les consideraba “como vidas superfluas y residuales” (Monárrez, 2013). Las autoridades no asumieron su responsabilidad desde el biopoder, discriminando a clases y

grupos sociales,⁷ en lugar de proteger a la población, aunque esta fuera pobre. Entre 1993 y 2005, de los 442 casos reportados se identificó un patrón sistemático que hacía pensar en la acción de grupos organizados en el ataque a mujeres. Para Barrios Rodríguez (2013), los feminicidios de Ciudad Juárez mostraron un nivel preocupante de indiferencia y desprecio hacia las mujeres pobres por parte de los diferentes órganos de gobierno y de administraciones de justicia municipales, estatales y federales.

Los feminicidios empezaron a ser analizados por un grupo de académicas (Weissman, 2005; Wright, 2004, 2006; Livingston, 2004), entre 1993 y 2000, logrando puntualizar una relación entre el ejercicio de la violencia y la posición de la ciudad dentro de las redes económicas locales y globales (Eisenhammer, 2014). Las mutilaciones sexuales recibieron una cobertura mundial, por su atroz naturaleza, sobre todo por los pocos arrestos y las menos condenas. Este grupo de académicas encontraron indicios de una conexión entre estos crímenes y el inestable clima económico juareense de finales de siglo xx. Los cuerpos en vida representaban mujeres pobres subordinadas, rechazadas, carentes de protección social, migrantes o de ascendencia migrante; rebeldes por salir a trabajar a la maquiladora, transgresoras de roles de género tradicionales, y peligrosas por desear ser autosuficientes:

[Los] feminicidios: mostraron una violencia y una ilegalidad conectada a la posición de Juárez como un espacio de excepción neoliberal. Esta ilegalidad a su vez estaba enlazada a la deshumanización de las obreras de maquila, muchas de las cuales fueron tildadas de prostitutas y de vidas sin valor. (Eisenhammer, 2014:105)

Melissa Wright (2013) también coincide en una relación entre los asesinatos de mujeres en Ciudad Juárez con la explotación de mano barata en la maquiladora y una impunidad patrocinada por el Estado, al no ofrecer respuesta ante cientos de homicidios y desapariciones. La autora hace hincapié en cómo se trató de minimizar estos hechos violentos por parte de las esferas políticas locales y nacionales, al argüir que la violencia es *normal* para una zona como la juareense. No bastando tales afirmaciones, las versiones

⁷ Julia Monárrez (2013) elabora una discusión relacionando el concepto de biopoder, de Michel Foucault, con los feminicidios y muertes relacionadas con la guerra al narcotráfico. Foucault mencionaba que el Estado *decide* a quién se deja vivir y a quién se le hace morir. En el caso de las violencias en Ciudad Juárez, específicamente el feminicidio, el Estado mexicano considera cuerpos y personas de nivel bajo a las víctimas, por lo cual *permite* su realización, no solo por una cuestión étnica sino por su papel dentro de la dinámica social. A la idea de la autora juareense, yo le agregaría que no solo el Estado mexicano ejerce el biopoder. También las organizaciones delictivas (tanto las que cometen los feminicidios como los cárteles de droga) pueden *hacer morir y dejar vivir*.

oficiales, según Wright, hacían alusión a la *doble vida* de las víctimas (de día obreras, de noche trabajadoras sexuales), como una justificación para la propagación de desapariciones y muertes violentas de mujeres y adolescentes. Para el 2008, la violencia llegó a su máximo pico, a consecuencia de la guerra contra el narcotráfico que declaró el entonces presidente de México, Felipe Calderón (2006-2012). En dicho año:

... fueron asesinadas en México 14,007 personas, de las cuales, el 18.6% fueron de muertes violentas que tuvieron lugar en el estado de Chihuahua. En tanto Ciudad Juárez fue escenario de 61% de los homicidios a nivel estatal, concentrando el 11.35% a nivel nacional. (Monárrez, 2012:143)

Según el informe de 2014 del Plan Estratégico de Juárez, del año 2008 al 2011, el periodo más crítico de violencia, en Ciudad Juárez ocurrieron 13,393 homicidios; 740 en 2012 y 481 en 2013. Wright (2013) contribuye con otras cifras del mismo periodo: entre 2008 y 2010, el 25% de la población abandonó la ciudad; 120 mil empleos se perdieron; 6 mil negocios cerraron y 25% del total de la vivienda se quedó vacío.

A principios de 2008, agentes de la Oficina de Inmigración y Aduanas (ICE, por sus siglas en inglés) capturaron a Saulo Reyes Gamboa, exdirector de Operaciones de la Policía de Ciudad Juárez (enero-octubre de 2007), al tratar de sobornar a un agente encubierto. El hecho marcó en Juárez el inicio de la disputa franca entre cárteles de narcotráfico por el mercado de droga, tanto local como de exportación. Ainslie (2013) maneja la versión del papel del exfuncionario con el Cártel de Juárez y los asesinatos suscitados en los siguientes meses a su arresto como un reacomodo entre la misma organización delictiva juarense y otras provenientes de diversos lugares de la república.⁸

Ante la escalada de crímenes con violencia atípica para la ciudad, el Gabinete Nacional de Seguridad anunciaría la implementación de la Operación

⁸ Al caer en manos de la justicia federal estadounidense, esta se dio cuenta de información clave sobre la dinámica del narcotráfico juarense. Las consecuencias se vieron en las reacciones tanto del cártel local como las de su rival, el de Sinaloa. Por otra parte, el 20 y el 21 de enero de 2008 comenzaron las ejecuciones de altos mandos de seguridad municipal y estatal: el capitán de policía Julián Chairez Hernández, el coordinador operativo de la policía, Francisco Ledesma, y el jefe regional de la Agencia Estatal de Investigaciones, Fernando Lozano Sandoval. El motivo de estos crímenes, refiere Alvarado, fue que los oficiales poseían información privilegiada sobre las acciones, jerarquía y campos delictivos de más de 600 pandillas, que a su vez eran parte del tráfico de drogas fronterizo. Más elementos policiacos se dieron de baja, se jubilaron o fueron ejecutados después de la aparición de *narcomensajes*, con listas de nombres y amenazas de muerte. Otros más fueron asesinados, aunque no aparecían en dichas listas. El amedrentamiento se debía a las prácticas de protección a los puntos de venta local. La noción es que el arresto de Reyes Gamboa significó al cartel de Sinaloa una ventana de oportunidad para entrar a la zona, además de que el cártel local respondió a esa detención con eliminar amenazas potenciales que delataran sus rastros, así como también la competencia entre ambos grupos delictivos (Marion y Chepesiuk, 2014).

Conjunta Chihuahua. Con el envío de contingentes de soldados y efectivos de la entonces Policía Federal Preventiva (PFP), la militarización de la frontera comenzaba.⁹ Esto solo tapaba una parte del problema, la que la versión oficial atribuía a la lucha entre cárteles por la plaza y el dominio del trasiego de drogas, pero no se enfocaba en las consecuencias de décadas de una *cultura de simulación* por parte de gobiernos de diferentes partidos, en donde solo se *pretendía* el combate al narcotráfico y se atañían las responsabilidades completas a quienes habían dirigido a la sociedad juarense. Lo que ha pasado en Ciudad Juárez y en el resto del país, en cuanto a violencia emanada desde el narcotráfico, es la culminación de años de complacencia de las autoridades hacia grupos delictivos, de arreglos secretos y protección a operaciones completas de narcotraficantes, desde los cambios en las rutas de droga hacia Estados Unidos, en la década de 1980, en donde la marihuana y cocaína pasaban en 90% por la frontera mexicana (Almada, 2009).

La ciudad se militarizó. En el paisaje urbano se observaban tanquetas, camiones y camionetas pintadas en tonos verde y café; patrullas de policías municipales y oficiales de vialidad, acompañados de un soldado con su arma de alto calibre. Numerosos retenes en busca de criminales se establecieron en toda la ciudad. Cuarteles improvisados en antiguos parques industriales, centros comunitarios y hoteles de poca afluencia fueron cada vez más visibles. La presencia militar incrementó los abusos contra los ciudadanos y agravó el problema de la violencia.¹⁰

A pesar del arribo militar y de la Policía Federal, los asesinatos quedaban impunes y la violencia e ilegalidad se hicieron parte del tejido social. Eisenhammer (2014) relaciona el tipo de homicidios suscitados en la ciudad a la “vida nuda”. Se normalizaron dentro de la población y se deshumanizaron bajo la bandera de la *guerra al narco*: “aquellos reducidos a la vida nuda no son simple víctimas desamparadas, sino que ejercen el poder para ellos mismos causar destrucción” (Eisenhammer, 2014:105). En tanto, los grupos asociados con el narcotráfico se reorganizaron y las actividades criminales

⁹ La Operación que involucraba a los tres niveles de gobierno fue propuesta como una estrategia a nivel local del combate gubernamental hacia el crimen organizado. Se buscaba debilitar las operaciones financieras de los grupos delictivos y recuperar el espacio público para la ciudadanía juarense. Conllevaba operaciones de inteligencia y su principal objetivo era la seguridad de la comunidad (Monárrez, 2012). Para esto, las fuerzas castrenses tomaron las calles de la ciudad.

¹⁰ La suspensión de garantías individuales, por ejemplo, el incremento de comercio sexual, de embarazos y de enfermedades de transmisión sexual alrededor de los cuarteles, de quejas civiles por abuso de autoridad y por vejaciones. Esto generó marchas y protestas en contra de la presencia militar por parte de grupos y asociaciones civiles.

se recrudecieron. En agosto de 2008 se anunció el Operativo Juárez, con la promesa de proteger a la ciudadanía, para lo cual se incrementó la presencia del Ejército y se dieron de baja a más de 400 elementos de la policía local, por “pérdida de confianza”, en un afán por reestructurar el cuerpo de seguridad (Padilla, 2013). Pero los homicidios, asaltos, secuestros y abusos de autoridad se incrementaron, mostrando fallos y deficiencias de dicho operativo:

Esta táctica abrió de una forma inusitada las acciones de la delincuencia organizada y desorganizada, de las fuerzas militares y policiacas y de funcionarios públicos para victimizar a la población [...] volvió a mostrar la insignificancia de los seres humanos, el fracaso del Estado al hacer uso de la coerción y la precarización de la vida comunitaria. (Monárrez, 2013:154)

Los crímenes en la ciudad no solo se remitían a homicidios de *alto impacto* sino a la población en general; por ejemplo, dueños de negocios fueron extorsionados, amenazados, secuestrados o baleados por no pagar la *cuota*, al igual que algunos profesionistas (como médicos o académicos). El miedo y la desconfianza de miles de personas aumentó y algunos optaron por amurallar sus fraccionamientos o mudarse a otra ciudad. Pero quienes no pudieron hacerlo, tuvieron que vivir entre la barbarie. Hasta hace unos años, algunas calles lucían bloqueadas con tambos llenos de cemento y numerosas viviendas estaban quemadas. Las mallas o barandales a manera de seguridad simbólica vecinal eran incontables. Las mantas con mensajes pintados por parte de los grupos delincuenciales justificaban sus acciones delictivas y amenazaban a los grupos rivales.

Miles de niños y niñas han crecido en este contexto y han sido testigos de la violencia. Ciudad Juárez se convirtió en una ciudad sitiada, cercada y abandonada, presa del dolor y de la sinrazón, y en un mudo testigo del levantamiento de un nuevo poder y orden social frente a un Estado rebasado sustentado por el narcotráfico. Para Valenzuela Arce:

Los problemas juveniles no se limitan a las dificultades para desarrollar proyectos viables de vida. [Ya que] más de una cuarta parte de las personas ejecutadas entre 2006 y 2010 tenían entre 16 y 30 años y muchos de ellos fueron víctimas del secuestro. Las principales causas de muerte entre jóvenes hombres mexicanos son externas e incluyen también accidentes y lesiones. (2012:97)

Pero entre quienes deciden o son obligados a tener una vida dentro del narcotráfico, representa un camino ante:

El cierre de las opciones [...] la pobreza, el desempleo, la precarización laboral, la deserción escolar, la disminución del peso de la educación como

referente potente de movilidad social, la informalidad, la paralegalidad, la abismal desigualdad en la distribución de ingreso y riqueza... (Valenzuela, 2012:100)

El año 2011 fue uno de los más críticos en este periodo de violencia. En el centro de la ciudad, bajo la dirección del entonces jefe policiaco Julián Leyzaola, la tasa de arrestos se incrementó, debido a redadas policiales en donde se juntaban grupos de jóvenes para ser esposados, subidos a las patrullas y *llevados*. Leyzaola, durante sus primeros cuatro meses de ser director, 1043 personas fueron detenidas. En ese año había sido arrestada 4% de la población; entre esta, el 8% de la población de hombres entre 15 y 19 años, representando el 30% del total de arrestos (Wright, 2013). Para una cantidad importante de jóvenes juarenses, el mercado local e internacional de venta y contrabando de drogas ofrecía una opción más que jugosa, por lo que contribuían como mano de obra barata. Por medio de pandillas que rivalizaban entre sí por el control del territorio y de la economía informal, se abrieron oportunidades laborales para ciertos jóvenes (marginados por el sistema mexicano). Un ejemplo son los pagos que recibían: 40 y 80 dólares en promedio por ejecución de una persona; entre 80 y 160 dólares por robarse un auto sobre pedido y la mitad de esto por pasar cocaína, como *mula*¹¹, de Juárez a El Paso (Wright, 2013).

En los párrafos anteriores se buscó dar cuenta del contexto de violencia experimentado en el contexto de los muchachos participantes del grupo de estudio. El entorno hostil al que se enfrentan en su cotidianidad es de suma importancia a la hora de puntualizar una cultural emocional y su subsecuente manejo, así como el uso de su práctica cultural para sobrellevar aquello que sienten y que, de alguna manera u otra, debe *salir*. El énfasis se encuentra en tratar de entender, desde una postura fuera del discurso oficialista gubernamental y de medios sensacionalistas, cómo se ha presentado una vorágine de violencias, consecuencia de una situación no solo de la última década, sino de mucho más tiempo atrás.

LAS RESONANCIAS

En este apartado se realiza el análisis de las emociones presentes en los jóvenes del colectivo cultural manejado. Se busca relacionar su cultura emocional,

¹¹ *Cargarse* con droga en el cuerpo, como bestia de carga, escondiéndola en sus cavidades.

la regulación que presentan de las emociones y cómo estas se encuentran ligadas al contexto violento propio de la ciudad y de sus cotidianidades. El énfasis se da a sus propias voces; es decir, se parte desde sus respuestas en las entrevistas realizadas para evidenciar cómo salen a la luz las emociones de los muchachos. Cabe destacar que la intención original de las entrevistas no era indagar sobre la cultura emocional, puesto que las preguntas estaban dirigidas a la construcción de identidades juveniles y masculinas en contextos fronterizos violentos. Las emociones aparecen como un elemento emergente dentro del corpus de información y datos arrojados después del trabajo de campo.

El análisis comienza con la relación entre las emociones y varios ejercicios de violencia que los muchachos relataron en sus entrevistas: en su familia, en su cuadra/barrio y en la ciudad. Durante las entrevistas con estos chicos se les preguntaba sobre qué imágenes de violencia tenían en sus diferentes etapas de vida: en la primaria, secundaria y preparatoria, universidad (dependiendo de su edad) o en la actualidad. A este cuestionamiento sobre las imágenes se le acompañaba con lugares o instancias específicas, como el hogar, la cuadra/barrio, la escuela o la ciudad en general. Sus respuestas fueron parecidas en algunas circunstancias y diferentes en otras, así como también su manejo y control de las emociones, ya sea aquellas experimentadas en ese momento determinado o las que presentaban a la hora de ser entrevistados.

Las emociones sobre la violencia dentro de la familia o en el hogar fueron las primeras en aparecer. Tomo como ejemplos los casos de Fred y Sheep, quienes fueron capaces de contarle a un extraño sobre cómo sus padres abusaban de sus madres y cómo estas decidieron poner distancia de por medio:

De parte de mi papá no tengo muchos recuerdos, ya que era una mala persona, pues nos dejamos... nos dejamos de ver. [Luego] Mi "jefita"¹² se juntó con él [padrastró] cuando yo tenía siete años, pues mi vida con él fue grandiosa, fenomenal. Prácticamente [fue] el papá que no tuve, porque no se le puede llamar padre a esa persona. Gracias a Dios, el "vato" nos dio amor. Crecimos. Nos dio todo lo que necesitábamos. Jugábamos; siempre andaba conmigo. Todo lo que sé, lo sé por él. Una persona que la amo y respeto mucho [...] De violencia, lo que recuerdo es que mi papá le pegaba a mi mamá. Eso nunca lo voy a olvidar, porque eso es algo que nunca sale. Es algo que ya no es constante. Lo piensas y te da coraje, pero... con mi padrastró nunca hubo violencia... (Fred)

... porque no tengo mucho conocimiento de mi padre. Mi padre nos dejó como a los ocho o nueve años. Son problemas que tuvieron mi padre y mi madre. Yo

¹² Una forma coloquial de referirse a la madre.

vengo de una familia donde realmente se vivió mucho la violencia familiar; entonces, yo te puedo decir que es una de las partes que marcó mi vida. La violencia que viví en hogar me afectó de cierta manera, al grado que ahorita repudio la violencia. Trato lo más que puedo de alejarme ella. Esa es una de las cosas que marcó mi vida. (Sheep)

En primera instancia, Fred habla de cómo no tiene recuerdos del papá; sin embargo, más adelante menciona que sí se acuerda del abuso físico de su papá hacia su mamá. Por otra parte, en su respuesta evidencia agradecimiento, amor y respeto hacia su padrastro, mientras que para el papá biológico muestra resentimiento, coraje hacia lo que lo hizo pasar, así como una frustración por la marca dejada por la violencia familiar. Con Sheep, esta violencia también dejó una huella en su persona. Le provoca actualmente una emoción particular: el repudio hacia cualquier situación de violencia. Estos son dos ejemplos de lo que Armon-Jones (1986) menciona como hacerse responsable de poseer ciertas emociones o abstenerse de ellas, al evitar en primera instancia hablar sobre los temperamentos violentos de sus padres; sin embargo, Fred y Sheep deciden endosar sus emociones de repudio y coraje hacia las actitudes paternas para condenarlos por sus ejercicios de violencia.

Una situación en la que casi todos tuvieron algo que decir fue la violencia presente fuera de sus casas. Bboy, Towers y Sheep, quienes son los de mayor edad dentro del grupo, hicieron una relación plena de la violencia con las pandillas típicas de sus barrios y colonias o de situaciones de delincuencia en general:

[Mi vida en la colonia Revolución mexicana] era grafiti. Era delincuencia, robar, asaltar, robar estéreos, meterse a las casas. Era austeridad, era ignorancia, era desamor, drogas, muchas drogas, “picaderos”¹³, venta de drogas. “Campers”¹⁴ pasaban [y] se llevaban a todos, periódicamente. Era un sistema repetitivo. Un par de veces me llevé la camper, por grafiti. Me inicié en el grafiti alrededor del 95. Participaba en los “varos”¹⁵. Me metí a lo que era MSK¹⁶. Inicié con amistades en la secundaria, de la MSK. (Bboy)

¹³ Nombre coloquial a casas o terrenos habilitados como centros de reunión de consumidores de drogas. El nombre viene de que ahí se juntaban a *picarse* con jeringas conteniendo heroína, pero esta droga no era la exclusiva del lugar; también se consume marihuana, coca, entre otras. Son casas abandonadas y tomadas sin permiso, o el dueño de ellas es quien las habilita, junto con sus compañías.

¹⁴ Nombre coloquial para referirse a las camionetas utilizadas como patrullas, con la caja (parte de atrás) cerrada.

¹⁵ Juegos entre los *crews* de grafiteros, en donde competían para ver quién realizaba más grafitis en una calle específica y en un tiempo determinado. Mi hipótesis es que la palabra *varo* proviene de una mala pronunciación de la palabra en inglés *battle* (batalla o duelo).

¹⁶ Los MSK eran un grupo de jóvenes, un crew, dedicados al grafiti. Su nombre proviene de un estilo de rayar las paredes con esas letras en particular, que significan *Mexican Style Killers*: asesinos al estilo mexicano.

... me acuerdo que... sí había la violencia de los cholos y que te tumbaban [roban] un peso. Antes era un peso; ahora creo que son cinco o diez ¿Quién sabe cuánto tumben? [...] Me acuerdo que con mi abuelita podíamos dejar hasta la puerta abierta. Yo me acuerdo que la puerta principal se cerraba, pero la puerta del patio la dejábamos abierta para que entrara el airecito, acá bien suave. Pero ahorita no puedes dejar nada abierto porque se brincan y se meten y te roban y te hacen una *housejacking* o algo. Sí me tocó que la ciudad estuviera más tranquila, porque nunca me acuerdo que un asalto; o sea, el clásico cholillo que te tumbaba, o que te quería tumbar algo y que ibas y te agarrabas a golpes con ellos. Pero ahorita lo veo hasta inocente, ¿no? Para las cosas que están sucediendo ahorita y han sucedido, lo veo inocente que te tumben una gorra, te das unos fregacillos ahí, sales corriendo. Era todo. (Towers)

El barrio donde yo crecía era violento. Era, se puede decir, intolerante. Era algo horrible, era drogadicción. No había un por qué de las cosas. Simplemente llegabas tú y mirabas que en la esquina se juntaban a fumar marihuana y otro tipo de drogas. Yo, realmente, en ese aspecto nunca me acoplé con los barrios. Estaba más inclinado con amigos que no se metían en eso... (Sheep)

Vivir en una colonia conflictiva significó para Bboy exponerse a situaciones de riesgo, lo cual ahora él traduce como emociones *negativas*. En sus palabras, hay una clara relación entre su contexto inmediato, su cotidianidad y su incorporación a actividades prohibidas, justo como lo mencionan Turner y Stets, sobre la evaluación de eventos buenos/benéficos/malos/dañosos. Tanto para Bboy como para Sheep, sus amistades o los actores de sus barrios provocan emociones específicas condicionadas por la socialización en la cultura. Towers, por otra parte, también evalúa su antes y después. Primero minimiza sus experiencias propias, al compararlas con lo que viven ahora los jóvenes, así como también está consciente del riesgo que –por ejemplo– corre la gente de ser atacada en su propia casa.

Por otra parte, los otros jóvenes del grupo responden desde sus particularidades, desde su misma visión sobre la cuadra y el barrio. En sus respuestas se encuentra un factor en común: la participación de *otros* a la hora de recordar imágenes de violencia y para regular las emociones. Ya sea amistades o familiares, las actividades y emociones de estos chicos se vinculan con la influencia de otras personas. El sentir está determinado por lo que los otros pensaban o también sentían, por la comprensión o validación de los sentimientos propios y ajenos (Hochschild, 1990):

En la calle era violencia. Era darte un tiro. Salirle; que el barrio... defender tu cuadra. Si no la defendías ya no tenías el respeto de las personas de ahí que

también “tiraban barrio”¹⁷. Defenderla era pelearse con la otra gente: “descontarlos”¹⁸. Lo mínimo era ir a su barrio y grafitear, tacharlos. Lo máximo era darse un tiro. (Fred)

Enfrente de la casa vivía un narcotraficante. Tenía una casa muy grande, muy bonita, muy arreglada. De pronto, pues, era el papá o el padrino de uno de los muchachos que estaba conmigo en el salón; entonces, de repente salió la noticia de que al hombre lo asesinaron, lo mataron y estaba... pues sí... De repente, de un día para otro se metieron los chavos a la casa; incluso, yo también me había metido. Yo seguía a la “bola”, en cierta manera, como los que se metían eran los vagos, y como ser vago era ser popular, y como yo me sentía muy sin identidad, no, pues... vamos a ver qué hay. (Doc)

En mi casa, en esa época [secundaria], la dinámica ya era diferente a cuando era chico, porque ya mucha gente no salía, porque se puso más violento ahí. Llegaron a matar a varios y a buscar a muchos¹⁹. Muchos se mudaron. A nosotros nos dijeron mis abuelos y mis tíos que ya no saliéramos porque nos iban a confundir o nos iban a preguntar por tal persona. (Primo)

Creo que sí. Solo recuerdo que cuando estaba más chico que decía mi abuela: “No quiero que vayas a estar en la calle, en otras partes, que te vayas a ir muy lejos de aquí, porque están pasando muchas cosas malas”. Que se estaban robando a los niños, que se estaban agarrando a balazos. Yo creo pandilla contra pandilla. No sé, eso recuerdo. (Bro1)

Al antagonizar con otros barrios, defender el propio y descalificar a los demás, Fred encontraba una dimensión de respeto frente a sus iguales. En el *seguir la bola*, Doc respondía a una necesidad de reconocimiento y de aprobación por parte de sus amistades. Al hacer lo que los demás hacían, él pensaba que llenaba ese vacío de identidad, así como la necesidad de *caer bien*. Primo reconoce la razón por la cual ya no podía salir a jugar a su calle: la preocupación de sus familiares de que le pasara algún daño, debido a la escalada de actos violentos y de muertes alrededor de su casa. Debido a que Bro1 comparte abuelos y tíos maternos con primos, se da la misma situación de preocupación por las *cosas malas*, solo que le agrega otras atenuantes a dicha preocupación: el robo de niños y la presencia de pandillas.

El periodo de violencia de 2008 a 2013, referido en el apartado anterior, tuvo una completa irrupción en la vida de estos muchachos, sobre todo

¹⁷ Mostrar con señas o con palabras a cuál barrio o agrupación se pertenece.

¹⁸ Golpear a alguien hasta que no siga peleando, ya sea porque se rinde o porque queda imposibilitado.

¹⁹ Se refiere a grupos del crimen organizado que iban a las casas a buscar gente para asesinarlas.

en los más chicos. En los relatos de cada uno existe una situación que encaja plenamente en los hechos y circunstancias descritos con anterioridad. Las palabras de los chicos develan una serie de emociones respecto a la vorágine de violencia, a la sinrazón de sucesos relacionado con la guerra al narco y sus consecuencias para la población juarense:

Hubo una época en la que andaban matando a toda la gente que “andaba mal”²⁰. Es algo que me marcó en la infancia, porque mis papás me cuidaban tanto que ya no me dejaban salir para que no me pasara nada. Pues esa violencia que hubo sí estaba muy mal... que andaban los soldados y todo eso. Prácticamente, mirabas un cambio nuevo en tu ciudad. Que “waches”²¹ los militares, que “waches” los helicópteros pasar. Eso no era común en tu ciudad, y, sin embargo, lo miras y pues... Un cambio de vida que costaba tiempo adaptarse a ese estilo de vida. A la de que, si te miran ahí caminando por la calle, ya piensan que andas mal y te paran, te revisan, te confunden, te llegan a golpear. Me pasó un chorro de veces: que te paraban y no, que “Tú eres el que vendes, tú tienes esto”, la “chota”²² y los soldados. Lo que me tocó fue que yo andaba en malos pasos, como a los 18 años... este... andaba vendiendo “chingadera”²³, y pues me agarraron los soldados y me pusieron una chingotota. Entonces... este... hubo unos dos años que estuve desviado del camino. Entonces, cuando ya regresé de ahí [tenía que decidir] si volver a lo mismo, al dinero fácil o empezar a trabajar. (Fred)

... mi tía y mi tío, que vivían atrás, pues tuvieron que salir huyendo de la ciudad, porque los extorsionaron. Tenían negocios, eran prestamistas. Son... prestaban dinero y, pues, una de las mismas personas a las que le habían prestado dinero, una cantidad fuerte, que ya era, entre comillas, conocido [...] Mataron a mucha gente ahí en mi calle. A un conocido mío lo acaban de matar ahí en su casa, hace como unos seis meses. [Era] dos años menor [que yo]. Estaba conmigo en la escuela, pero ya no estudió. Siempre lo tuvimos en un concepto de bien tranquilo. De hecho, a la fecha, el crimen aún está impune. Todavía no saben quién... Fue un multihomicidio: a él, a la mamá, a la hermana... Mi papá tiene un negocio de comida rápida ahí en la casa. Entonces tuvimos que... bueno... sí lo quisimos cerrar por un momento, pero mejor decidimos quitar los anuncios espectaculares, las mesas, y dejarlo lo más discreto posible [...] A causa de eso, el negocio bajó y mi papá puso otro negocio, aparte de este. Empezó a vender pollos asados, por la calle Piña. Tenía su terreno, y ya en una de esas viene a la casa lleno de tierra y con raspones. Le preguntamos... Dice que estaban unos clientes de él comiendo y llegaron y los ejecutaron ahí. Entonces, él se tuvo que tirar al suelo; sin pensarlo,

²⁰ Expresión común para referirse a gente relacionada de alguna manera con el negocio del narcotráfico. “Andar mal” significa “andar de narco”.

²¹ Forma coloquial de decir el verbo mirar. Es una adaptación del verbo en inglés *to watch*.

²² Se refiere a la policía.

²³ Droga.

por instinto se tiró al suelo. Ahí se quedó hasta que todo pasó. Por eso venía lleno de tierra y con raspones. Ya cerró definitivamente. No le quedaron ganas de volverlo a abrir. (Doc)

Al preguntársele sobre la violencia en la ciudad, Fred inmediatamente sacó a colación el periodo de 2008 a 2013. Que mataran a “gente que andaba mal”, provocaba en los padres de Fred miedo a sufrir algún daño. Por esta situación, Fred menciona el tener que adaptarse, sobre todo a la presencia de fuerzas federales y castrenses, situación que le fue difícil. En un solo relato, Doc evidencia varias situaciones relacionadas con la violencia vivida durante la guerra al narco. Familiares, vecinos y su propio padre fueron víctimas de delitos violentos. Al contar todas estas anécdotas, su tono va desde la preocupación por sus tíos, pasando por la resignación a que quede impune el asesinato de su vecino, acabando en el miedo por perder el negocio familiar y la vida de su padre. Miedo (a sufrir en carne propia algún evento violento o perder un familiar cercano), preocupación (por la seguridad personal), recelo (ante las fuerzas públicas), resignación (a vivir entre las violencias y a la impunidad), todas estas emociones forman parte de las experiencias de un grupo social. Son sentidas por sus miembros; se interpretan según sus recursos cognitivos (McCarthy, 1989). Aquí, otros relatos:

Me acuerdo que mi mamá no quería que saliera tan tarde, y a ella tampoco le gustaba salir después de las ocho, porque tuvo una amiga que fue víctima de eso. Le tocó que la mataran. (Güero)

Pues, yo estoy consciente de que, si estoy tarde en los lugares peligrosos de Ciudad Juárez o como todos los chavos normales que se van de fiesta o así, ahí corre el peligro de que o los puedan asaltar o puedan llegar, como han llegado a los bares, espontáneos y [hace sonido de metralleta]. (Gokú)

Con mis tíos hubo un problema: mataron a tres de mis tíos. Ahorita sólo tengo dos [...] Unos andaban en bronquillas, porque todos eran taxistas y empezaron a... así, pues a... “Eh, pues llévame para acá y mira te doy droga”. No sé, empezaron a tirar paros y los reconocieron y les dijeron que no querían que hicieran eso, y... pues... a uno lo mataron y, pues, a otro lo confundieron y a mi tercer tío, pues, en la balacera que hubo en la casa de mis abuelos, y que era el papá de mis primos. Mi abuelo se entristeció mucho. En la balacera a él también le tocó; le dieron un balazo, lo iban a rematar, se podría decir, pero se volteó y el vato que lo iba a rematar dijo que no, que él ya estaba [muerto]. Ya se fueron contra otro tío que se metió debajo de un carro y no lo podían sacar. Y los vatos que había

mandado a hacer eso dijeron: “No, pues ya se acabó el tiempo; Ya vámonos”, y se fueron. Y ahí acabó todo el desastre. Yo aún estaba en la “secu”. (Primo)

[Ser niño] Pues, es muy padre, porque no te da miedo nada. Quieres hacer algo y lo haces. No tienes ningún miedo, y... pues... estaría padre que nos quedáramos, así como niños. (Bro1)

Para Coulter (1989), las personas tienen una capacidad para (re)conocer, experimentar y razonar nuestras emociones a partir de nuestras reacciones físicas ante actividades complejas. Esto sucede en el caso de Güero y cómo su madre razonaba sobre la situación en las calles, provocándole miedo y preocupación debido a las noticias sobre el asesinato sistemático de mujeres y la experiencia de una conocida. Gokú ofrece un reconocimiento sobre el peligro que representa encontrarse en ciertos lugares, debido a los actos violentos, así como también una represión a ser un chavo *normal* que sale con sus amigos a realizar ciertas actividades nocturnas. El relato de cómo ejecutaron a sus familiares muestra una situación más allá de la tristeza: una resignación que emana de un estado de indefensión en Primo. Al contar lo sucedido, evidencia en sus declaraciones y en sus gestos (Coulter, 1989) los rasgos propios de estar triste por la muerte de sus tíos, pero también muestra lo indefenso que se sintió al no poder hacer nada ante el hecho, de no poder ser él quien salvara a su abuelo, sino que sus vidas estuvieron en manos de extraños con armas largas en sus manos. La ejecución de su padre y de sus tíos, a manos de sicarios provocó en Bro1 un cambio severo, un salto en su etapa de vida. Y el miedo forma parte de este cambio. Experimentarlo, sentirlo cada vez que salía a la calle, contribuyó a que dejara de ser niño.

Con los seis anteriores relatos entra de lleno la cuestión del miedo, una emoción en particular ligada completamente a un contexto sociocultural específico. En los seis muchachos, el miedo es asimilado y expresado de manera diferente. Pero es parte de un miedo colectivo y producido por el estado de indefensión en el que cayeron los habitantes de Ciudad Juárez durante ese periodo (y quizá aun en la actualidad). El miedo a la violencia, a ser afectados en su integridad física, a que sus familiares sí sean afectados o lo vuelvan a ser, lo convierte en un rasgo característico de la comunidad de estos chavos.

En la introducción de este documento se mencionó que se debe poner atención en las salidas al miedo y a las estrategias utilizadas para reacomodarse o para que el miedo se convierta en otra cosa, en una enunciación diferente o

encuentre un recipiente diferente. El baile y el *crew* de estos chicos es la *mutación* de ese miedo. Por medio del Break Dance, se puede nombrar diferente ese miedo; se puede ser capaz de enfrentarlo. No por nada, el grupo se hace llamar Fearless Crew. También, siguiendo a Le Breton (2013), el miedo se siente, se percibe y se expresa, ya que existe en el repertorio cultural del grupo de pertenencia. Al igual, su mutación de enfrentarlo por medio del Break Dance da signos de una forma de reconocerse y de interactuar con otros compartiendo una emoción y su subsecuente manejo/regulación.

Un caso aparte son las respuestas de Bro2. Este chico fue quien más dijo sin hablar demasiado. Tanto él como su hermano y su primo vivieron la misma situación de violencia, de un acto sin aparente explicación, que marcó sus vidas de tal forma que aún no son capaces de enunciarlo de forma plena. A continuación, se presentan diversas respuestas que dio a lo largo de su entrevista y que sirven para evidenciar un relato a través de la historia personal de un chico y las afectaciones a causa de la violencia:

Je, je... pues en mi cuadra: pura familia. Antes no había pavimento; siempre que llovía todos afuera conviviendo: "Ah, está chispeando, vamos a salir", todos conviviendo. Todos los fines de semana, los tíos, mi papá, hacían como una fogata. Hacían un pollo y a todos los muchachos que estaban ahí afuera les daban de comer. Del barrio completo casi... todos se juntaban en un parque, casi todos, no era tanto pleito, fue algo pacífico.

Pues sí me tocó ver, experimentar, este... una vez... este... hace poco... experimenté, cuando falleció mi papá, que vi... un domingo, en diciembre, a las dos de la tarde falleció...

Pues... cuando todo se apagó en la cuadra, todos ya, nadie salía. Hubo un tiempo en que dejé de salir, y cuando salí todo me aburría, cosas así. Pero, pues, sí sé que todavía hay recuerdos de eso. Llegan sentimientos en que... llegan partes en que empiezo a pensar: por qué, ya no hago esto o lo otro. Ahora es cuando te pones a reflexionar más, y luego... ya no es lo mismo. Siento que al principio te pones a pensar en todo eso. Te pones sentimental, triste. Luego ya después te pones a reflexionar en una parte que te motiva. (Bro2)

En estas tres intervenciones de Bro2 se encuentra una secuencia que está relacionada con la violencia. Primero, su cuadra, salir a la calle, convivir con la familia son de sus principales recuerdos de niños (junto con la enfermedad de su hermano y todo lo que representó para la familia). Luego, viene la tragedia, el asesinato de su padre y de un tío, frente a él, situación que no

logra enunciar plenamente. Es Primo quien sí lo relata. Por último, el hecho de violencia subjetivo provocó en él cambiar de etapa, dejar de ser niño y darse cuenta cómo cambió la rutina afuera de su casa, en su cuadra y en su familia. Al mismo tiempo, sus emociones van transformándose: de alegría a dolor y, por último, un aprendizaje. Aquí, Bro2 presenta de alguna manera lo que Hochschild (1990) menciona como un actor tanto consciente como sentimental, razonable y emocional, ya que se deja llevar un poco por lo que siente, pero en lugar de soltarse por completo, Bro2 decide encontrar una lección para aprender.

CONCLUSIÓN

Cada uno de estos muchachos enunció sus emociones según sus propios vocabularios y reflejaron normas y creencias a partir de sus propias experiencias, conformando así una cultura emocional específica (Gordon, 1990). Esta habla sobre miedos, preocupaciones, resignación, ásperos aprendizajes, crudos despertares hacia la adultez. Todo provocado por el contexto de violencias que viven en sus cotidianidades; pero también existe un dejo de esperanza que encuentran en el Break Dance y en el *crew*, situación que provoca una reconfiguración de su cultura emocional, con otro vocabulario y otros nombramientos de emociones *contrarias* a las aquí relatadas.

El análisis de los relatos de estos muchachos fue hecho desde el construccionismo social, ya que se abordan las emociones desde su factor socio-cultural y cómo afectan las coyunturas sociales la expresión, la definición y control de estas. En este caso, la coyuntura es aquella en donde las violencias irrumpen de manera tempestiva en la vida cotidiana de estos jóvenes artistas, a partir del año 2008. Por otra parte, el contexto particular al cual pertenecen, evidenciado por su leguaje, sus normas, sus deseos e ideologías, impone emociones determinadas, a partir de las violencias experimentadas, y forja un aprendizaje sobre qué emociones están permitidas y su uso correspondiente. Al analizar por medio de sus propias voces lo que sienten respecto a las violencias, es posible establecer un puente, un vínculo entre sus ámbitos íntimo-social. A través de sus emociones existen atisbos sobre cómo dan sentido a sus realidades de jóvenes, frente a las violencias y cómo se orientan para sobrellevarlas.

Los sucesos relatados por los chicos y aquí presentados muestran esas emociones, esas resonancias propias de varios acontecimientos. Lo vivido y experimentado por ellos en cuanto a violencias se refiere, habla de lo sentido en cada momento que recuerdan. Las emociones de orgullo, respeto, intolerancia, preocupación, enojo, indefensión y –sobre todo– miedo, son el vehículo para enunciar un discurso sobre lo que traen cargando durante años. Si Le Breton menciona que las emociones son la relación entre el individuo y el objeto, estos chicos logran con dificultad definir qué es la violencia para ellos, pero sí son capaces de valorar esos momentos con emociones puntuales. También definen los hechos desde sus propias lógicas personales y sociales; es decir, su experiencia con las violencias contiene emociones construidas desde su devenir como individuos. Por ejemplo, cuando Towers minimiza la violencia vivida de adolescente o Sheep aborrece ahora la violencia por lo que vivió en casa con su padre o Fred habla de cómo a pesar de tener todo en casa decidió meterse en “malos pasos” o Doc decidió “seguir a la bola” para ser popular. Todas esas emociones respondieron y responden a lógicas determinadas.

Estos jóvenes entrevistados han podido dar sentido a una serie de acontecimientos violentos por medio de la expresión, manejo y control de las emociones. Ninguno lloró o gritó. Contuvieron ese tipo de reacciones a la hora de relatar esos difíciles momentos. Pero eso no quita que sí sientan en su interior las ganas de llorar o gritar, sino que su propio contexto les ha enseñado a controlarse, a manejar sus emociones de otra forma. Las resonancias son fundamentales para entender la cultura emocional y la regulación de sentimientos en estos jóvenes juarenses. En sus relatos se pueden encontrar los sentidos que ahora le dan a diversos acontecimientos en los cuales las violencias son el eje articulador.

Los miembros de Fearless Crew, con el tiempo, han desarrollado un discurso y una enunciación sobre esos acontecimientos; la resonancia ya posee un valor determinado según sus lógicas personales. Al hablar de miedos, preocupaciones, resignaciones, frustraciones, los muchachos se han permitido significar sus acontecimientos y las experiencias resultados de estos. Cuando Le Breton arguye que las emociones ayudan a encontrar significados en experiencias que confrontan valores, los muchachos de Fearless Crew han hecho precisamente eso: si se les enseña que el tipo de violencia presentada en Juárez (en cuanto a ejecuciones, homicidios *de alto impacto*, secuestros, extorsiones, hostigamiento por parte de soldados y policías federales) era propia de “gente que anda mal”, ¿por qué les sucedió a ellos?

REFERENCIAS

- Ainslie, R. (2013). *The fight to save Ciudad Juárez*. Austin, United States: University of Texas Press.
- Almada, H. (2009). "Ciudad Juárez: ¿Qué inventar ahora?". En: L. Barraza (Ed.), *Diagnóstico sobre la realidad social, económica y cultural de los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de prevención y erradicación de la violencia en la región norte: el caso de Ciudad Juárez, Chihuahua* (pp. 324-345). México, DF, México: Segob.
- Arboleda, R. (2014). "Los miedos del desplazamiento: Antropológicos, Cómplices y Resistencias". En: R. Enríquez y O. López (Coords.), *Las emociones como dispositivos para la comprensión del mundo social* (pp. 121-151). México, DF, México: ITESO, FES Iztacala, UNAM.
- Armon-Jones, C. (1986). "The Thesis of Constructionism". In: R. Harré (Ed.), *The Social Construction of Emotions* (pp. 32-56). Oxford, England: Basil Blackwell.
- Barrios, D. (2013). Juárez: la ciudad de las últimas cosas. *Revista Kavilando*, 2, 102-109.
- Bercovich, S. (2013). "Misoginia y Ciudad Juárez. Sobre los efectos miméticos y contagiosos de las formas violentas". En: S. Cruz (Coord.), *Vida, muerte y resistencia en Ciudad Juárez. Una aproximación desde la violencia, el género y la cultura* (pp. 39-56). Tijuana, México: COLEF.
- Coulter, J. (1989). "Cognitive 'penetrability' and the emotions". In: D. Franks & D. McCarthy (Eds.), *The sociology of emotions: Original essays and research papers* (pp. 33-72). London, England: JAI Press.
- Cruz, S. (2011). Homicidio masculino en Ciudad Juárez. Costos de las masculinidades subordinadas. *Frontera Norte*, 23(46), 239-262.
- Eisenhammer, S. (2014). Bare life in Ciudad Juárez. Violence in a space of exclusion. *Latin American Perspectives*, 41(195), 99-109.
- Enríquez, R. (2008). *El Crisol de la Pobreza. Mujeres, Subjetividades, Emociones y Redes Sociales*. Guadalajara, México: ITESO.
- Enríquez, R. (2014). "La construcción sociocultural de los nervios: emociones, envejecimiento y pobreza en el área metropolitana de Guadalajara". En: V. Montes de Oca (Coord.), *Vejez, salud y sociedad en México. Aproximaciones disciplinarias desde perspectivas cuantitativas y cualitativas* (pp. 119-150). México, DF, México: UNAM.
- Flores, R. (2010). *Paso del Norte en el Siglo XXI: Breve Historia de Ciudad Juárez*. Ciudad Juárez, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Gordon, S. (1990). "Social Structural Effects on Emotions". In: T. Kemper (Ed.), *Research Agendas in the Sociology of Emotions* (pp. 145-179). New York, USA: New York State University Press.
- Hochschild, A. (1990). "Ideology and emotion management: A perspective and path for future research". In: T. Kemper (Ed.), *Research agendas in the sociology of emotions* (pp. 117-142). New York, EUA: State University of New York.
- Le Breton, D. (1998). *Las pasiones ordinarias: Antropología de las Emociones*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10, 69-79.
- Livingston, J. (2004). Murder in Juárez: gender, sexual violence, and the global assembly line. *Frontiers: A Journal of Women's Studies*, 25(1), 59-76.

- Marion, N. y Chepesiuk, R. (2014). "Juárez Cartel". En: N. Marion & W. Oliver (Eds.), *Drugs in American society: an encyclopedia of history, politics, culture, and the law* (pp. 523-525). California, EUA: ABC-Clio.
- McCarthy, D. (1989). "Emotions are social things: An essay in the Sociology of Emotions". In: D. Franks y D. McCarthy (Eds.), *The Sociology of Emotions: Original Essays and Research Papers* (pp. 51-72). London, England: Jai Press Inc.
- Monárrez, J. (2012). Violencia extrema y existencia precaria en Ciudad Juárez. *Frontera Norte*, 24(48), julio-diciembre, 191-199.
- Monárrez, J. (2013). "Ciudad Juárez. Sobrevivir: vidas superfluas y banalidad de la muerte". En: S. Cruz (Coord.), *Vida, muerte y resistencia en Ciudad Juárez. Una aproximación desde la violencia, el género y la cultura* (pp. 143-172). Tijuana, México: COLEF.
- Padilla, H. (2013). "Ciudad Juárez: militarización, discursos y paisajes". En: S. Cruz (Coord.), *Vida, muerte y resistencia en Ciudad Juárez. Una aproximación desde la violencia, el género y la cultura* (pp. 105-142). Tijuana, México: Colef.
- Perinbanayagam, R. (1989). "Signifying emotions". In: D. Franks & D. McCarthy (Eds.), *The sociology of emotions: Original essays and research papers* (pp. 73-90). London, England: JAI Press.
- Swanson, G. (1989). "On the motives and motivation of selves". In: D. Franks & D. McCarthy (Eds.), *The sociology of emotions: Original essays and research papers* (pp. 9-32). London, England: JAI Press.
- Turner, J. & Stets, J. (2005). *The Sociology of Emotions*. New York, United States: Cambridge University.
- Valenzuela, J. (2012). Narcocultura, Violencia y Ciencias Antropológicas. *Desacatos*, 38, 95-102.
- Valenzuela, J. (2013). "Juaritos: prohibicionismo, violencia y frontera". En: S. Cruz (Coord.), *Vida, muerte y resistencia en Ciudad Juárez. Una aproximación desde la violencia, el género y la cultura* (pp. 91-104). Tijuana, México: COLEF.
- Weissman, D. (2005). The Political Economy of Violence: Toward an Understanding of the Gender-Based Murders of Ciudad Juarez. *North Carolina Journal of International Law and Commercial Regulation*, 30, verano, 795-868.
- Wright, M. (2004). From protests to politics: sex work, women's worth, Ciudad Juárez modernity. *Annals of the Association of American Geographers*, 94(2), 369-386.
- Wright, M. (2013). Femicidio, Narcoviolence, and Gentrification in Ciudad Juárez: The Feminist Fight. *Environment and Planning D: Society and Space*, 31, 830-845.

3. Género y expresión emocional en situaciones experimentales con jóvenes universitarios

Carlos Martínez-Munguía

Guillermo Hidalgo-Canales

INTRODUCCIÓN

Con el objetivo de identificar si existen diferencias de la expresión emocional en función a las nociones de género que tienen mujeres y hombres jóvenes, nos dimos a la tarea de revisar de manera exhaustiva la literatura en el campo de las emociones y estar en posibilidades de desarrollar un diseño experimental para discernir si dichas diferencias se presentan y hasta qué punto. Al profundizar en el área, nos dimos cuenta que las emociones como tema de estudio y reflexión han estado presentes prácticamente durante toda la evolución del pensamiento occidental, desde los primeros filósofos hasta nuestros días; sin embargo, no se han logrado los consensos que se esperarían, dada su larga trayectoria de estudio, ya que siguen existiendo fuertes discrepancias en elementos tan básicos como su definición y clasificación. En ese sentido, consideramos pertinente incluir un breve recuento de las aportaciones que se han realizado hasta nuestros días, para estar en condiciones de que los lectores identifiquen desde dónde estamos reflexionando las emociones como objeto de estudio y poder relacionarlas con las nociones de género.

Dentro de la polifonía de voces que realizan definiciones y clasificaciones de las emociones, encontramos cinco elementos presentes en las discusiones teóricas. El primero se refiere a que las emociones son respuestas

adaptativas a las condiciones del medio ambiente, generando respuestas fisiológicas en los organismos (Darwin, 1873; Lacey & Lacey, 1970). El segundo hace referencia a que las emociones tienen experiencias, pensamientos y mímicas características (Wittgenstein, 1995). El tercero se refiere a que las experiencias individuales están directamente relacionadas con la forma en que se vivencian las emociones (Kantor, (2015[1933])). El cuarto denominador común está fuertemente relacionado con el componente verbal que pueden llegar a tener las experiencias emocionales (en humanos) (Mayne & Bonanno, 2001). El quinto se refiere al efecto que tienen las condiciones sociales en la conformación de las emociones (Hochschild, 1979).

El objetivo de este estudio es identificar si existen diferencias en la expresión emocional en hombres y mujeres ante ciertos estímulos que se les presentaron. Si bien, al abordar el fenómeno desde una perspectiva de género se hace contacto con la normatividad social, lo que buscamos es señalar cómo se da el ajuste individual ante esas contingencias sociales, asumiendo que la historia individual juega un factor importante. Adicionalmente, se utilizó el componente verbal, al pedirles a los participantes un reporte de la forma en que se sintieron emocionalmente durante el ejercicio visual. Antes de describir el proyecto empírico desarrollado, presentamos una rápida visión de algunos aspectos importantes en el estudio de las emociones que les dan coherencia y permiten la contextualización teórica del estudio.

MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

En el siglo XVII, Descartes (1975[1649]) distinguió seis emociones básicas: admiración, amor, odio, deseo, alegría y tristeza. Para él, eran manifestaciones de una pasión del alma, a la que correspondía una acción en el cuerpo. En contraposición, el filósofo racionalista Spinoza no supedita la expresión física a un movimiento del alma, sino que le otorga el primer lugar al cuerpo. De alguna manera, inaugura la fundamentación fisiológica de la expresión emocional, pues refiere las pasiones desde una perspectiva naturalista: “El hombre está sujeto siempre, necesariamente, a las pasiones y que sigue el orden común de la naturaleza” (1980[1677]:191). Él no intenta clasificar los afectos: “No puedo explicar aquí las restantes clases de afectos (ya que son tantas como clase de objetos), ni aunque pudiera sería necesario [pues, aclara:] Todos los afectos se remiten a la alegría, la tristeza o al deseo” (1980[1677]:166

y 230). De esta forma, define la alegría como una pasión por la que el alma pasa a una mayor perfección, y a la tristeza como una pasión por la cual el alma pasa a una menor perfección.

Dos siglos después, Darwin (1873) escribió su conocido libro *Expression of the emotions in man and animals*, en donde refiere que los patrones de respuesta de las emociones son innatos y que existen programas genéticos que determinan la forma de la expresión emocional, aunque también señaló que el aprendizaje puede generar que una reacción se presente en ciertas situaciones y modifique el patrón de respuesta expresiva. Darwin fue una fuerte influencia para los pensadores de su época y las posteriores, como Lange y James, quienes fundamentaban que las emociones se establecen como patrones de respuesta, actividad del sistema nervioso y expresión emocional (Vigotsky, 2004). Al proponer un modelo fisiológico y mecanicista de las emociones, hacen énfasis que, ante un afecto, los estados del cuerpo aumentan o disminuyen la capacidad de este para la acción. Esto es porque las emociones están condicionadas por procesos nerviosos y la modificación de órganos internos. Cuando existe un estado emocional, los impulsos se dirigen a la vía simpática, generando un reflejo. Posteriormente, Wilhelm Wundt (1999[1896]) planteó un sistema afectivo de tres dimensiones o ejes formados por aspectos primarios y polares de la vida afectiva con fundamentación fisiológica: excitación –calma, placer– dolor y tensión (alivio).

En 1933, el psicólogo J. R. Kantor abundó en las interacciones emocionales. Desde una perspectiva de campo, asumió la participación del organismo como una parte predominante en los distintos tipos de interconducción: “Una acción más cercana entre la acción de las glándulas y la conducta psicológica es provista por las glándulas regulatorias [...] la tiroideas, suprarrenales y pituitaria [...] son especialmente evidentes en las reacciones sensoriales y emocionales” (2015[1933]:53). La diferencia de la postura de campo contra otras formas de explicar las conductas emocionales radica –entre otras cosas– en que para Kantor, el organismo reacciona en su totalidad y no fracciones de él. Lo plantea de la forma siguiente: “Lo que debemos buscar es un sistema de reacción total o patrón de respuesta que opera en interacción con una función de estímulo” (p. 257); es decir, la interconducción.

Para Kantor, es importante distinguir entre interacciones de sentimientos o afectivas y las interacciones emocionales. Las primeras las definió como un patrón de respuestas ordenado y completo: “Una acción en la que el resultado ocurre en el organismo que responde más que en el objeto

de estímulo” (p. 243); por tanto, plantea que hay que examinar el sistema de reacción afectivo. En tanto, la función de estímulo emocional carece de una respuesta consumatoria, ya que, al tratarse de un segmento disruptivo y desorganizado, posee propiedades muy diferentes a un patrón conductual ordinario. Incluso, el choque emocional puede llevar a la interrupción del flujo conductual. Lo dice de la manera siguiente: “Hay un momento en el que no efectúa ninguna conducta psicológica en absoluto” (p. 261). Agrega que en un análisis sistemático del evento emocional se debe considerar qué hace la persona antes y después, para lo cual propone la siguiente segmentación del episodio emocional: 1) Segmento conductual preemocional, 2) Segmento conductual emocional, 3) Primer segmento conductual posemocional, 4) Segundo segmento conductual posemocional.

En 1949, el filósofo Gilbert Ryle planteó un interesante alegato en torno a las distintas propuestas generadas en el campo de las emociones: “Trataré de demostrar que bajo el rótulo de ‘emoción’ se incluyen por lo menos, tres o cuatro diferentes tipos de cosas, que denominaré ‘motivaciones’ (inclinations [motives]), ‘estados de ánimo’ (moods), ‘conmociones’ (agitations [or conmotions]), y ‘sentimientos’ (feelings)” (2005[1949]:99). Retomamos estos postulados, cuando planteamos nuestro posicionamiento respecto de las emociones. Por ahora, basta con tener un parámetro referente a las distintas propuestas que se generaron en torno a las emociones.

Otros autores se concentraron en hacer taxonomías de las emociones. Por ejemplo, Ekman, Friesen y Ellsworth (1972) e Izard (1977) coincidieron en seis emociones básicas: alegría, tristeza, miedo, disgusto, sorpresa e ira. Por su parte, Plutchik (1980) propuso la rueda de las emociones, con ocho emociones básicas organizadas en cuatro pares polares: alegría-tristeza, disgusto-aceptación, ira-miedo y sorpresa-anticipación. Las distintas combinaciones de estos pares generan las emociones secundarias. Por ejemplo, aceptación y miedo forman la sumisión; ira y disgusto: desprecio; alegría y aceptación: amor.

Frijda (1988) propone un sistema de leyes que gobiernan la respuesta emocional. Una de ellas es la ley del significado situacional, al afirmar que las emociones tienden a ser evocadas por tipos de eventos particulares y surgen en respuesta a eventos que son importantes para el individuo. Además, proporciona un marco general para organizar los resultados de variables cognitivas, con la evaluación de los pensamientos personales; es decir, la semántica de las emociones. De esta forma se da cuenta de emociones evocadas y su intensidad.

Mayne y Bonanno (2001) realizaron una propuesta para reflejar las estructuras de las emociones, mediante el modelo *circumplex*, que consiste en dos dimensiones espaciales con dos ejes: uno representa el nivel de excitación (alta o baja) y el otro, el valor hedónico (positiva o negativa). La combinación de ambas dimensiones da una configuración de 16 emociones posibles. Este modelo permite reflejar la estructura subyacente del autorreporte de emociones o lenguaje de la emoción y no la emoción en sí. Desde esta perspectiva, para comprender la emoción hay que definir los parámetros básicos: excitación neurohormonal, acción facial, autorreportes y conducta.

Para Damasio (2005), las emociones están constituidas con base en reacciones simples que promueven sin dificultad la supervivencia de un organismo con respuesta adaptativa. Las clasifica en tres tipos: emociones primarias (miedo, ira, asco, sorpresa, tristeza y felicidad), emociones sociales (simpatía, turbación, vergüenza, culpabilidad, orgullo, celos, indignación y desdén) y emociones de fondo (relajación, tensión, fatiga, energía, bienestar, malestar, inestabilidad y equilibrio). En este estudio, nos centramos en las emociones sociales, ya que nos permiten explicar la relación existente entre género y expresión emocional, en el sentido de que es a través de las convenciones y acuerdos sociales que se regula y prescribe lo que determinado sexo debe sentir y, por ello, expresar.

En ese sentido, consideramos pertinente especificar cómo es que dichos valores sociales se actualizan en el comportamiento individual. Una de las formas de hacerlo, es por medio de las creencias que las personas asumen respecto de su actuar en sociedad. No es que las creencias sean los motivos por los cuales alguien hace algo, sino que en tanto se hace algo se cree. En términos de Wittgenstein (1995), son los fundamentos del juego del lenguaje. Ribes y Sánchez remarcan que “el aprendizaje de prácticas relativas a hechos como formas consistentes (juegos del lenguaje) y el surgimiento de las creencias van de la mano” (1994:60).

Respecto al efecto que tienen las condiciones sociales en la conformación de las emociones, Hochschild (1979) enfatiza que las reglas sociales influyen en lo que las personas sienten y piensan. Dicha influencia se agudiza en el individuo, al adoptar una ideología, con lo cual asume nuevas reacciones emocionales para determinadas situaciones a las que el autor llama convenciones emocionales; por ejemplo: la boda, el primer trabajo o el divorcio. Lo cual también podría extrapolarse a la forma que hombres y mujeres deben expresar sus emociones en determinados ámbitos.

Con lo planteado hasta aquí, tenemos elementos suficientes para demostrar que el estudio de las emociones tiene un amplio abanico de opiniones. Antes de tratar de generar los consensos necesarios para una práctica científica más dúctil, al compartir un lenguaje unívoco como lo proponen algunos teóricos de la ciencia (Kerlinger y Lee, 2005), pareciera que cada vez la polifonía de voces y significados de los conceptos sobre las emociones se van ampliando y difuminando. Por ello, consideramos necesario exponer distintas teorías para fijar nuestro posicionamiento respecto al lugar desde dónde vemos y reflexionamos las emociones y su relación con otras variables como el género.

Desde nuestra postura teórica interconductual, coincidimos con una visión de campo para analizar las interacciones psicológicas propuesta por Kantor (2015[1933]), en el sentido de que tenemos que identificar todos los elementos de la red de relaciones que hacen contacto funcional en la interacción entre el organismo y su entorno. De igual forma, sustentamos lo propuesto por Ryle (2005[1949]) en relación con su clasificación sobre las emociones, en el sentido de que no pueden catalogarse como motivaciones ni como estados de ánimo (modos). Por ello, sostenemos que lo que Kantor cataloga como interacciones emocionales son las conmociones propuestas por Ryle. En todo caso, lo que en verdad estamos analizando son las interacciones de sentimientos, en términos de Ryle.

GÉNERO Y EMOCIONES

Uno de los ejes donde diversos autores hacen énfasis en las diferencias de género es en la forma en que las mujeres y hombres expresan sus emociones. Se afirma que las mujeres suelen expresar más abierta e intensamente sus emociones que los hombres (Fischer, 2000) y que tienen mayor facilidad para entrar en contacto afectivo con los demás (Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008), en tanto que los hombres suelen contener más la tristeza y demostrar más abiertamente la agresividad (Kring & Gordon, 1998; Cala y Barberá, 2009), la racionalidad y el uso de la fuerza física (González y Silva, 2014).

Autores como Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre (2008) atribuyen las diferencias de género desde la infancia, dado los diversos contextos emocionales en los que crecen las niñas y los niños. Las niñas disponen de mayor información sobre el contexto emocional y desarrollan más rápido la

habilidad verbal. En cambio, a los niños se les fomenta desplegar habilidades como la competitividad y evitar la expresión emocional y la vulnerabilidad.

Las mujeres presentan altos índices de expresión verbal emocional y reacciones mentales de pensamiento y sentimiento. Esto confirma la idea de que los hombres tienen un pensamiento más concreto u orientado a lo externo y mayor dificultad para hablar sobre las emociones. Sin embargo, las mujeres muestran una mayor dificultad para reconocer y diferenciar de forma fina sus reacciones fisiológicas emocionales (Fernández, Zubieta y Páez, 2000). Respecto a expresar emociones como la tristeza, Fernández, Zubieta y Páez la asocian con la pérdida de poder y la baja masculinidad. Lo cual puede estar relacionado con una mayor tasa de depresión en mujeres, pues presentan casi el doble en dicho indicador que los hombres (Michael & Crowley, 2002).

En un estudio realizado por Widen y Russell (2002) con preescolares, mediante expresiones faciales idénticas e historias, encontraron que niñas y niños cuentan con atribuciones emocionales características con el sexo; en niñas, el miedo, y en niños, el disgusto. Hess, Kleck y Adams (2004) argumentan los efectos de estereotipo de género en las atribuciones que se les hacen a los personajes, como la ira a los hombres y la felicidad a las mujeres. Por su parte, Naab, Widen, Christy y Russell (2006) realizaron un estudio mediante historias que describían experiencias para provocar emociones a través de mujeres y hombres. Obtuvieron como resultado que la interacción de emoción con el sexo de los protagonistas fue significativa (enojo en mujeres y miedo en hombres).

MÉTODO

Para identificar si existen diferencias en la expresión emocional de hombres y mujeres se desarrolló un estudio experimental. Por medio de un aparato de *biofeedback* se midieron las respuestas psicofisiológicas¹, mientras se les presentaba una serie de narraciones con contenido emotivo, las cuales correspondían a distintos ámbitos de la vida. La primera tenía que ver con relaciones familiares, la segunda con relaciones de pareja y la tercera con relaciones de amistad. Cada una con duración de cinco minutos, la cual incluía un reposo previo de un minuto y un reposo posterior de tiempo variable, desde el final del relato hasta llegar a los cinco minutos. Las historias se redactaron

¹ En este escrito solamente nos referiremos a los resultados del autorreporte.

ad hoc para el estudio, de tal forma que permitieran a los participantes ponerse en contacto con situaciones que pudieran evocar distintas emociones morales (Yoder, Russell & Widen, 2016) como alegría, tristeza, amor y odio.

La primera historia (con duración neta del relato –sin reposos– de 166 segundos) aborda el tema de una madre/padre que reprende a sus hijos porque uno de ellos golpeó a su esposa. El siguiente relato (duración neta de 110 segundos) narra la historia de una pareja que en un primer momento su relación es armoniosa y son *felices*, hasta que el/la protagonista va a una fiesta y descubre que su pareja la/lo engaña. La tercera historia (con duración neta de 156 segundos) narra los recuerdos de dos grandes amigos/amigas, desde la secundaria, hasta que uno de ellos es encarcelado por el abuso de confianza del otro/a. En el Anexo se presentan las tres historias completas con sus respectivos segmentos. Los relatos fueron grabados en audio y se les pusieron algunos efectos sonoros para hacerlos más realistas. Los protagonistas de las historias siempre eran del mismo sexo que el de los participantes.

Al concluir la presentación de los relatos se les pedía que mencionaran y escribieran qué emoción les evocó cada uno de los fragmentos de los relatos, los cuales estaban identificados por una imagen. Se les puso en la pantalla la lista de 28 emociones, propuesta por Díaz y Flores (2001) en su modelo cromático de las emociones. También se les pidió que dentro de una escala del 0 al 5 indicaran la intensidad de la emoción que les evocó cada segmento, a lo cual le denominamos Impacto Autorreferido (en adelante: IA), todo ello por medio de un software desarrollado *ad hoc*. Participaron 29 jóvenes: 15 mujeres y 14 hombres. Las medias de edad (con las desviaciones estándar entre paréntesis) fueron: 21 (2.39) y 21.5 (3.82) años, respectivamente.

RESULTADOS

Uno de los objetivos del presente análisis fue conocer si existen diferencias en la forma en que hombres y mujeres describen sus emociones, para lo cual se les pedía que escribieran el tipo de emoción que les generó cada segmento de los relatos presentados. Cada uno estaba identificado por la imagen que aparecía en dicho segmento. Un primer análisis consistió en contar las palabras que las y los participantes refirieron en cada segmento, en el entendido de que solo se tomó en cuenta la primera palabra.

El total de palabras utilizadas para nombrar las emociones que les generaron los relatos fueron diferentes en unos y otras. Las mujeres emplearon 27 palabras; los hombres, 43. En el caso de las mujeres, solo agregaron una que no estaba contenida en la lista de opciones: sueño. No utilizaron certeza ni altivez. Los hombres tuvieron mayor variedad de palabras, de las cuales 18 no se encontraban en las opciones de respuesta, aunque algunas estaban contenidas en la lista de sinónimos propuesta por Díaz y Flores (2001). Agregaron siete más: apoyo, desolación, empatía, impotencia, resignación, risa y ninguna. Las cinco palabras usadas con mayor frecuencia por las mujeres fueron: duda (9.27%), alegría, calma, desagrado (8.78%) y frustración (8.29%). Las de los hombres: duda (10.95%), diversión (7.96%), alegría (7.46%), tristeza (6.97%) y frustración (5.97%).

En la figura 3.1 puede observarse la cantidad de veces que mujeres y hombres emitieron cada palabra en los tres relatos. Cabe destacar aquellas palabras donde se presentan más diferencias entre hombres y mujeres; por ejemplo, las mujeres expresan desagrado más del triple que los hombres. Los hombres refieren más veces tristeza y dolor, algo que de alguna forma contradice lo que se ha dicho en la literatura respecto a la expresión emocional en función del género.

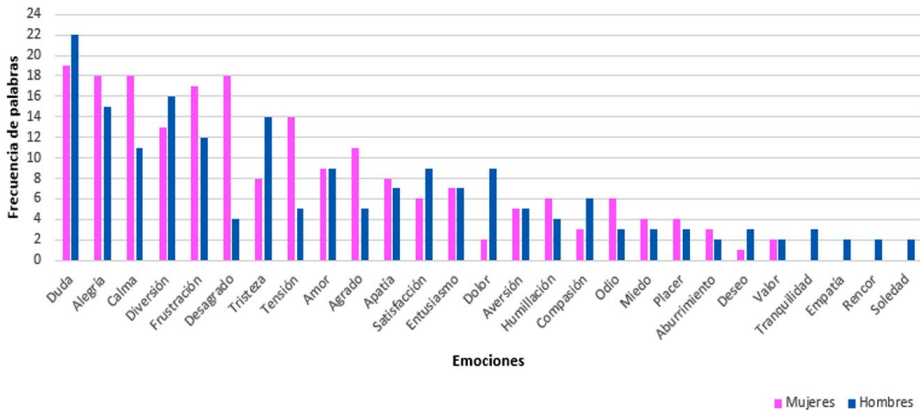







Figura 3.1. Comparación del tipo de palabras utilizadas por mujeres y hombres para referirse a lo que les evocaron las historias. Fuente: Elaboración propia.

Para poder identificar con mayor precisión las diferencias de la expresión emocional entre hombres y mujeres, se elaboró una tabla para

representar los datos de cada relato. Se consignan los porcentajes de palabras más utilizadas para referir el tipo de emociones que cada segmento les evocó, además del promedio del IA. Al finalizar cada historia, los participantes seleccionaron de una escala del cero al cinco qué tanto efecto tuvo en ellos cada uno de los segmentos de la historia. Los valores de cada selección representan el promedio por grupo de mujeres y hombres.

En la tabla 3.1 se observan los resultados referentes al relato de familia, destacando que la palabra más referida por las mujeres fue enojo (42.9%), ubicada en el segmento dos y promediando el IA más alto (3.8). Entre los hombres, la palabra más utilizada fue duda (28.6%), ubicada en el tercer segmento. En el quinto segmento le atribuyeron un mayor IA (3.9); la palabra más mencionada fue frustración. En las mujeres, la palabra más referida y el mayor IA se encuentran en el mismo segmento, lo que no ocurre con los hombres.






Tabla 3.1. Frecuencia de palabras utilizadas por mujeres y hombres para describir sus emociones en el relato de familia, así como el promedio de impacto autorreferido (IA), para cada uno de los segmentos

	Segmento 1	Segmento 2	Segmento 3	Segmento 4	Segmento 5
					
Mujeres	Tristeza 28.6% Calma 21.4% Apatía 14.3%	Enojo 42.9% Odio 14.3% Frustración 14.3% Humillación 14.3%	Tristeza 28.6% Duda 21.4% Frustración 21.4%	Amor 35.7% Calma 21.4% Compasión 14.3%	Frustración 21.4% Enojo 14.3% Aversión 14.3% Tensión 14.3%
	IA = 2.4	IA = 3.8	IA = 1.9	IA = 3.3	IA = 3.3
Hombres	Duda 21.4% Tristeza 21.4% Valor 14.3% Soledad 14.3%	Tristeza 21.4% Ira 21.4% Duda 14.3%	Duda 28.6% Calma 14.3%	Amor 21.4% Tranquilidad 14.3% Calma 14.3%	Frustración 21.4% Apatía 14.3%
	IA = 2.8	IA = 3.8	IA = 2.3	IA = 3.6	IA = 3.9

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 3.2 se consignan los resultados del relato de pareja. La palabra más utilizada por las mujeres fue enojo (35.8%), correspondiente al quinto segmento. Le otorgan mayor IA al primer segmento (3.8), en donde la palabra más utilizada fue alegría. La palabra que los hombres refieren más es diversión (64.3%), la cual aparece en el segmento cuatro, aunque el mayor IA (4.2) lo otorgan al quinto segmento, en donde las palabras con mayor frecuencia fueron tristeza y dolor.






Tabla 3.2. Frecuencia de palabras utilizadas por mujeres y hombres para describir sus emociones en el relato de pareja, así como el promedio de impacto autorreferido (IA), para cada uno de los segmentos

	Segmento 1	Segmento 2	Segmento 3	Segmento 4	Segmento 5
					
Mujeres	Alegría 35.7% Satisfacción 21.4% Amor 21.4% IA = 3.8	Calma 35.7% Placer 14.3% Alegría 14.3% IA = 3.6	Duda 28.6% Entusiasmo 21.4% Agrado 21.4% IA = 2.9	Diversión 28.6% Miedo 14.3% Entusiasmo 14.3% IA = 3.3	Enojo 35.8% Humillación 14.3% Duda 14.3% IA = 3.6
Hombres	Alegría 28.6% Amor 28.6% Agrado 14.3% IA = 3.9	Calma 21.4% Satisfacción 21.4% Alegría 14.3% Amor 14.3% IA = 3.9	Duda 28.6% Alegría 14.3% IA = 3.1	Diversión 64.3% IA = 3.7	Tristeza 21.4% Dolor 21.4% Ira 14.3% IA = 4.2

Fuente: Elaboración propia.

En el relato de amigos (Tabla 3.3), las mujeres utilizaron más la palabra alegría (71.4%) del primer segmento, atribuyéndole el mayor IA (4.1) al quinto segmento, en donde la palabra de mayor frecuencia fue frustración. La palabra más utilizada por los hombres para autorreferir sus emociones fue duda (35.7%), correspondiente al segmento tres, y le atribuyen mayor IA (4.2) al cuarto segmento, siendo las palabras más utilizadas frustración, enojo, humillación e ira.

Tabla 3.3. Frecuencia de palabras utilizadas por mujeres y hombres para describir sus emociones en el relato de amigos, así como el promedio de impacto autorreferido (IA), para cada uno de los segmentos

	Segmento 1	Segmento 2	Segmento 3	Segmento 4	Segmento 5
					
Mujeres	Alegría 71.4% Diversión 14.3%	Diversión 50.0% Agrado 21.4%	Duda 28.6% Tensión 14.3% Calma 14.3%	Tensión 42.8% Enojo 21.4% Odio 14.3%	Frustración 28.6% Duda 14.3% Enojo 14.3%
	IA = 3.9	IA = 3.0	IA = 3.4	IA = 3.8	IA = 4.1
Hombres	Satisfacción 21.4% Entusiasmo 21.4% Alegría 21.4%	Diversión 21.4% Agrado 21.4% Entusiasmo 14.3%	Duda 35.7% Tensión 21.4%	Frustración 14.3% Enojo 14.3% Humillación 14.3% Ira 14.3%	Frustración 14.3%
	IA = 3.6	IA = 3.3	IA = 3.1	IA = 4.2	IA = 3.9

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

De acuerdo con el objetivo que guio esta investigación, podemos afirmar que sí existen diferencias en la forma en que mujeres y hombres refieren sus emociones. Uno de los primeros datos a destacar es que los hombres usaron un repertorio lingüístico más amplio que las mujeres para referir lo que sintieron ante los distintos relatos presentados. Si estos resultados los analizamos desde la perspectiva interconductual, en el sentido de que la forma en que las personas experimentan sus emociones, están relacionados directamente con su experiencia personal (historia interconductual). El hecho que los hombres hayan utilizado mayor número de palabras parece demostrar que tienen menor entrenamiento para referir estados emocionales que las mujeres, y por eso no son tan específicos al nombrar sus emociones. Incluso, utilizaron 18 palabras que no estaban en las opciones de respuesta que se les proporcionaron.

Estos datos parecen confirmar que la educación emocional de mujeres y hombres es diferencial; es decir, existen ciertas convenciones sociales no escritas que se actualizan a la hora de educar a niñas y niños. Por ejemplo, las consecuencias que tiene que un niño llore ante determinadas situaciones no son las mismas que para ellas. Aquí es donde el significado de las emociones morales toma mayor relevancia; ya que, al no juzgarse igual el mismo comportamiento en función, así ese comportamiento lo realice una persona de uno u otro sexo, el significado que las y los jóvenes le pueden llegar a atribuir a la misma emoción también es distinto.

Otro dato sorprendente, por inesperado, es que los hombres refirieron más veces dolor y tristeza que las mujeres, cuando se supone que son ellas las que suelen expresarlas con mayor facilidad, como lo sostienen algunos autores en el sentido de que los hombres suelen contener más la tristeza y demostrar más abiertamente la agresividad (Kring & Gordon, 1998; Cala y Barberá, 2009). En descargo de lo que se dice en la literatura, podemos afirmar que lo que se les pidió a los participantes fue que describieran cómo se sintieron ante la exposición a una serie de relatos, pero siempre permanecieron solos ante la computadora que presentaba las narraciones en un cubículo aislado. Incluso, cuando tenían que referir qué emociones sintieron y su intensidad, lo hicieron en un programa de computadora confeccionado para tal fin. En ese sentido, se aisló la influencia social que, por lo general, está relacionada con la expresión de las emociones.

El hecho que las mujeres enunciaron con más frecuencia desagrado y tensión que los hombres, concuerda con lo encontrado por Naab, Widen, Christy y Russell (2006). Desde una perspectiva de género, estos resultados también resultan contradictorios, ya que por lo general al hombre se le atribuyen emociones de desagrado y tensión. Sin embargo, analizando el contenido de los relatos presentados a las y los participantes, este efecto podría estar relacionado con el hecho de que el relato de familia se refiere a un episodio de violencia familiar de un hombre a una mujer. Quizá esto pudo haber contribuido a que las mujeres se identificaran más con la agredida, como lo dejan ver el tipo de palabras referidas por ellas en el segundo segmento del relato. La fotografía de una mujer golpeada les generó enojo, odio, frustración y humillación; mientras que los hombres en el mismo segmento refieren tristeza, ira y duda. Quizá el efecto sería distinto si el agredido hubiera sido un personaje masculino, lo cual deberá tomarse en cuenta en subsecuentes estudios.

Que los hombres participantes en el estudio no tuvieran dificultad para referir sus emociones con conceptos que según la literatura son poco expresados por ellos –reforzado por el hecho que en la mayor parte de los segmentos de las historias, los hombres presentan mayores promedios de IA–, puede interpretarse como un indicador que el problema no es que los hombres no puedan sentir, sino que la dificultad estriba en la expresión de determinadas emociones que socialmente son poco aceptadas en los varones; sobre todo, en ciertos contextos donde los controles de género son más severos, como es el caso de grupos de hombres con masculinidad hegemónica.

Desde nuestra perspectiva, el desarrollo de nuevas líneas de investigación que permitan resolver los principales problemas del área de estudio de las emociones deberían encaminarse a dar cuenta del efecto de la influencia que tienen los otros al momento de expresar determinadas emociones; por ejemplo, se podría pedir a confederados que estén presentes al momento que emitan sus respuestas o, incluso, que las respuestas se las dé a una persona para ver el efecto que tienen la influencia social al momento de referir emociones personales. Otro elemento en el que se tendría que profundizar en futuros estudios, es en el análisis del componente verbal, ya que existen autores quienes afirman que emociones y sentimientos pertenecen a distintas categorías (Kantor, 2015[1933]; Ryle, 2005[1949]), por lo cual habría que profundizar en los elementos que las distinguen.

Un hallazgo asociado que no queremos soslayar es que, al intentar adentrarnos al estudio de las emociones con la búsqueda bibliográfica, nos percatamos con sorpresa que, a pesar de ser un concepto estudiado desde hace mucho tiempo, no se han alcanzado acuerdos básicos que permitan referirse a las emociones de una forma unívoca, o cuando menos un consenso donde la mayoría de los especialistas converjan en acepciones semejantes del objeto de estudio, lo cual es una asignatura pendiente.

Por último, queremos mencionar que es loable todo esfuerzo que se realice para generar espacios de debate y reflexión serios que convoquen a especialistas de distintas disciplinas para profundizar sobre los avances y limitaciones de esta área de estudio. Algunos de los principales logros al que deberíamos aspirar con este diálogo es, en primer lugar, a demarcar las diferencias teóricas y epistemológicas que cada disciplina asume al momento de abordar las emociones, evitando con ello caer en errores categoriales; en segundo lugar, una vez establecidos los límites y principios de cada disciplina, aspirar a desarrollar estudios interdisciplinarios o transdisciplinarios. Un ejemplo de ello

lo tenemos en la Red Nacional de Investigadores en el Estudio Socio-cultural de las Emociones (RENISCE), particularmente con la realización bianual del Coloquio de Investigación de las emociones en el marco de las ciencias sociales: Perspectivas interdisciplinarias, el cual representa un espacio ideal para coincidir entre colegas que pretendemos estudiar las emociones y su relación con distintos fenómenos desde distintas áreas disciplinares.

Este y otros espacios se deben aprovechar para establecer diálogos que permitan ir construyendo los consensos tan necesarios para el desarrollo de cualquier área del conocimiento. Un ejemplo es el proporcionado por otro conglomerado de especialistas; nos referimos al ejercicio de clasificación de la Unión Astronómica Internacional que realizó en su xxvi Asamblea General del 2006, donde redefinieron el concepto de planeta, reclasificando con ello los cuerpos celestes del sistema solar.

REFERENCIAS

- Cala, M., J. y Barberá, E. (2009). Evolución de la perspectiva de género en psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), 91-101.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Darwin, C. (1873). *The expression of the emotions in man and animals*. London: William Clowes and sons.
- Descartes, R. (1975[1649]). René Descartes (1596-1650) The Passions of the Soul (1649) Part First: Of the Passions in General and Incidentally of the Whole Nature of Man. *The philosophical works of Descartes*. Vol. 1, E. S. Haldane & G. R. T. Ross, Trans. (pp. 5-21). London, UK: Cambridge University Press.
- Díaz, J. L. y Flores, E. O. (2001). La estructura de la emoción humana: Un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud Mental*, 24(4), 20-35.
- Ekman, P., Friesen, W. V. & Ellsworth, P. (1972). *Emotion in the human face*. New York, USA: Pergamon.
- Fernández, I., Zubieta, E. y Páez, D. (2000). Expresión e inhibición emocional en diferentes culturas. En: D. Páez y M. M. Casullo (Comps.), *Cultura y Alexitimia: ¿cómo expresamos aquello que sentimos?* (pp. 73-98). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fischer, A. (2000). *Gender and Emotion: Social Psychological Perspectives*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Frijda, N. (1988). The laws of emotion. *American psychologist*, 43(5), 349-358.
- González, A. y Silva, C. (2014). Ajuste al rol de género en mujeres con y sin trastornos de la conducta alimentaria. *Psicología y Salud*, 24(2), 175-185.
- Hess, U., Kleck, R. & Adams, R. (2004). Facial Appearance, gender, and Emotion Expression. *Emotion*, 4(4), 378-388.

- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575.
- Izard, C. (1977). *Human emotions*. Delaware, USA: Springer.
- Kantor, J. R. (2015[1933]). *La ciencia de la psicología. Un estudio interconductual*. New Orleans: University press of the South.
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2005). *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en ciencias sociales*. México, DF, México: Mc Graw Hill.
- Kring, A. M. & Gordon, A. H. (1998). Sex differences in emotion: Expression, experience, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 686-703.
- Lacey, J. I. & Lacey, B. C. (1970). "Some autonomic-nervous system relationships". In: P. Black (Ed.), *Physiological correlates of emotion* (pp. 205-227). New York, USA: Academic Press.
- Mayne, T. & Bonanno, G. (2001). *Emotions: current issues and future directions*. New York, USA: The Guilford press.
- Michael, K. D. & Crowley, S. L. (2002). How effective are treatments for child and adolescent depression? A meta-Analytic review. *Clinic Psychology Review*, 22(2), 247-269.
- Naab, P., Widen, S., Christy, A. & Russell, J. (2006). *Gender Stereotypes Influence Emotion Attributions Despite Clear Cues to Emotion*. Poster Sesión II. Poster presented in Association for Psychological Science 18° Annual Convention, may, New York.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion, theory, research, and experience*. V. 1. *Theories of Emotion*. London, UK: Academic Press.
- Ribes, E. y Sánchez, U. (1994). Conducta, juegos de lenguaje y criterios de validación del conocimiento. *Acta Comportamental*, 2(1), 57-86.
- Ryle, G. (2005[1949]). *El Concepto de lo mental*. Barcelona, España: Paidós.
- Sánchez, N., Fernández-Berrocal, P., Montañés, R. y Latorre, P. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 455-474. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2855720>
- Spinoza, B. (1980[1677]). *Ética. Demostrada según el orden geométrico*. Madrid, España: Ediciones Orbis.
- Vigotsky, L. (2004). *La teoría de las emociones. Estudio Histórico psicológico*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Widen, C. S. & Russell, A. J. (2002). Gender and preschoolers' perception of emotion. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(3), 248-262.
- Wittgenstein, L. (1995). Algunas observaciones sobre la forma lógica. *Manuscrito: Revista Internacional de Filosofía*, 18(2), 39-47.
- Wundt, W. (1999[1896]). *Outlines of Psychology* (reprinted from Wundt, W. 1897, *Outlines of Psychology*. Leipzig, London, New York. Translation from Wundt, W. 1896, *Grundriss der Psychologie*. Leipzig). Wosniak: RH edition.
- Yoder, A. M., Russell, J. & Widen, C. S. (2016). The word *disgust* may refer to more than one emotion. *Emotion*, 16(3), 301-308.

ANEXO. RELATOS PRESENTADOS EN EL ESTUDIO

FAMILIA

Segmento 1



“Estoy muy enojada. Siempre es lo mismo con ustedes. Ni siquiera tienen gracia para andar por la vida, por más que les traté de inculcar los buenos pasos. Son antipáticos. Ustedes hacen caso omiso. ¡Les vale! Odio que tengamos que pasar por estas situaciones”.

Segmento 2



“Ahora resulta que tu hermano está detenido por golpear a su novia. Hijos, ¿acaso yo les inculqué eso? ¿Quién les dijo que agredir a las personas es la forma para resolver las cosas? No importa lo que digan. Tiene que pagar las consecuencias y yo me encargaré de eso. ¿Saben por qué? Porque su hermano ha maltratado a su novia, a quien él tanto ama. Lo ha hecho por indulgente y eso no va volver a suceder”.

Segmento 3



“En este momento siento mucho coraje, rencor y enfado. Me cuesta trabajo creerlo. Yo, que con tanto cariño los eduqué. Les decía: ‘Hijos, sean personas de bien. Estudien, quieran a su prójimo. No se metan en problemas con las personas...’ Sí, tal vez erré al educarlos así, con amor y protección. Ahora pienso que debí de educarlos con reprimendas, castigos. Es más, hasta golpes debí de haberles dado para que entendieran”.

Segmento 4



“Pero mamá: usted siempre ha sido muy buena con nosotros, nos ha ayudado y dado grandes lecciones de vida. A pesar de lo que hizo mi hermano, usted nos educó para bien. Yo la quiero mucho. Además, no sabemos qué pasó en la situación. No es por defender a mi hermano”.

Segmento 5



“¡Nooooo! Lo que hizo tu hermano no tiene nombre. Sin importar lo que ella haya hecho, golpear a las personas no está bien. A ver, hijos, entiendan que estoy molesta porque su hermano fue violento. No se supo controlar. Le ganó el coraje, el odio... No porque en este momento esté enojada voy a ir a golpearlo. Aunque su novia le hubiera puesto los cuernos, lo hubiera terminado o lo que haya sido. Él no tiene el derecho de atentar en contra de ella ni de nadie. Y quiero que les quede muy en claro lo siguiente: si alguno o alguna de ustedes llega a hacer algo similar, yo misma me encargo de denunciarlos para que paguen por lo que hicieron”.

PAREJA

Segmento 1



“Decides ir a casa de tu novio(a) con un pequeño desayuno para compartir y pasar un momento de ternura. Él abre la puerta y te da un fuerte abrazo. Te besa la frente y guía hasta la sala de su casa. Comienzan a hablar sobre cosas triviales. Tras la ventana, el cielo comienza a nublarse. Ambos piensan que es un día perfecto para quedarse en casa. Él comienza a buscar una película en la televisión, mientras que tú vas a la cocina por dos tazas de café para acompañar el clima fresco que comienza a reflejarse por aquel cristal. Se observa una escena romántica llena de afecto de dos personas que se quieren, pasando el tiempo juntos disfrutando de su amor”.

Segmento 2



“Después de una tarde de goce regresas a casa. Te recuestas en la cama y piensas en lo bien que lo pasaste y el gran aprecio que le tienes a tu novio. Revisas tu teléfono y tienes una invitación para asistir a una fiesta de disfraces que se va hacer en la casa de una de tus amigas. Ves la lista de invitados y tu novio se encuentra en ella”.

Segmento 3



“Acto siguiente, le mandas un mensaje de texto, preguntándole si asistirá al evento... Pero él te dice que va a salir de viaje al día siguiente, así que no podrá asistir, y decides no ir. El día de la fiesta, tu mejor amiga está insistiendo para que vayan juntas, argumentando que todos sus amigos van a estar. ¿Para qué quedarse en casa cuando allá afuera se puede divertir y hacer algo totalmente nuevo? Incluso, te trajo un antifaz para ir de acuerdo con el ambiente de la fiesta. ‘No seas tonta, vamos no te vas arrepentir’, te dijo ella...”

Segmento 4



“Ya estás en la fiesta. Tus ojos comienzan a adaptarse a la luz del lugar. Es un sitio sin techo y las lámparas están un poco dispersas. Estás bailando y bebiendo tequila con tus amigas que había en el lugar. Volteas y ves a tu amiga queriendo vomitar. La tomas del brazo y la acompañas detrás de un árbol alejado”.

Segmento 5



“Levantas la vista con dirección a unas sombras con movimiento. Son dos personas que se besan apasionadamente. Él la tiene sujeta de la cintura y sus cuerpos parecen ser uno mismo. De pronto, te percatas de algo que te parece familiar. Es un objeto que brilla y que sale del pantalón de aquella chica. Un desprecio comienza a inundar tu cuerpo... ya que reconoces el llavero que le habías regalado a tu novio unos meses antes. Comienzas a sentir rencor por aquella figura sin color. No lo puedes creer y decides acercarte aún más a aquellas sombras. De repente, caes en cuenta que tu novio no estaba de viaje. Él se encontraba piel a piel con una mujer que no eres tú”.

AMIGOS

Segmento 1



“Recordar esos buenos tiempos es inigualable, cuando sentías que después de tanto tiempo de conocer a alguien tan simpática como tu mejor amiga, la sensación de aprecio y simpatía eran plenos. Sentir como si sus almas fueran gemelas, como si siempre hubieran estado interconectadas. Una mirada, un gesto, eran suficientes para saber lo que la otra persona pensaba o sentía, comunicándose a plenitud”.

Segmento 2



“Como cuando le hicieron la broma al maestro en la secundaria, solo ustedes sabían que se trataba de una jugarreta para obtener su aprobación, y se reían en su cara sin que sospechara nada. O cuando querías que te tragara la tierra, al ser descubierta esculcando las cosas de los demás en el salón y sentías que todos te juzgaban de lo peor. Ver la mueca de tu mejor amiga bastó para sentirte absuelta de todo pecado. Era sensacional esa época de tu vida”.

Segmento 3



“Por eso ahora que le ves frente a ti no puedes entender ¿qué pasó? ¿Cómo alguien por quien meterías las manos al fuego podía hacer semejante bajeza? Tu mente está obnubilada, sientes como que todo es un mal sueño, una terrible pesadilla del que despertarás en cualquier momento. Al escuchar la voz del juez, crees que todo es un mal entendido, que solo se trata de una confusión. Que en cuanto tu mejor amiga declare todo se resolverá y se terminarán esos días de encierro que has tenido que pasar por culpa de un paquete que te pidió llevar a sus parientes del norte”.

Segmento 4



“Pero cuando le escuchas negar que te diera ese paquete, te quedas helada. Piensas ¿Cómo puede negarlo, si me lo dio con sus propias manos?. En ti se va generando un desprecio inmediato. Del estómago nace un rencor indescriptible que recorre todo tu cuerpo y se deposita en tus manos. No sabes qué serías capaz de hacerle si no estuvieran esas rejas de por medio, lo cual se acentúa cuando escuchas el veredicto del juez al sentenciarte con cinco años de prisión, por trasiego de droga sin derecho a fianza”.

Segmento 5



“Haciendo un análisis retrospectivo de los acontecimientos, ahora empiezas a atar cabos. El interés que mostró por tu viaje al norte, cuando de la nada te empezó a hablar de parientes de los que nunca habías escuchado hablar. Y, sobre todo, cuando los demás te advertían que cuidaras tus amistades, porque se había metido en malos pasos y siempre le justificabas o decías que te lo decían porque en realidad envidiaban su amistad”.

4. Afectividades emergentes en los encuentros situados en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM

Eduardo Osiel Martell Hernández

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es una descripción de las sensaciones que emergen en los encuentros situados que sostienen los distintos actores que interactúan en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), así como su relación con la construcción social del espacio derivado de esa dinámica.

La categoría base utilizada como guía analítica para la construcción del objeto de estudio se refiere a la propuesta de centrar a la *situación* y no al individuo, como punto de partida para la explicación de los encuentros cara-a-cara y de la emergencia de las sensaciones que articulan e influyen en la construcción social del espacio (Heller, 1980; Cerasi, 1990; Lefebvre, 1991; Fernández, 2000; Gehl, 2006; Illouz, 2007; Collins, 2009).

Se quiere entender la situación como una posibilidad de *espacio común* para el análisis de las emociones, como un momento diferenciado afectivamente del curso de la vida cotidiana, donde participan los actores condicionados por su reflexividad (Fernández, 2000). Se utilizó la caracterización de emociones de la sociología descriptiva-indexal, tomando en cuenta elementos de la misma, como la distinción sentimiento/pasión o emoción/afecto.

En el caso del estudio social del espacio, se retoman de inicio las posiciones cercanas al materialismo histórico de Lefebvre (1991) y Santos (2000) para la distinción entre sus usos, significaciones y normatividad que se sintetizan en la propuesta de espacio colectivo de Cerasi (1990) y en las tipologías de uso del espacio de Gehl (2006).

La metodología parte del reconocimiento ontológico, como un objeto con singularidad fenomenológica, pero con construcciones culturales comunes para proponer un tipo de investigación descriptiva y cualitativa, basada en la propuesta de investigación-militante de Raúl Rojas Soriano (1989). Se consideran dos técnicas de investigación: observación no participante con entrevista y observación participante. Se cuestiona el distanciamiento emocional del sociólogo como un elemento a considerar para reflexionar, en general, sobre el proceso de investigación y, en particular, sobre las emociones.

Respecto de los hallazgos, se refiere una serie de recomendaciones para la construcción de una situación común entre los interactuantes del aula que, con base en una afectividad compartida, propicie el proceso de enseñanza-aprendizaje y la convivencia entre distintas sensibilidades, usos e imaginarios del espacio en la FCPyS. Asimismo, se sugieren acciones para abordar el problema de la habitabilidad y la experiencia afectiva común. La investigación partió de los siguientes objetivos:

- Establecer una descripción general de la relación entre la emergencia de sensaciones en los encuentros situados y la construcción social de los espacios de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM
- Conocer cómo inciden las afectividades emergentes en el desarrollo de las sesiones de clase
- Conocer qué tipo de sentimientos emergen en las áreas abiertas de la FCPyS (explanada alta y explanada baja).

PRECISIONES TEÓRICO METODOLÓGICAS

Fernández Christlieb afirma que:

Para que una situación lo sea, debe poder sostenerse como una instancia completa, unitaria, es decir, como manteniendo una forma por su propio pie, que sobresalga del resto de la vida [...] a saber, si nosotros estamos en una situación, entonces los sentimientos no están en nosotros, sino nosotros dentro de ellos. (2000:38)

De esta manera, una situación se *aprehende* como aquel momento diferenciado del resto de la vida que se da en un espacio social designado, en la cual se generan escenarios compartidos por los actores. Tomando en cuenta lo anterior, se rescata la propuesta descriptivo-indexal del estudio sociológico de las emociones, donde se las contempla como fenómenos situados, debido a que cuentan con singularidad fenomenológica desde su experiencia sociocorporal que dota de energía al actor, y las cuales se definen con un vocabulario emocional que se comparte. Asimismo, se reconoce que lo único que se puede diferenciar de las mismas es su intensidad, con base en su performatividad corporal.

Se parte de la caracterización que hace Émile Durkheim (2007) del *mana totémico* en su obra *Las formas elementales de la vida religiosa*, como un antecedente al estudio de la sociología de las emociones. El autor habla de la religión como una fuerza exterior, de la cual las personas obtienen un soporte energético y cierto orden moral que les permite actuar en su vida diaria, en su reproducción material, expresada en un símbolo que representa algo de ese mismo entorno en el que se desarrollan los actores.

Se propone a la religión como una práctica social que dota de energía al actor para su reproducción cotidiana. Esto se observa en el momento en el que el autor define cómo opera la creencia en Dios, desde la perspectiva de la religión como fuerza social que sustenta las acciones del sujeto y que es producida en la socialización y no de manera individual:

Un Dios no es solamente una autoridad de la que dependemos; es también una fuerza sobre la que se apoya nuestra fuerza. El hombre que ha obedecido a su dios, y que por esta razón cree tenerlo consigo, aborda al mundo con confianza y con el sentimiento de la energía acrecida. Del mismo modo, la acción social no se limita a reclamar a nosotros sacrificios, privaciones o esfuerzos. Pues la fuerza colectiva no nos es enteramente exterior; no nos mueve totalmente desde fuera; pero, ya que la sociedad no puede existir más que en las conciencias individuales y por ellas, es necesario que penetre y se organice en nosotros; así llega a ser parte integrante de nuestro ser y, por esto mismo, lo eleva y lo engrandece. (Durkheim, 2007:220-221)

Durkheim indica que la religión es la sociedad representándose a sí misma, significándose y moralizándose, generando objetos de culto sagrado. Pero, además, es la sociedad dotándose a sí misma de la energía para reproducirse, siendo capaz de dotar a sus integrantes de una energía psíquica. Es psíquica porque aparece en el intelecto como representación, pero es social porque ocurre en las relaciones sociales mismas. Es así que:

Las representaciones que las expresan en cada uno de nosotros, tienen pues, una intensidad que no podrían alcanzar los estados de conciencia puramente privados; pues están reforzados por las innumerables representaciones individuales que han servido para formar cada una de ellas. (2007:219 y 220)

De esta manera, la energía religiosa como sostén de la sociedad ocurre en la interacción social misma. Entonces, lo importante es, en primer término, que se hable de la religión como una acción social productora de una *fuerza o energía*, abriendo una nueva línea de interpretación que trasciende la dimensión simbólica de la acción social para la explicación de la misma. Este enfoque permite construir una sociología de los afectos o las emociones, por lo que para este trabajo se entenderán los afectos o las emociones como una energía que nos impulsa a la acción social. Si bien es cierto que las emociones se encuentran en una relación de mutua construcción con otros elementos de lo social, analíticamente diferenciables como los símbolos, las acciones o la materialidad, tienen una especificidad para su estudio. Para Eva Illouz:

La emoción no es acción per se, sino que es la energía interna que nos impulsa a un acto, lo que da cierto 'carácter' o 'colorido' a un acto. La emoción, entonces, puede definirse como el aspecto cargado de energía de la acción, en el que se entiende que implica al mismo tiempo cognición, afecto, evaluación, motivación y el cuerpo. Lejos de ser presociales o preculturales, las emociones son significados culturales y relaciones sociales fusionados de manera inseparable, y es esa fusión lo que les confiere la capacidad de impartir energía a la acción. Lo que hace que la emoción tenga esa 'energía' es el hecho de que siempre concierne al yo y a la relación del yo con otros situados culturalmente [...] las emociones son aspectos profundamente internalizados e irreflexivos de la acción, pero no porque no conlleven suficiente cultura y sociedad, sino porque tienen demasiado de ambas. (2007:15 y 16)

La emoción, entonces, es una energía que nos impulsa a actuar; se encuentra cruzada por otros elementos como la cognición, el afecto, la evaluación, la motivación y el cuerpo. Se puede decir que existe una especificidad en su ontología, desde una perspectiva sociológica: la emoción es una energía producida en sociedad que nos impulsa a la acción social con singularidad fenomenológica al momento de experimentarla, lo cual no permite establecer regularidades tomando en cuenta solo su sensación individual, sino que se hace necesario estudiar su origen social. Para Pablo Fernández Christlieb:

Un sentimiento es el aviso de que algo sucede, de alguna manera, en alguna parte, definición esta que también se puede aplicar a lo desconocido [...] Pareciera

que “sentir” es el verbo que se emplea para informar que hubo una sacudida de la realidad, la aparición de lo que no se sabe. (2000:17)

Es importante subrayar que los sentimientos se abordan también como un flujo de energía que altera al individuo de su condición de normalidad. He aquí una de las características de los encuentros situados cargados de afectividades: la *afectación* de la realidad. El autor agrega que los afectos o emociones son elementos que se encuentran de manera no diferenciable en la situación social, pues solo son energías que se sienten. Para el autor la afectividad colectiva es:

Nombre genérico del proceso y estructura general de los demás términos afectivos, como pasión, sentimiento, ánimo, emoción, sensación, los cuales no son tan específicos, pues son en realidad intercambiables, a veces como sinónimos otras no, tal y como se usa normalmente en el lenguaje cotidiano, donde a veces decimos “sensación” y otras “emoción”, y nunca nos equivocamos, quienes se equivocan son los científicos que las clasifican. (Fernández, 2000:14)

El autor lleva a cabo una distinción analítica que considera plausible con su noción de afectividad colectiva, pues si bien no existe una base de diferenciación en torno a la identidad de los sentimientos en su sensación individualizada, sí existe intensidad en los mismos. Es así que:

La única excepción es tal vez la diferenciación que se hará, por lo demás no muy insistentemente, entre “pasiones” y “sentimientos”, en donde se usa el primer término para referirse a los afectos que llegan al límite, que son absolutos, y el segundo para referirse a las emociones cuando estas son relativas, es decir, cuando coexisten con otras equivalentes. (Fernández, 2000:17)

La distinción racionalidad-sensación que aparece en el discurso de la tradición occidental moderna supone la disociación absoluta de las categorías razón y sensación como ontológicamente diferenciadas, como si en la situación social ocurrieran de manera diferente, como si solo cuando el actor dejara de sentir comenzará a pensar y viceversa. Si bien Fernández Christlieb reconoce que “sentir no es lo que uno piensa; eso es pensar” (2000:12), es importante distinguir analíticamente pensamiento y sensación, aunque se suponga que en las situaciones se presenten mezclados.

El reconocer el compartimiento emocional-reflexivo en cada situación social, así como la singularidad fenomenológica de las emociones, hace imposible nombrarlas de acuerdo con su sensación individualizada, sino solo de acuerdo con su intensidad, por lo cual es necesario reconocer, entonces,

que los nombres de los afectos no son inherentes a su producción fisiológica ni sociocorporal, sino que son un producto social del lenguaje: “Se trata, como dirían los construccionistas, de construcciones sociales, de definiciones consensualmente acordadas, pero arbitrarias y convencionales de la realidad” (Fernández, 2000:20).

De esta manera, las emociones son productos colectivos que son nombrados culturalmente. Ese nombramiento da cuenta de la adscripción cultural de la sensación, reflejando el carácter situado de las emociones. El que nos demos cuenta de los sentimientos (para explicitar con Fernández Christlieb su origen en la capacidad sensitiva del ser humano), mediante las situaciones donde interactuamos –que sea esa energía que está presente en nuestras acciones–, no implica que necesariamente estén sujetas a un proceso de reflexión sobre las mismas en el momento, antes o después de la práctica situada.

Por otro lado, en lo referente al espacio social, este surge de reconocer la distinción fundamental entre territorio y espacio. Siguiendo a Milton Santos, se puede entender que “la configuración territorial, o configuración geográfica, tiene pues, una existencia material propia, pero su existencia social, es decir, su existencia real, solamente le viene dada por el hecho de las relaciones sociales” (2000:54).

Queda claro, entonces, que la base material a la que Santos se refiere se puede considerar como territorio, el cual se ha estudiado desde las disciplinas relacionadas con la geografía física, sobre todo. Por otro lado, se tiene al espacio como producto social, este sí estudiado por la sociología y la geografía humana. En el caso de esta investigación, debido al lugar de estudio (la FCPyS), se hablará de espacio y no de territorio, pues la escuela es un espacio creado para contener relaciones sociales. Esta distinción básica entre espacio y territorio queda sustentada, de acuerdo con el autor, en la perspectiva de la asignación de recursos para el trabajo, contenida por la distribución geográfica, y que después influirá en la manera en que esta es modificada por las relaciones sociales:

El trabajo muerto, en forma de medio ambiente construido tiene un papel fundamental en el reparto del trabajo vivo. Por otra parte, “las formas naturales del territorio”, cuya influencia era determinante en la aurora de la historia, tienen aún hoy, incidencia sobre la manera en la que se realiza la división del trabajo. (Santos, 2000:117)

De esta forma, la división del trabajo se erige como base para entender la producción del espacio. Se asume que el objeto de estudio es, en un primer momento, un entorno geográfico que ha sido humanizado en un proceso de

relaciones sociales. Para decir con Henri Lefebvre, el espacio es producido socialmente de una manera relacional:

The production of spatial social practice as such corresponds to the capacity of the productive forces, and hence to a specific rationality. It was thus no longer a question of introducing forms, functions or structures in isolation, but rather one of mastering global space by bringing forms, functions and structures together in accordance with a unitary conception.¹ (Lefebvre, 1991:124 y 125)

Para delimitar el objeto de estudio, es importante desarrollar otro tema. No solo se hará uso de la definición espacial aportada por los geógrafos, que es la que generalmente se utiliza por parte de la sociología cuando se estudia el espacio, ya que por las características del objeto de estudio podría ser muy general. Es de importancia para la investigación retomar el uso de la categoría *espacio colectivo*, que aporta el arquitecto Maurice Cerasi, la cual se centra sobre la morfología del espacio:

El espacio colectivo de una ciudad puede ser definido como el sistema unitario de espacios y de edificios englobados en el territorio urbanizado que tienen incidencia sobre la vida colectiva, que definen un uso común para amplios extractos de la población y que constituyen la sede y los lugares de su experiencia colectiva. El concepto es ciertamente una pura convención; el espacio colectivo no existe como hecho físico e unitario reconocible. Tal como lo he expresado cubre más una serie de atribuciones de uso que una relación de elementos físicos fácilmente clasificables. No es casual que los análisis geográficos o históricos no mencionen el espacio colectivo, que aparece como una categoría demasiado fugaz para sus instrumentos, mientras que en cambio describen el espacio abierto, el centro de la ciudad, los monumentos dominantes: es decir, describen los elementos del espacio colectivo. (Cerasi, 1990:87)

El autor da las claves para entender la noción de que el espacio colectivo implica considerar la relación entre los elementos morfológicos existentes con la producción del espacio al momento de la emergencia social. Su morfología se considera en relación con su emergencia social. Los elementos morfológicos dan cuenta de esa relación en la creación del espacio colectivo.

Cabe entonces precisar y recordar lo que hasta ahora se ha nombrado en términos generales como elementos morfológicos. Si se habla de los elementos base sobre los que se potencia la emergencia del espacio social, se

¹ Traducción propia: “La producción de la práctica social espacial como tal corresponde a la capacidad de las fuerzas productivas y, por tanto, a una racionalidad específica. Es decir, ya no se trataba de introducir formas, funciones o estructuras de forma aislada, sino de dominar el espacio global al unir formas, funciones y estructuras de acuerdo con una concepción unitaria”.

reconoce entonces que los elementos morfológicos del espacio colectivo son los elementos arquitectónicos que lo condicionan, las estructuras existentes donde emerge el espacio social:

Estos son algo más que simples elementos de viabilidad, escuelas o parques, y resultan en su conjunto y por sus interrelaciones representantes de la vida colectiva. Por consiguiente, parece importante la *reconocibilidad* arquitectónica de los lugares donde se desarrolla la vida colectiva: para actuar de una forma tan compleja deben ser obviamente legibles. (Cerasi, 1990:87)

Por tanto, si la noción de espacio colectivo supone el uso del espacio de manera común, considerado desde la emergencia situacional, se puede relacionar la producción del espacio colectivo o social con sus componentes. El espacio será público o privado si se vincula con la normatividad estatal, y abierto o cerrado en su morfología; Cerasi pone énfasis en ello, al momento de introducir la importante perspectiva de la estratificación del espacio como consecuencia de la producción espacial en la urbe, algo que no se había mencionado, y que aparece como consecuencia de la producción espacial urbana.

En la definición del 'espacio colectivo' descubrimos en primer lugar un factor cuantitativo: un espacio es tanto más significativo para la colectividad cuanto más amplio es el número de ciudadanos que lo utilizan o que lo conocen, cuanto más largo es el periodo histórico durante el cual ha ejercido su influencia. El uso y el significado colectivo de una calle comercial central son más intensos respecto a los de un barrio periférico. Por este motivo, una calle así, tiene una posición más elevada en la jerarquía de las calles urbanas. Existe un factor cultural: la atribución social de significados a aquella función, espacio o edificio [...] Hay también un factor espacial y geográfico: la inserción en la ciudad y en el territorio, y la magnitud del espacio, la centralidad geográfica o arquitectónica, el vínculo con un recorrido importante, facilitan e incluso exaltan el flujo colectivo. (1990:88)

Entonces, el espacio colectivo es el espacio social común y compartido por los actores. Cerasi lo enmarca en el imaginario colectivo contextual y estructural, pero también reconoce la importancia de la emergencia situacional del espacio:

La definición del conjunto de los 'espacios colectivos', descende de un específico modo cultural, histórico, geográfico y espacial, en función de vivir el espacio urbano en un determinado periodo, en una determinada ciudad, de atribuir significados y jerarquías de uso o de cultura a las partes de la ciudad". (1990:88)

El autor reconoce la especificidad y la dialéctica de la construcción espacial. En el caso de nuestra sociedad y en la urbe, para Cerasi, "el espacio

colectivo se define por negación, como espacio liberado, expropiado del uso privado. Su arquitectura está determinada por las dimensiones de los edificios que lo rodean y que no son necesariamente públicos o colectivos” (1990:96). El espacio colectivo es en donde ocurre la acción social; es el espacio de la emergencia de la producción del espacio social. Tomando en cuenta la centralidad de la categoría *situación* para articular emociones y espacio, se caracterizará la FCPyS y se aludirá a su surgimiento como espacio diferenciado. En palabras del sociólogo inglés Anthony Giddens, quien retoma a Michel Foucault:

Las escuelas modernas son organizaciones disciplinarias, y sus rasgos burocráticos claramente influyen sobre las regiones que contienen, así como son influenciadas por éstas. Lo mismo que todas las variedades de organización disciplinaria, la escuela opera en el interior de fronteras cerradas, y sus bordes físicos están separados con mucha claridad de la interacción cotidiana de afuera. (Giddens, 2003:167)

Lo primero que hay que reconocer es la distinción entre el espacio producido para y en la escuela y el resto del espacio; o sea, a la Facultad como una forma arquitectónica diferente a otras estructuras morfológicas de la Ciudad Universitaria. Esto, con un afán de ordenar la práctica social, algo que ya se reconoció como una característica importante en la producción misma del espacio urbano, así como la distinción entre diferentes espacios con claros márgenes normativos para cada uno. Desde una concepción arquitectónica, “la fijación del carácter disciplinario forma parte del carácter arquitectónico de las escuelas, tanto en la separación de aulas como en el esparcimiento normado de pupitres” (Giddens, 2003:167), así como de edificios para distintas actividades. También el urbanista Jan Gehl comparte lo dicho por Giddens, y –en específico– para la estructura arquitectónica de la universidad:

[En las universidades] existe una jerarquía que consta de facultades, institutos, departamentos y, por último, grupos de estudio, las unidades más pequeñas. La estructura confiere un orden en la toma de decisiones y proporciona al individuo una serie de puntos de referencia sociales y profesionales. (Gehl, 2006:65)

No se trata solo de la existencia de una planeación espacial dirigida hacia el condicionamiento, sino que esta planeación espacial genera puntos de referencia para la acción. Esto es importante, pues implica reconocer que no es que la escuela determine la manera de vivir el espacio, sino que lo condiciona dándole peso a la situación, pero reconociendo la estructura.

Al reconocer la categoría situación como base analítica y haber hecho una breve descripción de la producción histórica de la escuela y la Universidad en general, vale la pena hablar sobre la base morfológica de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. La Facultad contaba en el año 2012 (fecha en que se hizo esta investigación), con siete edificios: los “A” y “B”, de aulas; el “C”, Biblioteca; el “D”, Auditorio; el “E”, Coordinaciones; el “F”, Posgrado, y el “G”, Dirección. Contaba así mismo, con la delimitación espacial clara de seis lugares en el exterior de los edificios: 1) explanada alta, 2) explanada baja, 3) jardín digital atrás del edificio B, 4) jardín digital atrás del edificio A, 5) cancha de fútbol y 7) trotapista.

El resto del espacio exterior se podría considerar mayoritariamente como lugar de paso, en tanto no existía una clara delimitación, a excepción de diversas mesas construidas en otros espacios abiertos como las de la explanada baja, elementos arquitectónicos de la misma al momento de la clasificación. Una primera distinción arquitectónica se puede hacer entre espacios interiores y espacios exteriores de la Facultad. Esta distinción, sin duda, sirve para entender la estructura arquitectónica que –como ya se dijo– es base de la producción espacial y emergencia afectiva.

Otra manera de distinguir el uso de los lugares de la Facultad es su determinación normativa: se tienen lugares para actividades académicas y administrativas (salones, biblioteca, auditorios, jardín digital, oficinas administrativas varias, etcétera) y para actividades no académicas ni administrativas (cafetería, canchas, explanadas, jardineras, pasillos, etcétera). Esta distinción es de ayuda para conocer la normatividad previa sobre el espacio y si esta se cumple o no, pero no da cuenta de la emergencia situacional por completo.

Entonces, ¿de qué manera se podrían dividir los espacios de la Facultad para dar cuenta de la emergencia situacional? Acudiendo a los lugares a observarla. Para esto, se consideran una serie de categorías propuestas por el urbanista Jan Gehl, que dan cuenta de la relación entre lo arquitectónico, lo normativo y lo situacional. Se toman porque precisamente el autor habla de entender al espacio urbano como una vida entre edificios. Para él, las actividades espaciales se pueden dividir en necesarias, opcionales y sociales. En un inicio y considerando la normatividad que regula la actividad del actor; es decir, lo que el actor debe hacer, tenemos que:

Las actividades necesarias incluyen las que son más o menos obligatorias (ir al colegio o al trabajo, salir de compras, esperar el autobús o a una persona, hacer

recados o repartir el correo), en otras palabras, todas las actividades en las que las personas implicadas están o menos obligadas a participar. (Gehl, 2006:17)

Esta distinción analítica es de ayuda para la perspectiva situacional, pues plantea reconocer la norma, lo que el actor asume que debe hacer, aunque esto no siempre ocurre así. En ocasiones puede ser que un estudiante sepa que debe entrar a sus clases, como lo dice la norma de la universidad, pero probablemente otro acuda a la Facultad para visitar a alguien o comprar algún producto. Más adelante, el autor habla del segundo tipo de actividades:

Las actividades opcionales —es decir, aquellas en las que se participa si existe el deseo de hacerlo o si lo permiten el tiempo y el lugar— son otra cuestión [...] Estas actividades sólo se realizan cuando las condiciones externas son favorables, cuando el tiempo y el lugar invitan a ello, la mayoría de las actividades recreativas que resultan especialmente agradables de realizar en el exterior se encuentran precisamente en esta categoría. Estas actividades dependen en gran medida de las condiciones físicas externas. (pp. 17 y 19)

Queda claro que el actor, al proyectar su actividad a realizar puede considerar cosas necesarias y otras opcionales. Lo que nos dice el autor es que las actividades que pensó como posibles u opcionales, necesitan de mayores condiciones arquitectónicas, normativas, simbólicas, etcétera, que incentiven su ocurrencia. El tercer tipo de estas son las resultantes o sociales:

Estas actividades se podrían denominar también como 'resultantes', pues en casi todos los casos se derivan de actividades ligadas a las otras dos categorías; se desarrollan en conexión con las otras actividades porque las personas se hallan en el mismo espacio, se encuentran, se cruzan o simplemente están a la vista. (p. 20)

Para precisar la metodología del estudio, se retoman los aportes del sociólogo Norbert Elias (1990) en su libro *Compromiso y distanciamiento*, quien plantea una relación dinámica entre el *estar implicado* en una situación social como actor social y la posibilidad del mismo de distanciarse del fenómeno en el que se está implicado, con el fin de construirlo sociológicamente; de ponerlo *entre paréntesis*.

Este reconocimiento de la posibilidad de comprometerse y distanciarse con el objeto de estudio; se trata —ante todo— del reconocimiento de la posibilidad del sociólogo de ser tanto actor lego como sociólogo en una misma situación y de una recomendación metodológica del estudio de lo social, comprometerse y distanciarse en y con lo estudiado.

Elias no sustenta esta idea por el compromiso personal con una sociología participante como orden normativo impuesto, sino, y antes de ello, como el resultado lógico de las condiciones de construcción de conocimiento del objeto de estudio de esta disciplina; es decir, en tanto la sociología estudia acciones y situaciones sociales y sujetos sociales, puede comprometerse y distanciarse con estos, pues no se puede:

Afirmar en un sentido absoluto que la actitud de una persona sea distanciada o comprometida (o si se prefiere “racional” o “irracional”, “objetiva” o “subjetiva”). Únicamente, los niños pequeños, y entre los adultos, tal vez los dementes, se comprometen absolutamente con su actitud y sus experiencias de modo que se abandonan sin condiciones a lo que sienten aquí y ahora; y también es únicamente entre los dementes donde podemos un distanciamiento absoluto; sólo ellos son capaces de mantener una total indiferencia hacia lo que sucede a su alrededor. Normalmente, el comportamiento de los adultos se encuentra dentro de una escala que oscila entre estos dos extremos. (Elias, 1990:11)

Se reconoce a la labor científica como una labor distanciada. Es así que en el caso de la relación “sociólogo-actor” habría que reconocer la posibilidad del primero de poder ser también el segundo y viceversa en una situación, de comprometerse y distanciarse en un *continuum* metodológico que dé cuenta del mundo social.

El problema radica en que esta condición epistemológica consensual en la mayor parte de las sociologías entra en contradicción con la posibilidad de conocer las emociones como se han descrito hasta aquí –como el soporte energético situado–, que, si bien incluye elementos culturales, reflexivos, materiales etcétera, la reflexión supondría que la experiencia emocional del sociólogo fuese diferente a la del actor cuando se encuentre inmerso en la situación afectiva que está experimentando. Para ello, se propone hacer uso del método de investigación-militante que propone Rojas Soriano, el cual:

... tiene como premisa teórica fundamental, la exigencia teórica-histórica de que el investigador se incorpore activamente a la realidad social que estudia a fin de poder conocer las diversas contradicciones y elementos esenciales, cómo han surgido, cuáles son sus manifestaciones principales, cuál es la tendencia de su desarrollo futuro. (Rojas, 1989:67)

Se plantea hacer explícita en la observación la capacidad del sociólogo de involucrarse en lo que está estudiando para sentirlo; pues, como ya se dijo, la característica normativa de la construcción de conocimiento sociológico como criterio de científicidad; es decir, la reflexividad sobre el objeto

de estudio podría entrar en contradicción con la manera en que se planea estudiar a las emociones y los imaginarios espaciales.

Al hacerse uso de una combinación de observación participante y observación no participante, como se precisará más adelante, se han de reconocer sus implicaciones emocionales, la segunda no supone una implicación del sociólogo en la situación, por lo que no requiere del abandono del universo de significatividades sociológico, con su base energética propia para realizarla.

Sin embargo, en el caso de la primera, se propone para esta investigación un tipo de observación participante, donde el sociólogo se deje afectar por lo que está estudiando. Se plantea que esto puede lograrse a través de la introducción de elementos para experimentar las emociones y su relación con los imaginarios espaciales. Se trata de un trabajo emocional del sociólogo para construirse como actor social en diferentes escenarios o situaciones de estudio.

Ya se dijo que el estudio de la sociología de las emociones descriptivo/ indexal implica el estudio situado de las emociones, su vivencialidad, el estar implicado en ellas. Para ello, habría que hacer como sociólogos un trabajo emocional por vivenciarlas, como lo propone Arlie Hochschild (2008) con su categoría de *actuación profunda*, que encuentra una relación muy grande con las propuestas de Konstantin Stanislavski en el teatro para la vivencialidad de las emociones del personaje: “Al decirlo no nos referimos a sentimientos reales en sí, sino a algo muy cercano y análogo a ellos: a emociones reproducidas indirectamente, por la incitación de verdaderos sentimientos internos” (Stanislavski, 1953:43). Se propone nombrar a esta propuesta metodológica de adecuación a la observación participante *emoción participante*.

El primer aporte para sustentar esta idea se centra en los trabajos de la socióloga norteamericana Arlie Hochschild, que acota su estudio en los cuadros de expectativas o normativas que hacen posible las interacciones; en su caso específico, la aparición de las emociones en esas interacciones. A partir de ahí, describe una serie de *reglas del sentimiento* adecuadas a estos marcos normativos que los actores se esfuerzan por conseguir. Se trata de un trabajo emocional del actor que simulará sentir lo que se debe sentir para la situación o, de plano, se esforzará por sentirlo realmente. En todo caso, lo importante será compaginar la expresión emocional con la situación:

Es posible hacer frente a una postura ideológica aplicando un afecto inapropiado y negándose a manejar las emociones a fin de experimentar el sentimiento apropiado según el encuadre oficial. La actuación profunda es una forma de

obediencia a una determinada postura ideológica, y el manejo laxo de las emociones implica que se ha abandonado una ideología. (Hochschild, 2008:148)

Desde el punto de vista de la sociología de las emociones, el caso del mundo de significatividades distinto entre el actor y el sociólogo resulta determinante no tanto por la diferencia de significados atribuibles a una situación social, sino por la forma en que esos significados distintos pueden influir en la experiencia emocional de ambos, y sobre todo del sociólogo en la situación social de estudio.

Las técnicas a utilizar fueron iniciar con una observación no participante en campo. Los escenarios en esta investigación fueron el salón y las explanadas de la Facultad. En el caso de las explanadas, se tomaron notas de campo en un total de media hora por turno en dos días diferentes, en un horario que permitió vislumbrar el cambio de clases. En cuanto al aula, se tomaron notas en dos sesiones completas, con independencia del tiempo que duraron las mismas. Se realizó una entrevista a algún actor que se consideró tuvo relevancia en lo observado, desde el punto de vista de lo investigado en cada una de las seis sesiones.

De acuerdo con la propuesta metodológica de emoción participante, se hizo observación participante de dos situaciones que se desarrollaron durante mi estancia en la misma: el desarrollo de la clase del sexto semestre de Sociología Interpretativa, del programa de Sociología, el jueves 9 de mayo de 2013, y el paro estudiantil de 48 horas, del 19 y 20 de septiembre de 2013, en apoyo a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). El muestreo fue teórico, sin perseguir ningún tipo de representatividad estadística.

RESULTADO Y DISCUSIÓN

Se realizó un análisis de contenido sobre la información recabada en los espacios descritos (observación no participante con entrevista en la explanada alta y baja y observación participante en una sesión de aula y el paro estudiantil del 19 y 20 de septiembre de 2013). Se comenzará con el análisis de la observación no participante y luego de la observación participante.

En la explanada alta se identificaron cuatro usos. En primer lugar, es un punto de encuentro en las horas de cambio de clase, con grupos de personas que generan situaciones diferenciadas entre sí. Se detectó que el involucramiento

corporal era bastante estrecho conforme se prolongaba el encuentro, tendiendo a generar una afectividad colectiva común que parece ser el uso espacial y el involucramiento corporal predilecto; sobre todo, si se le compara con otras situaciones de encuentro en la explanada, como los casos es lo que una persona saluda a otra que ya estaba en esta y que se quedan platicando un rato, o si simplemente se saludan y se retiran sin prolongar su encuentro.

En segundo lugar, se observó la explanada alta como un espacio de intercambio de mercancías, al que acuden los interactuantes de la Facultad para comprar algún producto en los establecimientos que ahí se encuentran. Algunas personas se retiran después de comprar; otras se incorporan a la interacción en pequeños grupos, sobre todo en los periodos de cambio de asignatura. Esta actividad ocurre sin ninguna delimitación temporal, tanto cuando hay una densidad mayor en la explanada, como cuando no existe tal. Pareciese que los puestos comerciales sirven como *centro de gravedad* donde la gente se aglomera para comprar cosas.

En tercer lugar, se identificaron dos usos minoritarios en los intercambios de clase: la explanada como un lugar de espera o de contemplación –en el caso de la gente que se sienta en los costados– y como un lugar de tránsito de un lugar a otro de la Facultad. Desde la posición de la emergencia situacional, se observa a la explanada alta como un espacio preferentemente de uso mercantil y de encuentro que se acrecienta en los cambios de materia, así como un lugar de paso y espera. Se notó, además, una combinación preponderante entre el primer uso propuesto, y el segundo.

Desde las categorías de Jan Gehl, se observó la explanada alta como un espacio copado por actividades necesarias y opcionales, si se asume que la compra-venta de mercancías es una actividad opcional para el que compra y necesaria para el que vende, y como un espacio donde se desarrollan las actividades sociales. En el caso de los encuentros, el uso de la explanada como paso sería también una actividad necesaria; en lo que corresponde a la espera, sería una actividad social, pero resultan tangenciales a las otras.

Para dar cuenta de la relación entre el uso de la explanada, la emergencia afectiva y la significación de ambas, se recurrió a la entrevista no estructurada como instrumento auxiliar de la observación no participada para conocer de qué manera significan los actores su imaginario espacial y experiencia afectiva en la explanada. Se entrevistó a dos actores, uno por cada turno de la observación.

Para el primer declarante, la explanada es un espacio en el que dice experimentar diversión. No se ve en la necesidad de distanciarse de ella para pensar como experimentarla; simplemente lo hace. Está afectado por la experiencia como para no pensarla de manera explícita. La segunda entrevista que se realizó ese día fue a una estudiante que estaba parada en medio de la explanada. Al encontrar a una de sus amigas se fue a sentar a uno de los costados, quedándose a platicar con ella el resto de la observación.

Como en la anterior entrevista, la estructura arquitectónica del espacio no incide de manera determinante en la declarante, de acuerdo con su uso y significación del espacio, así como a su experiencia afectiva. Podría decirse que esta es una de las características del uso de la explanada alta que se observó: las condiciones estructurales y las estructuras mercantiles añadidas a la forma arquitectónica original no inciden de manera determinante en la interacción, aunque se reconoce que tienen un peso mayor en el caso del consumo de mercancías. Los encuentros son la actividad referida a la que los declarantes asocian dosis afectivas, cumpliéndose con esto su propuesta arquitectónica.

En cuanto a la explanada baja, se pudo registrar la formación de cuatro usos del espacio no influidos por el horario: la reunión de pequeños grupos en torno a las mesas durante todo el día, sin un involucramiento corporal cercano y con duración variable; el uso del espacio como paso, aumentando claramente el flujo en los minutos de cambio de clase y con un claro trayecto que va de las escaleras que llevan a la base del Pumabús hacia la explanada alta, sin involucramiento corporal entre los actores; el intercambio mercantil en los establecimientos existentes de corta duración, y el grupo de personas que permanecieron todo el tiempo sentados en la barda de camino hacia el Pumabús, sin contacto entre ellos.

De acuerdo con la propuesta arquitectónica de las pequeñas mesas, la principal actividad que se realiza en la explanada baja es el encuentro; este más influido por la disposición arquitectónica que en la explanada alta. El caso del intercambio mercantil queda subordinado, pues solo hay dos establecimientos. Es también un espacio de tránsito, cuyo flujo de personas aumenta ligeramente en los cambios de clase, así como un espacio de contemplación en uno de sus extremos.

Desde el punto de vista de las categorías de Jan Gehl, se puede considerar a la interacción en las mesas y la contemplación desde la barda como actividades sociales, al comercio como una actividad opcional para el comprador y necesaria para el vendedor, y al tránsito como una actividad necesaria.

De igual manera que con la explanada alta, se realizaron dos entrevistas para dar cuenta de los imaginarios colectivos que los actores asocian con su experiencia en la Facultad.

El caso de la primera entrevista fue el de una declarante que pasó todo el tiempo sentada en una de las mesas. Primero, estaba interactuando con otra persona, pero cuando esta se retiró de la explanada sacó su celular; poco después, el otro actor regresó y siguieron dialogando, cada uno sentado en su respectiva silla, de la cual nunca se movieron. El declarante manifiesta usar las mesas y sillas de la explanada asociadas con el trabajo académico, pero dice que la infraestructura se habría de adecuar a su cuerpo para hacerlas más cómodas. Además, compara el uso de la explanada con la tranquilidad del trabajo académico.

La segunda entrevista fue con un actor que leyó todo el tiempo que duró la observación, interrumpiendo su actividad en breves lapsos para observar hacia distintos lados y después volver a la lectura. Tuvo un vocabulario emocional más explícito, en relación con su imaginario del espacio y de la actividad que realiza en él, lo que no le quedaba claro al actor anterior, para quien también se podría tratar de tranquilidad, aunque puso más énfasis en lo incómodo de las sillas y mesas de concreto.

El uso de la explanada baja se encuentra condicionado en gran medida por la distribución de mesas y sillas de concreto: espacio de trabajo académico, pero también de otra naturaleza (conversación de socialidad). Es claro que la coordinación corporal de las interacciones en la explanada baja es menos cercana en lo que respecta a los cuerpos con relación a la explanada alta. En correlato a esto, la reflexividad sobre las actividades que se realizan en ella o la decisión de ir a ella implican un claro involucramiento del actor, contrario a lo que pasa en la explanada alta, cuyo uso se observa como consecuencia de salir de una materia.

La primera observación participante se efectuó en la clase del salón A-202, para lo cual el investigador se sentó en una de las sillas del fondo al costado de la segunda puerta (el aula tiene dos puertas y alrededor de 60 bancas). Se trataba de una profesora, quien mantenía la atención de los estudiantes no solo como consecuencia del dominio del tema, sino de la capacidad de explicarlo con claridad y con una actuación corporal significada por muchos actores como de “dominio del tema” y seguridad al hacerlo; al mismo tiempo que proponer corporalmente un contexto afectivo de diálogo y confianza.

Para romper la tensión, le resultó muy útil el uso de chistes que relacionaran los temas estudiados con la vida cotidiana, así como la existencia de una persona en la parte de atrás del salón quien fungió como un contacto visual con ella para que no perdiera el ritmo de su exposición al saberse escuchado (un interlocutor). Esto implica un elemento de control para las personas que se sientan atrás, quienes eran las primeras en alejarse de la profesora, como foco de atención en la situación.

Otro elemento que la ayudaba a dotarse de la energía para impartir una clase es caminar por enfrente del pizarrón. Su exposición se convierte en toda una representación teatral con el cuerpo involucrado en todo momento, lo que acrecienta la atención de las personas, haciendo más evidente cualquier pretensión de ruptura con la situación. Algo interesante es que la profesora llama a los estudiantes por su nombre, lo que propicia familiaridad y, en muchos casos, compromiso.

Por otro lado, se genera un contexto de confianza, ya que también los alumnos se saben vistos. No pueden ocultar sus actos, por lo que se rompe con la anonimidad del espacio público, comprometiéndose con el desarrollo de la clase o generando mecanismos para evitar ser descubiertos sobre el incumplimiento con lo que se espera de ellos: que lean. La profesora ejerce su autoridad moral en la interacción no solo por el reconocimiento que se hace de él, sino como quien vigila que el resto de los actores cumplan con sus responsabilidades y que en determinado momento pueda ejercer sanciones.

En este mecanismo de vigilancia y control también participan otros interactuantes, además de la docente y algunos alumnos que intervienen en la sesión. El resto de los actores se ven obligados a hacer un esfuerzo social por ser parte de la interacción, pues existe una barrera física a salirse de la situación más clara (el aula es un espacio cerrado con una visibilidad de todos los actores, aunque con preponderancia por parte de la profesora, debido a su posición enfrente del resto y de pie).

Aunque algunos alumnos no logran entrar a la situación-clase, al ser parte de la situación en la que están físicamente, deben mostrar que pertenecen a esta o serán sancionados. Se debe señalar que cuando la profesora se pasea por el frente del salón, mantiene un volumen y tono de voz constante, intercalado por chistes que rompen el *continuum* e involucran corporalmente a los estudiantes, elevando la intensidad de la afectividad colectiva. El orden normativo de la situación se aprecia cuando la responsable del grupo censura al alumnado por no leer y reconoce a quienes sí lo hacen.

Lo anterior supone que los de la clase que comparten elementos simbólicos con la profesora sobre lo que se está revisando, o que se han apropiado de este discurso o algún otro para criticarlo, pueden formar parte de la emergencia afectiva en la situación. Se dotan a sí mismos de una base energética que les permite hablar, por el contrario de los que no lo comparten, pues mientras los chistes de la profesora generaban una coordinación corporal de todos los estudiantes con ella, los debates solo se hacían entre los que participaban y ella.

Se notó que las puertas siempre permanecían cerradas, y si bien se podía entrar y salir, en tres ocasiones entraron los retrasados, después de que ya se habían cerrado las puertas. Ante esto, la profesora expresaba corporalmente una sanción de la ruptura de una norma. Los educandos, en tanto, reaccionaban agachando la cabeza y sentándose, lo cual da cuenta de que la oradora les introducía en una situación emocional común, como instrumento de sanción del orden normativo roto.

La observación al interior del aula dio cuenta de una relación necesaria –de acuerdo con la tipología de Gehl– para los interactuantes de la Facultad tanto para la maestra como para estudiantes. Ante ello, se recomienda que el profesor realice una actuación profunda emocional, proponiendo un contexto afectivo de confianza y respeto, como una manera de incentivar al alumnado en el aprendizaje y evitando la burla entre ellos.

En la clase de ese día se dieron a conocer los ejercicios realizados por Garfinkel, en torno a la ruptura de sentido que da cuenta del significado compartido en que se basan nuestras acciones, y cuya manera de hacerlo, manifestó, se logra transgrediendo el referido sentido. Se organizó, entonces, un ejercicio que consistió en simular una pelea entre los dos ayudantes. Los estudiantes no sabían que se trataba de una simulación.

Sobre el desarrollo de esta actuación, que amenazó con acabar la clase, fue interesante dar cuenta de la estratificación de la situación como un elemento importante, más allá de la intensidad y la coordinación corporal, pues solo cuando se vislumbraba la posibilidad de destruir el orden normal de la interacción situada en el aula, uno del grupo se levantó para impedir el fin de la sesión.

Se identificó que la catedrática, en tanto centro, detenta la capacidad de transgredir la normatividad de la misma, sin que ello implique que los de la clase se lo impidan en un primer momento. Asimismo, se observó cómo la situación está estratificada y la docente tiene más poder que los alumnos en

el aula. Por lo mismo, en un inicio es el auxiliar quien pretende restablecer la regularidad afectiva; después lo hará una estudiante, aunque es la tutora quien en último momento determina si se restablece o no la normalidad.

Existe otra estratificación: la de los dos suplentes en relación con la titular, lo que queda de manifiesto en el momento cuando uno de ellos se dirige a la profesora para sugerir que se retire. Ese acto implica que reduzca el volumen de su voz. No le habló como le estaba hablando a los del grupo momentos antes.

Se reconoce que la lejanía física con respecto al centro de la situación dificulta la existencia de una afectividad común; sobre todo, en un contexto de violencia de parte de los dos colaboradores hacia los alumnos, pues son los estudiantes sentados adelante los que viven el acoso de manera más clara. Los que estábamos atrás teníamos la posibilidad de no tomar en cuenta al *agresor*; de hecho, lo hicimos, siendo un poco espectadores de la escena que se representaba y un poco actores. Incluso, podíamos abandonar el salón, debido a su doble puerta. Esos accesos implican una reducción del control espacial por parte de la profesora, si se le compara con la otra sala de observación, donde solo hay una puerta.

En el caso de la participación del investigador, esta fue experimentada como incómoda. Esto se debe al hecho de estar comprometido como criterio observacional, asumido con un tipo de observación en el que no fuera evidente la presencia del investigador como condición para la observación. Esto, sin duda, contribuyó a reflexionar después sobre la posibilidad de involucrarse emocionalmente en comunidades donde se reconoce explícitamente al actor como investigador, pues este es un ente ajeno al que se le pone una barrera para no conocer la regularidad emocional. Bien puede implicar un cuestionamiento al mismo o la introducción de una afectividad colectiva distinta, y precisamente eso fue lo que ocurrió. Cuando uno de los ayudantes me cuestionó de manera *apasionada* no consideré necesario contestarle, ya que estaba más preocupado por la observación.

El problema, entonces, fue que el investigador reprodujo los criterios de observación de la disciplina sociológica en relación con el distanciamiento, como base emocional para su reflexión. Considero que eso fue un error que redujo su experiencia afectiva de esta situación o, en todo caso, la restringió a la experiencia afectiva esperada del sociólogo.

Desde el punto de vista normativo y de las reglas del sentimiento de Hochschild (2008), las interacciones varían en intensidad, pero es claro que

está permitido a los asistentes mostrar una mayor intensidad emocional durante el momento de interactuar que a los estudiantes, ya sea que lo sientan o no, así como al titular de la clase que a sus colaboradores, quien ha de mostrar mayor involucramiento corporal en el momento de iniciar su materia para sugerir la situación común.

Esto quedó muy claro por las posiciones que adoptaron los estudiantes mientras eran regañados, pues no les generó un problema que aumentara el involucramiento corporal de los ayudantes y expresaran tensión, por lo que se introdujeron a esa propuesta afectiva. Algunos optaron por salirse de esa situación, pero sin competir contra estos o tratar de destruirlos. Recordemos que un aula es un espacio físico delimitado claramente, y solo cuando uno de los suplentes dijo que no habría clase fue que un estudiante se cargó de energía, cuando sintió la posibilidad de que se acabará la situación para pedir que la profesora retomara el control.

En cuanto a la observación participante del paro de labores de los días 19 y 20 de septiembre de 2013, como antecedente se tiene que tomar en cuenta una asamblea de alrededor de 1200 estudiantes realizada el martes 17 de septiembre, en el contexto de una convocatoria llevada a cabo por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) a un paro nacional de 48 horas en contra de lo que se llamó Reforma educativa.

Esta experiencia, a pesar de implicar una actividad que rompe con la regularidad académica de las actividades necesarias, opcionales y sociales de las que se habló en el análisis de las aulas y las explanadas, no se trató de una actividad donde las 48 horas hubiese una afectividad colectiva intensa. Eso pasó en las asambleas de inicio y final, en la primera noche, como experiencia común. El resto de tiempo se vivió de una manera fragmentada en pequeños grupos, como se experimenta regularmente por el tipo de relaciones sociales, bastante ligadas a la gestión de un espacio común, donde se cohabitó por dos días.

En el caso del ejercicio de prácticas sexuales en los salones de clases durante la noche, se ha de considerar que estos se erigen como espacios íntimos en condiciones de *normalidad académica*, lo que sin lugar a dudas se reafirmó en el paro. Lo anterior da cuenta de la significación de los estudiantes de las aulas como los espacios íntimos de la Facultad en relación con otros espacios; también en estos se dormía.

Caso aparte es el consumo de alcohol y drogas en los espacios de la Facultad; pues, aunque esta actividad también se encuentra prohibida por

la legislación universitaria –como en el caso del ejercicio sexual–, a diferencia de este último, se trata de una actividad que genera contextos de riesgo para diversos actores de la Facultad. De manera personal, al investigador le tocó vivir un elemento de intensidad afectiva dentro de esa fragmentación de afectividades colectivas, al momento de pedirle a los actores de la cancha de fútbol que se estaban drogando que se retiraran. El resto del tiempo se trató de una intensidad emocional regular.

En el caso del uso del espacio, es de llamar la atención el respeto por la normatividad de las áreas que los estudiantes usan regularmente para la realización de actividades y que preservaron durante el paro: las explanadas, la cancha y el laberinto para las reuniones por las mañanas, y los salones del primer piso de los edificios A y B para dormir por las noches. Es decir, los participantes del paro usaron los mismos espacios que utilizan los días que no hay paro para interactuar. Las discusiones informales de las explanadas dan cuenta de la *anormalidad* académica que se experimentó, sin las reglamentaciones de las aulas, las cuales –por su parte– se convirtieron en los espacios privados de los habitantes de la Facultad. En estas se dormía y se guardaban las cosas de valor.

Precisamente, en las explanadas se realizaron las asambleas y los bailes que generaron altas dosis de afectividad, y las diversas actividades académicas. Ocurrió un cambio respecto al uso reportado en el análisis de observación no participada, pues ahora no se usaron para el consumo de manera fragmentada al encuentro, sino que el encuentro adquirió la preponderancia, absorbiendo totalmente al consumo. Había menos vendedores ambulantes que de costumbre. Las explanadas se convirtieron en espacios de discusión y acción política como toda la Facultad. En la explanada de abajo se realizó un huerto.

La cancha para realizar deporte dio a notar al investigador un estado afectivo agresivo del que no era consciente, ante lo cual se intentó convertirla durante el paro en un espacio no agresivo al realizar en ella actividades deportivas; la mayor parte del resto de los espacios de la Facultad no fueron ocupados de manera recurrente, como sucede con los flujos estudiantiles mayoritarios en condiciones normales cuando la administración se ocupa de la Facultad; es decir, los estudiantes siguieron ocupando los espacios en los que regularmente realizan sus actividades cuando no hay paro, con afectividades colectivas disgregadas en pequeños núcleos no intensos, a excepción de las grandes asambleas del inicio y el final del paro.

CONCLUSIONES

De acuerdo con la metodología utilizada, bajo la idea de la investigación militante, se hacen una serie de propuestas para la Facultad en torno a lo estudiado y desde la posición del investigador que al mismo tiempo es actor social del lugar de estudio, porque participa de la vida en su objeto de estudio. De esta manera, se habla del estudio como intervención social. Antes de entrar a los criterios técnicos, cabe recordar que la participación en lo común es participación política; es decir, implica ocuparse de los problemas del entorno en el cual nos desarrollamos. Esto:

... en el sentido más amplio y también más exacto del término, pues se refiere a la conducta de los ciudadanos respecto de la polis, lo cual reconocen otros autores. Tiene también un efecto amplio de carácter socializador y otro específico, de carácter educativo informal y de modo alternativo de acción política. (Montero, 2004:230)

Entonces, ¿de qué manera se participa en las decisiones de la vida en la Facultad? Esto es muy interesante, porque con lo observado durante el paro se notaron dos discursos sobre el uso legítimo de la Facultad, uno en contra y otro en favor del mismo, los cuales implican dos soportes energéticos de la acción, pero que confluían en la necesidad de abordar de manera colectiva los problemas de la FCPyS. Los usos e imaginarios de su espacio que más afectan a los actores ocurrieron al momento de una congregación común que hacía uso del espacio común, como espacio de discusión de problemas que ahí ocurren.

El llamado a la construcción de comunidad política de la última asamblea del paro, de una serie de prácticas recurrentes de discusión y acción sobre problemas comunes a los que se aludió en el paro estudiantil, va en esta dirección: a la generación de afectividades comunes que contribuyan a resolver problemas comunes de los que interactuamos en la Facultad, desde el reconocimiento de nuestras diferencias. Lo anterior implica reconocer, como lo hace Maritza Montero, que:

... en el trabajo comunitario coexisten diversos saberes, todos los cuales deben ser tomados en cuenta, pero como nos indica la experiencia, la admisión de tales condiciones no admite que la relación entre agentes externos e internos en la labor psicosocial comunitaria, esté libre de conflictos y problemas. (2004:231)

Entonces, la cuestión no es negar las diferencias o la existencia de infinidad de afectividades, usos e imaginarios del espacio diferentes, sino

tener la capacidad de que estos distintos enfoques dialoguen entre sí y se entiendan. El problema radica en que estos grupos sean capaces de ponerse de acuerdo en torno a una afectividad compartida, a un criterio de confianza y acuerdo, a un compromiso común, retomando algunas categorías vistas hasta aquí. No se hace referencia a un compromiso entre los grupos, sino a un compromiso de los grupos con un símbolo común que los ayude a tener una afectividad compartida.

Es precisamente esta última idea de un símbolo que puede ayudar a ponerse de acuerdo con los distintos grupos que interactúan en la Facultad, más allá de una idea única sobre cómo habría de experimentarse emocional o espacialmente esa escuela, lo que cabría reconocer como distintas formas de experimentar emocional y espacialmente la misma, a la par de buscar un horizonte de sentido común sobre cómo tomar decisiones que se plantea como un paradigma de democracia participativa, indispensable para construir comunidad política:

De la crisis de la vieja política, surge la demanda de recuperar la democracia participativa; sin obviar el riesgo de utilizar el discurso de la participación para tratar de “legitimar” decisiones ya tomadas, precisamente con deficiente calidad democrática. La participación es el espacio público en general, y en su diseño, en particular, también aparece como tabla de salvación donde agarrar, o más bien donde construir el sentido de lo público que algunos apuntan perdido y en declive. (Fernández, 2008:46)

Sobre los espacios cerrados, en específico los salones, como espacio preferentemente de relaciones necesarias, se observó que en tanto que el docente tenga un involucramiento corporal durante el desarrollo de la clase, se generará una afectividad colectiva al interior del aula, lo cual influye en los alumnos y los motiva a participar.

Por otro lado, el compromiso, el apasionamiento de los estudiantes con sus relaciones necesarias queda claramente señalado en las diversas entrevistas, donde se involucra lo que se aprende en el aula con el actuar fuera de ella. Cabe reconocer, como de suma importancia, un idóneo elemento emocional en la construcción de conocimiento: el que los alumnos se comprometan a cumplir con leer lo que se revisará más adelante y se sientan en confianza de dialogar. Es indispensable para el desarrollo de las clases:

El apoyo del maestro en lo cognitivo es fundamental, pero no suficiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las actitudes afectivas de los maestros juegan un papel tanto en lo académico como en el intercambio interpersonal, el maestro

ha de ser un modelo a seguir para sus alumnos, por lo tanto la manera en la que maneje sus emociones se convierte en marco de referencia. Para los psicólogos educacionales es fundamental que toda persona que se dedique a enseñar tenga habilidades para relacionarse con sus alumnos en diversas circunstancias, rasgos como: flexibilidad, tolerancia, sentido del humor, capacidad para relajarse, ser innovador y poder improvisar son características primordiales que un maestro debe adquirir. (López, 2012:44)

Otro elemento es el uso del nombre personal de cada alumno por parte de la maestra –en este caso–, lo cual rompe la anonimidad del aula, haciendo que los estudiantes se comprometan al sentirse interpelados de manera subjetiva o queden excluidos de la situación de la clase si no cumplieron con las expectativas que de ellos se tiene. También, cabe señalar el desarrollo de la clase como un diálogo entre quienes la dirigen, cuando la persona auxiliar se ubica en la parte de atrás del salón y establece contacto visual con la titular, lo cual ayuda a que la sesión sea más fluida y se mantenga un mayor control en el área más lejana de quien está al frente del grupo.

Pasando a la discusión sobre los espacios abiertos, se da especial atención en lo que ocurre en la cancha de la Facultad. Queda claro que más allá de la opinión que se tengan sobre los demás espacios de la misma, estos no implican una experiencia emocional donde perviva miedo y riesgo. Es muy importante establecer un plan de apropiación del mismo de manera colectiva, dotando al espacio de actividades deportivas de manera masiva, con la mayor cantidad de participantes posibles.

Pues bien, Jan Gehl indica que un espacio “es bueno cuando en él ocurren muchas actividades no indispensables, cuando la gente sale al espacio público como un fin en sí mismo, a disfrutarlo” (Gehl, 2007:7). Creo que a eso es a lo que se tendría que aspirar como política de gestión del espacio en la Facultad. La emergencia emocional ya vendrá como consecuencia, a que los interactuantes cotidianos de la Facultad disfruten su estancia en ella reconociendo las diversas formas de habitabilidad y emocionalidad que en ella ocurren. Eso es lo que tienen la mayor parte de los espacios abiertos de la Facultad que están dotados de una serie de actividades que coexisten entre sí, donde emergen de manera simultánea distintos usos e imaginarios espaciales y estados afectivos.

REFERENCIAS

- Cerasi, M. (1990). *El espacio colectivo de la ciudad*. Barcelona, España: Oikos-Tau.
- Collins, R. (2009). *Cadenas de Rituales de Interacción*. Barcelona, España: Anthrosos.
- Durkheim, E. (2007). *Las formas elementales de la vida religiosa*. México, DF, México: Colofón.
- Elias, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona, España: Península.
- Fernández, B. (2008). *Psicología de la ciudad. Debate sobre el espacio urbano*. Barcelona, España: UOC.
- Fernández, P. (2000). *La Afectividad Colectiva*. México, DF, México: Taurus.
- Gehl, J. (2006). *La humanización del espacio urbano*. Barcelona, España: Reverte.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Heller, A. (1980). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona, España: Filosofía y Cultura Contemporánea.
- Hochschild, A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima, apuntes de la casa y el trabajo*. Madrid, España: Katz.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas, las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Victoria, USA: Blackwell-publishing.
- López, M. (2012). *Las emociones del estudiante adulto dentro del aula*. México, DF, México: UNAM.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rojas, R. (1989). *Teoría e investigación militante*. México, DF, México: Plaza y Valdés.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo: razón y emoción*. Barcelona, España: Ariel.
- Stanislavski, K. (1953). *Un actor se prepara*, México, DF, México: Diana.

*Eje 2. Sexualidad, enamoramiento
y jóvenes*

5. “Ahora los jóvenes ya se hablan solitos” *Afectividad y emociones en las relaciones de noviazgo y matrimonio entre los indígenas de Tzicatlán, Veracruz*

María Liliana Arellanos Mares

INTRODUCCIÓN

A través de los años, en las conversaciones con los indígenas de Tzicatlán, en la Huasteca veracruzana¹, había un tema que salía a relucir con insistencia cuando abordábamos su historia matrimonial. En las charlas recorríamos un camino de trayectorias sentimentales; era común pasar de la alegría a la tristeza, al coraje, al dolor, a la rebeldía o a la impotencia, manifestadas en una etapa clave de sus vidas: el noviazgo y el matrimonio.

El trabajo que se presenta es una primera aproximación a las vivencias afectivas y emocionales observadas a partir del noviazgo y el matrimonio de hombres y mujeres indígenas de la comunidad de Tzicatlán, Veracruz. Abordaremos la lógica del matrimonio tradicional indígena, enmarcado en relaciones de poder dentro de una estructura hegemónica, que forma parte de una realidad social en la que están inmersos los sujetos y donde las emociones son moldeadas culturalmente y transmiten un significado que nos permite captarlas como elementos cambiantes integrados al contexto que las produce.

¹ La Huasteca ocupa el área septentrional de Mesoamérica, conocida como costa del Golfo de México. Su delimitación natural y cultural abarca porciones de los estados de San Luís Potosí, Veracruz, Hidalgo, Tamaulipas, Puebla y Querétaro. Esta amplia región alberga desde la época prehispánica una configuración multiétnica que incluye a pueblos indígenas nahuas, teenek, tepehuas, totonacos y otomíes.

METODOLOGÍA

Este ejercicio representa un primer acercamiento al tema de las emociones. Los testimonios que están plasmados fueron producto de 50 entrevistas a familias indígenas, cuyo acercamiento ocurrió en el trabajo de campo realizado para mi tesis de maestría, en 2007. Los ejes del estudio en ese tiempo se relacionaron con la reproducción social y económica de familias campesinas e indígenas. Sin embargo, y de forma natural, al abordar las relaciones de parentesco, la conformación de matrimonios y la dinámica migratoria, el tema de los afectos y sentimientos salía a relucir, sobre todo en los testimonios que tanto la esposa como el esposo narraban, acordándose de las diferentes condiciones en las que en el pasado y en el presente las parejas se unieron, y se hacía énfasis en los cambios que conllevan la modernidad y la migración y que habían transformado las alianzas matrimoniales. Desde ese entonces y hasta el año 2018, las visitas a campo y la observación participante subsecuente han permitido cada vez más la consolidación de un resultado empírico que, en principio, es novedoso, pues es la primera mirada que realizo al apasionante y complejo mundo de las emociones y que pretende nutrir el análisis y la reflexión en un espacio tan íntimo como lo son las relaciones conyugales enmarcadas en una estructura comunitaria indígena.

El trabajo etnográfico, a través de la narrativa, nos da las herramientas para que en este sentido, más allá de distinguir conceptos, por ahora exploremos la lógica por la que transitan las emociones y los afectos en la era moderna. La perspectiva analítica que sigue este ensayo es sociocultural y se centra en el enfoque constructivista que:

... implica conocer la realidad social en la que están inmersos los sujetos y su cultura, para desenmarañar los significados e interpretaciones de las emociones, la identificación del vocabulario emocional o las constelaciones de emociones y los contextos en los que estos son producidos y significados. (Cuevas, 2014:12)

Abonando a esta perspectiva, y desde el ámbito cognitivo, algunos estudiosos de las emociones –Robert Solomon y Michelle Rosaldo, entre otros– destacan que estas deben interpretarse como adquisiciones culturalmente determinadas por las circunstancias de una cultura en particular y no como funciones de la biología y la psicología (Bolaños, 2016). En este sentido, para la teoría cognitiva, la pregunta no es definir qué son los sentimientos sino qué dicen las personas sobre ellos (Bolaños, 2016), analizándolos como “parte de un proceso de producción humana, que es la cultura como una

ideación sociocultural, una manera de organizar el mundo, de identificar, definir, de (re)producir relaciones sociales...” (Cuevas, 2014:12).

Aunque en este trabajo utilizaremos emociones y sentimientos como sinónimos, el sentir “es un fenómeno que ocurre al ponerme en relación con algo que me interesa, que me importa” (Muñoz, 2006:1), en tanto que “el sentimiento es un estado afectivo del ánimo producido por causas que lo impresionan vivamente” (Calderón, 2014:21). Desde la teoría sociológica, Hochschild (citada en Enriquez, 2014) plantea que las emociones solo pueden ser analizadas en un contexto sociohistórico (Enríquez, 2014). Bericat (2000) apunta que para Hochschild, las emociones no son un absoluto biológico, sino que están condicionadas por las normas sociales y que participan de la reflexividad característica de todo fenómeno social.

El estudio de las emociones desde lo sociocultural comenzó a partir de los años 70 y 80. Tanto la sociología como la antropología han abonado la discusión para fortalecer esta perspectiva. Desde el enfoque de la antropología de las emociones, el francés David Le Breton (2012-2013) dice, por ejemplo, que el hombre está conectado con el mundo por una red continua de emociones y que es impactado y afectado por los acontecimientos.

Edith Calderón (2014), por su parte, plantea que la cultura no puede existir sin la *dimensión afectiva*, entendida esta como la depositaria de los universos emocionales simbolizables que en el sentido común se conocen como pasiones, sentimientos, afectos. La dimensión afectiva nos permite ver que lo subjetivo no solo pertenece al sujeto y a los fenómenos psíquicos, como se pensó durante mucho tiempo en cuanto a fenómenos de la conciencia, sino que se constituye como una estructura inconsciente en el universo emocional con el que el sujeto se hará funcional en la cultura (Calderón, 2014). Su comportamiento se expresará como producto de una integración a una vida social, donde las emociones serán vistas como fenómenos relacionales y en interacción permanente. Es decir, no solo son vivencias individuales y fisiológicas, puesto que se encuentran significadas, estructuradas y moldeadas por la cultura. Para Calderón (2012), la dimensión afectiva es constitutiva de la cultura.

Esto último se subraya, pues en las miradas biologicistas, desde Darwin hasta Ekman, las emociones eran entendidas como productos de sustancias orgánicas nacidas del cuerpo. Así, la expresión de las emociones se circunscribía a una expresión fisiológica –y no cultural– y como reacciones biológicas del cuerpo: “lo humano abandona su condición social y queda reducido

a especie [biológica]” (Le Breton, 2012-2013:70). Los naturalistas hacen de la emoción un artefacto biológico con un entramado de mecanismos neuronales y hormonales (Le Breton, 2012-2013). Cargada de un tono afectivo, la emoción no tiene realidad en sí misma; no tiene su raíz en la fisiología indiferente de las circunstancias culturales o sociales. No es la *naturaleza del hombre* lo que habla en ella sino sus condiciones sociales de existencia que se traducen en los cambios fisiológicos y psicológicos. Refleja lo que el individuo hace de la cultura afectiva que impregna su relación con el mundo (Le Breton, 2012-2013). Las emociones siguen lógicas personales y sociales; tienen su razón de ser. El individuo interpreta las situaciones que vive, a través de su sistema de conocimientos y de valores. La afectividad desplegada es su resultado, dice Le Breton.

En función de este preámbulo, en el artículo se retoma un concepto inspirador, elaborado por Raymond Williams a mediados del siglo xx: *la estructura del sentimiento*, que define “una cualidad particular de la relación y la experiencia social históricamente distinta de cualquiera [sic] otras cualidades particulares, que determina el sentido de una generación o de un periodo” (Williams, 2000:154). Esa estructura actúa en las partes más delicadas y menos tangibles de nuestra actividad. Es la cultura de un periodo, el resultado vital específico de todos los elementos de la organización general (Williams, 2003) y conceptualiza el latido o el sentir de una época determinada que en este ensayo se tratará de esbozar a partir de las narrativas sentientes.

El análisis de las emociones es complejo, porque diferentes disciplinas han tratado de dar cuenta de ellas, de su definición, descripción, operatividad y funcionamiento en la vida del ser humano. Al intentar abordar los relatos desde lo antropológico, abordamos al individuo y su cultura; sin embargo, el cuestionamiento que permanentemente emergía al escribir este ensayo es saber si definir las emociones y los sentimientos resultaba fructífero. Pensar también si ignorar lo biologicista que puedan tener las emociones llevaría a descartar un análisis más complejo en ellas, resultaba también desalentador. Sin embargo, los terrenos de la cultura son los que por el momento podemos transitar. No obstante, ambos ámbitos de análisis: ubicar los sentimientos y los afectos en lo individual, lo subjetivo, lo psicológico y neurobiológico, por un lado, y desde lo social y cultural, por otro, son fundamentales porque tienen que ver con lo subjetivo de la vivencia de lo humano y lo objetivo de lo social y biológico. Recordemos que al hablar de emociones lo hacemos desde lo humano, lo íntimo de un sujeto sentipensante. Los informantes hablan

desde lo que les resulta significativo, desde lo que les importa como seres emotivos culturales y desde lo que sienten en sus profundos afectos de ser. De tal forma que en este trabajo los elementos sintientes como el amor, la tristeza, la alegría, el enojo, el miedo, la ira, entre otros, podrán ser componentes de una dimensión afectiva.

LA COMUNIDAD

Tzicatlán es una comunidad integrada por distintos grupos étnicos: otomí, nahua y tepehua. Está ubicada en la sierra norte de la Huasteca veracruzana hacia la costa noreste del Golfo de México. En 2010, según el Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010), su población fue de 1122 habitantes con 973 hablantes de lengua indígena, como el otomí o *ñuhú*², nahua y tepehua. La comunidad cuenta con 1905 hectáreas que se dedican al cultivo de maíz, frijol, chile, calabaza y otros productos del complejo milpero. Una proporción importante de población desarrolla varias actividades como eje de su reproducción, pues combinan la ganadería extensiva en pequeña escala, la agricultura, el comercio y los servicios.

Tzicatlán pertenece al municipio de Texcatepec (Figura 5.1), considerado por el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010) como de alta marginalidad; se ubica en el tercer lugar entre los más pobres del estado. Existe en la comunidad un componente migratorio importante de al menos dos migrantes por familia, iniciado a fines de siglo xx, hacia Nueva York (Estados Unidos) –principalmente– y a Monterrey, en el norte de México, de 2010 hasta años recientes.

EL MATRIMONIO TRADICIONAL INDÍGENA: EL LATIDO DE UNA ÉPOCA

Tradicionalmente, las alianzas matrimoniales en Tzicatlán se han construido a partir de los arreglos que los padres realizan, subordinando así los deseos o las motivaciones de la futura esposa. Durante el tiempo en que se realizó esta investigación, se ha visto que este esquema de unión conyugal ha sido registrado

² A lo largo de esta investigación se realizó la formalización de la escritura en otomí, con la ayuda de la doctora Patricia Gallardo y tomando en cuenta el Diccionario Yuhú de la Sierra Madre Oriental de los estados de Hidalgo, Puebla y Veracruz, donde se retoma la variante más próxima al otomí hablado en Texcatepec.

en parejas que contrajeron matrimonio en la década de 1960, hasta hace algunos años. Sin embargo, se ha observado que los jóvenes se ajustan cada vez con menor frecuencia a esta práctica tradicional.³

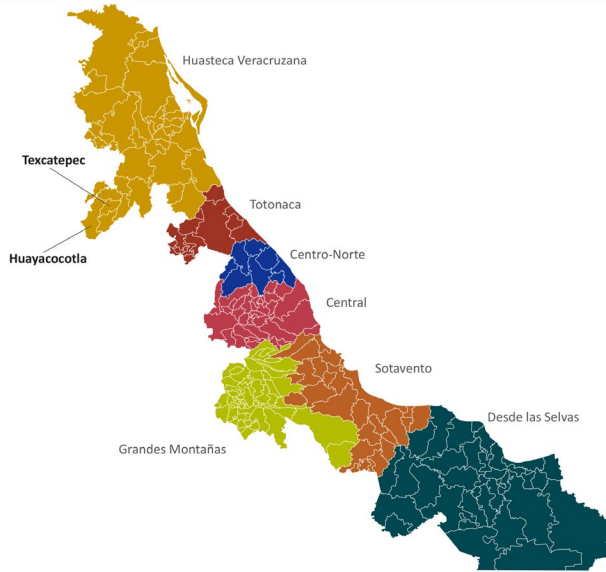


Figura 5.1. Regiones en Veracruz.⁴

En el estudio de lo afectivo, el carácter fenomenológico es importante, pues “las emociones son las formas en que experimentamos el mundo y las respuestas emocionales reflejan la cultura toda vez que son moldeadas por ella” (Fernández, 2011:2-3). La narrativa afectiva que se retoma ahora, se ubica en un ambiente de cierta impotencia y malestar, así como un sentimiento de acatamiento que permea la postura de la futura esposa. Nos narra *Matilda*⁵ (55 años):

Antes nos obligaban [a casarnos]. A mí me entregaron a los 14 años. Yo no me conocí con mi marido. Nunca platiqué con él; no fuimos novios. Mi esposo se vino [a] entregar solito, porque como yo era flaca, mis suegros no me querían. Ellos querían una mujer gorda, pero mi marido me quería. Yo me

³ Es importante comentar que las narrativas que se retoman en los textos, si bien nos remiten a generaciones y décadas pasadas, el ritual matrimonial indígena sigue teniendo vigencia, aunque con algunas variantes. Se practica dentro de una población de jóvenes más educados y formados bajo el esquema tradicional de sus padres.

⁴ Imagen tomada de: http://sota-benv.blogspot.com/2009/06/ubicacion_21.html

⁵ A lo largo del texto se acudirá al anonimato de los informantes.

sentía mal, porque ese hombre se vino a quedar a mi casa y yo no lo conocía, y ni siquiera sabía cómo lo iba a atender. Pero no podía decir que no, si mis papás me entregaron. Él era bueno, no me pegaba ni me regañaba.

Comúnmente, la relación ritual del cortejo se inicia cuando el hijo pide a su padre que solicite el matrimonio a los papás de la muchacha. Retomamos el caso de *Saúl* (19 años), como ilustrativo de este primer acercamiento entre el joven y la futura novia. Fue durante la fiesta del Carnaval de Tzicatlán, cuando *Saúl* vio por vez primera a *Romina*, una chica tepehua de Tecomajapa⁶:

Quando ella se regresaba a su casa, camino a la loma de Tecomajapa, la seguía yo. La primera vez la vi a esa muchacha y me gustó, y le dije a mi papá: "Quiero que vayas a decir tu palabra a su casa para casarme con ella".

A partir de este momento se inicia el pedimento de la novia, conformado por una serie de visitas a los padres de la joven. Ese proceso entre los otomíes de Tzicatlán se conoce como *Nthäti*⁷. Esté ella o no de acuerdo, lo conozca o no, se realiza la primera visita. Los padres llegan a la casa de la muchacha acompañados de un pedidor, llamado en otomí, *bámhyä*. Esa persona se busca en el pueblo porque, para la comunidad: "Sabe hablar con mucho respeto" y "Es el que da consejo y sabe platicar" y también es una guía para el padre, pues le dice las formas *propias* y *correctas* de comportarse ante los futuros suegros. En esa primera visita, la muchacha no está presente. Este momento es decisivo, pues el padre de la joven da la pauta para continuar con posteriores visitas o definitivamente no continuar el pedimento.

Don *Ramón* comenta su experiencia en la ocasión en que pidieron a su nuera: "La primera visita te reciben con mucha desconfianza. A veces no te dejan sentar; te tienen parado, no te dan silla, no te pasan adentro de la casa". Cuando la novia es fuereña (de alguna comunidad vecina), la desconfianza suele ser más usual, porque los padres no se conocen. "A veces los papás no responden una sola palabra. Llegas con el *bámhyä* (pedidor) para explicarles el asunto y no te responden nada", explica *Ramón*. En la segunda visita muestran un poco más de confianza; claro está, si de por medio existe agrado entre los respectivos suegros y el novio: "Si les cae la gana de platicar, entonces comienzan todos a platicar", agrega.

En estas primeras visitas se entregan algunos presentes (también llamados ofrenda) a los padres de ella, como carne, aguardiente o cigarros, que

⁶ Tecomajapa es una comunidad indígena tepehua, perteneciente al municipio de Zontecomatlán, Veracruz

⁷ *Nthäti*, casarse, contraer matrimonio.

pueden ser rechazados o aceptados. Ahora bien, cuando alguien tiene mucho interés en una joven, se insiste hasta siete visitas. Un primer rechazo –aunque puede ser *doloroso*– no implica darse por vencido. En la aprobación se toma en cuenta lo que se conozca de la familia del joven y de su reputación misma. Si es “borracho, flojo y mujeriego”, difícilmente un padre “dará” a su hija. También son considerados los antecedentes del futuro suegro, como explica don Ramón:

No importa que las familias sean pobres, pero si el papá del muchacho tiene fama de que acosa a las nueras o de que es un borracho, entonces ya no se siguen las visitas. O si en el rancho dicen que la suegra no quiere a las nueras y las maltrata, tampoco se casan.

Este proceso puede durar un año o más. La joven pedida tiene nula o poca voz; no suele pedírsele el consentimiento. Son los padres quienes deciden si se casa o no. Si en la primera visita los padres de ambos acuerdan iniciar el noviazgo, en adelante el novio acude a la casa de la novia por lo menos una o dos veces a la semana. Algunas veces no se les permite salir juntos a pasear; se quedan en casa frente al ojo vigía del papá o la mamá. En otras ocasiones, cuando el noviazgo lleva ya algunos meses, pueden salir juntos acompañados de algún hermano o de la madre. Las *pedidas*, como se les llama a quienes ya han tenido la primera visita, no deben salir solas nunca. No pueden caminar ya tarde, mucho menos de noche, con nadie. Bajo las mismas condiciones se les permite asistir a los bailes.

Las novias deben adoptar y acatar una serie de conductas mucho más estrictas que las que de manera cotidiana se tienen con cualquier otra joven no pedida. Así, la familia se asegura de proveer al grupo un integrante ejemplar que podrá ser referente en la transmisión de los mismos valores compartidos hacia su futura prole.

Las expectativas de los padres de la novia hacia su futuro yerno se concentran fundamentalmente en que sea un hombre que respete a la mujer; sobre todo, que sea trabajador, que se empeñe con gusto en las labores del campo o en cualquier otro trabajo, donde se refleje su responsabilidad y seriedad, y que contribuya a la sobrevivencia económica y la reproducción familiar. Así, pues, se toma en cuenta todo lo que tenga que ver con formar y construir una familia acorde con las convenciones sociales locales que garanticen la reproducción del grupo familiar, a través de una persona responsable, trabajadora, sin *vicios* y respetuosa. Asimismo, en el rol comunitario de un nuevo

miembro de la familia, este (hombre o mujer) debe ser capaz de cumplir los deberes y obligaciones⁸, ya que se asume como un ciudadano integrado a la estructura política comunitaria.

Por su parte, si los jóvenes se muestran muy interesados por las muchachas, siempre deben estar alertas y al pendiente de su compromiso con la mujer; pues, aunque ella suele respetar la decisión de los padres, también ocurre que pueda tener intenciones de hacer valer su sentimiento, su palabra y deshacer el compromiso. *Saúl* comenta que su esposa (tepehua) se estaba arrepintiendo cuando ya llevaban tres visitas. Ella aceptó el compromiso pactado entre sus padres y sus suegros solo si se casaba una vez que ella concluyera sus estudios de telesecundaria.

Luego de la cuarta visita, él subía hasta la Loma de Tecomajapa de donde ella proviene y la visitaba cada sábado: "Esperé tres años hasta que nos casamos, pero un día ella me dijo: ya no vengas porque quiero estudiar". Tales palabras, piensa el joven, indicaban que *Romina* quería terminar el compromiso. Enojado y muy preocupado habló de la situación con su padre y el hermano de ella. Mientras tanto, él buscó refugio en el alcohol y se emborrachaba "de puro coraje".

Las familias respectivas hablaron; dijeron que "la muchacha estaba corajeando", pues "¡tres veces llevamos regalos!", dice él. Señalaron que era imposible romper el compromiso, pues se piensa que la familia de ella, al no cumplirlo, queda expuesta a la vergüenza ante ambos pueblos, Tzicatlán y Tecomajapa. Luego de hacer una labor de convencimiento, *Romina* concluyó sus estudios de telesecundaria y después llegó con su prometido a la casa paterna, en Tzicatlán. Al año de vivir como "marido y mujer", se convirtieron en abril de 2004 en esposo y esposa, como suele llamarse cuando han efectuado el enlace religioso.⁹

En la última visita se fija la fecha de la boda religiosa, la cual se efectúa de acuerdo con el ritual indígena. La séptima visita tiene como objetivo definir la fecha en que podrán realizar el enlace católico (Figura 5.2), o puede ser el día en que el novio lleve a la novia para vivir a la casa paterna. Ahí se sellan los lazos de la pareja.

⁸ Parte de estos deberes son el de realizar faenas, ocupar cargos públicos y realizar aportaciones para el mejoramiento de la comunidad.

⁹ Cuando los indígenas se casan sobre el esquema matrimonial de la tradición, se dice que son "marido y mujer" y viven en unión libre. Al contraer nupcias a través de algún credo religioso (católico o protestante) y por las leyes civiles, se dice entonces que ya son "esposa y esposo".

Aunque en casi todas las visitas se lleva la ofrenda a los futuros suegros, la última es la más abundante. Las proporciones aumentan conforme avanza el acuerdo. En esta última ocasión, los padres de la novia piden regalos (alimentos, ropa) que deben ser proporcionados por los padres del joven. Relata don Ramón que “en el casamiento se hace gasto grande. Los papás del novio piden que se realice un baile que se llama ‘cortadicho’, que se mate un puerco y dos guajolotes grandes”, entre otras actividades.



Figura 5.2. Boda religiosa entre otomíes en Tzicatlán. Autoría propia.

Al acto de “ofrendar o llevar regalos” a los padres de la novia, se interpreta como “el pago o la venta de la novia”. La última ofrenda es la mayor y las familias se ven acompañadas de familiares y amigos, los padrinos de bautizo, comunión y velación de los 15 años de ambos. Cuando lo ofrendado ha sido una pequeña cantidad, se dice que “se ha vendido a la novia por poquito” (un canasto de pan, dos rejas de refresco, un kilo de carne, tres quesos, dos litros de aguardiente, etcétera). En cambio, cuando esta ofrenda suele ser en grandes proporciones y como si se tratara de comprar o adquirir algo, entonces “se ha hecho gasto grande para cerrar el trato”.¹⁰

Aun cuando se sabe que es común que los padres del novio den dinero a los de la novia y se diga que es el pago por ella, en las conversaciones sostenidas con los padres y con los novios en ningún momento explicitan que las hijas se vendan o las nueras se compren, ni especifican el monto. Sin

¹⁰ El *gasto grande* incluye por lo regular alimentos: cinco kilos de carne de puerco o de res, cinco quesos, cuatro cartones de cerveza, aguardiente, algunos kilos de café, etcétera. Las familias indígenas más acomodadas ofrecen muchos regalos: 20 o 30 rejas de refresco, 20 cartones de cerveza, un canasto grande de pan (en el que caben cerca de 150 piezas), jabón, carne, quesos.

embargo, las palabras que se utilizan como la frase de “cerrar el trato” o “se hace gasto grande” resultan sugerentes e inclinan a pensar que, en efecto, el pedimento de la novia tiene sus implicaciones económicas, aun cuando estas no sean reconocidas como tal o quiera ocultarse el sentido comercial del pedimento. De hecho, en las narrativas de algunos matrimonios realizados hacia la década de los ochenta es posible encontrar algunos casos donde las mujeres fueron vendidas. *Regina* narra su caso:

Mi mamá me vendió cuando yo tenía 10 años. Mi marido tenía 20 años. Mi mamá quedó viuda y como éramos pobres, ella dice que se desesperaba porque no teníamos para comer. Mi hermana y yo así nos casamos con hombres mayores. Yo le reclamo a mi mamá y me da mucho coraje y le digo: “¿Por qué nos hiciste eso?” Yo nunca haría algo así con mis hijas.

Este testimonio es uno de los momentos más difíciles por los que han atravesado varias mujeres a lo largo de su vida. Nos hace evidente *el sentir* de una época, provista de una estructura sentimental hegemónica masculina, donde el control y la dominación sobre los sentimientos de la mujer imperan de forma contundente y autoritaria de los padres hacia las hijas. Nos muestra también un sistema que permite arreglos y acuerdos familiares que van en detrimento de las expresiones del sentimiento, donde a la novia o a la niña-esposa no se le permite expresar lo que piensa, lo que siente, sus afectos. El papel de la mujer en este esquema es simplemente acatar la regla y asumir el papel de esposa, donde su sentir vive subordinado a lo que la autoridad decide y donde no existe la capacidad de elegir.

Desde estos ejemplos, se observa que en el esquema del matrimonio tradicional indígena en Tzicatlán, lo emocional se encuentra implicado en una regulación social; es decir, estamos ante la presencia de lo normativo. La narrativa de lo que *Saúl* cuenta de su esposa nos indica que las emociones que refieren a una inconformidad de su parte son motivo de crítica por parte de los otros (suegros, tíos, novio), quienes someten esa resistencia a casarse en un esquema inflexible de sus reglas que dictan si su conducta y su sentir es apropiado o inapropiado, considerando que hay una falta de respeto a las figuras de autoridad (y a los acuerdos pactados) si ella decide renunciar al casamiento.

Besserer (2006) expresa el término de *(in)apropiado* para referirse a los sentimientos de las mujeres que son considerados inadecuados en el contexto de un régimen de sentimientos imperante. Besserer alude al concepto de régimen de sentimientos, que refiere a estructuras de poder androcéntricas

que mantienen un orden sentimental sustentado en la desigualdad entre hombres y mujeres. Este orden imperante de sentimientos es considerado *objetivo* y *racional* contra lo que la mujer siente, que es *emocional* y *subjetivo*. Cuando una mujer se resiste y enfrenta ese régimen emocional, atenta contra ese orden organizado y controlado.

De esta forma, vemos que el matrimonio dado por la costumbre indígena conlleva un peso moral y social; el seguir la norma significa “casarse bien”, cumpliendo reglas y modos de ser. Desde esta perspectiva, las normas se vinculan de forma íntima con las emociones que, como se reflejó en varios casos, se expresan en rechazo, inconformidad, reclamos y tristezas. Aquí evocamos lo que Hochschild (1975) llama la *dimensión normativa* de las emociones, compuesta de normas sociales que constituyen un modo de control social y definen lo que es apropiado y deseable sentir en cada circunstancia. Dado que existe la oposición a la regla, el disenso es parte de las emociones, y el hecho de que una mujer muestre sus sentimientos y haga notar su postura, crea no solo un conflicto emocional ante sí misma, sino que la coloca como un sujeto que reta al orden regular. Tales manifestaciones del sentir atentan contra el régimen sentimental imperante.

EL PASO AL SENTIMIENTO Y LA EMOCIÓN AMOROSA

En la medida en que se fueron generando transformaciones al interior de Tzicatlán, tales como una mayor integración comercial en la zona Huasteca, la llegada de la escuela, la telesecundaria, el telebachillerato, la instalación de caminos y telecomunicaciones, la diversidad de credos religiosos y la migración nacional e internacional tanto de mujeres como de hombres, las nuevas generaciones han accedido a un mundo de mayor información y de contacto con otras creencias y valores. Hoy se replantea la rigidez del matrimonio tradicional e incorporan elementos como el amor, el cariño, la atracción física, las palabras no solo de respeto, sino el lenguaje que exprese sentimientos de afectividad hacia su pareja. En las relaciones de cortejo, los jóvenes se dan el tiempo para ser novios, conocerse, gustarse, bailar, enojarse y reconciliarse. La costumbre del baile de cortadicho entre los muchachos de hoy llega a resultar ridícula.

Por su parte, las generaciones de gente adulta, como doña *Francisca*, una mujer nahua, opina que: “Ahora los jóvenes ya se hablan solitos. No es

necesario que vayas a la casa de la muchacha para platicar con los papás. Antes éramos muy ignorantes; nos entregaban como si fuéramos una cosa, un trapo”. Esto habla de una resignificación que los padres hacen de su experiencia matrimonial y afectiva. A diferencia de lo que experimentaron en otra época, expresan: “Ahora ellos (los jóvenes) se enamoran”. Esta expresión marca –sin lugar a dudas– el proceso de una nueva vivencia donde los hijos se transforman en sujetos independientes, provistos de la libertad para enamorarse y querer a quienes elijan.

Parte de las siguientes narrativas alude a un discurso que se nutre con la idea de lo que comúnmente llamamos amor romántico (Giddens, 1995), surgido en una sociedad moderna occidental que a fines del siglo XVIII concebía el matrimonio como parte de un trato para mejorar la posición social y económica de las familias. El concepto de amor, familia y demás expresiones de afecto, dice Giddens, ha tenido diferentes significados en distintas épocas y culturas.

El ingrediente del amor significó la creación de la narración del romance en la historia de la relación amorosa y la inclusión del yo y el otro en una historia única y singular. Este discurso se asentó en una institución: el matrimonio, dentro de un imperativo de duración eterna que se funda en la idea de que el amor es para siempre. Dada, entonces, la concepción moderna del amor da paso a una relación que surge de voluntades y no de imposiciones.

Aunque resulte paradójico, hoy –al igual que antes– una buena parte de los matrimonios se realizan a muy corta edad, terminando casi de salir de la niñez, a los 14, y en tránsito a la adolescencia, de 15 o 17 años. Una proporción importante de población joven sale a estudiar (hacia otros municipios o estados vecinos) o tiene como opción migrar, o casarse para después migrar. Al respecto, don *Jacinto*, oriundo de Tzicatlán, expresidente municipal de Texcatepec comenta:

Los indígenas así hacen: se casan jóvenes, de 14, de 15, de 16 años... Luego nos dicen en Huayacocotla¹¹ que estamos violando la ley, porque permitimos que los hijos se casen temprano. Pero yo les digo que no, porque esos son acuerdos internos que nosotros tenemos. Que a los muchachos no los estamos obligando, que ellos solos se ponen de acuerdo. Dicen que ahora es más mejor, porque ya no se obligan a los muchachos. Antes los padres acordaban. Ora se enamoran en el baile.

¹¹ Huayacocotla es un municipio mestizo que concentra una amplia gama de oficinas del gobierno federal. Ahí se atienden problemáticas sobre subsidios al campo, política social, así como del orden jurídico en la sierra norte del estado de Veracruz.

El proceso de adaptación a un modelo novedoso que pausadamente se integró al esquema tradicional indígena ha sido para los padres parte de un desarrollo más amplio. Los padres que contrajeron matrimonio bajo un arreglo pactado y poco igualitario para su pareja no muestran resistencia en incorporar conceptos, valores y prácticas de sus propios hijos. Aunque no es una acción homogénea, la mayor parte de las relaciones de noviazgo y matrimonio en Tzicatlán están incorporadas a un nuevo orden sentimental, aunque no libre de conflictos e intereses. El caso de *Eduardo*, de 29 años, casado con *María*, de 26 años, muestra cómo ha sido su proceso para *matrimoniarse* sin la mediación del ritual indígena:

Entendí un poco más de lo que es la vida, porque ya salí un poco del pueblo. Me fui a estudiar Derecho en Chicontepec¹², aunque no terminé; solo cursé un año. Me quedé huérfano muy pequeño, a los 3 años, y me hizo mucha falta mi mamá para darme consejos. Mi familia no estaba de acuerdo con que María fuera mi novia, porque decían que era enojona y no sabía cocinar. Pero yo la quería; estaba enamorado. Desde que fui su entrenador de fútbol cuando ella iba en el bachillerato fuimos amigos. Siendo amigos no nos besamos y luego de tres años siendo amigos, fuimos novios y yo le mandaba un montón de cartas, mediante una amiga mía. Ella me comprendió y me escuchaba. Ahora a veces se enoja. Yo le tengo paciencia. Así es cuando estás enamorado. En eso consiste el amor: en tener paciencia. Y la esperé cuando estaba estudiando. Le dije: “Yo te voy a esperar”.

Mi familia decía que no estaba de acuerdo, pero a mí no me importaba porque yo la quería y ella también. Un día me cerraron mi casa en la noche; entonces, yo me vine para casa de mi suegra y le expliqué. Le dije que yo iba a trabajar, que tenía buen pensamiento y que quería a su hija. Mi suegra estuvo de acuerdo y me recibió. Luego vino mi papá a pedir perdón, pero no trajeron regalos y dijo que nos respetáramos para vivir bien.

El amor romántico se fundamenta en los sentimientos afectivos y espirituales que predominan sobre la atracción sexual. En Tzicatlán, el amor entre los jóvenes es expresado libremente y da paso a individuos y a sujetos dueños de sus propias decisiones. El noviazgo, que con anterioridad no tenía lugar, es una relación de dos personas que se miran, se gustan, se aproximan, platican, acuerdan y se unen.

Por su parte, la narrativa de *Eduardo* muestra la subversión del orden sentimental, donde ya no se actúa con respecto a la regla tradicional sino “conforme a lo que dice el corazón”, señala, conforme a lo que la persona siente,

¹² Chicontepec es un municipio principalmente indígena de la Huasteca veracruzana.

anteponiendo sobre todo el amor como sentimiento. De manera tal que existe una relación íntima entre emociones y conflicto, desacuerdos y confrontaciones.

A través del ejemplo de *Eduardo*, se nota que el sistema de alianzas se resignifica, dando ahora el espacio para la negociación entre el propio joven y la familia de su novia. Los seres sentipensantes expresan, argumentan, valoran, rechazan y anteponen sus afectos. Es importante señalar que el mecanismo del perdón o de la disculpa por la falta cometida donde no se han seguido los mecanismos tradicionales del pedimento sigue vigente y funciona como un elemento trascendental para suavizar la rispidez que se hubiese gestado en el proceso del noviazgo entre los jóvenes. Lo que aquí se hace énfasis es que la afectividad y los sentimientos generados en el noviazgo han ganado terreno dentro de un sistema tradicional que antes normaba y controlaba las emociones o que, en el peor de los casos, no permitía que estas se expresaran.

Con el proceso migratorio se dan también nuevas modalidades del noviazgo que expresan las voluntades de los jóvenes, menos suscritos a reglas hegemónicas y con mayor libertad de expresar sus gustos, sus afectos, sus que-rencias. Mediante una llamada telefónica, que se hace con cierta permanencia a través de los meses, desde el Bronx, en Nueva York, o desde el barrio en Astoria, se comienzan ahora los cortejos y los acercamientos ya no regulados por la norma. Con el hecho de ver una simple fotografía de la hermana o prima del amigo y paisano que comparte cuarto con ellos en Nueva Jersey, los migrantes indígenas internacionales comienzan a intercambiar un diálogo telefónico donde se muestra su disposición y el gusto por conquistar a la joven. Se permutan fotografías e imágenes a través de los celulares o las tabletas que adquieren mayor demanda cada vez para estar conectados con el amado, el novio o el esposo.

Los jóvenes que migran hacia los Estados Unidos lo hacen entre los 16 y los 19 años, aunque hay quienes ya entrados en los 25 años en adelante salen de la comunidad, movidos por el apremio de generar recursos y también por la curiosidad que impone el contar con una experiencia de vivir en un país radicalmente opuesto al nuestro.

En este marco suelen darse relaciones de cortejo que rayan en lo inusual, pero que, sin embargo, se constituyen como nuevas formas de noviazgo desafiantes a las distancias. En el caso de *Alondra*, ella narra que fue pedida en febrero de 2006. Andrés, su novio, dio las instrucciones a sus padres para que fueran a dejar regalos a los padres de la joven. Sin la presencia del novio, los futuros suegros de *Alondra* llevaron a su casa aguardiente, café

y galletas. El trato de la pareja fue que ella debía irse a casa del potencial y ausente marido. Ella se resistía a irse con los suegros, pero cumplió el compromiso pactado y durante tres meses vivió con ellos. Durante este tiempo el novio estaba en Estados Unidos, la llamaba por teléfono y le enviaba dinero para que se comprara ropa, calzado, etcétera; sin embargo, su relación duró menos de un año y se separaron posteriormente. Una parte de los jóvenes de hoy no busca mantenerse ligado a una relación eterna. Se guían por los gustos y los afectos que no siempre son permanentes en las relaciones *transitorias* y *líquidas* sobre las que se sostienen, como señala Haroche (2004). El sentimiento une, pero no es definitivo.

Los jóvenes, más que conquistar o agradar a los padres de la joven, cortejan a las muchachas, ahora no a través de ofrendas de ritual sino de regalos o dinero otorgado para que se vistan lindas, se compren su pantalón, su vestido, sus aretes y también para que el futuro suegro pueda adquirir una vaca o pueda pagar el pasto para su pequeño hato ganadero. Así, el joven migrante que habita en Nueva York procura tener a todos contentos. Está pendiente de asegurar que su novia cumpla los tratos previos a los que han llegado en el pedimento con los padres de ambos, en una visita que se ha realizado con o sin pedidor. El respeto por los acuerdos prematrimoniales durante el noviazgo es un valor que se ha mantenido a través de los cambios, propiciados por una modernidad y una transformación histórica que impone también las nuevas reglas del juego.

REFLEXIONES FINALES

El matrimonio tradicional indígena visto desde la dimensión afectiva muestra sentimientos de rechazo, de disgusto, de acatamiento ante la autoridad que forman parte de una tendencia hacia un comportamiento regulado, aceptado, aprobado y que constituyen una forma de sentir social integrado a un modo de ser comunitario. Se comprende que las emociones, los sentimientos, así como los afectos (amor, odio, tristeza, enamoramiento, nostalgia, enojo) forman parte de una dimensión afectiva a la cual aproximamos un análisis fenomenológico que, si bien refleja una parte de la experiencia vivida de los indígenas, integra solo una parte de la compleja relación social en este ámbito, donde se muestra el dinamismo de una comunidad rural y moderna que manifiesta una adaptación y reacomodo a los modos de ser y sentir de sus miembros.

El matrimonio –de acuerdo con la costumbre indígena– da muestras de su coherencia, manteniendo un esquema poco flexible. Responde a una época donde la autoridad, sobre todo paterna, reglamentaba una unión conyugal con lineamientos firmes de acatamiento. Este sistema tiene una clara vinculación con mecanismos heredados de generaciones pasadas, provistos de jerarquías sociales y conservadoras que permeaban seguramente todas las esferas del espacio cultural comunitario.

Las narrativas de las emociones y los sentimientos expuestos permiten ver que, como apunta Hochschild (1990), las emociones son reguladas por lo que llama ideología de género, que marca las pautas de conducta y que en este caso coloca la supremacía de las prácticas masculinas sobre las femeninas. Los matrimonios correspondientes a esas generaciones, si bien no estuvieron unidas por el sentimiento amoroso o el cariño, con el transcurrir de los años construyeron relaciones de solidaridad, de acompañamiento y, sobre todo, de respeto.

El sentimiento afectivo en este esquema, se limita, en el caso de la mujer, a un sentimiento de resignación. Pasaban de ser niñas a mujer-esposa, sin la mediación de la adolescencia y sin la existencia del noviazgo donde se tuviera en cuenta su sentir. Es, en definitiva, un sistema que refleja la asimetría de género. Se hereda, con ello, una cultura emocional. Como se señala en las narrativas, la práctica de vender a la novia responde más a especificidades de una comunidad rural pobre y aislada, que a consideraciones personales y deseos íntimos quedando solo el acatamiento como opción.

El ritual del matrimonio indígena, al ser cuidadoso en la selección de pareja, se aseguraba de integrar al grupo familiar un elemento que podría no solo comportarse adecuadamente al interior del hogar, sino que tendría la capacidad de educar y formar a su prole conforme a los valores heredados y aceptados. Las vivencias afectivas nos muestran que cada generación es parte de un contexto social e histórico. Ello incide en su proceso biográfico, colocándolas en lugares culturalmente diferenciados; es *la* estructura del sentimiento, referida por Williams. El sentimiento tiene que ver con subjetividades, pero al mismo tiempo está enmarcado en contextos que responden a cierta estructura social, histórica y cultural.

Sin duda, en esta contienda de emociones y sentimientos entre lo tradicional y lo moderno, en esta nueva organización, en esta nueva estructura de sentimientos, uno de los elementos principales que surgen es la *persona con elección*, un componente necesario que no era constitutivo de la población

hasta hace más de una década. El acto de la elección, en donde alguien se permite elegir a su novio o novia, se formula como un principio en la relación de pareja, lo que la hace más igualitaria.

Dentro del orden sentimental hegemónico, el respeto de lo que la mujer sentía no era considerado un sentimiento apropiado y conveniente, porque atentaba contra la eficacia de la norma, y la estructura hegemónica necesita del ritual como práctica para confirmar su validez y su efectividad.

Las narrativas afectivas presentadas nos indican que la expresión de los sentimientos marca, en definitiva, un cambio social que da cuenta del tránsito en los procesos sociales y emocionales de esta comunidad indígena. Los sentimientos y las afectividades expresadas en el ritual del pedimento de la novia tanto en el pasado como en el presente hacen patente que son producto de relaciones modificadas, relaciones que han sido dinamizadas, no son autocontenidas ni petrificadas por el paso del tiempo. El ritual matrimonial se dinamiza y se resignifica, porque los afectos también lo hacen.

REFERENCIAS

- Bericat, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción de la sociología. *Papers Revista de Sociología*, 62. <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/48381/02102862n62p145-1.pdf?sequence=1>
- Besserer, F. (2006). "Sentimientos (in)apropiados de las mujeres migrantes: Hacia una nueva ciudadanía". En: D. Barrera y C. Oehmichen (Eds.), *Migración y relaciones de género en México* (pp. 371-388). México, DF, México: GIMTRAP, AC, IIA-UNAM.
- Bolaños, L. (2016). El estudio sociohistórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX. *Revista de estudios sociales*, 55, 178-191. <http://www.redalyc.org/pdf/815/81543788015.pdf>
- Calderón, E. (2012). *La afectividad en antropología. Una estructura ausente*. México, DF, México: Publicaciones de la Casa Chata-CIESAS, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Calderón, E. (2014). Universos emocionales y subjetividad. *Revista Nueva Antropología*, 27(81), 11-31.
- Conapo (2010). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010*. México. http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/mf2010/CapitulosPDF/Anexo%20B3.pdf
- Cuevas, A. (2014). *Familia, género y emociones. Aproximaciones interdisciplinarias*. Colima, México: Universidad de Colima, Juan Pablos Editor.
- Enríquez, R. (2014). "Las emociones y el cuidado de las familias con miembros envejecidos". En: A. Cuevas (Coord.), *Familia, género y emociones. Aproximaciones interdisciplinarias* (pp. 153-179). Colima, México: Universidad de Colima, Juan Pablos Editor.

- Fernández, A. (2011). Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos. *Versión nueva época*, 26, 315-339.
- Giddens, A. (1995). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid, España: Cátedra.
- Haroche, C. (2004). Maneiras de ser, maneiras de sentir do indivíduo hipermoderno. *Agora*, 7(2), 221-234.
- Hochschild, A. (1975). “The Sociology of Feeling and Emotion: Selected Possibilities”. In: M. Millman, y R. M. Kanter (eds.), *Another Voice. Feminist perspectives on social Life and Social Science* (pp. 280-307). New York, USA: Anchor Books.
- Hochschild, A. (1990). “Ideology and emotion management: A perspective and path for future research”, In: T. Kemper (Ed.), *Research Agendas in the Sociology of Emotions* (pp. 117-144). Albany, State University of New York Press.
- INEGI (2010). Censo de Población y Vivienda 2010. <http://www.veracruz.gob.mx/finanzas/informacion-socioeconomica-por-municipio/censo-de-poblacion-y-vivienda-2010/>
- Muñoz, M. (2006). Las necesidades desde el punto de vista de la psicología Gestalt. *Psicología Humanista*, 2, 1-15.
- Le Breton, D. (2012-2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad*, 10(4), 69-79.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Williams, R. (2003). *La larga revolución*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.

6. Emociones asociadas con la sexualidad de jóvenes heterosexuales de entre 15 y 19 años: análisis a partir de la teoría fundamentada

Karla Alejandra Contreras Tinoco

Laura Nadhielii Alfaro Beracoechea

INTRODUCCIÓN

Los investigadores en ciencias sociales se erigieron durante los siglos xx y xxi como fundamentales para la configuración y el entendimiento del campo de la sexualidad (Szasz, 1998). Las ciencias sociales han realizado aportes, cambios, avances y transiciones en la comprensión en esa área. Con todo, persiste el ideario de abordarla desde la academia, las políticas públicas, las instituciones sociales (familia, escuela, iglesia) y la ciencia, como un problema asociado con riesgos como el embarazo, las infecciones de transmisión sexual y el VIH, en lugar de asumir el tema como un derecho de ciudadanía (Vera, 2014).

Concebir la sexualidad como un riesgo conlleva a que el sujeto sexual quede desdibujado, no sea el centro en los estudios sobre sexualidad y llegue a ser reducido a un objeto (Matamala, 2001; Santos, Fonseca & Araujo, 2009). Al ser ubicado en esa posición, es necesario desplegar exámenes, normativas, mercados y moldeamientos sobre este y no para este.

Lo anterior ha acarreado que el campo de la sexualidad sea discutido como un tema de dominio público y que por ello se activen reguladores sociales (Vera, 2014) que tienen por objeto el control y la instalación de

normativas. Bajo este matiz se han posicionado la medicina, la psicología, la biología, la salud pública y otras disciplinas más, como las *expertas* para demarcar socialmente la sexualidad *correcta* frente a la sexualidad *incorrecta* (Foucault, 1978; Szasz, 1998). La marcada como la *correcta* establece edades, situaciones, valores, normativas y posibilidades para la expresión de ciertos sujetos (André, 2008).

La concepción de la sexualidad como problema y no como derecho de la ciudadanía ha tenido consecuencias; entre estas, que en los colegios se aborde el tema desde la anatomía, el higienismo, la prevención y el riesgo, y no desde el derecho al disfrute y el placer como una elección reflexiva y consciente (Santos *et al.*, 2009; Vera, 2014; Contreras, 2016). Con esto, es más que evidente que la educación sexual se transmite desde los valores dominantes y no de una forma integral (Contreras y Lay, 2017). Por esta visión hegemónica que sitúa a la sexualidad como problema y no como derecho de ciudadanía, es que hay muchos estudios sobre comportamiento sexual (Hernández y Contreras, 2012) y pocos trabajos investigativos sobre valores, emociones y experiencias sexuales en jóvenes (Szasz, 1998; Santos *et al.*, 2009).

Los valores y emociones serían relevantes de estudiar porque, de acuerdo con Escoto, González, Muñoz y Salomón (2007), en la juventud se presenta una serie de valores en el noviazgo, tales como respeto, diversión, autoestima, compromiso, fidelidad y celos, que serían resultado de normativas como la exclusividad en la pareja y podrían provocar distintos tipos de violencia y malestar para los jóvenes. Asimismo, hay desdén por el abordaje de temas relacionados con el placer, el erotismo y el deseo (Parrini, 2012). Aún con todo, en estudios previos se ha encontrado una discordancia entre normas y emociones emergentes en los eventos sexuales (Neves, 2013).

En este sentido, la única manera para que los jóvenes tengan un empoderamiento sobre su propia vida sexual y para que la lleven a la práctica de manera reflexiva y autónoma es comprendiendo sus creencias, actitudes y emociones asociadas con los eventos sexuales, ya que estas performan las interacciones entre los distintos actores que participan de una experiencia sexual. Se parte de que el reconocimiento de las emociones les permitirá tener experiencias sexuales más placenteras, conscientes y planificadas.

Lo anterior se vuelve atingente, sobre todo si se considera que los jóvenes en la época de la globalización y la individualización imperante se han insertado a nuevas formas y nuevos tiempos para gestionar el placer, la sexualidad y estar en pareja, y han mostrado transiciones en cuanto a su sexualidad

con respecto a la de sus padres y abuelos (Weeks, 2009); por ejemplo, ahora más jóvenes tienen encuentros sexuales ocasionales y antes del matrimonio (Neves, 2013). En ese sentido, Neves (2013) sostiene que la sexualidad ahora está más basada en afectos que en compromisos de boda, de permanencia en pareja o en normativas. En relación con esto, Giddens (1992) señala que la posibilidad de separar la actividad sexual de la reproducción permitió que la sexualidad respondiera más a un proyecto negociado y reflexivo entre iguales.

Sin embargo, en culturas híbridas en donde coexisten diversos modelos de familia, en los que intervienen factores económicos, religiosos y culturales, en ocasiones contradictorios, ya que conjugan el neoliberalismo, la modernidad y el tradicionalismo (García-Canclini, 1989), como en México y, más específicamente, en Ocotlán –donde se analiza en este estudio–, se identifica que las prácticas sexuales antes del matrimonio, en encuentros ocasionales y fuera de situaciones de pareja (formal) no está exenta de conflictos, culpas o dudas, lo que nos coloca frente a nuevas configuraciones de las sexualidades juveniles (Rubin, 1989).

De acuerdo con Weeks (2009), sería conflictivo pensar que la transformación hacia la liberación de la vida sexual conlleva un progreso social –basándose en una idea del progreso como algo lineal– que permitiría más equidad, derechos en la ciudadanía y un pleno disfrute sexual. También sería problemático aseverar que dicha liberación nos dirige hacia un retroceso en cuanto a los valores históricos sobre el amor, la familia y la reproducción. Por tanto, Weeks (2009) invita a reflexionar en que los cambios que han ocurrido en la configuración de las sexualidades han propiciado nuevas posibilidades, contradicciones y tensiones en los sujetos y su sexualidad. Por estas contradicciones y tensiones, es necesario identificar las emociones que despliegan los jóvenes a lo largo de su vida sexual, ya que podría ser que muchos de ellos se estén iniciando sexualmente, pero rodeados de culpas, sanciones sociales, vergüenzas y miedos.

Además, es nodal señalar que diversos autores (Szasz, 1998; André, 2008; Neves, 2013) han problematizado que hay importantes diferencias por sexo para las posibilidades, momentos, lugares y expresiones de la sexualidad. Neves (2013) asegura que los hombres tienen una vida sexual más ligada al deseo y el placer y las mujeres significan la sexualidad asociada con ideales amoroso-románticos. Sin embargo, aún se presentan algunos prejuicios hacia la virginidad de las mujeres o la figura de la hombría sujeta a estándares de evaluación sobre la virilidad, la fuerza física y la disposición sexual

permanente (Szasz, 1998; Neves, 2013). Vargas y Barrera (2002) mencionan que para los hombres la relación sexual confirma su *normalidad*, mientras que para las mujeres la experiencia está enlazada con el amor. En el mismo estudio resalta el rol de las amistades en la constitución de las expectativas, edades e inicio de relaciones románticas y sexuales. En otra investigación realizada en Colombia, se encontró que cerca del 40% de los jóvenes que dijeron haber iniciado actividad sexual experimentan sentimientos positivos, en tanto que las mujeres reportaron más sentimientos negativos; entre ellos vacío, vergüenza e inseguridad (Vargas, Trujillo y Barrera, citados por Vargas y Barrera, 2002).

Woody, D'Souza y Russel (2003), en un análisis con 106 jóvenes, refirieron que la edad de inicio sexual para ambos sexos fue en promedio de entre 15 y 16 años. Los hombres puntuaron más alto en motivaciones individuales orientadas al deseo sexual y a sentirse maduros, iniciar la vida sexual para impresionar, sentirse más masculinos y curiosidad. En las motivaciones de relación, las mujeres puntuaron significativamente más alto en “sentirse querida y cuidada”, y niveles superiores en “hacer sentir bien a la pareja”, “aumentar el nivel de compromiso del otro” o “persuasión de la pareja”. Los hombres también tuvieron puntajes más altos en emociones positivas antes de la relación sexual y después de ella.

En un estudio realizado en la Ciudad de México por Aguilera, Romero, Domínguez y Lara (2004) con jóvenes que presentaban consumo de sustancias inhalables queda marcada la diferencia entre los sexos. Existe una doble moral en los estándares en cuanto a la práctica de la sexualidad y también en el consumo de sustancias inhalables. Para los hombres, el deseo y el placer en torno de la sexualidad es una necesidad, mientras que para las mujeres son referidos como una cuestión a controlar. Las emociones presentes en este estudio fueron placer y deseo en unos, y temor y culpa en las otras.

Para Ortega, Ojeda, Sutil y Sierra (2005), la culpabilidad en el deseo sexual es producto de actitudes y cogniciones negativas hacia la sexualidad en general. En su estudio, centrado en las creencias y actitudes frente a la sexualidad y su relación con la culpa, se destacan los mitos sexuales y las creencias presentes en los jóvenes. Al encontrar diferencias en función del sexo, concluyó que la sexualidad en varones es más exploratoria y coitocéntrica que en las mujeres. En suma, esos estudios dan cuenta de las diferencias en la vivencia y expresión de sexualidad según el sexo (André, 2008).

Entre las contradicciones, Vera (2014) encontró que durante la primera experiencia sexual las y los jóvenes experimentan temores, riesgos, decepciones,

inseguridades, torpezas, incomodidades y miedos a no tener un desempeño sexual *óptimo*. Por tanto, para autores como Vera, el problema actual en la sexualidad es que, pese a que están teniendo una vida sexual más activa, los jóvenes aún no han alcanzado el disfrute pleno y la apropiación sobre sus sentires, deseos y satisfacciones. La salida para no caer en estos desaciertos es escucharlos y comprenderlos desde su vivencia sobre los afectos y emociones que emergen durante sus encuentros sexuales.

De igual forma que Duarte (2000), no se concibe a las juventudes como una etapa de preparación para la vida ni como un tiempo de inmadurez que conlleva problemas o riesgos ni como la preparación para la adultez ni como una etapa del ciclo vital o del desarrollo que congregue características universales y homogéneas. La postura epistemológica de este trabajo parte de las ciencias sociales que reconocen que más que un grupo en riesgo son un grupo diverso, heterogéneo, con especificidades. Se asume a las juventudes como grupos portadores de diferencias que construyen su particularidad, de acuerdo con su tipo de educación, sexo, religión, grupo de pertenencia, lugares y actividades dentro del entramado social. En este trabajo, se incluye a mujeres y hombres heterosexuales, pertenecientes a instituciones educativas públicas y privadas. Aun cuando se reconoce que estas no son las únicas categorías de pertenencia y caracterización, el interés es conocer si hay diferencias en cuanto a sexo o tipo de colegio.

En este trabajo se pretende responder a la pregunta: ¿qué papel tienen las emociones en la experiencia sexual de jóvenes estudiantes heterosexuales de entre 15 y 19 años residentes en Ocotlán, Jalisco? Se presenta un apartado en el que delimitamos cómo se conciben las emociones y cuáles son los tipos que para fines prácticos se utilizarán. Luego, se describen las elecciones metodológicas y se presentan los principales hallazgos. Se cierra con la discusión y algunas conclusiones.

MARCO TEÓRICO: EMOCIONES

El estudio de las emociones se ha dado desde distintos posicionamientos epistemológicos, entre los que destacan diferentes posturas: psicofisiológica, evolucionista, cognitiva, conductista, socioconstruccionista y culturalista (Fernández, 2016). La diversidad de posicionamientos se debe a que las emociones son procesos complejos que incorporan reacciones físicas, procesos

mentales, neurofisiológicos, psicológicos, culturales y bioquímicos. Es un tema de debate y constante disputa.

Pensar en la emoción desde una postura naturalista, implicaría asumir que es un fenómeno previo al juicio y a la acción y que responde más bien a lo fisiológico e irrefrenable. Asimismo, sostener un argumento conductista llevaría a admitir que la emoción es una reacción o derivado de la interacción con los estímulos, por lo que nos distanciamos de estas posturas. Se sostiene que es necesario que las emociones sean reconocibles, consensadas y legibles para los otros (Armon-Jones, 1986). Por ejemplo, la tristeza es identificada por lágrimas, la comisura de los labios hacia abajo y hombros encorvados. Esto tiene significado dentro de la relación con otros. Así, se propone que es pertinente un abordaje socioconstruccionista de la emoción.

El debate en cuanto a cómo pensar y definir las emociones es amplio, ya que mientras algunos autores asumen que la emoción está ligada a la manifestación física y química y que esta conduce a la expresión psicológica y social (James, 1884; Mowrer, 1947; Ekman, 1994; Le Doux, 1994; Fernández-Abascal, 2015), otros refieren que las emociones han sido construidas de manera sociocultural y que se expresan mediante el cuerpo (Armon-Jones, 1986; Rodríguez, Juárez y Ponce de León, 2011; Luna y Mantilla, 2017). Además, se asume que la experiencia y la conducta emocional emergen en un contexto histórico material. En suma, se sostiene en este trabajo que hay un contexto histórico y cultural que ha producido y validado estructuras para comprender, reconocer y evaluar las emociones; entonces, la conducta emocional está enlazada al sentido y al significado social otorgado a la emoción (Armon-Jones, 1986).

La importancia de la cultura radica en que la afectividad, las emociones y los sentimientos se han construido enmarcados en un clima moral que les otorga evaluaciones. La culpa, por ejemplo, no tendría objeto ni existencia si no hubiese un marco discursivo que establezca una evaluación moral sobre los actos y comportamientos que son merecedores de dicha emoción (Armon-Jones, 1986; Le Breton, 1999 y 2013). Además, las emociones están asociadas con las normativas colectivas de tipo implícito o explícito. El papel que desempeñan estas normativas es guiar sobre las formas organizativas de la existencia y establecer prescripciones y códigos implícitos o explícitos para la expresión de las emociones (Le Breton, 1999). Esta expresión de las emociones se materializa en rituales y situaciones tanto cotidianas como en los momentos cumbre o de quiebre en la vida de los sujetos. Un ejemplo es

el inicio sexual que marca en los jóvenes una etapa en la que se conjugan normas, creencias, actitudes y emociones en torno a las interacciones con la familia, religión, amistades y la pareja.

Conforme a lo anterior, las emociones no solo tienen la función de ser receptoras de inscripciones sociales, sino que también desempeñan y refuerzan el reconocimiento y evaluación de una situación o escenario social. La emoción, de acuerdo con Le Breton (2013), es mantenida a partir de los rituales y la repetición rutinaria de los mismos. Estos rituales organizan los discursos, gestos, expresiones faciales, postura corporal, entre otras expresiones, y son configurados y establecidos de acuerdo con el tiempo y movimiento (contextual, económico, etcétera).

Hasta aquí, pareciera que el individuo es una marioneta en la expresión de la emoción, de su propia subjetividad y de su mismo cuerpo; es decir, como receptor y reproductor de la cultura. Sin embargo, al retomar la noción constructivista, sostenemos que la emoción mantiene, a la vez que expresa, la relación entre el individuo y la sociedad. Por tanto, el sujeto podría ser un reconstructor de los significados asociados con una emoción particular y así reconfigurar las valoraciones que se hacen sobre sus expresiones. Prueba de ello son los cambios que tienen distintas emociones a lo largo de la línea temporal de las sociedades y cómo dentro de diferentes contextos.

Tal como lo señala Le Breton (1999), la emoción se formula a partir de evaluaciones que hace el sujeto sobre una situación, objeto, cosa, sujeto o momento particular, lo cual –por un lado– nos permite la posibilidad de ser actores ante emociones que tienen un contenido valórico restrictivo y –por otro– nos ofrece la posibilidad de resignificar y decidir si esa emoción se quiere vivir o, por el contrario, se encara desde otros matices. Lo anterior nos ha llevado a asumir que las emociones son relacionales, productoras de sentidos sociales y producidas desde artefactos culturales. Desde esta perspectiva, el individuo es un intérprete que decide sobre la respuesta emocional final, pero siempre en el marco de una estructura social imperante (Gordon, 1990).

En este trabajo se concuerda con Scribano (2009), al señalar que las emociones están insertas dentro de un sistema neoliberal que busca darles mayor presencia, una connotación positiva y más peso a algunas emociones que a otras, con la intención de extraer y controlar la energía corporal de los sujetos. Por lo que se sostiene que en algunas instituciones se despliegan dispositivos macrosociales de regulación de las emociones que son represivos y que modulan las artilleras de cómo el sujeto debiera sentir la sexualidad a

ciertas edades y dentro de ciertos momentos; por ejemplo, con la culpa, el miedo, la vergüenza, entre otras. Por ello, se asume que, al hablar de emociones, es necesario considerar los posicionamientos sociales del individuo, ya que se considera que las posibilidades y las concepciones sobre la emoción cambian de acuerdo con la clase social, la edad, el sexo, la profesión, la raza, entre otras (Rosaldo, 2000). En este trabajo se ha buscado identificar si las emociones asociadas con la sexualidad son distintas según el sexo y el tipo de colegio.

Autores como Fernández-Christlieb (2000) proponen que emociones, pasiones, sensaciones y sentimientos son todos iguales, ya que la separación entre mente y cuerpo no es clara. Hay otros autores (Armor-Jones, 1986; Marina, citada en Fernández, 2016) que establecen que las emociones deben ser diferenciadas de las sensaciones y percepciones, y que las emociones y los sentimientos son distintos. Dichos planteamientos se caracterizan por asumir que los sentimientos están en lo corporal e incorporan las experiencias vividas e imaginadas, mientras que las emociones se experimentan en situaciones determinadas en un nivel fisiológico y neuropsicológico. En este trabajo se asume que las emociones son una amalgama compleja y amplia en la que se incluyen sentimientos, pasiones y sensaciones, expresadas mediante el cuerpo, aun cuando sus orígenes no se configuran desde el propio cuerpo sino desde los discursos sociales.

En última instancia, interesa dar cuenta que existen distintos tipos de emociones; algunas adquieren mayor visibilidad social que otras y son objeto de mayor estudio dentro de las ciencias sociales. Así, García (2009) señala que hay más trabajos filosóficos sobre la alegría (con sus signos corporales como la risa), que sobre la tristeza o sus signos asociados como el llanto.

Las emociones no pueden ser clasificadas como buenas o malas (Fernández-Abascal, 2015), sino que hay emociones que han sido construidas de forma social como agradables o desagradables, de acuerdo con la valoración social que se hace de ellas, basada en la aproximación o evitación a ciertos objetos. Las emociones agradables serían las que son portadoras de valoraciones positivas y que se corporizan en los participantes como deseables, satisfactorias y generadoras de bienestar, mientras que las emociones desagradables serían las que están ligadas a connotaciones sociales negativas y generan incomodidad y malestar para los participantes. Ahora bien, esta distinción solo opera para fines explicativos, ya que –como sostiene Le Breton– ante un mismo evento o situación pueden aparecer emociones mezcladas o hasta contradictorias:

La experiencia afectiva común nunca tiene un solo tono, a menudo es mixta, oscilando de un matiz a otro, marcada por la ambivalencia. Podemos reírnos de una situación cualquiera o de una situación graciosa, sin apartarnos por completo de la ansiedad que nos genera la espera de un chequeo médico; sentirnos heridos y culpables al mismo tiempo tras perder un pariente que sufrió durante semanas en un hospital. (Le Breton, 2013:71)

La emergencia de una emoción puede tener sentidos y significados distintos. Por ejemplo, puede que la tristeza esté asociada con el dolor o sufrimiento corporal y que su origen pueda unirse a una experiencia personal. También habría la posibilidad que estuviese más cercana a elementos sociales como sería la descalificación de los otros, la crítica, la sanción social, el rumor, o podría tener orígenes más culturales como una circunstancia o situación que culturalmente y a través de instituciones como la educación, la medicina o la religión se ha socializado como atemorizante a través del discurso (Fernández, 2016), como asistir a un funeral.

Por lo anterior, en el presente trabajo se adopta una postura abierta a la clasificación de las emociones en un campo mucho más general; de modo que sea a partir de los propios discursos de los jóvenes y de su valoración de las emociones, que se realice dicha distinción.

MÉTODO

Este trabajo se adscribe a un paradigma interpretativo, bajo una metodología cualitativa. Se parte desde un diseño de teoría fundamentada en los datos (Glaser & Strauss, 1967). El estudio estuvo conformado por seis estudiantes, mujeres y hombres heterosexuales (tres de escuelas públicas y tres de escuelas privadas), de entre 15 y 19 años, residentes de Ocotlán, Jalisco, México. Las estrategias de recolección de información fueron entrevista a profundidad y autobiografías sexuales. El análisis de la información se realizó a partir de categorización abierta, categorización selectiva y categorización axial.

Como parte de los criterios éticos se les entregó a los jóvenes y a sus padres una carta de consentimiento y asentimiento informado, donde se detallaron los objetivos del estudio, las condiciones y requerimientos de participación y los derechos de cada participante. Cabe señalar que se usaron seudónimos en todos los casos. En lo que se refiere a criterios de validez, se obtuvo la triangulación por técnicas, ya que se incorporaron al menos dos

formas de extracción de la información. También se contó con la triangulación por investigadores, pues todos los datos y análisis fueron sometidos a discusión, revisión y trabajo conjunto.

RESULTADOS

Como parte de los hallazgos de este estudio, identificamos la presencia de 11 categorías que los participantes denominaron como emociones: seguridad, amor, satisfacción, confianza, deseo, miedo, celos, arrepentimiento, incomodidad, insatisfacción y vergüenza. Para efectos prácticos y de ordenamiento de la información, se dividieron en emociones agradables y desagradables de acuerdo con las aproximaciones y valoraciones que realizaron los propios jóvenes sobre las mismas, aunque se reconoce que estas emociones guardan relaciones entre sí y que dentro de la experiencia sexual de los jóvenes convergen múltiples emociones de manera simultánea, tal como asegura Le Breton (2013).

En la figura 6.1 se presentan de manera sucinta los hallazgos. Como se puede ver, los jóvenes señalan la presencia de cinco emociones agradables asociadas con la sexualidad: seguridad, amor, satisfacción, confianza y deseo. Se observó una estrecha relación entre amor y satisfacción, así como entre confianza y seguridad.

En cuanto a las emociones desagradables, se observó la emergencia de seis categorías: miedo, arrepentimiento, vergüenza, insatisfacción, incomodidad y celos. En algunos casos, se identificó que hay diferencias al interior de la misma emoción, resultando cualidades o tipologías distintas sobre esta. Por ejemplo, en la emoción de miedo, se advierte que puede relacionarse con diferentes dimensiones de la realidad social, como el miedo al dolor físico, producido por la experiencia sexual, o el miedo a la sanción, experimentado como temor a ser descubiertos por otros.

Dado lo anterior, en cada una de las emociones advertidas en los discursos, se proponen distintas relaciones entre las emociones y subdimensiones en las mismas. Además, algunas emociones están ligadas a otras de forma afín o contrapuesta. Así, la satisfacción en la experiencia sexual está íntimamente unida al amor y moldeada por este. El amor funciona como un engranaje entre las normativas sociales y el deseo de experimentar la sexualidad de forma activa. La relación sexual es satisfactoria solo si es modulada

por el afecto interpersonal. A continuación, se detallan las implicaciones de las categorías de las emociones.



Figura 6.1. Mapa emergente de las emociones asociadas con la sexualidad en adolescentes de Ocotlán, Jalisco. Fuente: Elaboración propia a partir de las categorías emocionales surgidas del análisis del discurso de los jóvenes. Las flechas continuas representan relaciones afines y las discontinuas, relaciones contrapuestas entre dimensiones.

EMOCIONES AGRADABLES

Amor. El amor se posiciona dentro del discurso de nuestros participantes como una justificación válida y aceptable para quebrantar las normas familiares e iniciar su vida sexual en condiciones distintas a las prescritas. Esta condición de “estar enamorado” aminora los sentimientos de malestar y la creencia de que se ha entregado un bien preciado (la virginidad), en aras de un sentir superior y con un sujeto que se piensa que estará presente (física o simbólicamente) a lo largo de la vida:

Para mí, un inicio sexual no es nomás, por ejemplo, aprovecharse de alguien. Para mí, [es] entregarse a alguien. Si lo vas a entregar por virginidad o algo así, es porque lo vas a hacer por amor o con el amor de tu vida. (*César*, 18 años, escuela privada)

En otros casos, como producto de la relación sexual, se experimenta un sentir que acrecienta el amor, lo que genera un fortalecimiento del vínculo relacional, una mayor preocupación por el otro y una exacerbación de la valoración de la pareja, como ocurrió con *Karen*:

Significó en nuestra relación mucho, porque siento que a partir de ahí cambiaron muchas cosas. Porque, o sea, éramos novios y yo lo quería mucho y todo. Pero después de que tuvimos relaciones por primera vez, yo como que lo empecé a querer más; sentía más afecto hacia él. Me preocupaba más por él. No sé si él sentiría igual hacia conmigo, pero al menos yo siento que cambió un poco, porque valoré más lo que tenía con él [...] A partir de ahí, como que sentí amor, y fue eso. (*Karen*, 19 años, escuela pública)

Confianza. Se pueden notar dos tipos de confianza que se asumen en torno a la sexualidad: la que se expresa por parte de los jóvenes hacia la pareja y la que se presenta de los otros hacia los jóvenes; por ejemplo, de la familia y los amigos. En relación con el primer tipo, algunos sentires que aparecen asociados con la pareja son el respeto, la transparencia sobre la historia sexual de cada uno y el cuidado mutuo, así como la honestidad; condiciones que permiten que la experiencia sexual sea más dialogada, planificada y disfrutable. En ese sentido, resulta ejemplificador el testimonio de *Homero*:

Bueno, con la muchacha con la que ahora ando, siempre le hablé con la verdad. Aunque un muchacho me dijo que nunca tenía que contar eso [que ya había tenido relaciones sexuales], yo le conté la verdad. Yo le dije: “Mira, yo ya perdí mi virginidad”. (*Homero*, 18 años, escuela pública)

Además de la honestidad, la confianza con la pareja se fortalece a partir de la experiencia sexual, como una forma de incrementar la intimidad en la relación: “Pues, sí, nos teníamos confianza, pero después [de la experiencia sexual] aumentó la confianza entre los dos” (*Mary*, 16 años, escuela privada).

El segundo tipo de confianza se manifiesta mediante las posibilidades de establecer comunicación y diálogo entre madres, padres y jóvenes sobre la sexualidad. Una característica de este tipo de confianza es que el primer acercamiento se realiza por parte de los padres o cuidadores, lo que permite que los jóvenes pidan consejos o hablen sobre lo que les pasa en su sexualidad o en su cuerpo. Otra tarea de madres y padres es delimitar sobre lo que está permitido y lo que no es permisible en la sexualidad propia y en el cuidado del cuerpo:

Y ya me dijo: “Nadie puede ver tu cuerpo ni tocarlo”. Este... No tienen por qué hacerlo y ya. Así, como que yo ya sabía a dónde iba. Así de: “¡Ay,

mamá!”. Pero, o sea, eso como que dio más confianza en ella y ya me dijo: “Cualquier cosa, si te llegan a faltar, a decir o a hacer, pues, decírmelo”. Y yo: “Sí”. (*Mary*, 16 años, escuela privada)

En ocasiones, estas muestras de confianza no se expresan hacia las madres, los padres y hermanos. Con estos últimos, se prefiere evitar el tema o sostenerlo solo si es necesario e impostergable. Las inquietudes y los miedos relacionados con la sexualidad, más bien son dialogados con amigos, los que constituyen redes de apoyo seguras y no sancionadoras para el adolescente. Para muestra, el testimonio de *Joel*:

Pues, yo, en mi casa, a menos que tenga un problema [sexual] que sea muy grave, sí lo hablo con mis padres. Pero cuando [no] es grave, trato de no decírselo hasta que ya se resuelva. En sí, cuando son problemitas y esas cosas no tan importantes, no le digo a nadie, o le digo a mi hermano si él nota algo y él me pregunta [...] Más que nada, porque yo pensé que podían llegar a ver [mal] a mi novia. Yo quería que fuera íntimo. Y se lo dije a mi amigo de México, porque él vive en México, y sé que no lo va a tomar mal. O sea, le tengo la confianza para contarle todo. (*Joel*, 18 años, escuela privada)

Seguridad. La sexualidad es un trayecto que conlleva aprendizajes constantes. En la medida que se adquieren nuevas experiencias, en algunas ocasiones permite aminorar el miedo y adquirir seguridad en sí mismo, incrementar el autoconocimiento y mejorar la confianza en la pareja. También, la experiencia sexual funciona como un regulador de la conducta futura y una forma de reafirmarse a sí mismo sobre las acciones, los valores e ideales, lo que se refleja en algunos de los testimonios de nuestros participantes:

Pues, después de que terminé con él tuve otra pareja que es la actual. Y, pues, fue muy diferente el inicio sexual con él, porque yo ya sabía varias cosas. Ya no era la misma niña que no sabía nada. Ya sabía cosas. Entonces, pues como que ya ibas un poco más informada: ya sabías varias cosas, y así. (*Karen*, 19 años, escuela pública)

Esta seguridad adquirida trastoca la posición en el mundo y la forma de defender las propias ideas y experiencias. Así, en las relaciones futuras, las experiencias sexuales previas son validadas como parte de la vida y deben ser aceptadas por el otro para continuar con la relación de pareja:

Bueno, alguna vez me hizo el comentario [...] Bueno, no lo hizo así, [sino] como en forma de reproche o reclamándome que a él le hubiera gustado como que yo hubiera sido virgen, estando con él. Pero me doy cuenta que eso es un poco egoísta, porque él no era virgen cuando llegó conmigo. Entonces, yo se lo dije, se lo hice

saber a él que eso era como egoísta, que eso para mí no importaba. Pero que, si era importante para él, me lo hiciera saber, porque entonces ya estamos en un desacuerdo. Pero ya él reconoció que estaba en un error y lo resolvimos. (*Karen*, 19 años, escuela pública)

Deseo. El deseo dentro de la sexualidad se asemeja con la pasión, la entrega, con el impulso de *darlo todo*. Este deseo es una emoción que se despierta ante la presencia de un otro que es atractivo (física, mental o relacionalmente). Estaría signado en el cuerpo y se expresaría mediante calor, cosquilleo y un sentir corporeizado irrefrenable:

Pues, no sé. Creo que [es] algo que se da de pronto. O sea, tú estás en un estado normal, y entonces estás con una persona que te atrae físicamente o emocionalmente. Entonces, de pronto, como que esa persona hace cosas que te hacen sentir mejor, y de pronto vas sintiendo esas cosas [...] No sé, se siente como un calor en tu cuerpo, un cosquilleo en tu mano o en tu dedo meñique. No sé [risas]. Claro, creo que sí, la temperatura de tu cuerpo sube y empiezas a sentir como cierta necesidad de otras cosas, de estar con esa persona, de besarla, de tenerla cerca. Mmm... Pues, no sé, de abrazos, besos y apapachos [risas]. (*Karen*, 19 años, escuela pública)

Para algunos de los participantes, lo importante para despertar el deseo no estuvo en la imagen corporal del otro o en los ideales de belleza construidos socialmente, sino en formas particulares de aproximación y de acercamiento con la pareja o circunstanciales. Esta emoción del deseo es más validada y ligada al hombre, y por tanto este es el que estaría en mejores condiciones para la expresión del mismo:

Yo pienso que fue más deseo sexual que amor [refiriéndose a la razón por la que inició su vida sexual]. Y ya, pues, ahí estaba una muchacha que, bueno, va aquí en la escuela. Y ya estaba con ella. Y no me acuerdo como estuvo que todos se fueron, y yo me la llevé para arriba, porque había una casita y ahí la empecé a besar y a tocar. (*Homero*, 18 años, escuela pública)

Hay casos en los que los jóvenes usan el deseo para justificar el no uso de preservativos o medios de protección para enfermedades o embarazos. Tal como le ocurrió a *Homero*:

Entrevistador: ¿Te protegiste durante tu primera relación sexual?

Homero: No [...] Porque yo le dije a mi *ex* que me iba a proteger, y ella me dijo que no, que porque quería saber que se sentía sin protección. Pero yo pienso que ya lo había hecho sin protección.

Entrevistador: ¿Y no te dio preocupación eso de las enfermedades y eso del embarazo y todas esas cosas?

Homero: Sí, pero en ese momento fue más fuerte lo otro [el deseo].

Sin embargo, en otras ocasiones, el deseo no es elemento que limite la comunicación y las medidas para la protección. Hay casos como el de *César*, en el que el deseo es un eje que impulsa para poner en discurso las decisiones sobre la sexualidad futura y las maneras en que se quiere efectuar el primer encuentro sexual. Este deseo es el regulador para tomar decisiones en pareja, planificar encuentros y formas de descubrir la sexualidad:

Pues, primero, por ejemplo, cuando éramos novios nos besamos, y así entrábamos en la intimidad. Obviamente, después de varios meses y todo, empezó como de la intimidad, una parte a otra parte y, pues, claramente las hormonas se elevaron más y más y más. Yo le pregunté y, pues, ella me dijo que estaba de acuerdo. Pero, pues, obviamente que nos cuidáramos. (*César*, 18 años, escuela privada)

Satisfacción. La satisfacción de la vida sexual está vinculada con otros elementos como son el acompañamiento por parte de la pareja y las manifestaciones de cuidado del otro. La experiencia placentera de los participantes en cuanto a la sexualidad estuvo más ligada a la construcción del amor y es vivida en contraposición a las ideas tradicionales sobre la virginidad y la postergación del placer:

Pues, yo no lo veo como algo para preservar ni que estorba, [o] como algo que quiera conservar. No lo veo como perder algo [refiriéndose a la virginidad], sino, al contrario, como ganar algo, porque la primera vez que tuve –porque sí, ya tuve relaciones–, este... A mí sí se me hizo bonito, no solamente de atracción física. Yo no siento que perdí algo, sino que fue algo... Fue bonito. Fue algo que me gustó, no algo así como: “¡Ay!, ¡qué malo!”, sino al contrario. (*Joel*, 18 años, escuela privada)

EMOCIONES DESAGRADABLES

Miedo. La emoción de miedo aparece fundamentada en lo que otros pares o cercanos refieren sobre la primera experiencia sexual. Este miedo está unido al dolor físico, a la incertidumbre y desconocimiento de las sensaciones experimentadas con el primer momento sexual:

Pues, no sé. Tenía miedo a todo, porque, pues, como es algo que nunca has hecho... No tienes ni la menor idea de a qué vas [...] Pues, sí me daba

como emoción. Yo decía: “Pues, ay, lo voy a hacer”. Pero a la vez sí tenía como emoción y un cierto miedo, porque ya sabía que me iba a doler [risas]. (*Karen*, 19 años, escuela pública)

El miedo también aparece ante las posibles consecuencias de una relación sexual que pueden ser reales, como las enfermedades transmisibles. En el caso de *Joel*, este miedo se muestra ante la presencia imaginada de ciertas prácticas sexuales no convencionales o consensuadas:

Te debes de cuidar. ¿Qué tal si es una persona con enfermedades de transmisión sexual que te vaya a pasar algo, o que sea una depravada o algo así? Y [por eso es importante conocer con anticipación a la pareja sexual] que tú sientas más que atracción sexual, una atracción emocional [...] ¡Ajá! Y, este..., pues, sí fue... Me puse nervioso, me daba un poco de miedo y todas esas cosas. (*Joel*, 18 años, escuela pública)

Existen emociones que entran en clara confrontación con el miedo. Un ejemplo es el deseo, el cual en algunas ocasiones puede ser favorable, porque permite vivir las experiencias sexuales sin tanto retraimiento. En otras puede ser desfavorable porque puede llevar a conductas de riesgo, como establecer relaciones sexuales desprotegidas: “Por ejemplo, de que a veces no traigo condón, lo hago así. Y salgo bien asustado, y no sé qué hacer, y así” (*César*, 18 años, escuela privada).

En algunas otras situaciones, el miedo relacionado con la sexualidad sobreviene cuando la relación es llevada a cabo en lugares y momentos en los que la norma social establece como prohibidos; por ejemplo, en espacios públicos, de alto exhibicionismo, o donde puede haber sanciones sociales o legales:

No fue exactamente la primera vez, pero la que sí fue de momento. Fue al principio que estábamos en un parque. Y ya nos empezamos a besar, y ella empezó a decir que la tocara. Y ya nos fuimos a otro parque oscuro, muy oscuro, donde no pasa gente, y ahí se bajó [los pantalones] y me aventó al suelo; bueno, me puso en el suelo y ahí lo quise hacer. Pero, bueno, me da vergüenza esto, pero no sé si fue por miedo o no sé qué, no... [silencio. Señala su pene, con lo que refiere que no tuvo erección]. (*Homero*, 18 años, escuela pública)

Arrepentimiento. El arrepentimiento vinculado con la sexualidad se presenta cuando la relación sexual aparece en situaciones precipitadas; es decir, poco tiempo de conocer al otro o la percepción de que el acto sexual no fue por amor sino por deseo. Asimismo, el arrepentimiento se asocia con la percepción de traición por parte del otro, como en el caso de *Homero*, quien experimentó la infidelidad de su primera pareja sexual:

Era... Es importante, porque yo, es que... Yo, bueno, tuve una exnovia que iba en mi salón y, pues, yo la quería mucho. Me fui enamorando así, pero muchísimo, de ella. Y, bueno, como estaba muy atontado con ella, bueno, cometí el error de hacerlo [...] Pues, la verdad, sí me arrepiento, porque no la conocí realmente cómo era. No me di [a] la tarea de detenerme a ver cómo era. Y, pues, ahorita la veo, y antes sí me daba remo... así como sentimiento, porque ella, al momento que yo empecé a salir con la que ahorita ando, ella todavía iba en mi salón. (*Homero*, 18 años, escuela pública)

Vergüenza. En la época contemporánea aún operan sanciones sociales sobre algunos sujetos que expresan su sexualidad fuera del matrimonio, en la adolescencia o en lugares públicos. De esta manera, para jóvenes como *Homero*, las experiencias sexuales están mediadas por la vergüenza experimentada ante posibles sanciones sociales como miradas, rumores o chismes. Estas sanciones sociales se convierten en mediadores del comportamiento sexual de los jóvenes y conllevan conductas de retraimiento que impactan en la manera de sentir y experimentar la sexualidad y el autocuidado. Resulta interesante que esas situaciones de vergüenza sean expresadas por un joven:

Homero: Yo pienso que [es] un desprestigio, porque de poco a poco se iría divulgando: “¡Ay, que lo vi entrando!”, y de poco a poco se iría diciendo eso. Y, pues, yo ya terminé con ella. Y, sí, sí se hubiera divulgado al rato si yo hubiera andado... no sé... con la que ahorita ando, y le hubieran contado [...] Sí, como lo hablé el día de conversación, también uno como hombre se quema.

Entrevistador: Y, después, ¿te hiciste alguna prueba para descartar enfermedades o complicaciones?

Homero: No, me da vergüenza.

Incomodidad. La incomodidad vinculada con la sexualidad por parte de los jóvenes ocurre en dos dimensiones. Por un lado, cuando se habla de esta, es más frecuente que se presente con figuras como los padres, debido a que la familia se percibe como poseedora de comportamientos de restricción, vigilancia e invasión sobre las decisiones y experiencias en cuanto a la sexualidad del joven. Asimismo, genera incomodidad hablar del tema con algunos amigos o conocidos, debido a que estos pueden abordar el tema con humor o burla:

No, lo que no me gusta, cuando les cambio el tema, es cuando mi mamá empieza, así como que: “Mi’jo, dime la verdad, ¿ya tuviste relaciones?” O algo así. Entonces, yo les cambio el tema. De todo lo demás sí les platico, pero ya cuando me dicen que si tuve relaciones o algo así, ahí les cambio. (*Homero*, 18 años, escuela pública)

Por otro lado, la incomodidad como parte de la experiencia sexual se asocia con el temor a ser descubierto, y se presenta en el momento de establecer límites y decidir sobre cuándo detenerse o continuar, como se puede ver en el discurso de *Gaby*:

No es que ya haya cogido, pero ya he caldeado con niños, pues ya me paro cuando ya se están poniendo intensos ellos y la situación, porque ya después quieren más y yo no. Esos momentos han sido incómodos para mí y me dicen que “¡Qué apretada!”. (*Gaby*, 16 años, escuela privada)

Insatisfacción. La insatisfacción con respecto a la sexualidad se encuentra unida a dos ejes principales. El primero de ellos, con la información que se recibe acerca de la sexualidad, cuando se presenta carencia de información, o bien, la información que se ofrece por parte de los padres o maestros no abona al conocimiento previo que ya tienen sobre el tema, como en el caso de *Mary*:

Eso no nos lo dio práctico [el profesor, refiriéndose a cómo poner un condón]; o sea, ¿por qué?, no sé por qué. Pero sí pienso que eso estuvo mal. Bueno, o sea, como que nos hizo falta eso. No hubiera estado mal que nos explicara cómo. (*Mary*, 16 años, escuela privada)

El otro eje se relaciona con la idealización o expectativas puestas en la relación sexual, y que, al no ser alcanzadas, genera insatisfacción:

Entrevistador: Oye, y ¿cómo te imaginabas que iba a ser tu primera vez?

Homero: Pues, yo siempre me imaginé que iba a ser tierno, con mucho sentimiento.

Entrevistador: ¿Te imaginaste en un lugar, en un momento específico?

Homero: No, yo siempre me veía haciéndolo en un lugar bonito, pero nunca me... No me acuerdo cómo. Quizá con un corazón de rosas [risas].

Entrevistador: ¿Y cómo fue?

Homero: Pues, fue así, pues... Fue en un lugar feo. Pues, fue feo. Fue en un hotel de esos feos y, pues, rápido. (*Homero*, 18 años, escuela pública)

Celos. El acto sexual impacta y genera cambios y transiciones en la pareja. Uno de estos es la activación de la creencia de la exclusividad amorosa, amistosa, sexual y relacional, lo que incrementa la posesión y los celos dentro de la pareja; elemento que puede conllevar, además de un sentir negativo, el quebrantamiento o deterioro de la relación:

Después de haber tenido relaciones, como de ahí pa'cá, todo se fue deteriorando. Bueno, es que en todas las relaciones hay subidas y bajadas, momentos bonitos, a veces malos, pero la relación se iba cada vez más abajo y abajo. Por ejemplo, el primer mes solo peleábamos una vez [...] y nos reconciliamos como dos minutos o en cinco. El segundo mes peleamos como tres veces, pero nos reconciliamos como a la hora. Me puse muy celoso. (*Cesar*, 18 años, escuela privada)

Sí, no sabría explicarlo por qué, pero simplemente así fue, porque antes [de la relación sexual], si hablaba con alguien, yo le decía: “¡Ah! ¿quién era él?”. “No, pues, que un amigo” [me contestaba]. “¡Ah, okey!”. Y ya después [de la relación sexual], sí. Hasta ella me dijo: “¡Ya te estás poniendo más celoso!”. (*Joel*, 18 años, escuela pública)

DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados expuestos en este trabajo, se reconoce que las emociones surgen en el discurso de una forma espontánea y frecuente, aun cuando no se pregunte o se indague sobre estas. A partir de lo anterior, se deduce que en el campo de la sexualidad opera una matriz cultural que con base en creencias, actitudes, normas y valores genera emociones que darán forma y matizarán la experiencia vivida.

Todas las emociones cumplen distintas funciones; sin embargo, el amor, la confianza, la seguridad son emociones que permiten una sexualidad más dialogada, disfrutable, reflexiva. Incrementan el autoconocimiento y otorgan más guías y herramientas para desafiar las normas e iniciar la vida sexual en condiciones distintas a la prescritas. Así, se asume que las emociones son las que posibilitan en mayor medida el ejercicio de una sexualidad placentera, libre y como derecho de ciudadanía. Por el contrario, el miedo, la vergüenza, la incomodidad y, en algunos casos, el deseo, son emociones que tienen efectos negativos en la manera de experimentar la sexualidad y que pueden constituirse en obstáculos para llevar a cabo la protección y la planificación de la sexualidad. Estas emociones responden a cargas valóricas que ven la sexualidad como problema y como riesgo a controlar socialmente, más que como derecho de ciudadanía.

En los hallazgos se observó que el vínculo entre el discurso amoroso y la satisfacción atraviesa tanto a hombres como a mujeres, lo cual es contrario a lo que han propuesto diversos autores (Neves, 2013; Vargas y Barrera, 2002),

quienes han sugerido que la sexualidad de los hombres está más ligada a intereses de deseo, placer sexual, reafirmación de la sexualidad y búsqueda de posicionamiento social, mientras que en el caso de las mujeres es más afín a ideales romántico-amorosos. Lo anterior puede dar cuenta de una configuración cultural híbrida, en la que la modernidad atraviesa las valoraciones y emociones de ambos sexos en torno a la sexualidad.

Además, no se identificaron diferencias entre las emociones emergentes en jóvenes de escuelas públicas o privadas, lo que denota sentirse compartidos por la juventud moldeados por otros factores, como la familia o los pares, por lo que futuras investigaciones pudieran incorporar diferentes estructuras y formas de funcionamiento familiar para indagar más sobre este aspecto.

La seguridad y la confianza son aspectos que emergen con frecuencia en la vivencia sexual de los jóvenes; sin embargo, la seguridad está orientada a cómo se siente el joven consigo mismo y la reafirmación que hace de sus habilidades y de sus propias creencias en torno a la sexualidad, mientras que la confianza está ligada a la interacción con otros, presente en la intimidad de la relación de pareja y en la comunicación con la familia o amigos.

La seguridad es una emoción que se constituye en una posibilidad para que los jóvenes se apropien de su cuerpo y sus decisiones en torno a la sexualidad, permitiéndoles reafirmarse a sí mismos y proponer límites. Estos resultados se contraponen a los propuestos por Vargas, Trujillo y Barrera (citado por Vargas y Barrera, 2002), ya que dichos autores refieren que las mujeres reportan inseguridad, vacío y vergüenza en relación con la actividad sexual.

En torno a la confianza, es interesante que –según Vargas y Barrera (2002)– la sexualidad es un proceso progresivo en el que se experimentan distintos grados de crecimiento y aproximación sexual. De acuerdo con los testimonios de los participantes, la intimidad se alcanza en la medida que hay mayor confianza con la pareja, los amigos y familiares para hablar sobre el tema. Esta condición de confianza permite y promueve condiciones para gestionar y buscar que la experiencia sexual sea más placentera, así como para defender las experiencias e historias sexuales pasadas. Asimismo, genera la seguridad como emoción orientada al yo.

Por otra parte, el miedo y la vergüenza encuentran un punto de convergencia en el momento de enfrentarse a la sanción social como normativa introyectada y que se representa en la emoción. Sobre el miedo se pueden seguir dos líneas de reflexión. La primera, que, tal como lo han propuesto

estudios en América Latina (Vera, 2014; Vargas, Trujillo y Barrera, citados en Vargas y Barrera, 2002), la vida sexual está adherida a sentimientos de vergüenza, inseguridad, temor, riesgo, decepción e incomodidad. Lo anterior da cuenta de la interacción entre la modernidad y el tradicionalismo que ocurre en culturas híbridas (García-Canclini, 1989), en donde pueden coexistir la manifestación del deseo y expresión de la sexualidad desligada de los valores restrictivos de la religión o la familia tradicional y, sin embargo, existir emociones negativas relacionadas con la sanción social.

La segunda reflexión sobre el miedo es que, a diferencia de los estudios citados, no se encontraron distinciones sustantivas entre la experiencia de las mujeres y hombres participantes en este trabajo; es decir, ambos sexos han experimentado esta emoción. Por su parte, la vergüenza solo fue encontrada en el discurso masculino, lo que fue relevante y contradice investigaciones previas que resaltan dicha emoción en las mujeres (Vargas y Barrera, 2002).

La confianza y el deseo pueden tener mayor peso que el miedo a los riesgos que conlleva una relación sexual (embarazo no deseado, enfermedades de transmisión sexual, etcétera), y podría derivar en conductas sexuales desprotegidas. Por lo anterior, es fundamental incluir la reflexividad acerca de las emociones en las campañas preventivas sobre materia sexual, dado que, aunque los jóvenes tienen la información y pueden tener miedo a las consecuencias de una práctica sexual de riesgo, en el acto sexual prevalece el deseo y la confianza como emociones imperantes.

En cuanto al deseo, se observó que este se expresa mediante el cuerpo, pero se despierta con ideales sociales como la construcción social de lo atractivo, o bien, las formas de aproximación *ideales* entre los sexos, tales como el ser cariñoso, tener ciertas formas de besar o tocar o conforme ciertas circunstancias *deseables* para la relación sexual; por ejemplo, dentro de un clima acompañado de flores y en lugares hermosos. Con base en estas condiciones, se reafirma que las emociones son construidas y moldeadas socioculturalmente, tal como se estableció al inicio de este trabajo y como lo han sostenido diversos autores (Armon-Jones, 1986; Le Breton, 1999, 2013).

En relación con la insatisfacción, esta emoción fue encontrada en estudios previos realizados por Vera (2014), quien sostiene que los jóvenes presentaron temores, riesgos, inseguridad, decepción e incomodidad. Una explicación sobre esta insatisfacción es la que sugiere Scribano (2009), con referencia a que hay estructuras macrosociales que regulan lo que el sujeto

tendría que sentir y experimentar dentro de las situaciones *correctas* o *ideales*, moldeando así las expectativas sobre lo que *debiera* hacerse y sentirse durante la intimidad sexual.

Ahora bien, como sostiene Scribano (2009), ciertas emociones gozan de mayor visibilidad y aceptación social que otras. En este estudio, se observa la reiteración constante y notoriedad de algunas emociones como deseo, miedo, amor y confianza en los jóvenes ocotlenses.

Por último, es preocupante que las emociones desagradables se presenten con mayor reiteración que las agradables, lo que podría estar relacionado con lo que Vera (2014) sostiene: cada vez más jóvenes están teniendo una vida sexual activa sin alcanzar un disfrute pleno y una apropiación del placer y de sus sentires. Lo anterior da cuenta de la relevancia y necesidad de que emerjan más estudios sobre la vivencia de las emociones en la sexualidad.

REFERENCIAS

- Aguilera, R., Romero, M., Domínguez, M. y Lara, M. (2004). "Primeras experiencias sexuales en adolescentes inhaladores de solventes: ¿de la genitalidad al erotismo?". *Salud Mental*, 27(1), 60-72.
- André, J. (2008). *El cuerpo frente a la feminidad*. París, Francia: PUF.
- Armon-Jones, C. (1986). "The thesis of constructionism". In: H. Rom (Ed.), *The social construction of emotions* (pp. 32-56). Oxford, England: Basil Blackwell.
- Contreras, K. (2016). Significados de jóvenes estudiantes de Ocotlán, México y Antofagasta, Chile sobre el inicio sexual: Una aproximación desde el feminismo decolonial. *Salud y sociedad*, 7(3), 272-287.
- Contreras, K. y Lay, S. (2017). Biopolítica y educación sexual: Análisis de jóvenes de educación pública y privada de Antofagasta, Chile y Ocotlán, México sobre socialización educativa del inicio sexual. *Manzana de la discordia*, 12(1), 77-91.
- Duarte, K. (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última Década*, 13, 59-77.
- Ekman, P. (1994). "All emotions are basic". In: P. Ekman y R. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental Questions* (pp. 15-19). New York, USA: Oxford University Press.
- Escoto, Y., González, M., Muñoz, A. y Salomón, Y. (2007). Violencia en el noviazgo adolescente. *Revista Internacional de Psicología*, 8(02), 1-33.
- Fernández, A. (2016). "Un acercamiento al estudio de las emociones sociales: miedo, enojo y tristeza". En: O. López y R. Enríquez (Coords), *Cartografías emocionales: Las tramas de la teoría y la praxis* (pp. 90-125). Ciudad de México, México: FES Iztacala-Universidad Nacional Autónoma de México, ITESO.
- Fernández, P. (2000). *Afectividad colectiva*. México, DF: UNAM.

- Fernández-Abascal, E. (2015). *Disfrutar de las emociones positivas*. Madrid, España: Editorial Grupo 5.
- Foucault, M. (1978). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- García, B. (2009). Prolegómenos para una fenomenología del llanto. *Desacatos*, 30, 15-28.
- García-Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, DF: Grijalbo.
- Giddens, A. (1992). *La transformación de la intimidad*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, EUA: Aldine Press.
- Gordon, S. (1990). "Social Structural Effects on Emotions". In: T. Kemper (Ed.), *Research Agendas in the Sociology of Emotions* (pp. 145-179). New York, EUA: State University of New York Press.
- Hernández, E. y Contreras, K. (2012). "Calidad de vida y estilos de vida de las estudiantes del Centro Universitario de la Ciénega. Análisis de sus elementos básicos". En: H. Hernández y L. Castañeda (Coords.), *Memorias del IV Encuentro Nacional y II Internacional sobre Estudios Sociales y Región*. México, DF, México: UdeG.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, (34), 188-205.
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias, antropología de las emociones*. Buenos Aires, Argentina: Edición nueva visión.
- Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10(4), 69-79.
- LeDoux, J. (1994). *The emotional brain. The mysterious underpinnings of emotional life*. New York, USA: Simon & Schuster Paperbacks.
- Luna, R. y Mantilla, L. (2017). Desde la sociología de las emociones a la crítica de la Biopolítica, *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 25(9), 24-33.
- Matamala, M. (2001). ¿Somos ciudadanas sexuales? Apuntes para la reflexión. *Nomadías*, 5, 56-60.
- Mowrer, O. (1947). On the dual nature of learning - a re-interpretation of "conditioning" and "problem-solving". *Harvard Educational Review*, 17, 102-148.
- Neves, M. (2013). *Intimidade e Vida Sexual: mudanças e continuidades numa perspectiva de gênero e geração, Dissertação de Doutorado em Sociologia*. Tesis doctoral. Lisboa, Portugal: ISCTE-IUL. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/7408>
- Ortega, V., Ojeda, P., Sutil, F. y Sierra, J. (2005). Culpabilidad sexual en adolescentes: Estudio de algunos factores relacionados. *Anales de Psicología*, 21(2), 268-275.
- Parrini, R. (2012). "Introducción ¿Cómo estudiar el cuerpo?". En: R. Parrini (Coord.), *Los archivos del cuerpo*. México, DF, México: UNAM.
- Rodríguez, G., Juárez, C. y Ponce de León, M. (2011). La culturalización de los afectos: Emociones y sentimientos que dan significado a los actos de protesta colectiva. *Interamerican Journal Psychology*, 45(2), 193-201.
- Rosaldo, R. (2000). *Cultura y verdad. La reconstrucción del análisis social*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Rubin, G. (1989). "Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad". En: C. Vance (Comp.), *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina* (pp. 113-190). Madrid, España: Editorial Revolución.

- Santos, S., Fonseca, L. & Araujo, H. (2009). Sex Education and the views of young people on gender and sexuality in Portuguese schools. *Educacao, Sociedade y Culturas*, 35, 29-44. http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC35/ESC35_Santos.pdf
- Scribano, A. (2009). "A modo de epílogo ¿por qué una mirada sociológica de los cuerpos y las emociones?" En: C. Figari y A. Scribano (Ed.), *Cuerpos subjetividades y conflictos hacia una sociología* (pp. 141-150). Buenos Aires, Argentina: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad CICCUS.
- Szasz, Y. (1998). Sexualidad y género, algunas experiencias de investigación en México. *Debate feminista*, 18, 77-96.
- Vargas, E. y Barrera, F. (2002). Adolescencia, relaciones románticas y actividad sexual: una revisión. *Revista Colombiana de Psicología*, 11, 115-134.
- Vera, C. (2014). Lógicas de risco na experiencia da sexualidade juvenil. *Forum Sociológico. Circulação de saberes e desafios em saúde*, 24, 89-94.
- Weeks, J. (2009). The Remaking of erotic and intimate life. *Política y Sociedad*, 46(1), 13-25.
- Woody, J., D'Souza, H. & Russel, R. (2003). Emotions and motivations in first adolescent intercourse: an exploratory study based on object relations theory. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 12(1), 35- 51.

7. Emociones y enamoramiento en jóvenes universitarios¹

Mariana Vega Prianti, Cinthia Dafne Ayala Jiménez,
Montserrat Soriano Chavero, Ma. Alejandra Salguero
Velázquez y Gilberto Pérez Campos

INTRODUCCIÓN

La perspectiva teórica en la que se ubica este trabajo es la psicología sociocultural, la cual considera que las emociones forman parte de un proceso de construcción y aprendizaje (Dreier, 1999; Wenger, 2001). En el caso de los varones, desde temprana edad inician un proceso de aprendizaje a través de discursos y prácticas sociales sobre lo que significa *ser hombre*. Ser fuerte y no mostrar emociones como la tristeza, dolor o miedo, forman parte del proceso de socialización. Desde pequeños, los niños aprenden a posicionarse frente a las emociones de una manera que les es difícil identificarlas, reconocerlas y nombrarlas, lo que hace que las repriman y silencien.

Seidler (2000) ha señalado cómo el dualismo cartesiano impuso una forma de ver y entender el mundo de manera binaria. En el caso de los hombres, se desvinculó la parte emocional del cuerpo, dejando a este en un plano independiente, como si no fuese parte de su identidad. El cuerpo es conceptualizado como una máquina a la que había que adiestrar para su funcionamiento, sin cabida para la emoción y vulnerabilidad. Esta lógica de

¹ Los datos presentados forman parte del proyecto de investigación del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), RN306813: Significado de la maternidad y paternidad en la trayectoria de vida de estudiantes universitarios, financiado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, FES Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.

pensamiento ha favorecido que los hombres parezcan poco sensibles a las emociones, construyendo una apariencia que denota fortaleza, poder, virilidad y dificultad para demostrar cariño y amor. Gran parte de sus comportamientos están asociados con la racionalidad, dejando de lado la emotividad. Es un aprendizaje que se transmite de generación en generación. Así, los hijos varones incorporaban elementos de la conducta del padre, quien de forma general se mantiene distante y poco afectivo, ya que las emociones y manifestación de afecto son mal vistas e implicarían admitir debilidad.

La hombría era percibida como dura, alejada de la parte emocional. Silenciarla, ha llevado a muchos hombres a vivir malestares físicos y emocionales. La sensibilidad, la ternura o el cuidado a los otros han llegado a ser descalificados por otros hombres –en ocasiones por algunas mujeres–, al estar vinculadas con la *debilidad*, como si *no fueran hombres*, lo que genera en algunos casos frustraciones y temores (Castro, 2004; Jiménez y Tena, 2007; Figueroa y Najera, 2015).

Este comportamiento es aprendido desde temprana edad. Como menciona Castañeda (2008), el silencio y el rechazo a la parte emocional en los varones es un legado hegemónico histórico. Se cree incluso, que emociones tan esenciales e inherentes al ser humano deben reprimirse; por ejemplo, los hombres no deben sentir miedo y, por tanto, tienen que arriesgarse a los peligros. La tristeza es algo que no debe percibirse, al menos con los demás; sin embargo, pueden caer en el consumo de alcohol y drogas como una forma de justificación. La soledad es otro aspecto al que muchos hombres se enfrentan cuando sienten que nadie los apoya, pero se cree que se alejan de sus seres queridos bajo la consigna de que no necesitan nada ni a nadie. Lo mismo ocurre cuando afirman que no les importa lo que digan los demás, aunque esto puede ser un pretexto para proteger su imagen. Las reacciones pueden provocar enojo y violencia, expresiones aceptables, reconocidas y valoradas para ellos.

Algunos hombres experimentan dificultad para externar necesidades; aprenden a usar una lógica centrada en la razón para discernir qué es lo que les brindará felicidad y realización, ayudando a despersonalizarse de las experiencias que tienen de sí mismos y que a menudo les hace más difícil poder compartirlo. Aprenden a vivir en función de lo que se espera de ellos: hombres independientes y autosuficientes que no tienen necesidades emocionales propias, pues han aprendido a considerarlas señal de debilidad (solo los *otros* tienen esas necesidades; de esa forma, muestran que son inferiores). Tienen que *probarse* a sí mismos y a los demás que son *verdaderos hombres* y

demostrar su *hombría* cada vez que sea cuestionada, pues no consiguen sentirse tranquilos respecto de una masculinidad que puede ser puesta a prueba en cualquier momento (Seidler, 1995).

De acuerdo con Kaufman (1999), los hombres han construido su propio poder social e individual, paradójicamente, a través de fuertes dosis de temor, aislamiento y dolor consigo mismos. Mantienen distancia respecto de otros, apartándose de la parte emocional; por ejemplo, en los deportes se les enseña a ignorar el dolor y en casa se les dice con frecuencia que no lloren, que actúen como hombres. Esto es significativo, ya que uno de los ámbitos donde se perciben las primeras formas de relación es la familia. A través de ella, los niños reciben gran cantidad de mensajes relacionados con el control y ocultamiento de sentimientos y emociones y con el desarrollo de la fuerza física y la sexualidad (Salguero, 2002; Rivera y Ceciliano, 2004).

Con base en lo anterior, los hombres deben ser fuertes, duros, valientes, responsables y atrevidos, mientras que la emoción y los sentimientos se deben ocultar o silenciar. Es un aprendizaje que ha traído más problemas que beneficios, pues muchos varones reconocen que les cuesta trabajo poder mostrar lo que sienten, especialmente con sus seres más cercanos como la familia, la pareja o los hijos. Esto los ha llevado a buscar formas de relación distintas, ahora que esa forma distante y poco emotiva es cuestionada por la pareja y los hijos. Es en los procesos de relación donde se establecen acuerdos explícitos o implícitos sobre los tiempos, afectos y emociones.

En este contexto, nos preguntamos cómo es que los varones establecen sus relaciones de pareja, se involucran en procesos de enamoramiento y se enfrentan a la vivencia y manejo de emociones. Consideramos la relación de pareja como un proceso de construcción, donde la identidad de los participantes está en juego de manera constante, influyendo y co-construyéndose en el curso de la relación. Maureira (2011) plantea que la relación de pareja se ve influenciada por el contexto cultural donde han sido formados y donde se desenvuelve cada uno de sus integrantes. No obstante, también debemos reconocer que en el proceso de conocimiento como pareja están presentes significados sobre el ser hombre, mujer, amor, emoción, que pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo de la relación.

Por ejemplo, si retomásemos el concepto de amor, nos daríamos cuenta que existen diversas definiciones. Para el sentido común, el amor es considerado un sentimiento espontáneo y natural. Sin embargo, es un proceso de construcción histórico social, que norma e idealiza como *debe* de ser la

relación amorosa, y que se modifica a través del tiempo y el espacio. Actualmente, se puede hablar de diferentes tipos de amor. Uno es el que se caracteriza por ser libre, individual, igualitario y justo, permitiendo a quienes están en una relación autorrealizarse y comprometerse. Se considera que hablan y negocian quienes lo viven; su sexualidad está alejada de la reproducción, tienen proyectos en común, viven su lazo afectivo sin la idea de *para siempre* y su vínculo interpersonal, sexual, afectivo y comunicativo se vive en el ámbito privado, convirtiéndose en una relación sana. Con todo y que puede ser conflictivo, debido a las contradicciones externas a nivel social, e internas en el proceso de desarrollo de cada uno de los integrantes (García, 2013). Otro tipo de amor es el que señala Plazzesi (2015): el amor erótico que tiene como base la sexualidad; el proceso de interacción amorosa puede ser duradero o fugaz, ya que a partir del tipo de relación que las personas construyen le otorgan un significado diferente.

Fisher (2004) menciona que desde algunas posturas psicológicas se han planteado dos tipos de amor: el romántico, asociado a la culminación, y el amor no correspondido, ligado al vacío, la ansiedad y la tristeza. Para D'Aubeterre (2005), los afectos relacionados con el amor son construcciones discursivas complejas. Su representación es idealizada a partir de expectativas, valores, creencias y juicios de un colectivo vivido en algún momento histórico; por tanto, los afectos –aun cuando se reconoce su base fisiológica– forman parte de los discursos.

Enamorarse, amar, desear, odiar son una compleja trama de prácticas discursivas y relaciones socio-culturales (reales, simbólicas e imaginarias) vinculadas a satisfacción de necesidades. Las producciones discursivas sobre el amor, los medios de comunicación y las instituciones, no sólo describen, sino que refuerzan y legitiman, invalidan o penalizan la construcción cultural de los afectos e identidades subjetivas y grupales ligadas al sexo propio y de los otros. (D'Aubeterre, 2005:8)

Desde una perspectiva sociológica, el amor incorpora ideales normativos los cuales cambian en cada momento histórico sociocultural. Quienes participan en la relación amorosa comparten gestos, palabras, acciones u omisiones que se construyen durante el proceso de socialización de la relación de pareja, pudiendo incluir la sexualidad (Plazzesi, 2015).

Socioculturalmente, el amor en muchas de sus expresiones está ligado a la experiencia de las personas en tanto actores del entramado, donde van compartiendo y entrelazando significados. En este sentido y de acuerdo con

Rodríguez y Rodríguez (2013), las ideas que tenemos del amor, la regulación de la edad y nuestra sexualidad, el tipo de relación de pareja o los estilos de amar incorporan una enorme diversidad de interpretaciones, lo que dificulta el poder evaluar aquello que sentimos. Hay una relación sociocultural diferenciada que se puede observar si se analizan los significados que las personas dan a sus vivencias cuando están enamoradas. La sociología de las emociones indica que tanto la emoción como el sentimiento de amor están atravesados por conocimientos socioculturales, asociados con el comportamiento y vivencias con la pareja y sujetos a expectativas culturales asentadas por las instituciones y la vida diaria.

Las circunstancias y el grado de intensidad con el que se experimentan las emociones están bajo consideraciones sociales de carácter ético y normativo. Es a través de aquellas que podemos identificar creencias, prácticas y significados que las personas han ido apropiándose, convirtiéndolas en indicadores de aquello que más les importa y su porqué (Rodríguez, 2008). De esta manera, los discursos amorosos, según Corona y Rodríguez (2000), permiten conocer no solo los sentimientos, sino los conflictos sociales, los roles de género y el aprendizaje sentimental, constituidos por esquemas de pensamiento entre lo posible y lo imposible, lo prohibido y lo deseable en cada época y contexto social.

Con base en lo anterior, se podría decir que el enamoramiento es parte de un proceso sociocultural donde la persona pretende descubrir en la otra de quien se enamora algo único e inconfundible. En ocasiones, el amor se vive como un acto de exclusividad; los participantes desean ser vividos de forma extraordinaria, única, indispensable y recíproca. El enamoramiento no hace diferente a la persona amada de los demás, lo que es diferente es la experiencia y los significados compartidos que viven ambas personas (Alberoni, 2004).

La experiencia amorosa comienza de una manera diversa y compleja –en ocasiones inesperada– en nuestras vidas, pero continúa a partir del involucramiento y compromiso de los participantes, quienes se plantean la posibilidad de construir un proyecto conjunto, compartiendo el pasado y el presente como parte del proceso de construcción de identidad personal. Son los involucrados quienes van dando forma a la trayectoria de relación amorosa con base en los significados históricamente construidos.

En este estudio, nos interesa tener un acercamiento a la perspectiva y discurso de los jóvenes varones para identificar los procesos de aprendizaje sobre las emociones y sentimientos, las formas de implicación en la relación de pareja

y la trayectoria amorosa. El objetivo es documentar el manejo de emociones y sentimientos en los procesos de enamoramiento en jóvenes universitarios.

METODOLOGÍA

De acuerdo con Plazzesi (2015), nuestra investigación es solo una mirada de las múltiples formas que hay para dar cuenta de las emociones y el enamoramiento en algunos varones. A través de la indagación, exploraremos cómo ha sido su proceso de socialización y aprendizaje para reconocer o silenciar la parte emocional en sus vidas y cómo viven los procesos de enamoramiento.

Se llevó a cabo una investigación cualitativa que incorpora un paradigma interpretativo. La consideramos adecuada para explorar y estudiar los significados que las personas otorgan a su experiencia emocional en los procesos de enamoramiento. Para García y Cedillo (2011), el no especificar en la investigación el tipo de relación heterosexual u homosexual que establecen las personas, es como obviar, indicar o *normalizar* que solo las relaciones de pareja y amorosas son establecidas entre un hombre y una mujer, considerándolo como algo innato, no como producto de una construcción social. Nuestros participantes se consideran heterosexuales y han tenido relaciones amorosas con mujeres.

Establecimos contacto con dos varones de 25 años de edad, quienes cursaban la licenciatura en administración y psicología. El proceso de negociación para participar en la investigación fue acordado con cada participante, estableciendo días, hora, lugar y duración de cada entrevista. Se consideraron los principios éticos en la investigación, de manera que el respeto a la confidencialidad de los datos, el derecho a la información sobre sus formas de participación a través de las entrevistas y el principio de beneficencia; es decir, no generar daños a los participantes, guiarían cada momento de la investigación. Se elaboró un guion de entrevista con base en los siguientes ejes de análisis:

- Aprendizaje sobre las formas de dar y recibir afecto: Familia y Pareja
- Proceso de enamoramiento
- Emociones presentes en la trayectoria amorosa.

PARTICIPANTES²

Enrique: 25 años de edad; escolaridad: inconclusa en la licenciatura en administración en la Universidad Nacional Autónoma de México. Inició una relación emocional con su pareja durante el periodo universitario. La relación continuaba en el momento de este estudio.

Mauricio: 26 años de edad; escolaridad: estudiante del último semestre de la carrera de Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México. Inició una relación emocional de pareja en la trayectoria universitaria en el momento de conducción de las entrevistas y terminó al finalizar el proceso de investigación.

PROCESO DE ANÁLISIS

Para analizar los datos obtenidos a través de las entrevistas, se retomó la estrategia de bricolaje, propuesta por Kvale (2011), la cual se refiere a la combinación de técnicas analíticas diferentes, con la finalidad de tener un acercamiento y una interpretación teórica de los datos de manera significativa. Las técnicas analíticas que comprendió el análisis bricolaje son:

- Condensación de significado. Implica un resumen de los significados expresados por los entrevistados en formulaciones breves. Las declaraciones largas se resumen en otras más breves, sin perder de vista el significado principal de lo que se dice por parte del participante.
- Análisis de contenido. Se centra en el significado construido a través de los textos derivados de las entrevistas. Se consideran los ejes de análisis propuestos, respecto del manejo de emociones y las trayectorias amorosas de cada uno de los participantes.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para dar cuenta cómo los procesos de socialización están involucrados en el manejo de las emociones y –a su vez– en la construcción de las relaciones

² De acuerdo al principio de confidencialidad en la investigación, los nombres reales de los participantes fueron cambiados por *Enrique* y *Mauricio*.

amorosas, es necesario recurrir al análisis de los significados que *Mauricio* y *Enrique* les han otorgado a lo largo de su trayectoria de vida.

Aprendizaje sobre las formas de dar y recibir afecto: Familia y Pareja

Al identificar los procesos de aprendizaje para dar y recibir afecto en los jóvenes entrevistados, encontramos que las familias son espacios de socialización donde los varones, desde temprana edad, están expuestos a discursos y prácticas sobre cómo ser hombre. Se pudieron identificar algunas formas de expresar intereses o afectos muy opuestos. *Enrique* señala, por ejemplo, que sus padres trataban de comunicarse con él:

Fíjate que con ambos [padres] pude tener muy buena comunicación. Los tres nos sentábamos a hablar. O sea, mi mamá no es así como que: “Voy a dejar que tu papá lo haga”, sino los tres hablábamos en ese momento. O, más bien, hablaban conmigo. Y ya me decían: “¿Qué te está pasando? ¿Qué te hace falta?” O “¿Qué es lo que estamos haciendo mal contigo para que estés reaccionando de esa manera?”

Así, también, la relación que ocupan dentro de su familia la perciben muy diferente: *Enrique* menciona: “Pues soy un hijo [...] De hecho, soy el más grande; bueno, y soy una parte muy importante para mis papás. Siempre he tenido ese lugar”. *Mauricio* habla al respecto:

Es que, en mi casa, la convivencia, pues... es diferente. La familia es como rara; o sea, sí nos preguntamos cómo estamos y eso. Por ejemplo, en la mesa es de: “¿Cómo te fue?” Y dicen: “Deja de estar chingado”, ¡Ja, ja! Pero si está padre.

En el caso de *Mauricio*, su madre se separó de su padre cuando él era pequeño y ella tuvo que trabajar durante todo el día, por lo que la convivencia familiar integraba la relación con su tía, su hermano y otros tíos que participaron esporádicamente en su crianza:

Bueno, yo fui criado por puras mujeres. No tuve papá. Primero, [por] mi mamá y después, por una tía. Ellas fueron las que vieron por mí. Yo tuve una figura paterna de mis tíos, pero especialmente de un tío. Por eso aprendí a ver y a respetar a las mujeres.

Al ser criado por varias personas, *Mauricio* tiene la oportunidad de aprender a relacionarse de diferentes maneras. Sin embargo, debido a que su mamá, su tío y tía tenían diversas ocupaciones, como ir a trabajar durante

todo el día, encargarse de las labores de la casa y de sus propias familias, dejaban poco tiempo para la convivencia y la comunicación, relegando así las preocupaciones e intereses de *Mauricio*. Aunque él también menciona haberle dedicado la mayor parte de su tiempo a la convivencia con su hermano y sus primos, la cual se caracterizaba por mantener conductas y actitudes que buscaban resaltar su masculinidad:

En mi casa es un desmadre. Con mis primos y con mi hermano me llevo de groserías. O sea, es así de que ya se levantó y le digo: “¡Huevos, piche pendejo!” Y me dice lo mismo, pero desde chiquitos siempre fuimos bien castrosos. Nos agarrábamos a golpes. ¡Imagínate!, nos decían los ¡matamatana! ¡Ja, ja, ja!

Mauricio contextualiza los insultos y malas palabras como un medio para construir identidad como familia, pese a lo que se pudiera pensar del uso del lenguaje (intimidante y agresivo que afecta las relaciones sociales). Para su familia, era un estilo relacional que les era funcional. Esta convivencia la ha tenido principalmente con su hermano y con sus primos, con quienes comentó ser *pesado*, al hacer uso de un lenguaje cargado de groserías y de constantes confrontaciones. Es frecuente que la agresión y las malas palabras caractericen una relación entre varones como parte de su proceso de aprendizaje y construcción de identidad como hombre de manera generacional e intergeneracional. En cuanto a las relaciones de pareja, *Enrique* menciona que su familia si tenía conocimiento respecto de la persona con la que él estaba saliendo:

Pues nada. Ya sabían ellos como que sí significaba algo para mí, porque... pues... yo hablaba de ella en la casa. Ya sabían que andaba con una persona y cómo era ella. O sea, y siempre mis papás me han dado la libertad de que yo ande con quien yo quiera.

Mauricio prefería que la familia se mantuviera al margen de su situación sentimental, debido a que no le gustaba que interfirieran en su vida (escolar y de amistades), ya que –como mencionó– la relación y comunicación con su hermano siempre estuvo centrada en la competencia y la confrontación, donde no había cabida para la expresión de emociones y sentimientos relacionados con los procesos de afecto y enamoramiento. El momento en que la familia se enteró de la relación amorosa que *Mauricio* mantenía, fue cuando comenzó a manifestar ansiedad, a partir de la relación confusa y dolorosa que vivió con *Ana* (su pareja). La experiencia amorosa de los participantes juega un papel importante en los significados que le dan al amor, pues antes de involucrarse

sentimentalmente con *Ana*, *Mauricio* no había tenido ninguna relación sentimental *seria*, porque, comenta, siempre fue “flaquito y feíto” y no tenía suerte con las chicas.

En cambio, *Enrique* –desde muy pequeño– se involucró en diferentes tipos de relaciones de pareja. A partir de ahí, aprendió ciertos códigos para saber a quién le era atractivo, técnicas para ligar, negociar el tipo de relación que ambos mantendrían y cómo tratarla. Respecto de las prácticas sexuales, no todas involucraron un vínculo afectivo; dependían del tipo de relación construido con la pareja.

Tanto *Enrique* como *Mauricio* conocieron a sus respectivas parejas en la escuela. Eran sus compañeras de clase e iniciaron su relación amorosa como amigos; sin embargo, para *Mauricio*, la relación se da de manera simultánea cuando *Ana* tenía otra pareja estable:

¡Ah!, mira, yo estaba en un grupo y me salí de clase y me metí a otro, pero me equivoqué y ahí me quedé y ahí estaba ella. Y, pues, con el tiempo me acerqué a ella. Bueno, me acerqué a una de sus amigas, porque ella le dijo. Y ya empezaron a hablarme para hacer un trabajo en equipo. Entonces, con el tiempo, la chava se fue fijando en mí. Ya éramos como que muy amigos y no se separaba de mí, pero ella ya tenía un novio y con ese novio duró dos años y medio. Entonces, yo sabía que tenía novio, pero ella quería estar conmigo. Se ha de haber confundido porque me besó y todo. Y, pues, sí fue muy duro. Entonces, de repente, hacía algo que parecía que andábamos, y de repente hacía otra cosa que no. O sea, era muy fría y así pasó el año completo. Y, pues, sí se separó de él como al año. Entonces, yo ya cansado de todo lo que había sucedido, como que la presioné de: “Ya, anda conmigo”. Entonces, no le di tiempo de arreglar las cosas y, pues, ya anduvimos un mes y medio. Lo que me gustaba es que era una chava seria, aplicada, de buena familia. [Es] algo que siempre quise.

Para *Enrique*, la situación fue otra:

La conocí aquí en la Universidad [refiriéndose a su pareja]. Estudiaba Administración. Pues, ella es... yo creo todo lo contrario a lo que yo soy. Ella es una persona seria [...] Se puede decir, hasta cierto punto; responsable en ese momento, y yo no. Siempre he sido todo lo contrario. Se juntaba con personas muy como centradas en lo que querían, que era en ese momento la escuela. Sí, y yo no. Yo podía no entrar a una clase, irme a una fiesta y cosas así. Y ella no. No era de mi grupo de amigos o de personas con las que yo llegaba a convivir. Yo le empecé a hablar en el camión. Así fue como nos empezamos a hablar, ¿no? No me ponía una barrera, pero no era una persona que así, ya, te sintiera su amigo. ¿Sí me explico? Eras su compañero y, por tanto, te hablaba. No le complicaba eso, pero, pues sí. Así es como nos empezamos a hablar por compañerismo. Empezaba

a platicar. Soy una persona... ¿cómo se puede decir? No soy un bufón, pero sí hago que las personas se rían. Y, bueno, yo veía que ella reaccionaba a eso. Se reía mucho conmigo [...] Yo la criticaba en el afán de hacerla reír y reaccionaba ella también. Y ella empezó a jugar conmigo, a burlarse de mí. Y así fue como empezamos a tener una relación ya de amigos, que fue como recién empezamos: de amigos.

Como podemos darnos cuenta, en ambos participantes, la relación de amistad era iniciada por ellos. Después de un tiempo, este lazo afectivo se modificaba a partir de lo que ambos construían a través de sus acciones, como hablarles, hacerlas reír, compartir trabajos escolares, viajar juntos en el transporte al salir de clase, entre otras, estableciendo formas diferentes de relacionarse como compañeros, llegando posteriormente a entablar relación como pareja.

Proceso de enamoramiento

Existe un sinnúmero de modos en que los jóvenes interactúan. Por ejemplo, *Mauricio* comenzó a establecer una relación sentimental cuando su pareja *Ana* mantenía un noviazgo. Aun así, aceptó salir con ella bajo esas condiciones, ya que nunca le pidió que dejara esa relación. Pese a que intentó alejarse en varias ocasiones, no pudo concretarlo, hasta que *Ana* fue quien terminó la relación anterior. *Mauricio* creyó que su relación se formalizaría, y así fue durante un mes, pues durante ese tiempo, *Ana* hizo frecuentes sus demostraciones de afecto diciéndole que quería estar con él porque lo amaba. Sin embargo, él se dio cuenta de que ella se interesó por segunda vez en otra persona, terminando su relación de noviazgo en pocas semanas:

Ella quería que la protegiera. Entonces, no supo cómo verlo. Entonces, estuvo con otra persona. Ese fue el problema. O sea, no supo cómo entenderme a mí. Quiere protección y quiere que sea dependiente, y la verdad, no. Estás conmigo y tienes que hacer tus cosas. Entonces, es ambiguo para la persona y para mí.

Mauricio alude a que *Ana* no supo *entenderlo*, haciendo referencia a que él concebía un tipo de relación distinta a la de *cuidarla y sobreprotegerla*, como él interpretaba que ella quería; es decir: “tener libertades, pero sin romper con la fidelidad”, que es donde él señaló el problema, lo que nunca se hizo explícito entre ellos. La ambigüedad caracterizó la relación, al no saber qué esperaba uno del otro. Es importante señalar que *Mauricio* no tenía experiencia previa en las relaciones de pareja ni tampoco se había enamorado,

así que no había aprendido a establecer acuerdos en una relación sentimental, lo cual incorporó en el proceso de socialización y aprendizaje familiar, donde no era común el establecimiento de límites, reglas y acuerdos de manera explícita.

Por su parte, *Enrique* define su relación como “bonita, pero a la vez conflictiva”, debido a que su pareja terminaba con él y a que no congeniaban en algunas cosas: “Mi forma de ser a lo mejor rayaba en la suya, y entonces era de no, pues tú y yo no servimos”. La perspectiva a futuro hacía que él, a pesar de ser *cortado*, era quien la buscaba, aunque eso lo colocara en el lugar de *rogón*:

Yo siempre la vi como...no sé... A lo mejor mis papás, mis conocidos, me podrían decir de otras personas: “Se me hace que ya te quedaste ahí”. Y ahí yo podía decir bien seguro: “¡No!” Y, con ella, a lo mejor me lo podían decir, y mejor no contestaba, porque yo a ella sí la veía como que a lo mejor no íbamos a tener algo serio, pero yo sí tenía ganas de tener algo más a futuro.

Algo importante es la actitud de la pareja, siendo un factor fundamental en la decisión de continuar o no con el noviazgo. Habla *Enrique*:

Conforme la fui conociendo y fui viendo su forma de ser, todo eso, fue lo que me llevó a pensar que yo quería algo más con ella. Me llamó mucho la atención que ella era una chica de familia, que... no... no sé... Me gustó su seriedad.

Para *Mauricio*, la decisión de permanecer con *Ana* y mantener el vínculo afectivo en principio fue porque ella era todo lo que quería en términos de que “era ordenada, disciplinada y aplicada en la escuela”. Explica: “Me gustaba físicamente, pero con el tiempo, como que lo físico se fue absorbiendo y me gustó más como era ella: una chica ordenada, hija de familia. Veía en ella lo que siempre había deseado”. Esas características las consideraba contrarias a su forma de ser. No obstante, fue a partir de la falta de acuerdos, lo que no permitiría establecer una relación seria y comprometida, ya que no se explicitó ni se habló. Para él, la actitud de *Ana* al salir con otros chicos a divertirse era un indicativo de que tenía otras prioridades. Estaba consciente de que en cualquier momento lo dejaría, a pesar de que, como señala: “Había sido un desmadre durante su adolescencia y parte de su juventud”, especialmente en la escuela, porque no asistía con regularidad a clases, reprobaba, tenía constantes confrontaciones con los compañeros y maestros, consumía alcohol y algunas drogas, lo cual lo posicionaba como un *hombre*, desde el discurso hegemónico de la masculinidad. La relación con *Ana* y lo que ella

significaba, lo llevó a involucrarse en un proceso de enamoramiento conflictivo y doloroso a nivel emocional.

Emociones presentes en la trayectoria amorosa

Durante la relación de pareja, *Mauricio* trata de construir algo formal con *Ana*, pero al no ser claro y plantear de manera explícita el tipo de relación que pretendía establecer, lo lleva a experimentar sentimientos sumamente confusos y dolorosos, ya que la decepción y desconfianza estuvieron siempre presentes:

No sé. Ya no quiero hacer las cosas que hacía antes [tratarla bien, como una pareja], porque sí me da miedo. Ya no quiero decirle: “Te amo”, o hacer las cosas que hacía antes, porque ya no. Ya mantengo mi distancia. Ya no quiero pasar por lo mismo.

Al no aclarar los términos en los cuales se construía la relación de pareja, se dejaba en la ambigüedad el grado de compromiso. *Ana* continuó con otra relación, al mismo tiempo que –desde el punto de vista de *Mauricio*– le enviaba señales con significados que daban pauta al establecimiento de una relación de pareja con él:

Me decía, así, que me quería y que quería estar conmigo toda la vida. Sus pendejadas de: “Te amo, quiero estar contigo”, sus pendejadas de veinte años, y ya cuando anduvo con este chavo, fue así de: ¡No ma...! ¿Sí era verdad todo lo que me había dicho en ese momento o solo lo hacía para algo? Y ya no sabía si era en serio. Entonces, tenía que decirle que ya no me lo dijera.

Mauricio comenzó a poner en duda lo que le decía acerca de que lo amaba y que quería pasar toda su vida con él, valorándolo como “pendejadas”, poniendo en duda lo que él suponía que podía haber interpretado de ella. El salir con otras personas, significaba que no quería comprometerse en una relación de pareja con él. Emociones y sentimientos como la desconfianza, amargura, tristeza y dolor estuvieron presentes en la vida de *Mauricio*: “Siempre eran problemas. Siempre eran sentimientos de amargura. Al principio sí sentía todo bonito, pero, al mes, yo ya no sentía nada bonito”. Los *problemas* de los que *Mauricio* hizo mención estaban relacionados con la desconfianza y la dificultad para expresar sus necesidades de una pareja con quién compartir su relación amorosa, su vida y su intimidad. El manejo confuso de emociones y sentimientos lo llevó a experimentar serias dificultades en su cuerpo y su salud:

Llega un momento en el que te sientes tan mal de ya estar con ella, que digo: “¡Putá, ya, ya! ¡Al diablo!” Y enloquezco. No sé. Me da ansiedad, me vuelvo loco, psicópata. No sé, de lo peor [...] Siempre quiero aprender de las cosas y llegar hasta el fondo; por ejemplo, con el alcohol. Antes bebía mucho, y así. Luego empecé a consumir drogas, pero me estaba quedando sin amigos. Las dejé; no del todo. Y no me gustaban mucho. Y luego, con el amor, pues quería saber qué se siente. Y ahí voy, hasta el fondo. Y, pues, ha sido muy doloroso. Es mentira que en el amor no sufres. Claro que sí. Mira: todo lo que sucedió con ella, por un par de piernas. El amor es lo que más me ha traído problemas.

Mauricio traduce su experiencia con *Ana* como un “cansancio” que lo llevó a replantearse un ideal sobre un “un amor maduro” y que después describe como “un amor, de conocimiento de la pareja y de aceptación mutua”, donde el dolor era un medio para alcanzarlo, a través de desensibilizarse y sublimar. Al mismo tiempo, suponía que no experimentaría dolor cuando le permitiera hacer “más cosas”, en lo que ella se “cansaba de hacer pendejadas”, recordando que él le había enseñado varias cosas sobre el alcohol y el consumo de drogas, lo cual ella no valoraba, pues seguía saliendo con otros jóvenes, a los que *Mauricio* percibía como “amores fugaces”, sin valor sentimental. Aunque a él no le gustaba y sentía dolor, tampoco lo impedía ni establecía límites, considerando que era parte del aprendizaje de *Ana* para que “se diera cuenta” de que esos amores no valían la pena y que “quisiera estar con él”, aceptándola a pesar de la relación que establecía con otras parejas. Este proceso resultaba muy doloroso, pero no se atrevía a reconocerlo y a externarlo, llevándolo a un cansancio y agotamiento emocional: “Porque yo emocionalmente estoy agotado... Mi cuerpo ya está tan cansado de sentir dolor”. El proceso de *Enrique* es diferente y así lo expresa:

Pues, yo digo que... que igual sí. O sea, cuando estás enamorado y estás con esa persona, aunque sea de novios, a lo mejor se oye cursi, no sé... Y cuando estás solo, dices: “¿Qué chingados estoy diciendo?” Pero cuando estás con esa persona, estás ahí: “Yo quisiera casarme contigo”. Ese tipo de cosas románticas. Ya cuando estás solo, dices: “¿Qué chingados le estoy diciendo?”, ¿no? Pero, pues sí, yo siento que sí tiene que ver. Ella sabía a lo mejor, muy en el fondo, que yo nunca la iba a dejar sola.

Enrique refiere como un reto su relación de pareja. Seguía con ella y la fortalecía, expresando lo que siente e implementando estrategias para evitar conflictos, manejando el enojo de diferentes maneras. Una es a través del silencio:

No, no era con el tipo de chicas con las que yo salía, como amigas ni como novias. Era totalmente diferente. Ella era una persona, para empezar... difícil. Sí significó para mí como un reto personal. Cuando estamos enojados, hay veces que ni siquiera lo hablamos; nada más nos callamos. No nos hablamos en un rato; nos calmamos los dos y, ya después, así como: "Oye, me pasas esto. Oye, ¿quieres esto?" Y así empieza otra vez la comunicación adecuada. O sea, hay veces donde hay puntos así, donde ninguno de los dos cede. Mejor te calmas, te tranquilizas. Ya hasta después de que... No sé, ya estás tranquilo, ya estás normal, ya puedes hablarlo, ya puedes ceder, ya puedes decir: "Tienes la razón de cualquiera de los dos puntos".

En el momento del estudio, *Enrique* vivía con su pareja, lo cual significó involucrarse de manera más responsable y comprometida. Para él, la comprensión juega un papel importante, pues considera que:

Te unes, te unes más, ¿eh? Llevas una mejor comunicación. Sabes lo que le gusta, lo que no le gusta de tu comportamiento o de tu forma de ser. Todo, sabes... Bueno, nunca terminas de conocer a esa persona, pero hay muchas cosas que ya sabes de ella: lo que le enoja, lo que no le enoja. O sea, en todo eso ya puedes pensar de... si decido esto; no, mejor no, porque no le va a gustar. O lo hablas en lugar de estar decidiendo tú solo. A veces yo llegaba a decidir solo, como en ese momento de: "Yo no me quiero casar". Pero, pues, yo creo que no hice mal, porque, pues, yo iba a estar involucrado en la decisión; entonces... pues, no sé. Todo eso va mejorando. Con ella trato de ser cariñoso, de tener detalles. Que si quiere esto se lo compro. O si no tengo en ese momento el dinero para comprarle eso, pero ya sé qué quiere, y cualquier día llego, y de sorpresa se lo doy. Trato de ser comprensible; la apoyo cuando tiene problemas, pues esa es mi forma de ser.

Concluye que haría cualquier cosa para estar con ella o para defenderla: "Sí, estoy enamorado de mi esposa", construyendo en la relación día con día una identidad como pareja:

Cambié mi familia por estar con ella. Ella cambió la suya por estar conmigo. Nos hablábamos todo el tiempo. Yo me molestaba cuando no la veía. O sea... o no estaba... de que así, enojado. Pero como que sí me hacía falta. Estaba pensando en ella siempre. Quería nada más. Me decían mis amigos: "Vamos aquí", y yo: "No". Y ella me decía: "Vamos acá", y yo le decía "Sí, vamos". O sea, todo eso es lo que te hace darte cuenta de que estás enamorado de esa persona.

A pesar de que se encuentran diferencias en las trayectorias de relación amorosa, para uno representa algo doloroso; para otro significa lo contrario: sentirse feliz, pleno, reconocido por la pareja, expresando sentimientos como felicidad, satisfacción, ternura, llegando ambos entrevistados a externar

frases como: “Estoy loco”; gritar: “¡Te amo!”; pensar: “¿Qué chingados le estoy diciendo?”, y hacer cosas inesperadas: “Me decía: ‘¡Ven acá!, e iba”.

CONCLUSIONES

Desde una perspectiva sociocultural, las emociones y el enamoramiento forman parte de procesos socioculturales al incorporar prácticas, significados, creencias e ideales del grupo cultural, la familia o por los procesos de socialización que cambian en cada momento histórico.

Los datos del presente trabajo muestran que los participantes, a pesar de que ambos pertenecían al mismo momento histórico y habían alcanzado un mismo nivel escolar, estuvieron expuestos a procesos de socialización distintos en los ámbitos familiares. En el caso de *Enrique*, la relación familiar permitía el reconocimiento y validación de las emociones como una parte importante del ser hombre. En la familia de *Mauricio* se acostumbraba a silenciar la parte emocional, porque eso era signo de vulnerabilidad y debilidad en un hombre, permitiendo únicamente las emociones que exacerbaran la agresividad como muestra de masculinidad, como han señalado Kaufman (1999), Seidler (2000), De Keijzer (2001) y Connell (2015).

Estos procesos de socialización complejos dan cuenta de los ideales normativos en torno a lo que significa ser hombre en algunos contextos familiares, donde no hay un aprendizaje sobre cómo identificar y expresar las emociones, lo cual tiene implicaciones cuando los hombres establecen relaciones de pareja. En el caso de *Mauricio*, el vínculo que establece con *Ana* fue de lo más confuso, debido a que desde un principio no externó sus emociones respecto del tipo de relación que deseaba construir como pareja. En tanto que *Enrique*, desde pequeño, en su familia había oportunidad de expresar sus emociones y la manera como se sentía, lo cual era propiciado por sus padres. Así, también, es importante mencionar que había tenido otras experiencias amorosas de las cuales incorporaba cada vez más elementos para poder establecer una relación de pareja estable.

Para el caso de *Mauricio*, la familia como dispositivo de alianza en la transmisión y reproducción de estereotipos que fomentan relaciones desiguales de poder (Foucault, 1977) constituye y valida formas de relación violentas como algo naturalizado en el ámbito familiar y que formaban parte de la expresión emocional entre los varones, que –como señalan Seidler (2000) y

Payne (2002)– permitiera nombrar situaciones en las cuales pudieran sentirse inseguros o indecisos, como se pudo identificar en el caso de *Mauricio* y la relación que estableció con *Ana*. Esta situación también nos llevará a cuestionar las formas a través de las cuales van incorporando el manejo de su vida emocional en términos relacionales.

De acuerdo con Rodríguez y Rodríguez (2013), las ideas que tenemos del amor y el tipo de relación de pareja forman parte de un proceso de construcción sociocultural, donde el aprendizaje juega un papel importante en correspondencia con los significados que las personas dan a sus vivencias cuando están enamorados. Como plantea Castro (2004), los varones otorgan importancia al compromiso con la pareja para involucrarse afectivamente a través del “compartir cosas”, como tiempo y espacios físicos o simbólicos, lo cual les llevará a crear exclusividad afectiva y sexual, siempre y cuando tenga las características deseadas y se genere una apertura emocional.

Con base en lo anterior, podemos decir que, dependiendo de la relación que se construya con la pareja, se posibilitará la expresión o no de las emociones, considerando que están en juego las expectativas, creencias y significados socioculturales de lo que representa ser mujer, ser hombre y ser pareja. Ambos participantes conocen a su pareja en la trayectoria escolar durante la universidad, periodo y lugar donde generalmente los jóvenes establecen relaciones amistosas; algunas de ellas terminan en procesos de enamoramiento. En este caso, los dos participantes describieron características de sus respectivas parejas que las diferenciaban de las demás chicas de su edad y que eran contrarias a ellos, como ser ordenadas, disciplinadas y que les importaba la escuela. Son expectativas muy valoradas en la elección de una pareja femenina con la que se podía *formalizar* ese noviazgo, pero el carácter relacional de género con la pareja los lleva a vivir procesos distintos.

Enrique construye una relación de pareja estable que le brinda confianza y da continuidad a su trayectoria amorosa. *Mauricio*, por su parte, se mueve en la confusión-indefinición, sin la posibilidad de explicitar sus emociones y sentimientos. La indefinición siempre estuvo presente. No explicitó un acuerdo de exclusividad con *Ana*. Aun cuando en el discurso señala que ella lo aceptaba, emocionalmente lo vivía con dolor. La desconfianza, los celos y la angustia se hicieron presentes a través del cuerpo. *Mauricio* no pudo expresar lo que sentía, lo que le llevó a experimentar malestar, dolor y ansiedad, llevándolo a vivir un proceso de hospitalización y medicalización.

Expresar emociones y sentimientos en los varones, dejando al descubierto su vulnerabilidad, es algo que está presente en la trayectoria de vida de los varones. De acuerdo con Seidler (2000), los hombres –a través de un complicado proceso de socialización– han aprendido a no implicarse de manera sentimental o emocional, lo que se hace presente en las formas por medio de las cuales establecen relaciones de pareja y procesos de enamoramiento. Prefieren proteger sus emociones, desvinculándose de las relaciones confusas y dolorosas. Resulta mejor, para ellos, ocultar sus sentimientos de dolor y tristeza, y exaltar el enojo y la agresión, mediante el uso de drogas y alcohol. Castañeda (2008) lo plantea como una manera de evadir emociones y no responsabilizarse de ellas, lo cual también es parte del proceso de aprendizaje en los varones.

Es más probable que muchos hombres no busquen ni pidan ayuda o consejo, pues eso *no sería de hombres*. De esta manera, limitan sus posibilidades de expresión y manejo emocional, como en el caso de *Mauricio*, lo cual fue parte del proceso de aprendizaje como hombre, pues en su ámbito familiar aprendió que la agresión y la confrontación eran formas aceptables de relación; no había establecimiento de límites ni era necesario establecer ni explicitar acuerdos en las relaciones sociales. En la relación de pareja se enfrentó al dolor, la confusión y la ansiedad, desde el punto de vista emocional como hombre. Prefirió silenciar y ocultar la emoción con el medicamento, que enfrentarla y trabajarla en términos del dolor y malestar que representa.

Para *Enrique*, quien incorpora herramientas culturales para afrontar y manejar una relación de pareja, aun cuando reconoce que podría parecer “un rogón ante los demás”, prefirió afrontarlo a vivir el desencuentro y la pérdida de una relación que consideraba importante en su vida. La relación con la familia de origen posibilita o no desarrollar estrategias y habilidades de relacionamiento social con los otros y otras. Un caso particular es la relación de pareja y el proceso de enamoramiento al que se enfrentan los jóvenes.

Finalmente, la expresión de emociones juega un papel importante en la relación de pareja. Identificar el conflicto, el dolor, sufrimiento, tristeza y angustia en los varones forma parte de un proceso de aprendizaje al que muchas veces no se recurre, debido a los estereotipos de género que caracterizan los discursos sociales sobre lo que significa ser hombre y ser pareja, o estar involucrado en un proceso de enamoramiento.

REFERENCIAS

- Alberoni, F. (2004). *El misterio del enamoramiento*. Barcelona, España: Gedisa.
- Castañeda, M. (2008). *El machismo invisible regresa*. México, DF, México: Taurus.
- Castro, A. (2004). ¿Qué entienden jóvenes y adultos por “estar enamorado”? *Psicodebate*, 4, 25-38. <https://doi.org/10.18682/pd.v4i0.492>
- Castro, I. (2004). *La pareja actual, transición y cambios*. Buenos Aires, Argentina: Lugar editorial.
- Connell, R. (2015). *Masculinidades*. México, DF, México: PUEG-UNAM.
- Corona, B. S. y Rodríguez, M. Z. (2000). El amor como vínculo social, discurso e historia: aproximaciones bibliográficas. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, VI(17), 49-70.
- D’Aubeterre, L. (2005). Un estudio psicosocial discursivo sobre los procesos de elaboración de narrativas y prácticas afectivas urbanas. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 14(2), 279-304.
- De Keijzer, B. (2001). “Para negociar se necesitan dos. Procesos de interacción en la pareja con énfasis en la crianza: Una aproximación crítica desde lo masculino”. En: J. G. Figueroa (Coord.), *Elementos para un análisis ético de la reproducción* (pp. 259-276). México, DF, México: PUEG, Porrúa.
- Dreier, O. (1999). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. *Psicología y ciencia Social*, 3(1), 28-50.
- Figueroa, J. G. y Nájera, J. N. (2015). El uso de las autopsias verbales para analizar algunos suicidios de varones progenitores. *Acta Universitaria*, 25(NE-2), 40-46.
- Fisher, H. (2004). *Por qué amamos. Naturaleza y química del amor romántico*. México, DF, México: Taurus.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad 1-la voluntad de saber*. México, DF, México: Siglo Veintiuno Editores.
- García, A. y Cedillo, R. (2011). La normalización científica del amor. A propósito de la perspectiva evolutiva en psicología. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 6, 83-95. <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/122/93>
- García, B. (2013). El “amor-funámbulo”: contradicciones político-emocionales de las nuevas relaciones amorosas”. *Revista latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad*, 12, 23-35. <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/211>.
- Jiménez, L. y Tena, O. (2007). *Reflexiones sobre masculinidades y empleo*. México, DF, México: CRIM-UNAM.
- Kaufman, M. (1999). Las siete P’s de la violencia de los hombres. Documento de apoyo Fundación mujeres. <http://www.redfeminista.org/nueva/uploads/Las%20siete%20P.pdf>.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Maureira, F. (2011). Los cuatro componentes de la Relación de Pareja. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(1), 321-332.
- Payne, M. (2002). *Terapia Narrativa: Una introducción para profesionales*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Plazzesi, C. (2015). Producir una mirada sociológica sobre el amor. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 18, 9-18. <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/405>.

- Rivera, R. y Ceciliano, Y. (2004). *Cultura, masculinidad y paternidad: Las representaciones de los hombres en Costa Rica*. San José, Costa Rica: FLACSO.
- Rodríguez, T. (2008). El valor de las emociones para el análisis cultural. *Papers*, 87, 145-159. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v87n0.793>
- Rodríguez, T. y Rodríguez, Z. (2013). *Socialidades y afectos. Vida cotidiana, nuevas tecnologías y producciones mediáticas*. México, DF, México: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Salguero, M. A. (2002). *Significado de la vivencia y la paternidad en el proyecto de vida de los varones*. Tesis de Doctorado en Sociología. México, DF, México: FCPyS-UNAM.
- Seidler, V. J. (1995). Los hombres heterosexuales y su vida emocional. *Debate Feminista*, 11, 78-111. http://www.lazoblanco.org/wp-content/uploads/2013/08manual/bibliog/material_masculinidades_0446.pdf
- Seidler, V. J. (2000). *La Sinrazón Masculina. Masculinidad y teoría social*. México, DF, México: UNAM, Paidós.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significados e identidad*. Barcelona, España: Paidós.

8. Emociones en hombres jóvenes ante la noticia de un embarazo no planeado¹

María Alejandra Salguero Velázquez

Montserrat Soriano Chavero

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda desde una aproximación sociocultural el estudio de las emociones ante un embarazo no planeado en hombres jóvenes. El marco teórico conceptual de la investigación es el de la psicología sociocultural con perspectiva de género. De acuerdo con Cervantes (2014), las emociones son la resonancia ante un acontecimiento que se da en la relación del individuo con el mundo; son explícitas en términos gestuales, mímicos y posturales; surgen de la evaluación de un acontecimiento por un sujeto nutrido de sensibilidad, como es la vivencia de la paternidad no planeada; son pensamientos en acto que incluyen un sistema de sentidos y valores; son una manera de conocimiento, ya que a lo largo de la historia, desde el orden heteronormativo, las emociones han formado parte de lo femenino. Los hombres construirán identidad para el ámbito profesional y laboral, la toma de decisiones, la independencia, pero no para la vida emocional, lo cual forma parte del orden sociocultural de género, como han señalado Connell (2015[1995]) y Seidler (2000), el cual se incorpora a través de discursos y procesos de socialización a lo largo de la trayectoria de vida. Le Breton (1998)

¹ Esta investigación forma parte del proyecto sobre “Significado y vivencia de la paternidad y maternidad en jóvenes universitarios”, el cual recibió financiamiento del programa PAPIIT IN/RN 306813.

define las emociones como una construcción social y cultural que se convierte en un hecho personal a través del estilo propio del individuo. Enríquez (2008) considerará las emociones como indicadores de sentido y orientación en el mundo.

Tomar en cuenta el estudio de las emociones como proceso sociocultural, nos lleva a plantear que no es algo individualizado que sucede en la mente o el interior de una persona, sino que es socialmente construido, por lo que sus significados pueden variar a lo largo de diferentes momentos históricos y contextos. Las emociones solo pueden comprenderse en el contexto sociocultural histórico, se transmiten a través del lenguaje, los gestos, los rituales. Están presentes en las normas socioculturales, las reglas socioculturales de la emoción (Hochschild, 1979), o en los regímenes culturales, lo que política y socialmente es bien visto en cuanto a manifestación de emociones, de acuerdo con la identidad de género, el lugar, el contexto sociocultural (Rosenwein, 2002).

Las emociones no son estáticas; asumen un carácter performativo, evidencian valoraciones sociales desde el género, lo que Rosenwein (2002:842) consideraría como *comunidades emocionales*, donde se comparten significados, sentidos de actuación y performatividad, como la familia, la escuela, el hospital, el vecindario. Mesquita y Albert (2007) señalan que la emoción está regulada en el nivel de las prácticas culturales, donde la estructuración social y la dinámica de las interacciones sociales están presentes. Esto se expresa en los modelos culturales sobre el ser hombre y ser mujer, las formas de relacionarse y manifestar la emoción, así como los mecanismos socialmente acordados y regulados a través de los significados y prácticas que constituyen el mundo sociocultural. Para Gross (1998), la regulación cultural de las emociones se visualiza y concreta en las metas regulatorias de la emoción, con la intención de mantener relaciones de adaptación para sentir y actuar consistente con el tipo de persona que se *debe* ser. En el caso de las mujeres, es socialmente aceptado que muestren un despliegue de emociones como la tristeza, ante situaciones de injusticia social o desencanto amoroso, y serán valoradas y aceptadas. Esto no es así en los hombres, quienes tendrán que mostrarse indiferentes, secos o, incluso, molestos o bruscos ante las mismas situaciones.

Desde el punto de vista sociológico, Ahmed (2008) considera que más que enfocarse en el estudio de las emociones en sí, deberíamos centrarnos en su función social, lo que se espera de ellas, las formas de comportamiento en las personas y el ordenamiento social. Sentimientos como la arrogancia y falta de temor se han considerado parte de la masculinidad en los hombres.

Históricamente, se ha construido una cultura emocional diferenciada que integra significados, lenguajes y normas que regulan la expresión de emociones y sentimientos (Gordon, 1990). Incluye valoraciones genéricas como la idea de que los hombres no deben manifestar emociones ni sentimientos, pues eso es para las mujeres, quienes pueden externar su emocionalidad sin ser cuestionadas ni sancionadas, lo cual forma parte de la significación del orden de género en el mundo donde la naturalización de las emociones en la mujer y la razón en el hombre se plasmaron en la idea de mujer-emoción y hombre-razón, formando parte del capital cultural y simbólico en relación con los estereotipos de género (Seidler, 2000).

Esta asignación obedece a una construcción sociocultural, donde las emociones y el género forman parte de procesos complejos de aprendizaje de normas, creencias y discursos sociales que valoran o sancionan lo que se *debe* sentir y vivir en la vida de hombres y mujeres. Siempre habrá intentos de los otros por modificar las situaciones, significados y oportunidades para el comportamiento emocional, con base en los modelos culturales de género, existiendo una valoración en la regulación emocional de aquello que es socialmente aceptado. Dicha regulación tiene como finalidad el ajuste y adaptación social del individuo, donde las expectativas, definiciones, metas y prácticas culturales se plasman en las formas de relación entre los hombres y las mujeres, contextualizados a través de los modelos culturales.

LA EMOCIÓN EN HOMBRES JÓVENES ANTE LA NOTICIA DE UN EMBARAZO NO PLANEADO

Abordar la emoción desde el punto de vista sociocultural, implicará identificar los valores, la organización social genérica, las relaciones de poder, el cuerpo o, como señala López (2011), lo que da sentido a la acción humana y participa en la construcción de las identidades genéricas.

En ese sentido, planteamos que las emociones en los hombres jóvenes ante la noticia de un embarazo no planeado formarán parte del proceso de construcción social en torno a los significados del ser hombre, donde históricamente se han elaborado modelos y parámetros desde las diversas instituciones como la familia, la educación, la salud, en las que se considera y valora lo que es adecuado o no para un joven en su trayectoria de vida, el tipo y manifestación de emociones, la posibilidad de externarlas, en qué situaciones y

ante qué personas. Lo anterior, porque socialmente no se considera adecuado que un hombre expone emociones como el miedo, tristeza, angustia o una alegría extrema o extraordinaria. Eso podría ser aceptado para las mujeres, pero no para ellos, planteando una división dicotómica en términos de género, con posibilidades y formas de vida para unos y otras. No obstante, Mesquita y Albert (2007) plantean que –en ocasiones– las personas se *escapan* de las regulaciones culturales donde opera el *deber ser* y se dan la posibilidad de sentir y vivir la emoción, ante eventos que no se consideran dentro de la deseabilidad en el orden social.

Un caso particular es la noticia de un embarazo no planeado. Los jóvenes pueden experimentar una serie de emociones que van desde la sorpresa, el cuestionamiento, la no aceptación y, en algunas ocasiones, asumir la responsabilidad por la presión de la pareja o las familias. Aunque el embarazo se asume bajo presión, una vez que toman la decisión de continuarlo, se puede re-significar como un proceso de aprendizaje conjunto con la pareja y el/la hijo/a.

La paternidad forma parte de un proceso de construcción que modifica la vida de los jóvenes, mediante la relación que establecen con la pareja, el hijo, las familias de origen y con ellos mismos. Ser padre significa responsabilidad, pero también una experiencia emocional y de aprendizaje conjunto, transformándose a partir de múltiples influencias, como podrían ser el momento en el que forman una familia, los procesos de negociación que se gestan al interior de ella, la decisión de tener hijos, los requerimientos de la pareja, entre otros (Rojas, 2000; Jiménez, 2001; Salguero, 2002; Salguero y Pérez, 2011). Para la mayoría de los hombres, es un proceso de transformación de identidad, de cambio a un nuevo periodo de vida que es la adultez y una responsabilidad que implica la renuncia a su autonomía individual, debido al mayor compromiso con su nueva familia (Fuller, 2000).

No obstante, la noticia para los hombres de un embarazo no planeado es sorpresiva, ya que en ese momento de la trayectoria de vida se contemplaría desde las instituciones familiares y educativas el involucramiento en las actividades académicas, terminar una carrera profesional y no en procesos como el noviazgo, las relaciones amorosas o la sexualidad. Eso se dejaría para después, pues la formación profesional sigue siendo considerada como un recurso que permita alcanzar mejores condiciones de trabajo y un mayor disfrute de la vida en general (Testa y Sánchez, citados en Blanco, 2010). En este sentido, para muchos jóvenes, la paternidad no planeada trastoca emociones, compromisos y proyectos de vida, pues tendrán que negociar y llegar

a acuerdos en diversos ámbitos, como la familia o la escuela, además de recurrir a las redes sociales de apoyo para cumplir con las responsabilidades escolares y la paternidad en cuanto a la proveeduría y a las actividades de cuidado del hijo o hija.

De Jesús y Cabello (2011) investigaron la vivencia y significado de la paternidad en la trayectoria de vida de hombres jóvenes de la ciudad de Monterrey, en México. Sus resultados muestran que el tipo de relación familiar influye y se convierte en algo fundamental para que los jóvenes terminen sus estudios, aun cuando vivan un embarazo no planeado. Los datos coinciden con los de Stern (2004) en jóvenes mexicanos, en el sentido de que no solo las condiciones socioculturales del contexto influyen en las formas de afrontar la paternidad, también las expectativas en la relación de pareja, sexualidad y reproducción o el que algunos jóvenes mantengan relaciones sexuales sin el uso de anticoncepción es bajo la consideración de que si llegara un embarazo se responsabilizarían y, ante la confirmación del mismo, la familia termina apoyándolos. No obstante, en algunos casos abandonan la escuela y buscan un trabajo que les permita obtener ingresos económicos para cumplir con las obligaciones y responsabilidades de la proveeduría.

Cuando los jóvenes viven una paternidad no planeada, se enfrentan a una serie de emociones contradictorias. Muchas de ellas debidas al enorme peso y significado que se le otorga desde los estereotipos de género relacionados con la masculinidad a la responsabilidad de la proveeduría, pues un *hombre responsable* es aquel que provee económicamente a su familia, que no depende de otros. Esto genera tensión entre el ámbito familiar y laboral, haciendo que los jóvenes se sientan molestos, presionados e insatisfechos por no poder cumplir con las expectativas y responsabilidades que demanda la escuela, la familia y la paternidad (Faur, 2006; Jiménez y Tena, 2007; Montiel, Salguero y Pérez, 2008; Figueroa y Franzoni, 2011; Salguero, 2015). En México se ha documentado poco sobre la vida emocional en los hombres jóvenes y, particularmente, las exigencias y malestares cuando son padres, pues se les visualiza solo en el rol de proveedores. Las tensiones derivadas de la exigencia del mandato social de la proveeduría en ocasiones son tan demandantes que genera problemas psicológicos ligados al estrés y la depresión (Jiménez y Tena, 2007; Figueroa y Franzoni, 2011; Salguero, 2015).

En ese sentido, Mesquita y Ellsworth (2001) señalan que la manera en que las personas aprecian una situación constituye un elemento importante en la experiencia emocional. La apreciación siempre toma lugar en un

contexto de modelos culturales y de formas de relacionarse. Las personas les otorgan sentido a las situaciones emocionales con referencia a los significados y prácticas culturales de ser una persona *buena* y tener relaciones interpersonales *apropiadas*. La apreciación es creadora de significados, y el crear significados es siempre algo cultural. Los modelos culturales y las formas de relacionarse entre los jóvenes y sus parejas ante la noticia de un embarazo no planeado son regulados por los medios que ponen en juego el cuerpo, la emoción y las formas de relación e involucramiento, con base en los parámetros de un comportamiento aceptable.

Para Barbalet (2011), las emociones se entienden sociológicamente como experiencias de involucramiento, a través de las cuales las personas se relacionan con los mundos que habitan; entonces, la emoción puede referirse a la experiencia de involucramiento de las personas cuando participan en determinados eventos. Este hecho incluye la apreciación o valoración continua de los eventos de atención y de las emociones de los sujetos ante dichos eventos. Los referentes de involucramiento emocional pueden ser una persona, incluyéndose a sí mismo, una cosa o un evento como la noticia de un embarazo no planeado. Incorpora a su vez, los significados que hayan provocado una respuesta emocional; pueden ser de personas como su pareja, sus padres o las familias de origen; incluso, los profesores o compañeros de escuela. Cervantes considera que debemos tener cuidado de “no colocar las emociones sólo en el sujeto que las vive, puesto que en la experiencia emocional siempre hay otros implicados; aquellos a quienes van dirigidas, los que, además, siempre responden” (2014:31). Las emociones no se entienden por sí mismas, puesto que son procesos de vinculación que emergen, viven y se reavivan en el vínculo; incluso, no se agotan con la ruptura de este. Las emociones llegan a ser el sostén de relaciones que aparentemente hace mucho se acabaron. Partimos de la afirmación de que somos seres por “naturaleza” relacionales. Como señala Merleau-Ponty (1957): no hay hombre interior; el hombre es en el mundo, y es en el mundo donde se conoce. Desde esta perspectiva, las emociones en torno a la paternidad forman parte de construcciones sociales, históricas, influenciadas por la cultura, la temporalidad y las relaciones con las y los *otros* (Armon-Jones, 1992; Hochschild, 2001).

El tipo de emoción que experimentan los jóvenes ante la paternidad inesperada no planeada incorpora la relación entre lo personal, lo social y el mundo de la vida cotidiana, el vínculo con la pareja, las expectativas de vida en ese mundo social compartido por ella y él, así como el papel de las

instituciones a través de las familias de origen y los ámbitos escolarizados que guían formas social y culturalmente establecidas para expresar emociones y sentimientos en los jóvenes. Desde el planteamiento de Le Breton (1998), hablaríamos de *un sujeto siempre sintiente*, a partir del momento histórico en el que se sitúe, de las condiciones sociales y culturales de la experiencia.

Hablar de la paternidad no planeada de un evento que, aunque lo incorporen en el imaginario, desde el momento en que no usan condón o algún método anticonceptivo y donde existe la posibilidad de un embarazo, incurren en las prácticas de sexualidad, pensando que: “No va a pasar nada”, aunque meses después se enfrenten a la noticia de que “Sí pasó algo”, de que a la compañera “No le ha bajado”, que los resultados de las pruebas que compraron en la farmacia “Salieron positivos”. Esto genera cambios en la estructura de vida de los jóvenes, donde su participación en las diversas actividades de la vida cotidiana con la pareja y el hijo o hija va construyendo un despliegue de emociones que conformarán esa nueva manera de estar en el mundo como padres. La paternidad, más que una función económica y de protección, es un cambio en la vida emocional a través de responsabilidades, vínculos y acompañamiento. Sin embargo, poco se ha abordado lo que los hombres viven, sienten y expresan durante este proceso.

El objetivo del estudio es analizar el proceso de construcción de las emociones en hombres jóvenes, ante la noticia de un embarazo no planeado. Las preguntas que guiaron la investigación son: ¿cuáles son las emociones que viven los jóvenes ante una paternidad no planeada? y ¿cómo afrontan la responsabilidad ante el embarazo no planeado?

METODOLOGÍA

Incorporamos un paradigma interpretativo que permitió guiar el desarrollo metodológico de la investigación cualitativa, a partir del encuentro con los jóvenes a través de una entrevista, para dar cuenta de las emociones y como estas son construidas a través de la relación con la pareja, la condición familiar, económica y social, el momento histórico y las condiciones particulares de su trayectoria de vida.

Explorar y documentar las emociones que enfrentan los jóvenes al vivir la noticia de un embarazo no planeado, identificando las formas de relación y los significados, fue un reto. Retomamos el planteamiento de Kvale

(2011), en cuanto a que la investigación cualitativa permite analizar cómo es que las personas construyen significados alrededor de su mundo, sus formas de participación, los conflictos a los que se enfrentan. Propone como estrategia analítica el método de bricolaje, el cual integra diversas técnicas como: 1) Agrupación e interpretación del significado, donde se organizan los discursos que el joven elabora a través de su participación en prácticas cotidianas, tanto en la escuela como con su familia, la pareja, los amigos, etcétera, identificando las interrelaciones entre las distintas posiciones y experiencias de participación en su trayectoria escolar, familiar y de pareja, y 2) Coherencia conceptual/ teórica, mediante la cual se reflexionó y retomó la información del marco sociocultural de género, con el que se posibilitó el análisis de la información y la interpretación sobre las emociones, conflictos y alternativas que se enfrentan ante un embarazo no planeado.

PARTICIPANTES

Se eligieron para las entrevistas a profundidad a cinco estudiantes varones, cuyas edades se encuentran entre los 18 y 20 años, que se habían enfrentado a un embarazo no planeado. Como principio ético de la investigación y para resguardar su identidad, sus nombres fueron cambiados a *Alonso, Daniel, Josué, Ricardo, Mauricio* y de quienes mencionan. Se les proporcionó información sobre la investigación, indicando que se llevarían a cabo entrevistas a profundidad donde indagaríamos sobre el proceso que habían vivido en relación con el embarazo no planeado, las emociones, los cambios en su trayectoria de vida y la forma en que los habían resuelto. Comentamos sobre la confidencialidad de sus historias y solicitamos el consentimiento informado.

Las entrevistas se realizaron en diferentes lugares de la universidad donde se llevó a cabo el estudio, como el cubículo de investigación, la cafetería, los jardines, donde los entrevistados se sintieran cómodos para contar sus historias. La duración fue de entre 60 y 120 minutos y se grabaron y transcribieron para identificar las categorías, a partir de los ejes de análisis: 1) La noticia del embarazo no planeado, y 2) Emociones y sentimientos identificados.

RESULTADOS

Entre asombro, negación, tristeza y... ¿alegría?

El embarazo no planeado fue motivo de asombro para los jóvenes. Aun cuando no usan anticonceptivos en su vida sexual, se sorprenden ante la noticia del embarazo, dado que no lo tenían contemplado. La incertidumbre, el asombro y, en particular, una fuerte negación a la idea de ser padres, se hace presente; principalmente, cuando en la relación con su pareja la negociación y el acompañamiento en el cuidado reproductivo no existen. Así lo relata *Daniel*, al realizar varias pruebas de embarazo para confirmar su paternidad:

Como no nos protegíamos, ya habíamos pasado por el hecho de: “¿Y si estoy embarazada?”. Entonces, pues, las pruebas de farmacia ya no eran extrañas ni para ella ni para mí. De hecho, compramos dos de farmacia y salieron positivas. Ya desde la primera, yo me puse blanco. O sea: “¿Qué vamos a hacer?”, decía ella. No, pues igual yo había escuchado que a veces fallan. Esas no son un ciento por ciento, no, un 99 por ciento seguras. Ya hasta que después: “¿Sabes qué?, pues vamos con un doctor que te hagan un ultrasonido, una prueba de sangre”, Y sí, salió que estaba embarazada. Me puse de todos colores.

La siguiente experiencia es de otro de los participantes, *Ricardo*, quien había depositado la responsabilidad del cuidado anticonceptivo en su pareja:

Todo se me venía abajo, porque, pues, yo ya iba a entrar a la universidad, y porque hasta cierto punto, mis papás confiaban mucho en mí. Me acuerdo que una vez se quedó ella conmigo, y mi papá me dijo: “¿Cómo se va a quedar ella contigo?” Que se quede en la otra cama o que se quede acá con tu mamá. Y le dije: “¡Ay papá!, ¿qué no confías en mí? Ahí está mi hermano; ni modo que vaya hacer algo ahí con él”. Pero, al mes que me dice mi novia: “No me ha bajado, y ya llevo una semana de retraso”. Y dije: “¿Cómo una semana?”. Y, pues, sí, empecé a dudar. Dije: “¡Oye!, ¿qué no te tomaste la pinche pastilla?” Y ya se soltó en llanto. Me dijo que no se la había tomado. Y ya empecé a pensar: “A lo mejor ni es mío”. Ya ves, piensas muchas cosas. Pero, pues, sí se me vino todo encima. Como que yo entré en shock, y de verla así, llorando y débil, pues lo que se me ocurrió fue decirle: “Pues, vamos a poder”. Y, pues sí, se me vino la emoción. Igualmente, la tristeza, porque dije: “¿Qué voy a hacer?” No, pues, ya para qué llorar.

Los discursos dan cuenta de un profundo enojo ante la noticia del embarazo, dando por hecho que las parejas femeninas son las que deben asumir el cuidado anticonceptivo, por lo que ellos reprochan y cuestionan el que la pareja no lo haya hecho (“¿Qué no te tomaste la pinche pastilla?”), lo cual

les lleva a ponerse “blancos” o de “mil colores” y entrar en shock, pues sus proyectos o planes de vida hasta el momento distan mucho de incluir la paternidad, ya que –como lo indican sus relatos– las expectativas y aspiraciones de superación se encuentran en cursar o terminar una carrera universitaria, no en ser padres. Mauricio relata:

Quando embaracé a *Karla*, yo tenía 17 años, más o menos. Ya había hecho mis prácticas profesionales y había presentado mi examen para el Politécnico. Nada más estuve en el embarazo los seis meses y medio, y posteriormente se acercó la decisión de irme a estudiar a México. Entonces, yo le dije: “¿Sabes qué?, es que yo quiero seguir estudiando. Yo sé que puedo estudiar la carrera, puedo sacar una carrera y puedo trabajar”. Desafortunadamente, ella me decía: “Es que tienes que tomar una decisión”. Entonces, yo en ese momento le dije: “No te puedo dar ahorita una respuesta, porque ni siquiera estoy pensando lo que te voy a decir”. Estábamos hablando por teléfono y yo empecé también ya con nerviosismo. Empecé con muchas dudas, y ella empezó a malinterpretar cada palabra que yo le dije, tomándolo como una negativa. Entonces yo le decía: “Mira, yo puedo terminar una carrera y puedo venir por ti. Podemos vernos el fin de semana”. “¡No, no, no! ¡Es que son cinco años!” [respondió]. Y ya, yo decía: “¡Uta! Son cinco años”. Entonces llegó el momento en el que le dije: “¿Sabes qué?, mira, déjame pensar bien las cosas. Déjame esto...” Y colgó, y yo también colgué. Y eso fue el distanciamiento. Entonces, le pedí apoyo a mi papá para irme a estudiar, y, pues, tomé esa decisión; en ese momento para mí, la más acertada. Para ella, pues, te digo, por una u otra razón, ella pensaba que ya era un distanciamiento.

El caso de *Josué*:

Quando fue lo del bebé, ella me dijo: “¡Ya no me baja!”. Yo le dije: “Espérate, igual al rato te baja”. Entonces, pues yo me tenía que ir un mes a Estados Unidos, y, pues, por eso le dije: “Si crees que sí, pues si quieres chécate”. Pero ella no quiso. Y es que a veces no le bajaba durante tres meses, y así era como reglaba, de que no le bajaba. Y al cumplir el tercer mes le bajaba. El chiste es que ya regresé de Estados Unidos. Se hizo la prueba y salió que estaba embarazada. Para esto fue una prueba de sangre. Entonces, pues, me dijo: “¡No manches! ¿Qué vamos a hacer?” Entonces fuimos a un hospital, en Xochimilco. Y, es que la verdad, ni ella ni yo queríamos tener el bebé, porque, pues, estábamos estudiando.

A pesar de ser un evento que se vive con asombro, incertidumbre, nervios y negativa ante un embarazo no planeado, la paternidad puede ser una noticia que provoque alegría cuando el embarazo ayuda a afianzar la relación sentimental y se contempla la idea de una vida en pareja durante la juventud, sin que eso implique necesariamente tener los recursos económicos para sustentar dicha decisión, como menciona *Alonso*:

Con ayuda del embarazo, los problemas en la relación fueron desapareciendo. Cuando me dijo, la verdad, corrí a decirles a mis amigos. Estaba nervioso. Sabía que me regañarían o me dirían: “Te lo dije”, porque en cierto momento llegaba a comentarles que era descuidado para protegerme. Porque muchas veces con parejas anteriores lo hice y pensaba que era estéril, porque no pasaba nada. Hasta que con ella sucedió, y, pues, ¡ese sentimiento de alegría y nervios, sientes que explota de tu boca y quieres gritarlo! Yo estaba muy contento. Decía: “¡Qué bonito! Tendré un hijo. No tengo nada que darle, pero aun así lo amaré mucho, y yo veré como darles lo necesario a ambos”.

“Tengo miedo”, me siento culpable por la confianza que depositaron en mí

Después de recibir la noticia del embarazo no planeado, una parte del proceso implica tomar la decisión de continuarlo y aceptar la paternidad, con la inminente necesidad de tener que comunicárselo a sus padres. Es el momento cuando la mayoría relata pasar por momentos de miedo e incertidumbre, al suponer la reacción de sus familiares. Algunos prefieren pedir ayuda a los hermanos, como *Alonso*:

Pensaba: “¿Cómo les diré a mis papás? Seguro ellos no van a querer y me van a correr”, porque mi papá pasó por esa situación y mi abuelo no lo ayudó. Por eso, yo creo que pasaré por la misma situación. Y, pues, antes de decirles a nuestros familiares, le dije a mi hermano que me ayudara a encontrar un lugar para rentar. Mis papás se molestaron mucho. Su mamá se medió molestó, pero fue la primera que nos dijo que debíamos juntarnos.

En otros casos, el miedo de comunicar la noticia no recae directamente en decirlo a sus propios padres, sino en enfrentar la situación con la familia de la pareja, pues como menciona *Ricardo*, sienten que defraudaron la confianza puesta en ellos:

Como al mes y medio volví a trabajar y le digo: “¡No, me da mucho miedo hablar con tus papás!, no sé qué vayan a decir tus papás, porque ellos me brindaron la confianza”. Ellos me dejaban que me quedara, que estuviera con ella, me presentaron con su familia, muchas cosas buenas. Llegaba y era de: “¿Ya comiste, hijo? Siéntate a comer”. O de: “Ya no te vayas, ya es tarde. Mejor quédate”. A pesar de que llevábamos cuatro meses, los señores se portaron a todo dar.

Hablar con la familia de la pareja no parece ser una situación fácil. En algunos casos, la reacción suele ser de mucha insatisfacción y decepción hacia sus hijas, lo que puede provocar que los jóvenes sientan culpa y se consideren

responsables de que ocurriera un embarazo no planeado, al no incorporar el cuidado anticonceptivo, como relata *Daniel*:

Al llegar a su casa, su papá no quiso salir de su cuarto, y su mamá llore y llore. Por mi mente pasó que era mi culpa, porque yo era la única persona con la que sexualmente ella había estado. Yo ya sabía lo que iba a pasar. No sé, a lo mejor ella también lo sabía, pero yo me sentía culpable, porque la reacción que hubo en mi casa no fue la misma que hubo en la suya. Ella también lloraba mucho, agarró sus cosas y nos fuimos.

Cuando las cosas se ponen difíciles

Para algunos jóvenes es difícil asimilar la noticia del embarazo, llevándolos a significar su paternidad como un evento negativo. Es el caso de *Mauricio*, quien recurre al uso del alcohol y siente que su entorno social no lo comprende. Anudado a vivir una situación de separación con su pareja, hace del embarazo un evento conflictivo. *Mauricio* cuenta:

La verdad, quise drogarme cuando pasé por todo esto. Solo tomé mucho. Era muy fuerte ver cómo tu vida había cambiado tanto. Los amigos ya no te veían igual. Mis amigos me veían como señor: “El que la regó”, que se habían acabado mis oportunidades, que había arruinado mi vida. Un día, en el Poli [Politécnico], en una banca que teníamos, grabamos nuestro nombre y algo representativo de cada uno. Y, bueno, yo puse mi nombre y un amigo dibujó un óvulo y muchos espermatozoides, y dije: “¡Ah! Esa es la opinión que tienen de mí”. Soy muy sentimental. Lloraba cuando llegaba a mi cuarto y me reprocho mucho haber perdido ese año y medio que perdí al no estar con mi hija. *Karla* y yo discutimos por cinco años por el tiempo que no estuve con ella. Me lo reprochaba siempre. A mí me dolía; me sentía amenazado todo el tiempo. Un día le dije que estaba con ella porque la quería, pero que si no dejaba atrás ese problema no podríamos seguir viviendo así. Lloramos, nos abrazamos y, desde allí, ya no se ha vuelto a discutir.

Al formar familia, los jóvenes empiezan a experimentar cambios en sus relaciones de pareja. Algunas veces, comenzar a vivir juntos significa aprender a negociar cuestiones como las responsabilidades económicas, tales como la administración y el uso del dinero. Así lo describe *Alonso*:

Un problema era el dinero que no lo administrábamos bien. Pero, como pareja, fuimos solucionándolo; en especial, porque ella creció sin un conocimiento o cercanía de un padre. Y yo, al contrario, con una familia unida, podría decirse. Y el objetivo de ambos era estar juntos, y más por este bebé, porque es ese símbolo de unión de ambos.

Para Josué:

Yo creo que el problema con ella es que nunca vio su realidad. Y a lo mejor yo también nunca vi mi realidad, porque mis papás siempre me habían ayudado. ¿Cuál era nuestra realidad? Pues, que teníamos muy poquito y que si no fuera por los papás de ambos no sé qué hubiera sido. Ella lo que sabía era que si le[s] pedía dinero a sus papás, le daban, y sabía que cuando yo tenía dinero, pues me pedía. Llegué a la conclusión de que ella veía su conveniencia. Ella no vivía en la misma situación de cuando no teníamos aún al bebé, de [que] cuando queríamos, nos íbamos al cine o a tal lado o hacer lo que ella quería.

Estas distintas formas de convivencia y relación en pareja pueden ser motivo de conflicto y discusiones, pues vivir en pareja un embarazo desde la postura de “sentirse obligados a vivir juntos” significa empezar a compartir con otro el uso del espacio personal, así como negociar posturas tales como casarse y no solo “juntarse”. Por ejemplo, el caso de *Daniel*:

El mismo hecho de que la situación te está obligando a juntarte, pues sí lleva a ciertas asperezas con las que chocas a veces. O sea, no te voy a decir: “La pasé muy mal”, pero tampoco fue pura felicidad, pues el hecho de ya convivir todo el día juntos, o sea, eso ya es distinto. Las cosas cambian; primero nos teníamos que dormir en una cama individual. A veces no cabíamos: “Hazte para allá”. Nos peleábamos. O sea, sí discutimos. No te voy a decir mucho ni bastante, pero sí varias veces; sí discutimos mientras ella estuvo embarazada. Y, luego, el que según nos íbamos a casar, y yo no quería, porque en ese momento me sentía como que... Iguualmente la situación me obligaba. O sea, no era que yo o ella nos estuviéramos casando por gusto. Y no me gustó; primeramente, el hecho de que me estaban casando por obligación, casi, casi. Y, luego, el que yo no iba a poner nada, no iba a cubrir ningún gasto, pues eso me llevó como a explotar en un cierto momento. Y dije: “¡No, no, no me quiero casar!”.

Las relaciones se enfrentan a procesos de negociación muchas veces conflictivos respecto de los roles que cada uno debe asumir a partir de los estereotipos de género: la mujer encargada de los deberes del hogar y el hombre de la proveeduría económica, provocando sentimientos de enojo y coraje cuando ocurre la falta de apoyo por alguna de las dos partes. *Josué* relata:

Me acuerdo que cuando estaba embarazada. Me decía: “¡Mmm, no hay que pararnos!” Y, pues, un día esta chido, un día lo compartes, pero yo no podía quedarme ahí todo el día. Tenía que trabajar. Entonces, yo pensaba que quería darle lo mejor a mi hijo. Y yo no sé cómo se den los procesos químicos en el embarazo, pero sé que todo lo que come la madre lo come el hijo. Entonces, si la madre no come bien, pues el hijo va a estar mal. Entonces, a veces ella me decía: “¡No, es que no quiero hacer nada!” Y, pues, yo por llevar la fiesta en paz,

le decía: “Pues, bueno, voy a estar un rato”. Y, hasta de repente, me levantaba y le daba de comer, y todo para que ella no hiciera nada. Pero, luego, yo decía: “Es que, si yo hago las cosas, yo quiero sentir que están conmigo. O sea, si yo jalo la cuerda, tú la jalas conmigo. Yo quiero que me demuestres que estás conmigo”. Y, pues, yo veía que yo me esforzaba y ella no me ayudaba. Pues, yo sentía mucho coraje, porque sentía mucha deslealtad, mucha falta de compromiso, de cooperación, de que no le nacieran las cosas. Yo sentía que hacía todo. Yo le decía: “Es que también tiene que caber en ti la iniciativa de que también es tu hijo, que no nada más es mi hijo. Yo no te pido que me ayudes con dinero”. Y, la verdad, yo pienso que el sentirte apoyado por la otra persona es muy importante.

Cuando tus prioridades cambian y sientes “bonito”

A pesar de los conflictos que se pueden presentar durante el embarazo, con la familia, la pareja o con los amigos, asimilar la noticia implica que los jóvenes cambien su estilo de vida. La paternidad se vive entonces como un compromiso desde el embarazo, provocando sentimientos de felicidad que describen como momentos particularmente “bonitos”:

Fue bonito. Yo, desde que sabía que ella estaba embarazada, empecé a dejar las fiestas, a distanciarme un poco de mis amigos por estar con ella. No al ciento por ciento, pero no se me hacía justo que yo lo hiciera y ella no. Siempre pienso mucho en eso para todo lo que decido, hasta [para] comprarme algo. Siempre es así, de: “¿Cómo me voy a comprar eso y a ellos no les voy a comprar nada?”, ¿no?, “Mejor no me lo compro”, cosas así. Mi prioridad era ella. O sea, a mí me gustaba verla bien. (*Daniel*)

Fue muy bonito. Fíjate que cuando fui al Seguro Popular a darme de alta y ver que era mi esposa en el papel, me sentí encantado. Ya éramos esposos, mínimo en el seguro. Y poco después compramos un refrigerador que hace hielitos. A los pocos amigos que llegaban a visitarme, ahí donde rentaba, les presumía mi refrigerador. Teníamos una estufa, uno que otro traste, pero ya dormíamos juntos en nuestra cama. Verla despertar a mi lado, finalmente. No era tanto el lugar donde estábamos, que no era un lujo, o el cómo vivíamos. Lo bonito era la persona con la que estaba. Ella me hizo sentir, a pesar de los pleitos que se presentaban, un embarazo muy bonito. Dormir juntos, tocar su pancita, prepararle los pocos antojos que podía costearle. (*Alonso*)

Fue una etapa muy bonita durante su embarazo, a pesar de que me daban las ganas de ser chavo y salirme. Yo me agarraba de eso, de que ya no podía salir, de que me tenía que ir a trabajar, porque los tres primeros meses no me daban ganas de salir. Ya después de los tres primeros meses, ya me salía y ella sí cayó

en alguna depresión, porque ya no hacía las actividades de antes. Ya nada más estaba encerrada en su casa, porque le daba pena que la vieran con su pancita. Pero yo le decía: “Que te valga madres. No eres la única ni la primera”. Y salíamos, y salía con su pancita. Y, pues, yo empezaba a vestirla [hacerse cargo del gasto]. Ya me empezaba a hacer más cargo de eso, de esas cosas. Ya como que todo lo de ella yo empezaba a absorberlo; como que ya no les pedía mucho a sus papás y, pues, me hacía cargo de sus cosas. (*Ricardo*)

Los hombres jóvenes encuentran en el embarazo no planeado la oportunidad de asumir nuevas responsabilidades que les ayudan a dar un sentido de orden a su vida. Priorizar a su pareja, retomar su papel como proveedores, convivir con su bebé a través de las atenciones hacia su pareja, nos habla de que el embarazo no planeado puede asumir muchos significados. Para algunos, puede ser lo más conflictivo, algo que interfiere en su desarrollo profesional, que trunca su carrera y su vida; para otros, aceptar la paternidad, los lleva a externar emociones de felicidad, al asumirse como hombres responsables y recrearse como cuidador de la pareja y el hijo o hija.

Las narraciones elaboradas durante la conducción de entrevista dan cuenta del proceso de construcción social de las emociones, a través del cual los jóvenes incorporan la experiencia de la sexualidad, las implicaciones de una falta de negociación respecto al uso de la anticoncepción, la noticia de un embarazo no planeado y la vivencia de la paternidad no planeada. El despliegue de emociones va desde la incertidumbre, el asombro, la emoción, hasta la preocupación por lo que se viene a futuro a partir de la decisión que tomen como pareja. Esto refleja la complejidad de la experiencia emocional que requiere de diferentes miradas. Algunas de ellas integran las implicaciones sociales en términos de los lugares socialmente asignados para los y las jóvenes, las expectativas, los roles genéricos, los discursos sociales en cuanto al cuidado reproductivo, porque históricamente a las mujeres se les ha asignado el cuidado y uso de anticoncepción. Aunque los hombres quedan al margen, cuestionan a sus parejas el hecho de no haber asumido la *responsabilidad* histórica del control reproductivo.

¿Cuáles serían las implicaciones éticas que de ello se deriva? El que las trayectorias de vida se re-signifiquen, lo cual en algunos casos es muy conflictivo, al tener que postergar o –en definitiva– dejar de lado proyectos personales como el terminar una carrera universitaria. En otros casos, las implicaciones son negociadas a través de la pareja o la familia, re-significando y re-dirigiendo la vida en términos de co-construcción, donde las redes

de apoyo juegan un papel fundamental en la conducción de vida del hijo, ahora como pareja y padre. Se podría pensar que las consecuencias se derivan de la actuación a nivel personal; sin embargo, desde el feminismo se ha planteado que lo personal es político y que tiene implicaciones en la vida de las personas. Podríamos hacer referencia a los pocos planes y programas para jóvenes, más allá de preceptos morales, controles y regulaciones sobre la sexualidad, pero lo que habría que trabajar son cuestiones de cuidado en el uso del cuerpo, de las implicaciones en el uso o no de la anticoncepción, las cuales inciden en los planes y proyectos de vida de quienes viven un embarazo no planeado, pero también en su vida emocional, pues es ahí donde lo personal se vuelve político.

CONCLUSIÓN

A partir del objetivo planteado en la presente investigación: analizar el proceso de construcción de las emociones en hombres jóvenes ante la noticia de un embarazo no planeado, podemos señalar que el proceso de construcción de las emociones incorpora y cualifica la experiencia. La expresión de las emociones de los jóvenes revela valores y sentidos, que dan significado a la vida de la persona. El caso de los jóvenes que se enfrentan a una paternidad no planeada es algo complejo que incorpora los significados elaborados sobre el ser hombre, la responsabilidad y el cumplimiento, aun cuando un embarazo no sea planeado en ese momento de la vida. La responsabilidad y el cumplimiento ante la noticia y, posteriormente, en la paternidad y la proveeduría, forman parte de los estereotipos de masculinidad y del ser hombres y ser responsables con la pareja y el hijo, llevándolos a reestructurar su vida, encontrar un empleo que les permita obtener recursos y re-distribuir sus tiempos entre la pareja, el hijo, el trabajo, y si son estudiantes, el cumplimiento en la escuela, como los resultados de la investigación de Arvizu (2020).

Para la mayoría de los jóvenes, vivir una paternidad no planeada es un proceso de lo más complicado: trastoca sus vidas, pues implica un despliegue de identidad en diferentes contextos, lo cual requiere un re-ordenamiento en las formas como han conducido su vida. Ingresan a una nueva categoría como pareja y padre, rompen con lo socialmente esperado y con todos aquellos significados de ser joven, estudiante e hijo, lo que les produce miedo e incertidumbre hacia su futuro y, a su vez, mucho enojo tanto con ellos

mismos como con sus parejas femeninas, al ver obstaculizados sus planes de superación y expectativas de logro centradas en la terminación de una carrera profesional, como ha señalado Blanco (2010). Sin embargo, también se encuentran otras experiencias en torno a la paternidad no planeada y los procesos de reestructuración de vida en los jóvenes. Encuentran sentido al verse como padres de un hijo o hija, del cuidado que tendrán que brindar no solo a su pequeño hijo, sino que ellos –como padres a su vez– incorporan el cuidado de sí. En ocasiones dejan de salir con sus amigos a tomar o irse de fiesta, incorporan la preocupación por la pareja y su hijo/a como pudimos identificar en algunos de los discursos de nuestros participantes y que coinciden con los resultados de la investigación de Gómez (2018).

Coincidimos con el planteamiento de Mesquita y Ellsworth (2001), al señalar que la manera en que las personas aprecian una situación, constituye un elemento importante en la experiencia emocional, y que la apreciación siempre toma lugar en un contexto de modelos culturales y de formas de relacionarse. Esto es, que las personas les dan sentido a las situaciones emocionales con referencia a los significados y prácticas culturales. En el caso de los jóvenes entrevistados, el modelo cultural indica que deben terminar primero una carrera profesional y conseguir un trabajo, formar una familia y finalmente ser padres. De manera que, al invertir todo el proceso, la noticia de un embarazo genera emociones como incertidumbre, enojo, miedo, tristeza.

Solo para una minoría representa alegría el ser padres, aun cuando no lo habían contemplado, lo cual coincide con los datos de investigaciones, como las llevadas a cabo por Stern (2004), De Jesús y Cabello (2011), Gómez (2018) y Arvizu (2020). En estos casos, las familias resultan fundamentales para que sus hijos estudiantes y ahora padres puedan dar continuidad a su vida y superen algunas dificultades; entre ellas, el proporcionarles ayuda moral, emocional, un lugar dónde vivir, dinero y apoyo en el cuidado y la crianza.

Si bien, el motivo de reflexión se centra en las emociones en los jóvenes ante la paternidad no planeada, se sigue requiriendo de una mirada más amplia que permita documentar la complejidad que representa la vivencia y significado de la sexualidad, la reproducción y la paternidad que trastocan la trayectoria de vida y las expectativas de terminar los estudios, pero no el de ser padre.

La contribución al adentrarse en el ámbito de las emociones, las masculinidades y paternidades en los jóvenes es que permite explorar la diversidad de realidades en el proceso de construcción, como hombres jóvenes y padres, y de las emociones como parte del mundo social en que se encuentran,

donde el deber ser los coloca como jóvenes estudiantes que tendrían que terminar una carrera universitaria y donde un embarazo trastoca las expectativas no solo personales sino familiares y sociales. Ahí se da el inter-juego entre lo individual y lo social, donde se encuentran bajo la mirada, vigilancia y valoración a partir del modelo cultural de masculinidad, del ser hombre, de lo que han aprendido a través de sus familias de origen, los ámbitos escolarizados y el mundo social. Desde esta perspectiva, las emociones en torno a la paternidad en los jóvenes forman parte de construcciones sociales, históricas, influenciadas por la cultura, la temporalidad y las relaciones con las y los otros (Armon-Jones, 1992; Hochschild, 2001).

Coincidimos con el señalamiento de Mesquita y Albert (2007), respecto de que en ocasiones las personas se *escapan* de las regulaciones culturales donde opera el *deber ser*, y se dan la posibilidad de sentir y vivir la emoción ante eventos que no se consideran dentro de la deseabilidad en el orden social, como es el embarazo no planeado. Por ejemplo, cuando los jóvenes describieron en general el embarazo de su pareja como un evento “bonito”, les permitió un acercamiento con sus hijos/as, no solo visto desde el ámbito de la proveeduría –que sigue presente y los satisface–, sino desde la convivencia con su hijo/a y el cuidar a su pareja para que no se canse, alimentarla, etcétera. En ese sentido, estamos de acuerdo con Barbalet (2011), al considerar las emociones como experiencias de involucramiento, incluyendo la apreciación o valoración continua de los eventos.

Se podrían considerar experiencias de involucramiento cuando los jóvenes comienzan a vivir en pareja el proceso de embarazo y las formas de negociación de los espacios donde van a habitar, los roles que cada uno asumirán en esa nueva vida, lo cual implica todo un despliegue de emociones a partir del tipo de relación construida con la pareja; incluso, con las familias de origen, que todo el tiempo están vigilando el curso y desarrollo de los hijos e hijas, aun cuando hayan formado una nueva familia.

Emociones como miedo, culpa, tristeza, aceptación y no aceptación del embarazo y la paternidad, se originan a partir del tipo de relación que construyen con la pareja. Si se sienten presionados o no apoyados en el proceso de formar familia y ser padre, lo vivirán de manera difícil, conflictiva y con enojo. Los datos muestran a su vez experiencias diversas en las que aparecen emociones como la alegría y el “sentir bonito”, ante la noticia del embarazo y la paternidad; esto, cuando los jóvenes logran negociar de manera favorable con la pareja y se da un continuo acompañamiento en el embarazo.

REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2008). *The cultural politics of emotion*. London, UK: Routledge.
- Armon-Jones, C. (1992). Affect, objects and rationality. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 22(2), 129-143.
- Arvizu, A. (2020). Administrar, rendir y agotar el tiempo. Las jornadas de madres y padres universitarios. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 6, e478. <https://estudiosdegenero.colmex.mx/index.php/eg/article/view/478/pdf>
- Barbalet, J. (2011). Emotions beyond regulation: back grounded Emotions in Science and Trust. *SAGE Journal*, 3(1), 36-43.
- Blanco, C. (2010). ¿Por qué graduados con una misma formación llegan a ocupar posiciones diferentes en espacio de posibles? Una respuesta desde P. Bourdieu. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4997/ev.4997.pdf
- Cervantes, S. (2014). “La esperanza: potencial de convocatoria social”. En: R. Enríquez y O. López (Coords.), *Las emociones como dispositivos para la comprensión del mundo social* (pp. 29-56). Guadalajara, México: ITESO, Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM.
- Connell, R. (2015 [1995]). *Masculinidades*. México, DF, México: PUEG-UNAM.
- De Jesús, D. y Cabello, L. (2011). Paternidad adolescente y transición a la adultez: una mirada cualitativa en un contexto de marginación social. *Iberoforum Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 6(11), 1-27.
- Enríquez, R. (2008). *El crisol de la pobreza. Mujeres, subjetividades, emociones y redes sociales*. Guadalajara, México: ITESO.
- Faur, E. (2006). Género, Masculinidades y políticas de conciliación familia-trabajo. *NÓMADAS*, 24, 130-141.
- Figuroa, J. y Franzoni, J. (2011). “Del hombre proveedor al hombre emocional: construyendo nuevos significados de la masculinidad entre varones mexicanos”. En: F. Aguayo y M. Sadler (Coords.), *Masculinidades y políticas públicas. Involucrando hombres en la equidad de género* (pp. 64-83). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Fuller, N. (2000). “Significados y prácticas de paternidad entre varones urbanos del Perú”. En: N. Fuller (Ed.), *Paternidades en América Latina* (pp. 35-90). Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.
- Gómez, M.DP. (2018). *Construcción social de las emociones sobre la paternidad en hombres adolescentes*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Salud Pública. Guadalajara, México: Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.
- Gordon, S. (1990). “Social Structural Effects on Emotions”. In: T. Kemper (Ed.), *Research Agenda in the Sociology of Emotions* (pp.145-179), New York, USA: State University of New York Press.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Hochschild, A. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575.
- Hochschild, A. (2001). The presentation of emotion. Berkeley: Department of Sociology-University of California. <http://sociology.berkeley.edu/profiles/hochschild>

- Jiménez, L. y Tena, O. (2007). *Reflexiones sobre masculinidades y empleo*. Cuernavaca, México: CRIM-UNAM.
- Jiménez, M. L. (2001). *La reproducción de los varones en México: el entorno sexual de la misma, estudios de casos*. Tesis de Doctorado en Sociología. México, DF, México: FCPyS-UNAM.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Le Breton, D. (1998). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- López, O. (2011). *La pérdida del paraíso: el lugar de las emociones en la sociedad mexicana entre los siglos XIX y XX*. México, DF, México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM.
- Merleau-Ponty, M. (1957). *Fenomenología de la percepción*. México, DF, México, México: FCE.
- Mesquita, B. & Albert, D. (2007). "The cultural regulation of emotions". In: J.J. Gross (Ed.), *The handbook of emotion regulation* (pp. 486-503). New York, USA: Guilford Press.
- Mesquita, B. & Ellsworth, P. C. (2001). "The role of culture in appraisal". In: K. R. Scherer y A. Schorr (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 233-248). New York, USA: Oxford University Press.
- Montiel, P., Salguero, A. y Pérez, G. (2008). El trabajo ¿fuente de conflicto en el ejercicio de la paternidad? *Psicología y Ciencia Social*, 10(1 y 2), 26-40.
- Rojas, O. L. (2000). *La paternidad y la vida familiar en la ciudad de México, un acercamiento cualitativo al papel desempeñado por los varones en los ámbitos reproductivo y doméstico*. Tesis de Doctorado en Estudios de Población. México, DF, México: Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano-El Colegio de México, AC.
- Rosenwein, B. (2002). Worrying about the emotions in history. *American Historical Review*, 107(3), 821-845.
- Salguero, M. A. (2002). *Significado y Vivencia de la Paternidad en el Proyecto de vida de los varones*. Tesis de Doctorado en Sociología. México, DF, México: FCPyS-UNAM.
- Salguero, M. A. (2015). "Fathering in México". In: L. Roopnarine (Ed.), *Fathers across Cultures. The importance, roles, and diverse practices of dads* (pp. 63-91). Santa Barbara, USA: Praeger.
- Salguero, M. A. y Pérez, G. (2011). *Dilemas y conflictos en el ejercicio de la maternidad y la paternidad*. México, DF, México: FES Iztacala-UNAM.
- Seidler, V. (2000). *La Sinrazón Masculina. Masculinidad y teoría social*. México, DF, México: UNAM, Paidós.
- Stern, C. (2004). Vulnerabilidad social y embarazo adolescente en México. *Papeles de Población*, 10(39), 129-158.

Eje 3. Emociones, educación y jóvenes

9. Emociones y contexto sociocultural en el desarrollo de capacidades básicas en el nivel universitario: un estudio exploratorio

Luis Arturo Guerrero Azpeitia

Armando Ulises Cerón Martínez

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se concibe con la necesidad de reconocer la importancia que para el desarrollo de capacidades básicas tienen tanto las emociones como el contexto sociocultural de estudiantes universitarios de las universidades politécnicas de Tulancingo (UPT) y Metropolitana de Hidalgo (UPMH). La preocupación concreta surge porque ellos se encuentran insertos en un modelo educativo basado en competencias y bajo un calendario escolar cuatrimestral que es considerado como un sistema intensivo.

Estos dos factores someten al estudiante a un entorno escolar muy demandante, en el que no en pocas ocasiones lo más importante es la consecución de los objetivos establecidos en el currículum, situación que genera que muchos estudiantes sean relegados del subsistema educativo sin que hayan tenido una intervención educativa eficaz que les permita alcanzar los estándares requeridos. Las presiones emocionales a las que son sometidos juegan un papel importante en sus prácticas escolares.

En este sentido, se realiza una revisión somera de la evolución del modelo EBC (Educación Basada en Competencias), de manera principal en Europa y en México, cuyos antecedentes y aplicación provienen, en especial, del modelo del viejo continente. Más adelante, se presentan los hallazgos

obtenidos de un primer estudio exploratorio de la vida subjetiva de los estudiantes en ambas escuelas, así como un breve análisis de ellos y las conclusiones obtenidas que dan cuenta de la importancia del contexto familiar, sociocultural y emocional en la formación universitaria.

ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

La EBC es una construcción suprasubjetiva que se impone como modelo a seguir de manera intersubjetiva en el campo educativo. Demanda, al menos en el discurso, la movilización de todos los recursos de los que dispone un estudiante para desarrollar una tarea específica en un contexto determinado. Desde 1996, el Informe Delors (1996) planteó como requerimientos de la educación del siglo XXI cuatro aprendizajes fundamentales que, en el transcurso de la vida de cada individuo, deberán constituirse en los pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) habían advertido en sus informes que el conocimiento se convertirá en el elemento central para la nueva sociedad; incluso, en el ámbito de la reproducción material de vida, obligando a la humanidad a desarrollar sus capacidades de innovación y creatividad (CEPAL y UNESCO, 1992).

Un nuevo modelo educativo requería ser organizado y aplicado con base en el concepto de competencias, entendiéndolo como la combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes. Se incluía la disposición para aprender a aprender, posibilitando que el educando pueda generar un capital cultural o desarrollo personal, un capital social que incluye la participación ciudadana y un capital humano o capacidad para ser productivo (Comisión Europea, 2004). De esta manera, las competencias a desarrollar contribuirían a dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, permitirían la interacción en grupos heterogéneos y potenciarían el actuar de un modo autónomo y a comprender el contexto (Comisión Europea, 2004).

La Comisión Europea (1995), en el *Libro Blanco. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento* establecía cinco puntos estratégicos para

potenciar las *políticas de empleabilidad*: adquisición de nuevos conocimientos, acercar la escuela a la empresa, luchar contra la exclusión social, hablar tres lenguas comunitarias y tratar en un plano de igualdad la inversión en equipamientos y en formación.

Los informes del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) que comparan a los estudiantes en conocimientos y habilidades en las áreas de matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas parten del supuesto de que el éxito en la vida depende de un rango mucho mayor de competencias (OCDE, 2017). En el proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), *Definition and Selection of competencies* (DeSeCo), se establece que una competencia es más que conocimiento y habilidades, pues incluye la habilidad para enfrentarse a demandas complejas, poniendo en acción, en situaciones concretas, recursos psicológicos, habilidades y actitudes para responder a los requerimientos de una sociedad, desempeñando –de esta manera– tareas estables y exitosas con base en las dimensiones cognitivas y no cognitivas (OCDE, 1999).

Se recomienda, entonces, buscar las competencias clave, más que hacer un listado de competencias. El término *key skills* (destrezas, habilidades o competencias clave) se emplea, desde otros ámbitos, para describir aquellas competencias de carácter genérico que los individuos necesitan para convertirse en miembros activos de un mundo profesional flexible y competitivo, con capacidad de adaptación para el aprendizaje a lo largo de la vida.

En el Proyecto *The Tuning Educational Structures in Europa*, se concibe a las *competencias* como: “una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, capacidades y valores. La promoción de estas competencias es el objeto del programa educativo” (González & Wagenaar, 2006:14). Bajo esta concepción, se realizó una encuesta a graduados, empleadores y académicos, y se definieron los tipos de competencias que más tarde se analizaron y desarrollaron en los libros blancos de cada titulación. Las competencias se clasifican en transversales o genéricas y específicas. Las competencias vistas desde los documentos rectores, por ejemplo, la *Declaración de Bolonia* en 1999, donde se considera que la Europa de los conocimientos debe conferir “a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio” (EEES, 1999:1).

En México, hasta la primera mitad de los noventa, la Educación Superior Tecnológica (EST) comprendía a los institutos federales (IF) y al

Instituto Politécnico Nacional (IPN), pero con el ingreso del país al Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros (GATT, por sus siglas en inglés) en 1986, se inicia un proceso gradual de apertura comercial y desregulación de la economía, que llegaría a consolidarse con la firma, en 1992, del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN). Esta inserción del país en la competitividad internacional, en concordancia con los impactos de las nuevas tecnologías en la productividad, obligaría a las empresas nacionales (máxime del sector industrial) tanto a reorganizar sus esquemas como sus líneas de producción, al incorporar nuevas formas de organización del trabajo. Esto traería como consecuencia la modificación de los requerimientos de los puestos ocupacionales, con las consecuentes implicaciones de cambio en la calificación laboral y en la formulación de perfiles profesionales más integrales y exigentes, al coste de presiones emocionales intensas durante el proceso formativo.

Bajo estos efectos del cambio tecnológico en la productividad y la organización del trabajo, se plantea un nuevo paradigma de la *Status of Technology Education* (STE), en donde el tema de la tecnología se convierte en una disciplina intelectual y no práctica, como se entendía en el pasado. La STE actual debe sustentarse en una visión integral basada en “los procesos de la tecnología más que en los procesos de la industria” (Sanders, 2001:35).

Con estas perspectivas, en la primera mitad de los noventa se inició una etapa de profundos cambios estructurales y funcionales de la STE. Diversificación, descentralización y vinculación sustentarían el proceso de reforma dirigida al fortalecimiento del sector; en concreto, se estableció la reestructuración del currículum con una mayor pertinencia de perfiles ocupacionales que formulan las empresas, basados en la formación de competencias.

En este marco, surgen tres nuevos subsistemas de educación superior tecnológica en el país: los institutos tecnológicos descentralizados (ITD), las universidades tecnológicas (UT) y las universidades politécnicas (UP), en los años de 1990, 1991 y 2001. Sin embargo, las UP son las primeras instituciones en ofrecer un modelo educativo basado en competencias profesionales, el cual presupone un compromiso con una enseñanza centrada en el aprendizaje en situaciones reales, que a la vez se sustente en proyectos curriculares flexibles, por lo que se decide adoptar la EBC para desarrollar sus planes y programas de estudio y potencializar así la educación superior tecnológica.

Concretamente, en el modelo educativo de las UP se objetivan las recomendaciones de diversos organismos internacionales que, en tanto estructura

suprasubjetiva, condicionan y regulan la vida académica, social y de investigación en dicho subsistema (Guerrero, 2017). En este contexto, se concibe como competencia al “conjunto de capacidades de una persona, que se reflejan en conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se requieren para realizar una función en un contexto profesional” (CUP, 2005:4). Las competencias se clasifican en básicas, genéricas y específicas. Se mira, pues, que la sugerencia de forma suprasubjetiva dada de educar en competencias se intentará practicar de manera intersubjetiva en espacios concretos. En este demandante contexto surgen las preguntas: ¿Qué papel juegan las emociones en la vida familiar y escolar de los estudiantes de ambas escuelas? ¿Qué estrategias emocionales enfrentan para su permanencia escolar?

PLANTEAMIENTO TEÓRICO METODOLÓGICO

Existen antecedentes que refieren que la formación de las distintas habilidades cognitivas se ve afectada por el nivel socioeconómico de los estudiantes (San Martín y Tirso, 2010). Se observa, además, que las desigualdades socioculturales y su consecuente segmentación inciden en el aprendizaje de matemáticas y lenguas (Cervini, 2002). En relación con el proceso de socialización escolar, se ha reportado que una socialización asimétrica favorece la generación de inferencias (León *et al.*, 2011). Sin embargo, la idea del trabajo educativo por competencias viene de atrás. El concepto de competencia ya se utilizaba desde el campo de la psicología, de la lingüística y de las teorías de la comunicación. En este sentido, el término de competencias se define como aquellas “capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación” (Chomsky, citado por Cabezas, 2015:141). Posteriormente, fue redefinido desde la formación empresarial, tratando de usar sus posibilidades en favor del interés de la empresa.

A diferencia de la competencia, entendida como la capacidad creativa del ser humano, su definición desde el mundo empresarial está ligada a la eficacia y la rentabilidad productiva. Al respecto, se tiene que “El surgimiento de la gestión por competencia laboral en la empresa, en parte obedece entonces a la necesidad de acortar la distancia entre esfuerzo de formación y resultado efectivo” (Mertens, 2000:18). Se trata, entonces, de definir y adquirir destrezas y saberes que hagan a las empresas competitivas, lo que representa

–bajo esta postura– que de un interés por la persona y el bien colectivo se transita a una interpretación que privilegia el interés privado y competitivo.

En contraste, otra visión del modelo educativo basado en competencias concibe que, por su naturaleza, estas son de carácter personal e individual. Para su impulso, se requiere desde el sistema educativo el conocer y respetar las capacidades metacognitivas de los educandos, su contexto sociocultural, así como su desarrollo psicológico y emocional (Coll, 2007). Por su naturaleza, las competencias no se adquieren (o desarrollan) en abstracto, sino a partir de situaciones concretas, en espacios concretos, con y por personas concretas, a través de actividades concretas que forman parte del quehacer del educando. De esta manera, la adquisición de una competencia está asociada con la adquisición de una serie de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, etcétera), por parte del sujeto (Coll, 2007).

La EBC persigue así una convergencia entre los campos social y afectivo y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales, motoras del individuo, lo que significa que el aprendizaje debe potenciar una integración de las disciplinas del conocimiento, las habilidades genéricas y la comunicación de ideas (Argudín, 2001). El educando no solo debe saber manejar sus saberes (conocimientos), sino que también debe tener bajo su control sus interacciones sociales, sus emociones y sentimientos; además, debe ser capaz de reconocer, interpretar y aceptar las emociones y sentimientos de los demás (Ortega, 2008). De hecho, todo el sistema educativo inculca la disposición a relegar la externalización emotiva y a privilegiar la dimensión cognitiva, lo que no significa su aniquilamiento sino solo *control* en ese contexto.

De acuerdo con lo anterior, la EBC enfrenta dos retos. En primer plano, la resistencia mostrada por los remanentes de la educación escolástica, basada en la autoridad y la razón, donde el docente es visto como fuente de sabiduría y el discente, como un ignorante, quien aprendía en tanto lograba grabar y reproducir las enseñanzas de su maestro. En segundo plano –tal vez el más preocupante–, romper con el criterio heredado por la sociedad occidental, caracterizada por el pensamiento generado en la Grecia clásica que planteó una división de las *ciencias* en términos de disciplinas, con límites fijos, separando las ciencias *duras* (lógica, física, matemáticas) de las ciencias *blandas* (diversas manifestaciones del arte y deporte), ignorándose el carácter integral del individuo y la coexistencia de otras inteligencias (cenestésica, espacial, introspectiva y, desde luego, la emocional, solo reconocida en tiempos recientes como tal).

Ahora bien, se sabe que las emociones son procesos mentales y físicos abiertos, muy complejos y básicos en nuestras vidas, que tienen una dimensión fisiológica, psicológica, cultural e individual (Fericgla, 2011). Con la interacción social es que las dimensiones conforman motores de nuestras vidas que atraen o rechazan determinados estímulos. Los sistemas escolares modernos tienden a ignorar la vida emocional de los educandos, privilegiando los aspectos cognitivos. Las actividades emocionales no se anulan, sino que se ajustan a las condiciones en las que se inserta el agente social que, en términos de Berger y Luckmann (2001), se ha habituado a este tipo de prácticas escolares. Esto significa que un individuo colocado en una situación dada, en un momento preciso de su vida y en un contexto determinado, no reacciona a los estímulos exteriores con la misma carga emocional que en otro momento de su camino biográfico o en otro escenario. Es decir, la emoción nace de la interpretación de las situaciones, no de las situaciones mismas. De ahí el interés de que la vida emocional debiera recuperarse de forma explícita en el currículum escolar para el desarrollo de capacidades básicas integrales.

Para Bourdieu no hay cosa más seria que las emociones, toda vez que están aprehendidas en lo más hondo de los dispositivos orgánicos, donde “el orden social se inscribe en los cuerpos [...] pero que siempre otorga un lugar destacado a la afectividad y, con más precisión, a las transacciones afectivas con el entorno social” (Bourdieu, 1999:186). Se asume, por tanto, que toda experiencia social no solo se enfrenta de forma cognitiva, sino que debe hacerse con la totalidad de las estructuras vitales, lo que incluye las emociones mismas, se manifiesten o no. Así, se podría hablar de una *experienciación primaria* en toda experiencia social de los agentes; sobre todo, las nuevas experiencias, donde el significado emocional de los eventos puede enfrentarse con una carga emocional positiva, negativa o neutra (Cerón, 2012). Y si bien no se están calificando a las emociones bajo estas categorías, es comprensible que los estados emocionales positivos son los que promueven el bienestar anímico de quien las experimenta, por contraste con la afectación anímica de las emociones negativas (Alpízar y Salas, 2010; Greco, 2010; Barragán y Morales, 2014).

Por su parte, el lenguaje sentimental está adquiriendo mayor centralidad en la descripción de lo escolar, donde la afectivización pedagógica sugiere la existencia de maestros que, en un afán de querer a estudiantes carentes de afecto, tienden a relegar la tarea pedagógica de enseñar (Abramowski, 2010). Esto estaría socavando la profesionalización docente y causando el

resquebrajamiento de esta. La autora citada menciona a Foucault, al establecer que la labor docente debe estar entre la rigidez y la afectuosidad; pero entonces, ¿cuál debería ser la postura del sistema educativo ante esta situación? ¿Cómo encontrar el justo balance de la labor docente entre esta dicotomía?

Si bien en otros tiempos la rigidez era un común denominador en las prácticas educativas, ¿cómo abordar la importancia de las emociones sin caer en el extremo opuesto, en la *sentimentalización* en la labor docente? ¿Cómo evitar la magnificación o la descalificación del componente efectivo? Es frecuente escuchar que la educación no se circunscribe en el *querer a los chicos*, pero tampoco en la frialdad del anonimato y el desconocimiento perfecto del otro, como lo establecen Alliaud y Antelo (2005). Parece ser entonces imperante la necesidad de conocer las condiciones sociales y económicas de los estudiantes, así como los efectos colaterales que esto pudiera implicar, tales como lo que se llama *desintegración familiar, crisis de valores e individualismo*, entre otros, que permitan reflexionar respecto de la posición que habrá de asumir el sistema educativo.

En consecuencia se plantea, en este estudio, la necesidad de realizar una exploración referente a algunos rasgos socioculturales y emocionales de estudiantes universitarios, por lo que la población de estudio estuvo conformada por alumnos que en su momento cursaban sus estudios de licenciatura en la Universidad Politécnica de Tulancingo (UPT) y en la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo (UPMH), un grupo por cada institución y en programas educativos diferentes. Las variables consideradas fueron los factores que determinan el nivel sociocultural de los estudiantes: del tipo económico (ingresos/bienes), sociales (educación/vivienda), de flujo (ingreso, ocupación y bienes), de *stock* (patrimonio) y factores emocionales.

Los instrumentos de medición fueron cuestionarios mixtos, de tipo abierto y cerrado, con un tratamiento de la información no codificada y con una aplicación mediante entrevista personal. En el caso de la valoración del nivel socioeconómico, se utilizó el cuestionario tipo Likert, en tanto que la valoración del desarrollo de inferencias, como las emociones, se determinaron a partir de un cuestionario de respuesta abierta.

RESULTADOS

1. Exploración de rasgos socioculturales

En los hallazgos que se obtuvieron en la exploración con los grupos de estudio, se consideró la identificación de los rasgos socioculturales. Se trabajaron dos fases: la primera, para identificar el entorno familiar y social de los estudiantes; la segunda, para realizar un comparativo entre ambas comunidades en ocho categorías de interés. En lo que respecta a la ocupación familiar, la dedicación a actividades no calificadas es de por lo menos el 60% de padres y de poco más de 80% para las madres. Las principales ocupaciones para ellos es las de obrero/jornalero (38.8%) y comercio (17.9%). Para ellas son el hogar (53.7%) y el comercio (13.4%), como se indica en la figura 9.1.

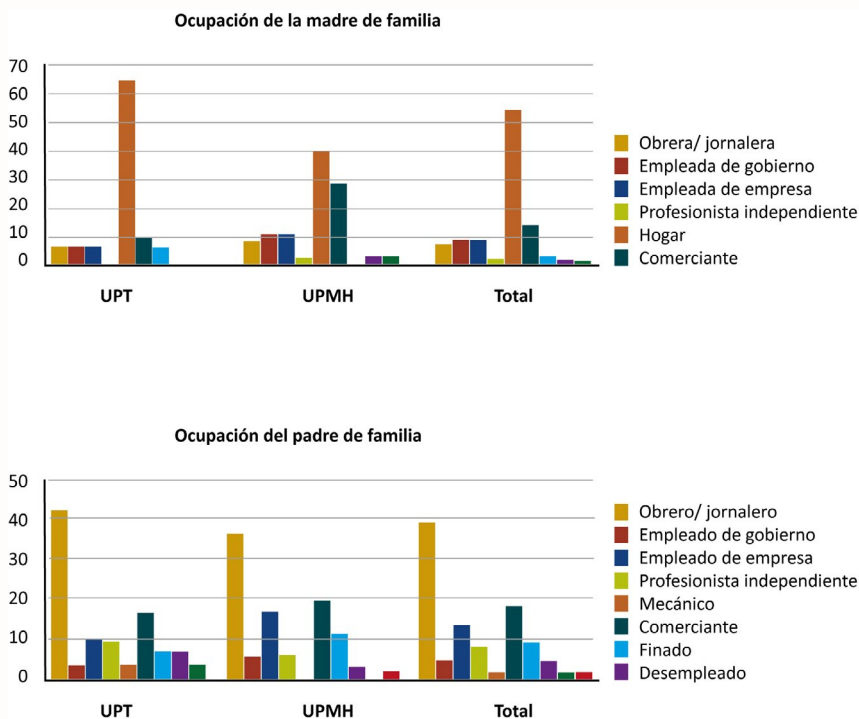


Figura 9.1. Comparativo de la ocupación de los padres de familia en ambas universidades. Fuente: Elaboración propia (2013).

Respecto a los indicadores de escolaridad de los padres de los estudiantes, el promedio para la UPT es 8.4 años, en tanto que para la UPMH es de 9.9. En términos generales, el número de profesionistas en los hogares es de 0.4 por familia, lo que representa que en el 73.2% de los hogares no se cuenta con algún miembro que sea profesionista. Existe uno o dos profesionistas en el 26.8% de los hogares; en este último caso, en las familias de la UPMH existe el doble de hogares con dos profesionistas. En contraparte, en la UPT, el factor es de 3.5 veces el indicador de hogares con un profesionista respecto de la UPMH.

Los principales temas de conversación que se tienen al interior de las familias, en general por ambas instituciones, son los asuntos familiares (80.6%), escuela (50.7%), planes futuros (44.8%), deportes (20.9%), trabajo de padres (19.4%) y en menor medida los asuntos de la comunidad y política (9.1%). En particular, resalta que en la UPMH las conversaciones referentes a los planes futuros de las familias son mayores en casi veinte puntos porcentuales; sin embargo, en los asuntos de la comunidad, la situación se invierte para los estudiantes de la UPT. De acuerdo con las respuestas de los estudiantes, existe una relación entre *muy buena* y *buena* con los integrantes de la familia. En este caso, los porcentajes son similares alrededor de los 40 puntos porcentuales, mientras que en la UPMH la relación catalogada como *muy buena* es casi el doble que en los casos que se considera buena.

Referente al financiamiento para los estudios universitarios, los padres de familia son los principales proveedores de recursos (77.5% para UPT y 88.9% para UPMH), aun cuando se observa que en la UPT existe mayor diversidad en otro tipo de financiamiento como cuenta propia, becas o dos o más fuentes. Destaca además que el financiamiento por cuenta propia en alumnos de la UPT es 3.5 veces mayor que en estudiantes de la UPMH.

El empleo del tiempo libre contrasta en ambas universidades. En el caso de la UPT, de mayor a menor frecuencia se tiene: deportes (77.4%), música (45.2%), reuniones con familia (38.2%), ver televisión (38.7%), lectura (22.6%), reuniones con amigos (16.1%) y videojuegos (9.7%). Por su parte, en alumnos de la UPMH, se tiene reuniones con familia (52.8%), deportes (47.2%), reuniones con amigos (38.9%), lectura (25.0), música (25.0), ver TV (22.2) y videojuegos (2.8%).

En lo que respecta a los servicios con los que se cuenta en casa, con independencia de los considerados básicos, en el caso de la UPT solo en el 32.3% de los hogares se cuenta con telefonía fija, 19.4% con Internet, 25.8 con

TV por cable y 22.2% con dos o más servicios. En los hogares de los estudiantes de la UPMH, los indicadores son más altos con el 47.8%, 27.8%, 30.6% y 27.8%, de forma respectiva.

El entorno social de los estudiantes se observa que son similares. La diferencia tanto en niveles de pobreza como de desempleo son menores en el entorno donde viven los estudiantes de la UPMH; sin embargo, los niveles de drogadicción son ligeramente mayores, con una menor presencia de pandillas. Por último, de acuerdo con los datos, existe un mayor nivel de participación social en el caso de la UPMH, misma situación en los niveles de confianza hacia su comunidad o colonia de origen (Figura 9.2).

Con esto, son perceptibles las diferencias objetivas y subjetivas entre ambas instituciones, donde los alumnos de la UPMH, por su orientación más familiar, sus recursos y proyectos giran más en torno a esta unidad social. Por ello, es entendible que los estudiantes de la UPT requieran de otros medios para agenciarse recursos, por contraste con los de la UPMH, por ejemplo.

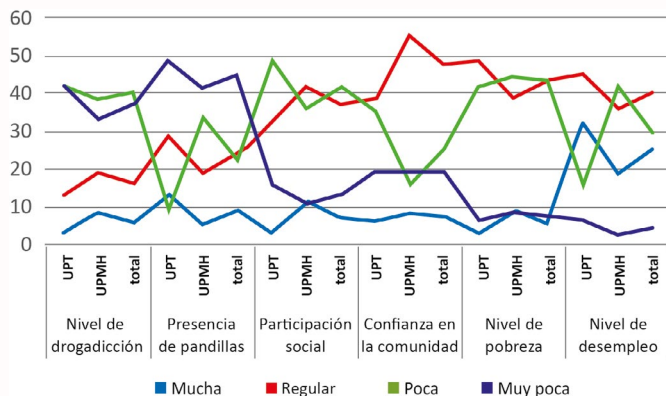


Figura 9.2. Comparativo del entorno social de los estudiantes de ambas universidades. Fuente: Elaboración propia (2013).

Por otra parte, se diseñó un cuestionario con escala tipo Likert con 77 ítems agrupados en ocho categorías: ambiente y trabajo colaborativo, relevancia de ciencias básicas en el Programa Educativo (PE), uso de tecnología, contexto social, hábitos de estudio, escuela, habilidades docentes, ambiente y trabajo colaborativo y contexto familiar. En la figura 9.3, se observa el comparativo por categoría. Es preciso mencionar que en la escala de Likert empleada fue 5 (siempre), 4 (casi siempre), 3 (a veces), 2 (casi nunca) y 1 (nunca).

En lo que respecta a la entrevista semiestructurada, se hicieron 14 preguntas con la intención de corroborar y ampliar las diferencias observadas en las categorías citadas con anterioridad. Del análisis de las respuestas vertidas por los estudiantes, se desprende que existe en términos cualitativos una diferencia significativa en las categorías de entorno familiar y trabajo colaborativo en ambos grupos integrados por seis estudiantes de cada uno: cinco hombres y una mujer por la UPT, y tres hombres y tres mujeres por la UPMH. En ambos casos los estudiantes fueron elegidos al azar.

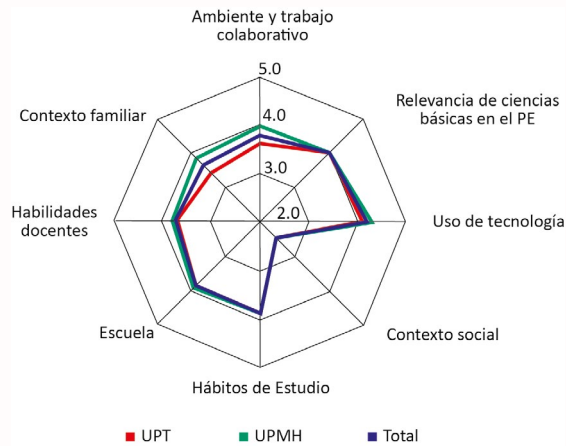


Figura 9.3. Comparativo de las respuestas de los estudiantes por categoría y universidad.
Fuente: Guerrero (2013).

2. Entorno familiar

De acuerdo con la descripción citada en líneas arriba, de la escolaridad de los padres se observa que existe una mejor habilitación académica en los padres de los estudiantes de la UPMH; sin embargo, parece no ser diferente de forma significativa, por lo que se describe el análisis de otros factores.

Los servicios de los que disponen los estudiantes de la UPT en los hogares de sus padres son los denominados servicios públicos (agua, luz, drenaje), pero los servicios tales como telefonía o Internet no han sido contratados. En lo que respecta a los estudiantes de la UPMH, se observa que son muy similares; solo en tres casos se cuenta con Internet en sus hogares o con familiares directos.

En relación con lo anterior, cuando los estudiantes requieren realizar tareas o trabajos fuera de la escuela, los estudiantes de la UPT suelen recurrir

al uso de libros, ya que no cuentan con Internet. En caso de requerirlo, necesitan acudir a un *ciber*. Los estudiantes de la UPMH recurren de manera más equilibrada al uso del Internet (en domicilio o en un *ciber*) y uso de libros. En ambos casos, los libros que requieren los estudiantes son solicitados a préstamo. Hay que tener presente que el consumo cultural presupone los recursos económicos y culturales para adquirirlos.

Sobre el tipo de conversaciones que los estudiantes mantienen con sus padres respecto a temas de su universidad, se observa que de manera general no existe diferencia en ambos grupos. Se coincide en general que se tratan temas de seguimientos a las calificaciones, importancia de las carreras, desempeño de los docentes, desarrollo de la propia universidad e integración al grupo. En lo particular, resaltan dos comentarios; uno de ellos tiene que ver con la plática referente a los gastos que implica para la familia el hecho de que su hijo este estudiando la universidad (UPT) y el que de los padres se tiene apoyo económico, pero no académico (UPMH).

Las conversaciones que tienen los alumnos con sus familiares respecto a otros temas se concentran, para los estudiantes de la UPT, en la vida personal o familiar, actividades desarrolladas durante el día, cultura general y hechos sociales. En lo particular, en un caso se reconocen los proyectos futuros y en otro la motivación para seguir adelante. Por su parte, los estudiantes de la UPMH centran sus conversaciones más en las actividades académicas, en términos generales, aunque existen temas particulares como deudas, planes y aspectos de índole familiar. En un caso se manifiesta la búsqueda de alternativas para contratar maestros particulares.

Cuando existen dudas respecto a algún tema de ciencias, los estudiantes de la UPT afirman que casi no cuentan con apoyo en la familia, en virtud de que sus padres no tienen preparación académica suficiente, por lo que recurren a amigos o conocidos para aclarar sus dudas y, de modo eventual, por ellos mismos. Por su parte, los estudiantes de la UPMH tienen situaciones similares en la poco más de mitad de los casos. Reconocen que sus padres se limitan a proveer de algunos recursos, como el económico para ir al Internet. En dos casos se reconoce el apoyo de familiares con nivel licenciatura que aclaran temas de ciencias.

En términos generales, se observa que los estudiantes de la UPT tienen un condicionamiento social más bajo. Esto se observa en los rubros de educación y ocupación de los padres, condiciones de vida y recursos disponibles en casa para favorecer el aprendizaje, el tipo de conversaciones con

familiares y apoyos que se le proveen a los estudiantes para el desarrollo de sus actividades académicas.

3. Trabajo colaborativo

Los estudiantes de la UPMH manifiestan que asumen con más frecuencia un rol de liderazgo, organizando actividades y haciendo que los otros integrantes realicen las tareas asignadas. En los estudiantes de la UPT esta concepción no es generalizada, ya que se presentan casos en los que se asume el rol de liderazgo, pero también se asume un papel de integrante del equipo. Por otra parte, se tiene que –en términos de efectividad– los estudiantes de la UPT manifiestan que en la mayor parte de los casos el aprendizaje es equivalente al correspondiente a trabajar de manera autónoma, aunque se reconoce de manera incipiente que el trabajo en equipo tiene las ventajas a escuchar ideas y apoyarse en el caso de dudas. Los estudiantes de la UPMH asumen que tienen en general un mejor aprendizaje cuando trabajan de esa forma, aunque se reconoce que depende de las actividades realizadas por sus integrantes, ya que –de no ser así– el aprendizaje no sería tan efectivo, según ellos.

En lo que respecta a un trabajo colaborativo menos formal, como hacerlo fuera de las sesiones de aprendizaje dirigidas por el profesor, los estudiantes de la UPT manifiestan una opinión dividida al respecto. Algunos asumen que el trabajo se convierte en *puro relajo*; otros consideran que se genera una dinámica de apoyo y autoevaluación, y en otros casos se combinan ambas situaciones. Los estudiantes de la UPMH indican que cuando se reúnen a trabajar de manera colaborativa fuera de las sesiones, existe mayor participación y aprendizaje; recurren a otros profesores o a alumnos más hábiles, aunque esta situación está condicionada a que los integrantes se dediquen a trabajar. También existen opiniones encontradas respecto a que son sesiones regulares en las que de alguna manera se pierde tiempo.

En relación con el trabajo colaborativo en otras actividades no académicas, se desprende de los comentarios de los estudiantes de la UPT que existe una mayor participación en el trabajo colaborativo; se sienten cómodos en las actividades y se reconocen con más pertenencia a los grupos en los que participan. Existe el comentario que en la dimensión académica no gusta participar en equipo; sin embargo, sí lo hacen cuando es trabajo extraacadémico. Al respecto, estudiantes de la UPMH manifiestan que se sienten cómodos trabajando en equipo, pero resaltan la molestia por la no participación de

otros integrantes. En otros comentarios sobresale la importancia que para algunos tiene el que los integrantes tengan el mismo *nivel* para poder avanzar. Existe también el proceso de adaptación como algo importante a desarrollar en el trabajo colaborativo.

En términos generales, se observa que, según los comentarios de los estudiantes de la UPT, existe una predisposición en ellos a asumir un rol un poco más pasivo en el trabajo colaborativo, considerando que no existe una diferencia significativa entre el aprendizaje individual y el que se genera en el trabajo colaborativo, aunque sucede lo opuesto en actividades no académicas. Los estudiantes de la UPMH tienden a asumir un rol más de líderes y comentan que tienen un mayor aprendizaje cuando se trabaja en equipo, tanto formal como informal, si bien advierten algunos rasgos de individualismo y segregación de otros integrantes que no tiene el mismo nivel académico.

De acuerdo con el análisis realizado, se puede establecer que existe, en términos cualitativos, una diferencia significativa en las categorías de entorno familiar y trabajo colaborativo en ambos grupos de estudiantes. Aunque no existen elementos para concluir tal hipótesis, se tienen indicios para corroborar lo que el estudio de la etapa anterior sugiere; en el caso de la categoría de entorno social, se tiene también en términos cualitativos que no existe gran diferencia entre ambos grupos.

4. Exploración de las emociones y la subjetividad

Debido al carácter exploratorio del presente estudio, solo se consideraron los comentarios o puntos de vista emitidos por los estudiantes, sin que se haya realizado una revisión más allá de la simple encuesta entre su discurso y su comportamiento en el entorno social educativo. Bajo este contexto, se determinó realizar el análisis de los resultados mediante la agrupación de las respuestas emitidas (Figura 9.4).

- Grupo I. Aquel que reconoce que el rendimiento académico depende en mayor proporción de la capacidad intelectual que del manejo de las emociones.
- Grupo II. Aquel que asume que ambos factores tienen la misma importancia en el logro académico.
- Grupo III. En este grupo, los estudiantes consideran que las emociones tienen mayor peso específico que la capacidad intelectual en el desempeño académico.

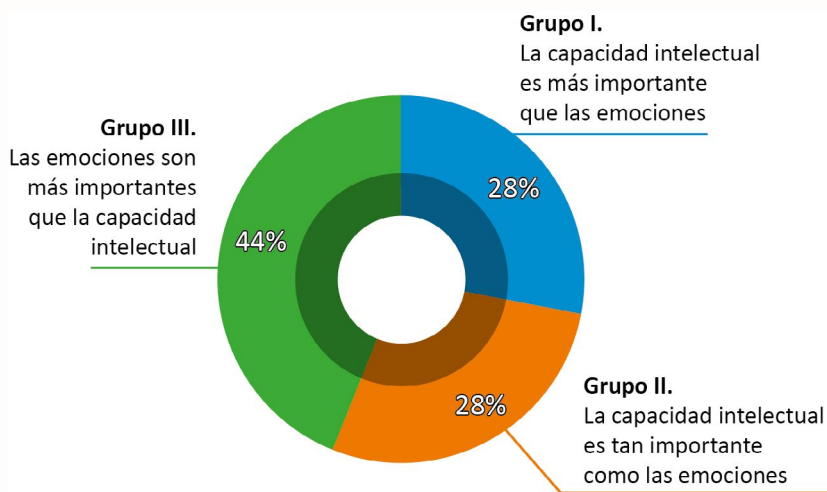


Figura 9.4. Principales comentarios textuales emitidos por los estudiantes en función de su percepción respecto a las emociones y la capacidad intelectual en el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia (2014).

Con la intención de establecer un comparativo entre los tres sectores estudiantiles ya citados en líneas anteriores, el análisis de los resultados subsecuentes se realizó mediante la clasificación de sus respuestas a cada una de las preguntas realizadas. Se solicitó que en todo momento establecieran el porqué de su argumento.

4.1 Percepción de los estudiantes respecto a su entorno emocional en el aula

En esta exploración, se observa que la percepción de los estudiantes es que existe un buen entorno escolar en por lo menos 60% de los casos en los tres grupos de análisis, resaltando que el grupo I considera un mal entorno escolar en 40% de los casos. Del análisis de los comentarios de los estudiantes, se tiene que existen elementos comunes en los tres grupos de análisis, resaltando el apoyo entre compañeros, la buena comunicación, la orientación al logro de objetivos y la buena convivencia, aunque –al parecer– para la minoría existen insultos y una ligera tendencia a perder la disciplina (Tabla 9.1).

En complemento a la información anterior, se presenta a continuación una síntesis de las respuestas de los estudiantes a la pregunta ¿Qué emociones

siente usted con mayor frecuencia en las interacciones al interior del salón de clase? Dichas respuestas se procesaron por grupo de análisis.

Tabla 9.1. Comentarios textuales emitidos por estudiantes respecto al entorno emocional en su aula

Grupo	Bueno	Malo
I	"Nos apoyamos cuando se puede y cuando se debe" "Nos apoyamos cuando tenemos dudas" "Para no tener limitantes ni distracciones"	"Existen muchos insultos"
II	"Hay buena comunicación y convivencia entre todos" "No se menosprecia a nadie y tratamos de apoyarnos en lo posible para superarnos" "Observo en la mayoría entusiasmo para aprender"	
III	"Al parecer, logramos concentrarnos y trabajar en equipo para lograr un objetivo, hay muchas risas" "El ambiente es positivo. Siempre estamos alegres, convivimos, reímos, nos apoyamos los unos a los otros" "Aunque ya veo un fastidio, un ya querer salir de aquí, en [que] ya no se disfruta nada. Ya lo que quieres es que pase rápido"	"A veces el grupo suele caer y platicar, lo que lo caracteriza como bueno, porque al final nos unimos más"

Fuente: Elaboración propia (2014).

Inseguridad o miedo. De acuerdo con los estudiantes, se presenta en mayor proporción cuando no se logran los objetivos planteados, ya sea por ellos mismos o por sus profesores. Se resalta que la interacción social representa un factor presente en todos los grupos de análisis, aunque tiene mayor énfasis en el grupo I (60%), grupo en el que se presentó el mayor porcentaje (40%) de inseguridad o miedo al enfrentarse a nuevos temas o conocimientos.

Rabia o impotencia. Los estudiantes manifiestan que se presentan cuando no se tiene comprensión de temas o cuando no lograron los objetivos planteados. Esta condición prevalece sobre todo en los grupos II y III en poco más del 80% de los casos; en complemento, el grupo I manifestó un mayor sesgo hacia el desorden en la clase y a los asuntos personales (Tabla 9.2).

Alegría o satisfacción. Se observa cierta congruencia con lo manifestado en líneas anteriores, en virtud de que los encuestados consideran que el logro de

los objetivos y la comprensión de los temas vistos en clase son precursores de alegría o satisfacción; en tanto, la interacción social como precursor fue considerada solo en 20% de los casos y únicamente se presentó en el grupo I.

Tabla 9.2. Comparativo de emociones negativas autopercibidas por los estudiantes

Tópico	Inseguridad o miedo			Tópico	Rabia o impotencia		
	I	II	III		I	II	III
No Comprensión de temas/Nuevos conocimientos	40%	--	12.5%	No Comprensión de temas	40%	40%	37.5%
No logro de objetivos	--	80%	50%	No logro de objetivos	--	40%	50%
Interacción social (hablar en público)	60%	20%	37.5%	Desorden en clase	40%	20%	12.5%
				Asuntos personales	20%	--	---

Fuente: Elaboración propia (2014).

Interés o entusiasmo. Los estudiantes manifestaron un interés muy marcado por la interacción social y los temas afines a la carrera. Este fenómeno se presenta con mayor énfasis en los grupos II y III, en tanto que para el grupo I en especial, el abordar temas nuevos o iniciar ciclos nuevos representa motivo de entusiasmo en 60% de los casos (Tabla 9.3).

Tabla 9.3. Comparativo de emociones positivas percibidas por los estudiantes

Tópico	Alegría o satisfacción			Tópico	Interés o entusiasmo		
	I	II	III		I	II	III
Comprensión de temas	40%	--	37.5%	Tema/ciclos nuevos	60%	--	37.5%
Logro de objetivos	40%	100%	62.5%	Logro de objetivos	20%	20%	12.5%
Interacción social	20%	--	--	Interacción social (convivencia con compañeros)	20%	40%	12.5%
				Tema interesante afín a la carrera	--	40%	37.5%

Fuente: Elaboración propia (2014).

En términos generales, se observa que el logro de objetivos, la comprensión de los temas vistos en clase, la interacción social y los temas afines a su especialidad son factores que detonan las emociones positivas en los estudiantes. La no comprensión de temas, el no logro académico, la interacción social y desorden en clase generan emociones negativas. Aunque se reconoce la complejidad del estudio de las emociones positivas, de acuerdo con Barragán y Morales (2014), son aquellas que producen bienestar anímico al promover el disfrute y la gratificación por la felicidad, el buen estado de humor, la fluidez, etcétera, en los individuos que las experimentan, aumentando también una espiral en los compromisos adquiridos. Por ello, es preciso reconocer, de acuerdo con los hallazgos, que esta percepción puede depender de la concepción que tienen los estudiantes respecto a la relación entre las emociones y el aprendizaje.

4.2 Percepción de los estudiantes respecto a su entorno emocional en el hogar

Respecto a la exploración del entorno familiar, se observa que los estudiantes que consideran que las emociones tienen igual o mayor importancia que la capacidad intelectual (grupos II y III), en su entorno emocional familiar está muy bien o bien en un porcentaje alto (100% y 75%, de manera respectiva). Para los estudiantes que consideran que la capacidad intelectual es más importante que las emociones (grupo I), manifestaron una distribución simétrica, donde la percepción de que el entorno emocional está bien en 60% de los casos.

Los principales factores de un entorno familiar muy bueno son la buena comunicación, el apoyo y afecto existente entre sus integrantes y los valores inculcados por la familia. Respecto de una percepción buena del entorno, destacan algunos factores similares por el otro grupo de estudiantes como la comunicación y el apoyo (aunque existe cierta evidencia de que coexisten emociones tanto positivas como negativas). Existe una percepción regular al asumir que hace falta una buena comunicación, confianza y una mayor presencia de emociones positivas (Tabla 9.4).

Tabla 9.4. Comparativo de emociones positivas percibidas manifestadas textualmente por los estudiantes

Grupo	Muy bien	Bien	Regular
I	"Nos tratamos de apoyar en lo que necesita cada quién"	"Tenemos comunicación; además, ayudamos en momentos que nos necesitamos" "Existen pequeñas acciones con las que algún integrante cambia su estado o emoción" "A veces hay ciertas preocupaciones por cuestiones económicas o problemas académicos"	"No todos interactuamos en las pláticas, y en estas no puede expresarse uno tranquilamente"
II	"Ya que todos podemos comunicarnos muy bien y hay un gran afecto" "Porque hay mucha comunicación entre todos" "Gracias a los valores que se nos han inculcado y la forma positiva de ver los problemas, el entorno es bueno y se ve"	"En mi forma de pensar, sí hay varias cosas que puedo cambiar" "Se presentan más emociones positivas que negativas"	
III	"Se perciben emociones positivas" "Por la comunicación que tenemos y coordinación entre nosotros" "Todos comparten lo que hacen en semana y reímos" "Porque nos apoyamos mutuamente, tenemos confianza unos con otros y una gran convivencia"	"Ya que en familia nos apoyamos mutuamente y existe comunicación"	"Ya que no me da tiempo de estar con ella que [sic] de lunes a sábado, transporte más de 80 minutos de ida y regreso más una hora, solo da tiempo de estudiar" "Pues algunos integrantes tienen más emociones negativas que positivas"

Fuente: Elaboración propia (2014).

4.3 Percepción de los estudiantes respecto a su estabilidad emocional y su aprendizaje

En lo que respecta a la influencia del manejo de las emociones para lograr un aprendizaje, el 100% de los estudiantes consideró que sí es relevante. Argumentan que se mejora la atención y concentración en los estudios, mejora la percepción de las cosas, reduce la ansiedad y mejora la actitud. Una minoría

reconoce la importancia de acudir con un psicólogo para la orientación en el manejo de las emociones; no obstante, considera que tiene poco tiempo para asistir, dada la carga académica a la que se ven sometidos.

Con la intención de corroborar las percepciones anteriores, se les cuestionó si las emociones negativas tenían influencia en su aprendizaje. El 94% de los casos considera que sí. De los principales argumentos esgrimidos, destacan la falta de atención y concentración, inseguridad, falta de interés por la clase y reducción de los logros académicos. En congruencia con lo anterior, en el caso que declaran que las emociones no influyen en el rendimiento escolar, se deja entrever en los comentarios que es importante controlar las emociones, lo que de manera implícita evidencia que existe la concepción de dicha influencia.

La totalidad de estudiantes consideran que un mejor ambiente emocional mejora el aprendizaje. Resaltan comentarios en favor de la concentración, la reducción de obstáculos en el aprendizaje, la importancia de la estabilidad emocional, el interés y motivación hacia el aprendizaje, seguridad y tranquilidad, mejor rendimiento académico y estabilidad mental; sin embargo, en algunos comentarios se reconoce la importancia de saber manejar las emociones y la convivencia en un ambiente emocional bueno y estable (Tabla 9.5).

Una acotación es necesaria en este sentido, al presentar de manera brusca el hecho de tratar abordar de modo *racional* algo que en esencia no lo es; es decir, las emociones. Se ha partido, así, del supuesto empático de que todos –si bien no siempre pueden definir qué es una emoción– al menos sí las pueden identificar y hasta diferenciar de las positivas como de las negativas. De ahí que, como antes se comentó, solo se haya previsto en este estudio exploratorio su detección, no su definición ni su discusión conceptual. Aquí también se parte del supuesto que sin una definición científica de lo que es una emoción, al menos se puede acordar con el lector que se le conoce por experiencia personal o por inferencia, a partir de las experiencias de los otros participantes, de las prácticas sociales que más o menos son compartidas.

En cuanto a la influencia entre el estrés o enojo de los estudiantes y la disminución de su rendimiento académico, el 50% reconoce que sí existe relación entre estos dos factores, argumentando que cuando esto sucede, se manifiesta a través de falta de interés, falta de concentración e intranquilidad y mala actitud frente al estudio. En contraparte, el 30% considera que no le afecta del todo, en virtud que al menos intenta separar o controlar sus emociones para concentrarse en lo académico.

Tabla 9.5. Comparativo de emociones positivas percibidas manifestadas textualmente por los estudiantes

Grupo	Influencia de emociones positivas	Influencia de emociones negativas
I	<p>"Aprendes a separar las cosas que te afectan, para hacer cosas que son importantes sin ninguna distracción"</p> <p>"Estas cosas te pueden mantener relajado y tranquilo, por lo cual la atención aumentaría"</p> <p>"Porque si sabes manejar las emociones, puedes saber concentrarte en lo necesario, a lo que quieres hacer"</p> <p>"El estar despreocupado, te permite enfocar toda tu atención"</p>	<p>"En ocasiones, porque no se pone la misma atención"</p> <p>"Ya que me encierro a dudas, me bloqueo y poco es lo que me interesa, pierdo el interés en las cosas"</p>
II	<p>"Nuestro estado de ánimo afecta directamente a la percepción de las cosas que se nos presentan"</p> <p>"Al tener mejor manejo de las emociones, podemos tener un mejor control de nuestra vida y por ende de las cosas que realizamos"</p> <p>"Te enfocas a lo que se estudia en clases sin problema"</p>	<p>"Nuestra mente indirectamente está pensando en lo que nos agobia y no nos deja concentrarnos"</p> <p>"No te enfocas en lo que estás estudiando, ya que piensas en cómo solucionar emociones negativas"</p> <p>"A veces siento que no puedo concentrarme"</p>
III	<p>"El buen manejo provoca satisfacción emocional y hace que hagamos bien las cosas"</p> <p>"Creo que todos necesitamos un psicólogo, pero la verdad no da tiempo ni de dormir; entonces, por eso hay mucha deserción, ya que nos deprimimos con todo"</p> <p>"Pues, cuando tú controlas tus emociones tienes una mejor actitud y así aprendes más rápido"</p>	<p>"Porque nos tienen distraídos de lo [que] estamos viviendo o aprendiendo"</p> <p>"Se reducen las posibilidades de aprender, porque el alumno no está concentrado en la clase; sino está pensando cosas malas"</p> <p>"En ocasiones, el motivo de la emoción, pienso solo en el problema y no me concentro, por lo que sí pienso que se deben atender"</p>

Fuente: Elaboración propia (2014)

4.4 Percepción de los estudiantes respecto a su estabilidad emocional y su logro de planes u objetivos

Respecto a la influencia positiva o negativa de las emociones en el logro de planes u objetivos futuros, los estudiantes consideran en el 100% de los casos que una estabilidad emocional es muy importante. Resaltan que el manejo adecuado de las emociones favorece la consecución de los objetivos, mantiene la concentración, reduce los problemas, favorece el desarrollo personal, mejora la toma de decisiones. En complemento a la información anterior,

se les cuestionó si consideraban que controlan sus emociones negativas para que no alteren sus planes futuros. El 50% respondió que son capaces de hacerlo; el resto asume que aún está en proceso de lograrlo.

Respecto a la estabilidad emocional, el 85% considera que esta incide en factores como la percepción de felicidad, equilibrio y manejo adecuado de las emociones, análisis de la situación y toma de decisiones. En complemento, los estudiantes opinan que la ausencia de estabilidad emocional provoca una afectación por los comentarios que otras personas hacen hacia ellos, se presenta ansiedad y se desarrollan actividades que no son adecuadas con una buena actitud (Tabla 9.6).

Tabla 9.6. Comparativo de los argumentos textuales de los estudiantes sobre su percepción del control emocional

Grupo	Influencia de emociones positivas	Influencia de emociones negativas
I	"Ahora tengo más conciencia de lo que quiero hacer"	"Aun me falta dominar esta característica del carácter" "No siempre es fácil" "En ocasiones, para que me enfoque más a lo [que] quiero" "Creo que una actitud negativa solo trae consigo problemas o el dolor, tristeza"
II	"En lo mayor posible para no tener deficiencias o cometer errores que afecten mi desempeño" "Es más fácil cumplir un objetivo dejando fuera aquellas emociones que obstaculizan mi objetivo"	"Al saber controlarlas, tenemos una mejor lucidez de lo que pensamos, aunque a veces me es difícil controlarlas" "Creo que es importante controlar esas emociones, ya que —por ejemplo— al estar enfadado y llegar con una persona, podemos ser groseros y afectar planes u objetivos que teníamos en mente"
III	"Es bueno controlarlas, pues en ocasiones emociones negativas te arruinan los planes o trabajos, y ya teniendo el control todo puede ser mejor"	"Cuando alguien tiene emociones negativas pierdes la mirada en el camino" "Trato de ser resiliente [resiliente], pero, la verdad, todo afecta tanto lo social, lo económico y lo académico" "Se debe controlar, aunque a veces no podemos" "En ocasiones guardo esas emociones, pero por lo regular trato de hablarlas o reflexionarlas" "Ya que cuando no se tiene una estabilidad emocional no se puede tener claro lo que quieres"

Fuente: Elaboración propia (2014)

CONCLUSIONES

La dimensión emocional en los seres humanos socializados en contextos escolares recién toma un lugar entre los estudiosos de los fenómenos educativos. Lo paradójico consiste en tratar de entender y analizar de forma lógica y *racional* lo que de entrada no lo es. El filósofo Blas Pascal, célebre por sus aforismos, decía que “el corazón tiene razones que la razón no conoce” (2001:117). De ahí la dificultad que enfrenta el tratamiento lógico de este fenómeno.

De manera más reciente, se ha debatido también sobre la positividad o negatividad de las emociones. La psicología de la positividad compacta en siete las emociones *positivas*: “optimismo, resiliencia/*hardiness*, fluidez/*flow*, felicidad/bienestar, creatividad, humor/risa e inteligencia emocional” (Alpízar y Salas, 2010:66). Por su parte, se concibe a las emociones positivas como protectoras de la salud mental de los infantes (Greco, 2010), por lo que deberían ser procuradas de forma continua (aunque no se limitan a este grupo etario). Para el estudio sociocultural de las emociones queda el reto de anclar a la dimensión social lo que se experimenta de forma personal, y elucidar el grado de deuda que ahí se tiene.

En el contexto histórico de la EBC, se puede observar que son varias las recomendaciones de diversos autores y organismos, en el sentido de concebir a las competencias como un concepto que integre diferentes herramientas tanto cognitivas como sociales y emocionales que potencialicen en el estudiante diferentes recursos, tales como el cultural, personal y social, y que les permita desempeñar determinadas funciones en un contexto amplio. Las *recomendaciones* son un acto inaugural de creación suprasubjetiva que termina objetivándose como una imposición a los sujetos sociales.

Sin embargo, existe un riesgo latente a nivel intersubjetivo, o sea, institucional, en donde para los sistemas educativos la concepción de competencia que satisfaga de forma prioritaria las condiciones del mercado, de la empleabilidad por encima de la capacidad creadora del ser humano, pone en riesgo una auténtica formación integral del individuo y se privilegia el interés privado y competitivo. El campo educativo ignora en su totalidad la dimensión emocional, lo que produce seres humanos fragmentados, predispuestos a la alienación y la enajenación entendidas como el vivir para otros, lo que Foucault (2007) llama *biopolíticas*, que no son sino *necropolíticas prácticas* que, al ser practicadas, nos sustraen de una verdadera realización humana.

El sistema escolar es cómplice de esta enajenación, pues al producir disposiciones que preparen a los agentes en su inserción al mundo laboral, reproduce las condiciones de origen de los estudiantes. En este contexto, se retoma a Bourdieu, quien establece que:

El sistema escolar actúa a la manera del *demon*¹ de Maxwell: al precio del gasto de energía que es necesario para realizar la operación de selección mantiene el orden preexistente, es decir, la separación entre los alumnos dotados de cantidades desiguales –o de tipos diferentes– de capital cultural. Más precisamente, mediante una serie de operaciones de selección, separa a los que poseen capital cultural heredado de los que están desprovistos de él. (1997:39)

La muestra analizada en este trabajo permite hacer reconsideraciones no tan lineales ni dogmáticas al fenómeno de la reproducción. Que los estudiantes de la UPT y de la UPMH tengan mayor escolaridad que sus progenitores no significa que sea un logro individual por parte de aquellos en demérito de estos. Las políticas educativas de dar mayor cobertura a la población y los mecanismos productores de indicadores institucionales (solo útiles para los informes oficiales, al ser fichas valiables en la solicitud de recursos) facilitan y aseguran el acceso, la permanencia y hasta la acreditación de los ciclos escolares, sin importar si se han logrado o no los aprendizajes esperados en los planes y programas escolares, sobre todo a nivel básico. Esto garantiza un mínimo de años escolares que catapultan con mayor facilidad al siguiente ciclo a quienes ingresan a dicho sistema escolarizado. Esta dinámica es la que da apariencia de mayor logro escolar por parte de los actuales estudiantes respecto a sus padres.

Los avances aquí presentados han permitido explorar algunos rasgos del contexto sociocultural y emocional de los estudiantes y la posible relación en el desarrollo de algunas capacidades básicas, con la intención de evidenciar que este vínculo tiene relevancia en los procesos de inclusión/exclusión social; en este caso, en universitarios que cursan sus estudios de licenciatura en un modelo educativo basado en competencias.

A raíz del análisis de los registros, se detecta que los estudiantes encuestados tienen un nivel sociocultural bajo, lo que al parecer refuerza la poca disposición a desarrollar trabajos de manera colaborativa, tanto en su

¹ Bourdieu retoma la analogía que utilizó James Clerk Maxwell para explicar la segunda ley de la termodinámica, basada en un demonio que separa las partículas más calientes de las menos calientes para evitar que entre dos cuerpos de diferente temperatura se pueda transmitir el calor entre ellos y de esta manera se mantiene un orden.

comunidad como en el ámbito escolar. El capital social es una ficha vital para quienes carecen de recursos económicos. La habilitación académica de los integrantes de las familias a las que pertenecen es baja y tienen pocos referentes (tanto en casa como en su comunidad) a quien consultar en caso de dudas en sus estudios; de ahí que sea entendible que ellos mismos promuevan el trabajo colaborativo como estrategia a la sobrevivencia y a la permanencia escolar.

Los temas relativos al plan de vida y carrera son escasos en las conversaciones que mantienen con sus familiares o amigos. Nadie puede dar lo que no tiene. Si los familiares carecen de trayectorias escolares completas (hasta el nivel universitario), hablar de una carrera o lo que se hará con ella es un tópico trasladado al nivel de lo posible, de lo probable, pues se carece experiencia vital y social en ello al interior de la familia.

Aunque el nivel sociocultural es más bajo en uno de los grupos de estudio, los estudiantes que lo integran presentaron resultados con mayor tendencia al grupo con un nivel sociocultural mayor. Si bien no se tiene evidencia que dé cuenta de esta relación, se presupondría que existen factores que pueden influir en el desarrollo de ciertas capacidades básicas; en concreto, las emociones como uno de los elementos preponderantes. En este sentido, se observó que de los estudiantes encuestados el 75% reconoce que el manejo de las emociones es igual o más importante que la capacidad intelectual para la consecución de logros académicos. Los estudiantes que consideran que un manejo de las emociones y la capacidad intelectual tienen igual relevancia, son los que manifiestan una percepción positiva de su entorno familiar y escolar; existen indicios de que están más orientados al logro de resultados y comprensión de los fenómenos que estudian.

Casi el 25% de los estudiantes considera que las emociones (tales como enojo, frustración, ansiedad, angustia, etcétera) no intervienen en el desarrollo de sus capacidades. La totalidad de estudiantes concibe la idea de que una estabilidad emocional les ayudaría a lograr sus objetivos académicos y personales. Sin embargo, uno de cada dos manifestó que aún no logra desarrollar la capacidad para controlar sus emociones. Quizá los encuestados no han percibido que una de las habilidades adquiridas es la de someter y ajustar las emociones individuales a las condiciones y el ritmo que la vida escolar demanda. Quienes no han logrado esto han pagado el costo de su enojo explícito con la sanción escolar de la expulsión o bien al coste del suicidio escolar (abandono voluntario de la escuela).

Si bien es cierto que el contexto sociocultural influye en el logro escolar, es el manejo adecuado de las emociones el que, al menos de manera parcial, permite revertir el condicionamiento social de los estudiantes, detectado en las emociones que ellos refieren como positivas, cuando perciben la obtención de logros académicos, comprensión de temas vistos en clase, la interacción social (buena comunicación y convivencia) y los temas afines a su carrera.

Considerando que los estudiantes son una extensión social de la familia a la que pertenecen y que tres de cada cuatro son pioneros universitarios, se produce, *a priori*, una sensación subjetiva de logro personal, al haber alcanzado un nivel escolar superior al de los padres, ignorando la devaluación de los estudios universitarios. Es posible que, si bien los padres no alcanzaron en su momento una escolaridad superior, por medio de los hijos que la alcanzaron pueden proyectar planes a futuro con base en los logros escolares.

A raíz de los hallazgos, se puede considerar que es oportuno avanzar en este estudio e invitar a otros que profundicen sobre la relación existente entre el desarrollo de las capacidades básicas, contexto sociocultural y las emociones que se ponen en juego en la formación de estudiantes universitarios, con la intención de favorecer la inclusión social, misma que no será un producto natural del orden social actual sino el fruto de diversas acciones conscientes, voluntarias y reflexivas que requieren un esfuerzo tanto cognitivo como emocional (Tedesco, 2010).

REFERENCIAS

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los efectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2005). Grandezas y miserias de la tarea de enseñar. *Linhas*, 6(1), 41-56.
- Alpizar, H. y Salas, D. (2010). El papel de las emociones positivas en el desarrollo de la Psicología Positiva. *Wimb Lu*, 5(1), 65-83.
- Argudín, Y. (2001). Educación Basada en competencias. *EDUCAR*, Nueva Época, 19, octubre-diciembre, 80-81. http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Argudin-Educacion_basada_en_competencias.pdf
- Barragán, A. y Morales, C. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 103-118.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cabezas, E. (2015). La competencia comunicativa en la construcción del texto escrito (CTE). Apuntes y concepciones para la enseñanza de la lengua inglesa en Cuba. *Atenas*, 1(29), 136-147.
- CEPAL y UNESCO (1992). *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: ONU.
- Cerón, A. (2012). Habitus y capitales: ¿Disposiciones o dispositivos sociales? Notas teórico-metodológicas para la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 2(4), 68-82.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades Socioculturales en el Aprendizaje de Matemática y Lengua de la Educación Secundaria en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2), 135-158.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 191, 34-39. http://www.oei.es/pdfs/CC_Competencias_Aula_07.pdf
- Comisión Europea (1995). *Libro blanco. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Bruselas, Bélgica: Oficina de publicaciones oficiales de las comunidades europeas.
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid, España: Dirección General de Educación y Cultura.
- CUP (2005). Modelo Educativo del Subsistema de Universidades Politécnicas. http://www.upvictoria.edu.mx/upv/docs/nuestra_universidad/modelo_educativo_unipols.pdf
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México DF, México: Santillana-Ediciones, UNESCO.
- EEES (1999). Declaración de Bolonia. <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/Declaracion-Bolonia.pdf>
- Fericgla, J. (2011). Cultura y emociones. Manifiesto por una antropología de las emociones. OpinaSíntesis.com. http://www.concienciasinfronteras.com/PAGINAS/CONCIENCIA/Fericgla_emociones.html
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- González, J. & Wagenaar, R. (Eds.) (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II. La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia*. Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Greco, C. (2010). Las emociones positivas: su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *Liberabit*, 16(1), 81-94.
- Guerrero, L. (2013). Identificación de rasgos socioeconómicos y culturas que inciden en el desarrollo de capacidades básicas. Congreso Internacional de investigación de Academia. *Journals Celaya 2013*, 5(3), 1423-1428. <https://www.dropbox.com/sh/gkn3n0vphipjg2r/AAAkIukdjeZA8xnXHnRRdiP1a/Tomo10Celaya2013.pdf>
- Guerrero, L. (2017). Recomendaciones de Organismos internacionales en materia de educación superior. El caso del Subsistema de Universidades Politécnicas en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 4(5), 8-18.

- León, J., Solari, M., Olmos, R. y Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 13-42.
- Mertens, L. (2000). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid, España: OEI.
- OCDE (1999). *Definición y selección de competencias. Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual*. Neuchâtel, Suiza: OFE.
- OCDE (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias, Versión preliminar*. París, Francia: OECD Publishing.
- Ortega, R. (2008). Competencias para una educación cosmopolita. *Andalucía educativa*, 66, 27-30. <https://pdfs.semanticscholar.org/2050/b735de3be83af397c996edbd73aaefdf01d.pdf>
- Pascal, B. (2001). *Pensamientos*. Ediciones elaleph.com. <http://www.elaleph.com/libro/Pensamientos-tomo-I-de-Pascal/800/>
- San Martín, B. y Tirso, M. (2010). Perfiles de desempeño en Matemática, según habilidad cognitiva por nivel socioeconómico en estudiantes chilenos de enseñanza municipal. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1-17.
- Sanders, M. (2001). New paradigm or old wine? The status of technology education practice in the United States. *Journal of Technology Education*, 12(2), 35-55.
- Tedesco, J. (2010). *La educación en el horizonte 2020. Documento básico: Educación y justicia: el sentido de la educación*. Madrid, España: Fundación Santillana.

10. Las emociones y cogniciones en las prácticas parentales coercitivas

María Antonieta Covarrubias Terán

INTRODUCCIÓN

Los estilos de educación parental dependen de la forma en que cada familia combina las dimensiones de afecto, comunicación y disciplina (Palacios, Moreno e Hidalgo, 2005); establecen la forma de actuar y encauzar el comportamiento de los/as hijos/as en una determinada dirección, poniendo límites a sus deseos, procurándoles satisfacciones y haciéndoles soportar frustraciones. Todas estas prácticas constituyen estrategias de socialización de las madres y los padres, por medio de las cuales educan desde lo que consideran apropiado y deseable para sus hijos/as en su integración social (Rodrigo y Palacios, 2005).

En las prácticas cotidianas de la crianza de los hijos/as, todos los padres y madres se enfrentan a situaciones adversas, conflictivas o problemáticas, ante las cuales adoptan distintas posturas para disciplinar a sus hijos/as. Una postura constituye un punto o puntos de vista personal que guían a las personas a actuar flexiblemente, valorando y contrastando sus actos a cada momento, orientándolas a sí mismas y redirigiendo sus actividades de acuerdo con sus preocupaciones en el contexto presente (Dreier, 1999)¹. En las prácticas

¹ Las posturas desarrollan y sostienen una orientación para los sujetos, forman un anclaje práctico de reflexión personal apoyándose en la interrelación (Dreier, 1999).

parentales se reflejan las posturas adoptadas; algunos padres y madres adoptan la postura de emplear el convencimiento, otros prefieren ser permisivos, algunos más emplean estrategias coercitivas. La postura o elección del estilo de disciplina depende de las creencias, valores y tradiciones culturales de los progenitores. Desde una perspectiva sociocultural, las culturas anidan creencias que, a su vez, ordenan valores y una ética de vida que regulan nuestra forma de pensar-sentir y actuar y se ven reflejadas en la interrelación con los otros (Covarrubias y Cuevas, 2008). De esta forma, como señala Rodrigo y Palacios (2005), esta interrelación o relaciones interpersonales implican emociones entre ellos/as y sus hijos/as que van creando y dando forma a la interacción afectiva de la familia.

De manera particular, padres y madres que utilizan la estrategia coercitiva –centrada en el establecimiento del control del comportamiento de sus hijos/as y la obediencia incondicional a su autoridad por medio de exigencias rigurosas y la aplicación de sanciones– no proporcionan elementos discursivos para resolver la situación ni consideran la afectividad de sus hijos/as o su postura.

Este estilo parental, también denominado directivo o tóxico, se caracteriza por valores altos en obediencia, control y exigencia, bajos en afectos favorables y comunicación. Se trata de padres y madres que no suelen expresar abiertamente su afecto positivo a sus hijos/as y que, además, toman poco en cuenta sus intereses y necesidades. Este control autoritario se manifiesta en expresiones como: “Porque lo digo yo”, “Porque lo mando yo”, “Necesitan aprender de sus errores”. En este caso, las normas se imponen sin ninguna explicación, con la creencia de que están actuando por el bien de sus hijos/as. Dichas creencias se asumen como principios de carácter subjetivo de verdad que definen la realidad y actúan desde lo implícito como fundamento de todo lo que se piensa y hacen los padres (Rodrigo y Palacios, 2005).

Bajo esta premisa, los padres y madres autoritarios continúan una tradición patriarcal de pegar. Son propensos a utilizar prácticas coercitivas, basadas en el castigo o la amenaza, para eliminar conductas que no toleran en sus hijos/as, o porque actúan de manera contraria a sus estándares, perjudicando su autoestima, dignidad personal y limitando su independencia (Baumrind, 1973; Hidalgo y Palacios, 2002; Giddens, 2004).

Faw (citado en Fernández, 1981) describe a padres y madres autoritarios como aquellos que tienen patrones rígidos de conducta, que no toman en cuenta las necesidades de sus hijos/as, castigan sin dar explicaciones y

tienden a ver la rebeldía y las diferencias individuales como un ataque personal (Giddens, 2004). Este tipo de estrategias no constituye un estilo único; depende de la situación, circunstancias, momento histórico, entre otros elementos. También son diversos los motivos y sentimientos que conllevan a los padres y madres a decidir cómo disciplinar a sus hijos/as. Entre las personas coercitivas, sobresale el padre autoritario, quien decide e impone su criterio, sus valores, sus hábitos desde su punto de vista. El más tradicional es el que arremete de forma física² contra el cuerpo de sus hijos/as, por las faltas cometidas, lo cual –de acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud³ (OPS, 2016)– implica maltrato infantil⁴. La OPS señala que el maltrato infantil es una causa de sufrimiento para los niños y las familias, y puede tener consecuencias a largo plazo, tanto físicas como psicológicas, originando trastornos en el desarrollo infantil.

Otra manifestación del maltrato infantil es la agresión verbal. El padre o la madre que agrede de esa forma arremete sobre la autoestima y la dignidad de sus hijos/as (Baumrind, 1973; Hidalgo y Palacios, 2002; Corkille, 2004), aunque muchas veces la agresión verbal a menudo va acompañada con castigo físico. Con el fin de evitarlo, muchos de quienes aplican ese método optan por el premio y el castigo, pero el propósito es el mismo: conseguir que el niño siga las reglas establecidas por los adultos. Los golpes, el retiro del afecto y las amenazas desencadenan en cuantiosos padres y madres una serie de afectos y cogniciones ambivalentes. Sin embargo, muchos creen que esa estrategia es útil; otros opinan que es mucho más eficaz que dar explicaciones o que un golpe a tiempo resuelve muchos problemas (Palacios, 2005).

A partir de lo anterior, surgen las siguientes interrogantes: ¿cuáles son los motivos que tienen padres y madres para ejercer prácticas parentales coercitivas? ¿Qué emociones-cogniciones tienen al aplicar una estrategia coercitiva en sus hijos/as? La intención de este trabajo es analizar las implicaciones

² Giddens señala que “La agresión física se define por la legislación federal norteamericana como: infligir daños físicos como golpes, quemaduras, azotes, cortes, fracturas de huesos y cráneo, por medio de patadas, puñetazos, mordiscos, pinchazos, golpes con palos, azotes, etcétera. Las medidas legales contra el castigo físico a los niños en EU al igual que en otros países, sólo se invocan en casos extremos de violencia paterna, y muchos de estos casos nunca llegan a ser conocidos por la policía [...] los padres creen que la disciplina física es necesaria para producir respeto a la autoridad” (2004:101).

³ Organización afiliada a la Organización Mundial de la Salud (OMS).

⁴ El maltrato infantil se define como los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder (OPS, 2016).

afectivas y cognitivas en la aplicación de estrategias disciplinarias de coerción en familias mexicanas.

PLANTEAMIENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

El punto de partida metodológico para estudiar las estrategias disciplinarias de padres y madres en la crianza, así como las acciones, cogniciones y emociones presentes, fue de tipo constructivista. Pando y Villaseñor (citados en Szasz y Lerner, 1999) afirman que la metodología constructivista toma en consideración las relaciones y las mediaciones que en dichos procesos intervienen. Al emplear esta metodología, se toma en cuenta al sujeto y a la estructura que constituye el plano de lo transindividual; esto es, la subjetividad colectiva producida en la sociedad y la cultura, mediante múltiples mediaciones y particularidades, tanto de las prácticas como de los dispositivos y de las discursividades.

En concordancia con Castro (1999), los participantes y situaciones de estudio deben ser abordados en un plano micro, donde las particularidades interpretativas de los procesos sociales puedan ser aprehendidas. Por tanto, la presente investigación constituyó un estudio micro desarrollado en una institución privada de educación básica, ubicada en el área metropolitana de la Ciudad de México. Se trabajó con 10 parejas biparentales de clase media, 10 padres y 10 madres, con estudios de nivel técnico y profesional, con hijos/as entre 6 y 12 años, quienes estudiaban en ese centro escolar.

Se realizaron entrevistas en profundidad –técnica que se orienta a entender o conocer las perspectivas del entrevistado sobre su vida, experiencias, sentimientos, significados o situaciones personales, tal y como son expresadas por sus propias palabras (Vela, citado en Tarrés, 2001)–, con el propósito de indagar acerca de las estrategias disciplinarias y los procesos afectivos parentales, además de dar lugar a relatos detallados y diversos en contenido de difícil análisis, porque no necesariamente hay respuestas sistemáticas ni estandarizadas (Martínez, citada en Szasz y Lerner, 1999), como es el caso de las emociones. Para llevar a cabo las entrevistas, se elaboró un guía que permitiera dirigirlas. Se usaron preguntas abiertas con el fin de explorar sus respuestas y que los participantes reconstruyeran su experiencia sobre el tema. Se hicieron algunas preguntas concretas para esclarecer información

generada y otras que involucraran la experiencia de otras personas (Seidman, 2006); por ejemplo: ¿Usted qué piensa de los papás que les pegan a sus hijos? Las entrevistas se llevaron a cabo por separado, en el lugar de preferencia de las y los participantes.

RESULTADOS

Como punto de partida, es necesario subrayar que los individuos nos desarrollamos como personas, al participar en prácticas sociales diversas y situadas, vinculadas con una estructura social, las cuales implican diversas perspectivas, conflictos y contradicciones sociales (Drier, 1999), además de emociones y cogniciones. Los siguientes resultados dan cuenta de dichas prácticas, emociones y cogniciones en el ejercicio de disciplinar a sus hijos/as.

En la presente investigación se identificó que algunos padres y madres emplearon estrategias coercitivas como amenazas, insultos y golpes para eliminar o modificar en sus hijos/as conductas indeseables o fuera de su estándar. Es necesario esclarecer que en este tipo de estrategias no hay un estilo único; sus manifestaciones son diversas, como también los motivos y sentimientos que conllevan a los padres y madres a decidir cómo disciplinar a sus hijos/as.

En los datos se encontraron dos tendencias coercitivas: 1) sanciones verbales, y 2) castigo físico. Estas dos tendencias no son excluyentes, ya que muchos padres y madres emplean las dos, siendo una cuestión secundaria si primero pegan y luego insultan o viceversa, o si lo hacen simultáneamente.

1. Sanciones verbales

Cualquier estrategia disciplinaria empleada suele ir acompañada de un comentario verbal, aunque este tenga un significado particular, dependiendo del tono, el contenido, los gestos y las acciones empleadas en general, pues no es lo mismo corregir con una explicación o regaño en un tono de enfado, que corregir con una amenaza, rapapolvo o increpación en un tono de ira. Como indica Gordon (citado en Bericat, 2000), las emociones sociales se objetivan a través de un vocabulario emocional y corresponden a estructuras socioculturales que se expresan en diversas formas. En el caso de padres y madres, las reprimendas son una forma de castigo que más utilizan (Musito, Román y García, 1988). En algunas interacciones, estas acciones se

presentan de manera conjunta y –en otros momentos– por separado, como se ilustra enseguida⁵:

Celia: A veces me rechaza porque soy muy gritona, dice: (>) “No, mamá, es que a mí no me gusta que me hables así”. Digo, bueno, sí, sí hago circo, maroma y teatro, con tal de no gritarle, que es mi forma de ser a veces. Le digo, por ejemplo, eh:: (>) “¡Mauro, tráeme eso!” Se lo digo (<) una, dos y tres veces, y ya, a la cuarta (>) ya le pego el grito. (>) Ya, fúrica, le digo: “MAURO, PERO TE ESTOY HABLANDO Y NO ME HACES CASO”. / A veces le cuento a mi esposo, y me dice: (>) “Es que no les grites”. Le digo: “Es que ya se los pedí tres veces y no me hacen caso. Cuando les pego el grito, entonces sí, rápido hacen las cosas”. A veces le digo: (>) “Es que, mira, a la mejor tú sientes que para ti es muy fácil, porque, bueno, tú estás un rato nada más con ellos y yo estoy viviendo todo el día [tono de enfado]. Entonces, hay veces que si me ves que pego el grito es porque ya todo el día me hicieron cosas. Ya estoy que ya quiero reventar” / . Les grito (>) porque me desespero. Soy muy desesperada. Yo quiero que me hagan las cosas rápido, porque como yo siempre ando bien activa y haciendo las cosas rápidas, y ellos (<) con sus calmas, entonces (>) me desesperan / . Ay, le pego un grito y como que desquito mi coraje (>) para desahogarme [gestos de molestia], (<) pero me siento mal, porque digo: “Ay::, no, (>) no tengo que gritar”. Aparte de que se oye muy... A lo mejor, en el momento que les estoy gritando, digo: (<) “Es que no lo debo hacer”, pero necesito hacerlo, porque si no, no me hacen caso [tono y gestos de enfado]..

Entrevistadora: ¿Qué emoción viene a ti?

Celia: Mucho enojo. (<) Ya después me dan lo que necesito. Se me olvida en ese momento, y al rato les vuelvo a hablar bien, y ya. *Nadia* me dice, a veces, yo creo que no sé qué gesto traeré, ¿verdad?, que me dice: “Mami, ¿estás enojada?” [tono suave]. “No, hija, ¿por qué?” [responde]. “Ah::: es que tu cara”, o... “Mami, me hablaste muy feo” [contesta. Tono suave]. “Ah, sí, tienes razón, discúlpame” [vuelve a responder]. / Me lo hace notar mucho.⁶

⁵ Los símbolos de transcripción de las entrevistas estuvieron basados en George Psathas (citado en Alarcón, 2007). Sus significados son los siguientes:

/: Fragmentación del testimonio. Indica que se han eliminado palabras, frases o fragmentos más extensos que no representan lo que se quiere aludir.

(:): Sonido anterior prolongado (ejemplo: se fu:::e tarde).

(> y <): Entonación. Los símbolos que se utilizan son una flecha que apunta hacia arriba para marcar que la entonación sube y una flecha que apunta hacia abajo, cuando disminuye. Aquí se emplean los gráficos *mayor que* y *menor que*, tratando de respetar la intención del autor.

(Subrayado): Énfasis en el diálogo.

(Mayúsculas): Aumento en el volumen.

(Número): Segundos empleados en la longitud de un intervalo de silencio en la conversación.

((Descripciones)): Las palabras dentro de doble paréntesis aluden a aquellos fenómenos que no pueden ser fácilmente deletreados, como toser, el timbre del teléfono o los suspiros.

⁶ Los nombres de los padres y madres fueron sustituidos para conservar su anonimato.

Por un lado, puede apreciarse, como relata esta mamá, que –a diferencia de las familias de origen– hoy padres y madres coercitivas pueden ser retroalimentados por sus hijos/as, sin reaccionar severamente. También, los hijos/as pueden disentir de la forma en que son tratados. Por supuesto, esto estará circunscrito tanto a las características parentales y de los hijos/as como a los estilos de disciplina empleados. Por otra parte, como narra *Celia* –y en general, en los datos aquí encontrados–, las madres tienden a exaltarse y gritar con mayor frecuencia que los padres.

Esta situación puede explicarse si se considera que, como sucede en la mayoría de las familias mexicanas, la actividad central de estas mujeres es ser madre-esposa, por lo que son ellas las que están interactuando con mayor frecuencia con sus hijos/as y, por ende, las que enfrentan en mayor proporción las confrontaciones y vicisitudes consuetudinarias. Sus prácticas parentales corresponden a procesos ideológicos y mecanismos de control social en la forma diferencial en que experimentamos y expresamos una emoción tanto hombres como mujeres (Hochschild, citada en Bericat, 2000). De acuerdo con Tabriz (citado en Ratner, 1999), las diferentes actividades asociadas con los papeles de los hombres y las mujeres en la sociedad generan diferencias psicológicas en la emocionalidad, los procesos cognitivos, la agresión, la amabilidad, la sensibilidad y la empatía.

Otro elemento que resalta en el caso de *Celia* y de otras madres es que la dinámica del ritmo para realizar sus actividades contrasta con el de sus hijos/as. Asimismo, están sujetas a una serie de exigencias concurrentes y con frecuencia simultáneas: el trabajo doméstico, el ritmo acelerado de la vida actual, el cuidado de los hijos/as, la supervisión de sus tareas escolares, así como otras prácticas de coordinación y supervisión que ejecutan como parte del papel de madre-ama de casa-esposa. Es decir, participan en contextos sociales múltiples, dinámicos y complejos que están vinculados en una estructura social (Dreier, 1999) y que generan tensiones que no autorregulan afectivamente y que a menudo les generan un sentimiento de culpa.

El sentimiento de culpa emerge –desde una perspectiva sociológica de las emociones– de las situaciones en las que el actor tiene la sensación de disponer o de haber aplicado sobre el otro un poder excesivo. La culpa se deriva, por tanto, de una transgresión de estos estándares morales, e implica una dolorosa autoevaluación negativa de sí mismo. Se ha causado daño al otro, ya sea infringiéndole estímulos negativos, o bien, privándole de algunas gratificaciones a las que tenía derecho, que son las dos formas posibles de ejercer el poder (Kemper,

citado en Bericat, 2000). Este sentimiento de culpa es reiterativo en otras mamás, como se muestra en la narración de *Lucía*:

(>) Soy muy gritona. Entonces, sí grito mucho y los castigo. Y, bueno, ya lo que tenga que hacer, pero ya pasa el rato y, pues, sí me siento (2). De momento, estoy así, enojada y alterada. Pero ya se pasa el rato, ya se fueron a dormir y todo, y (<) me siento mal. Sí, me siento mal, de que... “¡Ay! Exageré” [tono de lamento]. (<) No era para tanto; pobrecito. Se fue sin cenar a la cama, o ella, o (<) no los persigné, porque estaba yo enojada. / Normalmente pasa, pues, en las tardes, que es la hora en la que hacen su tarea, que no se quieren meter a bañar; entonces, a veces se van a acostar llorando, porque están castigados y (<) sí, me da remordimiento de conciencia. (>) Soy muy explosiva. Entonces, en ese momento, a mí se me sube a la cabeza. Entonces, pues: “TE ESTOY DICIENDO QUE ASÍ Y AHORA ESTÁS CASTIGADO. NO VAS A VER LA TELE EN LA TARDE O EL PROGRAMA DE TAL HORA”, / que ya tienen que estar desocupados para verlo. “No lo vas a ver”. (<) “Es que es el desenlace o es...” [contestan los hijos]. “No me importa. No lo ves y te callas y ya”. Entonces, ya después digo: (<) “Si no era para tanto”. Ya después lo pienso, y debí de haber hecho esto. / Y luego me pongo a chillar y voy a su cama, y aunque ya están dormidos, estoy acariciándolos. Y digo: “¡Ay!, es que me pasé, perdóname o discúlpame” [gestos de tristeza].

Para esta mamá, su rol multifuncional de madre-esposa y ama de casa la somete a circunstancias donde pierde el autocontrol emocional y su función de guía, sometiéndola a situaciones de enojo-frustración-culpa y arrepentimiento. El sentimiento de la culpa suele estar acompañado de remordimientos, y es el propio punto de vista del actor sobre su poder el que produce dicho sentimiento (Kemper, citado en Bericat, 2000). En la presente investigación, se encontró que algunas madres han identificado el origen de su frustración, siendo –regularmente– una práctica o estilo en la familia de origen, la cual, algunos, de manera intencional quieren corregir. Como ilustración, se presenta el siguiente testimonio:

Víctor. (>) Mi casa era un tiradero, un desorden, con mis papás [tono de molestia]. Entonces, yo creo que sí lo traigo de ahí. Y es que en la oficina yo siempre fui muy aseado [ríe], y veía a mis jefes siempre limpios. Y yo iba a otras casas y todo acomodado [tono de sorpresa]. Y yo decía: (>) “¿Por qué en mi casa NO?” Y, aun ahorita, voy a una casa y veo todo acomodado y digo: “¿Por qué en mi casa no, no, no?” A ver, (>) todo debe de estar en su lugar y todo limpio [gesto de molestia]. / Es una forma de aprender que en su propia vida deben de ser organizados, porque algunos tienen vida desordenada. Entonces, (>) para nosotros mismos debe de haber un orden, porque (>) ¿cuántos no hemos crecido en desorden? Y, al rato, el matrimonio trae el desorden. Yo creo que también (>) es parte de la educación, de un orden que debe de haber.

Entrevistadora: ¿Y qué pasa cuando los niños no recogen o ensucian?

Victor: ¡Ah::! Pues, entonces sale el ogro gritando. Y como no les gusta [ríe], entonces, ya que grito saben que estoy enojado, y ya lo hacen [tono tranquilo].

En este testimonio puede observarse que para este padre los valores “orden” y “limpieza” son ejes rectores. Por tanto, sus estrategias disciplinarias tienden a la rigidez para preservarlos. En el caso de este papá, sus emociones irascibles median dichas estrategias. Gritar, como puede verse, no solo lo hacen las mujeres. La pregunta sería si sus hijos/as asumen esta disciplina por miedo o por otra razón; cualquiera que sea la respuesta y lleven al mismo resultado, emocionalmente tienen distintos efectos, tanto para él como para sus hijos/as. Otros padres y madres utilizan la amenaza como método correctivo, como se muestra enseguida:

Aura: (>) Les digo que les voy a pegar con la correa de la perra, como amenaza, cuando tienen que cumplir con obligaciones como la tarea y el comer /. Todo lo manejo en forma verbal. Los regaño, pero cuando no da resultado (>) yo tengo que imponerme. Es cuando manejo el castigo y, pues, en mi hija despierta mucha rebeldía. (>) Hay discusión. No lo acepta, pero me impongo y termina aceptándolo.

Entrevistadora: ¿Cómo la castigas?

Aura: A veces la dejo sin ver televisión.

El poder de la amenaza consiste en provocar el control de las acciones de los hijos/as por miedo a que se haga efectivo el castigo anunciado. Cuando en esta madre el recurso de la amenaza no provoca la respuesta esperada en su hija, castiga, privándola de sus actividades favoritas. La intención es también la de marcar límites en sus hijos/as para que aprendan un determinado comportamiento; sin embargo, ellas y ellos obedecen por miedo. En otras ocasiones, las sanciones verbales integran, además del grito y la amenaza, el insulto; como señalan Musito *et al.* (1988), el intento de control es multidimensional, como puede verse en el relato de *Liliana*:

Liliana: Ayer le dije a Arturo [refiriéndose a su hijo]: (>) “Si no arreglas la recámara, / el fin de semana no vas al fútbol”. ¡Uy::! (>) Eso es la muerte: (>) amenazarlo. // Ahorita, *Liliana* es de las que estamos aquí en casa, (>) se levanta con trompa y se va a dormir con trompa [gesto de enfado]. Dice mi marido: (>) “Oye, esta todo el tiempo está de trompa, de ve::rás” [tono de enfado]. Y aplastada, nada más, a ver la tele. La mando a hacer algo: “VETE A ARREGLAR ESA RECÁMARA”. Se sube y empieza a llorar; nada más oigo, y (>) quién sabe qué tanto me anda rezando allá arriba. Nada más oigo: “Yeteyeyey” [imita el llanto]. Le digo: (>) “Te voy

a da:::r, *Liliana*” [tono de amenaza]. Le digo: “Ya te pegué, ya me cansé de pegarte. (>) ¿Ya no quieres vivir aquí?, DIME. (>) Te llevo de interna o qué quieres” [tono de reclamo, gestos de molestia]. (<) Luego, yo digo: (>) “¡A::y, no! No debo de decirle eso”. Pero es que me desquicia [ríe]. Le digo: (>) “Dime, ¿qué quieres?” [tono desesperado]. Tu papá te compra, te hace. Todo lo que la princesita quiere, lo tiene. Pues ni así. ¿Qué quieres ahora, Liliana?” (<) Y se queda callada y no dice nada. Y MÁS NOS PRIVA A LOS DOS, PORQUE NO DICE NADA [enfado]. (>) Es un llorar, llorar, “¿Qué tienes?” [tono de enojo].

Entrevistadora: ¿Y qué hacen? Tú, ¿qué haces?

Liliana: Le digo: “¡AY, NO TE QUIERO VER *LILIANA!* VETE, ENCIÉRRATE; HAZ LO QUE QUIERAS. NO TE QUIERO VER, PORQUE ME VAS A PONER DE MALAS Y TE VOY A PEGAR” [tono de enojo]. Ay, pus sí, si le dije. Qué bueno, porque parece que hablé con la pared.

Entrevistadora: ¿Te enojas más?

Liliana: Sí. (>) Pero ya ni la veo. Hasta ganas de sonajeármela me dan; pero, no, no. Es que digo: “Si le pego, va hasta ser peor”. (>) No, no, no. Ya ni les pego; no, nada / . Primero va mi grito por delante; luego, soy muy mal hablada y le digo groserías y la amenaza. Y digo: “Esta boquita, ciérramela”, porque ya no sé si es más feo un golpe o luego una peladez que le aviento, porque me desquicia [gestos y tono de enojo] / (>) Sí, cuando estoy enojada les digo y empiezo, pero sí, a repartir parejo. Ya cuando exploto, les digo el huevo y quién lo puso. Que digo: “No le debo decir groserías”. (>) Pero no, no, no. Es cuando exploto [gestos de enfado], pero les vale. Les digo: “Ya me tienes hasta la madre.” “Sí, pus qué bueno” [tono y gestos de indiferencia]. (>) “Ajá, sí, pues qué padre” [displicente]. O, (>) ¡ay!, que se ponga a llorar; o sea, ME PRIVA, porque llora, llora y sin tener razón. O que me ignore. Le estoy hablando y sí, (>) “Pues a ver quién te hace caso”. ¡AY! ME MOLESTA LA IGNORADA, porque yo estoy “bla, bla, bla”. “Sí, pues a ver quién te escuchó” / . (>) Yo siento una cosa aquí, en el pecho, pero no le pego. Solo grito y empiezo a decir groserías.

Entrevistadora: ¿Y qué sucede después? ¿Qué pasa con lo que sientes?

Liliana: Pues, cuando veo que no me hace caso, agarro, me volteo y me voy, y empiezo a hacer cosas que tengo que hacer. O me salgo [tono decidido]. Así se me quita el coraje. (>) Me voy y le tocó a la vecina de al lado, y dice: “Somos las confidentes las dos. Y, ya. Me relajo yo. yéndole a contar a ella. Nos hemos acoplado las dos [por]que le pasa lo mismo. Algo parecido, pero se peleó con sus hijos, o problemas así en su casa. Y salimos las dos a platicar, y ella con el cigarrito y yo con una paleta o algo, y ya. Me cuenta, le cuento y ¡Ayyyy!, [tono de alivio, sonríe], ya respiro.

La disciplina, dicen Prado y Amaya (2002), promueve la formación de carácter, pero en la actualidad, agregan los autores, se han olvidado las normas y las reglas, hasta el punto en que los hijos/as imponen sus propias condiciones y demandas, como puede apreciarse en el caso de *Liliana*. El padre, por un lado, como lo refiere *Liliana* en su narración, desea complacer a su hija en una aparente motivación. Pero este es un recurso contraproducente que ocasiona, de acuerdo con los autores, confusión y conductas egoístas en los niños/as. Los recursos de la amenaza, sarcasmo e insulto que emplea *Liliana* implican una forma de coerción o agresión verbal para que sus hijos/as la obedezcan. Los hijos del nuevo milenio, agregan Prado y Amaya (2006), conocen los derechos y obligaciones de los padres, pero no reconocen las suyas.

Regularmente, las madres que emplean este estilo utilizan el recurso de la amenaza, con la intención de lograr un control de las acciones de sus hijos/as, por miedo al castigo. Asimismo, les privan de actividades favoritas, en un contexto hostil y durante un tiempo prolongado. La intención de estas medidas de corrección es establecer límites. Sin embargo, los hijos/as actúan y acatan las encomiendas mediados por el miedo. Independientemente de cuál sea el recurso, dichas estrategias, como señala Giddens (2004), tienen un grado de toxicidad. La agresión verbal, afirma el autor, con regularidad va acompañada con el castigo físico a los hijos/as. Sin importar cuál sea la acción emprendida, la repetición de estos actos, con la emoción que las acompañe, propiciará que el niño/a desde pequeño las interiorice. En una mezcla, como dice Brandes (1974), que puede ser de indiferencia con rencor o resentimiento.

2. Castigo físico

De acuerdo con Hochschild (citada en Bericat, 2000), las emociones están orientadas a la acción y a la cognición. Una expresión de ellas es el castigo físico, el cual se expresa y justifica de diversas formas, como se ilustra en los párrafos siguientes. Es común que, en las relaciones parentales, muchos padres y madres responsabilicen al hijo/a de ser quien detone sus emociones y acciones, con lo que justifican la pérdida de control y las medidas correctivas aplicadas (Figura 10.1):

Clara: Hay veces en que una cosita chiquita me hace perder el control; por ejemplo, el niño tiene mucho la tendencia a estarse chupando los dedos o comiendo las uñas. Entonces le digo: “Déjate las manos”, y se lo puedo repetir tres veces. A la cuarta vez (>), le pego en la boca. Entonces, voltea y me dice: “¡No me

pegues!". [Respondo] "ENTONCES NO TE ESTÉS CHUPANDO LOS DEDOS. NO ME HAGAS ENOJAR" [tono de enojo]. Pero ya me ve con mucho coraje, y le digo: (<) "Hijo, es que, entiende. Te estoy dice y dice y no entiendes. Entonces, ¿cómo le hago?" / Le he pegado, le he pegado así, en la boca, o le he dado nalgadas, porque hay veces en que están (>) pelee, pelee y pelee. Entonces, llega: un momento en que, haz de cuenta que me prenden [gestos de molestia]. Entonces, (>) subo y lo agarro y le doy una nalgada a él y a ella. Y les digo: (>) "¡Y ya, aquí se quedan!". Pero hay veces que lo resuelvo de otra manera. Ya subo y les digo: (<) "A ver, ¿están discutiendo? Pues, hasta que no hablen, se hagan amigos otra vez, bajan y les doy de comer". "¡NO! MAMÁ, ¡QUE NO SE QUÉ!" [gritando]. "Bueno, pues, entonces resuélvanlo como quieran. Pero hasta que bajen los dos agarrados de las manos" [tono firme y tranquilo] pero así, en ese tono se los digo. / Pero es de extremo a extremo.

Entrevistadora: ¿Por qué te enoja que se peleen?

Clara: Me desesperan los gritos. (>) Me prenden. Es como las groserías. Oigo gritos y haz de cuenta que parezco gato [tono de enojo]. Entonces, (>) pierdo el control. Por eso no me gusta que se peleen y se griten.

Para algunos padres, el castigo físico es una acción que responde a un impulso emocional de enojo, motivado por estrés, resentimiento, frustración y miedo a que pudiera desviarse el desarrollo de sus hijos/as, como se ilustra en los siguientes testimonios:

Lucía: Cuando les he llegado a dar, (>) sí, sí me molesta. Estoy enojada. Y, bueno, yo sé que estoy mal. Leo bastante, y se supone que uno no debe de actuar cuando está en estado emocional alterado, ya sea enojado, triste. O uno no debe de hacer cosas, porque hace cosas que no debe de hacer. Pero, bueno, procuro controlarme. Pero, a veces, es algo así, que se sale; es impulsivo, y, sí, enojada (<), sí les he llegado a dar. Después, para que se me baje el enojo me refugio en mi cuarto o me salgo aquí, al patio, y cada quien sigue en lo suyo. (<) Ya que me siento un poco más tranquila, ya entro; les hablo: (>) "¿Por qué me hacen que les pegue? Si ya sabes lo que tienes que hacer. O "¿Por qué hiciste esto? Me molesta mucho; así que, por favor, evita, evita que yo me altere y no lo hagas. Tienes que hacerlo de esta manera; ya sabes que así se tiene que hacer. Entonces, por favor, evítame ponerme histérica" [tono de molestia]. Entonces, ya: (<) "Sí, mamá, ya no lo voy a hacer".

Agustín: (<) Les pego por desesperación, de que no aprovechen y no vean que en el futuro es lo único que les puedo dar y con lo que se van a poder defender [se refiere a la escuela]. (>) Me da miedo a que caigan en algo. He visto a muchos niños que les permiten el que no vayan bien en la escuela y terminan en la prostitución las niñas. Terminan juntándose con alguien que no les va a beneficiar en nada. Los niños los he visto robando, drogándose, sin ningún beneficio /.

Cuando les pego, (<) me quedo con el malestar todo el día, porque creo que es el sentimiento de no saber en qué está fallando uno, de qué manera lo puede uno corregir, sentirse atado, qué puedo hacer para corregir o remediar esa situación que, aunque no quieran ellos, los lleve hacia ese punto. ¿De qué manera vencerlos de que es lo mejor?

Los fragmentos anteriores retratan lo expuesto por la literatura acerca de las características e implicaciones de un estilo disciplinario autoritario que, en palabras de Giddens (2004), son padres y madres emocionalmente inadecuados, donde las necesidades de los hijos/as están subordinadas a las de ellas y ellos.

Sin embargo, es necesario esclarecer el contexto en que ocurren estas situaciones. En el caso de *Agustín*, sus preocupaciones derivan de su experiencia de desempleo, la oferta y demanda de empleo, la crisis económica, su exhaustiva jornada laboral, así como las expectativas que tiene para sus hijos/as;⁷ hechos que se suman generándole altos niveles de estrés. De tal manera que cuando sus hijos/as no responden, de acuerdo con sus expectativas, su frustración y miedos se expresan en una actitud agresiva. El miedo experimentado por este papá, ocasionado por la inestabilidad antes citada, sus preocupaciones de la delincuencia juvenil, entre otros problemas sociales, se traducen en pensar que una solución posible es volverse más exigente y rígido con sus hijos/as. Pero estos problemas sociales no pueden ser solo atribuidos por el desdibujamiento familiar sino por múltiples factores, y no siempre de orden familiar.

Estas emociones, aunque tienen que ver con una característica personal, están interrelacionadas con las creencias de los padres y madres de clase media de la cultura mexicana actual, la cual consiste en la idea de que deben proporcionarles la mejor educación, salud y –paradójicamente– la mejor disciplina a sus hijos/as. Cuando existe alguna situación que impide cumplirlas, se disparan este tipo de reacciones. Reacciones que a su vez justifican su estrategia de corrección punitiva, por miedo a que sus hijos/as incurran en problemas sociales, como delincuencia, adicciones y suicidio que, si bien corresponden a una problemática actual, responden a un imaginario social (Castoriadis, 1998). Las emociones portan ideologías, ancladas en distintas posiciones de una estructura social y, por tanto, asociadas con distintos modelos o patrones. De esta forma, una determinada cultura emocional

⁷ Como señala Hochschild (citada en Bericat, 2000), las emociones están radicalmente condicionadas por nuestras expectativas previas.

contiene, además de normas emocionales, creencias acerca de las emociones (Hochschild, citada en Bericat, 2000).

De acuerdo con las características y experiencias de cada padre y madre, el miedo les desencadena diversas emociones como angustia, desesperación, ansiedad, preocupación y frustración; por tanto, recurren a sanciones verbales y castigos físicos, con la intención de perseverar su salud, bienestar y formar ciudadanos de bien. El siguiente testimonio da cuenta de lo anterior:

Victor: Un día tuve que pegarle, pero, inclusive, con un cable. Mis vecinos me vieron y se espantaron: “Este está loco”. Vieron mi enojo, (>) pero un enojo de verdad. Lo que pasa es que yo, de niño, me pegaron, también por desorden. Íbamos por un camellón con mi hijo y se le fue la pelota y él se me echa a correr. “¡ESPÉRATE! (>) ¡Espérate, no corras! ¡Ahí voy!” [Le advertí]. Y lo vi que cruzaba el camellón y venía un carro. Lo vi prácticamente debajo de las llantas. Me acordé de mi situación cuando a mí me atropellaron. Le dije: “¡ESPÉRATE, ESPÉRATE! ¡NO CORRAS! ¡TEN CUIDADO! AHÍ VIENEN LOS CARROS”. Pues nunca me hizo caso. / Tenía miedo de que le pasara algo y, como no me hizo caso...

Como indica Le Breton (2009 [1999]), este tipo de acciones físicas y cognitivas mitigan u ocultan sus emociones. Así, este padre emprendió una medida extrema para él, mediado por el miedo del posible daño físico a su hijo. En la práctica cotidiana, cuando el padre o la madre se equivocan y aplican un correctivo excesivo o no justificado, tienen sentimientos ambivalentes entre culpa y responsabilidad, como se muestra enseguida:

Arturo: Las veces que les he pegado, yo creo que son reacciones que las hago sin pensar [chasquea los dedos]. Me siento muy mal, eh... Me siento así, como “¡Hijo, ¿qué hice?!”, culpable.

Entrevistadora: En ese momento que les pegas, ¿qué emoción tienes?

Arturo: (>) De enojo. Así, de una ira. No lo pienso. Y ya después de los dos segundos que lo hice, dije: (<) “No puede ser”. Ya no sé ni qué hacer [niega con la cabeza]. / Trato de buscarlos después de un tiempo. No sé, una o dos horas, porque los niños tienen más inteligencia que nosotros. Nos marean y todo. Trato de ver. No, no le pido perdón, porque, este, yo creo que dirían: “¡Ah, ya sé este! Me va a pegar. Hago algo y ya me va a pedir perdón”. Pero, ya me acerco y (<) ya los acaricio, alguna cosa. Ya se siente uno más tranquilo /. (>) A mí me pegaban por todo. Por eso no me gusta pegarles a mis hijos.

Puede advertirse que en este padre aparece un discurso imaginario en oposición a su práctica; es decir, la costumbre es más fuerte que la convicción ante situaciones de conflicto y estrés. Es evidente que, si a los papás y

mamás se les cuestiona qué hacer, lo saben teóricamente, aunque cuando se les observa en forma directa, así como cuando narran lo que en realidad han hecho ante algo parecido, es que reaccionan invadidos por la emoción y lo hacen recuperando la vivencia que como hijo/a tuvieron; es decir, la fuerza de la costumbre se impone. En las situaciones de conflicto o de estrés, los papás –dado su carácter– con facilidad llegan a la desesperación o a la cólera. Regularmente estarán más ligados a repetir una estrategia disciplinaria por medio del maltrato físico o verbal, si bien sepan que están haciendo mal y conozcan formas alternativas de intervención. Esto concuerda con lo señalado por Hidalgo y Palacios (2002), quienes argumentan que las prácticas educativas llevadas a cabo por padres y madres se encuentran bajo la influencia de diversas fuentes de determinación tanto dentro como fuera de la familia. Las emociones generadas en esos casos, agrega Alzate (2003), tienen una amplia gama de estilos que depende además de la cultura, del momento histórico, así como de la trayectoria de vida de los agentes, en la cual, en muchas ocasiones, la fuerza del hábito en la forma de pensar-sentir-actuar proporcionan un conocimiento práctico, que de acuerdo a Bourdieu (2003), los agentes, en su práctica ordinaria, son ellos mismos, constituyéndose en sujetos ejecutores de actos de reproducción y construcción de su mundo social.

En este trabajo pudo apreciarse que el enojo es una expresión emocional que en muchas ocasiones es disparada por el miedo; además, guarda una correlación entrecruzada con situaciones como frustración y el quebrantamiento de expectativas o cogniciones que obedecen a emociones sociales contemporáneas. Recuérdese que un contexto sociocultural incluye normas de regulación de las emociones, a partir de las cuales las personas las expresan o controlan, tomando en cuenta el escenario social en el que se desenvuelven (Dreier, 1999; Shweder & Le Vine, 1997; Gordon, citado en Bericat, 2000).

Finalmente, llama la atención que los padres y las madres entrevistadas no explicitaron que parte de su formación de valores está el obedecer. A diferencia de sus familias de origen, sus medidas correctivas en muchos de los casos se aplican con el implícito de que desobedecieron; situación donde algunos/as responsabilizan a sus hijos/as de ser los detonadores de su ira y, en consecuencia, de las acciones emprendidas.

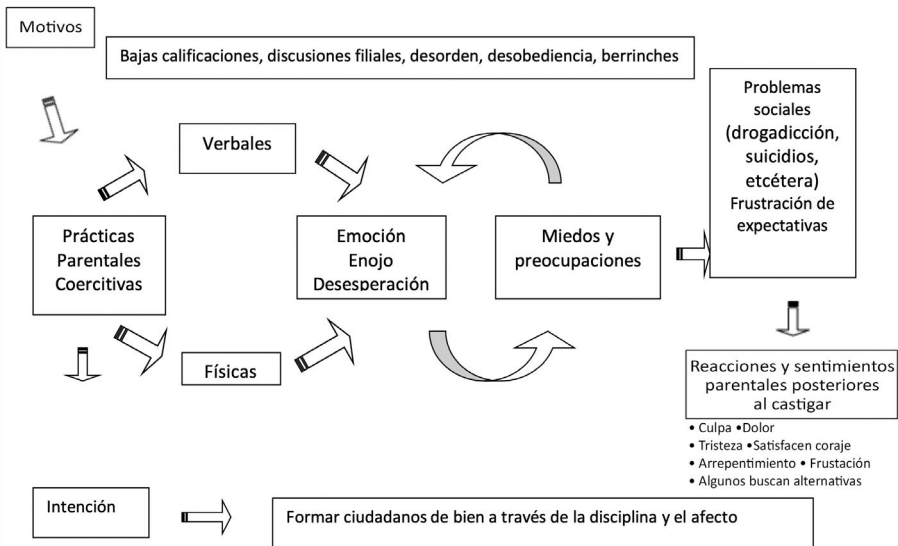


Figura 10.1. Prácticas parentales coercitivas. Se sintetizan las prácticas parentales coercitivas y las emociones y cogniciones inherentes en estas prácticas. Fuente: elaboración propia (2014).

DISCUSIÓN

Los hallazgos permiten sostener que las acciones afectivas de padres y madres entrevistadas tienen una reacción y aplicación para el *otro* o para sí. Para el otro, en tanto que las acciones derivadas de la interrelación cognición-afecto se ejecutan con la intención de frenar un comportamiento desfavorable en el hijo/a. Para sí, ya que, aunque en apariencia el beneficio es para el otro, las acciones parentales pretenden subsanar, de acuerdo con Giddens (2004), lo que para ellos significó un ataque personal. Así, centrados en sus emociones, estas son liberadas contra sus hijos/as, como un acto impulsivo, priorizando desde su postura lo que cada padre o madre piensa y siente, subordinando o anulando las necesidades de sus hijos/as.

Es importante señalar que algunos datos arrojaron evidencias que denotan que, ante situaciones extremas con un alto grado de tensión y miedo, como estar en juego la integridad física de sus hijos/as, los padres y las madres recuperan súbitamente costumbres, tradiciones y creencias de su familia de origen para castigarlos físicamente. Esto da lugar a reflexionar que cuando

la costumbre es más fuerte que la convicción, siguiendo a Bourdieu (2003), el hábito cobra más fuerza. O también, el *habitus* se recupera al estar invadidos por una emoción extrema. En otras palabras, y consistente con la perspectiva sociocultural, el agente recurre a su experiencia para resolver por costumbre situaciones súbitas e inesperadas, con lo cual se puede decir que se han aprendido también hábitos en la forma de sentir.

Aunado a lo anterior están interrelacionadas las creencias parentales, las cuales están entreveradas en la cultura, y traen consigo una variedad de significados sociales que son internalizados, las cuales –de acuerdo a Chao (1996)– juegan un papel importante para entender el mundo y sus conductas.

Con frecuencia, las creencias son comunicadas de diversas maneras sutiles que no pueden ser directamente observadas; tienen un efecto acumulativo sobre una larga historia de interacciones con el niño/a en distintos contextos (Chao, 1996). Las creencias parentales se construyen sobre la base de las propias experiencias con los hijos/as, las cuales pueden ir cambiando a medida que el hijo/a crece o recibe información discrepante (McGillicuddy, citada en Palacios *et al.*, 2005). De esta forma, se podría decir que las creencias de padres y madres son la principal fuente reguladora de las conductas de interacción con sus hijos/as (Covarrubias, 2002), lo que da lugar a manifestar un estilo parental, en este caso, con maltrato físico. Investigadores muestran que entre el 84 y 97% de los padres utilizan el castigo o maltrato físico en algún momento de la vida del niño (Musito *et al.*, 1988). Las prácticas parentales basadas en el castigo o maltrato físico implican que se adopte una postura donde se establecen relaciones de poder y, como apunta Bajtín (2000), buscan silenciar voces. O, como diría Foucault (citado en Savater, 2004), la coerción es la capacidad de unas personas para determinar lo que han de hacer o creer otras. Con dichas argumentaciones, se podría decir que estos padres y madres continúan reproduciendo la práctica. Como opina Foucault, la vida social está intrínsecamente limitada por el surgimiento del poder disciplinario. Foucault señala que este poder produce cuerpos dóciles, controlados y regulados en sus actividades e incapaces de actuar espontáneamente, respondiendo a los impulsos del deseo (citado en Giddens, 2004).

Las situaciones sociales inducen a un conjunto de emociones en los actores, pero también incorporan controles que afectan sus sentimientos. Las normas emocionales constituyen un modo de control social que definen lo que debemos sentir en diversas circunstancias, indicando cuál es el sentimiento apropiado y deseable en cada caso. Estas normas resultan apenas perceptibles,

cuando sentimos lo que debemos sentir, pero se manifiestan en forma de disonancia cuando nuestros sentimientos se desvían de lo indicado por la norma (Hochschild, citada en Bericat, 2000).

Como es sabido, la familia es uno de los más importantes ámbitos de apropiación, reproducción y transformación de la cultura. Padres y madres que utilizan la coerción continúan una tradición que limita la autodeterminación e independencia de sus hijos/as y consideran que sus acciones representan intrínsecamente un gesto de amor. Sin embargo, no advierten que bajo estas circunstancias subyacen metamensajes que comunican a sus hijos/as: “Porque te quiero, te pego” o “Es por tu bien que te pegue”. Por un lado, estos son mensajes que confunden o quienes los reciben. Por otro lado, continúan reproduciendo culturalmente costumbres violentas contra ellas/os, lo que los sitúa de manera implícita en una posición de *culpable*. Lo anterior, se refuerza por la propia postura que como padres y madres les otorga un poder civil y culturalmente lícito de educar y socializar a sus hijos/as por los medios y estrategias que consideren necesarias y efectivas (Musito *et al.*, 1988; Foucault, citado en Savater, 2004). Estas prácticas parentales continúan y reproducen una trayectoria tóxica que culturalmente la apropiaron como un deber y derecho, ignorando que en realidad son la expresión de una falta de autocontrol emocional.

Las prácticas parentales –en muchas ocasiones– son perpetuadas como costumbre, generación tras generación, que transmite y continúa la idea de que los conflictos se resuelven con violencia. Al respecto, Shweder y Le Vine (1997) expresan que la interacción entre lo cognitivo, lo social y la emoción conforman conceptos y significados que se transmiten históricamente. Estos padres y madres creen que están actuando por el bien de sus hijos (Giddens, 2004). En ellos subyace las siguientes ideas: “Si los amamos, tenemos que castigarlos”, “Si cometen una falta, debemos mostrarles desamor por su mal comportamiento”:

Aunque con el castigo físico se puede tener una ventaja a corto plazo, reduciendo el índice del mal comportamiento en la situación inmediata, el uso de las estrategias físicas de la disciplina aparece tener más consecuencias negativas que positivas a largo plazo [...] Por ejemplo, el castigo verbal y físico parental se asocia generalmente a un aumento en los problemas de comportamiento externo de los niños/as y los problemas de salud mentales, incluyendo una autoestima y una depresión más bajas [...] La disciplina áspera y coactiva temprana se asocia al desarrollo del comportamiento agresivo y desobediente en niños jóvenes y del

comportamiento antisocial (incluyendo comportamiento violento –de asalto– en adolescentes [...]) El castigo corporal en los primeros cinco años de la vida se ha relacionado a una mayor probabilidad de que el niño sea clasificado como agresivo por los profesores, los pares, y un observador imparcial en un futuro próximo... (Obrien, Miller, Genevro, Yen & Nautiyal, 2003:2)

Evitar el abuso emocional, señala Giddens (2004), es quizás el aspecto más difícil de la nivelación del poder en la relación familiar. Algunos padres y madres, después de una acción punitiva en la que han experimentado enojo, les lleva días recobrase de este estado; a otros/as, horas o minutos. Es necesario subrayar que estos progenitores tienen la intención de cambiar estas estrategias disciplinarias, al considerarlas dañinas para sus hijos/as, aceptando que son producto de una falta de autocontrol. Como diría Dreier (1999), es necesario reconsiderar, re-evaluar y reconfigurar nuestras prácticas para un cambio comportamental. Unos están en este proceso, al cuestionarse y redireccionar sus acciones de corrección con respecto a las acciones de sus hijos, y aunque como afirman, el proceso es complejo, buscan atinadamente salidas, como distraerse con una situación relajante; otros/as, pasado un tiempo, establecen una conversación con otras personas o con sus propios hijos/as. Incluso, buscan alternativas como grupos de autoayuda, pláticas para padres o un mecanismo de autorreflexión, empleando como parte de este proceso, literalmente en palabras de uno de los participantes: “Tener claridad, mentalizar el cambio, corregir el error y volver hábito la acción correcta”. Desde una perspectiva constructivista, esto significa, en la concepción de Harkness y Super (citados en Palacios, 2005), que padres y madres construyen etnoteorías que regulan sus prácticas parentales. Por ello, la importancia de identificar los elementos cognitivos-emocionales-comportamentales que subyacen en las prácticas parentales coercitivas en aras de coadyuvar a resignificar las posturas coercitivas de cada padre-madre y promover un proceso de autorregulación afectivo-cognitiva.

REFERENCIAS

- Alarcón, I. (2007). *Parejas heterosexuales con intenciones de equidad. Trayectorias de vida e interacción conversacional*. Tesis de doctorado en antropología no publicada. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Alzate, M. V. (2003). El descubrimiento de la infancia, modelos de crianza y categoría sociopolítica moderna. *Revista de Ciencias Humanas*, 9(31), 1-11.

- Bajtín, M. M. (2000). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*. México, DF, México: Taurus.
- Baumrind, D. (1973). "The Development of Instrumental Competence Through the Socialization". In: A. D. Pick (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*, (pp. 3-46). Minneapolis, USA: The University of Minnesota Press.
- Bericat, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers Revista de Sociología*, 62, 145-176.
- Bourdieu, P. (2003). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. México, DF, México: Taurus.
- Brandes, S. (1974). Crianza infantil, comportamiento relativo a roles familiares y formación de la personalidad en México. *Étnica*, 8, 33-47.
- Castoriadis, C. (1998). *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. Madrid, España: Gedisa.
- Castro, R. (1999). "En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo". En: I. Szasz y S. Lerner (Eds.), *Para comprender la subjetividad* (pp. 57-85). México, DF, México: El Colegio de México.
- Chao, R. (1996). Chinese and European American mothers' beliefs about the role of parenting in children's school success. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27(4), 404-423.
- Corkille, B. (2004). *El niño feliz*. Barcelona, España: Gedisa.
- Covarrubias, M. A. (2002). *La autorregulación afectiva en la relación madre-hijo/a*. Tesis de maestría en Psicología Educativa. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Covarrubias, M. A. y Cuevas, J. (2008). La perspectiva histórico cultural del desarrollo y la construcción de la esfera afectivo-motivacional. *Psicología para América Latina*, 14, 1-11.
- Dreier, O. (1999). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. *Psicología y Ciencia Social. Psicología cultural*, 3(1), 30-52.
- Fernández, A. M. (1981). "Los mitos sociales de la maternidad". Documento para el Centro de Estudios de la Mujer, Buenos Aires, Argentina (mimeografiado).
- Giddens, A. (2004). *Transformación de la Intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Hidalgo, V. y Palacios, J. (2002). "Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años". En: J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 257-280). Madrid, España: Alianza.
- Le Breton, D. (2009 [1999]). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Musito, O. G., Román, S. J. y García, F. E. (1988). *La disciplina familiar. Educación familiar y ambiente escolar. Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona, España: Labor Universitaria.
- O'Brien, M., Miller, T., Genevivo, J., Yen Huang, K. & Nautiyal, Ch. (2003). The effects of Healthy Steps on discipline strategies of parents of young children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(5), 517-534.
- OPS (2016). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia 2014*. Washington, D. C., USA: OMS. https://oig.cepal.org/sites/default/files/informe_sobre_la_situacion_mundial_de_la_prevenccion_de_la_violencia.pdf
- Palacios, J. (2005). "Familias adoptivas". En: M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y Desarrollo Humano* (pp. 353-349). Madrid, España: Alianza.

- Palacios, J., Moreno, M. C. e Hidalgo, M. V. (2005). "Ideologías familiares sobre el desarrollo y la educación infantil". En: M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coord.), *Familia y Desarrollo Humano* (pp.181-201). Madrid, España: Alianza.
- Prado, E. y Amaya, J. (2002). *Padres obedientes, hijos tiranos*. México, DF, México: Trillas.
- Prado, E. y Amaya, J. (2006). *Padres duros para tiempos duros*. México, DF, México: Trillas.
- Ratner, C. (1999). Tres aproximaciones a la psicología cultural. *Revista Psicología y Ciencia Social*, 3(1), 7-31.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (2005). "Conceptos y dimensiones en el análisis". En: M. J. Rodrigo y J. Palacios (coord.) *Familia y Desarrollo Humano* (pp. 55-70). Madrid, España: Alianza.
- Savater, F. (2004). *El valor de Educar*. Barcelona, España: Ariel.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research. A guide for researchers in Education and the Social Science*. New York, USA: Teachers College Press.
- Shweder, R. & Le Vine, R. (1997). *Anthropology's romantic rebellion against the enlightenment, or there's more to thinking than reason and evidence. Culture Theory. Essays on mind, self, and emotion*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Szasz, I. y Lerner, S. (1999). *Para comprender la subjetividad*. México, DF, México: El Colegio de México.
- Tarrés, M. L. (2001). *Observar, escuchar, comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México, DF, México: El Colegio de México.

11. La vergüenza ante la deserción escolar. Los condicionantes en la elección de empleo en jóvenes conductores de taxis pirata en Cuauhtémoc

Luz María Ledesma Reyes

INTRODUCCIÓN

Entre las investigaciones que se han realizado acerca de los jóvenes, se ha hablado de la vulnerabilidad o marginación que sufren. En este sentido, se busca contribuir a este conocimiento sobre juventudes urbanas, con un análisis de las emociones desde una perspectiva social. Se debe señalar que las experiencias emocionales están vinculadas con los contextos sociales en donde se encuentran los sujetos o actores sociales.

Las emociones atendidas como mensajes que se sienten y comparten (no necesariamente de manera verbal), se consideran como parte de la interacción de las personas, tal como lo señalan Adrián Scribano (2007) y Gabriela Vergara (2009). Como se explicará más adelante, las emociones, vistas como sensaciones y expresadas mediante gestos corporales, permiten dar sentido a las prácticas de las personas e, incluso, comprender los conflictos en determinados grupos sociales.

En este estudio se analizará el papel que juega la vergüenza, ante la elección del empleo, partiendo de experiencias de deserción escolar de los jóvenes conductores del servicio informal de taxis en Cuauhtémoc, ubicado al norte de la Ciudad de México. Se trata de un análisis que vincula las experiencias de deserción escolar (entendida o experimentada como fracaso) con

la ocupación laboral de *taxista pirata*¹, que implica una situación de ilegalidad y precariedad laboral y, por tanto, devaluada por la sociedad.

Como veremos a continuación, la experiencia emocional vinculada con la vergüenza deriva de la confrontación de un discurso interiorizado del *deber ser*, el cual dicta o señala las expectativas de lo que deben realizar los jóvenes; es decir, estudiar o trabajar y, en algunos casos, realizar ambas tareas de manera simultánea. De acuerdo con Vincent Gaulejac (2008), cuando los jóvenes interiorizan la imagen de lo que cumple con las expectativas, modifican su conducta ante los otros, buscando la aceptación de los otros.

Por lo anterior, interesa conocer de qué forma la vergüenza y la deserción escolar impactan en la elección del empleo en los jóvenes conductores de taxis pirata en Cuauhtémoc. Para ello, se estudiaron las experiencias de abandono escolar en jóvenes taxistas de esta comunidad, con el fin de saber cómo esta situación desencadena la vergüenza, como un factor que interviene y condiciona la elección de empleo, ya que esta emoción no siempre es verbalizada. El presente capítulo incluye un análisis de la comunicación no verbal de una de las personas entrevistadas, con la intención de mostrar la forma en la que la vergüenza se manifiesta a través de este lenguaje.

Se recurrió a la metodología cualitativa, ya que esta permitió hablar directamente con las personas y observar, a través de la interacción cara a cara, sus comportamientos en el contexto. Esta metodología hizo posible la creación de un vínculo de confianza con los sujetos de investigación, lo que ayudó a obtener información relevante para el trabajo. Se presentan dos historias de vida² y tres entrevistas semiestructuradas, las cuales ayudaron a conocer la forma en que viven los taxistas informales en Cuauhtémoc, las circunstancias que los llevaron a trabajar en el taxi y las experiencias que han tenido en él. Dicho material fue recolectado del 12 de marzo al 5 de junio de 2014.

Tomando en consideración el objetivo del análisis, se seleccionaron informantes que cumplieran con los siguientes criterios: jóvenes conductores de taxi informal, originarios de Cuauhtémoc –no importó el sexo ni el estado civil– que hayan experimentado deserción escolar (en cualquier nivel educativo). Se exponen algunos testimonios de los conductores entrevistados, los

¹ El *taxi pirata* es aquel vehículo que ofrece el servicio de transporte y que no está registrado ante la (entonces) Secretaría de Transportes y Vialidades (Setravi), por lo que no cuenta con la documentación, las placas autorizadas o los colores distintivos de un taxi formal.

² Delgado y Gutiérrez comentan que las historias de vida están formadas por relatos que se producen por una intención: elaborar y transmitir una memoria, personal o colectiva, que hace referencia a las formas de vida de una comunidad en un periodo histórico concreto (citados en Batthyány y Cabrera, 2011).

cuales son presentados por sus iniciales para mantener su anonimato. Sus datos generales se presentan en la tabla 11.1.

Tabla 11.1. Presentación de los sujetos. Situación de los sujetos al tiempo en el que se concluyó el trabajo de campo

Nombre (Inicial)	Edad	Sexo	Estado Civil	Vive con...	Hijos/as	Estudios	Tiempo que trabaja en el taxi	Ocupaciones alternas
A	31	Mujer	Divorciada	Su mamá e hijas	4 hijas	Preparatoria trunca	De 6 am a 6 pm	--
A2	21	Hombre	Divorciado	Padres	2 hijos (uno finado)	Secundaria	De 6 am a 2 pm	--
F	24	Hombre	Soltero	Solo	--	Técnico medio superior	De 6 am a 3 pm	--
M	24	Hombre	Soltero	Solo	--	Preparatoria	--	Estudia
N	32	Hombre	Casado	Esposa e hijos	2 hijos	Universidad	--	Trabaja como mesero y estudia

Fuente: elaboración propia.

El análisis realizado en esta investigación nos permite señalar que el trabajo es considerado importante para los jóvenes entrevistados. Dicha importancia no se basa únicamente en la actividad productiva por sí misma, sino por el reconocimiento social, el cual adquiere mayor importancia cuando se cuenta con una experiencia escolar que es señalada como vergonzosa.

CUAUTEPEC: SUS TAXISTAS Y LA ESCUELA

Cuautepec se localiza al extremo norte de la Ciudad de México, en la alcaldía (antes delegación) Gustavo A. Madero. Colinda con los municipios de Eca-tepec, Coacalco, Tultitlán y Tlalnepantla, Estado de México. Su territorio es parte de la Sierra de Guadalupe; debido a ello, se dibujan calles inclinadas, pendientes casi verticales, lomas que interrumpen la secuencia de las casas y el trazo de las avenidas y calles. Existen algunos lugares en los que solo se puede acceder caminando o en transporte especial en autos Volkswagen sedán,

mejor conocidos como *vochos*³. Estos vehículos son el arquetipo del taxi pirata, por sus características mecánicas y porque tienen la tracción necesaria para llegar a las zonas más altas de la localidad. Entre los taxis informales también se pueden encontrar otras marcas y modelos, como los Tsuru o Chevy.

Si bien existen otros medios de transportes públicos, estos no llegan a las zonas más altas de la localidad. En ocasiones, las personas tienen que caminar hasta 40 minutos de la base de los autobuses hasta su hogar, por lo que los taxis informales son señalados por los vecinos como “un mal necesario”. Los taxis pirata no solo se han convertido en una opción de transporte, sino en una opción laboral para los jóvenes. Algunos de ellos, desde los 14 años encuentran en el taxi una opción de vida. En muchos casos, son jóvenes que a su corta edad ya son padres de familia, tienen responsabilidades en el sustento de la casa, o son jóvenes que buscan su independencia económica.

Sobre la cantidad de vehículos que dan ese servicio no hay datos exactos. En algunos medios, como Grupo Radio fórmula (2014), indicaban que eran entre 500 y mil taxis pirata (la Secretaría de Transportes y Vialidad, Setravi, no tenía registros). La población de taxistas se componía de distintos perfiles: adultos de más de 50 años, personas con antecedentes penales, madres solteras, padres de familia (algunos de no más de 16 años), entre otros. En cuanto al nivel de estudios, el que predominaba en los conductores de entre 40 y 50 años, era el básico (primaria y secundaria), mientras que en la población joven era medio superior.

En Cuauhtepéc, las alternativas escolares para los niveles básicos son más numerosas, en comparación con la oferta educativa en niveles más avanzados.⁴ Hay 23 secundarias y dos preparatorias, por lo que las opciones se reducen drásticamente, lo cual limita las posibilidades de seguir estudiando. Desde luego, no solo la disponibilidad de escuelas interviene en el desarrollo académico de la población, como se verá a continuación; existen otros factores tales como la exclusión que, al vincularse con la deserción escolar, pueden ser experimentada como un hecho vergonzoso, por la evaluación negativa por parte de otros.

³ Estos modelos se dejaron de fabricar en 2003, con el argumento de que era un auto poco rentable (Aristegui Noticias, 2013).

⁴ En nivel básico existían 39 preescolares (22 públicos y 17 privados), 44 primarias (33 públicas y 11 privadas), 23 secundarias (18 públicas y cinco privadas). En el nivel medio superior y superior, dos preparatorias (una pública y una privada), tres escuelas de nivel superior técnico (una pública y dos privadas) y una universidad pública. Esta última abrió sus puertas en el 2007 (Ledezma, 2015).

ABANDONO Y EXCLUSIÓN ESCOLAR

La educación es considerada como una de las actividades más importantes en la vida de las personas. Tiene como fin preparar a los sujetos para su incorporación socio laboral. Durante el trayecto educativo, se refuerza el imaginario de que la formación escolar conducirá a los jóvenes a realizar, en un futuro inmediato, una actividad que será remunerada en función del esfuerzo dedicado a ella. La educación se convierte en una forma de adiestramiento para las personas, capacitándolas para laborar e incorporarse en una lógica de producción y consumo, en el que este último se vincula con la idea del éxito o de ser *alguien* en la vida. Lo anterior se mide a partir del poder adquisitivo que se pueda lograr dentro de una sociedad que se desarrolla bajo el esquema del capitalismo neoliberal⁵.

Es así que se ha cancelado la posibilidad de pensar el aprendizaje y el trabajo por placer, cercenando sueños y anhelos sobre lo que se aspira ser. Por ello, en el imaginario social se piensa que las personas que han truncado sus estudios han fracasado en el ámbito escolar. Sin embargo, Álvaro Marchesi señala que esos alumnos “son aquellos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios” (2003:8). Es decir, son aquellos estudiantes que, por alguna razón (física, psicológica u otra), no logran adquirir los conocimientos y habilidades que se esperan en un nivel educativo determinado.

En relación con lo anterior, Vincent Tinto (1989) expone una distinción entre el fracaso y la deserción escolar. El primero es definido, generalmente, por las instituciones, ya que el alumno que no culmina los estudios no cumple con la meta establecida. El abandono o deserción (por decisión propia) no se asume como fracaso, debido a que el sujeto busca cumplir una meta distinta que no está ligada al estudio; es decir, no se falla a sí mismo. La diferencia entre fracaso y deserción dependerá entonces del contexto e ideologías de quien lo mencione.

⁵ El capitalismo es un modelo económico que se basa en la propiedad privada de los recursos de producción. Ofrece un trabajo asalariado para la transformación de los recursos a mercancía, en el que la oferta y demanda establecerá su valor. La propiedad privada concede al particular la mayor parte de la ganancia, la cual se obtiene del trabajo no pagado a los empleados. Por otra parte, el neoliberalismo es una estrategia política de las élites gubernamentales que promueven la colocación del particular, sustituyendo al Estado social (Ramos, 2004); es decir, el Estado deja de ser responsable de los servicios que la sociedad requiere y abre paso a la oferta privada.

Existen factores que hacen posible la deserción escolar. Y es que, si bien es una decisión del alumno, esta es tomada considerando las experiencias previas, las cuales pueden ser resultados de formas de exclusión por parte del sistema educativo, principalmente. Jiménez, Luengo y Taberner señalan que los excluidos son “los que están de sobra” (2009:15), de acuerdo con el modelo de producción neoliberal capitalista. Algunas formas de exclusión por parte del sistema educativo van desde la exigencia de la adquisición de materiales determinados (libros, cuadernos, lápices o colores, etcétera), vestimentas (uniformes o vestuarios para eventos especiales), visitas obligadas a determinados lugares; incluso, la estigmatización por el desempeño académico que es evaluado con instrumentos que no toman en cuenta al alumno; por ejemplo, su forma de aprender, problemas emocionales, entre otros.

La exclusión escolar constituye el filtro determinante en la vida de los jóvenes. En el año 2014, se estima que 56 mil jóvenes presentaron el examen de admisión para ingresar en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pero solo había siete mil lugares (Toribio, 2014). Para casi 50 mil jóvenes se truncó el deseo de ser profesionistas, además de experimentar las limitantes de la inserción sociolaboral y, sobre todo, la frustración al no ser capaces de obtener los aciertos necesarios para acceder a la educación superior.

Aunado a lo anterior, es pertinente mencionar la existencia del síndrome del fracaso o inhabilidad adquirida. Se da cuando las personas aprenden a que “no pueden”, por lo que anulan toda posibilidad de realizar algo sin intentarlo (Sánchez, 2005). El desarrollo de este aprendizaje se genera por las experiencias (por lo general desagradables) que provocan en el sujeto angustia o miedo. En estos casos, el joven aprende que el fracaso se convierte en humillación, por lo que decide –simplemente– no intentar hacer algo. Cuando no se toman en cuenta los factores que llevan al abandono de la escuela y ante la evaluación constante del sujeto, emergen emociones diversas, como la frustración, el enojo o la vergüenza, las cuales llevarán al sujeto a tomar decisiones buscando una reivindicación social.

Además de lo anterior, se debe tener en cuenta el contexto en el que vivimos. En una sociedad capitalista, el consumo (incluida la educación privada) marca un estatus social, por lo que las personas que no pueden lograr el nivel de adquisición marcado por el discurso (mediático y social) son segregados. El consumo se convierte en una forma de permanecer en un sector determinado. No importa cómo. Solo importa que lo adquieras. Entre más prestigiosa sea la marca o lugar de adquisición, más alto es el nivel económico en el que

las personas serán referidas; por tanto, quienes trunquen sus estudios pueden entrar en un circuito de exclusión, ya sea en el ámbito laboral, por la falta de preparación académica, o en lo social, por no tener un trabajo estable.

Estudiar implica estar sometido a distintas experiencias de evaluación (no académicas), en donde las emociones juegan un papel importante, ya que pueden motivar o desanimar a los jóvenes, quienes, al vivir experiencias negativas, experimentan el dilema de permanecer o dejar la escuela. Agregado a estas experiencias escolares, se suma el contexto sociofamiliar, incapaz de brindar un soporte económico o direccional adecuado.

En suma, la deserción escolar es señalada por la sociedad como algo negativo. Ante esto, hay que tener en cuenta que los jóvenes se encuentran en la búsqueda constante de aceptación e integración en diversos grupos en los que también se generan expectativas sobre sus integrantes. No obstante, en esos espacios los jóvenes pueden expresar emociones que actúan como formas de comunicación y que son socialmente compartidas, creando una cultura afectiva.

LA VERGÜENZA COMO EMOCIÓN

Resulta relevante evidenciar la manera en que las emociones dirigen a las personas en el desarrollo de la vida diaria y no de manera impulsiva, sino a partir del reconocimiento de los pensamientos, las sensaciones corporales y la interacción entre personas (que perciben la emoción), lo que forma parte de las razones que llevan a la toma de decisiones. Como lo explica Gabriela Vergara (2009), las emociones constituyen una dimensión que permite comprender procesos sociales que de otra forma no pueden explicar el porqué de las prácticas de los sujetos. Desde esta perspectiva, es posible aproximarse a entender el sentido que los sujetos dan a sus prácticas e identificar los puntos conflictuales que surgen de las comprensiones cotidianas.

Así, se puede concebir la relación entre las emociones y la toma de decisiones, y es que los sujetos, como seres emocionales dentro de la interacción social, realizan una negociación continua, en la cual la emoción influye en la realización de una acción. Por ejemplo, en una situación que para algunos sería vergonzosa, el sujeto que vive la emoción decidirá la forma en la que actuará ante dicha circunstancia: puede querer salir corriendo, ocultarse o fingir que no pasa nada y continuar con sus actividades cotidianas.

Al considerar la presencia de normas sociales en el marco de desarrollo emocional, las emociones son una manera de controlar al comunicar, ya que se ven envueltas en mecanismos de control que las restringen, señalando los momentos *correctos* para sentir. Adrián Scribano (2007), en *La sociedad hecha callo*, expone cómo se crea la regulación de las sensaciones. Esta regulación consiste en procesos que seleccionan, clasifican y elaboran las percepciones que son determinadas y distribuidas por la sociedad. De esta manera, cuando una persona expresa una emoción que no corresponde a la situación temporal, se señala al individuo como responsable de su actuar. Así, las emociones son controladas y direccionadas para hacer que los sujetos sientan de una forma determinada un hecho específico; para ello, la misma sociedad se encarga de vigilar que nadie infrinja las normas establecidas.

Dicho lo anterior, es necesario considerar a las emociones como un lenguaje, ya que estas sensaciones (corporales) que se traducen en palabras y gestos, son causales de toma de decisiones que afectan en forma directa al sujeto y a quienes lo rodean. Por ello, es posible estudiarlas desde la comunicación; específicamente, desde el interaccionismo simbólico y la comunicación interpersonal.

Las emociones como lenguaje están inmersas en las relaciones sociales, por lo que pueden ser encontradas en cualquier lugar en donde exista una interacción. Nos enfocaremos en la vergüenza que se genera ante el abandono y la exclusión escolar, puesto que, ante estas situaciones, todo joven que no estudie ni trabaje es etiquetado con calificativos despectivos que provocan emociones, las cuales –como ya se mencionó– conducen a los sujetos a buscar una reivindicación social. Al hablar de emociones, pocas veces se mencionan las experiencias vergonzantes o humillantes, dado que se apela a la vulnerabilidad del sujeto, exponiéndolo ante los demás. En ese marco, la vergüenza puede ser concebida como una emoción que interviene en la toma de decisiones ante la necesidad de aceptación de las personas.

Hay que mencionar además que las emociones siempre se acompañan entre sí; es decir, se puede sentir más de una emoción en un momento determinado. Por ejemplo, cuando se enuncia la existencia de “sentimientos encontrados”, o ante una sorpresa se puede experimentar, asombro, conmoción o desconcierto. Al respecto, Eduardo Bericat (1999) señala la existencia de familias emocionales, siendo el ridículo, la humillación, el desconcierto, la turbación y la timidez, parte de la vergüenza, debido a que estas comparten una naturaleza común. Vincent de Gaulejac (2008) indica que la vergüenza

es la consecuencia de una humillación en una situación personal o al invalidar al grupo de pertenencia. La divide en dos tipos:

- a) La vergüenza reactiva. Indica al sujeto que tiene que reaccionar ante una situación que lo sorprende en falta. La humillación es vivida como una agresión que el sujeto va a tratar de exteriorizar en forma de rabia, odio, ira, revancha o ambición.
- b) La vergüenza internalizada. Es duradera y se enquistada en el aparato psíquico, destruyendo toda posibilidad de reacción. La internalización se produce cuando el sujeto se encuentra en la incapacidad de expresar su agresividad, ante una violencia que se le inflige.

Por lo anterior, se puede señalar la relación entre la vergüenza y la inhabilidad aprendida, ya que las experiencias que se viven en la escuela pueden condicionar la permanencia del alumno en ella. Y es que el sujeto, al ser exhibido, se siente evaluado. Cualquier acción será calificada por los demás. Guiddens (citado en Vergara, 2009) refiere que la vergüenza se acompaña de sentimientos de insuficiencia. Brene Brown (2008) añade que el personaje se siente indigno de aceptación y pertenencia. El sujeto, entonces, se siente avergonzado por no ser lo suficiente para encajar en un grupo determinado. La insuficiencia será señalada por las personas que lo rodeen.

Para Simmel (citado en Vergara, 2009) la vergüenza es una emoción social. Es la presencia de otros lo que la impulsa, ya que se origina cuando el yo se ve expuesto. Es decir, existe un aumento de la atención de un círculo hacia la persona. La mirada excesiva de las personas genera la sensación de exposición extrema. La vergüenza expone un conflicto entre el *querer* y el *deber ser*, en donde el individuo se asume como inferior y teme ser criticado por otros, al estar en juego su imagen. Los sujetos experimentan vergüenza cuando se encuentran en una red de expectativas sociales en conflicto y competencia; es una lucha constante que se da entre las expectativas sociales y las propias.

La vergüenza crea sentimientos de miedo, culpa y desconexión. Así, la mayor parte de las experiencias de vergüenza exhiben una red de expectativas en la comunidad social, en conflicto y competencia (Brown, 2008). Estas expectativas van encaminadas a lo que se debe ser y cómo se debe ser. Es la sociedad la que se encarga, en gran medida, de que estas sean cumplidas; de este modo, las expectativas que detonan vergüenza se basan en la percepción de la cultura de lo que es o no aceptable; por ejemplo, lo que un hombre debe ser, parecer y cómo debe actuar.

DE LA ESCUELA AL TAXI: HISTORIAS DE VIDA

Como se ha mencionado, las emociones son expresadas por medio de la comunicación interpersonal. Los gestos, las posturas, los sonidos que hace una persona en una situación determinada comunican –entre otras cosas– emociones que invaden la interpretación sobre el otro (y en ocasiones sobre uno mismo) en un momento determinado. Las emociones pueden vivirse de forma colectiva, y expresadas de manera grupal. Se pueden encontrar, por ejemplo, en un partido de fútbol en el que se acaba de anotar el gol decisivo o en un concierto en el que el vocalista canta uno de los clásicos que lo caracterizan.

Desde esta perspectiva, en este apartado analizaremos la vergüenza que viven los jóvenes en Cuauhtepc, partiendo de su experiencia de deserción escolar (voluntaria o no) y cómo llegan a trabajar en un taxi pirata. En el discurso del *deber ser*, la vergüenza apela a valores en los que se basa la sociedad. En ellos se inscribe la importancia del trabajo, la familia, la solidaridad, etcétera; es decir, indica qué debe realizar cada individuo según su condición.

En Cuauhtepc (lugar considerado como una zona marginada) habitan numerosas familias con escasos recursos económicos. La urgencia de adentrarse en la vida laboral se hace más latente en cada nueva generación, por lo que previo a la vida en el trabajo, la esperanza se deposita en la escuela y en el éxito que esta promete. Para ello, las personas han interiorizado el discurso del *deber ser*, creando expectativas sobre los jóvenes:

Mis papás siempre me dijeron: “Sé lo que tú quieras ser, pero trata de ser una gente profesional”. Desde chico, yo siempre quise ser ingeniero. (N, 1 de mayo de 2014)

La escuela es importante, porque si tienes estudios puedes encontrar un buen trabajo y tener bien a tu familia. (A, 28 de abril de 2014)

El anhelo de estudiar para ser “alguien en la vida” manifiesta un sentido de insuficiencia. Al respecto, para Gaulejac (2008), el buscar un lugar en la sociedad (ser alguien en la vida) exhibe la necesidad de superioridad; esto, debido a una vida llena de limitaciones. La búsqueda de dicha posición social se convierte también en la búsqueda del reconocimiento de los otros. Sin embargo, se presentan algunos conflictos u obstáculos que frustran la vida escolar. En Cuauhtepc, algunos de los factores que se encontraron fueron embarazos a edad temprana y economía baja, principalmente:

Yo dejé la escuela porque me embaracé... Tenía 16 años. Estaba en el [Colegio de] Bachilleres. Si en ese entonces hubieran existido becas y todo lo que hay ahora, sí hubiera seguido estudiando... Mi exesposo, cuando éramos novios, me ayudaba para mis pasajes, mis libros, porque ni mi papá ni mi mamá lo hacían. (A, 28 de abril de 2014)

Se me fueron las ganas de estudiar y ya no quise. Bueno, mi mamá, cuando me salí le dije que ya no iba a seguir estudiando, pero que iba seguir trabajando. Bueno, pues, cuando no iba a la escuela me iba a trabajar. Pues, dijo que estaba bien, porque luego no tenían ni para los materiales y le batallaban mucho. (A, 29 de julio de 2014)

Cuando yo entré a la preparatoria por primera vez, que fue el CONALEP. Cuando terminé el CONALEP, me volví a meter a estudiar a la Voca [Vocacional] diez, en físico matemáticas, pero no la acabé. Me quedé en tercer semestre, porque nació mi primer hijo y ya no pude estudiar. (N, 1 de mayo de 2014)

A partir del abandono escolar, el sujeto reacciona no solo con respecto a las emociones que vive, sino ante la presión social que se ejerce por ese hecho. En ocasiones, el sujeto comienza a sentirse culpable; es decir, siente que es el único responsable de lo que pasa. Es culpable por su “error”:

Yo estaba en la prepa [y] salgo embarazada. Mi papá se decepcionó mucho, porque él quería que siguiera estudiando. Pero, pues, yo siento que a la que decepcioné fue a mí misma, porque yo trabaja[ba] y estudiaba. A mí no me pagaban mi escuela. (A, 28 de abril de 2014)

Cuando me salí de la escuela, mi papá no estuvo de acuerdo, y hubo un tiempo que me tuve que ir a la casa de mis tías, porque me corrió de su casa, pues yo fui el que decidió salirse de estudiar, pero porque tenía que trabajar. Pero, pues, a la vez también me quería regresar, porque cuando empecé a trabajar, mi papá me pagaba muy poco y me cargaba mucho la mano, para ver si me regresaba a la escuela. (A2, 9 de julio de 2014)

No, pues... Me sentí solo cuando yo vi frustrado ya mi sueño de seguir estudiando, que fue en el dos mil tres que ya no puede continuar con mis estudios... Me sentía frustrado. Hasta me sentía de malas. Estuve así, como un lapso de un medio año, más o menos. Yo sabía cuál era la raíz del problema; yo no le podía decir a mis papás. Saben que me siento mal; me siento solo porque ya no seguí estudiando, porque yo me lo busqué. Yo no le puedo decir a mi esposa, no le podía decir en su momento: “¿Sabes qué? Me siento mal. Me siento solo porque ya no estudié, porque por ti o por tu culpa”. Lo iba a sentir como que yo le echaba la culpa a ella; entonces, pues me lo quedé, para mi solito. (N, 1 de mayo de 2014)

Si hubiera seguido estudiando, ya sería alguien en la vida. Tendría un trabajo donde ganaría más, y así sería alguien. (F, 13 de marzo de 2014)

En estos casos, el fracaso escolar muestra lo que el sujeto no pudo ser o hacer. El abandono, al ser personal o voluntario, provoca en el sujeto vergüenza al haber *fallado*. Frases como “Me fallé a mí misma”, “Yo fui el que decidí”, “Me sentía frustrado”, muestran la incapacidad y la responsabilidad que sienten los sujetos ante un hecho. La impotencia de no poder continuar con los estudios expone falta de seguridad y culpa de no haber hecho *bien* las cosas. La culpa es una evaluación negativa que genera cada persona de sí (Brown, 2012).

La evaluación negativa y la exclusión comienza a ser frecuente en la vida de los sujetos. Se da tanto en la familia, con los amigos y –no en pocas ocasiones– en la escuela. Esta última, al intentar estandarizar los perfiles de los alumnos, al reclamar igualdad en el rendimiento o en la exigencia de material. Asimismo, el sistema familiar puede llegar a excluir a sus miembros, a partir de la burla y la evaluación negativa.

Cuando la escuela no cumple las expectativas del sujeto, la manera en la que se enseña –una educación homogénea– puede ser otro mecanismo de exclusión, al no tomar en cuenta los intereses de los alumnos, creando una estandarización en la educación. Si bien los conocimientos que se inculcan son importantes, el sistema escolar cae en una paradoja al ser concluido. Y es que los jóvenes, al tratar de integrarse al sistema laboral, pueden ser excluidos de nuevo, debido a que no se cuenta con experiencia para el trabajo.

Yo podría haber estudiado todos esos años; podría haber sido hasta ahorita alguien o terminar mi carrera, o algo así, pero no. Yo decidí no hacerlo... porque los trabajos te piden experiencia, y en la escuela eso no te lo dan. (F, 13 de marzo de 2014)

Mis últimos estudios fueron la secundaria, nada más, hasta ahorita. Estudié dos meses mecánica, pero, la verdad, no me gustó. No era lo que me gusta hacer. Había clases que me aburrían, y mejor me salí. (M, 13 de marzo de 2014)

A la par de los discursos del *deber ser* y la deserción escolar, se encuentran otras ideas que se basan en tener una estabilidad económica para tener un reconocimiento social. El discurso que se transmite es producir para tener. La idea de trabajar es ganar dinero para cubrir distintas necesidades, dentro de una sociedad que valora al sujeto según lo que se consume o produce.

De esta manera, los límites ideológicos y socialmente establecidos llevan también a la toma de decisiones, ante la salida de la escuela los jóvenes inician su vida laboral (en algunos casos se da de forma alterna). Esta nueva

etapa, para algunos, marca la entrada a la adultez, aunque sea a edades tempranas. Los empleos se convierten en formas de vida en la que cada sujeto invertirá un tiempo determinado. Dadas las condiciones en las que los jóvenes se incorporan a la vida laboral, muchos de estos trabajos son informales, debido a que en ellos los requerimientos son mínimos. Como se ha dicho, con estudios truncos o mínimos continúa una cadena de exclusión.

No hay empleos; no hay trabajos. No nos dan trabajo así en una empresa, o los salarios son muy bajos y nos queda [que] trabajar en esto... Unos, por cuestión de estudios; otros, porque simplemente [...] no tiene la experiencia. (F, 9 de junio de 2014)

Sí, he tenido muchos trabajos: de pintor, de plomero, de albañil –un rato–, de herrero. (A2, 9 de junio de 2014)

Yo conozco mucha gente y me he topado con compañeros de la universidad que están igual que yo. Trabajan en lo informal, porque la formalidad se da para los que tienen disponibilidad y no para los que estudian. Y donde hay [in]formalidad te pagan muy poco; cosa que te limita. Y por eso mucha gente o trabaja o estudia... Los trabajos de medio tiempo son muy mal pagados; o sea, te quieren dar quinientos pesos a la quincena. Eso, ni para los pasajes te sirve, desgraciadamente. Ve y cómprate un libro, y un libro te cuesta trescientos pesos, que es lo de una quincena. (N, 1 de mayo de 2014)

No obstante, el trabajo en sí no reivindica a los jóvenes, ya que el abandono escolar conlleva a truncar la idea del éxito, pues las personas son anuladas al no contar con estudios superiores: “No son nada”; no pudieron “Ser alguien en la vida”. Este discurso señala al sujeto como un ser incapaz, como alguien que no es suficiente ante esta presión social. El sujeto interioriza el discurso, develando vergüenza de sí mismo, de su insuficiencia.

Al abandonar los estudios, los jóvenes son señalados como fracasados. En esta *evaluación*, la vergüenza surge a partir del otro, quien señala alguna falta o error cometido (Simmel, en Vergara, 2009); por ello, el miedo a la exhibición es otra forma de vivir la vergüenza. Es el miedo a ser expuesto, a ser el centro de atención. Es el miedo a la evaluación negativa por la mirada del otro. Por ello, la urgencia de conseguir un trabajo y las limitantes que tienen para encontrarlo, los llevan a la elección de un empleo que sea flexible y accesible, que les ayude a cumplir sus metas. Es cuando comienza el trabajo en el taxi pirata:

[Entré] por un amigo de mi papá que vive ahí. Le dijo a mi papá que si no quería comprar un lugar. Fue cuando yo compré mi carro. Yo trabajaba primero con mi

papá, de mecánico, y ya empecé a trabajar en la base... Trabajo desde, como los 15 o 17 años... Soy bueno como para manejar. Me gusta mucho manejar. Sé manejar camiones; de todo. (M, 13 de marzo de 2014)

Tengo en el taxi como seis meses, siete meses, más o menos. Todo fue así, como que sin querer, porque me quedé yo sin trabajo. Trabajaba de cajera en la Central [de autobuses] del Norte, pero haz de cuenta que, cuando me quedé sin trabajo, era como por octubre... mi carro yo lo daba a trabajar, pero mi chofer no me entregaba las cuentas bien. Que ya se le descompuso algo... Y ya lo empecé a trabajar. (A, 28 de abril de 2014)

Yo tenía carro y dije: "Pues si todos están trabajando, ¿por qué yo no?" O sea, ya en una urgencia de dinero dije: "No queda otra", y me salí. Así andaba yo, sin base... Posteriormente, le platicué a un familiar que no me estaba yendo muy bien y él me consiguió un amigo que tiene varios lugares, aquí en la base. Digamos, me prestó el lugar. (N, 1 de mayo de 2014)

En los casos de A y N, la situación va más allá de la falta de estudios, ya que son padres de familia, y hay personas que dependen de ellos, por lo que la necesidad de un trabajo se convierte en un hecho urgente. Sumado a ello, existe un elemento más que liga a los jóvenes de Cuauhtepac al taxi: la administración del tiempo, puesto que el taxi les permite generar ingresos y atender a la familia:

En el otro trabajo ni tiempo me daba para ver a mis hijas, pues estaba todo el día trabajando. Y aquí, si quiero paro el taxi para estar al pendiente de ellas. (A, 28 de abril de 2014)

He ido a pedir trabajo muchas veces, y ya estando en trámites, te dicen que sí vas a entrar. Y, a últimas: "¿Sabes qué?, ya no porque necesitamos que tengas disponibilidad de tiempo. Tu perfil no es el que queríamos, o porque como estás estudiando no tenemos perfiles como el tuyo". O sea, te limitan. Entonces, llega un momento en el que, por ejemplo, tú, por necesidad buscas alternativas. Yo, con este empleo [el taxi] llevo casi seis meses, y así puedo ver a mi familia, estudiar y, pues, mantenerlos. (N, 1 de mayo de 2014)

Por otro lado, al saberse en la informalidad, se suscita una negociación del sujeto consigo mismo. Y es que las emociones que brotan pueden ser opuestas. Por un lado, se reconocen como trabajadores; por otro, son señalados por ser informales, por ser pirata:

Haz de cuenta: trabajas para sobrevivir y porque trabaja uno en, aquí, pues más que nada, porque luego no hay empleos, no hay trabajos... No nos dan trabajo así, en una empresa, o los salarios son muy bajos. Y la única opción que nos queda es trabajar en esto. (F, 9 de junio de 2014)

En el taxi sí me sentía... así como que decía: "Yo no sé qué hago aquí. Eso no es lo mío"... Como que me sentía, así como... deprimido... Yo decía: "Pus, ¿cómo voy a estar aquí? En la herrería ganaba más". Pero ya poco a poco me fui como que acoplando... Me gusta manejar. Y, pues, ya fue cuando empecé a generar un poco de dinero. Al final, nosotros damos un servicio. Estamos trabajando. (A2, 9 de junio, 2014)

Yo, en un principio me sentí, así como cohibido. Me sentía... incompleto, porque yo decía: "Bueno, estudio, trabajo, y no es para que esté yo aquí". Pero desgraciadamente, la realidad te dice que tienes que hacerlo. Y, por otro lado, los vecinos nos ocupan. Los taxistas aquí en Cuauhtepac somos un mal necesario. (N, 1 de mayo de 2014)

El encontrar un trabajo que brinde solvencia económica para la manutención, ya sea de sí mismos o de una familia, a pesar de no tener estudios, se convierte en un motivo de orgullo. Thomas J. Scheff (en Bericat, 2000) señala que el orgullo es una forma de resistencia que busca reivindicar al sujeto dentro de un grupo de personas determinado, por lo que la remuneración que reciben por el trabajo en el taxi, les brinda motivos de orgullo.

Nos fuimos 15 días, hace tres años. Me las llevé [a sus hijas] una semana a Acapulco. Hace un año fuimos un fin de semana a Ixtapa Zihuatanejo, y, primero Dios, este año las voy a volver a llevar a Acapulco. Pero nos vamos en el vochito. (A, 28 de abril de 2014)

Tiene como medio año que [mis hijos] descompusieron su Play. O sea, ya les compré dos veces. Bueno... con este serían tres, porque les compre el Play uno, luego les compre el Play dos y ahorita que tenían el PlayStation tres... En un tiempo, incluso, quiero comprarles una tablet para cada uno. Así no se pelean. (N, 1 de mayo de 2014)

Las aspiraciones y frustraciones que se viven en el trabajo del taxi dan muestra que los sujetos se perciben como inferiores, temiendo ser criticados por otros al estar en juego su imagen (Brown, 2008), expresando así su inseguridad. De esta forma, los sujetos comienzan a crear expectativas que pueden recaer en el mismo sujeto o pueden ser adjudicadas a otras personas:

Yo me siento comprometido con ellos [sus hijos] y conmigo mismo, a terminar mi carrera. ¿Para qué? Para que mis hijos vean que a pesar que vivimos en el cerro, vivimos en una zona marginada, vivimos en una zona fea, se puede, se puede. Y aunque ellos saben que estoy trabajando en la informalidad, sepan que se puede hacer dos cosas. No es difícil soñar, y mucho menos es... difícil esforzarse por lo que ellos quieren ser. (N, 1 de mayo de 2014)

Mi plan es poner varios negocios. De hecho, de aquí tengo pensado sacar para poner varios negocios, poner tiendas y cosas así. Normal, lo que es generar dinero para mí; es lo único. (F, 9 de junio de 2014)

En estos testimonios se percibe la interiorización del discurso del *deber ser* añadiendo el *para ser*. De esta manera, se continua la búsqueda de “ser alguien en la vida”. En el caso de N, las expectativas son puestas en los hijos. Los anhelos de un buen futuro para ellos dan muestra de un sentimiento de insuficiencia como padre. Asimismo, surge la vergüenza ante la idea de no haber logrado cumplir los anhelos o metas y se asume una resignación ante el pasado y el presente. Al respecto, Gaulejac (2008) señala que la vergüenza es el desamor de sí mismo; es pensar que se es malo (insuficiente) desde el interior. Cuando las personas que buscan cumplir sus sueños aún después de haberlos abandonado, la burla, la exposición y el señalamiento de los otros pueden provocar vergüenza en el sujeto:

Cuando le dije a mi familia que regresaría a estudiar se burlaron, así de: “¿Tú vas a estudiar?” Para mis papás, hasta hace poco yo era un fracaso; más para mi papá... Las palabras así, tajantemente: “Eres un fracaso; eres un inútil”. Me sentí muy mal; yo soy el único hijo. Yo, desde niño, siempre dije: “Voy a ser alguien”. Entonces, llega un momento donde me desvié del camino y, pues, ya dijeron: “Tú, ya. Hasta aquí llegaste”. (N, 1 de mayo de 2014)

De igual modo la burla, los comentarios hirientes, el señalamiento de las fallas provocan una mirada excesiva en la que el sujeto es calificado, cayendo en uno de los mecanismos de control social que buscan que cada sujeto realice la tarea que le corresponde de la mejor manera.

En el caso de N, cuando busca reincorporarse a la escuela, la evaluación que hace su familia busca indicarle su lugar; no obstante, se incorpora a los estudios. Al respecto, Gaulejac (2008) comenta que una forma de romper con una imagen de fracaso e insuficiencia, es conocer historias de vida que den muestra de una lucha frecuente para la defensa de sí. Es decir, casos en los que, si bien el camino no ha sido fácil, se dé muestra que luchar por lo que se quiere, aun rompiendo expectativas y estereotipos, conduce al logro de las metas propuestas.

La vergüenza es un sentimiento muy doloroso, ya que condiciona la supervivencia del ser humano partiendo de las expectativas que recaen en la persona (Bericat, 1999). De esta forma, esta emoción también puede ser causa de coraje (vergüenza reactiva), entendiendo a este como la fuerza de empuje que se requiere para superar los conflictos de la vida.

LA VERGÜENZA Y LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

La comunicación abarca desde los discursos orales y escritos, hasta la comunicación mediática, por lo que debe ser considerada como una interacción social. Las emociones reconocidas como un hecho que comunica, pueden ser estudiadas a partir de la comunicación interpersonal, la cual es definida como el encuentro entre dos personas, entre las que existe una relación de interdependencia, a través de un intercambio de mensajes (Rizo, 2009).

El estudio de la comunicación humana conlleva el entendimiento de los diversos aspectos que la integran; tal es el caso de los elementos verbales y no verbales. Marta Rizo (2009) señala que el lenguaje corporal (comunicación no verbal) conforma más de la mitad de la información que contiene un proceso de interacción. Cuando el cuerpo registra una emoción, se genera un proceso que activa la memoria y remite a una situación conocida. Cuando la emoción se externa por medio de una reacción corporal, la otra persona se da cuenta de lo que sucede e interpreta el mensaje. La emoción registrada condicionará la reacción del sujeto, marcando la actuación del mismo en adelante. A partir de ello, comienza un intercambio de mensajes que buscarán comunicar las emociones acontecidas.

Por lo anterior, en este apartado se analiza la comunicación no verbal que se dio en las visitas a N. Esta elección se debe a que la entrevista se hizo en cinco sesiones; la mayor parte de ellas fue a bordo del taxi. Dada su extensión, se pudo observar la comunicación no verbal recurrente ante los temas que se plantearon.

La tabla 11.2 muestra cómo en la interacción, y a partir de la comunicación intrapersonal, se pueden identificar las emociones. Si bien no se deben adelantar juicios de valor, los gestos permiten acercarnos al estado emocional del sujeto, ante un hecho determinado. El siguiente análisis se realiza partiendo de algunas características de la comunicación verbal y no verbal que surgió durante la entrevista, y que se desglosan a continuación.

Tabla 11.2. Análisis del discurso

ANÁLISIS DEL DISCURSO				
Tema detonante				
	El trabajo en el taxi	Abandono de la escuela	Exclusión	Aspiraciones
	<p>"Pues...mira podrían decir que es un poco pesada. Es... un tanto como cualquier trabajo. Se vuelve rutinario y si tu trabajo se vuelve rutinario, pues... ya perdí el... perdí el interés"</p> <p>"Lo que no me gusta, es que hay gente... que te ve que... te trata como si fueras un delincuente. Me siento... impotente..."</p> <p>"Me siento impotente de estar aquí manejando un carro, que está ahí informalmente ante la ley, Pero si no lo hago, no como, o no saco mis gastos, no, porque ya no es difícil [fácil] sacar una familia adelante. Y menos en edad escolar..."</p> <p>"Cuando me dicen pirata, siento... un tanto de frustración, porque si yo tuviera los recursos, no sería un pirata. No estaría lleno de informalidad. Siento un poco de impotencia y un poco de coraje... Pero en cierto momento, como [que sea] me olvida, y digo: 'Me vale'. Yo lo que estoy buscando es mi sostén y se acabó".</p>	<p>"Cuando yo entré a la preparatoria por primera vez, que fue el CONALEP. Cuando terminé el CONALEP, me volví a meter a estudiar, a la Vocacional 10, en físico matemáticas, pero no la acabé. Me quedé en tercer semestre, porque nació mi primer hijo, y ya no pude estudiar. Me limité mucho, pero siempre mi sueño ha sido el ser ingeniero. Me sentí solo cuando... yo vi frustrado ya mi sueño de seguir estudiando. Me sentía frustrado, hasta me sentía de malas, creo que fue depresión..."</p> <p>"Yo no le podía decir a mis papás: '¿Sabes qué?, me siento mal, me siento solo porque ya no seguí estudiando, porque yo me lo busqué'. Yo no le puedo decir a mi esposa, no le podía decir en su momento: '¿Sabes qué?, me siento mal, me siento solo porque ya no estudié, porque por ti o por tu papá'. Lo iba a sentir como que yo le echaba la culpa a ella".</p>	<p>"Tenía veintisiete años cuando yo decidí regresar a estudiar, ya con dos hijos, con mi esposa. Fue un tanto... doloroso, porque, pues sí, porque la primera persona que se no [fue] mi esposa. Después le comenté a mis papás y se rieron. Pues, me sentí mal en cierto momento, pero... eso me dio fuerza por que dije: '¡Qué bueno! Si ellos se burlan de que creen que no voy a poder, pues esa risa yo se las voy a devolver cuando yo acabe'."</p> <p>"He ido a pedir trabajo muchas veces, y ya estoy en trámites. Y si vas a entrar, y a últimas ya no vas a entrar, porque: 'Te necesitamos con disponibilidad de tiempo' o porque 'Tu perfil no es el que queremos' o porque o 'Como estás estudiando, no tenemos perfiles como el tuyo', O sea, te limitan".</p> <p>"Para mis papás hasta hace poco, que era yo un fracasado, más mi papá. Me sentí muy mal. Yo soy el único hijo. Aparte, nada más tengo una hermana. Yo, desde niño, siempre dije: 'No, yo voy a ser alguien, voy a ser alguien'."</p>	<p>"Me gustaría mucho que mi hijo fuera ingeniero o que mi hija fuera doctora."</p> <p>"Yo tengo el sueño de que, cuando yo termine de estudiar quisiera estudiar una maestría o algo así".</p> <p>"Pues, quiero ser una persona. Que mis hijos identifiquen como responsable, como capaz de haber hecho las cosas. Yo nada más para eso lo hago, para confort mío".</p>
	DISCURSO			
	No verbal			
	<p>Silencios.</p> <p>Coloca la mirada en otro punto.</p> <p>Se humedece los labios con la lengua.</p> <p>Pasa saliva.</p> <p>Frunce el ceño y hace un gesto con la boca.</p>	<p>Cambia el tono de voz.</p> <p>Silencios.</p> <p>Pasa saliva.</p> <p>Disminuye la velocidad del automóvil.</p>	<p>Disminuye la velocidad del automóvil.</p> <p>Estaciona el automóvil.</p> <p>Silencios.</p> <p>Pasa saliva.</p> <p>Varía el tono de voz.</p> <p>Coloca la mirada en otro punto.</p>	<p>Sujeta el volante con firmeza.</p> <p>Cambia el tono de voz.</p> <p>Hace un gesto con la boca.</p>
	Verbal			

Paralenguaje. Es uno de los elementos de la comunicación no verbal. Son los aspectos que acompañan el discurso verbal; es decir, son cualidades como la velocidad, las pausas, silencios, el tono de voz, entre otros (Blanco, 2007).

Dentro de la entrevista se registraron elementos como:

- Silencio. Es la ausencia de sonido. De acuerdo con el contexto, puede ser entendida como una pausa dramática o reflexiva. Permite acentuar ideas, expresar emociones, evaluar el comportamiento ajeno, etcétera (Blanco, 2007).
- Tono de voz. Para Rizo (2009), la variación en el tono de voz denota la presencia de emociones. El tono de voz de N variaba según el relato.

Conducta táctil y artefactos. La conducta táctil refiere a las acciones que se llevan a cabo durante la interacción. Dicha interacción puede ir (o no) acompañada del uso de artefactos (objetos próximos al sujeto), los cuales son manipulados durante los procesos de comunicación (Rizo, 2009). En la entrevista se encontraron:

- Manipulación del vocho: velocidad, dirección (cuando se estaciona).

Movimientos del cuerpo (kinésica). Es el estudio de los movimientos corporales que, aislados o combinados con la estructura lingüístico-paralingüística, poseen valor expresivo en la comunicación interpersonal (Poyatos, 1970). El cuerpo puede expresar muchos estados emocionales. De los percibidos en las entrevistas se encuentran los gestos, que son movimientos consistentes o inconscientes; en general, se realizan con la cabeza o las extremidades (Rizo, 2009). En esta categoría están los gestos faciales y oculares que se encargan de controlar los canales de comunicación, complementan otras conductas, sustituyen la comunicación verbal. Expresan emociones tales como sorpresa, miedo, disgusto, felicidad y tristeza:

- Se humedece los labios con la lengua
- Pasa saliva
- Frunce el ceño y la boca
- Hace un gesto con la boca

Por otro lado, en ocasiones la postura se considera como acto involuntario fácil de observar y relativamente fácil de interpretar. Suele asociarse con rasgos de carácter o estatus, estados emocionales y actitudes hacia los demás (Rizo, 2009):

- Interacción con el vocho: sujeta el volante con ambas manos y firmeza. Ajusta el espejo lateral.

De los elementos mencionados, se puede encontrar la relación entre la comunicación interpersonal y las emociones. Así, ante temas determinados surgen diversas emociones y son reflejadas en el discurso verbal y no verbal. Cuando se habló del trabajo en el vocho, al ser señalado y evaluado de manera negativa, la mirada se enfoca en un punto distante, la gesticulación con la boca y los sonidos que genera denotan rasgos de frustración, al sentirse insuficiente. Ante el tema del abandono escolar, los gestos denotaban molestia y desesperación, fruncía el ceño, los brazos y hombros se volvían rígidos. Cuando la evaluación fue realizada por personas cercanas, las emociones fueron distintas, provocando no solo dolor sino soledad.

En cuanto a la exclusión, el cuerpo se quedó estático (después de estacionar el vocho); por unos segundos no hubo reacción. El sujeto mostraba una mirada perdida y denotaba tristeza. En el momento en el que las personas más cercanas realizaron no solo una evaluación negativa sino además la acompañaron de burlas, las emociones fueron fijadas en la memoria. Podemos comprender por qué, a pesar del tiempo que ha pasado, recordar esos momentos exhiben –a partir de la kinésica– emociones dolorosas.

Al hablar de las aspiraciones, la mirada se modificó; los gestos eran más ligeros, el cuerpo se volvía menos rígido, más relajado. De esta forma, N develó una relajación corporal, debido a que en ocasiones pasadas había logrado sus metas. La esperanza de continuar es revelada por la comunicación no verbal.

De esta forma, el manejo de las emociones es reflejado a través de movimientos corporales (Scribano, 2007). Durante la interacción en el vocho y las sesiones de la entrevista, las emociones dolorosas eran las que más resaltaban. Al hablar de los momentos como la exclusión, la frustración y la burla, el sujeto modificaba la forma de conducir, disminuyendo la velocidad o estacionando el vehículo.

REFLEXIONES FINALES

De acuerdo con el objetivo principal de este trabajo: identificar la forma en que la vergüenza y la naturalización del abandono escolar impactan en la

decisión del empleo en los jóvenes conductores de taxis pirata en Cuauhtepac, se encontró que en el desarrollo de la vida de las personas se crea una serie de expectativas que cada sujeto debe cumplir. Tal como lo señala Vincent Gaujejac (2008), estas expectativas serán evaluadas y señaladas de las personas para sí, o bien una responsabilidad adjudicada por terceras personas. Para que estas sean cumplidas, se accionan los dispositivos de control, los cuales –mediante la intervención social y familiar, principalmente– señalan en los sujetos las formas *correctas* y los errores que los jóvenes cometen. Se encuentran así ante una evaluación continua.

En consecuencia, ante la deserción escolar (sin importar el motivo) los jóvenes son blanco de una serie de valoraciones en las que los calificativos negativos –tales como fracasados, burros, ignorantes, inútiles– provocan en el sujeto emociones como culpa, apatía, frustración, enojo; las cuales llegan a ocultar la vergüenza por “haber fracasado”.

La sobreexposición a los comentarios negativos o vergonzantes, llevan a los jóvenes a una insuficiencia adquirida. Como lo explica Miriam Sánchez (2005), el sentimiento de no valer, no servir o no poder hacer, puede provocar que los jóvenes dejen de intentar, asumiendo(se) como fracaso. En este sentido, el taxi puede convertirse en un oficio que permita un sentimiento de reivindicación, al poder tener un ingreso; o bien, ser un lugar en el que se pueda obtener una ganancia ante “la falta de capacidad para hacer algo más”.

Por lo anterior, para cumplir con el discurso del *deber ser*, algunos jóvenes de esta localidad deciden trabajar como conductores de taxis pirata. Dicha labor es considerada como accesible y en la que el único requisito es saber manejar. La experiencia laboral con la que algunos llegan es la obtenida, tras haber laborado como “cacharpos” (ayudantes en los microbuses). Otros que han laborado en empleos formales elijen este trabajo por la libertad de administrar su tiempo entre la familia, el trabajo y otras actividades.

Ante la falta de preparación académica o experiencia laboral, las limitadas alternativas de los jóvenes para la elección de su futuro parecieran suceder por *casualidad* o *destino*, transfiriendo la responsabilidad al sujeto, por lo que surge la culpa de no haber hecho lo suficiente en el pasado, o de no ser suficiente para merecer algo mejor. Así, los jóvenes recurren a todo lo que tienen a su alcance. Brenne Brown (2012) explica que el sentido de insuficiencia, está relacionado con la vergüenza, pues exhibe la vulnerabilidad a la que los jóvenes están expuestos en cada momento, al ser evaluados por los otros.

Debido a este señalamiento y el recordatorio del *deber ser*, el abandono y la exclusión son entonces responsabilidad directa de los jóvenes, quienes llegan a tener emociones de frustración, culpa, humillación, entre otras asociadas con la vergüenza. De ahí que la falta de cumplimiento de las expectativas se convierte en una vergüenza que los acompañará en adelante.

Los discursos indican un ciclo completo del *deber ser para ser*: se debe estudiar para poder trabajar, para ganar dinero, para adquirir y ser reconocido como exitoso. Quien no logra seguir estos pasos será señalado y en ocasiones excluido. Ante estas emociones y un diálogo intrapersonal frecuente, se muestra una continua vergüenza que busca a toda costa ser expulsada de la vida de los sujetos.

Si bien el estudio de las emociones es complejo, permite señalar distintas formas en las que se ha moldeado a la sociedad, por eso resulta importante observar cómo la educación se ha usado para formar sociedades homogéneas, dictando la forma y el lugar que cada sujeto debe asumir en ella.

La vergüenza juega un papel importante, ya que, al exponer al otro en su falla, pretende evitar que los demás cometan los mismos errores. Sin embargo, esta pretensión resulta insuficiente en contextos cuyas carencias son mayores que las aspiraciones, por lo que se truncan las expectativas y demandas que se depositan sobre los jóvenes. Esta emoción –para muchos autores– es un sufrimiento social; resulta dolorosa, como lo señala Brown (2012) y Gaulejac (2008). Comprenderla se vuelve importante para entender algunas de las dinámicas de distintos grupos y su lucha constante por la pertenencia y el reconocimiento.

Así, la vergüenza es usada como un mecanismo de control que busca señalar a quienes se salen de la norma, los que pretendan ser distintos o los que fallen en alguna tarea asignada. La vergüenza, como una emoción social, se convierte en una manera de vigilar a las personas en general. Para ello, se apoya de la burla, el señalamiento, la exposición del otro.

Las emociones pueden ser estudiadas desde la comunicación, al conocer la interacción de los jóvenes y su contexto. En este sentido, la comunicación interpersonal e intrapersonal cobran relevancia, ya que gracias a estas las emociones pueden ser detectadas en el discurso a partir del estudio de la comunicación, pues como lo refiere Ardían Scribano (2007), las emociones son mensajes que se transmiten no solo con la palabra, sino a través del cuerpo.

En este estudio, también se encontró que el sistema educativo se considera como un sistema incluyente que excluye a las personas que no son aptas

de alguna forma. Por lo anterior, se puede aseverar que este sistema actual está ligado al modelo económico capitalista en el que, si los jóvenes no encajan, no producen o tienen recursos limitados son excluidos por el mismo.

A pesar de que los jóvenes no han cumplido esas expectativas en ellos, algunos los han trasladados a sus descendientes. La reproducción del discurso del *deber ser* y la carga de expectativas que se tienen conforman una cadena de repeticiones interminable, en las que los hijos deben ser más capaces que sus padres o –por lo menos– ser lo que ellos (sus padres) y la sociedad esperan. La reproducción de los discursos revela qué tan interiorizados están y qué tan efectiva es la vergüenza como dispositivo de control.

Algunos de los jóvenes conductores de taxis pirata que han vivido estas experiencias de abandono y exclusión, al sufrir vergüenza (en distintas formas), han logrado encontrar el coraje suficiente para romper con la insuficiencia adquirida y tomar la rienda de sus vidas. No importa si el trabajo es informal, ya que gracias a él pueden mantener a sus familias, pueden pagar sus estudios y realizar otras actividades.

REFERENCIAS

- Aristegui Noticias (2013) “Se cumplen 10 años del último ‘vocho’ en México”, 30 de julio. <http://aristeguinoticias.com/3007/kiosko/se-cumplen-10-anos-del-ultimo-vocho-en-mexico/>
- Batthyány, K y Cabrera, M (coords.). (2011). Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial. *Udelar. CSE*. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9491/1/01_FCS_Batthianny_2011-07-27-lowres.pdf
- Bericat, E. (1999). El contenido emocional de la comunicación en la sociedad del riesgo: microanálisis del discurso. *Deposito de Investigación*, 87. https://www.researchgate.net/publication/28147720_El_contenido_emocional_de_la_comunicacion_en_la_sociedad_del_riesgo_Microanalisis_del_discurso/link/55f15f7408ae199d47c24ef9/download
- Bericat, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers Revista de sociología*, 105(2). <http://papers.uab.cat/article/view/v62-bericat>
- Blanco, L. (2007). Aproximación al paralenguaje. *Hesperia. Anuario de filología hispánica*, X, 83-97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2505623>
- Brown, B. (2008). *I thought it was just me (but isn't) Making the journey from “What will people think?” To “I Am Enough”*. (Trad. T. Garrido), New York, USA: Gotham Books.
- Brown, B. (2012). Escuchando a la vergüenza. Estados Unidos. TED. https://www.ted.com/talks/brene_brown_listening_to_shame?language=es
- Gaulejac, V. de (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. (Trad. M. D. Grande). Buenos Aires, Argentina: Mármol Izquierdo.

- Grupo Radio Fórmula (2014). "Cuautepec, la ciudad de los vochos". <http://www.radioformula.com.mx/notas.asp?Idn=390831>
- Jíménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>
- Ledesma, L. (2015). *La vergüenza ante el fracaso y exclusión escolar. Los condicionantes en la elección al empleo de los jóvenes conductores de taxis piratas en Cuautepec*. Tesis de licenciatura en Comunicación y Cultura. México, DF, México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, UACM.
- Marchesi, A. (2003). El fracaso escolar en España. *Fundación Alternativas*, 11. <http://www.fundacionalternativas.org/laboratorio/documentos/documentos-de-trabajo/el-fracaso-escolar-en-espana>
- Poyatos, F. (1970). Paralingüística y kinésica, para una teoría del sistema comunicativo en el hablante español. Actas del Tercer Congreso Internacional de Hispanistas, 3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1221471>
- Ramos, P. A. (2004). *Globalización y Neoliberalismo*. México, DF, México: Plaza y Valdés.
- Rizo, M. (2009). *La Comunicación Interpersonal*. México, DF, México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, UACM.
- Sánchez, M. (2005). *De la Motivación y del Síndrome de Fracaso*. México, DF, México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, UACM.
- Scribano, A. (2007). La Sociedad hecha callo: conflictividad, dolor social y regulación de las sensaciones. En: J. Sarmiento (Ed.), *Mapeando Interiores. Cuerpo, Conflicto y Sensaciones. Acción colectiva*. <http://www.accioncolectiva.com.ar/sitio/documentos/ascribano2007b.pdf>
- Tinto, V. (1989). Definir la Deserción: Una Cuestión de Perspectiva. *Revista de la Educación Superior*, 71. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/71/1/3/es/definir-la-desercion-una-cuestion-de-perspectiva>
- Toribio, L. (2014). Más de 56 mil presentan examen para la UNAM; sólo reciben a 7 mil. *Excelsior*, 21 de julio. <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/07/21/971901>
- Vergara, G. (2009). "Conflicto y emociones. Un retrato de la vergüenza en Simmel, Elías y Giddens como excusa para interpretar prácticas en contextos de expulsión". En: A. Scribano (Ed.), *Cuerpo(s), Subjetividad(es) y Conflicto(s)* (pp. 35-52). Biblioteca virtual CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/scribano/>

Autores/as

LAURA NADHIELII ALFARO BERACOECHEA

Doctora en Psicología con Orientación en Calidad de Vida y Salud; maestra en Ciencias Forenses y Criminología y licenciada en Psicología por la Universidad de Guadalajara (UdeG). Profesora Asociada “B” de Tiempo Completo en la UdeG. Líneas de investigación: factores contextuales, emociones y bienestar; género y emociones. Publicaciones recientes: 1) Alfaro-Beracoechea, L., Puente, A., da Costa, S., Ruvalcaba, N. y Páez, D. (2018). Effects of Fear of Crime on Subjective Well-being: a meta-analytic review. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 10(2), 89-96; 2) Pizarro, J., Cusi, O., Alfaro-Beracoechea, L., González-Burboa, A., Vera, A., Carrera, P. y Páez, D. (2018). Asombro maravillado, temor admirativo o respecto sobrecogido: revisión teórica y validación de una escala de asombro en castellano. *Revista Latinoamericana de Psicología Positiva*, 4, 57-75. Contacto: laura.alfaro@cuci.udg.mx

MARÍA LILIANA ARELLANOS MARES

Maestra en Antropología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); máster en Género y Derecho por la Universidad Autónoma de Barcelona, y licenciada en Administración por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Xochimilco. Ganadora del premio a la mejor tesis de maestría sobre pueblos otopames. Ha trabajado fundamentalmente en la zona de la Huasteca veracruzana e Hidalguense. Líneas de investigación: antropología económica y campesinado, migración y afectividad en el contexto de pueblos indígenas de la Huasteca. Publicaciones recientes: *Las remesas en Tzicatlán* (artículo en prensa en CIESAS) y *Etnografía del afecto. Construyendo relaciones de*

parentesco, alianza y sexualidad en sociedades en transformación, un ebook el cual coordinó junto con Breno Rodrigo de Oliveira Alencar (Instituto Federal do Pará, Brasil). Contacto: aremar21@yahoo.com

CINTHIA DAFNE AYALA JIMÉNEZ

Pasante del Programa Único de Especializaciones en Psicología: Intervención Clínica en Niños y Adolescentes en la Facultad de Psicología de la UNAM; licenciada en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala, UNAM. Profesora de la academia de Orientación en el Colegio de Bachilleres, Plantel 5, Satélite; además, se desempeña el ámbito clínico. Ganadora de la medalla al Premio al Servicio Social “Dr. Gustavo Baz Prada”. Coautora del capítulo “‘Bueno, si se decide, pero no, ¡Yo no lo decidí!’: paternidad en jóvenes”. En: J. C. Cervantes, E. Vargas, y R. Castro (Coords.), *Obstáculos y Retos en la Transformación de las masculinidades* (pp. 200-217), Guadalajara: ONU Mujeres, Universidad de Guadalajara, 2014. Coautora de las ponencias “¿Y ahora qué vamos a hacer? Paternidad en jóvenes universitarios” (V Coloquio de Estudios de Varones y Masculinidades, Santiago de Chile, 2015) y “Construcción de prácticas sexuales: antes y después de ser padre” (Coloquio de Investigación en Género desde el IPN, 2015). Contacto: dafne444@gmail.com

ARMANDO ULISES CERÓN MARTÍNEZ

Doctor en Pedagogía por la UNAM; maestro en Filosofía de la Ciencia por la UAM; licenciado en Sociología, por la UNAM. Profesor-Investigador de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Líneas de investigación: investigación educativa, formación de disposiciones para la investigación educativa, y producción y fragmentación de subjetividades; todas ellas, desde la Economía de las prácticas sociales de Pierre Bourdieu. Publicaciones recientes: 1) “La doble elección: la sociología y sus aspirantes”. En: R. Castro y H. J. Suárez (Coords.) (2018). *Pierre Bourdieu en la sociología latinoamericana. El uso de campo y habitus en la investigación* (pp. 227-244). México: CRIM-UNAM; 2) Itinerarios del debate inclusión/exclusión respecto a los dispositivos tecnológicos. Notas para un Debate Alternativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2017, 11(2), 217-232. Contacto: shim12@hotmail.com

KARLA ALEJANDRA CONTRERAS TINOCO

Estudiante de doctorado en Ciencias Sociales en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) Occidente; maestra en Psicología Social por la Universidad Católica del Norte de Chile, y licenciada en Psicología por la UdeG. Líneas de investigación: género y subjetividades y trayectorias sexuales y reproductivas. Publicaciones recientes: 1) Contreras, K. y Silva-Segovia, J. (2018). Posiciones discursivas sobre sexualidad, deseo y placer sexual en jóvenes estudiantes chilenos y mexicanos. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, 30, 50-78; 2) Contreras, K. y Castañeda, L. (2018). Espacio y cuerpo embarazado: aproximaciones a las prácticas, dispositivos y tecnologías de cuidado de sí en mujeres embarazadas. *Cuicuilco Revista*

de *Ciencias Antropológicas*, 72, 31-50; 3) Contreras, K. (2018). Violencia obstétrica en mujeres asistidas por aborto espontáneo en Guadalajara, México: expresiones de violencia institucional y autoritarismo médico. *Musas*, 3(2), 52-70. Contacto: ctk_a_28@hotmail.com

MARÍA ANTONIETA COVARRUBIAS TERÁN

Doctora en Antropología de las Relaciones de Género por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH); maestra en Psicología Educativa por la Facultad de Psicología y licenciada en Psicología por la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Iztacala, ambas de la UNAM. Docente e investigadora de la FES Iztacala, UNAM, en el Ámbito de Educación, Desarrollo y Docencia. Líneas de investigación: desarrollo psicológico, educación, relaciones padres-hijos, maternidad, estilos de crianza, autorregulación emocional, creencias y emociones, formación de valores, género, entre otros. Conferencista y ponente en eventos especializados nacionales e internacionales, relacionadas con dichos temas. Contacto: marianct9@gmail.com

GUILLELMO HIDALGO-CANALES

Maestro en Ciencia del Comportamiento: opción Análisis de la Conducta y licenciado en Psicología por la UdeG. El grado de maestría la obtuvo con el trabajo “Implicaciones de las nociones de género en condicionamiento pavloviano al miedo en jóvenes”. Colaborador de la línea de Investigación género y conductas de riesgo para la salud del laboratorio de biorretroalimentación en el Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento (CEIC) de la UdeG. Contacto: memohgo@gmail.com

LUIS ARTURO GUERRERO AZPEITIA

Doctor en Ciencias de la Educación por la UAEH; maestro en Ciencias con Orientación en Enseñanza de las Matemáticas e ingeniero en Electricidad por el Instituto Tecnológico de Pachuca. Profesor de asignatura y Profesor-Investigador en programas de ingeniería en el Subsistema de Universidades Politécnicas. Capacitador y coordinador nacional en diseño curricular en el Enfoque Basado en Competencias, así como colaborador en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en el Estado de Hidalgo. Autor de artículos en revistas indexadas y ponente en congresos nacionales e internacionales referentes a educación, matemática educativa e Ingeniería Industrial. Contacto: lguerreroazp@outlook.com

LUZ MARÍA LEDESMA REYES

Licenciada en Comunicación y Cultura por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM); cursó el Diplomado Virtual Galatea: Reflexión de la Práctica Educativa, y participó en el seminario Jóvenes al Volante. Ha colaborado en trabajos de investigación como “Jóvenes al Volante. Tres miradas sobre los conductores de taxis piratas en Cuauhtépec”, “Los videojuegos infantiles en línea: un estudio sobre interacciones

sociales virtuales”, “Reportaje radiofónico sobre juventudes e identidad” y “Feminicidio en relaciones de noviazgo”. Coordinadora Académica del proyecto Bachillerato CDMX, plantel Tokio. Líneas de investigación: jóvenes, emociones y educación. Colabora en proyectos educativos enfocados en educación y transdisciplina. Contacto: luzledesma-reyes@gmail.com

CARLOS MARTÍNEZ-MUNGUÍA

Doctor en Psicología por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; maestro en Educación de la Sexualidad Humana por el Centro de Educación y Atención en la Salud y la Sexualidad, y licenciado en Psicología por la UdeG. Profesor-Investigador de Tiempo Completo del CEIC de la UdeG. Coordinador de la línea de generación y aplicación del conocimiento de Género y conductas de riesgo para la salud, con distintos proyectos de investigación, entre los que destacan “Efectos de las nociones de género en la expresión emocional de jóvenes” y “Género y relaciones interpersonales”. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y de la Red Nacional de Estudios Socioculturales de las Emociones (RENISCE), entre otras redes académicas. Autor de varios artículos y capítulos de libro sobre género y emociones, entre otros temas. Algunos materiales de su obra académica se pueden encontrar en www.researchgate.net. Contacto: carlos.mmunguia@academicos.udg.mx

EDUARDO OSIEL MARTELL HERNÁNDEZ

Maestro en Sociología por la UAM, Unidad Azcapotzalco, con el trabajo terminal “Vínculos entre Hochschild, Marx y Engels. Hacia una sociología marxista de las emociones”; licenciado en Sociología, por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), UNAM, con el trabajo terminal “Afectividades emergentes en los encuentros situados en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM”. Miembro de la RENISCE. Líneas de investigación: sociología de las sensibilidades, emociones y afectos. Contacto: martellquidia@hotmail.com

LUIS MARTÍN MONÁRREZ LAINEZ

Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social por el CIESAS Occidente; maestro en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Culturales y de Género, y licenciado en Historia por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Docente de los departamentos de Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud de la UACJ. Líneas de investigación: análisis de la vida cotidiana, prácticas culturales del día a día, relaciones de poder, género de los hombres, identidades socioculturales, antropología médica, estudio de la música y del fútbol, socioantropología de las emociones. Contacto: oberyn1981@gmail.com

GILBERTO PÉREZ CAMPOS

Doctor y maestro en Ciencias, con especialidad en investigación educativa, por el Departamento de Investigaciones Educativas, del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Cinvestav, IPN), y licenciado en Psicología por la ENEP Iztacala, UNAM. Profesor Asociado adscrito a la carrera de Psicología de la FES Iztacala, UNAM. Líneas de investigación: construcción de identidades maternas y paternas, educación de padres como práctica sociocultural, estudiantes como personas. Publicaciones recientes: 1) Salguero-Velázquez, A. y Pérez-Campos, G. (2012). *Dilemas y conflictos en el ejercicio de la maternidad y la paternidad*. México: FES Iztacala, UNAM; 2) Rodríguez, R., Pérez, G. y Salguero, A. (2010). El deseo de la paternidad en los hombres. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(1), 84-96. Contacto: gpc.fesi@gmail.com

MA. ALEJANDRA SALGUERO VELÁZQUEZ

Doctora en Sociología por la FCPyS; maestra y licenciada en Psicología por la FES Iztacala, ambas facultades de la UNAM. Profesora Titular de la carrera de Psicología de la FES Iztacala, UNAM. Perteneció al SNI. Autora de seis libros: 1) *Reproducción y Paternidad. Experiencias y aprendizaje de los hombres*, 2) *Identidad masculina. Elementos de análisis en el proceso de construcción*, 3) *Dilemas y conflictos en el ejercicio de la maternidad y la paternidad*, 4) *¿Y si hablas desde tu ser hombre?*, 5) *Paternidad, relaciones de pareja y sexualidad*, 6) *Identidad del pescador de barco camaronero en mar abierto. Entre el aguante, el orgullo y la fiesta*; además de capítulos en libros y artículos en revistas nacionales e internacionales. Líneas de investigación: género, familia, masculinidad y paternidad. Invitada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a la Conferencia “Vinculando a los varones con el logro de la igualdad de género en América Latina y el Caribe”. Contacto: alevs@unam.mx

TANIA LIBERTAD SÁNCHEZ GARRIDO

Doctora y maestra en Ciencias Antropológicas, por la UAM, Unidad Iztapalapa, y licenciada en Sociología por la UAM, Unidad Azcapotzalco. Profesora-Investigadora de la Academia de Comunicación y Cultura de la UACM, plantel Cuauhtepac. Profesora de Estudios Étnicos en la Universidad Estatal de California (CSUSM). Líneas de investigación: movimientos sociales en Latinoamérica, participación política de mujeres y jóvenes, migración mexicana y chicanos en Estados Unidos. Su enfoque de análisis retoma los estudios poscoloniales, decoloniales y subalternos, los estudios culturales y la sociología de las emociones, mediante el cual busca analizar la transformación de la capacidad de agencia de sus miembros y aportar nuevos horizontes para la problematización de las relaciones de poder y resistencia. Publicaciones recientes: *Jóvenes al volante. Miradas en torno a los conductores de taxis piratas en Cuauhtepac. Representaciones sociales, emociones y subjetividades* (2016). México: UACM. Contacto: sg.tania@gmail.com

MONTSERRAT SORIANO CHAVERO

Estudiante del doctorado en Psicología Social y Ambiental y licenciada en Psicología con mención Honorífica por la FES Iztacala, UNAM. Ha participado en proyectos de investigación sobre identidades masculinas, paternidad, jóvenes, trayectorias académicas y sexualidad. Autora de artículos en revistas nacionales e internacionales, así como del capítulo: Soriano, M. (2016). “Paternidad y Trayectoria escolar de un estudiante universitario”. En: G. Pérez, y M. A. Salguero (Coords.), *Paternidad, relaciones de pareja y sexualidad su significado en la trayectoria de vida de estudiantes universitarios* (pp. 93-104). México: UNAM. Ganadora de la medalla al servicio social “Dr. Gustavo Baz Prada”. Contacto: soriachavero@gmail.com

MARIANA VEGA PRIANTI

Licenciada en Psicología, con Mención Honorífica. Ha participado en proyectos de investigación sobre las líneas de identidades masculinas, enamoramiento y sexualidad. Coautora del capítulo en libro especializado: Pérez, G. y Vega, M. (2016). “Emociones y sentimientos en el proceso de aprendizaje de ser hombre y ser pareja”. En: G. Pérez, y M. A. Salguero (Coords.), *Paternidad, relaciones de pareja y sexualidad su significado en la trayectoria de vida de estudiantes universitarios* (pp. 119-145). México: FES Iztacala, UNAM. Contacto: mariana.prianti@gmail.com

OLIVA LÓPEZ SÁNCHEZ

Doctora en Antropología, con especialidad en Antropología Médica por el CIESAS. Profesora en la FES Iztacala, UNAM. Co-coordinadora de la RENISCE. Integrante de la Academia Mexicana de Ciencias y del SNI, nivel II. Líneas de investigación: salud mental y antropología médica, estudios interdisciplinarios de las emociones y cuerpo con perspectiva de género. Autora de los libros: *Extravíos del alma mexicana. Patologización de las emociones en los diagnósticos psiquiátricos (1900-1940)*, (FES Iztacala-UNAM, 2019) y *El dolor de Eva: la profesionalización del saber médico en torno al cuerpo femenino en la segunda mitad del siglo XIX en México* (2010). México: FES Iztacala, UNAM. Coordinadora de la *La pérdida del paraíso. El lugar de las emociones en la sociedad mexicana 1900-1950* (2011). México: FES Iztacala, UNAM. Contacto: olivalopez@unam.mx

ROCÍO ENRÍQUEZ ROSAS

Doctora en Ciencias Sociales por CIESAS-Occidente. Profesora-Investigadora en el Departamento de Estudios Socioculturales (DESO) del ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. Coordinadora del Programa formal de Investigación del DESO. Líneas de investigación: subjetividad, emociones, cuidados, género, familias y bienestar social; pobreza, desigualdad y política social. Publicaciones recientes: 1) “De la féminisation a la collectivisation des prestations de soin. Les programmes sociaux pour personnes âgées á Guadalajara”. En: B. Destremau e I. Georges (Coords.) (2017). *La care, face*

morale du capitalisme (pp. 97-112), Peter Lang; 2) “Las emociones y el cuidado en las familias extendidas con miembros envejecidos: un estudio de caso”. En: R. Enríquez y O. López (Coords.) (2018), *Masculinidades, familias y comunidades afectivas* (pp. 207-226). México: ITESO, FES Iztacala-UNAM; 3) “El cuidado mutuo en las parejas adultas y adultas mayores contemporáneas. Hacia una caracterización de los debates”. En: A. J. Cuevas (Coord.) (2019). *Intimidad y relaciones de pareja. Exploraciones de un campo de investigación* (pp. 181-236). Juan Pablos Editor, UdeG, CONACYT; 4) “Cultura emocional del cuidado en la vejez: Análisis de narrativas”. En: M. Maldonado, R. Enríquez y E. Camacho (Coords.) (2019). *Vejez y Envejecimiento. Una aproximación interdisciplinaria* (pp. 119-148). México: ITESO. Contacto: rocioe@iteso.mx

EMOCIONES Y JUVENTUDES

**DESDE LA
PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL**

es una obra editada y publicada por la Universidad Nacional Autónoma de México en la Coordinación Editorial de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Av. de los Barrios n.º 1, Los Reyes Iztacala, CP 54090, Tlalnepantla de Baz, Estado de México. Se utilizaron en la composición tipos: Minion Pro 11.5:14 y Helvetica 9:12 pts. El cuidado de la edición estuvo a cargo de José Jaime Ávila Valdivieso.

Los Reyes Iztacala, 2020