



LA NUEVA NORMALIDAD

Experiencia emocional en la infancia ante el programa emergente *Aprende en Casa* en el contexto de la pandemia México, 2020

The New Normal: The Emotional Experience the Childhood into the Emergent Program *Learning at Home* in the Context of the Pandemic México, 2020

NANCY LIMÓN YÁÑEZ

Universidad Nacional Autónoma de México, México

KEY WORDS

*New normality
Emotions
Body
Online Education
COVID-19 pandemic*

ABSTRACT

In this paper I analyze children emotional experience in the context of the new normal through their learning in basic online education in Mexico during lockdown due to the COVID-19 pandemic. The intention is to recover the importance of emotions and body into emergent politics in socio-historical studies, taking into account the voices of kids, mothers and some teachers. It develops from the sociological theory of emotions and body alongside the body pedagogy; in addition, the study also develops a qualitative methodology along with the Fundamental Theory and the sociological analysis.

PALABRAS CLAVE

*Nueva normalidad
Emociones
Cuerpo
Educación en línea
Pandemia de COVID-19*

RESUMEN

En este artículo analizo la experiencia emocional de niños y niñas en un contexto de nueva normalidad a través del aprendizaje en la educación básica en línea en México durante el confinamiento a causa de la pandemia de COVID-19. Pretendo recuperar la importancia de las emociones y el cuerpo ante políticas emergentes enmarcadas en estudios histórico-sociales, considerando la voz del infante, de madres y algunos docentes. Se desarrolla desde una perspectiva teórica sociológica de las emociones y el cuerpo junto con la pedagogía corporal; además de un corte metodológico cualitativo con la Teoría Fundamentada y análisis sociológico del dibujo.

Recibido: 04/ 10 / 2021

Aceptado: 08/ 11 / 2021

1. Introducción

Entrevistadora: ¿Cómo se siente el dinosaurio?

Matí (2020): Se siente triste.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Matí (2020): Él quiere ver a sus amigos.

Huecos en las familias y nuevas formas de relaciones sociales han sido evidentes durante la pandemia de COVID-19, así como restricciones sanitarias impuestas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y las autoridades de cada país para evitar el incremento de infecciones y muertes a causa de este virus. Estas establecieron alternativas económicas y políticas enfocadas en el mantenimiento del orden social-racional en las sociedades en momentos de crisis y que, en el caso del gobierno mexicano, se singularizan como la *nueva normalidad*. La cual es un concepto discursivo concentrado en el control de actividades que respondan a las necesidades funcionales de la economía nacional e internacional, así como de la atención de salud inmediata con base en los Lineamientos Técnicos de Seguridad Sanitaria.

En efecto, espacios como la casa han pasado de un espacio de convivencia personal a una habitación múltiple e impersonal con horarios externos para convertirse en hogar, escuela u oficina. Mientras el cuerpo y las emociones se han quedado bajo la sombra del discurso político, científico-tecnológico y epidemiológico del proceso de adaptación y regulación, y sólo han sido visibles hasta el momento que arriba la incertidumbre o la enfermedad. Por lo que es necesario problematizar en sus consecuencias sociales y alternativas que buscan la nueva normalidad a corto y largo plazo, propiamente en la etapa de la niñez. Un grupo social que está sujeto a seguir su proceso de aprendizaje en línea, apegado al plan del gobierno y la Secretaría de Educación Pública (SEP), por medio del programa de educación pública a distancia *Aprende en casa 2020*.

Este programa tiene como propósito permitir y continuar con el derecho a la educación básica durante la emergencia sanitaria. Lo cual ha significado que los infantes se ajusten a nuevos horarios para tomar sus clases por medio de plataformas digitales como Zoom o Classroom,

así como ver programas de televisión establecidos por la SEP, que presentan contenidos del programa de educación básica.

Bajo esta lógica, el objetivo central de este artículo es analizar la experiencia emocional de las niñas y los niños en relación con la educación en línea y el confinamiento a causa de la pandemia. Una tarea que los sociólogos han dejado a los pedagogos o a los psicólogos, y que ahora es momento de retomar, se desarrolla con base en la aplicación de Teoría Fundamentada (TF) y análisis del dibujo desde la perspectiva sociológica. Para ello, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a las y los niños con edades entre 5 y 10 años, y a sus madres por medio de la plataforma digital Zoom; y la aplicación de la técnica del grupo focal con los niños. Además de entrevistar a docentes de educación básica de escuelas públicas.

2. Marco teórico

2.1. El infante y el rol de la educación

Las etapas primarias de socialización del infante surgen durante la división educacional primaria y secundaria, ya que el niño y la niña construyen sus primeras disposiciones mentales y comportamientos que comenzarán a moldearlos como individuos (Lahire, 2017). De acuerdo con Vigotsky (1997), esto sucede porque el infante comienza a construir su personalidad en relación con su entorno y su propia modalidad de comportamiento en función a diferentes configuraciones en las que está inserto. El niño construye experiencias donde tiene la capacidad de disociar la realidad temporalmente y construir nuevos mundos imaginarios a partir de los sentidos y el juego (citado por Da Silva y Calvo, 2014, pp.24-26). En el juego, el niño comienza a definir su personalidad, porque las estimulaciones no están completamente organizadas, y personifica sus reacciones en el grupo que es partícipe (Mead, 2015, pp.181-182).

En consecuencia, tanto el desarrollo como el aprendizaje marcan experiencias que caracterizan ciertas etapas de la niñez que construyen crisis o cambios en la forma que los infantes reciben y reproducen el mundo que les rodea. Lo cual es visible después de la educación

formal y el contacto con el lenguaje escrito. A través de la escritura y la lectura, el niño se desenvuelve en el juego, adquiere nuevas configuraciones que le permiten convivir con el mundo que le rodea. De esta forma, la escuela influye en la constitución de la imaginación anticipatoria del infante en relación con la realidad y la conciencia (Vigotsky, 1996b y 1997, citado por Da Silva y Calvo, 2014). En otras palabras, la escuela como institución, así como lo fue la iglesia o es la familia, tiene la capacidad de inscribir orden simbólico y cultura subjetiva en los individuos bajo un proceso de socialización sobre el otro conforme a las necesidades del sistema (Dubet, 2007, pp.40-41).

Sin embargo, tras las transformaciones de la modernidad, la socialización institucional sobre el otro, según Dubet (2007), presenta una crisis en la formación del individuo y la forma de instruirlos. Lo cual se refleja en el desplazamiento de la vocación y la transferencia de legitimidad del profesor, cuando se imponen las competencias y las cualificaciones para ejercer su oficio y rinde cuentas ante los padres, la administración y los alumnos (pp. 41-53).

En efecto, esta crisis y transformaciones en el modelo de enseñanza pedagógica apegadas a la necesidad emergente son visibles durante la pandemia de COVID-19. En este caso, en México, tras el llamado de la SEP en 2020, encabezada por Esteban Moctezuma Barragán, por una continuidad en la educación pública a partir del programa *Aprende en Casa*, reconocido y aprobado por la UNESCO, con el apoyo de tecnologías. Este no pretende sustituir al docente, más bien se enfoca «[...] en los aprendizajes fundamentales de cada grado escolar y garantiza la continuidad de la educación, sin ejercer una presión adicional e invasiva en momentos atípicos y complicados para las familias» (SEP, 2020).

Las clases en línea, según Barráez (2020), implican un esfuerzo dialéctico entre docente y estudiante, quienes deberán brindar y apropiarse de los conocimientos de las disciplinas establecidas en los programas aprovechando las TIC (tecnologías de la información y la comunicación). El docente, junto con sus competencias pedagógicas y tecnológicas, transforma las clases en un

laboratorio y se convierte en facilitador que sugiere recursos de aprendizaje en torno a una educación virtual; mientras el estudiante está comprometido a autorregular su aprendizaje. Sin embargo, este modelo debe conservar la construcción de experiencias autónomas de la institución entre lo cognitivo y el cuerpo; lo cognitivo y las emociones.

2.2. Educación y el cuerpo

De acuerdo con el plan y el programa para la educación básica de la SEP, la Educación Socioemocional se desarrolla bajo un orden de carácter pedagógico, en el que infantes y adolescentes integran y trabajan valores; actitudes y conceptos de manera constructiva y ética, que permiten comprender y manejar sus emociones en relación con los demás. Además de fortalecer la motivación intersubjetiva e individual a través de la autorregulación emocional, la empatía, la autoconfianza y la autonomía; la colaboración, el aprecio y la gratitud dentro de ciertas normas de convivencia en diversos contextos (Nuño, 2017).

Sin embargo, el cuerpo continúa separado de la naturaleza y es objeto del *yo* ante la mutación y las regularizaciones de los vínculos del proceso de socialización que albergan múltiples vivencias (Duch y Mèlich, 2012, p.38; Jiménez, 2017, p.206). Es decir, existe un cuerpo educado que deberá enviar mensajes para darse a entender a través de su expresividad, y el sujeto tendrá que atenderlos de forma racional al ejercitarlo o anestesiarlo, ya sea por medio de medicamentos para evadir el dolor y negar lo que siente (Duch y Mèlich, 2012, p.42; Jiménez, 2017, p.216).

En respuesta, la pedagogía corporal propone marcar una relación cuerpo-órgano y emociones para que el niño identifique sus emociones y el cuerpo pueda apropiarse como objeto y el sujeto como saber (Olvera, 2017, p.18). En efecto, un cuerpo biológico, cultural, histórico, social, psicológico, político, familiar, etc. (Arias, 2017, p.157). Este

[...]a diferencia de todos los otros objetos que pueden hallarse ausentes, es percibido sin interrupción: siempre contamos con él; nunca dejamos de estar presentes en el mundo a través de él; mejor aún: constantemente, en

todo lo que pensamos, hacemos y sentimos, somos presencia corporal. (Duch y Mèlich,2012, p.147).

El cuerpo no es un conjunto de órganos como establecen las leyes de la anatomía o de la fisiología, sino una estructura simbólica que se configura de acuerdo a su entorno y elemento de presencia y presentación en el mundo y ante el mundo (Le Breton,2018, p.7; ibíd.,2012, p.133). El cuerpo como un mundo de experiencia identitaria, no puede ser más que la presentación de lo que encapsula, resguarda y protege al alma y ser que compone al humano en relación con su sociedad para su conformación como persona. En el caso del infante, de acuerdo con Duch y Mèlich (2012), el cuerpo continúa presente en el alma, porque aún no ha sido definida como una existencia autónoma respecto al cuerpo.

2.3. La memoria y el cuerpo a través del duelo

El cuerpo es colonizado y cultivado por el entorno en el que se desenvuelve, así como se transforma y se adapta a un tiempo de composición existente donde puede enfermar, desgastarse o morir, y vincularse con los órganos y lo emocional. «Las emociones existen en el cuerpo para preservar la vida o defenderla del peligro, y ahora sabemos que también para alterar el funcionamiento del cuerpo. La alteración no es medible puesto que se vincula con la memoria y la historia personal de cada individuo» (Durán,2017, p.42). Ellas son parte de una respuesta intersubjetiva con el entorno institucional y por medio de ellas se adquiere sentido de la realidad.

En el caso de la infancia, la socialización múltiple se vuelve más compleja, porque no sólo debe aprender las disposiciones de cada espacio que debe diferenciar, sino también, debe aprender a activarlas y desactivarlas en cada uno de esos espacios (Trevignani y Videgain, 2016, pp.40-41). Por ejemplo, en la educación primaria (familia) a diferencia de la secundaria (escuela), la socialización del niño es predominante debido a su dependencia afectiva extrema de los adultos que le rodean, mientras el mundo externo apenas comienza a ser apprehendido (Lahire,2007, p.25)

por medio de los sentidos, como el tacto a través de la piel.

La piel, además de su configuración fisiológica y función sensitiva, provee información externa acorde a lo visual y sonoro del exterior por medio del tacto. Es intermediaria entre el espíritu y el mundo, entre el otro y la naturaleza. Inserta al sujeto en el proceso de la construcción de los significados del mundo. (Anzieu,1908, p.105, citado por Aguiluz et. al, 2014). En otras palabras, el tacto

[...]puede ser considerado como el ámbito en el que se encuentra la interioridad del ser humano con las estructuras del mundo y con la historia; presenta el mismo rostro del tiempo en el que el hombre y el mundo viven conjuntamente (Arias, 2017, p.180).

El tacto cobra importancia en momentos de crisis, cuando políticas, en este caso sanitarias, buscan restablecer el orden y prohíben el contacto físico con el entorno, un distanciamiento tanto cognitivo y afectivo temporal del otro; y persiste la posibilidad del reencuentro afectivo por medios digitales y la memoria. Esta última, no sólo reconstruye y reconoce al cuerpo en cooperación con los otros, sino también reactiva y potencia el duelo ante el distanciamiento o la pérdida; y se vuelve importante para recobrar el contexto de la pandemia.

Bajo esta lógica teórica y los aportes que se han tenido a lo largo de la recolección de experiencias durante el confinamiento a causa de COVID-19, existe un vínculo entre el cuerpo, las emociones y los estudios del *duelo migratorio*, para comprender la complejidad de la experiencia emocional del infante en dicho contexto. El duelo, en términos generales, es un proceso dinámico íntimo y público que tiende a la reorganización y elaboración, dentro las dimensiones individuales, familiares y sociales. Este proceso va de la mano con dos tipos de afrontamientos: emocional y racional. El primero se caracteriza por ser más duradero, mientras que el segundo es más accesible ante los primeros días de la pérdida (González, 2015).

El duelo que aquí se aborda es al que se le denomina parcial o múltiple. Este duelo supone la pérdida de la red familiar temporal y un

incierto *reagrupamiento*. En estos términos, aun cuando la persona esté en compañía, a través del duelo se construye la sensación de soledad y crea nuevas compañías que forman arraigos (Asakura, 2016, p.100; Hernández, 2016, p. 115). Freud (citado por González, 2015, p.81) afirmaba que el papel del duelo es recuperar la energía invertida en el objeto perdido para reinventarse en otros apegos, lo cual no sólo está en la muerte, sino también en otras pérdidas; y en su proceso surge la melancolía como respuesta desinteresada por el mundo exterior

Por lo tanto, la sociología tendrá la tarea de ayudar a despejar el fenómeno patológico y guiarlo por un carácter sociocultural. Porque el cuerpo es una vía de investigación, más no una realidad en sí misma que se fragmenta entre la naturaleza y la mente, y que se debe atender por el observador/a (Le Breton, 2018, pp.49-142). Esto implica atender el lenguaje emocional vinculado al cuerpo y a la experiencia del sujeto, debido a que «Las emociones propician a las personas sentido de quiénes son y donde se hallan en el mundo» (Fields y Kleinman, 2006, p. 160, citados por Ariza 2016, p.334).

3. Metodología

Para poder cumplir el objetivo establecido se aplicó la TF (Teoría Fundamentada), como metodología cualitativa, cuyo principio es el desarrollo de teoría a partir de la recuperación de datos de la realidad y se alcance una relevancia teórica. Dicho de otro modo, la teoría es la que se ajusta a los datos, en vez de que estos se forjen a encajar en la teoría (Soneira, 2019, p.168). Además, para la lógica de la TF, el dato y/o la información adquirida será más importante que el número de personas que se entrevisten u observen, es decir, que el límite de entrevistados se establece de acuerdo a un grado de saturación de información recogida por las declaraciones de los participantes (Corbin, 2010, p.18). Por ejemplo, a través de los resultados obtenidos en las entrevistas, la saturación se presentó con el máximo de seis infantes, así como surgió la necesidad de entrevistar a profesores y trabajar con la teoría del duelo migratorio múltiple como parte del margen teórico.

Dentro de esta lógica, poniendo en el centro a las niñas y a los niños, se aplicó la metodología de los dibujos para la sociología, conjuntamente con la teoría de *Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos, voces* de Barthes y, las bases teóricas del dibujo gráfico plástico propuesta por Lowenfeld para la lectura del trazo del infante, una metodología que no se limita a contextos emergentes ni edades ni regiones. El dibujo es el medio para visibilizar las emociones y los pensamientos que se quedan silenciados y no expresan de forma explícita los sujetos que sienten y son parte del estudio de investigación. Son el medio que revive la voz del alma y el silencio de los sujetos, una vez que expresan emociones que guardan la memoria corporal, la cual se vincula con la manera de vivir de las emociones y su forma de relacionarse con la vida social. Asimismo, se permite pensar sociológicamente a los niños y a los adolescentes que, según Bernhard (2007), implica atender y comprender los diversos senos de configuraciones de relaciones de interdependencia que estos comparten, en vez de explicarlos a partir de las prácticas que los distinguen de los adultos.

En el caso de edades de 5 a 7 y 7 a 10 años - como son los entrevistados- de acuerdo con Vigotsky (1997), son las etapas donde el niño adquiere mayor formalidad de una estructura de sus vivencias y se hace consciente de sus sensaciones y sentimientos. Sus creaciones no son sueños, pues «[...]en su actividad creadora y creativa, ocurre la expresión de las fantasías infantiles y la descarga de los sentimientos positivos y negativos involucrados en el proceso de creación» (citado por Da Silva y Calvo, 2014, p.28). Lo cual es legible por medio de una lectura exhaustiva de los trazos en los dibujos, donde es evidente el desarrollo de la capacidad intelectual y creatividad con un mayor nivel de perspectiva, de proporciones, del orden, así como del control del color por una imagen más realista y con mayor contenido simbólico (Robert y Sourcem, 1961, pp. 9-11; La Universidad en Internet, 2011).

Entonces, emplear el análisis de los dibujos junto con los testimonios, significó trabajar las bases del proceso del dibujo del infante, según su edad, en relación con la identificación de lo

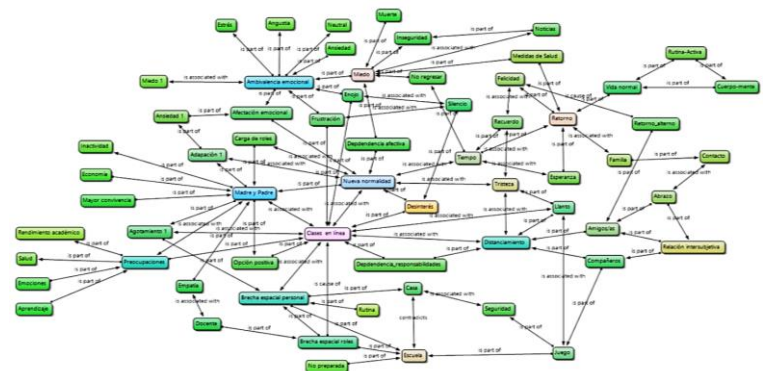
denotado y lo *connotado*. El primero necesitó del reconocimiento de los trazos y colores para la descripción de la imagen; mientras que el segundo se centro en el sentido que está detrás de la imagen (Barthes,1986). Lo cual consistió en destapar la máscara trazada con una observación precisa de los elementos significativos de la imagen, sin olvidar su esencia y el diálogo entre investigador y participantes durante la dinámica.

Para ello, se consideraron tres aspectos: 1) Se priorizó el retrato del participante en relación con los demás elementos para acercarse a la parte subjetiva e intersubjetiva. 2) Se consideraron los elementos presentes en el momento que se solicitó el dibujo, en este caso se tomó en cuenta el tiempo de 17 minutos otorgados, así como la disposición del material como fue lápiz y colores para su desarrollo. 3) Se retomaron las descripciones de los infantes sobre sus dibujos, para mayor exactitud del proceso de lectura del significado del trazo elaborado; así como ayudó a descifrar elementos que poco se reconocen inmediatamente.

Posteriormente, se localizaron los elementos *denotados* apegados al objetivo central de la investigación y la observación implícita del texto de la imagen en relación con los testimonios de los participantes durante las entrevistas iniciales y grupo focal, lo cual implicó ubicar la relación metafórica de los trazos con las declaraciones, el origen de posibles preguntas y respuestas. Por ejemplo, la lectura de la visibilidad del rostro y su significado que se presenta constantemente en todos los dibujos.

Finalmente, tanto las observaciones como los resultados recabados se sometieron a un análisis relacional con el apoyo de la construcción de una red en *Atlas ti* (Figura 1). Lo cual permitió visibilizar e identificar actores y elementos involucrados en la producción del proceso de la experiencia emocional de las niñas y los niños en relación con la educación en línea y el confinamiento a causa de la pandemia. Estos actores son la madre y el padre junto con sus inquietudes (ubicados de lado izquierdo); la escuela y los docentes (en la parte inferior); amigos y otros familiares (localizados de lado derecho).

Figura 1. Red de la experiencia emocional del infante.



Fuente: Elaboración propia, 2021

4. Resultados

Entrevistadora: ¿Qué es para ustedes la nueva normalidad?

Emilia (2020): Yo creo que esa palabra no tiene sentido porque algo normal no es nuevo.

El Sistema Educativo público como privado ha tenido que ajustarse a un método de aprendizaje con herramientas tecnológicas como respuesta a la nueva normalidad, la cual para el gobierno mexicano significa un lineamiento de seguridad sanitaria por medio de un semáforo que determina y clasifica cuáles son las actividades esenciales y no esenciales. Mientras que, para los infantes, dentro de las charlas y sus dibujos, se expresa otro sentido dirigido al impacto y la experiencia socio-emocional compartida. La nueva normalidad durante el proceso de aprendizaje de la educación básica en línea con el programa *Aprende en casa*, es parte de una construcción de una ambivalencia emocional¹ (entre miedo, melancolía y felicidad), así como el origen de nuevas preocupaciones y reflexiones en torno a la vida y la muerte bajo una incertidumbre constante y una esperanza como primer medio de resolución. Aspectos visibles en las afirmaciones de los infantes:

Me preocupa el ciclo de la vida. La muerte, cuándo vamos a morir todos. (Santi, b. 2020)

¹ Las emociones no son monocromáticas ya que no son constantes ni exclusivamente positivas o negativas, así como de un género, pues pueden variar su intensidad en tiempo y espacio en el que son experimentadas por las personas (Ariza, 2016, p.284).

Tenemos que tener más preocupaciones que antes no tenías [...]Abrazar a mis amigos con preocupación, porque, aunque termine la pandemia pueden tener el virus y contagiar. Debería seguir la cuarentena hasta que se erradique completamente. Sé que no va a pasar, porque es una nueva normalidad. (Camila, b. 2020)

Asimismo, como se puede observar en el Dibujo 1 con los ojos vendados y el rostro con lágrimas, junto con la priorización de elementos como el reloj o los aparatos tecnológicos, se visibiliza una experiencia emocional donde se crean significados del tiempo y del espacio ante la imprecisión medida que asigna la ruptura de una llamada *rutina normal* o *vida normal* como una vida activa opuesta a la sensación de *días iguales* o *sedentarismo*. La madre y/o el padre laboraba mientras su hijo/a trabajaba el cuerpo y la mente en la escuela entre diversas actividades físicas y artísticas. De tal forma que la institución educativa padece de significados que anteriormente eran omitidos para la perspectiva de los estudiantes y las madres de familia.

Dibujo 1. Una ambivalencia emocional.



Fuente: Elaborado por Camila, niña de 10 años, 2021

Por un lado, la escuela toma mayor fuerza en el plano de las relaciones intersubjetivas y socio-afectivas, más que un espacio de aprendizaje, porque el infante la asocia con el espacio de juego con amigos y compañeros; la madre como de acompañamiento entre docente y compañeros necesario para optimizar la responsabilidad con el trabajo académico, por lo que ha determinado

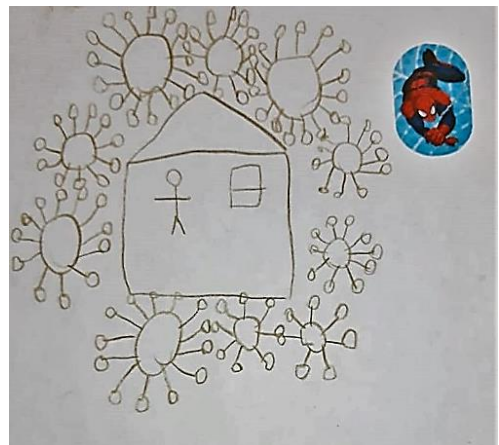
irrelevante el aprendizaje, a pesar de que su hijo/a ha expresado una baja en su rendimiento académico a través de las clases en línea.

[...]no me preocupa si aprende a leer y a escribir en esta pandemia, me preocupa su lado socioemocional, porque esa parte emocional y los lazos más fuertes son en kínder. (Mamá Mónica, b. 2021)

Respecto a la escuela, no me preocupa. Créeme, es menos importante que lo demás, la salud. Me preocupa la cuestión emocional. (Mamá Paola, b. 2021)

Por otro lado, como es visible en los Dibujos 2 y 3 en relación con los testimonios de los infantes como las madres, la escuela significa un punto de riesgo y la casa un espacio seguro, así como de aprendizaje y convivencia ante la tutela de la familia. En efecto, las clases en línea permiten que el hogar sea el núcleo para la protección y el desarrollo de las necesidades básicas ante la crisis sanitaria de COVID-19.

Dibujo 2. La seguridad.



Fuente: Elaborado por Santi, niño de 8 años, 2021

Dibujo 3. El miedo y las clases.



Fuente: Elaborado por Diego, niño de 8 años, 2021

De esta forma, el hogar como sinónimo de seguridad, sólo es si está acompañado, la familia toma el centro de la socialización del niño y evade las diversas posibilidades de su desarrollo cognitivo y emocional, así como de la formación de la persona; y construye nuevas dependencias afectivas. Se evidencia, entre madres e hijos, un apego emocional e incertidumbre que antes no presentaban durante el desarrollo de las actividades cotidianas dentro y fuera de casa. Por ejemplo, los infantes declararon sentir tristeza, miedo o ansiedad cuando sus padres salían, mientras sus madres afirmaban tener la misma sensación, así como la preocupación de que ponga atención o lllore durante las clases, lo que anteriormente no sentían cuando asistían a la escuela.

Algo que me preocupa es que mi hija llora. Cuando yo me subía a hacer cosas a la azotea, a tirar la basura o salía, se ponía a llorar. También en sus clases. Me decía, «mamá, yo no quiero que mueras.» Entraba en pánico al estar sola. (Mamá Paola, b. 2020)

Cuando mi mamá se va, me da ansiedad, pero estoy neutral. (Camila, b. 2020)

En consecuencia, la casa se ha convertido en un contenedor visible de emociones del infante en relación con el contexto presente de la pandemia, la escuela y la familia. Pero, a su vez, la madre asume nuevas responsabilidades entre trabajar las emociones vinculadas a otros espacios (como frustración o enojo cuando sus

hijos no entienden algo o no recibe atención por parte del docente) y mayor monitoreo de tareas y aprendizaje de sus hijos, mientras continúan con sus actividades diarias.

No es que no le demos importancia a la familia, sino que hay muchos puntos que cubrir. Quiero llegar a que todo esté bien y dormir. Es desesperante, porque llegas del trabajo, y te preocupas por dejar comida para el otro día, y ahora, debes sentarte a ver eso. (Mamá Nancy, b. 2020)

Mamá: Ahora estoy más involucrada. Les dejan una tarea que la maestra no explicó y la maestra les manda un video sobre *las fracciones*, por ejemplo. Ella no entiende y yo debo buscar e investigar para poder explicarle. Ya es parte de hacerle al docente. Es complicado. (Mamá Jazmín b. 2020)

Tras la adquisición de dichas nuevas responsabilidades y confrontaciones en casa, se refleja una crisis institucional activa por recuperar el programa de estudios. Dubet (2017) afirmaba la presencia de una crisis institucional educativa a través de las demandas socio históricas y económicas. En dicha crisis, el papel del profesor comienza a romper la separación de su forma personal y apearse a las demandas burocráticas, así como expectativas sociales y de las familias.

Asimismo, estos aspectos dejan en evidencia el cuestionamiento sobre el rol del docente ante el plan emergente de la educación durante el confinamiento. El docente ha comenzado a oscilar entre los principios del seno de la educación y dicha pérdida de figura institucional. Recupera la relación pedagógica y el adiestramiento del otro, sin involucrar su personalidad y sus sentimientos a través de una limitada interacción con el alumno y el desconocimiento de sus fallas académicas, así como emociones. Sin embargo, esa ignorancia hacia su aprendiz, su rol legítimo se ve degradado, porque ya no tiene el control del tiempo y del espacio que le permitían cumplir el objetivo de la institución que la escuela facilitaba, mientras lo distanciaba momentáneamente de las expectativas sociales ante un aprendizaje virtual.

Ahora, se corrompe con una mayor intensidad de exigencias burocráticas, que no sólo son parte del sector educativo, sino también de la política, del sector de salud, así como de las madres de los niños. Tanto él como el estudiante deben ajustarse a la reducción de dos a tres horas de interacción y retroalimentación de los temas del programa oficial de estudios, sin un monitoreo que asegure su comprensión, además de un ineficiente uso y acceso a las herramientas tecnológicas por ambas partes.

Una de las cosas pedagógicas es hacer que el alumno sea el centro del aprendizaje y la atención personalizada. Debes identificar al niño y su complicación, y sentarte con él. Lo cual es difícil porque puede que el niño no se conecte o la mamá no es responsable, no los puedes obligar. De forma presencial le puedes decir «a ver, ven, siéntate» y revisas, pero por aquí es muy complicado. (Profesor Alejandro, b. 2020)

En consecuencia, surge «[...]la convergencia de una masificación escolar y de una crisis social que ha confrontado a la escuela a problemas que hasta ahora había logrado mantener a distancia» (Dubet, 2017, p.52). De tal manera que, con el programa *Aprende en casa* como parte del aprendizaje en línea, es incapaz de cumplir su objetivo primario de continuar con el proceso de aprendizaje, y los docentes califican como desigual y las familias como experimento. Sumando que las emociones y sus resultados pedagógicos del infante durante este proceso son completamente invisibles para la institución y sólo se simbolizan entre acciones como apagar la cámara y quedar en silencio ante el docente, y el llanto ante la madre.

4.1. ¿Un distanciamiento o una medida de precaución?

Los relatos, como el Dibujo 4, los infantes ilustran un rechazo hacia las clases en línea, entre implícitas palabras y la dirección de la mirada y el cuerpo contraria a la pantalla del ordenador. En este contexto, la pantalla significa una ambivalencia para la construcción de las relaciones intersubjetivas, es decir, que facilita la comunicación interpersonal, pero no fortalece las relaciones por lo que evidencia una

conformación incompleta de la persona. Porque el cuerpo y la mente están limitados a las posibilidades de su desarrollo cognitivo y emocional en un sólo círculo de socialización llamado familia.

Dibujo 4. *No quiero clases en línea*



Fuente: Elaborado por Mati, niño de 5 años, 2021.

El cuerpo se forja a un proceso de adaptación impuesta, donde tendrá que aprender a ver por sí mismo, aprender y reproducir el conocimiento del espacio inmediato ante un contexto marcado entre el miedo, la enfermedad y la imposición.

Estos aspectos se simbolizan entre acciones como llorar y dejar a disposición el sentido del oído y ocultar el rostro apagando la cámara o no contestar o participar; y que son invisibles significativamente para el docente y se reduce como *desinterés*. Formas que representan el dolor del proceso de adaptación y el rechazo a la mediación digital para el conocimiento del otro ante la imposibilidad de consolidar un vínculo socio-afectivo. Porque, el oído, según Simmel (1908), representa uno de los sentidos más egoístas, ya que sólo recibe y, si ofrece algo a cambio, sólo es si la boca despierta y sirve de medio del lenguaje y la comunicación; mientras el rostro, quien porta la vista, puede dar y recibir por medio de la *mirada*.

Entrevistadora: ¿Qué extrañas de ir a la escuela?

Sergio (2020): Que podía tener amigos, hacer amigos físicamente; mejor que una pantalla. Porque no puedo conocer su personalidad. Me hago amigo de su personalidad, no de su forma física.

Regina (2020): Me siento bien, aburrida. Estoy escuchando y escuchando.

Entrevistadora: ¿En la escuela no te aburrías tanto, entonces?

Regina (2020): No, porque me aburría con otra persona. [...]Es que no es igual. Aquí no hago nada y en la escuela tampoco, pero tenía con quien no hacer nada, con mis compañeros.

El rostro, que ofrece a la mirada el símbolo más perfecto de la interioridad permanente, la huella de cuanto ha ido sepultándose en lo más esencial y duradero de nuestra naturaleza, cede al propio tiempo a las más variadas situaciones momentáneas (Simmel, 1908, p.572).

Por lo tanto, las pantallas limitan el funcionamiento esencial de la vista de los infantes, y la persona queda como portada sin contenido, principalmente cuando el cuerpo y las emociones tuvieron una interacción física previa.

En efecto, las clases en línea en relación a la llamada *nueva normalidad* forman parte del proceso de aprendizaje bajo una codependencia emocional para su conformación y permanencia. Mientras el cuerpo encarna las políticas institucionales de salud a partir de la imposición de un distanciamiento cognitivo y corporal-afectivo temporal; incorpora su presente y da lugar al proceso de racionalidad y la memoria de la persona.

4.2. El duelo entre cuerpo y memoria

La memoria del infante en relación con su contexto, sirve como medio de acercamiento socio-afectivo con el otro. Devela la experiencia emocional con un cuerpo físico en tiempos y espacios específicos; despierta emociones del presente que vincula con el pasado, una vez que ésta permite traer el pasado al presente.

Sí me he sentido triste a veces, de hecho, ya no he llorado tanto en las clases, porque me daba tristeza no ver a mis compañeros frente a frente. Antes jugaba con ellos a las atrapadas. Jugábamos algo que llamamos el virus. Jugábamos a las escondidas. Extraño las clases presenciales. ¡Te extraño! (Diego, b. 2020)

De esta forma, como se menciona en las declaraciones, el contacto con el otro no sólo

significa la posibilidad de la construcción del conocimiento académico y de la persona, sino también, la existencia de la persona temporal. Por ejemplo, el contacto por medio del *abrazo* simboliza algo más que un gesto de amabilidad o cariño, representa la intimidad y la confianza que limita la relación entre ambas partes dentro de una cultura del lenguaje corporal que permite la constatación de la existencia del otro en el presente. Esto se debe a que el tacto por medio de la caricia, según Serres (citado por Aguiluz, 2014), permite la intermediación y exploración del mundo, del contacto con el otro y la naturaleza.

De acuerdo con Kinnunen y Kolehmainen (2019), el tacto puede generar e intensificar los afectos, aunque las formas humanas no siempre son fáciles de identificar. Permite articular sensaciones y emociones. Sin embargo, es regulado por la cultura en relación con el género, la edad o la clase, ya que es un mediador fundamental para la experiencia y la constatación de valores y creencias sociales. En este caso, se resalta que los infantes entrevistados, siendo de nacionalidad mexicana, forman parte de una cultura donde en la mayoría de las relaciones intersubjetivas predomina el afecto físico, y existe la posibilidad de compartir un abrazo entre diferentes generaciones bajo ciertas normas de respeto mutuo. Porque es común que durante las primeras etapas de la niñez se construya un afecto entre compañeros e institutriz.

Por lo tanto, el infante se vuelve víctima de las emociones perdidas y su sensibilidad con el mundo ante la necesidad de un proceso de adaptación a las nuevas formas de aprendizaje. Porque se reserva la forma cultural socio-afectiva que le ha enseñado transmitir el cariño mediante el tacto y el afecto. Aspectos visibles entre las respuestas como:

Ahora que estoy aquí, no los puedo abrazar, no puedo hacer nada, estoy aquí como una extraña. El caso de mi hijo, él es muy apapachador y, mis papás (sus abuelos) no han querido acercarse, y puede que el niño no lo entiende cómo tal, y lo vea como rechazo. (Mamá Nancy, b. 2020)

Quisiera visitar a otros familiares que me parecen divertidos y me hacen reír, y jugar con

mis amigos. Cuando termine la cuarentena ¡les daré un abrazo fuerte, fuerte a mis amiguitos! (Diego, b. 2020)

De esta forma, la memoria revela la importancia del contacto físico a través de sus múltiples dimensiones afectivas, pues el abrazo por sí mismo puede transformar la experiencia en el tiempo. Puede poner fin al suicidio y permitir un nuevo comienzo (Kinnunen y Kolehmainen, 2019, p.15) por medio una anhelada reagrupación con la familia y los amigos. De ahí, la reactivación del proceso de duelo o la pérdida de dicha experiencia intersubjetiva con los seres queridos que, en este caso, se han tenido que separar debido a la pandemia de COVID-19.

El duelo como un proceso grupal e individual, de acuerdo con Montoya Carrasquilla (2004, citado por González, 2015), se presenta con oleadas de angustia o *espasmos* que coinciden con una aflicción de recuerdos, evocaciones o fechas significativas, lo cual es evidente ante el momento que el infante se toma el tiempo para recordar lo que hacía con otros y, en consecuencia, evidencia felicidad y nostalgia que le permiten iniciar un proceso de restauración presente.

Entrevistadora: ¿Cómo te sientes al recordar lo que hacías?

Matí (2020): Bien. Feliz. Ya no estoy con mis Cinthya (expresa con cara triste).

Santi (2020): Pues triste, ¡ya quiero volver allá!
Emilia (2020): Pues, me siento[...]no sé, feliz porque me acuerdo, pero triste pero triste porque no puedo hacerlo.

En este caso, el infante lleva a participar en un duelo parcial donde existe la pérdida de la red familiar, pero no en su totalidad, sino con las posibilidades de *reagrupación* por medio de la esperanza de un *retorno* con medidas sanitarias y miedo en el proceso. Establece una relación temporal donde el presente trae un futuro incierto que logre afrontar la ambivalencia emocional sobre las relaciones sociales que se han construido durante las clases en línea. De esta forma, el vínculo entre la esperanza y el duelo se atan a los llamados de las autoridades

políticas y de salud; cifras y eventos comunicados por las noticias.

En efecto, en el caso de los infantes y sus familiares, así como los docentes, quienes se vuelven entre los anuncios inciertos del retorno, se envuelven en una idealización que configura la ambivalencia de su estado emocional en el presente hacia el futuro, por lo que el infante construye formas de afrontamiento emocional dentro de este proceso de duelo. «El estilo de afrontamiento se vuelve a repetir; cuantas más ambivalencias, cuantas más defensas se utilizarán (negación, idealización), más complicado es el regreso» (González, 2015, p.82).

4.3. Afrontamiento

Ante el proceso socio-afectivo que el infante ha tenido que enfrentar durante las clases en línea, individualmente y junto con la familia, ha construido como parte del duelo formas de afrontación del dolor ante la llamada normalidad. Una de ellas se efectúa de forma individual por parte de los niños/as por medio del dibujo, que les permite alcanzar una tranquilidad y felicidad personal. Asimismo, se han permitido la recreación de un *retorno alterno* y la formación de nuevas formas de relación por medio de la *pantalla*. De esta forma, se abren las posibilidades de contacto verbal y física incompleta, así como un cambio emocional:

Entrevistadora: ¿Ha notado cambios en su actitud cuando su hija realiza las videollamadas con sus amigos?

Mamá Jazmín (2020): Sí, completamente. Luego, luego se le iluminan los ojos. Pura risa. Se le iluminan los ojos.

Me siento muy bien. Siento felicidad. Algunas veces yo juego, pero platicamos. Con otro juego videojuegos. (Camila, b. 2020)

La familia como el referente básico para las vivencias de otros círculos sociales y, como se ha visto, la escuela nutre las relaciones socio-afectivas y la disponibilidad de separar los tiempo y espacios de convivencia, lo que significa una convivencia parcial, donde el tiempo compartido con la familia no era extenso como es durante el confinamiento. Ahora, la familia y el

infante participan de forma grupal en el proceso de afrontamiento a partir de nuevas relaciones, tras verse alejados de sus otros vínculos. Es decir, que han tenido que fortalecer su convivencia con los integrantes que forman parte de la familia por medio de la intervención de juegos o actividades en compañía:

Cuando estoy feliz juego mi juego favorito, dibujo o juego con mi familia. Cuando estoy triste me pongo a jugar *play* o dibujar más, pero que nadie me moleste o me enoje mucho. (Sergio, b. 2020)

Para no sentirme triste y sentirme mejor juego con mi mamá; juego videojuegos o con mis juguetes. (Diego, b. 2020)

Asimismo, es visible este proceso de afrontamiento compartido a partir de los momentos de protección ante la ambivalencia emocional entre llanto y miedo en relación a las clases y el contexto presente de la pandemia. La madre construye una *coraza protectora*² ante la invisibilidad del docente y la evidencia del dolor de su hijo. En otras palabras, la madre utiliza como protección los recursos inmediatos que tengan a su disposición para que el niño o la niña recobre la motivación de sus actividades y no decaiga emocionalmente, por ejemplo, evitar escuchar las noticias, acompañar en el llanto, rezar, jugar o usar palabras de aliento.

El más chiquito me dice «no quiero mamá». Y la otra está en ese mismo papel: «la escuela no me interesa, yo quiero ir a la escuela, quiero ver a mis amigos». Yo les digo: «esto va para largo y esta es nuestra nueva realidad; y nos tenemos que acostumbrar. A mí tampoco me gusta estar aquí». También quisiera estar en la escuela, con los niños, mis compañeras, pero no podemos, aquí hay que estar y, quién sabe hasta cuándo. (Mamá Mónica, b. 2020)

Le digo que estamos bien, que estoy para protegerla. Rezamos la oración, y le digo que las cosas van a mejorar. «Es que tengo miedo por la inseguridad», me dice, y por eso también

dejé de ver las noticias, para ya no afectarnos a ambas. (Mamá Paola, b. 2020)

Ante la ansiedad sigo buscando, pero cuesta trabajo porque no lo he podido constatar en mí mismo, y me cuesta trabajo apoyarlo. Sigo buscando la forma entre prueba y error. Lo único que hacemos es pasar tiempo juntos: [...] vemos una película, hacemos limpieza o actividades en conjunto. Es lo que he encontrado para ir mejorando. (Papá Ramón, b. 2020)

En consecuencia, el infante por medio del afrontamiento individual o grupal busca y mantiene una estabilidad emocional y racional en tiempo y espacio durante el proceso de duelo, que le permite reflexionar sobre un ahora, así como distinguir y construir espacios seguros e inseguros para fortalecer dicha estabilidad. Lo cual figura como intermediario para recobrar las actividades académicas en línea y exista un sentido lógico de las imposiciones de la llamada *nueva normalidad*.

5. Conclusión

El concepto de la nueva normalidad en relación al programa *Aprende en casa 2020*, como parte del proceso de aprendizaje en línea, para los infantes difiere de ser la posibilidad de continuar con el ritmo de vida personal y académica precedente a la pandemia de COVID-19. Es un proceso de ambivalencia emocional entre miedo, angustia y felicidad; y donde el infante reconoce y se muestra inconforme con las posibilidades tecnológicas alternas para la conciliación de las relaciones intersubjetivas del entorno escolar como familiar. De tal forma, se enfrenta en un proceso de duelo múltiple o parcial ante el incierto reencuentro de las previas relaciones que caracterizan el seno de la construcción de su persona completa.

En efecto, el infante construye nuevos espacios y relaciones que lo acerquen a las relaciones afectivas pasadas que tenían lugar en la escuela. Se impone la lucha del dolor de la separación de su forma cultural socio-afectiva esencial sobre el objetivo institucional del aprendizaje de contenidos, el cual ha sido parcialmente incapaz de cumplirse en su totalidad debido a dicha separación de

² Giddens (2000) señala que la coraza protectora es un sentimiento que protege de lo que pueda amenazar la integridad corporal de la persona de forma temporal o permanente.

interacción y sus efectos emocionales sobre el niño o la niña. Los cuales quedan invisibles al docente y sólo se simbolizan acciones que reflejan desinterés.

Las construcciones alternas del infante sugieren la adaptación del cuerpo, así como del proceso de aprendizaje y reproducción del mundo entre la incertidumbre de la enfermedad y la imposición de regularidades para su seguridad. Ocultan su mirada tras vendas de

lágrimas que el dolor de la separación afectiva les ha provocado; retraen las caricias para sus recuerdos y esperanzas en futuros inciertos, mientras el llanto y el miedo se develan en el hogar, donde la familia es la única seguridad inmediata. Las madres se vuelven docentes parciales e intermediarias de la regulación de dolor, mientras la institución y el docente son extraños en el proceso de consolidación del desarrollo cognitivo y emocional del infante.

Referencias

- Aguiluz, M. (2014). Más allá de lo interdisciplinario: los estudios del cuerpo como están aquí. *Interdisciplina*, 2(3), 9-39. doi: <http://dx.doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2014.3.47783>
- Arias, B. (2017). Del aprendizaje tradicional al corporal. Reducción de los sentidos. En Durán A. N. (Ed.), *Pedagogía de lo corporal: el aprendizaje de las emociones en los niños*. (pp. 151-192). UNAM, IISUE.
- Ariza, M. (Ed.) (2016). La sociología de las emociones como plataforma de la investigación social. En *Emociones, afectos y sociología. Diálogos desde la investigación social y la interdisciplinaria*. (1 ed. pp. 7-36). UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.
- (2016). Tonalidades emocionales en la experiencia de la migración laboral. Humillación y degradación social. En Ariza, M. (Ed.), *Emociones, afectos y sociología. Diálogos desde la investigación social y la interdisciplinaria* (pp. 279-229). UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Asakura, H. (2016). Entramados de emociones: experiencias de duelo migratorio de hijos de migrantes hondureños(as). En Ariza, M. (Ed.), *Emociones, afectos y sociología. Diálogos desde la investigación social y la interdisciplinaria* (pp. 69-108). UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Barráez, D. (2020). La educación a distancia en los procesos educativos: contribuye significativamente al aprendizaje. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes*, 8(1), 41-49. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/91>
- Barthes, R. (1986). *La imagen en: Lo obvio y lo obtuso*. Paídos.
- Corbin J. (2010). La investigación en la Teoría Fundamentada como un medio para generar conocimiento profesional. En Bernard, S. C. (Ed.), *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa*. (1ª ed, pp.13-55). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Da Silva, R. y Calvo, T. S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), pp. 9-30
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66.
- Duch, L. y Mèlich, J. (2012). *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana*, 2/1. Trotta.
- Durán, N. (2017). El cuerpo, la naturaleza y las emociones para una pedagogía de lo corporal. En Durán A. N. (Ed.), *Pedagogía de lo corporal: el aprendizaje de las emociones en los niños*. (pp. 29-62). UNAM, IISUE.
- Giddens, A. (2000). El yo: seguridad ontológica y angustia existencial. En Giddens, A. *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea* (pp. 51-92). Península.
- González, C. (2015). El duelo migratorio. *Revista de Trabajo Social*, 7, 77-97. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia,
- Hernández, L. (2016). Migración y afectividad a distancia: escenarios emocionales relacionados con la dinámica familiar transnacional en el contexto de migración oaxaqueña hacia los Estados Unidos. En Ariza, M. (Ed.), *Emociones, afectos y sociología. Diálogos desde la investigación social y la interdisciplinaria* (pp. 109-148). UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Jiménez, M. (2017). Tiempo y espacio corporal en niños de educación básica. En Durán, A. N. (Ed.), *Pedagogía de lo corporal: el aprendizaje de las emociones en los niños* (pp. 193-219). UNAM, IISUE.
- Kinnunen, T., & Kolehmainen, M. (2019). Touch and Affect: Analysing the Archive of Touch Biographies. *Body and Society*, 25(1), 29-56. <https://doi.org/10.1177/1357034X18817607>
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista De Antropología Social*, 16, 21-38. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110021A>
- Le Breton, D. (2018). *La Sociología del cuerpo*. Ediciones Siruela.
- La Universidad en Internet. [UNIR La Universidad de Internet] (23 de Mayo de 2011). *Lección: desarrollo expresión plástica educación infantil I. UNIR* [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=bQEXI_YvtoE

- (23 de Mayo de 2011). *Lección: desarrollo expresión plástica educación infantil II. UNIR* [Video] https://www.youtube.com/watch?v=y68p5gug824&list=RDCMUCwNjAWrliq71ezamX1Vyb7A&start_radio=1&rv=y68p5gug824&t=11
- Nuño, A. M. (2017). *Aprendizajes clave plan y programas de estudio para la educación básica*. Secretaría de Educación Básica.
- Olvera, F. (2017). La enfermedad como signo de identidad. Pedagogía de lo corporal: el aprendizaje de las emociones en los niños. En Durán A. N. (Ed), *Pedagogía de lo corporal: el aprendizaje de las emociones en los niños* (pp. 85-112). UNAM, IISUE.
- Robert, J., & Source S. (1961). The Contributions of Viktor Lowenfeld to Art Education Part II: Creative and Mental Growth. *National Art Education Association*, 2(2), 7-13 <https://www.jstor.org/stable/1319643>
- Secretaría de Educación Pública. (03 de mayo 2020). Boletín No. 113 *Programa Aprende en Casa diseñado y evaluado por maestros especialistas en educación básica: SEPTIC*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-113-programa-aprende-en-casa-disenado-y-evaluado-por-maestros-especialistas-en-educacion-basica-sep?idiom=es>
- Simmel, G. (1908). Digresión sobre sociología de los sentidos. En *Estudios sobre las formas de socialización. Estudio introductorio de Gina Zabudovsky y Olga Sabido* (pp.569-599). Trivillus.
- Soneira A. (2019). Teoría fundamentada en los datos (Grounded theory) de Glaser Strauss. En Vasilachis de Gialdino, I., Ameigeiras, A.R., Chernobilsky, L.B., Giménez Béliveau, V., Gialdino, M. R., Mallimaci, F., Mendizábal, N., & Suarez, A. L. (Eds.) *Estrategias de Investigación Cualitativa. Volumen II* (pp.153-171). Gedisa.
- Trevignani V. y Videgain K. (2016). Explorando emociones en cuentos escritos por niños sobre la escuela, la familia y el barrio. En Ariza, M. (Ed.), *Emociones, afectos y sociología. Diálogos desde la investigación social y la interdisciplinaria* (pp. 37-69). UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.