

**Universidad Autónoma de Baja California  
Instituto de Investigaciones Culturales-Museo**



**Las experiencias del cuerpo y las emociones: Una etnografía afectiva con  
juventudes en el entorno escolar a nivel secundaria.**

Tesis

Para obtener el grado de  
Maestra en Estudios Socioculturales

Presenta:

**Carolina Peraza Lorenzo**

Bajo la dirección de:

**Christian Alonso Fernández Huerta**

Mexicali, Baja California. 7 de Mayo de 2025



## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero agradecer a mi mamá Leticia y a mi hermano Alejandro que han estado presentes en cada paso que doy, a mi hijo Daniel que es el motor de mi vida, a las personas que me acompañaron en el proceso emocional que surgió al inicio de este nuevo reto, principalmente a mi mejor amiga Mitchel y a la Psicóloga Viviana que me brindaron tiempo y apoyo, a cada uno de mis compañeros de la maestría que son de total admiración e inspiración. A mis tutores, la Dra. Paola Ovalle y el Dr. Christian Fernández que con mucho conocimiento y paciencia han aportado a mi aprendizaje y en la construcción de esta investigación, así como los participantes que colaboraron en este proyecto tanto docentes como alumnado que confiaron en mi durante todo el trabajo de campo. A la Dra. Clara Cabrera por su conocimiento compartido y su pasión por la educación.

Agradezco al CONAHCYT el cual me ha permitido construirme como profesionista y como ser humano a través de la maestría, con su apoyo fue posible tener esta posibilidad de crecimiento que no será en vano si no de trascendencia a otras áreas.

## INDICE

I	Introducción .....	2
II	Planteamiento del problema .....	7
III	Justificación .....	11
IV	Objetivo General .....	17
	4.1 Objetivos Específicos.....	17
V	Estado del Arte .....	18
	5.1 Estudios del cuerpo y las emociones .....	18
	5.2 Abordaje de la juventud y el cuerpo .....	26
	5.3 El entorno escolar como escenario de estudio .....	29
VI	Capítulo 2. Juventudes, cuerpo y emociones .....	36
	6.1 Adolescencia y juventudes .....	36
	6.2 Cuerpo y su significación .....	44
	6.3 Experiencia y emociones .....	53
VII	Metodología .....	59

7.1	Herramientas metodológicas para la etnografía afectiva.....	60
7.2	Entrevista: un acceso a la subjetividad y las emociones .....	67
7.3	Narrativas digitales .....	71
7.4	Narrativas corporales .....	74
VIII	Resultados .....	77
8.1	Entre cuerpos, aula y experiencias colectivas .....	78
8.2	Subjetividades y conceptos: cuerpo, emociones y escuela a través del taller <i>La voz de mi cuerpo</i> , cartografía emocional, narrativas corporales y narrativas digitales .....	94
8.3	Subjetividades y conceptos: Resultados y análisis del taller <i>La voz de mi cuerpo</i> .....	104
8.4	Subjetividades a través de las narrativas digitales del alumnado sobre las experiencias corporales y emocionales .....	109
8.4.1	Antonio .....	111
8.4.2	Denise .....	115
8.4.3	Kevin .....	122
8.4.4	Miranda.....	127
8.5	Conclusiones .....	131
IX	Referencias .....	140

X Anexo .....146

## I. INTRODUCCION

Esta investigación inició por la necesidad de hacer trascender herramientas dancísticas hacia otras disciplinas con el fin de analizar, comprender y movilizar el cuerpo a partir de su reconocimiento, así como de crear otras dinámicas que no solo sean específicas del cuerpo, sino que aporten en lo social y cultural. Mi enfoque es hacia las juventudes las cuales he encontrado con mayor vulnerabilidad durante mi práctica docente, y siendo más específica hacia la juventud a nivel secundaria que pudieran estar pasando una situación de estrés postraumático y que se enfrentan al mismo tiempo a conflictos en su entorno escolar; al principio se proponía la danza en la investigación ya que proporciona un espacio de resiliencia para varias personas, al mismo tiempo era una forma de darle continuidad a talleres y seminarios donde logre participar, los cuales vinculaba la danza con los eventos traumáticos, sin embargo en la búsqueda de realizar este proyecto personal encontré la maestría en estudios socioculturales que si bien se encamina hacia un horizonte distinto de mi preparación profesional (refiriéndose a sus propósitos y formas de trabajo), tiene mucho que ofrecer para enriquecer mi análisis y comprensión sobre los factores sociales, culturales y políticos sobre el cuerpo y las emociones.

Ahora bien, el trabajo más complejo con el que me encontré fue construir ese hilo conductor entre mis conocimientos teóricos y prácticos con los estudios socioculturales, sin embargo, en esta difícil y obstinada búsqueda encontré que para lograr estos proyectos personales sobre la danza debo alejarme un poco de ella para indagar específicamente desde lo sociocultural haciéndome otras preguntas. Por ejemplo, ¿Cómo se manifiestan los cuerpos juveniles en su entorno escolar? ¿Qué tan conscientes son las juventudes respecto a su cuerpo y emociones? ¿Cuáles son las posturas culturales y sociales sobre el cuerpo y las emociones de las juventudes?

Esto no significa dejar a un lado la danza en mi investigación si no aprovechar qué de la danza y en qué momento puede enriquecer este proyecto.

Sobre las categorías cuerpo y emociones las vivo en mi vida cotidiana y a través del movimiento; las comprendo desde la ejecución dancística, es a partir de este conocimiento vivencial que he encontrado analogías con los estudios socioculturales. Autores desde la mirada sociológica y antropológica del cuerpo involucran la danza en sus análisis y observaciones, como Le Breton (1998, p.99) en su libro *“Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones”* donde asocia la danza con acciones cotidianas que están cargadas de intenciones que comunican e intercambian información, un diálogo constante con objetos y otros cuerpos que es propio del ser humano, esto no significa que cualquier movimiento intencionado sea danza si no que hay factores rítmicos, composiciones, gestos y coreografías (Le Breton, 1998, p.99) que se crean en lo cotidiano y que se reproducen en la danza desde otra complejidad, creando una lectura con la que los espectadores conectan o al menos tienen una referencia que les permite verse o sentirse en el cuerpo del otro.

Así mismo Guzmán (2018) en su libro *“Revelación del cuerpo”* desde una mirada antropológica integra la danza como una forma de hablar lo vivido en el cuerpo y la expresa como “una de las combinaciones idóneas de eso que se ha dado en llamar lo biológico, lo mental, lo perceptivo, lo emotivo, lo sensorial, pues su existencia depende de la feliz unión de todo lo que el cuerpo es.” (Guzmán, 2018, p.28). Con esto expongo que la danza no es una actividad de introspección, aunque sí lo sea, no es un deporte, aunque sí lo sea, no es una representación cultural, aunque sí lo sea, no es una profesión, aunque sí lo sea, la danza es y no es muchas cosas en el sentido de que son tan amplios sus alcances que es difícil definirla como una sola cosa.

Por consiguiente me alegra poder encontrar un sentido a mi profesión dancística como parte de la lectura a los fenómenos socioculturales que se encuentren durante mi investigación a realizar, así como compartir la potencialidad que pudiera tener mi mirada artística para el reconocimiento del cuerpo, como otra manera de visualizar a la población juvenil que a veces con la mirada perdida perciben el cuerpo desde lo que la educación enseña: un cuerpo biológico/médico, como un contenedor que guarda nuestros órganos vitales en lugar de un cuerpo que se interrelaciona y construye de lo que le atraviesa cotidianamente.

El cuerpo médico como lo mencioné anteriormente lo traigo a la discusión desde las observaciones y resultados del taller “*La voz de mi cuerpo*” que se impartió en la Feria Internacional del Libro de la UABC como parte de la retribución social del Consejo Nacional para las Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) con grupos de nivel secundaria el cual tuvo el objetivo de analizar los conceptos de cuerpo y emociones desde la mirada de esta población, aportar herramientas de lenguaje corporal y expresar a través del cuerpo situaciones del entorno escolar que involucraran ambos conceptos. Fue una actividad colectiva con distintos grupos los cuales me hicieron ver el distanciamiento que existe en la mayoría sobre sus cuerpos y las emociones que quedan insertadas en la historia de este mismo.

A partir de este taller tuve un acercamiento a la percepción de los jóvenes ante los conceptos de cuerpo y emociones. En el proceso de trabajo de campo se hizo una adaptación del taller antes mencionado para la secundaria Baja California No.27, ubicada en la colonia Independencia; consistió en cuatro sesiones que integraban la identificación de conceptos, reflexiones del entorno escolar vinculados al cuerpo y emociones, una cartografía emocional de la escuela, herramientas de movimiento corporal para crear narrativas sobre las afectaciones del cuerpo en las situaciones escolares cotidianas, y la realización de narrativas digitales con material audiovisual creado por

los mismos alumnos y alumnas del grupo que me fue asignado, todos estos elementos realizados en el taller arrojan información valiosa sobre las perspectivas y subjetividades de las juventudes.

El trabajo de campo que se ha realizado en esta investigación me ha permitido también obtener información sobre la situación del área social y psicológica del ámbito escolar así como las formas en que manejan e intervienen en las emociones del alumnado. También se logró observar las subjetividades que existen en los diferentes grados de nivel secundaria a través de las sesiones del taller, así mismo se realizó una estancia de siete meses en observación dentro y fuera de una de las aulas de la secundaria Baja California No.27. Dentro de esta estancia y participación como investigadora presencié algunas situaciones que evidenciaban las relaciones de poder en el entorno escolar, situaciones que me limitaron a avanzar con mi investigación dentro del aula; ya que el acto de observar generó cuestionamientos e inseguridades en los docentes que impartían las clases del grupo que me fue asignado, por lo que la circunstancias me obligaron a usar otros recursos para lograr los objetivos del proyecto.

Esta investigación ha sido de mucha aportación a mi vida personal y profesional, espero también aliente a otros investigadores e investigadoras a trabajar con estas poblaciones, dentro de estas categorías y desde esta perspectiva para continuar generando puentes de participación interdisciplinaria. Considero que el tiempo de analizar, comprender, estructurar, observar y redactar marca distinto para cada investigador y profesionista ya que en el proceso intervienen fenómenos internos y externos, muchos cuestionamientos y cambios de perspectiva o enfoque. Estoy segura que esta investigación puede ser un parteaguas para crear conocimiento de valor ya que quedan muchas cosas por decir y compartir, mucho que observar y hacer para el beneficio social y cultural de Mexicali. También considero importante el acompañamiento a los nuevos investigadores que se inquietan por adentrarse al ámbito sociocultural desde disciplinas artísticas;

serían sin duda alguna una aportación significativa para el área de investigación sociocultural, así como cualquier otra disciplina cercanas a los temas del cuerpo y las emociones desde la teoría y la práctica, desde la experiencia misma de sus cuerpos, su autoconciencia y percepción de vida.

## II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las experiencias del cuerpo en el entorno escolar van acompañadas de una carga emocional que genera significados y símbolos en las juventudes, estas vivencias son una génesis para construir una perspectiva del mundo o bien, una forma de confrontar o responder ante las situaciones de la vida adulta que les avecina. La escuela representa para la sociedad un nivel de conocimiento superior, este conocimiento académico se produce con el fin de crear individuos que alcancen un nivel personal y profesional para su buen funcionamiento como sujeto social y político. El sujeto se forma en este sistema educativo desde muy temprana edad sin embargo los parámetros que imponen estos sistemas no son alcanzados por todas las poblaciones, intervienen sus contextos socioemocionales, sus formas de sentir el mundo así como sus posibilidades económicas puede truncar cumplir con las expectativas de alcanzar un nivel de licenciatura el cual promete la profesionalización para un mejor futuro personal y laboral. El sujeto que esta insertado en sistemas de dominación se enfrenta a moldearse a las estructuras que se diseñan para un control del cuerpo y de sus emociones, este control se refleja en dinámicas de competencia, trabajo colaborativo, seguimiento de reglas de comportamiento y de etiqueta, fortalecimiento de valores, así como resolución de conflictos en las interacciones sociales entre alumnado y docentes.

El sujeto tridimensional que siente-piensa-actúa, está atravesado por las experiencias en el entorno escolar, el alumnado de nivel secundaria vive a través de su cuerpo situaciones de demanda social y familiar, agregando los sucesos biopsicológicos que presentan a esa edad. También influye, aunque no de manera directa, el hecho de que los padres se encuentran en una constante búsqueda de solventar los gastos escolares para brindar una educación superior a sus hijos, por lo

tanto, las expectativas que se crean en las juventudes estudiantiles intervienen a un nivel físico y emocional.

A un nivel físico porque es precisamente a nivel secundaria, entre los once y quince años, que inician los cambios hormonales de la niñez a la adultez, se experimentan no solo estas modificaciones morfológicas sino también se experimentan sensaciones y emociones respecto a estos cambios. A nivel emocional se puede atribuir a los intercambios o producciones químicas en el sistema nervioso sin embargo no podemos dejar a lado el contexto socioeconómico que estas juventudes viven, así como las diversas situaciones de desigualdad, violencia familiar, de género, condiciones psicológicas no diagnosticadas, abandono, rechazo, entre otras condiciones y circunstancias. Todos estos factores influyen en las experiencias del entorno escolar. Las juventudes, ante todos estos cambios, tienen un cuerpo que es intervenido, regulado, juzgado, domesticado, violentado, negado o rechazado generando emociones que difícilmente se identifican y se gestionan dentro del entorno escolar que es donde mayor tiempo invierten.

El entorno escolar es donde se configuran y construyen los cuerpos y las emociones con las experiencias colectivas y personales que surgen desde las interacciones entre las mismas juventudes, la docencia y las relaciones de poder que intervienen en los procesos educativos y formativos. Así también como lo marca el autor Estevez (2018) que la estructura de la mayoría de las escuelas funcionan bajo la propuesta de Kant, que si bien disciplinan, instruyen, fortalecen valores y moralizan, aplacan la animalidad del individuo para conseguir la adultez a través de acciones verbales y actuaciones sobre el individuo (p.17).

En efecto el entorno escolar crea un espacio de resistencia y consolidación con los sujetos dentro del aula, sobre todo entre el alumnado, sin embargo, las experiencias subjetivas que se

vienen construyendo desde los contextos familiares permiten que surjan nuevos direccionamientos y trayectorias en las formas de crear conocimiento en las experiencias colectivas. Por lo tanto, la escuela o institución tiene una gran capacidad de transformar ideas, conceptos y perspectivas, así como de crear experiencias que aporten a los procesos de formación de las juventudes.

Sin embargo, para todo esto creo pertinente reflexionar desde lo que el alumnado identifica como una experiencia corpo emocional, su posicionamiento ante todas estas situaciones a las que se enfrentan día con día en sus entornos escolares, considerando su propia voz, descripción, reflexión y observación para entonces crear a partir de ahí un conocimiento guiado desde las juventudes y no desde la mirada adulta. Ante lo mencionado no he logrado identificar investigaciones específicamente sobre el tema de las experiencias corpo-emocionales de las juventudes de nivel secundaria que se aparten un poco de los temas biopsicológicos y que estén más apegados a la experiencia misma del alumnado en la ciudad de Mexicali o en el estado de Baja California.

Mi participación como docente en distintos ámbitos escolares privados como públicos, así como mi profesión de bailarina me ha enseñado la sensibilidad hacia las afectaciones, interacciones y actividades corporales. A través de las experiencias vividas y la información adquirida de los estudios socioculturales quiero observar y analizar aquellos fenómenos que viven los cuerpos de los y las jóvenes en el entorno escolar a nivel secundaria, el cómo se perciben y expresan sus emociones ante las normas, las injusticias, las violencias, las desigualdades, a lo heteronormativo, a lo patriarcal, a lo digital. Comúnmente en la práctica docente se puede ver que se perciben desde lo biológico, lo diseccionado, lo psicológico, lo reproductivo, lo que el adulto dice que es, lo que el sistema define que es. Se categorizan por etapas estas mismas representadas por edades, estas edades delimitan los espacios educativos y los espacios educativos organizan el

conocimiento para enseñar y reforzar discursos hegemónicos. Por lo tanto podemos observar que las juventudes están dentro de parámetros impuestos por los sistemas hegemónicos para categorizar, controlar y evitar conflictos sociales, así como disponer de cuerpos domesticados para un futuro exitoso para los sistemas de control y producción, sin embargo más adelante podría verse la posibilidad de que estas poblaciones puedan regirse a través de la sensibilidad y acercamiento a cómo funciona o pudiera funcionar estos sistemas a su favor y aprovechamiento para una vida donde desarrollen sus potencialidades.

### III. JUSTIFICACION

La investigación se realiza en la ciudad de Mexicali que es mi lugar de origen, es aquí donde he vivido todas las etapas de mi vida por lo que mis vínculos afectivos inevitablemente toman lugar en esta investigación. Mexicali es una ciudad que entre amistades y conocidos foráneos se describe como “cálida” en un sentido de amabilidad y sencillez por parte de los ciudadanos, no por nada encontramos en el escudo de la ciudad la frase “Tierra Cálida” haciendo referencia no solo a la condición climática que tiene si no a su población. Sin embargo, estas representaciones nacen por la relación con los símbolos y significados culturales que se han enseñado de generación en generación. El autor del escudo, Sergio Ocampo Ramírez, expresó en el aniversario cuarenta y cinco de este símbolo, que estos iconos son representaciones de lo que no debe olvidarse porque forman parte de la identidad mexicalense<sup>1</sup>. Más allá de la necesidad de darle identidad a la ciudad, se construye un léxico afectivo que se comparte y se transmite a otros.

Lo que se refiere al escudo es solo un ejemplo de las muchas formas en que se construyen y se reafirman las afectividades sociales en Mexicali y cómo el individuo las convierte en un hecho personal que lo hace pertenecer a un grupo, en este caso a una entidad de la cual soy parte desde muy pequeña, y aunque el sentimiento de pertenencia no es suficiente para la realización de una investigación es importante decirlo, ya que la mirada con la que se analizará esta investigación ha estado en una constante relación con este mundo “cachanilla”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> La entrevista se puede consultar en <https://youtu.be/qD4Y-6lR8H8?si=6tpggVhZJmR51VTI>

<sup>2</sup> Cachanilla es el gentilicio de Mexicali. La cachanilla es un tipo de arbusto que abunda en el desierto de Baja California.

Desde mis experiencias personales viví mi juventud temprana en una escuela privada y mi juventud tardía en una preparatoria pública, por más que ambas experiencias hayan sido en la misma ciudad hay factores que influyen en las dinámicas sociales de esta etapa como los contextos educativos, sociales, familiares y personales. En ambas experiencias estuvieron presentes situaciones de conflicto emocional que se relacionaban con el cuerpo, no solo en mi persona si no en mis círculos sociales. Las demandas intelectuales como aprobar exámenes de admisión o para aprobar los cursos del semestre, así como las normas en cuanto a la etiqueta de vestimenta y formas de comportarse requeridas por los sistemas educativos se sumaban con la búsqueda de la identidad, autonomía y aceptación para encajar en los estereotipos que se reproducen en los medios de comunicación y que son reforzados por los círculos sociales, así como en el círculo social de amistades y familiares. Por lo tanto mi experiencia personal influye en hacer el proyecto en esta etapa de vida así como mi experiencia como docente de danza con jóvenes que me ha permitido tener una lectura sobre el cuerpo; me ha permitido descubrir las formas, y en descubrir, como lo expresa Calderón-Mazzotti (2022), en cómo las afectividades se hacen cuerpo y como hay cuerpos con ciertas afectividades (p.98), así también como la mirada social respecto al cuerpo no ha cambiado si no que se han ido sumado distintas formas de experimentarlo, nombrarlo y moldearlo, mucho de ello vinculado, lamentablemente, a las demandas de consumo y las lógicas del capitalismo. Entonces con este trabajo se podrá analizar como las juventudes se ubican ó se han moldeado dentro de estas distintas formas de experimentar el cuerpo.

Como he comentado anteriormente he tenido la oportunidad de trabajar con las juventudes de escuelas públicas y privadas, en ambos casos se encuentran las actividades artísticas (entre ellas danza regional y deportes) que forman parte de la formación del alumnado de estas escuelas y es considerado junto con el área de psicología una herramienta para sensibilizar pero también

desarrollar hábitos saludables de la mente y el cuerpo, sin embargo no cubren las necesidades de los estados emocionales del alumnado, tal cual es, que el suicidio, las violencias y los estados de ansiedad son temas que se escuchan en las escuelas. Y no es que no existieran antes, pero, a partir de la pandemia por el Covid-19, aunado al contexto de violencia derivado del tráfico de personas, el narcotráfico, el *bullying*, entre otros fenómenos, se conjugan una serie de emociones y sentimientos que acompañan al alumnado a todos sus entornos y espacios de interacción social.

Además de estas situaciones, experimentan tensiones y preocupaciones por los grandes desafíos a los que ya se enfrentan o se enfrentarán en un futuro cercano, como la exclusión, desempleo, violencias laborales, solo por mencionar algunos. Todo lo anterior pone a esta población en un constante estado de vulnerabilidad, el cual aunado a una limitada atención y gestión de sus emociones, les representan obstáculos para un pleno desarrollo y autonomía en la vida cotidiana. Por medio de esta investigación podremos revisar las situaciones que vive la juventud a nivel secundaria, sus dificultades o limitantes para un desarrollo integral.

En la búsqueda de proyectos que han surgido en estos últimos años como apoyo a los programas educativos podemos notar que sí hay un interés en la educación emocional, estos dan la posibilidad de crear más atención al estado emocional del alumnado en las escuelas de Mexicali y el Valle, sin embargo, no hay un registro de continuidad de estos programas, uno de ellos es el programa *Corazones Inteligentes* que fue seleccionado de la XI Convocatoria de apoyo de proyectos de servicio social 2015 (gaceta UABC, 2015) este proyecto dirigido a las juventudes de educación primaria y secundaria esta enfocado en el reconocimiento emocional desde una perspectiva psicológica, así también encontramos por parte de la secretaria de educación el proyecto colaborativo *Jardín de las Emociones* (SE, 2022) el cual esta dirigido a educación primaria y se realiza en línea o presencial a través de una plataforma gubernamental, este último

tiene actividades que de igual forma ayuda a identificar las emociones desde la mirada educativa. Por lo tanto el tema de las emociones se aborda desde las disciplinas de la salud y educación y esta enfocado principalmente en el alumnado a nivel primaria, sin embargo, no hay registro de la continuidad de estos proyectos y su postura esta delimitada a la categoría de las emociones sin involucrar factores situacionales específicos e importantes para la población juvenil, refiriendome a los detonantes emocionales de acuerdo a la etapa en la que se encuentran.

Por ende, podemos encontrar el vacío que hay del concepto del cuerpo en relación a las experiencias emocionales, entonces, ¿en donde se encuentra el concepto de cuerpo dentro de la educación emocional?, como lo comenté anteriormente este se relaciona en las categorías de salud, posiblemente se de por entendido lo que es cuerpo en cuanto a lo tácito, a lo observable, incluso es mas evidente lo que le sucede al cuerpo desde la mirada del otro que de uno mismo, es por esto mismo que el docente conforme a la experiencia podría tener alguna lectura mas clara de lo que sucede con el alumnado en el aula, porque observa el cuerpo del otro y lo significa de acuerdo al conocimiento que tiene de el. Este conocimiento adquirido en el docente proviene desde los distintos sistemas que lo han construido y lo transfiere o manifiesta en el aula, en esta transferencia de conocimiento puede reforzar discursos hegemónicos de control, violencia o fragmentacion del cuerpo.

También se observa dentro del trabajo de investigación que se esta abordando y comprendiendo a las juventudes, sus emociones y contextos de manera general, sin considerar factores culturales y sociales de la región. Esto no significa que no existan otros modelos dentro de los sistemas educativos en México, y tampoco cuestiona la efectividad de los proyectos antes mencionados si no que su aplicación no es obligatoria o considerada relevante en el desarrollo de

las juventudes, sobretodo que la información que se tiene actualmente en relación al cuerpo y las emociones no se ha expandido a estos espacios.

Es por eso que a través de esta investigación observaremos y analizaremos la intersección de los cuerpos y las emociones desde la perspectiva de las juventudes, para que a partir de ahí podamos identificar, no solo las experiencias de esta población si no las estructuras o sistemas que atraviesan estas formas de sentirse y pensarse. Tomando en cuenta que estos sistemas van acompañados de la imposición de sistemas de control y manipulación socioafectiva que promueven aspiraciones y deseos que favorecen al capitalismo, al consumo y a la producción, lo cual se abordara más adelante.

Encontramos también que hay herramientas metodológicas o modelos alternativos educativos, que no son obligatorias siendo estas más cercanas a la integración de lo corporeomocional, que guían al docente en el desarrollo social del alumnado, y permiten un acercamiento a la autorregulación en las interacciones sociales en los entornos escolares como lo expongo a continuación.

El psicólogo ruso Lev Vygotsky considera fundamental el desarrollo de la cognición por medio del proceso de significación, el cual es dado por el contexto social y cultural, este proceso de significación no se detiene en la infancia si no que nos acompaña en nuestro proceso de aprendizaje donde tenemos un mentor o tutor que nos instruye desde su conocimiento intelectual como su perspectiva de vida, esta información se internaliza y nos hace actuar de acuerdo a lo aprendido por lo cognitivo (Carrera y Mazzarella, 2001, p.42). También el autor Vygotsky (1931) pone en discusión que los bebés se sitúan como el centro del desarrollo cultural por “el empleo de herramientas y lenguaje humano” (1931, p.7), esto nos pone a reflexionar que existen otras

vertientes de la educación que involucran al cuerpo de forma integral, como lo propone la autora Durán (2017) con actividades que se trabajan en el espacio escolar desde el enfoque del cuerpo y sus sentires como un espacio de aprendizaje de uno mismo para entablar relaciones de individuo-sociedad y desarrollo de la identidad. En ambos estudios se están considerando a una población de infancias menores o de nivel primaria.

A pesar de tener estas aportaciones que integran al individuo tridimensional, no se observa la participación de estas metodologías en el desenvolvimiento social de los seres en sus diferentes etapas, sobre todo en los procesos de los estudios de las infancias mayores que se identifican como adolescentes. Es por esto que las estructuras de clases en las escuelas pueden tener sesgos de cómo abordar la educación emocional para las poblaciones juveniles de nivel secundaria, así como comprender la significación de sus experiencias en el entorno escolar. Las y los docentes tienen el poder de aportar en el desarrollo cognitivo y social del alumnado desde su estructura y forma de dar clases, sin embargo como ya se ha mencionado, las estrategias de enseñanza que se eligen no se adecúan ni se complementan a las necesidades actuales de las juventudes y sus contextos.

Considerando lo que Barnsley (2008) comparte sobre la educación tradicional en Venezuela que aborda el cuerpo físico sin asumir el cuerpo en su forma integral (p.138), veo el mismo conflicto en la educación en México y en particular en Mexicali, donde no se logra abordar el concepto de cuerpo de forma integral, con sus posibilidades y alcances fuera de actividades meramente físicas relacionadas con la salud. Esta misma autora de la cuál hablaré más adelante tiene un respaldo artístico el cuál le ha permitido analizar cómo es que esta separación del cuerpo desde los márgenes sociales nos insensibiliza y aparta de la autorreflexión e introspección de los estados del cuerpo en la cotidianidad, por lo tanto, considera importante la investigación del cuerpo desde sus estados caóticos en la práctica escénica como un camino a la reflexión del espectador.

Así mismo considero pertinente esta investigación, no indagando en el cuerpo caótico pero si en el análisis y reflexión del cuerpo cotidiano en los espacios educativos los cuales están estructurados y delimitados desde el control y la manipulación del cuerpo, profundizar sobre los fenómenos que se presentan en una población que se encuentra en un proceso impuesto socialmente para asumir responsabilidades para su inserción en el estrato social y político, así como sobrellevar el cuestionamiento y resolución sobre su identidad, su cuerpo y autogestión emocional.

Por esto mismo es que, como Barnsley (2008) que a través de su metodología usa la exploración y experimentación del movimiento en el cuerpo para desterrar el “espíritu”; es que podría proponerse una metodología que permita a las juventudes comprender las formas en que el cuerpo y las emociones se vivifican en el entorno escolar y generar a partir de ahí un acercamiento y análisis hacia sus propias formas de expresión y experiencias.

#### **IV. OBJETIVO GENERAL**

Analizar cómo las juventudes experimentan su cuerpo y las emociones en el entorno escolar a nivel secundaria.

##### **4.1 Objetivos Específicos**

- Identificar desde donde las juventudes de la secundaria No.27 entienden el cuerpo y las emociones
- Identificar las emociones y los fenómenos corporales de las y los jóvenes que se detonan o expresan en el entorno escolar de la secundaria No.27

- Analizar las narrativas que surgen desde las experiencias de las y los jóvenes de la secundaria No.27 sobre el cuerpo y las emociones en el entorno escolar

## **V. ESTADO DEL ARTE**

A través de los siguientes estudios podremos revisar distintas posturas referentes a las categorías que se relacionan a esta investigación. A pesar de que se encuentran diversas investigaciones sobre los conceptos de cuerpo, emociones y escuela, ha tenido un mayor peso el concepto de cuerpo en esta investigación, sin embargo, se ha tratado de abordar con mucho esfuerzo cada uno de las investigaciones que se presentan. Hay autores que abordan sus investigaciones desde la mirada de la sociología, psicología, pedagogía y arquitectura; definitivamente hay muchas otras investigaciones que se pueden abordar más adelante para seguir construyendo investigaciones futuras. Aun así, creo importante cada uno de los hallazgos que se han hecho, ya sea para generar cuestionamientos o enlaces con lo que se busca de esta investigación.

### **5.1 Estudios del cuerpo y las emociones**

Los siguientes trabajos reflejan como el cuerpo es configurado por las estructuras sociales, las subjetividades y los sistemas de control y manipulación afectiva. El cuerpo representa un usuario dentro de estos mismos sistemas, en el se construyen ideales, aspiraciones y estilos de vida que promueven, reflejan y refuerzan los discursos hegemónicos, esto no significa que no exista una autonomía del cuerpo si no que las subjetividades están construidas por pequeños fragmentos de las experiencias y las emociones que le rodean, y la mayoría del tiempo estas dos categorías se aprenden en el entorno social cotidiano. Los cuerpos en sus distintas etapas evolutivas van interiorizando y significando las emociones de acuerdo a la experiencia vivida y las representaciones aprendidas dentro de las normativas éticas y morales del entorno familiar y escolar. El estudio del cuerpo es visto desde distintas ramas, lo cuál hace más enriquecedor su

ánalisis, ya que el cuerpo, en su cualidad mutable representa claramente los espacios, las normas, las violencias, las representaciones culturales, los dogmas, las ideologías e identidades que se han ido construyendo en la historia del ser humano.

El cuerpo y las emociones son la principal materia de explotación del ser humano, a través de estos es que se pueden entender las formas en que los sistemas de control funcionan. Scribano (2009) expone la importancia que tiene el ver desde la sociología el cuerpo y las emociones en las situaciones de explotación. El autor define al capitalismo como “una gran máquina depredatoria de energía” del cuerpo (Scribano, 2009, p.4), el cual tiene como objetivo configurar y regular la mantenibilidad de la sociedad y las emociones. Esta máquina produce prácticas sociales que generan sensaciones de goce entre otras más en los sujetos y colectivos como una forma de control. A partir de este estudio podemos reflexionar en el impacto que tiene el capitalismo hoy en día en las generaciones juveniles en cuanto a sus aspiraciones y deseos, ya que el proceso de adaptación o integración a un círculo específico a causa de la búsqueda identitaria requiere de ciertos estímulos o imágenes que se acercan, por un lado, a la expectativa social y política promovida posiblemente por una clase dominante, o por otro lado, a la necesidad de la autonomía y rebelión hacia el adulcentrismo.

Fernández (2018, p.190) desde la psicología hace un trabajo donde propone las aportaciones de Freud para el análisis de cómo es articulado el cuerpo con el superyó en pacientes melancólicos en la práctica hospitalaria. Este análisis muestra cómo el cuerpo es afectado por la subjetividad envuelta en códigos morales y éticos que forman parte de la persona, así como corporlaseizar imposiciones del deseo del otro, el cual hace uso de la voz para reclamar obediencia. Esta voz resuena en el cuerpo y se articula con el superyó creando emociones que conducen a comportamientos, hábitos o pensamientos destructivos, estos se convierten en una realidad

subjetiva del paciente que puede ser, dentro de los casos vistos en este trabajo, agudo o crónico con la posibilidad de transitar al trauma. La autora expone que hay que “considerar al cuerpo como una red de representaciones en comercio asociativo según la variabilidad del quantum de afecto que las conecta...” (Fernández, 2018, p.190) esto implica analizar cuáles y cómo son los sistemas morales y éticos que atraviesan a los cuerpos y construyen las emociones o formas de sentir de las personas. La autora concluye dentro de los casos que expone en su trabajo que existe la posibilidad de transformar y regular el imperativo del superyó, así como identificar la voz del otro como un detonante en el sometimiento al imperativo superyoico. También se pudo identificar este imperativo en forma de auto reproche por no cumplir con lo deseado por el otro, que da como consecuencia una representación distinta de la imagen del cuerpo, incluso pensamientos suicidas.

En relación al tema de cuerpo y emociones con un enfoque feminista, Soto (2013, p.197) entabla un trabajo etnográfico y una búsqueda de literatura teórica-empírica para puntualizar el miedo en las dimensiones espaciales y subjetivas en las mujeres, así como la construcción del miedo desde temprana edad sobre los espacios públicos y la desvalorización emocional de los sistemas políticos sobre las experiencias de violencia urbana y doméstica en las mujeres. La emoción del miedo ha tomado relevancia en las investigaciones porque se encuentra vinculada a las relaciones sociales de los sujetos, en los temas de género y violencias no sólo a nivel personal sino colectivo. Su producción se da dentro de la cotidianidad y en los espacios urbanos, o sea en todo tiempo y espacio, los cuales son habitados y vivenciados desde el cuerpo femenino; un cuerpo que se representa socialmente, y desde lo heteronormativo, como emocional y vulnerable; un cuerpo al cual se le asignan espacios preestablecidos dentro de la geografía social y cultural; un cuerpo victimizado y al mismo tiempo invisibilizado ante actos violentos y justificados de un sistema binario de género.

Los espacios de las mujeres son construidos socialmente desde la niñez y la juventud por lo que es importante considerar que las emociones que también se construyen sobre estos espacios, se ven atravesados por tradiciones, costumbres e ideologías, esto hace que los discursos y narrativas sobre los espacios y el cuerpo sean diversos por lo que su estudio requiere ser específico, esto no quiere decir que no se encuentren particularidades etnocentristas, patriarcales y heteronormativas sino que las formas de encarnar la experiencia en los espacios puede ser distinta. El trabajo de Soto (2013) expone cómo las formas de encarnar la vivencia son distintas en una mujer mayor a cincuenta años que una joven de menor edad quién aprende e interioriza de forma distinta la emoción. Como conclusión la autora explica que “las emociones son poderosas, tienen el poder de transformar la percepción de los espacios, de ampliar o constreñir los límites de nuestro cuerpo y de nuestros paisajes cotidianos” (Soto, 2013, p.215).

Es importante agregar a este análisis que la temporalidad y la frecuencia en la que se habitan estos espacios, sobre todo aquellos generadores de violencias, añaden información cognitiva al cuerpo el cual no solo evade estos espacios, sino que lo prepara ante alguna situación de peligro a través de posturas, gestos o síntomas físicos que se detonan ante alguna representación de ese espacio.

Por otro lado, López (2005, p.153) reconoce la importancia de la educación emocional infantil. En su trabajo argumenta que su práctica en los contenidos educativos puede desarrollar habilidades socio-emocionales y de vida, no solo desde una cuestión didáctica si no desde las expresiones y actitudes del docente (2005, p.158) el cual diariamente hace ver sus formas de autogestionar sus emociones, como dar solución a situaciones, expresarse, dirigirse y de vivir su día a día en el entorno escolar. El docente tiene una intervención en las experiencias y emociones del alumnado pues “es un punto de referencia afectivo y de seguridad dentro del contexto

educativo” (López, 2005, p.164). También comparte que la observación es esencial en la educación infantil sin embargo considero que cualquier docente en cualquier nivel educativo es responsable de observar y atender situaciones en el aula de manera que comprenda y evalúe como el grupo se conforma y cuáles son las necesidades socio-emocionales que requieren para un desarrollo social y educativo.

Dentro de la evaluación de las actividades que realizó López (2005) para la educación emocional infantil observó como la educación emocional favorece al alumnado y a los docentes a cargo desde un nivel personal y profesional (p.165) así como se constató la mejoría en las relaciones de la familia con la escuela, aspirando a un mejor desarrollo humano.

Así mismo desde lo psicopedagógico Vallés (2014) comparte cómo se presentan las emociones y los sentimientos en el entorno escolar, sobre todo en las situaciones de acoso. Comenta que las normas éticas y morales impuestas por las instituciones de educación son transgredidas no solo en el mismo espacio escolar, también las redes son un medio donde el acosador ejerce violencia con mayor desinhibición en contra de su víctima. Las emociones que comúnmente se experimentan en las víctimas son el enojo, vergüenza, miedo, inseguridad, y frustración, sin embargo, las emociones no solo se manifiestan en las víctimas si no en los acosadores, observadores y defensores. El autor define las emociones como una reacción brusca, rápida del organismo ante un estímulo que la provoca (Vallés, 2014, p.8) por lo que una situación de violencia donde se encuentren los actores antes mencionados puede detonar emociones de acuerdo a las experiencias e intenciones de cada uno. Uno de los fenómenos mencionados por el autor es el efecto de contagio social, el cual se explica cuando el modelo agresivo actúa en un grupo influyendo en todos los espectadores (p.9), esto podría depender de la experiencia del

espectador, ya sea que haya sido víctima de acoso o bien cuenta con inteligencia emocional para actuar con mayor autogestión y consciencia.

El autor Vallés (2014) fortalece la idea de López (2005) sobre lo importante que es que las instituciones educativas integren los contextos sociales y emocionales en el currículo escolar ya que la escuela es el espacio donde las juventudes se desarrollan para la vida adulta.

En el siguiente estudio de caso (Sánchez, 2020) se realizó una propuesta de análisis de las emociones en jóvenes conductores de taxis pirata en Cuatepec. Este estudio analiza a través de las narrativas la dinámica emocional de esta población desde lo sociopolítico y la teoría de Scribano sobre cuerpo y emociones. Se encuentran tres aspectos a comprender en este análisis de estudio que son la reproducción de una realidad compuesta y estructurada para los sujetos de estudio, la perspectiva y resiliencia que adquieren los sujetos para cumplir con el deber ser y las estrategias que se crean para la configuración de nuevas emociones sobre la realidad que se desea imponer en la población. Sobre esto la autora busca responder a las preguntas de “¿Cómo asimilan su condición juvenil?, ¿Qué expectativas tienen y cómo se sienten ser jóvenes en este contexto?” (p.4) entre estos y otros cuestionamientos la autora pudo evidenciar los conflictos sociales desde el ser tridimensional que siente, piensa y actúa (p.5).

Estudiar las emociones se asocia, como ya se ha comentado anteriormente, con el área de la salud, sin embargo, en esta investigación se abre la posibilidad de evidenciar la interpretación no solo desde una experiencia específica si no de un modelo de comunicación e interacción dentro de las poblaciones y estructuras sociales, ya que hemos podido comprender hasta aquí que los sistemas sociales, políticos y culturales configuran las formas en que el individuo se piensa, siente y actúa en la vida. Tal como lo comparte Sánchez “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” (2020, p.6) esto sucede de forma desapercibida para los sujetos ya que la son formas que se han consolidado en la historia de vida de cada uno.

En la investigación se toma al cuerpo como un territorio subjetivo que se permite sentir desde su emocionalidad la cual ya ha sido racionalizada y clasificada desde la configuración de la estructura social. También se adjunta lo que Scribano (2009) describe como economía política de la moral (EPM) que se basa en garantizar comportamientos a beneficio del capitalismo, el consumo y la producción a través de la manipulación de los sentidos cognito-afectivos de los sujetos; se crean modelos que mantenga una sociedad en producción y consumo por medio de estrategias de motivación para el alcance de una vida más placentera y de comodidades, o bien, para generar una resistencia a la marginación o bien “naturalizar la circunstancia en que se vive y , así, evitar sistemáticamente el conflicto social” (2020, p.12). Como ejemplo de ello, las juventudes de Cuauhtémoc no cuentan con la posibilidad socioeconómica para cubrir la expectativa de una vida exitosa la cual se construye con base al acceso de escuelas de alto nivel o servicios, productos o circunstancias a favor que les permita estudiar y trabajar.

La situación de estas juventudes se ve atravesadas por el contexto de su entorno, la cual crea una realidad que se experimenta y se siente distinta a un contexto social más privilegiado o de mayor calidad. La realidad sentida por esta población está hecha por los parámetros de los discursos hegemónicos, las juventudes evalúan su nivel de “éxito” de acuerdo a estos parámetros sin embargo hay dos vertientes sobre la experiencia, si sus condiciones de vida les dan la posibilidad de alcanzar estos parámetros su cuerpo estará potenciado por emociones de satisfacción, pero si no tienen esta posibilidad su cuerpo puede experimentar sentimientos de vergüenza o en relación a este. La autora comenta que en el contexto de las juventudes de Cuauhtémoc

se observa la adaptabilidad de esta población para experimentar y sentir de forma que puedan existir de acuerdo a su entorno o lo que este les permite, “elaboran otras formas de afectación sobre sus cuerpos que les permitan experimentar emociones que, en sus condiciones de vida, les sería imposible” (p.14).

A partir de la herramienta de la etnografía, la teoría fundamentada, y atender la voz de los sujetos de estudio desde sus narrativas fue que la autora logró construir la metodología de la investigación. En el trabajo de campo vislumbraron emociones como la vergüenza y el orgullo: vergüenza por que las juventudes que son taxis piratas se consideran delincuentes y por laborar incumplen con la responsabilidad de estudiar; y orgullo porque varios de los pobladores ven el servicio de los taxis piratas como una necesidad que está siendo cubierta y al mismo tiempo son empleos que alejan a estas juventudes de actuar como delincuentes. También es el orgullo el que guía a los jóvenes a resignificar su realidad, a reconocer sus capacidades y posibilidades.

Libertad Sánchez concluye su investigación afirmando que comprender las afectaciones que atraviesa el cuerpo permitirá revisar cuales son los sentires que aportarán a la acción y energía que la población juvenil necesita para su desenvolvimiento como sujeto dentro de su contexto y necesidades. Esta población conlleva varias exigencias al mismo tiempo que se enfrenta a las consecuencias de la EPM, se convierte en una situación de contradicción. Se propone ejercer un análisis sociopolítico de las emociones que afectan a estas poblaciones, considerando los aspectos de cuerpo- social, cuerpo- máquina y cuerpo-simbólico (2020, p.25). La investigación provee información relevante para esta tesis ya que es necesario indagar y profundizar en las narrativas de los sujetos de estudio desde esta mirada, desde el cuerpo y las emociones que surgen dentro del contexto escolar, el cual también es un espacio sistematizado donde se enseña el deber ser y las consecuencias de no cubrir la expectativa.

Por lo tanto, obtenemos de estos estudios el concepto de cuerpo como una máquina que consume y produce para el sistema a través de las aspiraciones de vida que se le proponen, el cuerpo superyoico que se somete a otros, el cuerpo invisibilizado o violentado por los espacios “seguros” que lo construyen, el cuerpo cognitivo que se construye a partir de la información de sus experiencias, el cuerpo como un territorio subjetivo que se adapta a los contextos en que vive para crear su propia narrativa y perspectiva de vida como un modo de sobrevivencia. Cada una de estas perspectivas del cuerpo, desde sus distintos estudios, se relacionan con el sentir del cuerpo, la sensibilidad y vulnerabilidad al entrar en una emoción, la información de esta emoción, por lo tanto, el atender al cuerpo es también atender a sus sensibilidades y vulnerabilidades, a las emociones y sentimientos que lo construyen y lo llevan a la acción y construcción de una perspectiva de vida.

## **5.2 Abordaje de la juventud y el cuerpo**

Galak (2012) expresa que el utilizar la palabra juventud es poder comprender un cúmulo de variables que no se reducen a una categoría, delimitación o etiqueta, sino que permiten abrirse a una comprensión más diversa de lo que es “ser joven” (p.19). Sin embargo, el significado de juventud desde lo biológico no se resta de esta etapa de vida si no que funciona en conjunto con los fenómenos que le acompañan en el proceso. Así mismo el autor Galak (2012, p.27) en *“Laberintos de significados: cultura universitaria, jóvenes y cuerpos. Un ensayo sobre definiciones conceptuales y subjetivación política”* pone en debate a distintos autores sobre los conceptos de cultura, jóvenes y cuerpo con el fin de destejer los conceptos de antaño y traerlos a perspectiva, así como considerar la subjetivación política de cultura escolar a universitaria.

Desde el concepto de cultura y juventud se exponen distintas formas de comprender el cuerpo (Galak, 2012, p.24) sin embargo como lo expone el autor el cuerpo se ha seguido observando desde algo biológico y ligado a la naturaleza. Así también el concepto de cultura se ha propuesto como una forma de nombrar lo civilizado reforzando una significación eurocéntrica de control en su esfuerzo de homogeneizar. Sin embargo, estos conceptos pueden pensarse desde la pluralidad, abriendo el campo reflexivo de lo diverso, por ejemplo, dentro de las definiciones de cultura escolar el autor expone la diferencia que hay en pensarla como “modos de pensar, sentir y hacer” a “normas que definen conocimientos y conductas” (p.25), esto no significa que se excluya una de la otra si no como ya se ha mencionado anteriormente añadir para enriquecer.

Ahora bien, a las juventudes se les demandan roles de acuerdo a esta etapa para transitar a una adultez socialmente responsable, la visión parte desde el deseo adulto, de padres, tutores o docentes, pero es aquí donde se cuestiona ¿Cómo se produce esta “moratoria social” desde la perspectiva de las juventudes? Galak (2012, p.36) añade que la entrada al mundo adulto conlleva una violencia simbólica que involucra a los cuerpos, los cuales son in-corporados a estas configuraciones sociales; se crean imágenes de lo que debería de ser un adulto y se someten a ese deseo a través de la misma cultura escolar. A partir de aquí es que germinan estas colectividades juveniles manifestando una divergencia corporal al deseo adulto y en proclamación de esta imposición cultural, social y educativa. Como conclusión el autor hace un cuestionamiento “¿Qué piden los jóvenes universitarios? con el temor de reducirla a: ¿piden?” (Galak, 2012, p.46), la reflexión no solo es de escuchar sino comprender sus formas de insertarse en el mundo, las cuales provocan un miedo al mundo adulto porque su diversidad y comprensión del mundo están en una dimensión que rompe con el orden de los sistemas de control.

Las autoras Barés & Roa (2020) expresan que las corporalidades juveniles son lo que su contexto sociocultural es, la formación y producción del cuerpo se vincula a las experiencias y relaciones que tiene el cuerpo mismo con su entorno y a lo que se entiende por cuerpo dentro de su entorno. Su investigación etnográfica y cualitativa utiliza estudios de caso sobre las experiencias de las juventudes en la ruralidad argentina para poder comprender las distintas corporalidades existentes en la ciudad y en el campo, así como comprender las experiencias y subjetividades de las juventudes que yacen de estos dos entornos.

Los cuerpos de los participantes en esta investigación viven en un desplazamiento constante, las autoras lo nombran movilidades físicas a los cuerpos que forman parte de trayectorias a espacios laborales y escolares semi-permanentes (p.24). Estos cuerpos están obligados desde los seis años a trasladarse a albergues para poder estudiar la primaria, vivenciando ya una separación de su núcleo familiar y enfrentándose a violencias cotidianas en estos mismos espacios. A pesar de los sentimientos o emociones que esto pudo generar en las juventudes, infancias y familiares se considera que el tener la posibilidad de salir a estudiar les brindará mejores dinámicas de socialización y una buena calidad de educación en comparación a la vida en el campo, sin embargo, hay algunos que deberán regresar para “hacerse cargo de la producción familiar” (p. 25). En esta investigación también se consideran los cuerpos de las juventudes que están transitando junto con sus padres de familia por cuestiones laborales, por lo que las escuelas dejan de ser los espacios de pertenencia y son los barrios (sus hogares de origen) donde se sienten identificados. Estas juventudes transitan por los no lugares, pero también transitan constantemente en la resistencia de sus cuerpos al no “hallarse” en estos espacios.

Ahora las comparaciones que analizan las autoras con los cuerpos juveniles están relacionadas con las formas de moverse, los ritmos de resistir o vivir el día a día, las características

físicas de los cuerpos de campo, las percepciones visuales del cuerpo-espacio, así como los sentidos. Quién ha vivido en el campo podría resistir picaduras de mosquitos o la hierba meterse a sus zapatos, estas resistencias propias de un cuerpo desarrollan percepciones, emociones o sentires propias del campo y son adaptaciones que adquieren estas poblaciones desde muy temprana edad. Estos cuerpos se construyen a través de experiencias, en el “hallarse” en el territorio y en el “manejo propio del cuerpo y las emociones en los modos de habitar lo rural” (Barés & Roa, 2020, p. 37).

### **5.3 El entorno escolar como escenario de estudio**

Según Zapata, et al. (2015, p.791), los entornos están conjugados por procesos, estructuras y desempeño organizacional de un organismo. En el entorno escolar es la directiva junto con los docentes, quienes dirigen y administran la organización, y es a través de sus perspectivas que le dan esta conformación al entorno. Sin embargo, el alumnado con sus perspectivas y formas de habitar los espacios escolares también influyen en las tomas de decisión del organismo dominante. Por lo tanto, el entorno escolar es una convergencia subjetiva de la organización directiva y docente junto con el alumnado, por lo que el entorno está estructurado por experiencias, creencias, tradiciones, costumbres personales, sociales y culturales que puede transformarse y ser reestructurada.

El entorno escolar también crea experiencias subjetivas culturales y no culturales que atraviesan a las juventudes. Los espacios que habitan así como sus propias significaciones de lo aprehendido y aprendido producen emociones personales y colectivas que los ubican en distintas miradas disciplinarias, el analizar desde la sociología no bastaría para poder abarcar el fenómeno de las afectividades en el entorno escolar de mi población por lo tanto entrar al “dilema espacial

de las emociones” que comenta Lozoya (2018) me hace analizar los espacios escolares (refiriéndome a las delimitaciones espaciales de la escuela) donde se manifiestan situaciones emocionales así como analizar la influencia, los vínculos y los factores de la cultura, de lo social, de lo psíquico que son parte de la conformación del entorno escolar.

Me ha interesado lo que dice Lozoya (2018) desde la arquitectura y me parece pertinente exponer que la experiencia se sostiene entre las emociones y el espacio, ambas con el poder semiótico de un espacio “representación” en el que los sentimientos ya están contruidos y en armonía con las perspectivas y los valores de la comunidad, la interpretación de esta experiencia afectiva-espacial germina desde el cómo se describe y procesa la información (Lozoya, 2018). Por lo tanto, el espacio escolar no solo es una forma arquitectónica dentro de una estructura social, sino que se significa en el alumnado, en sus cuerpos, de manera que trasciende a la memoria, y fortalece un sentido de identidad que se comparte colectivamente. La construcción de los espacios no es estática, sino que se da por las interrelaciones de que lo componen: “la capacidad de habitar que permite un edificio- y de crear efectos significativos- emerge constantemente a través de encuentros dinámicos y continuos entre edificios, sus elementos constitutivos, espacios, habitantes, visitantes, diseños [...] actos, eventos, emociones, afectos y más” (Kraftl y Adey, 2008, citado en Lozoya, 2018, p.37)

A su vez López (2023) desde una mirada docente comparte sus experiencias referentes a la implementación de un programa de prevención de consumo de drogas a estudiantes de nivel secundaria. Su reflexión va desde como las estrategias y programas gubernamentales para la prevención o atención a la población estudiantil carecen de efectividad, ya que se privilegia lograr ciertas metas cuantitativas que en realidad no cubren con las verdaderas necesidades de los y las estudiantes.

El autor identifica la necesidad de un acompañamiento de calidad en el proceso de aprendizaje del estudiantado, así como un programa que genere resultados de carácter cualitativo el cual aporte conocimiento con base a la experiencia y reflexión. Esto en contraste con las propuestas gubernamentales, como campañas publicitarias masivas en los medios de comunicación, capacitaciones a maestros y pláticas informativas a estudiantes, las cuales no se acercan a los contextos de las escuelas y mucho menos a las formas de vida y convivencia de cada grupo estudiantil (López, 2023).

López (2023) pone en contraste a México con otros países como Estados Unidos y Australia que cuentan con programas para escuelas con el fin de sensibilizar a las juventudes y docentes para un beneficio no solo personal sino también académico y social. Lo que considero importante recalcar de esta investigación es que en estos programas se utilizan estrategias para el desarrollo de habilidades que se relacionan con la expresión y comunicación de emociones dentro del entorno escolar que a su vez genera una convivencia segura en la escuela. Referente a la investigación de López (2023) con la prevención del consumo de sustancias en las escuelas, afirma que en México no se está trabajando en programas que atiendan esta problemática de forma periódica y efectiva o bien, no se muestra un interés en implementar programas que ya prueban su efectividad. Sin embargo, en la ciudad de Mexicali si encontramos programas preventivos como D.A.R.E. que es impartido por oficiales capacitados, siendo un programa originado en Estados Unidos, no lucrativo, que provee información para las juventudes sobre los riesgos de consumir drogas y que se ha expandido a nivel nacional, por lo tanto, contrarrestando un poco al autor, si se estan trabajando este tipo de programas para el bienestar de la sociedad, sin embargo desconocemos la efectividad o impacto que este siendo como parte complementaria de la integración formativa y social de las juventudes en México.

Por otro lado, la escuela es un espacio que ejerce poder sobre los cuerpos que lo habitan, desde sus delimitaciones arquitectónicas hasta su pedagogía, estos funcionan sistemáticamente para la organización y estructura del individuo, sobre todo con un enfoque teórico más que vivencial, anteponiendo el conocimiento intelectual y reduciendo el cuerpo a asignaturas que requieren de ciertas habilidades y técnica para llevarse a cabo, por ende el cuerpo está separado de los procesos de enseñanza en general y adscrito a asignaturas deportivas o artísticas, esto no sólo influye en el alumnado sino de todos los que participan en el entorno escolar como docentes, intendentes, directivos y empleados en general, todos estos cuerpos bajo un régimen disciplinario, con normatividades, reproducciones patriarcales y delimitados a lo que el sistema educativo promueve hacia y sobre el cuerpo.

Por lo tanto y en reflexión de lo que la autora Pateti (2007, p.4) comparte en su artículo *Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo*, la mente y el cuerpo son un quiasma que debería ser considerada dentro del currículo escolar:

“Desestimar o ignorar la mediación del cuerpo en la adquisición de cualquier saber -formal o informal- convierte la educación del ciudadano en un rompecabezas o puzzle, en contradicción con la complejidad de la vida humana: una articulación reticular y quiasmática de saberes vivenciados” (Pateti, 2007, p.6).

Por otro lado, la escuela se define como el lugar donde se emplean herramientas y metodologías para el desarrollo del ser humano, de forma que esté tenga una formación integral para las competencias de la vida personal, social y cultural. Las autoras Fernández, Fernández & Peralta (2020) en su trabajo *Las emociones en el aula. Modelos de educación emocional preponderante en el nivel primaria de la ciudad de Córdoba* exponen que las escuelas deben

implementar y darle importancia a la educación emocional a alumnos desde temprana edad, así como buscar otras metodologías de enseñanza para la práctica docente que permita guiar al alumnado a un desarrollo de inteligencia emocional y social.

Según las autoras, los programas y charlas informativas para la capacitación docente dan un acercamiento al tema, pero no proveen lo suficiente para obtener los resultados esperados en cuanto a la autogestión de emociones en el aula. Tampoco ayuda la falta de proactividad de las y los docente quienes en su mayoría poseen una antigüedad mayor a seis años, y generalmente no actualizan sus métodos y estrategias de enseñanza para cubrir estas necesidades.

Es importante que la escuela pueda reconfigurar su mirada ante las necesidades que se presentan no solo en el alumnado si no en la misma práctica docente pues es a través de esta que las y los alumnos aprenden a configurar su mundo. Y es que no podemos dejar a lado que la experiencia activa la cognición y construye emociones, por lo qué, la práctica docente requiere ir de la mano con la educación emocional ó bien, como lo comparten algunos autores (Hernandez, Cervantes & Anguiano, 2022) hacer trascender habilidades socioemocionales desde la docencia para dar una formación integral al alumnado. Las habilidades socioemocionales atienden temas relacionados al género, violencias, ideologías, cultura, y al mismo tiempo posibilita la integración de la empatía, autocontrol, acompañamiento en la resolución de conflictos y la escucha activa, aunado a ello, genera acciones reflexivas, transformadoras y críticas (p.7). Ahora, el trabajo de reconfigurar la mirada, como se comenta anteriormente, va más allá de agregar y aprenderse el contenido socioemocional a las escuelas, es poner en práctica a través de la verbalización y la acción las herramientas para que de esta forma, con la experiencia, se puedan comprender los distintos contextos sociales, culturales y escolares que envuelven y construyen las emociones de todas y todos. Por lo tanto, aunque el análisis de esta investigación tenga el enfoque hacia cierta

población será importante mencionar la influencia que tiene el profesorado sobre las experiencias emocionales en el alumnado, un quehacer que trasciende para la formación integral (cognitivo e intelectual) ó uno enfocado solamente a la formación intelectual.

Anteriormente se explica que las emociones son un detonante a la acción; estas acciones como lo mencionan Fernández, Fernández & Peralta (2020, p.12) son comportamientos que se manifiestan en los entornos escolares entre alumnado y docentes, por lo tanto, se reitera la importancia de que el docente logre integrar la información de una educación emocional con la práctica constante de herramientas efectivas para una formación intelectual y socioemocional como lo proponen las autoras.

Soriano y Osorio (2008) en las *Competencias emocionales del alumnado autóctono e inmigrante de educación secundaria* fortalecen la idea de la relevancia que tiene incorporar las emociones a los procesos de aprendizaje por el conocimiento que estos generan en las relaciones interpersonales así como la autogestión y control emocional para evitar desencadenar prácticas que violentan al cuerpo como trastornos alimenticios y psicológicos que desde lo personal pueden ser una forma de castigo o rechazo al yo, así como una sensación de liberación de las sensaciones o emociones contenidas en el cuerpo.

Así mismo estas autoras hablan de potencializar las competencias emocionales, las cuales definen como “la capacidad que tiene la persona de actuar eficazmente en un tipo definido de situaciones” (Soriano y Osorio, 2008, p.130). Dentro de estas competencias emocionales se considera la autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades emocionales las cuales contribuyen a la disminución de las problemáticas sociales que se viven cotidianamente y a alcanzar metas personales. Dentro de su investigación identificaron y analizaron las

competencias emocionales con alumnos de nivel secundaria pertenecientes a familias inmigrantes en España que dan como resultado que las escuelas deben considerar como fundamental el desarrollo de las competencias afectivas y emocionales ya que permiten corregir y prevenir conflictos dentro de los entornos escolares. También puede analizarse desde aquí que las diferencias culturales determinan la forma en cómo reaccionan o se comportan ante ciertas situaciones en el aula por lo que las emociones son variadas ante las mismas circunstancias y se resuelven desde una construcción cultural y subjetiva.

La autora Estévez (2018) realizó una investigación/intervención con adolescentes de secundaria básica en Cuba específicamente de la organización de pioneros José Martí (OPJM) la cual tiene como objetivo dar una formación integral y que da continuidad al proceso revolucionario cubano. Dentro de su investigación comparte como los métodos educativos se esfuerzan por generar individuos responsables en la escuela y en la sociedad, así mismo construir una identidad cultural a través de interacciones que refuercen las experiencias colaborativas y que los impulsen a una formación moral de acuerdo a los fines políticos y sociales. En su análisis hace presente que el desarrollo de la personalidad del joven adolescente radica en los entornos externos en contraposición con las necesidades, intereses y motivaciones y aprendizajes de etapas anteriores (p.10), esto lo fortalece la autora con la teoría de Vygotsky sobre el desarrollo social, donde los factores externos impulsaran, o no, el desarrollo de la personalidad del adolescente (p.25).

También la autora comenta como la iniciación a esta etapa es de cierta forma riesgosa y muy abrupta, se rige aún, bajo la autoridad de los adultos y debe desarrollar las habilidades para cumplir con las competencias que se le presenten, estas les permitirán autodefinirse dentro del mundo en el que se desenvuelve, así como convertirse en un individuo “independiente y responsable en la vida de pareja, familiar, laboral y social, en general. Debe comenzar a

manifestarse, de manera mas estable, un conjunto de cualidades de la personalidad...” (Estevez, 2018, p.10). Expone que la adolescencia se estudia desde lo bio-psico-social, donde el ser humano se define desde su naturaleza, pero se construye desde lo social y lo cultural para un desenvolvimiento en las estructuras, normas y espacios en donde habita. Bajo estas estructuras es que la población comienza a tener aspiraciones y motivaciones de acuerdo a las demandas que existen en su entorno para lograr insertarse en la sociedad y en los sistemas jerárquicos que lo componen, sin embargo, se encuentra también la búsqueda del ser único y al mismo tiempo ser parte grupos con lo que se identifican y se sienten apoyados. (p.9).

El taller que realiza la autora generó actividades colectivas donde el alumnado opina, reflexiona, responde y aporta conocimiento, así como obtiene conocimiento de otros. Estas actividades dieron apertura a la interacción de experiencias y a un espacio seguro y de reflexión sobre su entorno y sus emociones.

## **VI. CAPÍTULO 2. JUVENTUDES, CUERPO Y EMOCIONES**

### **6.1 Adolescencia y juventudes**

La edad es una forma para clasificar y dar orden a las poblaciones, pensarlas desde una delimitación numérica donde se viven o deberían vivirse situaciones relacionadas con lo biopsicológico y al mismo tiempo asignarles responsabilidades sociales para un funcionamiento armónico en lo social/político. En el caso de la juventud que ha sido desde siglos atrás una población entendida desde la lógica del mundo adulto, se ha ido categorizando de forma que se ha incorporado el término de la adolescencia para remarcar los cambios físicos que interpelan, alteran o detonan comportamientos y formas de pensar de las y los jóvenes, o al menos es la forma inmediata de significar el concepto de la adolescencia. Sobre las responsabilidades sociales que se

les asignan, estas son también con base a la madurez generalizada que se les ha asignado, desde la mirada biopsicológica no hay un desarrollo a nivel neuronal que les permita ver el mundo como un adulto, el cual se le considera como una persona con un nivel de consciencia más apta a las situaciones cotidianas. Este discurso, que parece haberse “naturalizado”, proviene de una visión euro centrista, desde construcciones culturales y de poder del occidente, por lo tanto es necesario la historicidad desde Europa en cuanto a los conceptos de adolescencia y juventud.

Desde hace más de un siglo, el término “adolescencia” ya no fue suficiente para explicar la compleja realidad de las juventudes. Al que se le llama “adolescente” vive desigualdades, violencias y situaciones complejas en los ámbitos escolares, laborales y personales, también se adhiere a formas de pensamiento propio y colectivo, participa en los discursos sociales y políticos, y si atendemos a la historia, esta población siempre lo ha hecho, simplemente no se les ha permitido ir más allá con sus capacidades de reflexión, acción y deseo en la vida. Como lo apunta Reguillo (2010) al hablar de cómo la propuesta funcionalista en la sociología tiene un análisis profundo sobre los fenómenos de la adolescencia en la estructura social, pero al mismo tiempo no explica cómo el individuo pudiera incidir y transformar esas estructuras. Considero que la adolescencia, como etapa de desarrollo, se construye no solo de hechos biológicos, sino que hay otras capas que van determinando el fenómeno de la iniciación juvenil como el género y las desigualdades en lo económico, social y cultural.

La forma en cómo se ha ido asignando el término de juventud es variable de acuerdo a las culturas. En Europa antes del siglo XVIII, se asignaron categorías para definir, separar o posicionar en un ejercicio jerárquico al niño del adulto, esto dependía de las experiencias vividas que congeniaban con las estructuras sociales, así como las funciones laborales y el nivel o estado de dependencia. No hay intersticios o puntos medios en estas dos categorías, que pudiera representar

lo que nosotros llamaríamos adolescencia. Gillis (2018) habla de la ambigüedad que existía en esta transición a la adultez que nosotros conocemos como adolescencia, término que comenzó a tener forma a partir del siglo XVIII desde lo que Phillipe Ariès analiza, el término era más bien nombrado como juventud y representaba un periodo corto de la persona, ya que en esos tiempos desde muy jóvenes contraen matrimonio y eran responsables de una familia. Esto me hace reflexionar que en la actualidad aún encontramos que el matrimonio y la responsabilidad parental es símbolo del estado adulto, que siguen siendo una aspiración, aunque el mismo autor comenta que lo que se consideraba juvenil en aquella época no se relaciona con la juventud actual, aunque se siguen manteniendo algunas de esas estructuras euro centristas y patriarcales. El autor también considera importante comprender a las juventudes desde los contextos históricos, geográficos y económicos. Por lo que, mi reflexión sobre la permanencia de la estructura euro centrista y patriarcal en la actualidad aplica en juventudes con ciertos contextos socioeconómicos, que hablaré más adelante.

Retomando a Gillis (2018) no hay un registro escrito de estas épocas que describa cómo fue definiéndose con más claridad el concepto de juventud, pero se tiene como evidencia las artes y las festividades culturales de las comunidades donde participaban las juventudes y que reforzaban su rol ante la mirada colectiva de espectadores y participantes de tales eventos.

Según Gillis (2018), la percepción de la adolescencia está vinculada al desarrollo sexual y de la identidad, mientras que el siguiente paso, la adultez, va connotada a relaciones formales de noviazgo, trabajo, participaciones políticas y sociales de otra índole. Anteriormente no era visto de esta forma, las responsabilidades se mezclaban, se desarrollaban de manera simultánea, y los cambios bio corporales no se distinguían tanto como hoy. Como nos lo comparte Gillis (2018), en cuanto a los códigos de vestimenta, desde muy pequeños se les vestía como adultos. En la época

preindustrial de Europa, la adultez era una aspiración a ser, había un deseo por ser adulto. En contraste, el día de hoy, lo que menos se busca es una vida adulta, generalmente llena de dificultades económicas, incluso existenciales. El joven percibe las complejidades de la adultez más que los alcances de experiencias, conocimientos y reflexiones adquiridas con el tiempo, por lo que las y los jóvenes buscan “escapar” de la adultez, quieren ralentizar el tiempo para no ser el reflejo de lo que se ve como la vida adulta.

Antes la mortalidad en la juventud era alta por lo que probablemente, los padres no se aferraban a ayudar a construir la vida de los hijos, desde esa baja expectativa de vida, no se contemplaba la idea que hoy tenemos sobre la adolescencia o juventud temprana. Desde una temprana edad y dependiendo del nivel socioeconómico, se les asignaba una mayor responsabilidad para laborar u ocuparse de las necesidades del hogar. Dentro de las familias aristócratas era al hijo mayor a quien se le otorgaba la oportunidad de tener las mejores oportunidades futuras.

Con el tiempo las oportunidades para los jóvenes más pequeños recaen en manos de la iglesia quienes se encargaban de su educación a partir de ciertas modificaciones en las leyes que se iban dando en el siglo XVIII, así como de las decisiones de algunos padres para no lidiar con la rebeldía que ya se manifestaba a esa edad en las mismas familias. La iglesia también era un facilitador de empleo para los jóvenes mayores de 20 años. La semindependencia que representaba a la juventud en esta época se regía bajo un estado patriarcal que delimitaba las formas de comportamiento y de vestir de este grupo, evitando de cierta manera su integración al rol del adulto. Con esto, el discurso de la iglesia fue y sigue siendo que los hijos obedezcan a sus padres desde una visión jerárquica, donde el adulto es incuestionable.

Fue dentro de las instituciones educativas donde fueron formándose algunas organizaciones juveniles como las fraternidades donde aparecieron las “novatadas”, las cuales a la fecha aún existen. Estas son una especie de “iniciación” al grupo u organización para los más jóvenes, en las que los jóvenes mayores toman un rol de mentor o guía que fortalece los vínculos entre ellos; las funciones de estas fraternidades abarcaban también el bienestar de sus integrantes y de cierta forma la unanimidad en los discursos y manifestaciones que el mismo sistema patriarcal permitía para liberar el éxtasis juvenil. Este sistema no solo permitía si no que daba orden a las interacciones de los hombres con las mujeres, estos eran divididos para prolongar la posibilidad de intimar y esperar hasta el compromiso para formar una familia, discurso que en la actualidad vemos difuminado sin embargo sigue arraigado en la cultura mexicana desde la enseñanza judeocristiana donde procrear y tener una familia es una expectativa del mundo adulto y parte de una responsabilidad social y personal.

Para un adolescente la juventud podría sonar como el anhelo de hacer otras cosas, tomar sus propias decisiones, y todo lo que tenga que ver con un sentimiento de independencia de los padres, pero para los jóvenes mayores, la juventud se vincula con una actitud, una forma de comportarse, ciertas expectativas de vida. En ocasiones esta actitud, puede vincularse con la apariencia física. Modificar, alterar o intervenir la piel, el cabello, el cuerpo en general, son formas de expresar su sentir y emociones.

Autores como Montesinos (2007), plantean otras formas de significar esta etapa de vida, donde la palabra adolescencia y juventud no es considerada una categoría o edad sino un proceso donde se deja la niñez para adscribirse al mundo adulto, como un “rito de paso”. Este rito de paso, desde una mirada occidental, se asemeja a la primera comunión y la confirmación que las doctrinas judeocristianas demandan, o como el Estado Nación, establece cumplir, obligatoriamente, con el

servicio militar después de los dieciocho años como parte de los deberes y responsabilidades de un ciudadano y como parte de la transición a la vida adulta.

La idea de la juventud se ha construido también como el deseo de probarse ante el mundo, en cómo se sumerge en la experiencia con el cuerpo y el alma, a tener momentos de ipseidad y a sentir que sus experiencias son únicas, sus emociones se permiten ser expresadas para que no sea reprimido, se lee la juventud como algo que abre otra forma de ver el mundo y les puede dar la sensación de ser invencibles, sin medir consecuencias. Estas construcciones también se unen con el constante discurso de que la juventud es la “esperanza de la transformación por venir” (Reguillo, 2010), discurso que se refuerza en los espacios escolares y sociales, remarcando la expectativa que hay en el “mundo” sobre las nuevas generaciones. Por lo tanto, el “ser la esperanza” es adentrarnos a una idealización cultural que posiciona a la juventud en un deber ciudadano, incluso nacional, que ayudará a mantener la organización social.

Para Montesinos (2007), autor de “la juventud domesticada”, hablar sobre adolescencia y juventud es considerar que ambas son construcciones socio-históricas que se han ido definiendo de acuerdo a los acontecimientos, reflexiones y comprensiones de cada periodo histórico, por lo mismo seguirá siendo un concepto que irá cambiando de acuerdo al contexto.

Desde la experiencia docente y los espacios en los que he interactuado con poblaciones de distintas culturas, he percibido que cada población tiene un lenguaje corporal, gestual y hablado distintivo que nos evidencia cotidianamente y nos coloca en una categoría específica normativa y estructurada para ser aprobados ante la mirada de los demás, y así poder encajar, tener el permiso de convivencia y pertenecer en los grupos.

Según Montesinos (2007) en el caso de los jóvenes, se integran a quienes ven como igual, con las mismas búsquedas de saberes y experiencias. Esta homogeneidad puede desarrollar un sentido de seguridad que a veces no se encuentra en casa, en los entornos escolares o incluso en la calle. La calle es también un espacio de encuentros, riesgos, aventuras y complicidades que atrae a los jóvenes con hambre de libertad, definiendo libertad como la capacidad de dejarte llevar por tus deseos, sin embargo, ninguno de estos espacios se siente más seguro que estando con los grupos de pares donde el joven adquiere un poder de sí mismo que en su casa escasamente obtiene.

No solo el entorno social de la familia influye en la vida de los y las jóvenes, el internet es para muchos, una herramienta de acceso a la información y para la socialización. Allí están sus pares, es otra forma de encontrarse y compartir, que aunque es “digital” se relaciona con el cuerpo y las emociones y con formas de pensar y entender lo social y lo político. Autores como Taguenca et al. (2018), hablan de movimientos sociales, como la exigencia de justicia por los 43 estudiantes de Ayotzinapa o el caso #yosoy132, como ejemplos en que la juventud se organiza ante estas situaciones políticas que les involucran.

Las interacciones sociodigitales entre los jóvenes fueron fortaleciéndose a través de la organización que a su vez los pueden llevar a la acción colectiva. Estas juventudes se van empoderando desde el entendimiento de sus experiencias en común creando comunidades que les permitieron magnificar el movimiento estudiantil #yosoy132 y el de los 43 de Ayotzinapa (Taguenca, et al., 2018). Estos dos movimientos muestran la lucha de las juventudes por buscar “voltar la mirada” del Estado a lo que es importante. Una demanda de los y las jóvenes por sentirse seguros, porque el gobierno garantice una vida exenta de violencia, del crimen, de los asesinatos y de la impunidad, y mientras esto no ocurra, se producen y generan emociones que se expresan y comparten en internet creando una red solidaria en el país que llevó a otras comunidades

a manifestarse y tomar espacios como acto de protesta. Es aquí donde veo como la transmisión de información de carácter emocional y expresivo es compartido a través de lo digital con videos y fotografías que crean una extensión de la experiencia. Los y las jóvenes son los principales usuarios y promotores de estas tecnologías que pueden ser usadas a favor de sus luchas sociales, creando un sentimiento de comunidad.

Las colectividades juveniles hacen uso del internet como espacio de configuraciones sociales y experiencias legítimas, como lo comentan los autores Taguenca, et al. (2018), que con el tiempo se ha convertido en parte fundamental de la organización social y colectiva como se ha visto en algunos movimientos estudiantiles, en la construcción y afirmación de identidades juveniles, en la reconfiguración de lo público y lo privado. Las y los jóvenes recurren a las redes sociodigitales en busca de la aceptación, como medio de expresión y manifestación de lo que son y desean ser. Por lo tanto, podemos decir que lo digital y su integración al mundo social, debe analizarse según el espacio, tiempo y contexto, así como por las interacciones y experiencias que se viven a través de ella.

Estas experiencias e interacciones digitales ya no son algo distinto de lo “real” sino que conforman una “hibridez social” (Taguenca, et al., 2018). Para algunos jóvenes, sus dispositivos electrónicos los mantienen “ocupados” y “presentes” y al mismo tiempo los mantiene en casi todos lados con las personas en su red, fortaleciendo la conjugación de ideas y pensamientos, compartiendo gustos, intereses y actividades. Por lo tanto, las redes socio digitales son espacios que la juventud ve como una oportunidad de insertarse en el mundo para encontrarse a sí mismos durante esa transición a la adultez, sin embargo hay que reconocer que también las redes insertan a los individuos en dinámicas de consumo incesantes, parecidas a las que Deleuze (2006) explora en las sociedades de control. El internet y en particular las redes sociodigitales pueden ser

considerados mecanismos de control que el capitalismo ejerce sobre la sociedad. Capitalismo que no deja de evolucionar para seguir alimentándose de las necesidades que este mismo ha creado en los y las jóvenes a través de los cuerpos y las afectividades. Y es importante reflexionar sobre lo que Deleuze expresa:

“No es preciso apelar a la ficción científica para concebir un mecanismo de control capaz de proporcionar a cada instante la posición de un elemento en un medio abierto, ya sea un animal dentro de una reserva o un hombre en una empresa (collares electrónicos)” (2006, p.5).

¿No son nuestros dispositivos digitales estos mecanismos de control, este “collar electrónico” que no solo sabe nuestra ubicación sino todo lo que hacemos, deseamos y tenemos? ¿Ingresar a internet no es acaso también un tipo encierro? ¿Un encierro voluntario?

Los y las jóvenes aceptan términos y condiciones para hacer uso de plataformas diversas, buscan alcanzar niveles de aceptación y atención con una mayor cantidad de “likes” o “me gusta” por medio de fotos, vídeos o frases. Lo “real” se convierte en una especie de *background* para la construcción de imágenes y de estilos de vida que detonan emociones y deseos utópicos (Aguilar & Soto, 2013), haciendo de los espacios digitales, lugares de reconfiguraciones constantes, pero también de una insaciable exposición de sí mismos en todos los sentidos y en todas las circunstancias. Las y los jóvenes están inmersos emocionalmente en esta trama sociocultural digital por lo que comprender e investigar sobre las juventudes, implica observar estos espacios sociodigitales que tiene un gran poder de influencia sobre las significaciones y representaciones que construyen como grupo.

## 6.2 El Cuerpo y su significación

Lebreton (1998, p. 158) habla de que los seres humanos requerimos de atención y afecto de otros para insertarnos en este mundo como sujetos, y cómo la educación básica que se nos da, brinda simbolismos que hacen al cuerpo en el mundo. Quien está en nuestro entorno se encarga de significar nuestro cuerpo de manera que podamos orientarnos en la vida social. La educación brinda condiciones para habitar los espacios, modela el lenguaje, la expresión, el gesto, y las percepciones en función de la cultura corporal de su grupo (Lebreton, 1998, p. 38), esto para entrar en una comprensión unánime del lenguaje entre los cuerpos.

Como contraste Le Breton (1998, p.32) hace mención de los niños que han pasado por situación de abandono y fueron criados por animales, los cuales fueron moldeados al comportamiento animal, así como los niños que por negligencia, falta de atención o ausencia de sus padres construyen sus significados con lo que les rodea para existir en un mundo social del cual no saben insertarse. Por ende, la sociabilidad o inserción al mundo social requiere de una construcción de simbolismos que se enraízan al cuerpo para un intercambio de información, que permite el reconocimiento del yo y de los otros. Esto lo habla Le Breton (1998, p.27) en la niñez prematura pero la construcción del yo es constante, conforme el ser humano siga siendo receptor de experiencias e información, el cuerpo seguirá moldeando cada vez más desde la comprensión desde lo que se le presenta, tomando así conductas, posturas y gestos culturales que se expresan desde su núcleo familiar. Conforme el sujeto va ampliando su medio de socialización y su capacidad de análisis encontrará otros simbolismos que representen sus formas de sentir, sus percepciones y formas de ver el mundo. El cuerpo ante estos nuevos intercambios de información se manifiesta, expresa y va determinando el cómo quiere sentirse y verse en el mundo, este

“encajar” que tanto usamos en nuestro lenguaje como un sinónimo de pertenecer a algo desde la gestualidad hasta las formas de pensar.

Por lo tanto, el cuerpo tiene esta plasticidad y maleabilidad para adaptarse y responder a los intercambios que suceden en su entorno, tanto en el caso de los niños salvajes que expone Lebreton, como los niños que son educados dentro de un sistema impuesto, los dos aprenden a relacionarse con el mundo a través de un lenguaje de significados que los inserta como sujetos, por lo tanto, desde este sistema de significados es que el cuerpo se forma. Lo cognitivo, sensorial y emocional se desarrollan conforme a las experiencias que viven con el exterior, en el caso de quien tiene un núcleo familiar conlleva la historicidad, prácticas y costumbres que van tomando parte e influencia en la percepción de la vida, sin embargo para quien no cuenta con este núcleo familiar se encuentra en la necesidad de sobrevivir forzosamente con lo que la vida le vaya dando por lo que se pudiera encontrar que el desarrollo social, cognitivo y personal va a un destiempo para su inserción en lo social.

En mi caso como mamá de un niño de seis años, el tema de la estimulación temprana para que un niño pueda tener un mejor desarrollo social en el mundo exterior genera una gran preocupación, sobre todo actualmente cuando se convive con lo tecnológico y uno debe adaptarse en todos los sentidos y tratar de seguir el ritmo a los cambios constantes del mundo. La adaptabilidad del cuerpo a estos cambios requiere de tiempo, y a veces los rangos de tiempo que se necesitan, o se nos demandan socialmente, son cortos. Desde la visión adultocéntrica, ¿Qué se esperaría de un niño que desde muy temprana edad asiste a una guardería? Teniendo ahí esas experiencias externas a su núcleo familiar, las cuales pueden poner a prueba las singularidades sensoriales y afectivas (Le Breton, 1998, p.88) aprendidas en su entorno íntimo y cercano. Cuando un niño carece de estas atenciones y estimulaciones sociales está expuesto a la mirada de muchos

sistemas que lo aíslan por no seguir las normas sociales establecidas, por esto mismo existen métodos que reconfiguran, a través de nuevas experiencias cognitivas y sensoriales, las formas de interactuar con el entorno hasta lograr total o parcialmente una inserción y por ende una pertenencia a este mundo social.

La importancia de la otredad radica en que el otro configura la identidad y fortalece los significados culturales y sociales de los espacios que se habitan. De ahí lo persistente que son los sistemas al buscar insertar, dentro de los espacios educativos y laborales, el sentimiento de colectividad para crear sustentabilidad de una sociedad o comunidad, así como para la permanencia de estos mismos ya que “*nunca estamos solos en nuestro propio cuerpo*” (Le Breton, 1998, p.36). El cuerpo está siempre en interacción con otros, intercambian significados, memorias, afectividades; la homogeneidad de lo cultural pero también lo particular y la diversidad que atribuyen al reconocimiento del yo, se comunican desde el gesto y la postura. Movimientos que fueron aprendidos desde la educación en casa, la escuela o el trabajo. Esta comunicación se establece desde una comprensión no solo de palabras sino del movimiento.

“Mi cuerpo a la vez es mío, en tanto carga con las huellas de una historia que me es personal y una sensibilidad que me es propia, pero contiene también una dimensión que se me escapa en parte y remite a los simbolismos que dan carne al vínculo social, pero sin el cual yo no sería”. (Le Breton, 1998, p.36)

Sobre lo expuesto, la oración *se me escapa* que en la real lengua española también puede significar que *sale o huye de un encierro* lo que está en mis adentros, no que le pertenezca pero que es parte de él y se manifiesta de forma espontánea y sin preguntar. Así mismo, pienso que el cuerpo viene a hacer lo que nos es enseñado, se arraiga en los pensamientos profundos y permanece

ahí como un tatuaje que nos identifica, como un código que puede ser entendido y comprendido desde la mirada del otro, aún en la ambigüedad que pueda existir en la comunicación misma. El cuerpo se manifiesta a través de los movimientos que se derivan de una orientación cultural y social, aunque no de manera coreográfica pero sí de forma espacial y temporal. Como ejemplo y de forma muy general pienso en las danzas tradicionales que definen a un país y ciudad, están estas particularidades del movimiento que fueron determinadas desde la historicidad de estas culturas. El movimiento de estas danzas está permeado y construido desde las afectividades arraigadas en los cuerpos colectivos desde mucho tiempo atrás y que se reconocen como propias para quienes nacen ahí, se reproducen para representar sus características particulares ante otras culturas y dan acceso a emociones colectivas que fortalece la identidad y pertenencia, es por esto que vemos dentro de las actividades del sistema educativo áreas de aprendizaje referentes a la cultura, que incluye la danza como un registro de movimiento inamovible como parte de la identidad nacional, sin dejar de lado los pueblos originarios que luchan constantemente por mantener en la memoria del cuerpo sus simbolismos y significados para su conservación.

El habitar los espacios desde la significación que se tiene de ellos configura nuestra experiencia y refuerza nuestro sentido del yo heredado de nuestros vínculos familiares y nuestra ya construida perspectiva del mundo.

Cuando nos permitimos observar al ser humano en su cotidianidad encontramos un sin número de interacciones que no solo implican al cuerpo, sino que conllevan una intención de movimiento; la gestualidad, el caminar, sentarse y la forma de reaccionar ante fenómenos diarios son manifestaciones del cuerpo que comúnmente no se perciben o reflexionan, están tan implícitas en las rutinas diarias que no somos conscientes de ellas. Lo que atraviesa al cuerpo son experiencias, palabras, imágenes constantes que se anclan en los sentidos, en la cognición, todo

eso que se ve, huele, siente, escucha y saborea en la cotidianidad y terminan siendo una evidencia de la interacción constante con el mundo que nos rodea.

El ser humano conecta con el mundo a través de su interacción corpórea y son las emociones y sentimientos los que llenan de matices la forma de moverse en el día a día. Estas emociones y sentimientos son construcciones sociales y personales que van confirmándose con el tiempo de permanencia en los entornos que habitamos. A pesar de que estas emociones y sentimientos se construyen y se anclan en nuestra identidad no son permanentes, las emociones y sentimientos siempre van oscilando porque hay factores que se atraviesan en lo cotidiano, hay conocimientos que se inserta y transforma lo afectivo, incluso lo mezcla (Le Breton, 1998).

Estas posibilidades de transformación se dan a través de los sentidos cognitivos ante situaciones, pero también en los espacios que habita el cuerpo. El cuerpo en la escuela como lo plantea Planella (2017) en su texto “Pedagogías sensibles”, se vive a través de la piel; la piel como un órgano lleno de receptores que nos dan información del mundo, que nos permite identificar el cómo se siente estar en un pupitre por varias horas, la dimensión de ese espacio, su composición y su función, también cómo se siente portar el uniforme escolar, su textura, el corte y estas características que nos hace sentir o estar en el espacio pero también en el entorno, en la estructura social y en las normas. Las experiencias en el aula provocan sentires que se van anclando por medio de la permanencia y repetición o bien por medio de una experiencia específica (que altere los juegos bioquímicos del cuerpo, como la dopamina) para luego convertirse en recuerdos y memorias vinculadas al entorno y espacio escolar.

El autor menciona que el cuerpo del alumnado se convierte en un cuerpo quieto, sin emociones, sin sensibilidad, todo lo opuesto a ello se sale del control e inquieta al docente y se

sale de la estructura y de los estándares del estudiante ejemplar, incluso hace referencia de como la función del mismo pupitre dispone al cuerpo a transformarse, ser parcialmente inmóvil y quieto. Por lo que pone en su discurso que la pedagogía puede dirigir a esta población a resistirse a la normalidad, a dar uso de las narrativas de sus cuerpos para el conocimiento de este mismo y de la otredad, ampliar la subjetividad y “ejercer como ser de proyecto” (p.120) permitiendo el vivir su corporalidad, proyectar y expresar.

La pedagogía sensible propone situar al cuerpo-sujeto encarnado en lo social, estudiarlo, comprenderlo y observarlo desde la idea de que el cuerpo somos nosotros mismos y no como un cuerpo objeto, un cuerpo subyugado y negado como lo encontramos en otras hermenéuticas. Esta forma de observar y leer al cuerpo desde lo somático creara experiencias más conscientes y posiblemente de mayor gestión y reflexión. Una crítica que hace el autor sobre la pedagogía, aún vigente en la mayoría de los sistemas educativos, es la estructura de enseñanza se basa en leer un texto mientras el alumnado escucha pasivamente, a partir de ahí deben memorizar la información no dando oportunidad a “tocar el mundo con sus propias manos en lugar de aprender el mundo con la memorización” (p.124). Entrar e indagar en un proceso de transmisión de información con la experiencia misma, con sus propios sentires como la población que son.

Esta observación de los cuerpos que son domesticados por el sistema educativo y político me hacen recordar a la autora Herrera (2007) quién expresa como las actividades físicas a finales de la Edad Media se adjudicaban a los cuerpos juveniles como parte de la educación, ya que aportaba a la formación del individuo como actor social (p.164). Los avances en las áreas médicas daban indicación de atender el estado físico y mental de los cuerpos a través de actividades que activaran o promovieran la percepción sensorial. Muchos optaron por acercarse a la teoría de Rousseau quien puso énfasis en lo importante del trabajo corporal, sin embargo, como lo expresa

la autora, las metodologías que se abordaron tras estas reflexiones de Rousseau se insertaron en el contexto escolar dando aportaciones beneficiosas a la salud del cuerpo, su activación y cuidado sin embargo vinieron a ser parte de una estructura normativa sobre el cuerpo juvenil, determinando un modelo de cuerpo que se mueve de forma específica pero también se ajusta a posturas que se adjudican a cierto nivel educativo o clase social, como lo comenta Herrera “el lenguaje corporal aprendido en la escuela empezara a establecer una diferencia entre quienes han accedido a la educación y quienes no... la memorización, la repetición y la aplicación incesante se convierten en equivalentes de la buena educación” (p.166). También se reflexiona que los cuerpos juveniles deben formarse para su inserción al mundo laboral no solo a través del contexto escolar si no del capitalismo, el consumo de cuerpos y estilos de vida “sanos” a través de los medios de comunicación.

Ahora, podemos analizar también como estos cuerpos que buscan ser silenciados, domesticados y en las escuelas y a través de una pedagogía hegemónica, se ven atravesados por otros discursos como el de género, donde se puede manifestar situaciones de discriminación y de injusticia hacia la población juvenil la cual está en un proceso de génesis y de reconstrucción de su identidad. Por lo que considero a los siguientes autores para pensar el cuerpo desde este concepto.

Es a través de la construcción de lo femenino-masculino y las experiencias vividas desde la infancia lo que determina los comportamientos de género en los sujetos (Tuñón & Eroza, 2001, p.210). Las experiencias individuales y colectivas sobre los roles de género van teniendo una comprensión más clara con el paso del tiempo, comienzan a articularse discursos de poder que develan situaciones de desigualdad en distintos ámbitos de socialización, mismos que probablemente ya eran parte de la cotidianidad familiar desde muy pequeños. Las desigualdades

sociales a partir de las diferencias sexuales se normativizan en los entornos familiares, escolares y laborales de modo que hace compleja la posibilidad de reconfiguración de conceptos y comportamientos sobre el género, así mismo el internet como espacio de nuevas adquisiciones de conocimiento en las culturas juveniles fortalece estas construcciones genéricas a través de las redes sociodigitales, las cuales se rigen bajo un sistema de control guiado por el consumismo y capitalismo.

Para poder deconstruir estas normatividades es importante conocer qué estamos entendiendo por género. Los autores Tuñón & Eroza (2001, p.211) exponen que el género puede ser analizado desde lo constitutivo de las relaciones sociales y como una forma primaria de las relaciones significantes de poder. El género se puede entender desde la desigualdad jerárquica social donde las relaciones sociales o posiciones del sujeto varían de acuerdo al lugar donde se ubica el mismo sujeto como lo sugiere Mouffe (Tuñón & Eroza, 2001, p.211) refiriéndose a que los sujetos pueden situarse en relaciones donde ejercen dominación y al mismo tiempo ubicarse en otras de subordinación, por lo que la identidad de los sujetos no solo se determina por una sola línea de relación social, si no por las construcciones sociales y culturales referentes al cuerpo así como las valoraciones personales con base a las experiencias personales del sujeto sobre su cuerpo. Estas valoraciones se disponen desde el deseo mismo del sujeto, siendo el deseo, por una parte, proveniente de la psique, y por otra, un conjunto de sensaciones e imágenes preestablecidas por la misma estructura cultural y social, y su experiencia en estas estructuras.

Por otro lado, observamos las otras formas de ver el cuerpo y su significación en lo social. Barnsley (2008, p.33) comparte sobre la separación que aún existe del cuerpo y la mente, siendo la mente todo lo racional y el cuerpo todo lo cognitivo. Dentro de la cotidianidad nos perdemos totalmente del estado del cuerpo y solamente nos sensibilizamos cuando está enfermo o ante una

situación de muerte, por lo que se vuelve una tarea difícil poder concientizar sobre nuestro cuerpo y lo que le atraviesa en su día a día, pues nos encontramos distanciados y con poco entendimiento de él. También expone como el cuerpo ha sido utilizado históricamente como un receptor que refleja las imposiciones socio-políticas más que su capacidad de transformar y generar la existencia (Barnsley, 2008, p.34), esto puede verse reflejado a través de las distintas danzas en cada cultura en sus distintas épocas donde vemos los contrastes del cuerpo en el ballet clásico con las danzas carnales o de otras culturas, el orden y la estética con lo salvaje y desordenado, o la belleza con lo grotesco o burdo. El autor hace una referencia de la perspectiva del cuerpo del Oriente versus el Occidente, donde el Oriente hace evidente la relación de cuerpo-mente, las energías, lo kinestésico y reconocimiento del cuerpo como un todo sagrado mientras que en Occidente se fortalece en la estética, el orden y la privación de ciertas áreas del cuerpo, como lo es la zona pélvica. Aún en la actualidad con la aceptación y apertura de la danza contemporánea y recuperación de las danzas folclóricas originarias existen las ideologías predominantes que delimitan lo aceptable socialmente (Barnsley, 2008, p.43).

A través del tiempo las ideologías van transformándose y adaptándose a las necesidades de la sociedad sin embargo no se anula la manipulación sistemática como herramienta de control y orden sobre los cuerpos y las emociones de las poblaciones. Las ciencias que estudian sobre el cuerpo aportan conocimiento que si bien favorece a la sociedad es también a favor de los sistemas de control sobre la sociedad (Barnsley, 2008, p.45).

La autora Barnsley (2008, p.62), desde su experiencia y conocimiento en las artes pero sobre todo desde su experiencia corpórea y análisis histórico del cuerpo, expone que los estados emocionales del cuerpo surgen desde una circunstancia que lo altera y genera cambios específicos que con el tiempo pueden llegar a perdurar y desarrollarse como un sentimiento enraizado. Estos

procesos emocionales pueden ser detonados e interpretados desde los símbolos y significados que están ya instalados en el cerebro, en la mente y sus construcciones sociales. Dentro del análisis que realiza, menciona que la mente... “se basa y se fundamenta en el cuerpo entero y existe esencialmente para y en función de la supervivencia y el bienestar del organismo humano en su totalidad” (Barnsley, 2008, p.53).

En cierto modo comparto esta perspectiva ya que las formas en que el cuerpo expresa o manifiesta lo vivido es parte de los procesos necesarios para obtener información ya sea para el atender lo no atendido o alertarnos antes circunstancias de peligro. Barnsley (2008) explica que todo movimiento es conocimiento vivido y como creadores, docentes y bailarines nos interesa el profundizar en los territorios del movimiento consciente e inconsciente para crear y exponer formas y lenguajes distintos sobre la escena.

Considerando lo que Barnsley (2008, p.138) comparte sobre la educación tradicional en Venezuela que aborda el cuerpo físico sin asumir el cuerpo en su forma integral, veo en el mismo conflicto la educación en Mexicali donde no se logra integrar el concepto de cuerpo de forma integral, con sus posibilidades y alcances fuera de actividades meramente físicas relacionadas con la salud. Barnsley tiene un respaldo artístico el cual le ha permitido analizar cómo es que esta separación del cuerpo desde los márgenes sociales nos insensibiliza y aparta de la autorreflexión e introspección de los estados del cuerpo en la cotidianidad, por lo tanto, considera importante la investigación del cuerpo desde sus estados caóticos en la práctica escénica como un camino a la reflexión del espectador. Así mismo considero pertinente esta investigación, no indagando en el cuerpo caótico pero si en el análisis y reflexión del cuerpo cotidiano en los espacios educativos los cuales están estructurados y delimitados desde el control y la manipulación del cuerpo, profundizar sobre los fenómenos que se presentan en una población que se encuentra en un proceso impuesto

socialmente para asumir responsabilidades para su inserción en el estrato social y político, así como sobrellevar el cuestionamiento y resolución sobre su identidad, su cuerpo y autogestión emocional.

Por esto mismo es que, como Barnsley (2008, p.209), es posible aplicar una metodología que utiliza la exploración y experimentación del movimiento en el cuerpo para desterrar el “espíritu”. Considero posible proponerse una metodología que permita que las juventudes que están en los espacios escolarizados puedan comprender las formas en que el cuerpo y las emociones se vivifican en el entorno escolar y generar a partir de ahí un acercamiento hacia sus propias formas de expresión. Esta propuesta metodológica se puede complementar con un análisis sobre las narrativas del cuerpo, para descubrir este fenómeno desde la perspectiva misma de la población y poder generar un recurso para su desarrollo.

### **6.3 Experiencia y Emociones**

El tema de las emociones se ha estudiado en la sociología, psicología, antropología, pedagogía e historia (Bjerg, 2019; Bisquerra, 2008; Sabido, 2019; Vallés, 2014), en estas disciplinas se exponen distintas formas de abordar el tema en relación a los contextos socioculturales, experiencias, lenguaje y subjetividades, generando una mayor inquietud en las y los investigadores para seguir explorando y profundizando desde una perspectiva interdisciplinaria para lograr una comprensión más amplia de cómo se construyen, transforman y evidencian las emociones en distintos entornos sociales y con diferentes poblaciones. Sin embargo, queda aún mucho por abordar sobre como la experiencia y las emociones provienen de las interacciones del cuerpo con el mundo cotidiano y los contextos culturales y sociales que lo construyen. Particularmente, los trabajos de Barnsley me han permitido reflexionar sobre cómo estas

interacciones se desenvuelven de manera distinta entre Occidente y Oriente, de manera que la experiencia se basa en la construcción del pensamiento que se forma a través de la educación, la cuál esta en marcada en una tradición de pensamiento.

En las escuelas, las emociones están dentro de los arquetipos que se han construido desde una perspectiva hegemónica y que se ha visto reforzada por el mismo entorno social y cultural que vivimos, así también la juventud se representa como el proceso humano donde las emociones se manifiestan descontroladamente sumado a los cambios físicos de los que se ha hablado con anterioridad. Por lo tanto, definir las emociones dentro de una sola disciplina deja un vacío para su comprensión y abordaje. Es por eso que considero que la interdisciplinariedad es el medio elegido para este tema, su análisis y desarrollo en la praxis, en beneficio de lo individual, social y cultural.

Bjerg menciona que, dentro de la insatisfacción de varios historiadores, se hizo la búsqueda de las emociones dentro de la experiencia humana abarcando otros modelos de interpretación como la teoría de la práctica, materialismo, neurociencias y neuropsicología con el interés de comprender la relación del cuerpo y la expresión de las experiencias emocionales (Bjerg, 2019, p.14-15). Así mismo comparte que otros autores se han enfocado más en las formas culturales que hacen posible la construcción de las emociones, qué en el significado mismo de las emociones, el trabajar en lo inconsciente y consciente de estas, documentar la experiencia gesticular y validar la percepción y experiencia vividas de los grupos con los que se trabaja.

Es cierto que las emociones no solo se abordan en el ámbito de la salud, si no en ámbitos artísticos, sociales, políticos, culinarios, escolares, culturales y deportivos, ya que como menciono anteriormente tienen una dimensionalidad que requiere de un análisis profundo y exhaustivo ya

que las emociones no son estáticas ni permanentes, se construyen, se transforman, se expresan y al mismo tiempo se anclan en los estratos sociales. Las emociones pueden heredarse desde los dogmas, desde las coyunturas culturales, también pueden ser producidas por sistemas de control por lo tanto su estudio “permite un entendimiento del mundo social y el mundo íntimo de los individuos” (Monárrez, 2020, p.30). Estos mundos que habitan en las construcciones y subjetividades del individuo están en constante interacción con otros cuerpos y objetos que son identificados o valorados por estos mundos, adquieren un sentido de acuerdo a lo que se vivencia con ellos.

Es también importante recalcar que las emociones tienen una función más allá de comunicar que algo nos está atravesando corporalmente y psicológicamente. El ser consciente de las emociones da claridad a la interacción que necesitamos o queremos de otros, pueden promover conductas en el ámbito social como lo puede hacer un estado de gozo, alegría, consuelo, etc. Así mismo se pueden tomar decisiones a través de su reconocimiento, esto permite que las experiencias se perciban o vivan de distinta forma (Ruano, 2013, p.315). Ruano explica que existen estrategias educativas para la autogestión de las emociones básicas en el ámbito educativo (2013, p. 316) estas emociones básicas son el miedo, la vergüenza, amor o cariño, ira o rabia y tristeza.

Como parte de las consideraciones al usar las estrategias para la autogestión emocional está el identificar la personalidad del individuo y su contexto, así como observar la forma en que el alumnado se mueve en el ámbito escolar (Ruano, 2013, p.334-335), esto ayudará a una mejor interpretación emocional y por ende una aplicación apropiada de las estrategias que la autora propone. También el alumnado tendrá que saber identificar el funcionamiento de las emociones dejando atrás la idea de controlarlas y en su lugar poder entenderlas y obtener de ellas una reflexión de su propia personalidad, cuerpo, contexto y formas de resolver situaciones.

Las emociones están cargadas también de contextos sociohistóricos y culturales que nos enseñan a cómo expresar y qué sentir en ciertas circunstancias específicas (Bjerg, 2019, p.7) es por eso que al identificar las emociones se toman en cuenta las normas culturales aprendidas por el sujeto ya que desde ahí se pueden observar prácticas y apropiaciones a partir de su núcleo familiar, así como memorias colectivas que se van conformando a través de contextos y lugares donde habita.

Dettano (2012) comparte un análisis sobre como las emociones se desarrollan y se presentan en las producciones de consumo desde la mirada de la sociología para tener una comprensión y reflexión de estas mismas. El cuerpo es el principal escenario de las emociones y el protagonista en las producciones de consumo, esta atravesado por los entramados sociales, esta implícito en las tramas del sentir (p.52). La autora analiza diversas maneras en las que se entrecruzan el cuerpo, las emociones y las producciones de consumo. Sobre los distintos tipos de consumo que expresa está el mimético, el cual se refleja en los procesos de colonización; este actúa como “la costumbre, el sentido común y las sensaciones, que parecen muy propio e íntimo del ser humano” (p.190) esto imposibilita salir de las prácticas y sentires que los mecanismos de soportabilidad imponen al cuerpo desapercibidamente; crean “fantasmas y fantasías sociales” (p.191) para el consumo de las energías corporales, esto hace que el individuo se convierta en lo que consume, también las percepciones de vida se homogenizan y se construyen emociones y sentimientos colectivos dentro de las poblaciones.

La autora hace referencia de dos sentimientos: la resignación y la felicidad, ambos surgen en las estrategias del capitalismo, la resignación funciona como un impulso para consumir, así como la felicidad la meta a alcanzar a través de lo que se consume, ya sea un estilo de vida o una experiencia satisfactoria o placentera. El cuerpo es el medio donde se expresan las emociones,

estas emociones las construye el sistema capitalista a través de la práctica del consumo, a través de la promesa de darte placer, felicidad y experiencias. El proceso para obtener estos placeres conduce a problemas psicológicos y físicos, ya que no solo es desearlo si no producir, consumir y ser consumidos por este mismo sistema.

## VII. METODOLOGÍA

La metodología que se utilizó para esta investigación es de carácter cualitativo desde la etnografía afectiva a través de la herramienta de observación activa y la entrevista, sin embargo, se decidió buscar otras herramientas que me permitieran observar desde la subjetividad del alumnado, dándoles la libertad, en cierto modo, de tomar decisiones de forma más intuitiva y espontánea. Como herramienta de apoyo se consideró la realización de un taller de narrativas para recolectar información empírica con el fin de identificar y comprender las experiencias de los y las jóvenes, de sus cuerpos y afectividades en la escuela.

La observación activa se propuso desde un inicio dentro del aula, siendo participante de las clases y actividades del alumnado, se me otorgó la oportunidad de elegir los días a asistir, para el registro utilice el uso de una pequeña libreta, pluma, grabadora de voz y la cámara de mi dispositivo para tomar registro complementario de los espacios, objetos o cuerpos en alguna situación o contexto. Durante el trabajo de campo solo se tuvo la posibilidad de hacer tres entrevistas, una individual con una docente y dos grupales con el grupo que se me asignó. Las herramientas que componen el taller permiten una lectura sobre la subjetividad de los participantes, ya que se trabaja desde el instinto, reflexión y toma de decisión desde la información cognitiva.

El taller de narrativas propuesto implica cuatro actividades, comentadas anteriormente, que trabaja la identificación y reflexión de los conceptos de cuerpo, emociones y entorno escolar, una cartografía emocional del espacio escolar, narrativas corporales para la autoconciencia y autogestión de las emociones y narrativas digitales para la expresión y reflexión de sus propios cuerpos y emociones en el entorno escolar. Este taller se hace para fortalecer la etnografía afectiva y recuperar los discursos del alumnado de la escuela secundaria No.27 y como una estrategia para

analizar las experiencias de una forma más cercana a los participantes. Más adelante desarrollaremos cada actividad del taller.

### **7.1 Herramientas metodológicas para la etnografía afectiva**

A partir de lo que se ha compartido anteriormente y de los objetivos de la investigación, la etnografía afectiva es la metodología que me permite analizar los fenómenos desde una mirada más objetiva pero también más sensible por las experiencias propias de mi cuerpo durante mi juventud temprana. Dentro de lo que propone Calderon- Mazzotti (2022, p.102), la etnografía afectiva implica centrar la atención en comprender las emociones y sentimientos que los participantes tienen respecto a los fenómenos de sus entornos; comprender el cuerpo cotidiano que va construyendo conocimiento y va adoptando modelos y patrones normativos enmarcados por lo cultural, social y político.

Como lo plantea Zavala (2014, p.243) la participación del investigador parte desde la inexperiencia hasta lograr comprender y compartir los códigos que interactúan en los espacios y las poblaciones a estudiar. La sensibilidad, la atención y la extrañeza permite la apertura a la participación social y cultural, y por ende, una adquisición de conocimientos afectivos colaborativos y personales que los participantes comparten para estructurar su mundo. Esta participación por parte del investigador no se alcanza a conformar desde una inmediatez si no que requiere un proceso que podría llevar mucho tiempo dependiendo de los contextos; como toda relación, se construye y fortalece a través de las interacciones, con permanencia y confianza.

Sobre la etnografía que se usó en esta investigación retomo a Lozano (2012, p.78) que dice que la realidad presentada se vive y se traduce a nuestro mundo significado. Coexistimos con el lugar en donde plantamos nuestra mirada y a partir de ahí comenzamos a construir desde lo

aprehendido y aprendido de nuestros simbolismos y significados culturales. Por lo que me permití sumergirme en el espacio y actividades del alumnado. Por lo tanto la etnografía me permitió compartir espacio, temporalidad, y códigos con el otro y la otra, con quién comparto también mi yo, pero un yo que no está fuera o alejado del otro, un yo que entra en el ejercicio de extrañamiento y deja a un lado lo que cree que sabe del joven, evitando caer en lo mismo que Lozano(2012) expresa: *“tener una emergencia de construir desde los prejuicios y opiniones previas”* (p. 80). La etnografía la estoy considerando para abrirme a la experiencia misma del espacio, acercarme al “yo” que está reflejado en el otro como este “sentido del espejo” (p.80), y permitir la extrañeza en el proceso de la investigación.

Algo de lo que Collier & Collier (1990, p.198) afirman es que los procesos creativos en la investigación tienen una ventaja sobre el desarrollo de conclusiones, tanto para los participantes como para los investigadores. Esto se debe a la facilidad de usar la cognición en la práctica diaria lo cual da como resultado tener una profundidad de pensamiento y percepción del mundo que los rodea; como bien dicen los autores, esto combinado con un sentido de responsabilidad y organización científica conduce a resultados asombrosos, de lo contrario pudiera inclinarse a un análisis desde la pura intuición y subjetividad.

En el caso de esta investigación y siguiendo a Guber (2001, p.50) me fue imposible no conectarme en el mundo empírico, teniendo ya está cercanía con poblaciones juveniles donde uno bromea, abraza, escucha, da consejo y te conviertes en una persona de confianza, no fue complejo entrar esa dinámica de participación aun estando en la posición de investigadora, sin embargo me enfrente a otras experiencias dentro de esta reciprocidad y neutralidad que sugiere Guber (2001, p.16), las cuales hablaré más adelante en los resultados del trabajo de campo.

Por otro lado hice uso de las notas de campo para poner por escrito lo que se percibe en cada una de las interacciones de los participantes en las dinámicas de su cuerpo, las interacciones que se experimenté como investigador, así como los sucesos, intervenciones o dificultades que se presentaron y que puedan tener un efecto sobre los cuerpos de los y las participantes. Esta herramienta fue útil durante la observación activa, sin embargo, reconozco la imposibilidad de escribir todo lo que se percibí en el campo, esto ya lo sabía con certeza durante mis primeros acercamientos al trabajo de campo por parte de una materia de la maestría, me fue evidente la importancia de la práctica y el oficio para redactar las notas de campo, ya que hay dinámicas entre los participantes y el entorno que pueden contener demasiada información que no es posible anotar todo durante la observación. Las notas de campo, como cualquier otra herramienta, requiere práctica para poder retener información no solo a través de lo que está frente a nuestros ojos si no con los sonidos, olores, sentires y todo lo que pueda guardar la experiencia y así tener un momento específico para escribir, ya que los participantes también observan cómo enérgicamente el investigador anota y observa, desconociendo cómo es que el participante quiere ser visto o percibido.

Ahora, la observación participante tiene la cualidad de ser ambigua (Guber, 2001, p.24) es decir, por sí sola no es suficiente para comprender e identificar los temas a estudiar desde mis participantes, sin embargo, es una herramienta de comprensión vivencial que me sitúa dentro del fenómeno, de las interacciones, del lenguaje y de los códigos. Me permitió ser partícipe de las dinámicas en el entorno escolar. La observación participante me va a exigir bastante tiempo para llegar a los procesos de análisis, por eso decidí hacer uso de esta herramienta desde el inicio del horario escolar hasta el final, con un grupo o grado en particular. Definitivamente en cada grupo se encontraron distintas manifestaciones o expresiones del cuerpo durante los tiempos de recreo y

algunas intervenciones que logré tener, sin embargo, solo trabajé con un grupo de tercer año, los cuales estaban en el proceso de integrarse a la preparatoria, su relación con el entorno escolar es más sólida ya que la mayoría cursó la secundaria desde primer año en la misma escuela, donde han vivenciado diversas situaciones o cambios dentro de ella.

Dentro del trabajo de observación estuve interviniendo en los espacios de trabajo docente, receso y actividades artísticas del alumnado. Se me permitió por parte de la institución educativa, hacer el trabajo de campo tres veces por semana. Lo que se propuso observar desde un inicio en el trabajo de campo son los cambios, detonantes y afectaciones que se experimentan en el entorno escolar, ¿Cómo el cuerpo se expresa y cómo resuelve en la cotidianidad escolar? ¿Cómo habitan estos cuerpos los espacios escolares? ¿Qué emociones se reflejan constantemente? ¿Qué normativas atraviesan a estos cuerpos? ¿Cómo la institución resuelve o atiende estas manifestaciones?, estos cuestionamientos se fueron respondiendo a través del trabajo de campo en la observación y en la escucha activa del alumnado en las aulas, lo que cual se reflejará más adelante en los resultados del trabajo de campo.

Se desea realizar, como resultado de la investigación, un contenido audiovisual que permita un acercamiento más expresivo y reflexivo al contenido empírico de la investigación, así como un recurso para la difusión de los datos obtenidos, como lo sugiere Banks (2014, p.120) sobre mostrar el producto final de la investigación como un acto moral por el compromiso de todas las partes involucradas, la contribución de tiempo y conocimiento al proyecto, haciendo esta investigación parte de una reflexión y profundización en la formación integral y de las experiencias de todos. Para la realización de esta propuesta audiovisual, así como de la participación del alumnado en las dinámicas de registro en el trabajo de campo fue indispensable el consentimiento informado del alumnado.

La investigación se realizó en la secundaria Baja California No. 27 en Mexicali, la cual se elige por el acercamiento que tuvo con una de las maestras de los grupos con lo que interactúe en el taller “la voz de mi cuerpo” en la Feria Internacional del Libro de la UABC a inicios de 2023. Al acercarme a ella para pedir los datos de la escuela me compartió su ánimo respecto a cómo funcionó el taller, esto me dio acceso a la vinculación de esta escuela. La decisión de elegir una escuela pública esta influenciada por mi propia experiencia como docente, he tenido oportunidad de experimentar las diferencias entre una escuela pública y una privada. Entre estas dos posibilidades, se conocen distintos contextos que influyen en las experiencias de las juventudes, tales como las condiciones socioeconómicas, situaciones de violencia, perspectivas de vida, la resolución de problemas por parte de las instituciones, los códigos de vestimenta, las cotidianidades del alumnado y otros factores que influyen en el entorno escolar.

La escucha activa dentro de la observación, las entrevistas o interacciones que se mantuvieron con el alumnado, así como en las narrativas digitales surge información en conexión y congruencia con las estructuras sociales, normas de éticas y morales familiares, pero también de las experiencias del alumnado sobre sus cuerpos y emociones en el entorno escolar, si es visible la experiencia colectiva en cuanto a sus preocupaciones y prioridades, si se identifican cuestiones de género sobre el cuerpo, de desigualdad, violencia y poder que los transgrede en el aula, en el espacio de recreo, y en otras actividades escolares. Para poder comprender un poco más sobre estas situaciones debemos de identificar este espacio escolar; sus características nos brindan un panorama más amplio del contexto social del alumnado.

La secundaria Baja California No. 27 se encuentra en la Avenida Rosales, sin número, en la Colonia Independencia en Mexicali. Es una institución pública que se caracteriza por brindar a los estudiantes del plantel, actividades y dinámicas que involucran arte, ciencias y comunicación.

De esta escuela surgió un proyecto de un programa de radio que ha motivado a varios alumnos a la locución. El programa es llamado “Invadiendo tu receso” y ha sido mencionado y reconocido por otros medios de comunicación de la localidad. No se encuentra mucha información en internet sobre este proyecto, sin embargo, cuentan con una página en la red social Facebook donde comparten las actividades que se realizan en el año, así como menciones y reconocimientos a los y las estudiantes que se destacan en otras actividades extracurriculares como deportes y ciencias.

El trabajo de campo se realizó con el grupo de 3ero C turno matutino de la secundaria Baja California No.27, la directiva consideró que los grupos de tercer grado tienen mayor soltura al momento de trabajar con ellos, en particular este grupo, es uno de los más receptivos y activos en cuanto a las actividades extracurriculares como lo es danza, lo cual me resultó interesante, pues al saber que soy licenciada en danza vincularon inmediatamente que era posible que se trabajara desde esa disciplina. También otra de las cuestiones que se consideraron al elegir un tercer grado es porque se enfrentan a nuevos retos y responsabilidades como entrar a la preparatoria, un paso más hacia la adultez. A partir de esta elección de grupo se pudo considerar el trabajar igualmente con el grupo 1ro A, el cual la directora y subdirectora consideraron pertinente para su análisis por ser una generación de nuevo ingreso que venía, según palabras de la directiva: “torpe con el movimiento de su cuerpo”. Si a esto, agregamos que aún no son tan conscientes de su cuerpo y cómo lo usan y lo presentan hacía con otros, consideré pertinente la impartición de un taller, sin embargo no se logró impartir el taller completo por la complejidad de los horarios y materias.

El periodo de la observación fue de seis meses, tomando en cuenta parte del periodo 2023-2 y 2024-1 del calendario escolar con el grupo 3ero C y 1ero A. Esta observación se realizaba tres días a la semana. Se consideraron los posibles escenarios que podían surgir con el cambio de semestre, como el que algunos alumnos no regresen a la secundaria, situaciones extraordinarias en

el periodo vacacional, cambio de docente o de salón, sin embargo, estos cambios también fueron una posibilidad de profundizar en el análisis de las dinámicas del salón de clases.

Considero relevante contextualizar el espacio de observación, abarca alrededor de 320 hectáreas y tiene como actividad principal el comercio minorista, es considerada como una de las colonias más pobladas de Baja California según las estadísticas de *Market Data México* (2023). Esta colonia tiene mayormente habitantes de una edad promedio de treinta y seis años, y con una escolaridad de diez años cursados. Está delimitada por cuatro calles muy transitadas de la ciudad como la avenida Lázaro Cárdenas y la calzada Independencia las cuales son de las principales avenidas que atraviesan toda la ciudad donde abundan comercios y transita la mayoría del transporte público, también la delimita la calle Río Mocerito que se encuentra a unas cuadas de la zona estudiantil de la Universidad Autónoma de Baja California y la calzada Macristy de Hermosillo donde se encuentra una de las plantas manufactureras más importantes dedicada al desarrollo de tecnologías. Por lo que esta colonia está rodeada por vías de acceso público que conectan fácilmente al resto de la ciudad. También cuenta con todos los servicios públicos de agua, alumbrado, drenaje, escuelas, áreas verdes, etc.

A pesar de su ubicación central en la ciudad, según estadísticas publicadas por el periódico local “La Voz de la Frontera” y registradas por la Secretaría de Seguridad Pública Estatal (SSCBC), la colonia Independencia está dentro de las colonias con mayor incidencia delictiva en violencia familiar en el primer trimestre del 2023, así como robo a casas y robo de vehículos

aunque en menor proporción<sup>3</sup>. Lo anterior me permite inferir que quienes habitan, trabajan y acuden a la escuela en esta colonia, no necesariamente se sienten cien por ciento seguros y seguras, a pesar de contar con una estación de policía en la colonia.

## **7.2 Entrevista: un acceso a la subjetividad y las emociones**

Esta herramienta la considero como un acto performativo que vamos aprendiendo con el tiempo, nuestra posición social, económica o política se ve reforzada constantemente a partir de las preguntas que se nos hacen para entrar al sistema educativo, laboral, político o social, este intercambio de información oral que conlleva una carga simbólica gestual/corporal, como hablamos, como vestimos el cuerpo, como nos presentamos, etc. Aún al responder preguntas concretas como lugar de nacimiento, edad, domicilio, entre otras, estamos presentando objetividades como subjetividades a través del lenguaje oral y corporal.

Las entrevistas tienen una carga simbólica en el sujeto, los invita a una reflexión sobre la historicidad de sus vidas, nos comparten información con una carga subjetiva articulada por las experiencias, utopías y necesidades (Enríquez, 2013, p.277) que juegan en las distintas temporalidades de su vida. Dentro de la entrevista se obtiene información del participante desde lo consciente y al mismo tiempo se observa y analiza un lenguaje corporal y expresivo que proviene del inconsciente, por lo tanto, vemos a través de la entrevista la carga de símbolos,

---

<sup>3</sup>Aumenta violencia familiar en Mexicali. La voz de la frontera. <https://www.lavozdelafrontera.com.mx/local/registran-6-mil-300-llamadas-a-los-numeros-de-emergencia-por-violencia-familiar-en-este-ano-10506326.html>

significados culturales, sociales y del entorno familiar en el que el participante se encuentra, lo que nos permite comprender desde donde están construidas sus memorias, ideas u opiniones.

En las entrevistas fue importante considerar los contextos del grupo sobre todo si en el grupo social donde se desenvuelven se ejercen abusos de poder, desigualdad, discriminación, o cualquier tipo de violencia. También consideré la postura como entrevistadora, evitar reproducir un ejercicio de poder que intervenga en la interacción entrevistado/entrevistador así como en la disposición de compartir información subjetiva como lo comenta Zavala (2014, p.253) en su investigación etnográfica con pandillas, donde realiza una entrevista y comprende a partir de ahí como las relaciones con la figura de autoridad con estos jóvenes generó que el participante la ubicara en un rol que ella no pretendía sin embargo detonó un sentido jerárquico, por lo que ella comenta que “ observó que en la entrevista el intercambio de información está mediado por un sistema de valores que van desde mi posición como antropóloga, pero también desde la mirada y posición de los jóvenes” (p.251).

Pensado desde la experiencia de Zavala (2014, p.252) es importante estructurar entrevistas que sean pensadas desde la posición de los participantes sobre su percepción del cuerpo y las emociones más que de una estructura con base en lo que yo quiero encontrar o en una posición jerárquica que me distancie de sus experiencias, también haciendo preguntas pensadas desde el lenguaje indexical es una forma de mantener este acercamiento durante la entrevista. También el factor de tener un estudiante que elige por voluntad propia ser entrevistado lanza resultados más convincentes que un estudiante que se le asignó contestar preguntas fuera de su deseo de hacerlo, también pudiera suceder con los docentes a entrevistar, donde pueden sentirse en tela de juicio al estar frente del entrevistado o bien trayendo con ellos mismos las normas que los rigen, limitandose a expresarse con libre albedrío.

Dentro de la entrevista consideré la indexicalidad de Guber (2001, p.17) como esta capacidad de estar en sintonía con las expresiones del alumnado para poder interpretar sus narrativas desde su mundo cotidiano. De esta forma comprender el valor y significado de las expresiones, así como las interacciones que se desarrollan entre ellos y que de alguna forma son parte importante de la construcción de su percepción ante su entorno, aunque no sean conscientes de ello. Gran parte de esto se trabajó en la observación participativa para que al momento de implementar esta herramienta pueda tener más sentido lo que se pregunta y de lo que se obtiene como respuesta.

Para esto también decido utilizar *la entrevista estructurada* como una forma de dar guía al joven de cómo se percibe el cuerpo en estos entornos, qué significado tiene el cuerpo y las emociones, que dinámicas corporales existen o intervienen durante la estancia en la escuela, qué situaciones viven en la escuela los y las jóvenes desde la perspectiva de ellos mismos y los docentes, que contrastes encontramos entre los cuerpos juveniles dentro del contexto de género, como se comporta el cuerpo y qué emociones se manifiestan a la hora de clases y a la hora del receso. El cuerpo tiene una carga experiencial en el espacio y tiempo que no es percibida, sobre todo en las dinámicas que entran en rutinas, se pierde la percepción de lo que damos por hecho “ser un cuerpo”, por lo que la entrevista tiene la intención de mirar hacia lo que atraviesa el cuerpo en su cotidianidad para poder crear un reflexión sobre cómo se sitúa el cuerpo en este mundo, sus códigos sociales, simbolismos y manifestaciones, así como crear un área de oportunidad para su atención y análisis.

Le Breton (2010) expresa “la comprensión del mundo es en sí misma asunto del cuerpo” (p.18) refiriéndose al ejercicio que tiene la persona en codificar la información que recibe a través de lo cognitivo, la mímica, lo gestual, etc. y apropiarse de ella como parte de su lenguaje o su

forma de interactuar con el mundo. Esto precisamente es importante en las entrevistas a realizarse con los y las participantes, el cómo se comprende el mundo a través de sus palabras, sin embargo debo considerar que estas formas de pensamiento no se encuentran como primeras respuestas ante una pregunta, para llegar a una introspección de lo que realmente creemos requiere de otros aspectos importantes como el vínculo de confianza o la cercanía con la que el entrevistado se siente con el entrevistador, como están formuladas las preguntas, si estas preguntas corresponden al mismo lenguaje de los participantes, y como último el espacio en el que se da la entrevista. En lo personal considerar estos aspectos crean la posibilidad de obtener un diálogo más abierto con las y los participantes porque la entrevista crea también significado para ellos y ellas, el que tan importante para el entrevistador es la persona que entrevista más que la información que le brinda.

Por otro lado, se realizarón *entrevistas* grupales durante el proceso del trabajo de campo, a partir de la cercanía con la población juvenil; ya que es necesario construir, a través de la constancia, una confianza para que los participantes expresen más profunda y libremente sus experiencias durante el periodo de análisis. Se contempló una entrevista durante el primer mes de trabajo de observación a jóvenes y docentes de modo voluntario y otra entrevista después de realizar un taller. Se buscó que estas entrevistas fueran video grabadas en caso de tener el consentimiento de los participantes, sin embargo se utilizó solo la grabación de voz. Algunos momentos de convivencia con el grupo o algunos estudiantes se originaron preguntas de las cuales, de forma voluntaria se podían responder, como, ¿Cuáles son las cosas que más me gustan o menos me gustan de estar en la escuela? ¿Hay algo que quiera cambiar de mi entorno? y ¿porqué? ¿Qué se siente ser adolescente? ¿Qué entiendo por “ser adolescente”?, algunas de estas preguntas fueron respondidas con facilidad por algunas alumnas, sin embargo hubo quienes no tenían respuesta, por lo que las entrevistas estructuradas no parecían que pudieran funcionar para todos.

Dentro de mis dinámicas de trabajo de campo se incorporó un taller de narrativas corporales que se estructuró con base a los conceptos de cuerpo y emociones, también incorporaron herramientas de la danza como una forma del reconocimiento del cuerpo y sus afectividades. El objetivo fue proponer una forma de acercarse al cuerpo desde la experiencia del movimiento, crear un espacio donde el alumnado pueda abstraerse para canalizar lo que atraviesa su cuerpo en el día a día.

Se consideró hacer observaciones en las dinámicas del trabajo de campo ya que la presencia de otros cuerpos ante la expresión de pensamientos o experiencias, sobre todo en los jóvenes, puede influir en la participación, en el compartir experiencias y como fueron vividas. Como bien se lee en el texto de Borda, Dabenigno, Freidin y Güelman (2017, p.26) hay que considerar las complicidades, posicionamientos y roles que pueden manifestarse en las entrevistas colectivas al momento de crear el análisis de contenido. Aunque ellos hablan de que el etnógrafo debe tomar en cuenta todo lo que atraviesa en el trabajo de campo, es importante tomar la mejor decisión para un espacio seguro entre los participantes.

### **7.3 Narrativas digitales**

Los medios digitales son recursos que se utilizan para compartir información en formas distintas como en imagen, sonido y texto, pueden ser utilizados con la función de entretener, relacionarse y comunicarse con otras personas. En mi caso el trabajar desde lo digital con mis participantes no había sido una opción sin embargo he encontrado a través de lo dicho por Hermann-Acosta y Perez (2019, p.9) que las *narrativas digitales* integran discursos que vinculan lo emocional junto con la experiencia, así mismo creo que la narrativa a través de la imagen en movimiento construye de manera creativa los discursos sociales y culturales que tiene cada sujeto

y permite un momento de comprensión para seleccionar u ordenar lo que se quiere expresar. Así mismo la imagen en movimiento captura gestos que permiten una interpretación más inmediata de lo que pudiera obtenerse de una imagen estática, hay varios elementos como gesticulaciones corporales, del habla, respiración, mirada, temporalidad y cualidades que enriquecen la mirada de quién observa.

Las narrativas digitales pueden ayudar a responder mi pregunta de investigación, pues necesito no sólo escuchar sino ver a través de los participantes lo que yo no puedo ver, sentir o traducir en sus vidas cotidianas, por lo que se abrirá de manera voluntaria al grupo participante la actividad de crear a través de imágenes digitales una narrativa de todas las cosas que crean, sientan o presenten en relación con su cuerpo durante su día a día, así como ponerle un título a cada imagen, alguna palabra que represente lo que ellos observan para fortalecer sus ideas. Porque si pensamos bien el cuerpo y todas sus cargas emocionales, preocupaciones y estados posturales fuera del entorno escolar también se relacionan con el entorno escolar, por lo que dar oportunidad de hablar del cuerpo en otros espacios puede ser enriquecedor.

Para no cerrar la posibilidad de que alguien quisiera participar de último momento en las narrativas digitales, se dejó hasta la última semana del trabajo de campo la oportunidad de trabajarlas, sin embargo, creí conveniente asignar a los más entusiastas una fecha delimitada para avanzar en el trabajo de comprensión y análisis. Las camaras de los celulares no fue una opción, ya que la escuela no permite celulares durante la jornada escolar, por lo cuál se tuvo la opción de usar cámaras fotográficas análogas de rollo, que, con el permiso de los directivos, pudieran usarse para los fines de esta investigación. La cámara de rollo, aunque implica una mayor inversión económica para la investigación, puede ser más práctica en cuanto a su uso y podría obligar a a los y las jóvenes a valorar que es lo que realmente se quiere capturar, ya que el número de imágenes

o fotografías es limitado, sin embargo, al llegar al trabajo de campo y por cuestiones de tiempo e inversión, se obtuvieron dos cámaras de fotografía Canon Cool Shot para las y los participantes. Después de que se les asignaron las cámaras, tuvieron que hacer una selección de fotografías, con la posibilidad de crear una cronología, agregar un texto o palabra para el desarrollo de sus narrativas.

Dentro de las narrativas a trabajar en esta investigación incorporo la narrativa corporal como un complemento creativo para la producción de un lenguaje personal y colectivo sobre el entorno escolar. El cuerpo como ya se ha hablado anteriormente es atravesado por situaciones generadoras de emociones; emociones que llevan a una acción o comportamiento dentro y fuera del aula, estas acciones son parte de la memoria sensible del cuerpo, conllevan una carga representativa de los espacios y las emociones. Estas narrativas permiten profundizar y concientizar en las sensaciones del cuerpo, así como interpretar las situaciones que atraviesan estos cuerpos sensibles, así como las interacciones sociales y los elementos que detonan ciertos comportamientos hacia otros cuerpos.

Scribano comparte que la expresividad desde la mudez es también una forma de desenvolver o manifestar lo tácito, ya que la relación y el *estar* con el mundo es mediada por varias formas de expresión, estas formas requieren de un proceso creativo y pueden contener rasgos artísticos. También comenta que “el tránsito desde la vivencia a la narración de las aludidas experiencias sociales es posible de ser capturado a través de una red de expresividad” (Scribano, 2016, p.46) por lo tanto no existe una sola vía que manifieste “ese/ sentir- individual” (2016, p. 47) de las y los participantes de esta investigación.

Lo que se expresa a través del movimiento es el relato o narrativa de lo que se experimenta con el cuerpo, que es técnicamente todo lo que lo involucre como la vida diaria, todo lo que se permite vivir, así como lo que nos transgrede sin previo aviso. Todo este conocimiento corporal que se obtiene es lo que se manifiesta en el movimiento, por eso mismo la narrativa corporal es una herramienta de autoconcepción y reconocimiento de las emociones que junto con lo que expone Ruano (2013, p.348) sobre la expresión corporal, permite entrar a un proceso de reconocer, identificar y procesar el sentir desde el cariño y cuidado de uno mismo y en relación con otros cuerpos, con los entornos que habitamos.

Ruano (2013) propone una forma de trabajar con el cuerpo para despertar las emociones; aunque su propuesta va de la mano con el identificar e interpretar las emociones para mejorar la competencia emocional utiliza aspectos importantes que se utilizan en las narrativas corporales como la conciencia corporal, reflexión, observación y análisis de los cambios corpóreos en la cotidianidad, en el caso de esta investigación en el entorno escolar. Dentro del desarrollo de una narrativa es necesario tener movimientos básicos que permitan el juego y el desarrollo de un diálogo que pueda ser leído sin necesidad de ser entendido, simplemente un diálogo expresado desde la reflexión y el sentir. Sobre esto escribiré más adelante.

También me es importante, como profesionista de la danza, el poder trabajar con la percepción adquirida de dicha profesión, me refiero a las cualidades de movimiento que se expresan en las narrativas corporales, algo que no puede percibirse ni interpretarse en las narrativas digitales las cuales en su proceso de producción son adaptadas a la perspectiva del creador. El movimiento no solo provee una interpretación desde una ipseidad del participante sino que también destaca elementos del inconsciente que están igualmente encarnados en la memoria corporal, lo cual también enriquece el conocimiento del participante sobre su cuerpo y afectaciones.

Las narrativas digitales que se trabajaron fueron con fotografía y video. Como lo comenta el autor (Scribano, 2016, p.48) pueden interpretar específicamente sensaciones, momentos o paisajes que el ojo quiere y puede capturar y nos dan la posibilidad de ser re-interpretadas dependiendo del observador, en cambio la narrativa corporal es un suceso efímero que va ir transformándose de acuerdo al cúmulo de vivencias y puede ser también capturada a través de la videograbación como una forma de registrar el suceso para su análisis en cuanto a la disposición, mirada, reflexión y respuesta del participante durante el proceso narrativo. De igual forma el intercambio subjetivo de este proceso narrativo con los otros - el que observa y el que participa en conjunto- da la posibilidad de crear un entorno seguro, empático y colectivo.

#### **7.4 Narrativas corporales**

Como lo he mencionado anteriormente estas narrativas son un complemento para el análisis de las experiencias de las emociones, dejando en claro que su fin no es interpretar las experiencias, ni cuáles y cómo surgen o se manifiestan las emociones en el entorno escolar, sino como una forma de reflexión para los y las participantes, en el que pueda adentrarse a sus emociones y a su cuerpo ante su entorno escolar desde su propia perspectiva y subjetividad, también una forma de poder conectar con la experiencia del otro desde su movimiento. En esta última suelen suceder dos cosas. La primera es que el observador se identifique con el cuerpo del otro y la segunda es que se crea una apertura a la comprensión sobre la experiencia, el cuerpo y la emoción del otro.

Las narrativas corporales que propongo en la metodología viene desde una perspectiva dancística con las acciones básicas de Laban y con la influencia de los textos de Encuentros Creativos Expresivos de Scribano (2016) y El despertar de las emociones de Ruano (2013). Los cuales desde sus propias disciplinas tienen como objetivo la expresividad y manifestación

emocional desde el cuerpo. En el caso de las acciones básicas de Laban son herramientas creadas para crear un lenguaje desde la concepción del espacio, tiempo y cualidad de movimiento, estas tres formando parte de las dinámicas e interacciones del ser humano con el mundo que lo rodea.

Las acciones básicas de Laban las desarrolló Rudolph Von Laban, coreógrafo, bailarín y teórico que dentro de su trabajo de análisis del movimiento proporcionó a distintas disciplinas una teoría que permite analizar y describir el movimiento. Esta aportación da la posibilidad de crear un lenguaje propio de movimiento basado en las acciones corporales dentro de lo cotidiano, así como acciones que se reconocen e identifican en el día a día con nuestro propio cuerpo, con otros cuerpos u objetos, así como concientizar sobre el espacio, tiempo, peso y flujo de las acciones corporales (Ros, 2009. p. 351).

Las acciones están cargadas de intenciones, estas intenciones son las que van a darle las cualidades al movimiento (peso, flujo, espacio y tiempo) y nos permitirá su descripción y análisis. Se consideran ocho acciones básicas de Laban las cuales describo a continuación:

**Tabla 1.** *Acciones Básicas de Laban*

Golpear	Es una acción de espacio directo, tiempo súbito, peso pesado y flujo libre o dirigido
Empujar	Es una acción de espacio indirecto, tiempo súbito, peso pesado y flujo libre
Palpar	Es una acción de espacio directo, tiempo súbito, peso liviano y flujo libre o conducido
Sacudir	Es una acción de espacio indirecto, tiempo súbito, peso liviano y flujo libre

Presionar	Es una acción de espacio directo, tiempo sostenido, peso pesado y flujo conducido
Deslizar	Es una acción de espacio directo, tiempo sostenido, peso liviano y flujo conducido
Torcer	Es una acción de espacio indirecto, tiempo sostenido, peso pesado, y flujo conducido
Flotar	Es una acción de espacio indirecto, tiempo sostenido, peso liviano y flujo libre o conducido

Fuente: Elaboración propia a partir de Ros, A. (2009).

A partir de enseñar estas acciones básicas se comienzan a asociar las emociones que se reflexionan a partir de las experiencias en el entorno escolar, y el participante crea de manera individual una secuencia de movimiento que describa subjetivamente estas experiencias del cuerpo. Para lograr una narrativa corporal de mayor conciencia y cargada de intención emocional se requiere de un espacio seguro y de confianza con los y las participantes, así como de trabajar de manera continua para crear cada vez más apropiación y reflexión sobre el cuerpo y la experiencia misma.

Considero importante el uso de las acciones básicas de Laban para el entendimiento del cuerpo en relación con el espacio, tiempo, flujo y peso porque de esta forma se crea una conexión del cuerpo con el movimiento y las emociones con la experiencia de este mismo. También comparto lo que comenta el autor Ros (2009, p.356) que este análisis aplica para cualquier territorio que conlleve movimiento, abre la posibilidad de análisis no solo desde lo dancístico sino hacia ramas científicas relacionadas con la corporalidad y todo lo que se desencadena en él. Esto puede amplificar la forma de observar la subjetividad del otro y que el participante encuentre una

forma de hablar de su experiencia con más claridad y conciencia ya que el recuerdo mismo está anclado en el cuerpo.

## **VIII. RESULTADOS**

En este apartado comparto el análisis que se realizó en el trabajo de campo comenzando con la observación activa en el aula y los espacios escolares, así como las conversaciones y entrevistas que se realizaron en el proceso con el alumnado. A partir de ahí anexo el análisis que se hizo a través del taller “La voz de mi cuerpo” que se estructura a partir de la idea de lograr indagar en las formas en que los estudiantes perciben el cuerpo y las emociones en su entorno. El orden se piensa a partir de que poco a poco vayan teniendo un acercamiento a estos temas, reflexionar con ellos a partir de lo que ellos piensan y sienten sobre estos temas sin guiarlos a lo que es o debería de significar, como se comento anteriormente, desde la intuición, expresión y desición libre de lo que desean compartir a otros.

El orden del taller comienza con los conceptos de cuerpo, emoción y escuela, así como con las situaciones que se entrelazan entre estos conceptos, se continua con la cartografía emocional, que permitió que el alumnado demilimatar emocionalemnete los espacios generadores de emociones y las subjetividades de cada compañero y compañera sobre esos espacios y lo que sienten al respecto. Para la tercer sesión se aborda la narrativa corporal desde el conocimiento básico de LAB donde la acción del movimiento tiene un valor emocional que permite profundizar en las sensaciones del cuerpo ante una emoción; teniendo esta información trabajada en el cuerpo se concluye con la narrativa digital que conlleva ya un conjunto de elementos visuales y expresiones escritas y verbales de lo que el alumnado necesita y quiere decir de los conceptos ya trabajados.

Estos resultados responden a la buena disposición que tuvo la mayoría del alumnado y docentes de la secundaria. Sus aportaciones se percibían de forma genuina y participativa conforme pasaba más tiempo en el aula y en sus dinámicas escolares, esto se desarrollara más adelante.

### **8.1 Entre cuerpos, aula y experiencias colectivas**

El trabajo que realicé en la secundaria fue a partir de octubre de 2023 con el acuerdo de poder hacer mis observaciones y registros en el aula durante el horario escolar completo del grupo tercero C aunado con el taller de narrativas antes mencionado; al mismo tiempo tuve la oportunidad de implementar dos días de taller a los grupos primero A y primero B. Estos dos días de taller estaban enfocados en conceptualizar las palabras emociones, cuerpo y escuela desde la perspectiva del alumnado, así como identificar y compartir situaciones que se vivían en el aula que involucran estos tres conceptos, así mismo hicimos una cartografía de la escuela donde el alumnado delimita con un color las emociones que sentían en distintos espacios de la escuela. El análisis de este taller las compartiré más adelante junto con las evidencias que surgieron de cada grupo.

Como primera experiencia dentro del aula decidí enfocarme en el conocimiento básico que tengo del cuerpo, lo performativo que se fugaba entre clase y clase y mientras pasaban las horas, las acciones corporales durante las clases, los gestos, las interacciones con otros cuerpos, con el espacio así como los factores que detonaron ciertos movimientos corporales, expresiones verbales, miradas intencionadas o estados del cuerpo que reflejan o comunican formas de habitar el espacio así como acciones cargadas de emociones. La intención de mi análisis no era llegar a una interpretación específica de estas acciones corpóreas sino poder identificar qué fenómenos resaltan

constantemente en el entorno escolar dentro de estos cuerpos juveniles que están delimitados a un espacio físico y a estructuras sociales y políticas que les son impuestas.

Como ejemplo de ello y durante los primeros días de observación se manifiestan movimientos repetitivos en más de un alumno, y conforme pasaba el día o había cambio de maestro estas acciones se intensificaban o dejaban de presentarse; acciones como recargar la cabeza en las manos, pared o mesabanco, hacer movimientos punzantes (acción de levantar y bajar) con los pies o las manos o morderse las uñas. También otras acciones del alumnado, específicamente de los hombres, se enfoca hacia otros cuerpos, como acariciar la cabeza del compañero de enfrente, aventar besos, empujarse, así como expresiones verbales sobre su propio cuerpo como “porque soy moreno” refiriéndose a una situación de discriminación por su tono de piel, o expresiones en un sentido irónico hacia el físico de otros como “que bonitos ojos” para luego soltar una risa de complicidad con otros compañeros.

En el proceso del trabajo de campo se logró percibir y reflexionar sobre las situaciones que experimenta el alumnado sobre su cuerpo y emociones pero al mismo tiempo se identificaron elementos que son importantes considerar al hablar de las juventudes en el entorno escolar, por ejemplo el cómo se va estructurando el pensamiento adulto a través de las experiencias en la escuela, las dinámicas de enseñanza del docente que repercuten en el alumnado, la priorización al desarrollo intelectual sobre el desarrollo humano así como los proyectos que se le asignan al alumnado haciendo que su carga académica sea mayor, la falta de espacios para el intercambio de diálogo entre alumnado/docentes/directivos, etc. Estos sucesos tienen mucha influencia en las experiencias corpóreas y emocionales de las juventudes en el entorno escolar.

Se reflexiona también que a nivel secundaria se van reforzando generalmente las formas de pensamiento de los padres, tutores, hermanos y hermanas mayores, abuelos y abuelas, quienes representan, fuera del entorno escolar, un nivel de mayor autoridad y por ende de mayor conocimiento de vida. En la escuela o dentro del aula que es donde mayormente se relaciona el alumnado se tiene como referente de mayor autoridad y conocimiento al docente, quien se muestra no sólo como un profesionalista sino como un ser humano que hace uso de distintas formas de resolver situaciones en el aula, de expresarse ante el alumnado, de dirigir la clase y de evaluar de acuerdo a su criterio, el docente no solo engloba la profesión misma sino su estructura, posicionamiento y cualidades como individuo por lo tanto ha sido importante en el análisis considerar que las experiencias en el entorno escolar son atravesadas por las figuras de autoridad presentes así como los discursos aprendidos en el núcleo familiar.

También durante el trabajo de campo se logró tener momentos de convivencia y confianza con los participantes, esto me permitió tener acceso a preguntarles sobre sus familias, sus aspiraciones, sobre cómo perciben la adolescencia, la juventud y cómo se sentían al respecto, a partir de ahí tomé la decisión de no hacer entrevistas estructuradas a los participantes, aunque se había propuesto anteriormente entrevistar a profundidad esta población reflexioné que muchas de las opiniones que tenían estaban cargadas de una influencia de sus núcleos familiares o de la escuela misma, y además muchas de las respuestas a las preguntas a realizar se obtenían en la interacción cotidiana con ellos y ellas, así que evité preguntas de mayor complejidad, demasiado conceptuales o pensadas desde una perspectiva y expectativa adultocéntrica.

Sobre lo anterior, logré comprender que las expectativas que se tienen de estas juventudes difieren con lo que en realidad es, y esto es porque creemos que ya han alcanzado cierta madurez, son un poco más “adultos”, sin embargo aún están en un proceso, no tienen aún una profunda

construcción de ideas y pensamientos propios con base a sus experiencias, por lo que la manera más accesible de poder comprenderlos es a través del acompañamiento y dinámicas creativas que les permita cuestionar, reflexionar y explorar, un espacio donde esta población pudiera expresarse y sentirse escuchados, dar atención a sus discursos los cuales tienen más relación con las memorias colectivas que con las personales, que se permitan sentir y al mismo tiempo tener herramientas de gestionar ese sentir, ya sea a través del arte como la música, pintura, danza, teatro, entre otras pensadas para las necesidades de esta población y no solo como entretenimiento, ocio o divertimento.

Esta memoria colectiva que se construye en el entorno escolar detona emociones e imágenes que se comparten y se viven. En estas vivencias influye también la constante afirmación que los adultos hacen sobre quienes son estas juventudes ante el mundo, la forma de posicionarse en lo social y en lo político, por lo tanto esta población se posiciona comúnmente en las categorías que se les asignan porque son las que se les proponen, no hay tanto atrevimiento al cuestionamiento y no hay suficiente apertura o espacios para generar conocimiento experiencial sobre sus cuerpos, sus emociones, sus pensamientos, etc.

Los y las jóvenes van conformando su identidad con los referentes más cercanos, los cuales no logran a veces resolver sus inquietudes, preferencias o gustos, usualmente primero se da un cuestionamiento personal más que un cuestionamiento a lo que les rodea, experimentan estados de estrés, ansiedad, soledad, aburrimiento o confusión que son catalogados como estados incorrectos, al mismo tiempo no se les proporcionan herramientas para saber trabajar con estos estados corporales y mentales durante esta etapa de su vida.

Se da por sentado que las artes son el acercamiento del sujeto a la sensibilidad humana, a lo experiencia, a la introspección y conexión con el mundo sensible como las emociones, sentimientos e incluso valores como la colectividad, solidaridad, felicidad, gozo, creatividad, etc; de ahí que la escuela tenga dentro de la curricula clases de artes plásticas y danza como una forma de atender las necesidades de desarrollo humano en su alumnado. Estas asignaturas se distribuyen en diferentes grados y con una permanencia de dos horas a la semana sus actividades se relacionan con festividades, con propósitos de entretenimiento o culturales más que una introducción a la gestión emocional o un acercamiento consciente a la corporalidad.

Fue desde el primer contacto con la escuela que el personal directivo hizo referencia a que el plantel contaba con clases artísticas y área psicológica para atender el desarrollo humano del alumnado, sin embargo mis hallazgos me permitieron analizar que la idea de atención del cuerpo, las emociones y todo lo que se refiere a un desenvolvimiento humano está totalmente ligada a clases artísticas sin un trasfondo socioemocional, de gestión o de conexión, ya que se da por sentado que por ser una disciplina artística se cubren las necesidades humanas o bien estas clases se convierten en una disciplina más del currículo y al mismo tiempo una disciplina de menor exigencia que aporte décimas más al promedio esperado.

La clase de arte que se imparte es dirigida por una maestra de danza folclórica. Las sesiones a las que tuve acceso se enfocaron en artes plásticas y danza folclórica, en cuanto a danza la maestra usa una metodología de enseñanza que va enfocada a la memorización de secuencias coreográficas que requieren coordinación, ritmo y trabajo en pareja, lo cual llega a ser complejo en los alumnos que carecen de una enseñanza previa a estos elementos dancísticos, por lo tanto puede generar un sentimiento de frustración en el alumnado y por ende provocar un desinterés en la asignatura. La clase se presenta como un reto para la mayoría de los alumnos quienes requieren de una enseñanza

más consciente y desglosada desde la conexión con la música hasta la conexión con el cuerpo en movimiento, sobre todo porque no es una asignatura elegida por voluntad propia sino impuesta por la escuela.

Se entiende que la clase de artes es un acercamiento al cuerpo, a lo humano y a las emociones, sin embargo, la estructura de clase puede potencializar o no estas características de la disciplina, características necesarias para la conciencia corporal, emocional, temporal y espacial, así como el desarrollo creativo y el reforzamiento de valores como la colectividad, respeto, confianza y empatía.

Dentro de la experiencia tuve la oportunidad de tomar una de las clases de danza folclórica, fue en ese momento que percibí las dificultades de la clase junto con el alumnado, aunque el ambiente en general tenía momentos de concentración y risas se mostraban otros momentos de frustración por no sacar adelante las secuencias coreográficas con sus respectivas parejas, esto provocaba que la maestra a cargo manifestara a través de gestos su desesperación de no poder avanzar con la clase. Dicho esto, reflexiono sobre la importancia de aprovechar y explorar todas las posibilidades de estos espacios de enseñanza para que el alumnado tenga experiencias que aporten a su vida personal, social y profesional, de igual forma comparto que si surge en mí un sentimiento de tristeza porque es precisamente, la escuela, un espacio de construcción de ideas, información, perspectivas y experiencias que puede redirigir o transformar la vida de las juventudes, sin embargo este interés de reestructurar para transformar es inevitablemente desde una disposición colectiva más que del deseo personal del docente.

Dentro del aula se manifestaron violencias físicas y verbales, la mayoría del tiempo eran los hombres, específicamente algunos de ellos, quienes expresaban comentarios sobre los rasgos

físicos de algún compañero o compañera, también utilizaban los nombres de personajes ficticios para dirigirse a alguien, un ejemplo de ello y que presencie es que una alumna pasó al pizarrón y uno de los alumnos dijo “se parece a Voldemort” por lo que unos cuantos se rieron y otros no, desconozco si ella decidió ignorarlo o no escucho el comentario ya que continuó con la actividad de la clase, sin embargo esto no solo sucedía cuando alguien del salón pasaba al frente también al estar sentados y a distancia podían hacer comentarios peyorativos sobre el físico sin importar que el docente estuviera presente ya que lo hacían en un tono bajo mientras el docente estaba ocupado escribiendo en el pizarrón o mientras se califican tareas, a veces con intención de ser escuchados ante todos o en secreto con la complicidad de los amigos cercanos.

Algunos de los alumnos toman una postura de mayor autoridad en la dinámicas de clase así como en los tiempos “libres” (cuando algún docente no se presenta), se sientan en los espacios de otros, dicen bromas sin filtro y sin confrontaciones por algún docente o compañero/ compañera, se expresan con más libertad cuando algo les beneficia o les perjudica en clase, son más arriesgados cuando se trata de un comportamiento ético en clase como aventar objetos, copiar del cuaderno del otro u otra, molestar al compañero o compañera que se encuentra frente a ellos, por mencionar algunos comportamientos.

Es evidente que no todo el alumnado está de acuerdo con estos comportamientos, hay gestos de inconformidad que se manifiestan ante estas situaciones en clase. Por ejemplo, uno de los alumnos durante la clase simplemente volteo a ver a otro compañero y comenzó a burlarse de sus ojos desde un tono sarcástico, fue insistente su comentario por lo que el compañero violentado, de haber estado tranquilo cambió su gesto facial, su postura y evadió cualquier interacción con él. Los que estábamos alrededor fuimos testigos de la situación, sin embargo, nadie intervino en lo

sucedido, solo fue algo que pasó durante la clase. Ante estas situaciones un alumno se acerca a mí y me dice “váyase al otro lado del salón, ahí pasa todo”.

Ese “otro lado del salón” se muestra en la siguiente imagen (Fotografía 1), en ella se observa una de las formas en que los alumnos hacen uso de su cuerpo para entrar en una dinámica de juego, la postura, las manos y los rostros pueden representar emociones como enojo, nerviosismo o molestia, mientras que los otros dos cuerpos observan desde sus mesabancos con un gesto relajado y una pequeña sonrisa como de complicidad. Esta dinámica como muchas otras se observó en el trabajo de campo, donde el cuerpo a cuerpo entre los compañeros provocaba risas y complicidad.



Fotografía 1.- El “otro lado del salón”. (Fotografía de alumno anónimo)

La violencia no solo sucede entre los alumnos. Como docente puedo comprender que la constante interacción en el aula puede ser desgastante psicológicamente sobre todo si el grupo no responde a las consignas que se les dan. Algunas veces parece considerar que el docente solo existe para su papel de docente y no como un ser humano tridimensional. Su cotidianidad atraviesa por situaciones complejas fuera y dentro de las actividades laborales agregando que carga con una expectativa por parte del alumnado como de la directiva de la escuela.

A pesar de estas consideraciones el alumnado a nivel secundaria por lo general se encuentra solamente inmerso en sus propias preocupaciones de vida, sus emociones, sus pensamientos, sus conflictos familiares, aspiraciones, así como cumplir de igual forma con las expectativas familiares, su mundo mayormente se relaciona con las vivencias de su entorno escolar y familiar por lo que todas las situaciones que atraviesan van adquiriendo códigos y significados que construyen sus perspectivas de vida.

Es por eso mismo que el docente tiene inevitablemente una responsabilidad en crear una estructura de clase que aporte conocimiento académico y emocional para el alumnado, pero también un sistema de autogestión emocional que aporte a su vida laboral. Esto a favor de sí mismo como del alumnado.

Comento lo anterior ya que en el trabajo de campo pude evidenciar varias situaciones en las que los docentes manifiestan comportamientos y expresiones que pueden percibirse como violentos, y comentó que se perciben tal cual ya que los detonantes a estas manifestaciones son comportamientos comunes en las juventudes a nivel secundaria como distraerse, olvidar o extraviar material, disociar, sentarse “inadecuadamente” en los mesabancos, cometer un error en la actividad que se está llevando a cabo en el salón, entre otros. Estas situaciones alteran los

entornos en las aulas, se perciben tensiones, pero esto que se percibe subjetivamente se acompaña de lo que se observa, los cuerpos de los estudiantes responden a las emociones que se detonan, la frustración y el enojo, en este caso del docente. Como se muestra en la fotografía 2, el cuerpo se ve más erguido, las extremidades comienzan a moverse como si punzaran algo contra el suelo, la mesa o el cuerpo, la mirada se vuelve fija y el gesto se ve neutral.



Fotografía 2.- Microviolencias (Fotografía por Carolina Lorenzo)

Por lo tanto, el docente incide en las emociones del alumnado a través de la ausencia autogestiva de las emociones. Esto sucedió particularmente y concurridamente con una docente, quien utilizaba expresiones como “no me hagas usar la fuerza”, “que por favor ni que nada”, “no me salgas con eso”, “siéntate bien”, o “con razón hay silencio” usando un tono burlesco.

Las situaciones dentro del trabajo de campo me transgredieron de igual forma, aunque no era una alumna estaba mezclada con el alumnado. Me encontraba en una línea media donde el alumnado y los docentes me consideraba una maestra, pero no fungía como tal, era testigo y cómplice del alumnado y al mismo tiempo se tenía la expectativa de fungir como un adulto que debía resolver problemas del aula o atender a sus dudas en cuanto a los ejercicios en clase, sin que el docente se diera cuenta.

Durante el trabajo de campo, se me propone por parte de la directiva apoyar cuando algún docente estaba ausente, lo cual me posiciona al mismo nivel jerárquico que los y las docentes, no solo por la edad y estudios sino a nivel espacial del aula donde el cuerpo se ubica al frente del alumnado sobre un escalón arriba del nivel del piso. Esto provoca que la mirada del alumnado se incline hacia arriba, lo que es a mi parecer es una forma de evidenciar esa relación asimétrica de poder. Una escala vertical jerárquica que se replica en otros sistemas de organización social, político y educativo, por lo que hace complejo crear una propuesta distinta en las dinámicas escolares pero también en las dinámicas de vida.

Generalmente el ambiente era tranquilo en el aula, refiriéndome a que la mayoría del tiempo durante las clases podía encontrar varios momentos de silencio e interacción amena entre el alumnado, esto no significa que todos pusieran atención a la clase o que todos compartían una amistad. Siempre existieron cuerpos en un estado de disociación, distracción o ausencia, grupos segmentados sobre todo hombres con hombres y mujeres con mujeres, y en alguna que otra ocasión había grupos mixtos con cuatro a seis personas.

Inevitablemente mi presencia, otro cuerpo, un cuerpo ajeno y adulto es constantemente vigilado en un sentido de revisar si estoy al tanto de lo que hacen, quieren saber que estoy viendo

y con qué mirada lo hago, como adulto con autoridad o como una cómplice en sus interacciones. En el primer día de trabajo de campo, así como en los subsecuentes días, presencié una “coreografía” en los alumnos, cuando estaban a la espera del docente en turno: el subirse a los mesabancos para ver por la ventana, salir y entrar del salón, sentarse, pararse, pasearse por el salón de un punto a otro o correr a los mesabancos al ver al perfecto acercarse al salón. Ante estas acciones siempre había uno que otro estudiante que me observaba para ver mi postura ante lo que sucedía o tal vez esperando mi reprobación como lo esperaría de cualquier otro docente a cargo. El alumnado no sabía desde un inicio que tanto se permitían al estar yo presente, no fue hasta días después que me convertí (desde mi perspectiva) en una cómplice de lo que sucedía o no en el aula, ya que en lugar de solamente miradas, ya era acercarse a platicar conmigo a quien le inquietaba hacerlo. Aun así, siempre había uno que otro estudiante que se posiciona como autoridad para evitar algún suceso con otros estudiantes o bien me posicionan como un apoyo para las dudas que tenían en clase sobre sus trabajos.

A partir del segundo mes de estar conviviendo en clase con el alumnado logré tener un mejor acercamiento con todos a excepción de los docentes, mi presencia dentro del aula como otro adulto pudo ser interpretado como un mensaje distinto al que era en realidad mi objetivo, el cual era simplemente observar. Esta acción inevitablemente involucra ver las dinámicas de los y las docentes por lo que mi presencia podía ser considerada como una intrusión o incluso una acción de carácter evaluativa hacia ellos. Sí bien nunca recibí algún comentario de inconformidad por parte de los y las docentes, mi participación en el aula terminó por concluir al comenzar el siguiente semestre, esta decisión fue tomada por la directiva pues me expresaron que algunos docentes no se sentían cómodos ante mi presencia en el aula. De cierto modo me tranquilizó que el alumnado

no fuera quien se sintiera invadido por mi presencia y sin duda comprendí la postura del docente o docentes que hayan informado a la dirección del plantel sobre su inconformidad.



Fotografía 3.- En el aula (Fotografía de alumna anónima)

La experiencia de mi cuerpo al estar en el aula me condujo a los recuerdos de mi juventud (Fotografía 3), al momento de estar sentada en el mesabanco me hizo sentir la alumna de aquella secundaria la cual llamábamos mis amigos y yo “vecindad”, varios recuerdos y sensaciones brotaron durante la observación de los y las participantes, y pienso en lo diferente que es estar en un aula al frente del salón y en ser parte del alumnado. Me resultó difícil entender cómo me veían los docentes mientras estaba dentro del aula, pues no es común ver a una mujer adulta en un mesabanco, mezclada con las y los jóvenes de catorce a quince años, tomando notas y hablando de vez en cuando con quienes se me acercaban. También entendí que no sabían qué hacer con mi presencia, si debían hacerme parte o no de las dinámicas del aula, por ejemplo, como ir a poner un

adorno de navidad con mi nombre en el marco del tablero de anuncios junto con los nombres de los alumnos y alumnas, o contestar algunas preguntas que hacía la maestra de español sobre las emociones.

Hubo una ocasión en la que la maestra de química se acercó a mí al final de la clase y me pidió mi opinión sobre una situación que se vivió durante su clase, una situación de segregación que hizo ver que nadie tenía el deseo de participar en equipo con ciertos compañeros de clase. Se sintió una tensión al momento de que quedó evidenciado este sentir colectivo; el rostro y la postura que tomó uno de los alumnos se me quedó grabada, afortunadamente la maestra supo cómo volver a distribuir estos equipos de manera que nadie quedara aislado, y se me hizo muy interesante como fue considerada mi opinión sobre esta situación. En ese momento se me dió un lugar como profesionalista, y quedó claro cuál era la postura o posición que ella me estaba dando en el aula, eso también hacía que los y las estudiantes, en ese momento, me vieran y se dirigieran hacia a mi como maestra. La aprobación de un adulto y en este caso una figura de autoridad, es un ejercicio de poder.

Las expresiones emocionales en el aula son parte del día a día, gran parte de las expresiones de felicidad y gozo son compartidas abiertamente ante otros, son consecuencia de haber hecho bien la tarea, sacado buena calificación, el conversar con compañeros ya sea compartiendo anécdotas o experiencias cotidianas, incluso en los actos donde se les da atención a sus necesidades. Por otro lado hay emociones que se expresan de manera más solitaria, en aislamiento o posturas al estar sentados en el mesabanco se destacan de vez en cuando, sin embargo diariamente se encuentran sucesos donde de forma colectiva el alumnado se ve obligado a seguir indicaciones que inevitablemente expresa inconformidad y molestia, por ejemplo en los momentos donde el docente no se presenta a clases y la prefectura se encarga de ponerles trabajos a realizar

mientras que otros salones tienen hora libre donde pueden jugar en la cancha, esto desata inconformidad en el alumnado y por ende lo expresan verbalmente en las narrativas que compartiré más adelante.

Las manifestaciones emocionales se destacan también en ciertos docentes, la falta de autogestión del enojo o frustración son visibles para el alumnado lo cual provoca algunas risas, expresiones verbales del alumnado en respuesta al docente, gestos, posturas corporales y movimientos repetitivos, estas manifestaciones emocionales por parte del docente son a raíz de no tener la respuesta esperada del alumno como que se distraigan en clase, que insistan en que se les repitan las indicaciones o no seguir las normas del aula. Por ende, el docente expone su emoción frente a su clase y el alumnado lo percibe y reacciona ante ello, se predispone cada que entra a la misma clase por lo que la dinámica de falta de autogestión se vuelve constante y al final desgastante para el alumnado como para el docente.



Fotografía 4.- Proyectos sobre las emociones (Fotografía tomada por Carolina Lorenzo)

Durante mi intervención en la secundaria observé que en ciertas clases se abordaba el tema de las emociones, cada docente tenía sus propias herramientas y formas de abordar el tema, la mayoría desde fuentes psicológicas o químicas; se les dió la consigna al alumnado (desconozco la materia o docente que lo asignó) de trabajar en proyectos con este tema; estos proyectos se basaron en investigar, imprimir y exponer sobre una lona información sobre las emociones; en la Fotografía 4 se alcanza a leer que abordaron el tema desde la educación socioemocional sin embargo este proyecto solo fue una dinámica donde el alumnado se hizo responsable de investigar, comprender y seleccionar lo más relevante de sus fuentes de investigación, las cuales desde de mi observación crítica no están dirigidas para la lectura y comprensión de esta población. Fue un proyecto donde se extrajeron los conceptos y términos sin dar espacio a la reflexión y entendimiento del tema desde las distintas fuentes de información a las que acudió el alumnado. Logré identificar la

intención de abordar los temas, sin embargo, no estaba considerándose la praxis y modelo autogestivo por parte de los docentes para el fortalecimiento y comprensión de los temas emocionales. Por lo tanto, es importante el consolidar la teoría y la praxis tanto para el alumnado como para el docente para lograr objetivos y metas de la institución.

## **8.2 Subjetividades y conceptos: cuerpo, emociones y escuela a través del taller**

### ***La voz de mi cuerpo, cartografía emocional, narrativas corporales y narrativas digitales.***

Como parte de las actividades que decidí incorporar en mi trabajo de campo está el taller de *La voz de mi cuerpo*, el cual consiste en identificar y enlistar el significado de cuerpo, emoción y escuela. Esta taller se llevó a cabo en el grupo tercero C así como el grupo de primero A y primero B. Como parte del taller se reflexionaron sobre las situaciones dentro de la escuela que les detonara alguna emoción o estado corpóreo de estrés, cansancio, miedo, felicidad, etc. La participación fue voluntaria y abierta a todo el alumnado. Se trabajó por aula en distintos días dentro de las posibilidades que la escuela me permitía. El taller tuvo una duración de dos horas por día y se dividió en cuatro sesiones que explicaré a continuación. Al final expondré los resultados de los talleres en los diferentes salones para poder observar que cada salón tenía una perspectiva distinta sobre conceptos y experiencias en la escuela sobre sus cuerpos y emociones. Es importante exponer que solo se logró completar las cuatro sesiones planeadas para el taller con el grupo de tercero C, quienes hicieron la sesión de las narrativas corporales. En el caso del grupo primero A y grupo primero B se lograron dos sesiones del taller considerando los conceptos: cuerpo, emociones, escuela y una cartografía emocional.

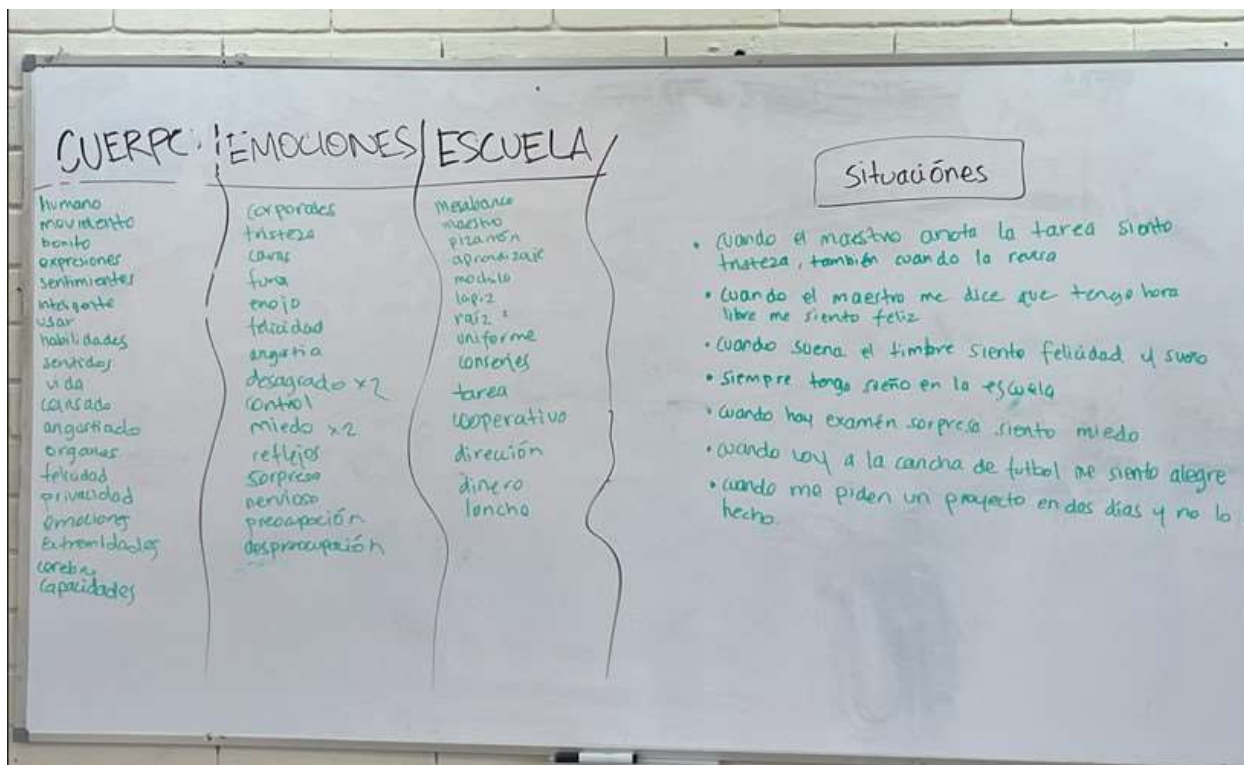
***Tabla 2. Descripción de las sesiones realizadas en el taller***

Duración disponible por sesión: 1 hora	
Significando los conceptos de cuerpo, emoción y escuela. Situaciones que se entrelazan.	Se le sugiere al alumnado significar con una palabra cada uno de los conceptos de manera voluntaria. Se reflexiona y analiza con base a los resultados desde que mirada se perciben estos conceptos. Se comparten situaciones dentro de la escuela donde el cuerpo y las emociones se ven involucradas.
Cartografía Emocional. Espacios de emociones colectivas y subjetivas.	Se presenta una imagen en toma cenital de la escuela. De manera voluntaria pasan los alumnos a delimitar aquellos espacios que les generan emociones con plumones de colores. Se organizan en pequeños grupos, a los cuales se les asignó una emoción específica. Al final se reflexiona sobre como los espacios pueden generar emociones colectivas de acuerdo a las experiencias que se viven ahí.
Narrativas Corporales. Auto reconocimiento y conciencia de los fenómenos que atraviesan al cuerpo.	A través de videos se muestra como el espacio, el tiempo y las cualidades del movimiento generan un lenguaje inteligible, se hace una demostración de cómo el cuerpo expresa en lo cotidiano situaciones emocionales. A partir de ahí se les enseñan las acciones básicas de Laban para que puedan construir alguna de las situaciones en el entorno escolar que se compartieron en la primera sesión. De manera voluntaria se presentan frente al salón o frente al tallerista.
Narrativas Digitales. Reflexiones e historias subjetivas de las emociones y el cuerpo en el entorno escolar.	Se hace una selección del alumnado que creará las narrativas digitales. Se les asigna una cámara de foto y video con la cual pueden crear contenido audiovisual dentro de la escuela. De este contenido harán una selección para la realización de un video que exprese libremente su sentir y pensar sobre sus cuerpos y emociones en el entorno escolar. Se le invita a utilizar una <i>app</i> para editar sus propios videos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las sesiones del taller.

El primer día de taller se realizó una actividad donde se enlistan las palabras que el alumnado vinculaba con emoción, cuerpo y escuela, después se hizo una reflexión de los hallazgos de cada concepto de acuerdo a sus subjetividades, si se inclinaban los conceptos a términos

biomédicos, almáticos o espirituales, psicológicos, sociales, religiosos, etc. Después se anotaron las situaciones que el alumnado recordaba que involucrara al cuerpo y las emociones en el entorno escolar (fotografía 5). Se concluyó con una reflexión sobre cómo estos dos conceptos se viven día a día y comunican mucho sobre nosotros y nuestro entorno. La participación en general fue activa sin embargo en el salón de tercer grado era mayor la participación de los hombres que el de las mujeres en comparación con los grupos de segundo grado donde era más equitativa la participación.



Fotografía 5.- Evidencia de la primera actividad del taller del grupo Tercero C. (Fotografía por Carolina Lorenzo)

En el segundo día se realizó una cartografía emocional de la escuela secundaria No.27, se colocó una fotografía de la escuela en gran formato, a color y en ángulo cenital, en el pizarrón. Se llevaron plumones de distintos colores para que el alumnado pudiera darle una emoción a cada color por ejemplo el amarillo para uno de los salones representaba felicidad y el rojo, odio; después

de asignar las emociones las y los alumnos pasaron a delimitar de manera individual y voluntaria los espacios con los colores, el alumnado pasaba y marcaba, subrayaba o circulaba, las áreas o espacios que les generara alguna emoción. Al final el grupo pudo observar las coincidencias y diferencias que había en cuanto a las emociones que cada quien sentía sobre ciertos espacios. Algunos estudiantes compartían el porqué de su emoción y otros solo participaban y se iban a su lugar. En esta actividad se pudo analizar como muchos de los espacios estaban cargados de emoción por la influencia de quién los ocupaba o la función que tenían, ya fuera una función asignada por la escuela o por el mismo alumnado.

Los espacios que fueron delimitados repetidamente fueron la cafetería, oficina de prefectura, dirección, la cancha de futbol y el aula, sin embargo, en cada salón se delimitaban pequeños rincones de la escuela que para algunos podría representar un espacio de paz, y felicidad. Los sentimientos que más fueron marcados son felicidad, enojo y tristeza y se repartían entre las áreas de más uso en el recreo, por ejemplo, la cancha de juegos mayormente se representaba por felicidad, mientras que el cuarto de prefectura se delimitaba con el sentimiento de odio o tristeza. Lamentablemente, el registro de estas actividades no se pudo recuperar como evidencia para este documento, sin embargo, anexamos la imagen (fotografía 6) que se usó en la actividad con el alumnado.



Fotografía 6.- Imagen cenital de la Escuela Secundaria No.27 para la realización de la cartografía emocional. (Captura tomada en <https://www.google.com.mx/maps/place>)

En la tercer día se trabajó con las narrativas corporales, esta actividad fue un poco más compleja de realizar ya que el alumnado se sentía intimidado al tener que usar el cuerpo, esta razón no solo venia de la desconexión y falta de conciencia del cuerpo en la vida diaria sino que compañeros de la misma escuela habían vivido una experiencia con una practicante de pedagogía quien en una de sus actividades impuso a alumnas a crear un escenario con sus cuerpos, la escena consistía en estar en labor de parto (esta información me la hicieron saber el alumnado del tercero “C”), ante la amenaza de bajarles la calificación las alumnas se vieron obligadas a hacer la actividad, por lo que la practicante fue dada de baja; sin embargo al pasarse la información entre el mismo alumnado se generó una emoción colectiva, una experiencia que influyó en el alumnado así como en el equipo docente.

Por lo tanto, al momento de comenzar la actividad el alumnado lo percibí alerta, pero en el transcurso de la introducción todo fue encaminado a un entorno un poco más seguro y participativo; al referirme a que era “un poco más seguro” es porque el alumnado nunca se arriesgó a sentirse totalmente libres de trabajar con su cuerpo lo cual con base a mi experiencia lo considero común en esta población. Desde nivel primaria la mayoría comienza a preocuparse de la imagen y percepción que tienen las personas que los rodean, se enfrentan a las bromas e interacciones violentas e hirientes en su entorno escolar y posiblemente como una forma de afrontar estas situaciones, se van creando mecanismos de defensa conforme el joven va creciendo, sobre todo a las generaciones que les tocó crecer en en este mundo digital, que implica otras interacciones en otros espacios, con sus propias ventajas y desventajas, referentes a los temas que aborda esta investigación.

La actividad de las narrativas comenzó con exponer las posibilidades del cuerpo en el espacio, peso, flujo y tiempo conectada a situaciones cotidianas que el alumnado pudiera identificar y se complementó con un video que se conformaba en tres segmentos:

El primer segmento eran líneas y figuras geométricas que aparecían y desaparecían en distintas direcciones con distintos tiempos; en el segundo segmento aparecía una figura que simulaba un cuerpo humano, tenía sus extremidades y tronco de líneas paralelas que se movía igual de distintas formas y el tercer segmento eran tres bailarines de danza contemporánea en un salón ejecutando una coreografía. Mientras observábamos todos los segmentos se les preguntaba si esas formas, figuras y cuerpos les transmitían algo, alguna emoción o sentimiento, fue ahí donde el alumnado pudo identificar los términos de Laban sobre el movimiento. El análisis del alumnado definitivamente venía con risas burlescas o sonidos de asombro conforme avanzaban los segmentos, sobre todo en la parte de los bailarines porque el cuerpo es visto tal cual como lo

identifican, con gestos, intenciones y sensaciones más definidas con una interpretación más cruda y real, entonces si un cuerpo se acercaba a otro con un abrazo, empujón, cargándose, entre otras cosas se representaba con situaciones que el alumnado pudo relacionar con lo violento, amoroso, sospechoso, incómodo, etc.

A partir del apoyo del contenido audiovisual se hizo una demostración de las ocho acciones básicas de Laban: golpear, palpar, retorcer, flotar, presionar, sacudir, empujar y deslizar; al tiempo que se hacía la demostración se les cuestionaba si había alguna emoción que se vinculara a esa acción de manera que fueran creando una relación de memoria corporal/emoción/acción. Para reforzar esta relación el alumnado tenía que representarlo con su cuerpo de forma subjetiva, para que esto sucediera se les pidió que hicieran grupos para asignarle a cada grupo su acción/emoción, lo cual les provoco a algunos llevar su cuerpo a un peso pesado y una acción deslizante por la silla. Estos grupos se conformaban en automático, el mismo grupo de hombres, el mismo grupo de mujeres, el mismo grupo mixto y el mismo alumnado que se esperaba a que se les asignara un grupo o preferían la no participación, esta segmentación la observé durante el trabajo de campo en distintos grupos y áreas comunales.

En la observación con el grupo fue difícil hacer que todos tuvieran la disposición de concentrarse en la actividad y puede comprenderse esta situación porque al tener la oportunidad de compartir con el alumnado sus actividades escolares me permitió ver este constante deseo de tener tiempo libre para “pensar y hacer”. De acuerdo a otras experiencias que he tenido con la realización del taller fuera del entorno escolar para grupos de secundaria, es evidente que la atención y disposición del cuerpo es mayor y los resultados en cuanto a la exposición del cuerpo y el trabajo colaborativo llegan a otro alcance o descubrimiento. El grupo de tercero C hizo lo que pudo dentro de lo que su entorno ya le exigía en cada clase, aun así se logró observar como ciertas

memorias del cuerpo accionadas en la inmediatez, más que en la reflexión, reflejaban una situación posiblemente social o cultural, un ejemplo de ello y que es una constante en varios talleres es cuando se trabaja la acción de golpear, la acción inmediata del participante es “golpear” al otro acompañado de dos gestos, la risa o la boca apretada y ceño fruncido; otro ejemplo es la acción de presionar, la cual se dirige al propio cuerpo del participante sobre todo en las extremidades. El cuerpo acciona lo que conoce, la información que atraviesa lo cognitivo.

A partir de esta exploración subjetiva de la acción/emoción se retomaron las situaciones que se compartieron en el primer día del taller en cuanto al cuerpo y emociones en el entorno escolar; cada grupo trabajo en conjunto para expresar con su cuerpo alguna de las situaciones que se tenían analizadas, se apoyaron de las acciones básicas de movimiento para su representación. Como resultado de esta actividad se observó la complejidad de interiorizar a través de la memoria del cuerpo las emociones y su manifestación, escenificar de alguna forma lo que ya han vivido con profundidad y conciencia. Es por eso que anteriormente se compartió que las narrativas requieren de tiempo de análisis, introspección y exploración, lamentablemente no se contaba con mucho tiempo para amplificar el proceso y tener resultados más profundos, también esta parte del taller no era una parte esencial de la metodología de esta investigación sino un complemento que permitiría la conexión de las experiencias del cuerpo y emociones en el entorno escolar por lo que el objetivo fue de apoyo para trabajar las narrativas digitales.

Una de las desventajas de dar un taller es que la parte de observación se mezcla con el dirigir e interactuar con los participantes y el grabar video o tomar fotografías se complicaba por el factor de la preocupación de los directivos así como del alumnado por ser expuestos o expuestas (unos mas que otros) de alguna forma inadecuada. Para mi como investigadora, la observación del grupo y su respuesta ante las actividades, queda entre recuerdos que a veces se difuminan, por lo

que los resultados registrados se reducen a las actividades que fueron escritas en el diario de campo o plasmadas en una fotografía o imagen. Aprendí que en el trabajo de campo se requiere de estar preparada todo el tiempo, sobre todo en este espacio, donde muchas de los días que me fueron asignados fueron de forma esporádica cuando un maestro no se presentaba a clases por lo que a veces se contaba con algunos minutos para organizarse, así como el tiempo en el que uno organiza su vida personal y laboral a partir del tiempo para disponible para el trabajo de campo, por lo que personalmente se complicaba el colaborar con algún colega para el registro audiovisual de las actividades.

Para el cuarto día de taller se le habló al alumnado sobre las narrativas digitales. Se les explicó que son, cómo se elaboran, para que pueden servir y a partir de ahí se nombraron a las y los estudiantes que entregaron la carta de consentimiento firmada por sus padres, madres o tutores. A quienes no presentaron la carta de consentimiento firmada, les pedí que crearan una narrativa escrita e intervenida por dibujos sobre su rutina, que abarcará desde la mañana hasta su salida de la escuela, considerando su cuerpo y emociones. Al alumnado que sí entregó la carta se les asignaron dos cámaras fotográficas con las cuales iban a registrar cualquier objeto, situación, lugar o cuerpo que se vinculara con lo ya platicado en las otras sesiones del taller. Desde mi perspectiva fue más interesante para el alumnado el tener acceso a la cámara, por lo que algunos estudiantes del grupo preferían entrar en esta actividad que les permitía más libertad que estar en sus mesabancos “trabajando”.

Es necesario comentar que antes de la actividad de las narrativas digitales ya se me había negado el acceso al salón por solicitud de algunos docentes, sin embargo días antes de este suceso había pedido a varios de las y los estudiantes que hicieran el registro fotográfico, ya sea de manera individual o si querían en colaboración con otros compañeros o compañeras. Estos alumnos y

alumnas eligieron sus equipos por afinidad, ya sea por su personalidad más responsable o por ser amables con sus compañeros y compañeras. Por lo tanto, este alumnado que se eligió para trabajar juntos y juntas, comenzó a hacer su selección de fotografías que habían capturado días anteriores y seleccionaron música para trabajar con sus narrativas. El alumnado que no había hecho registro de fotografía se dispusieron a hacerlo.

En esta actividad se percibió a la mayoría del grupo más involucrados y motivados. En cuanto a quienes lograron trabajar las narrativas en la *app Inshot* se observa, que, en cuanto al género, las mujeres se permitían expresar más su opinión o al menos desarrollaban un diálogo más abierto y los hombres mostraban cierta “objetividad” en su diálogo, lo cual es totalmente opuesto a lo que se observó en el aula durante el trabajo de campo. Ahí los hombres eran los que más participaban u opinaban y las mujeres se retraían un poco en dar su opinión. Esto solo pude observarlo en el salón de tercero “C” ya que en los días de taller para los grupos de primero se mostraba la apertura de opiniones en ambos géneros. También en cuanto a la selección de fotos, considerando al alumnado que no hizo narrativa digital, pero si captura de fotos, los hombres seleccionaron fotografías donde se involucran otros cuerpos de hombres y algunas de objetos, en cuanto a las mujeres se selección involucraban fotografías de objetos y cuerpos, tanto de hombre como de mujeres. Es aquí donde pudiéramos cuestionarnos si los hombres y las mujeres eligen por un sentir y pensamiento construido por lo social o simplemente es parte de la lógica biopsicologica impuesta que determina las características de comportamiento de ambos géneros.

### **8.3 Resultados y análisis del taller *La voz de mi cuerpo***

A continuación, comparto evidencias de los resultados de las primeras dos sesiones del taller en cuanto a los conceptos de cuerpo, emociones y entorno escolar, antes de que el alumnado

entrara en una reflexión sobre la relación entre estos tres conceptos. Esto nos permitirá identificar y reflexionar sobre el pensamiento inmediato (inconsciente y subjetivo) que tiene el alumnado a nivel secundaria en relación al cuerpo, emociones y entorno escolar, así como que influencias científicas, sociales, políticas o culturales pudieran influir en la construcción y entendimiento de estos conceptos.

**Figura 1.** *Conceptos de cuerpo de la primera sesión de taller*

Cuerpo 1"A"	Cuerpo 1"B"	Cuerpo 3"B"
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hueso</li> <li>• Músculos</li> <li>• Piel</li> <li>• Manos</li> <li>• Organos</li> <li>• Movimiento</li> <li>• Sistema nervioso</li> <li>• Oídos</li> <li>• Cerebro</li> <li>• Pelo</li> <li>• Celulas</li> <li>• Neuronas</li> <li>• Descomposición</li> <li>• Brazos</li> <li>• Dedos</li> <li>• Genitales</li> <li>• Corazón</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organo</li> <li>• Cerebro</li> <li>• Sangre</li> <li>• Torso</li> <li>• Huesos</li> <li>• Masa Muscular</li> <li>• Células</li> <li>• Músculo</li> <li>• Brazos</li> <li>• Piernas</li> <li>• Pelo</li> <li>• Corazón</li> <li>• Nervios</li> <li>• Fortaleza</li> <li>• Nariz</li> <li>• Aparato digestivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Humano</li> <li>• Movimiento</li> <li>• Bonito</li> <li>• Expresiones</li> <li>• Sentimientos</li> <li>• Inteligente</li> <li>• Usar</li> <li>• Habilidades</li> <li>• Sentidos</li> <li>• Vida</li> <li>• Cansado</li> <li>• Angustiado</li> <li>• Organos</li> <li>• Felicidad</li> <li>• Privacidad</li> <li>• Emociones</li> <li>• Extremidades</li> <li>• Cerebro</li> <li>• Capacidades</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las sesiones del taller.

En la Figura 1 vemos los conceptos, términos y palabras que el alumnado de cada grupo compartió en la primera sesión de taller. Este listado nos permite observar lo ya comentado anteriormente sobre la relación inmediata y subjetiva que posee esta población en relación con su cuerpo, la cual generalmente se asocia a una mirada anatómica/biológica en los grupos de primer grado y desde una mirada más psicológica y emocional para el grupo de tercer grado.

**Figura 2.** *Conceptos de emociones en la primera sesión del taller*

Emociones 1"A"	Emociones 1"B"	Emociones 3"C"
<ul style="list-style-type: none"><li>• Felicidad</li><li>• Tristeza</li><li>• Ansiedad</li><li>• Ira</li><li>• Enojo</li><li>• Amor</li><li>• Sentimientos que sientes</li><li>• Llorar</li><li>• Feliz</li><li>• Depresión</li><li>• Fobias</li><li>• Miedo</li><li>• Furia</li><li>• Cariño</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tristeza</li><li>• Felicidad</li><li>• Depresion</li><li>• Miedo</li><li>• Taylor Swift</li><li>• Olivia Rodrigo</li><li>• Eminem</li><li>• Natanael Cano</li><li>• Lil Peep</li><li>• Kid Laroy</li><li>• Enojo</li><li>• Michael Jackson</li><li>• Debilidad</li><li>• Bad Bunny</li><li>• Goku</li><li>• Demon Slayer</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Corporales</li><li>• Tristeza</li><li>• Caras</li><li>• Furia</li><li>• Enojo</li><li>• Felicidad</li><li>• Angustia</li><li>• Desagrado</li><li>• Control</li><li>• Miedo</li><li>• Reflejos</li><li>• Sopresa</li><li>• Nervioso</li><li>• Preocupación</li><li>• Despreocupación</li></ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las sesiones del taller.

En la Figura 2 observamos que el alumnado identifica emociones y sentimientos que se reconocen socialmente y se enseñan en el ámbito escolar, estados del cuerpo que han

experimentado, así como nombrar personalidades del ámbito musical o programas de anime que les provocan emociones.

**Figura 3.** *Concepto de escuela en la primera sesión de taller*

Escuela 1"A"	Escuela 1"B"	Escuela 3"C"
<ul style="list-style-type: none"><li>• Libros</li><li>• Maestro</li><li>• Tareas</li><li>• Salones</li><li>• Lapiz</li><li>• Butacas</li><li>• Alumnos</li><li>• Compañeros</li><li>• Carcel</li><li>• Coopertaiva</li><li>• Exóamen</li><li>• Pizarrón</li><li>• Presión para enfermos mentales</li><li>• Levantarse temprano</li><li>• Policia y militares</li><li>• Droga</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Amigos</li><li>• Limpien los baños</li><li>• Perdido en el tiempo</li><li>• Educación Física</li><li>• Mesabancos</li><li>• Futbol</li><li>• Contactos</li><li>• Volleyball</li><li>• Basket Ball</li><li>• Leonardo</li><li>• Beisball</li><li>• Biología</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mesabanco</li><li>• Maestro</li><li>• Pizarrón</li><li>• Aprendizaje</li><li>• Mochila</li><li>• Lópiz</li><li>• Raíz cuadrada</li><li>• Uniforme</li><li>• Tarea</li><li>• Cooperativa</li><li>• Dirección</li><li>• Dinero</li><li>• Lonche</li><li>• Conserjes</li></ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las sesiones del taller.

En la Figura 3, como en los enlistados anteriores, observamos la relación inmediata y subjetiva que posee esta población con la escuela. Observamos que la mayoría de las palabras definen a la escuela desde el objeto y los espacios que la construyen, así como algunas personas o

cargos que pudieran ser relevantes en su relación con la escuela. Algunas pocas definiciones pudieran relacionarse con su sentir sobre este concepto o espacio.

Estos conceptos y sus definiciones me permitieron comprender en primera instancia desde que mirada está construida la idea o imagen del cuerpo, emoción y escuela. Evidentemente con esta información junto con la observación del trabajo de campo comprendí que la relación del cuerpo y las emociones en el alumnado a nivel secundaria está influenciada mayormente por las disciplinas de la salud como medicina, biología y psicología, disciplinas que son aceptadas socialmente como verdad absoluta, y que el esfuerzo de la escuela por trabajar las emociones se reduce a estas mismas sin considerar que las situaciones en el entorno escolar así como las emociones se construyen con base a las normas sociales y culturales con las que se viven día con día, por ejemplo la estructura de los salones donde el maestro está a un escalón arriba del nivel del piso y las formas de utilizar el poder de los docentes con el alumnado en clase son derivadas de lo cultural y social. Los comportamientos humanos ante diversas situaciones tienen una carga social y cultural, estas a su vez producen estos entornos, en este caso un entorno escolar que carece de una comprensión de las experiencias del cuerpo y las emociones del alumnado de la secundaria No.27 que en diversas ocasiones manifiesta cansancio, desagrado, preocupaciones, angustias y disgustos por situaciones de injusticia, intolerancia y por la sobrecarga de trabajo recibida por las asignaturas.

Ahora, tener el registro de estos tres grupos no son suficientes para aclarar o definir la razón de esta diferenciación entre la forma de percibir el cuerpo y las emociones entre los grupos de primero y tercero pero abre la posibilidad de pensar que las experiencias del cuerpo de los grupos de tercero les permite ver este concepto desde una perspectiva menos anatómica y biológica, mientras que los grupos de primero definen con mucha claridad al cuerpo bioanatómico.

En el caso de las emociones los grupos de tercero nombran las emociones y sentimientos que posiblemente ya han trabajado en clases anteriores o son mas un poco más conscientes de ellas mientras que los grupos de primero hacen uso de la música u otros elementos para definir las emociones; por último el concepto de escuela es muy similar en los grupos de tercero y primero, de ahí podemos analizar que la escuela es en primera estancia un conjunto de elementos materiales que forma parte de una rutina. Me parece muy adecuado creer en que la facilidad que tiene el grupo de tercero para nombrar las emociones y sentimientos parte del trabajo que algunos de los docentes hacen por involucrar estos temas en sus asignaturas, sobre todo tres docentes mujeres, que pude constatar que son las que usaban sus propias perspectivas, herramientas y recursos para hablar del tema.

Algo que me resultó muy interesante fue que un grupo de primero nombrara a artistas para definir emociones, tal vez sea que a través de la música expresamos como nos sentimos. Así como cualquier otro arte, como la danza o la pintura que conlleva un proceso creativo que puede ser un canalizador de emociones, una herramienta de expresión y de gestión emocional. Aunque no es parte de esta investigación puede ser que conforme el alumnado va avanzando de grado escolar va adquiriendo una mayor consciencia de sus emociones al mismo tiempo que va identificando las emociones dejando a un lado la intuición o la forma inconsciente en que el cuerpo busca canalizar estos procesos de autogestión emocional.

#### **8.4 Subjetividades a través de las narrativas digitales del alumnado sobre las experiencias corporales y emocionales**

A continuación, presento un análisis sobre las narrativas digitales que alguna alumnas y alumnos del grupo Tercero “C” realizaron sobre el cuerpo y emociones en el entorno escolar. La

consigna fue que las y los participantes pudieran expresarse en relación a el cuerpo y emociones en el entorno escolar dándoles libertad para abordar cualquier experiencia, idea o pensamiento, desde la inmediatez, lo inconsciente, la intuición; dejando que lo vivido en su cuerpo junto con sus memorias individuales como colectivas se manifiesten a través de un video con fotos, vídeos, música o texto, sin ninguna intervención adulta.

Debo comentar que el grupo Tercero “C” tuvo al menos tres sesiones de taller donde se abordó la significación del grupo sobre el cuerpo, emociones y la escuela, las situaciones que involucran estos conceptos, una cartografía emocional en el espacio escolar y las narrativas corporales con las acciones básicas de movimiento de Laban. Esta actividad tuvo que irse adaptando a las necesidades de la situación así como de los participantes. Realizaron sus propios registros sobre los conceptos de cuerpo y emociones en el entorno escolar dentro de su horario de clases, sin embargo la carga escolar no les permitía salir mucho tiempo de su horario de clases, además que se presentaron suspensiones de clases por días festivos, otras actividades extracurriculares, o bien terminaban su jornada escolar antes de tiempo si algún docente no se presentaba a clases. El receso tenía una duración de 10 a 15 minutos por lo que era muy poco tiempo para trabajar con las narrativas de manera individual.

De igual modo, la forma en cómo se comenzó a trabajar la actividad fue asignando dos cámaras de fotos y video al alumnado. Se les pidió que registraran en foto o video todas aquellas situaciones, cosas, o lugares, que reflejaran para ellos y ellas, el tema del cuerpo y emociones en el entorno escolar. A partir de este registro el alumnado que quiso participar en crear su propia narrativa digital hizo una carpeta propia con fotografías, y grabó un video donde comparten pensamientos, ideas o experiencias sobre el cuerpo, las emociones en el entorno escolar, estos dos elementos, fotografía y video, fueron utilizados para crear un video, editado por ellos y ellas, donde

podían agregar música de fondo, elegir efectos visuales, y decidir la duración del mismo. Se les dió libertad creativa en ese sentido para explorar todas las posibilidades que el medio brinda.

El trabajo de edición del video se pensó realizar con un *software* desde mi propia laptop, sin embargo, como comenté, el tiempo que tenía disponible con el alumnado no era suficiente para trabajar la edición de todos y cada uno de los videos. Los espacios físicos en la escuela destinados para trabajar esta actividad, eran constantemente intervenidos por maestros y alumnos. El *software* de edición de video requiere ciertos conocimientos de montaje y algo de experiencia y práctica para usarse, por lo que reflexioné sobre la capacidad de las y los jóvenes para utilizar algunas aplicaciones o *apps* de teléfono celular, que permiten hacer edición de video. Fue así como se decidió utilizar la aplicación llamada *Inshot* que, además de ser de libre acceso, les permite crear contenido audiovisual de forma más práctica. Esto permitió que los y las participantes trabajarán sus narrativas fuera de la escuela con sus propios dispositivos y a sus propios tiempos, sin embargo sus actividades escolares, como tareas y compromisos externos no permitió que todos concluyeran sus narrativas, aun así fue posible hacer la descripción y análisis de las grabaciones que se hicieron sobre sus experiencias en el entorno escolar respecto a sus cuerpos y emociones así como la selección de fotos para hablar de este mismo tema.

También hubo participantes que nunca contestaron los mensajes para trabajar sus narrativas o no pudieron o quisieron darle seguimiento a la actividad. La mayoría de los estudiantes se propusieron para trabajar en esta dinámica, sin embargo, solo cuatro de ellos lograron seleccionar sus fotos y grabar su video sobre las experiencias del cuerpo y emociones en el entorno escolar, de estos cuatro solo tres lograron editar sus videos en la *app Inshot*. A continuación, se presentan las narrativas de estos estudiantes.

### 8.4.1 Antonio

Dentro de la narrativa de Antonio se ven fotografías grupales o individuales de cuatro de sus compañeros de clase, así como fotografías de él mismo tomadas por alguien más. Decidió poner texto a sus fotos, adjuntar la canción del grupo *American Authors* “*The best day of my life*” y anexar un video que fue grabado en el salón audiovisual de la escuela, sentado en uno de los asientos cubiertos por una funda roja para simular una sala de cine, este espacio estaba disponible para tener más privacidad y menos ruido exterior. En esta parte de la narrativa comparte una anécdota de un *rally* donde compitió su salón con otros salones y concluye su narrativa compartiendo una situación que le parece injusta en comparación a otros grados. Esta última parte de la narrativa se grabó en la escuela durante el horario escolar en el salón de audiovisuales, el cual se encontraba desocupado en ese momento, la grabación se hizo desde mi propio dispositivo.

Se eligió a Antonio para las narrativas digitales porque reflejaba ser un alumno responsable, con mucha disposición y una actitud al parecer neutral ante las situaciones del salón, aunque a veces buscaba cercanía con los compañeros que se posicionaban al final del salón, quienes se destacaban por llamar la atención de los maestros por sus contestaciones o acciones en el salón. Él se sentaba en el mismo lugar, la primera fila cerca de la puerta del salón, en el tercer mesabanco (Fotografía 7), atrás de una pareja de novios que se mostraban afecto ocasionalmente y con los que al principio de mi estancia interactuaba constantemente, su interacción la considero equitativa dentro del aula por lo que me pareció interesante conocer su perspectiva sobre lo que habíamos estado desarrollando a través del taller.

En la narrativa digital de Antonio se incorporaron textos y fotografías de la siguiente forma:

*“Mi amigo”* (Foto de un compañero en el aula a segundo plano totalmente frente a la cámara y sonriendo).

*“Momento pensativo”* (Foto de Antonio en segundo plano tomada por alguien más. Él está en su mesabanco viendo hacia abajo y de fondo se ven sus compañeros en sus mesabancos).

*“Modo pijama para exponer”* (Foto del amigo de Antonio en lo que pudiera parecer una pijama con capucha en una de las bancas que se encuentra en la cancha. La foto está tomada a un primer plano y el compañero con su rostro frente a la cámara, pero la mirada hacia el lado izquierdo).

*“La exposición a salido 10/10”* (Foto tipo selfie donde aparece Antonio, su amigo y un compañero sonriendo mostrando su mano con un pulgar hacia arriba. De fondo se observa la cancha de pasto y alumnado sentados en la banca).

*“LETS GO”* (Foto de Antonio tipo selfie con gesto de grito de júbilo y una mano haciendo la seña de paz [dedo índice y medio hacia arriba]).

*“Demostrando dotes futbolísticos”* (Foto de un compañero dentro del aula dándole un cabezazo a un balón).

*“Debatiendo respuestas”* (Foto donde se ve a Antonio de pie frente a dos compañeros que están sentados en el mesabanco dentro del aula. Uno de ellos se ve sonriendo, Antonio tiene las manos dentro de su sudadera y el otro compañero tiene su mano levantada apuntando hacia arriba).

Sobre la narrativa se observa que eligió en su mayoría fotografías donde se muestran gestos del rostro muy expresivos. Las fotografías hablan de un cuerpo visto de un primer plano a medio plano en espacios dentro y fuera del aula, aunque predominan las fotos dentro del aula en situaciones donde no hay un maestro presente, ya que el uso de la cámara tenía como condicionante no usarla durante las clases y pude estar presente en el proceso. La cara puede estarse considerando como el principal revelador de emociones para Antonio, también las manos fueron una constante en la narrativa ya que comunican un lenguaje que involucra un sentimiento o emoción, por ejemplo, el dedo pulgar hacia arriba, el signo de paz con el índice y el dedo medio o el signo de silencio con el dedo índice cercano a la boca. Otra de las consideraciones es que su narrativa está construida con fotos de compañeros solamente, sin embargo, en el trabajo de campo interactúa de forma muy equitativa con ambos géneros a diferencia de otros compañeros que se relacionan la mayoría del tiempo solo con hombres.

En conjunto con la música que tiene una esencia alegre es una narrativa que refleja un entorno divertido y ameno, aunque no tuviera la música, las imágenes por si solas pueden llegar a representar estas cualidades ya mencionadas. Sin embargo, al momento de compartir una experiencia del cuerpo y las emociones en el entorno escolar decidió expresar una situación de injusticia con la participación de su grupo en las actividades del día del estudiante. Esta consiste en ganar puntos a través de distintos retos físicos y artísticos los cuales comenta que se sentían fuertes cada vez que pasaban un reto, aunque no ganaron la mayoría de las actividades su esfuerzo colectivo les haría “quedar bien” frente a los demás. A pesar de todo quedaron en segundo lugar empatando con el grupo que ellos consideraban que ganarían primero sin embargo cuando dieron conocimiento de primer lugar, el comenta “nos sentimos robados” [junto con un gesto con los brazos que simboliza que fue robo] ya que el grupo que ganó no cubría con la percepción que

tenían los demás de un primer lugar, que era “arrasar con todos”. Este suceso lo debatió con sus compañeros de otros salones en una reunión de amigos fuera de la escuela, uno de ellos explicó por qué obtuvieron el primer lugar; aun escuchando las razones y reflexionando sobre las evidencias que había sobre el primer lugar su sentir de que fue injusto no cambió, ya que esta emoción se refuerza con otros compañeros que vivifican ese momento, creando una experiencia colectiva.

Al ir compartiendo esta experiencia sus gestos faciales marcaban las pautas de cada suceso, al hablar de esfuerzo, quedar bien, de sentirse fuertes, se manifestaba una sonrisa más amplia, mientras que al hablar de sucesos de desigualdad había un cambio en el tono de voz.



Fotografía 7.- Antonio en su mesabanco (Fotografía tomada por alumno anónimo)

#### 8.4.2 Denise

Sobre su narrativa Denise introdujo fotografías de varios escenarios de la escuela como el aula, la biblioteca, la cafetería, la sala audiovisual, así como fotografías individuales y en grupo, ella no sale en ninguna fotografía.

Se puede observar que en cada fotografía agrega textos que describen sus pensamientos, reflexiones y emociones vinculadas a lo que se observa en la fotografía. Adjuntó en su narrativa una música de piano con una armonía melancólica, se desconoce si la música fue elegida desde la misma *app* o era una música que ella ya conocía con anterioridad. Durante el trabajo de campo tuve la oportunidad de observar a Denise constantemente ya que yo me ubicaba atrás de su mesabanco, esto influyó para elegirla para la narrativa digital ya que como alumna era responsable con las actividades en clase, constantemente podía observarle reflexiva (Fotografía 8) y también en disposición de ayudar a sus compañeros con sus trabajos, compartía su cuaderno cuando se lo pedían, sobre todo aquellos compañeros que se distinguían por su comportamiento. También su círculo cercano parecía ser mixto, más hombres que mujeres desde mi perspectiva o tal vez era que se sentaba rodeada de compañeros y solo una compañera era quién estaba sentada a su lado derecho y con la que tenía más interacción. Sus compañeros vecinos eran de los más relajados del salón también. Denise se sentaba en la fila que estaba a un lado de la pared y frente a la mesa del docente, era la tercera en la fila. La ventaja de estar a un lado de la pared era que podía recargar su cabeza en ella y el estar en la fila que estaba frente al docente parece ser más conveniente para no distraerse.

En la narrativa digital Denise expresó lo siguiente:

*“Estar en un salón se siente, feo y estresante, tener una rutina casi todos los días”*

(Foto del aula que captura a algunos compañeros alistándose para salir. Al fondo salgo yo saludando a la cámara haciendo contraste con el gesto de una alumna que ve hacia la cámara con un gesto de cansancio o enfado).

*“Tener una mochila es un claro ejemplo del peso emocional llevamos y cargamos mentalmente”* (Foto de mochilas en el piso del aula; se observan las piernas de dos compañeros sentados en los mesabancos).

*[Sin texto]*(Foto borrosa que muestra una lista al parecer de nombres, es ilegible).

*“Relajar mi mente en otra cosa me ayuda a sentir mejor, como por ejemplo leer un libro”*

(Foto de estantes de libros en la biblioteca escolar, se observan la mayoría como libros viejos y descuidados, algunos desacomodados y sin numeración).

*“A veces solo me falta, sentarme y respirar de tanto agobio de la escuela”* (Foto de unas sillas tipo teatro de madera pintadas de azul que se encuentran en el pasillo de afuera del laboratorio de química, algunas se ven rotas y se percibe que fueron sobrepuestas en ese espacio).

*“Estar con los amigos, entrar a esta sala es como estar en un cine con amigos”*

(Foto del salón audiovisual con algunos compañeros que ven y saludan la cámara, se alcanza a notar un letrero que dice “Felicida.. Mtra.Tona..” en referencia a la directora que se jubiló meses atrás).

*“A veces estar todo el día sentados nos genera una sensación de ansiedad, estrés, desesperación”* (Foto de los mesabancos del aula y dos compañeros sentados en el mesabanco, uno con las piernas descansando en el mesabanco de enfrente y otro con los pies sobre su mesabanco).

*“Por lo general cuando salimos fuera del salón la mayoría se puede sentir libre, tranquila, en paz y feliz”* (Foto del alumnado jugando futbeis en su materia de educación física en la cancha de fútbol).

*“La convivencia en el (no es legible) a veces hartante pero el convivir en general como un grupo es lo que nos hace especiales”* (Foto de un grupo de segundo caminando en la cancha de pasto, algunas alumnas se ven sonriendo entre ellas).

*“Necesitamos sentirnos bien, con uno mismo, especialmente cuando es mental”* (Foto de una compañera sonriéndose a ella misma en el espejo del baño, con la mano en la cintura en forma de pose, se perciben manchas y paño en el espejo del baño).

*“Esta área por lo general me representa enojo, por el hecho de estar ahí por cualquier situación”* (Foto tomada desde las mesas del comedor de la escuela, el cual está ubicado en el pasillo entre las aulas y la cancha de fútbol. Se ve el alumnado transitando por ese espacio, diversos cuerpos).

Dentro de lo que observé en la narrativa de Denise es que se dió la oportunidad de poder reflexionar los sentimientos y emociones sobre los espacios, objetos e imágenes de su entorno, cada imagen detonó una reflexión y análisis de la experiencia que ha tenido en estos espacios, aunque no esté involucrada en las fotos que eligió para su narrativa, ella nos conduce a verla ahí a

través de su reflexión. Reconoce que las posiciones del cuerpo en una constante repetición y permanencia genera emociones, así como el uso de un objeto provoca estados y emociones opuestos a lo que no es deseable o satisfactorio, como el estrés y la ansiedad de estar sentados largas horas en el mesabanco y la tranquilidad que genera el leer un libro de la biblioteca.

Así mismo el cuerpo se percibe de manera distinta afuera y dentro del salón; los objetos como las mochilas representan de forma alegórica una emoción, así como reflexionar que difícilmente podemos visualizar la palabra mochila como algo “vacío”, si no como un objeto que debe cumplir con la característica de “cargar cosas”, así mismo el cuerpo que no lo visualizamos hueco si no repleto de órganos, pero también de sentires. Este mismo objeto de la mochila puede verse como una extensión del cuerpo, como un caparazón que se lleva todos los días, como un objeto que aun viéndose aislado en una foto se pudiera apostar que contiene libros pero que también pertenece a un cuerpo y al parecer eso es lo que Denise vio a través de esta foto. Así como la foto que eligió donde una pluma reposa sobre un papel que parece tener la lista de asistencia, que, aunque este desenfocada sabemos que hay nombres y esos nombres nombran a un cuerpo que está presente o ausente, en esta misma fotografía donde Denise decidió no ponerle texto se refleja de alguna forma un orden, un sistema de control y poder que se ejerce en la escuela. Por lo tanto, lo que ve Denise es profundo, aunque aún no sepa como nombrarlo o describirlo tal cual, no importa si es solo la imagen o si es solo texto, hay un vínculo consciente o inconsciente entre la experiencia del cuerpo y las emociones.

La otra parte de su narrativa fue grabada en el salón de maestros, donde, como en otros espacios, el alumnado, los y las docentes se asomaban frecuentemente, sin embargo Denise en ningún momento se detuvo. Esta parte de la narrativa duro alrededor de los dieciocho minutos, fue una de las participantes que más tiempo se tomó para hablar de las emociones y el cuerpo en el

entorno escolar. Su interés estaba en explicar cómo interpreta las emociones y el cuerpo, explica que el cuerpo actúa de acuerdo a la emoción y sobrepasa la decisión de la mente como si estas trabajaran de manera independiente, donde el cuerpo actúa impulsivamente en acción a la emoción y la mente trabaja de manera más racionalizada. También comenta que cada cuerpo experimenta distintas emociones, aun cuando estos cuerpos estén en la misma situación, sin embargo, en la escuela hay emociones compartidas con otras compañeras por temas que tienen que ver con el uniforme escolar, en comparación con Miranda, de quien presentaré su narrativa más adelante. Denise expresa que los directivos han tomado la decisión de que se utilicen shorts porque algunas alumnas usan sus faldas arriba del nivel de la rodilla. Esto generó que fuera obligatorio el uso de shorts para todas las alumnas, incluso para aquellas que si cumplen con los lineamientos respecto a la longitud de la falda. Denise se siente molesta porque el short no le parece cómodo, además de que ella sí cumple con los lineamientos.

La transición de primaria a secundaria se ve reflejada en un horario escolar más amplio, con mayores retos y obligaciones en lo individual como en lo colectivo, lo cual al principio fue emocionante para Denise. Sin embargo, al pasar de grado, la carga mental y física aumentaba y creaba un estado emocional totalmente distinto, esto sin desacreditar aquellos alcances intelectuales y sociales que ha podido desarrollar, como realizar exposiciones con más control y seguridad así como sentirse más preparada para la preparatoria. Uno de los temas que más trascendió en su narrativa fue el hecho de no contar con tiempos, momentos o espacios para sentirse libre de toda la carga académica, como en los *rallys* de la escuela donde les es permitido cortar con la rutina diaria, incluso en sus horas libres (cuando algún docente no se presenta a clases) no les permiten salir del salón, si no estar sentados y haciendo algún tipo de trabajo extra, así como no darles un espacio entre clases para poder “soltarse”, sin embargo comparte que dos docentes si

involucran actividades o juegos para que se puedan adentrar a la materia, eso permite que el alumnado se sienta atendido en sus necesidades y más alerta a lo que se va a aprender en ese día. Dentro de mis observaciones pude percibir estados del cuerpo o posturas corporales distintas entre cada materia, y precisamente en las que comenta Denise se observaban otros cuerpos y disposiciones ante lo que sucedía en clase.

También me es interesante como Denise comprende que la forma en que se les impone el estar en una rutina de siete horas aproximadamente, con solo diez minutos de receso, es una simulación de la vida adulta. Una vida adulta que se fuerza sobre ellos y ellas, sin mucha oportunidad de encontrarse con uno mismo. Tal vez por esto mismo es que la participación del alumnado en ciertas actividades, que la escuela en general o el maestro en particular propone, carecen de interés por parte de las y los estudiantes. El alumnado termina participando, pero obligados por cumplir con las expectativas de la escuela y tener algo de aprobación a pesar de sentirse agobiados, estresados y cansados de repetir todos los días la misma rutina. A partir de este tema Denise habla en plural, deja ver que es un tema de conversación con sus compañeros y compañeras de la escuela, quienes sienten que su preparación para entrar a la preparatoria se percibe de forma abrupta con la justificación de que les ira peor al entrar a esta nueva etapa, por eso mismo les dejan tareas los fines de semana, ya que desde la percepción del mundo adulto, cuentan con “mucho” tiempo libre para realizarlas, de lo cual Denise está en desacuerdo porque prefiere usar esos días para despejarse.

Otra de los temas que expone Denise es que no es aprobada la forma de ser y hacer de algunos de las y los alumnos, por lo tanto, existen prejuicios y una falta de tolerancia a las distintas personalidades que se manifiestan en el aula, ya sea su forma de hablar, vestirse o pensarse. Expresa que no debería de existir injusticias en la escuela ya que es un lugar donde todos pueden

pertenecer y permanecer libremente, esta circunstancia de injusticia, prejuicio y poca tolerancia no solo proviene del mismo alumnado, si no de maestros y padres de familia. Denise también expresa que las personas que tienen juicios sobre otras es porque ven a otros como “menos humanos” cuando todos deberían de tener la libertad de ser como ellos realmente son y elegir con quien juntarse, así como no desaprobando las razones del porque eligen a ciertas personas como sus amistades.

Como conclusión de su narrativa, Denise propone a los docentes a que se den la oportunidad de conocer e investigar cómo es su población, que piense que no están siendo consideradas las necesidades y contextos de la juventud al momento de estructurar o planificar los proyectos, y esto mismo provoca el poco interés en muchas de las actividades, así como su bajo rendimiento escolar. No es por el hecho de ser “adolescentes” o juventudes tempranas (como yo lo definiría) que se rebelan ante la estructura. La gran mayoría se preocupa por sentirse “aprobado” o “aceptado” no solo por sentirse bien con uno mismo, si no por tener una aprobación social y familiar.



Fotografía 8.- Denise en hora libre (Fotografía tomada por Carolina Lorenzo)

### 8.4.3 Kevin

La narrativa de Kevin tiene una duración de dos minutos con cuarenta y cinco minutos, decidió comenzar con registro de fotografía y concluye con un video donde sale a medio plano y narrando una experiencia en la escuela. Se observan solo cuatro fotografías a las cuales les agrego texto, tres de ellas muestran cuerpos individuales y otra muestra un objeto de la escuela. Una de las fotografías es de Kevin sentando en el mesabanco, tomada por alguno de sus compañeros, mientras que las otras corresponden a sus compañeros de clase posiblemente tomadas por él. En esta narrativa no se utilizó música por decisión del mismo autor, pero sí recurrió a agregar algunos efectos de transición de una foto a otra. Debo decir que cuatro fotografías parecieran ser una pequeña aportación al análisis de la experiencia de Kevin en la escuela, sobretodo porque en

ningún momento hablamos del porqué de su elección sin embargo las palabras y experiencias que comparte dentro de su narrativa me brindan más elementos para el análisis.

Cabe destacar que cada una de las narrativas que se exponen en esta tesis están impregnadas de la personalidad de cada uno de los participantes, en el caso de Kevin es un alumno que durante el trabajo de campo lo tuve a un lado de donde me sentaba, su comportamiento en clase era muy tranquilo, hablaba poco e interactuaba lo necesario para cumplir con las dinámicas del salón como pedir prestado algo o acercarse a su compañero de enfrente para haer una preguntar. Kevin lograba esconder su celular para que no se lo quitaran en la escuela, ya que no era permitido tener uno en clase y se debía dejar el celular en el área de prefectura; lo vi usar el teléfono en algunos momentos de la clase cuando cada quien debía estar en sus propios lugares trabajando (Fotografía 9).

Kevin se sentaba a la altura de la mesa del docente, pero hasta al fondo de la fila, el cual seguramente era un punto ciego para el docente en turno. En las dinámicas que tenían que hacerse en equipos era de los que se quedaban al final sin equipo y tenían que asignarlo a alguno (considerando que no era el único, siempre eran dos o tres quienes quedaban sin ser seleccionados por sus compañeros y compañeras). Dentro de la corporalidad de este alumno me llamaba la atención que la mayoría del tiempo portaba un gesto neutro desde su rostro hasta su postura al caminar, ocasionalmente podía verse una pequeña sonrisa. Sus interacciones en cuanto al diálogo podría definir las como muy objetivas y sin cuestionamientos. Todo esto que registré en mi trabajo de campo lo percibo en su narrativa digital, por lo que tiene mucho sentido el que escogiera solo cuatro fotografías por más que se le invito varias veces a indagar en el registro audiovisual y expresarse abiertamente. Creo que por esto mismo se consideró para crear una narrativa, desde esta personalidad neutra casi “fantasmal” pero siempre presente en el salón de clases.

En la narrativa digital Kevin expresó lo siguiente:

*“Yo cuando me llevaba el celular a la escuela”* (Foto de el mismo en el mesabanco y su celular).

*“Por favor no hagas eso que pensarían tus padres miguel te ves como un furro<sup>4</sup>”* (Foto de un compañero con mameluco de capucha en forma de un animal azul y café).

*“Modo serio: On”* (Foto a primer plano del rostro de un compañero).

*[Sin texto]* (Foto de las sillas que están afuera del salón de laboratorio).

Primeramente, se observa que el alumno inicia su narrativa digital con la foto de el mismo sentado en el mesabanco, la cual muestra el acto de tener y usar su celular en la escuela, algo que va contra el reglamento. En la foto se observa su rostro con una sonrisa tenue asomándose, parece disfrutar de ese momento. Ante esto, reflexiono en que el acto de rebeldía, el ir contra las normas o reglamentos impuestos, puede provocar una sensación de adrenalina y posiblemente hacernos sentir que nos posicionamos como una persona libre y astuta. Posiblemente este gesto del alumno se manifiesta por esta construcción que se tiene de cómo y quién juega entre lo prohibido y lo permitido. Así mismo la siguiente fotografía agrega un texto que hace referencia a la importancia de lo que piensen los papas de Miguel sobre lo que Miguel hace, posicionandolos como una autoridad que interviene en las conductas de su hijo. También se puede analizar que esta fotografía se seleccionó desde lo que Kevin define como un “furro”, un ser fuera del modelo ideal, un cuerpo fuera de la norma y que se hace presente en la escuela en fusión con el cuerpo de uno de sus

---

<sup>4</sup> Un furro, proveniente del termino furry, es un ser antropomórfico que tiene características humanas y animal que se ven en contenido de entretenimiento como películas, series, comics, etc.

compañeros. Esta fotografía como las demás que Kevin eligió, vinculan una emoción a la imagen, ya sea de sorpresa, alegría, humor, tristeza o melancolía, desconozco si es consciente o inconsciente esta elección, sin embargo, hay una razón para haber escogido esas cuatro fotografías de más de setenta opciones.

En la siguiente foto resulta interesante que el rostro de su compañero refleja un gesto muy característico de Kevin, un gesto serio y neutro, puede ser que se reconoce a el mismo a través del otro. También el mismo texto que agrega como el “Modo On” permite analizar que existe la posibilidad de apagar, cambiar o apagar la emoción: otro gesto, otra sensación, otro rostro. Se puede interpretar como una forma de reforzar la idea de que las emociones son momentáneas y que se puede tener el control de ellas. Para la siguiente fotografía se ven cuatro sillas vacías (que pudieron ser butacas de foro o auditorio), estas se ubican afuera del salón del laboratorio de química, de las cuales solo tres se pueden usar. Durante mi trabajo de campo, no observé que se les diera mucho uso, sin embargo, estas sillas aparecieron en varias fotografías del alumnado, por lo que pudiera pensarse que hay una imagen o un recuerdo vinculado a estas. En lo particular me genera la sensación de una ausencia de cuerpo, porque nos enseñaron que las sillas son para sentarse, al mismo tiempo esta ausencia provoca una sensación de melancolía, sobre todo porque se ubican fuera el espacio donde “deberían” de estar para su función. Además, Kevin decidió poner esta foto en blanco y negro, reforzando la emoción que el alumno siente particularmente con este objeto/espacio.

Kevin comparte en la narrativa su primera experiencia presencial en la secundaria después de haber estado tomando clases en línea por cuestiones de pandemia, expresa que llegaron tres compañeros y una compañera a la escuela para recibir el recorrido y la información sobre reglamentos y normas del lugar, sin embargo la fecha para este recorrido era para el día siguiente,

por lo cual tres estudiantes se retiraron y Kevin y un compañero se quedaron a jugar fútbol en la cancha, a jugar con un botella aventándola hacia un bote de basura y explorar los espacios de la escuela. Cabe comentar que al inicio del registro de video se percibe tranquilidad por parte de Kevin pero al momento de tener que recordar estas actividades que hizo con su compañero comenzó con algunas pausas como para recordar o estructurar alguna idea, sin embargo termino por utilizar la palabra “etcétera” para resumir y continuar diciendo que sus padres habían llegado por ellos por lo que se tuvieron que retirar de la escuela, inmediatamente buscó concluir con “muchas gracias por su atención, bye”, por lo que le pregunté cómo se sentía de haber tenido esta experiencia y retomar la escuela después de la pandemia de manera presencial, a lo que respondió, sin cambiar su gesto, que se sentía feliz y emocionado por que conoció la escuela. Ante esta respuesta insistí un poco buscando indagar si esta felicidad y emoción seguía vigente, y contestó que no se siente igual de emocionado porque ya conoce la escuela, así como a sus compañeros, refiriéndose a que ya no está ese estímulo, ese factor sorpresa ante un cambio, aparte de que le da tristeza no ver más a sus amigos, pero le gusta saber que ya va a salir y aprenderá cosas nuevas.



Fotografía 9.- Kevin en el celular (Fotografía tomada por alumno anónimo)

#### **8.4.4 Miranda**

La narrativa de Miranda no se logró editar en la *app Inshot*, sin embargo, hizo una selección de más de veinte imágenes para su narrativa donde vemos fotografías de ella misma, de grupos pequeños, de objetos y espacios de la escuela, así mismo logró grabar su video compartiendo su sentir sobre la experiencia del cuerpo y las emociones en el entorno escolar. Es un video con una duración de quince minutos aproximadamente y se grabó el día en que se estaban tomando las fotos para su graduación, por lo que llevaba su cabello suelto y arreglado además de un poco de maquillaje, sin portar unos lentes de ver que usualmente usaba en clases. Ese día ella tenía que quedarse más tiempo en la escuela por lo que se aprovechó para hacer la grabación sin prisas.

Elegimos usar el salón de clases ya que estaba vacío, sin embargo, tuvimos aproximadamente unas seis interrupciones por algunos alumnos o alumnas que se asomaba al salón o que entraban por sus mochilas, también tuvimos la interrupción de su mamá quién fue a avisar que se iría de raite con uno de sus compañeros de la escuela ya que ella tenía que regresar a trabajar y no podía recogerla a la hora de salida ni llevársela de una vez. Miranda tenía que hacer unos veinte minutos aproximadamente o más de camino hacia su escuela ya que debía recorrer un boulevard, el cual es muy transitado en la ciudad. En ocasiones su hermana mayor pasaba por ella o se quedaba con su abuela, lo cual me indica que Miranda cuenta con una red de mujeres que forman parte de su entorno y su desenvolvimiento social.

Seleccione a Miranda porque era la jefa de grupo, esta posición se le asignó a ella justo cuando entre al trabajo de campo, ya que el jefe de grupo anterior parecía no ser muy responsable con las consignas que tenía en este puesto. Miranda se destaca por ser una alumna responsable, se sentaba en uno de los pupitres de en medio y atrás del salón por lo que le permitía tener una vista más panorámica del aula, sin embargo, desconozco si el sentarse en ese espacio tenía un propósito o simplemente era una preferencia; tuve la oportunidad de observar momentos donde debía dar alguna instrucción a sus compañeros y compañeras, lo cual no siempre se concretaba sobre todo cuando tenían que quedarse adentro del salón cuando no se presentaba algún maestro. Era difícil tener la atención de todos y que cumplieran con lo que se les pedía. En general observé que ante estas situaciones Miranda se mantenía tranquila a pesar de tener que dar indicaciones más de dos veces, incluso hasta darse por vencida e irse a su mesabanco, al no lograr respuesta por parte de sus compañeros. Ser jefe de grupo consistía mayormente en ser un medio de información entre los directivos y el alumnado, creo que la expectativa de los directivos era que a través del jefe de grupo

pudiera darse una mejor organización sin embargo esto no es del todo posible sin la disposición de todo el grupo.

Miranda dentro de su narrativa comienza presentándose y explicando cómo entiende ella las emociones dentro de lo que han visto en la escuela. Para ella las emociones son efímeras, duran muy poco, y los sentimientos son aquellos que perduran, que son profundos, y que vienen de las memorias. Partiendo de ahí da un ejemplo de que le da sueño en la clase de historia porque la maestra solo da indicaciones y se la pasa en el celular, en contraste habla de la clase de química, la cual piensa que no es valorada por sus compañeros y compañeras pues la maestra transmite mucha paz, lo que a su vez le provoca un sentimiento agradable durante esa clase. También comparte “el calor me pone de malas” pero al cambiar a un salón fresco se le pasa esa emoción. Se dió un momento para pensar que otro ejemplo podía compartir y recordó un suceso del día anterior que la puso triste, se sintió excluida por sus amigas del salón quienes al parecer la alejaban de la plática, después termina expresando que ya no está triste, y se ríe porque cree que no fue de forma intencional, que fue algo de un momento y probablemente fue un mal día para ellas, que todos tienen días malos y días buenos, días felices o tristes, y que todos los días se viven distintas emociones, “sería raro no tener emociones, estaríamos todos como...” procede a hacer un gesto neutro. Esto que analiza Miranda le ha permitido probablemente gestionar o al menos racionalizar sus emociones y accionar de acuerdo a ello.

Como ya se ha mencionado anteriormente el uniforme escolar es un tema importante en el alumnado. Hay una autopercepción del cuerpo como “no definido”, al usar un corte en la ropa que no da “forma”, hay una sensación de desagrado al llevarlo puesto. Para algunos alumnos o alumnas se suma a esta sensación el hecho de que no se sienten conformes con su propio cuerpo. Miranda, dentro de su narrativa, habla de que va al gimnasio para cambiar su cuerpo, no porque

no le guste si no para mejorarlo porque “uno siempre puede ser mejor”. Esta frase me hace pensar en ciertos discursos promovidos como saludables pero que responden más a intereses capitalistas, donde se busca imponer un estilo de vida más sano, un cuerpo más femenino o masculino según los estereotipos o representaciones sobre los géneros. Para quien quiera lograr ese físico “deseable” debe consumir y comportarse según las normas establecidas de cómo debe verse el cuerpo.

Miranda se autopercebe sociable en comparación de otros compañeros y compañeras que no hablan con los demás. Hace mención de una chica de su salón que mayormente está sola, aunque algunos se acercan a ella, y de otro compañero al cual identifiqué muy bien, que le cuesta socializar en la escuela, sin embargo Miranda expresa haberlo visto feliz de vez en cuando, cuando participa en actividades del salón. Miranda llega a la conclusión de que ellos piensan que van a ser juzgados por los demás compañeros y compañeras. Aunque Miranda se considera sociable también siente vergüenza en ciertos momentos dentro de la escuela y puede ser extrovertida solo cuando hay un ambiente que le genera confianza para expresarse (Fotografía 10). Considera que convivir con su familia es muy importante ya que su papa trabaja desde muy temprano y casi no lo ve en el día por lo que pone como prioridad el estar con la familia antes que cualquier otra cosa. Este último pensamiento también es acompañado de la reflexión de disfrutar a la familia porque algún día no estarán con nosotros, así como aprovechar todo lo que se vive y siente porque algún día dejara de existir, aprovechar a las amistades las cuales probablemente ya no vera y abrirse a tener amistades nuevas que le aporten a su vida. De esta forma Miranda concluye su narrativa haciendo una reflexión que se construye desde las dinámicas y relaciones con su familia, así como de las experiencias que tiene con sus maestros y el alumnado sobre todo, el de su salón de clases. Su perspectiva del cuerpo se ve más relacionada con la idea hegemónica de un cuerpo con cierta “forma” pero también un cuerpo que expresa, gesticula y comunica sentimientos y emociones en

su día a día. El entorno escolar es donde ella experimenta vergüenza, tristeza pero también felicidad y paz.



Fotografía 10.- Selfie de Miranda (Fotografía tomada por Miranda)

### **8.5 Conclusiones**

Se ha expuesto que las emociones habitan en el cuerpo, se detonan y manifiestan de forma visible, se expresan a través de las palabras, pero también a través del movimiento en formas distintas, se comprenden desde las subjetividades, pero también se construyen por los constructos sociales, culturales y políticos. Las emociones se viven y se puede expresar desde lo colectivo hasta lo muy particular y personal, es por eso que se encuentra una complejidad al momento de estudiarlas y analizarlas, desmenuzar el contexto que las envuelve.

En la secundaria Baja California No. 27 se observó que las emociones se manifiestan específicamente con ciertos docentes durante la clase, el cuerpo se permite ver con tensiones, movimientos punzantes y acelerados con los pies. El cuerpo se va transformando entre las diferentes dinámicas que se presentan, su movimiento va estructurando narrativas al terminar la jornada escolar, estas narrativas corporales se conectan con otras a través de los diálogos y las experiencias que se dan entre el mismo alumnado como el estar ante violencias verbales de algunos docentes, las ausencias de clases, la carencia del diálogo o acuerdos entre directivos y alumnado, el poco tiempo de receso, el cúmulo de proyectos y las interacciones de desigualdad, injusticias, el acoso escolar y la violencia verbal entre el alumnado.

Por parte del equipo docente y la directiva se considera que las clases de artes aportan al estado emocional y corporal del alumnado, que se usan como una estrategia para que el alumnado sea sensibilizado y sea a través de esta disciplina una forma de expresar, soltar o gestionar sus emociones, sin embargo durante la observación se pudo constatar que el alumnado no obtiene ninguna de estas aportaciones o beneficios a su estado corporal y emocional, la experiencia de estos dos conceptos eran muy semejantes a las de otras disciplinas que tienen como principal herramienta de enseñanza la memorización de información y la internalización de la información sin haber pasado por otros procesos cognitivos necesarios, como los mencionados en la teoría de Vygotsky (Carrera y Mazzarella, 2001, p.43), donde la interacción social del tutor o docente, así como la guía en la resolución de problemas contribuyen al desarrollo del potencial del alumnado.

Por lo tanto, la experiencia del cuerpo y las emociones en las juventudes en el entorno escolar se construyen a partir de las interacciones sociales que envuelven a esta población. La interacción con los y las docentes, con los espacios, con las y los compañeros; estas experiencias se pueden agravar de acuerdo a los contextos familiares de los que provenga el alumnado, sus

perspectivas estarán influenciadas por los de su misma población a menos que los discursos morales, éticos, normativos y emocionales provenientes de su entorno familiar estén fuertemente cimentados como fue el caso de una de las alumnas entrevistada junto con otras de sus compañeras. Las otras compañeras compartían opiniones similares mientras que ella mantenía una postura basada en lo que sus padres le habían enseñado. El discurso escuchado parecía más una repetición de lo dicho por sus padres más que una reflexión propia.

También se develan en esta investigación las prácticas y discursos pedagógicos que organizan, categorizan, moldean y estructuran al cuerpo del alumnado para encaminarlos a las expectativas sociales de la adultez pero también para tener un mayor control en los espacios escolares, de igual forma están las microviolencias que se ejercen tanto dentro y fuera de las aulas. Algunos ejemplos de esto son cuando se les solicita que hagan una fila para dirigirse a otro salón, con esa instrucción lo que se espera es que tengan un cuerpo erguido con distancia sobre otro cuerpo y en silencio; el uso del uniforme escolar que categoriza los distintos grados escolares así como una forma semejante a los distintos cuerpos, homogenizando y sin dar oportunidad a la comodidad y personalidad de cada individuo; las expulsiones del salón o separación de los cuerpos que cumplen o no con las consignas en clase; así como los actos verbales por parte de algunos docentes hacia el alumnado, donde se describen rasgos físicos como la voz, el cabello o el rostro, en tono de burla.

Se puede decir que parte de esta estructura pedagógica carece de la reflexión del cuerpo, sigue siendo el cuerpo biológico la única forma de pensar el cuerpo, un cuerpo que debe ser controlado emocionalmente y que es detonado por factores químicos; hay una ausencia del cuerpo social, no se integran pedagogías que amplían el reconocimiento del cuerpo desde lo sociocultural, un cuerpo autónomo, sexuado, estructurado, construido, sensible, perceptible a su entorno. Como

bien lo expone Foucault (1977, p.171-172), el posicionamiento del cuerpo biológico sobre lo histórico proviene de milenios atrás donde las enfermedades y las situaciones de hambre predominaba por la relación que tienen con la muerte, el conflicto se presenta en que sigue predominando el concepto de cuerpo biológico, y las enseñanzas proceden a ser sobre el cuidado del cuerpo en su alimentación y condición física pero difícilmente sobre el cuerpo simbólico, que se expresa y se transforma para identificarse con otros, un cuerpo que construye un lenguaje propio de comunicarse, un cuerpo narrativo, cultural.

Deseo citar una parte del recuerdo encarnado del autor Planella (2017) porque pensar desde el cuerpo es un acto que no se enseña en la escuela, termina siendo una habilidad adquirida a través del estudio del cuerpo, y considero que no debería de ser así. Pensar desde el cuerpo nos permite vivenciar la vida, el cuerpo y sus afectividades, desde el auto reconocimiento, autoconciencia y una mayor autogestión de lo que nos atraviesa.

“Quiero recordar, año a año, curso a curso, las hendiduras, las cicatrices que el hierro al rojo vivo de la educación dejó en mi piel. Políticas del cuerpo inscritas en el órgano más grande de nuestro cuerpo, para recordarnos determinadas normas, peligros, prohibiciones. Disciplinar al cuerpo, a los cuerpos, a nuestros cuerpos, para liberar el alma, ese era el sueño de Platón...” (Planella, 2017, p.43).

Los cuerpos del alumnado del grupo tercero “C” fueron atravesados emocionalmente durante el periodo del trabajo de campo, estas experiencias individuales y grupales, estas manifestaciones corporales constantes de tensión, alerta, desconexión con los otros cuerpos, con el entorno, los gestos y la ausencia de participación y diálogo en el aula, son parte de las narrativas del alumnado pero se leen desde la mirada adulta, se dan por sentado que sus experiencias o

emociones están vinculadas a su proceso de desarrollo biopsicológico y no desde sus contextos y representaciones. Este lenguaje corporal, su historicidad es parte de las narrativas que tienen que ser leídas y comprendidas por el adulto.

Ahora estos cuerpos a veces hacen uso de su voz para que sean escuchadas sus inquietudes, en su mayoría no son atendidas desde la comprensión de la población si no desde la lógica y practicidad de las normas adultas. Sobre los cuerpos femeninos se construye en los espacios escolares, desde las formas de conducta hasta la homogenización de la ropa escolar por lo que las preocupaciones y desconformidades de la mayoría de las alumnas era referente a como se sentían, más que como se veían, con los uniformes escolares. Desde este punto las experiencias del cuerpo se encarnan distinto a las del género masculino.

La temporalidad y frecuencia en los entornos escolares potencializan los sentidos cognitivos, las experiencias, significados y representaciones de los cuerpos, este espacio es un lugar que genera entornos estructurados desde discursos hegemónicos, normativos para configurar cuerpos y formas de pensar que se ajusten a las necesidades de los sistemas de control; estos sistemas buscan evadir el conflicto social y homogenizar las poblaciones para un funcionamiento del capitalismo y de consumo. Las juventudes son el futuro de la sociedad. es por eso que la función de los sistemas educativos es encargarse del desarrollo de esta población, pero para ello es necesario crear metodologías y herramientas que se adapten a las estrategias políticas y sociales para crear este futuro utópico de libertad, crecimiento y seguridad.

Dentro del análisis no quiero dejar de lado la influencia de los docentes en las experiencias del alumnado de la secundaria Baja California No.27. Los docentes son los intermediarios, en ellos se responsabiliza una parte importante del desarrollo de estas poblaciones, sin embargo, no

podemos ignorar que sus estructuras y formas de enseñanza vienen también cargadas de representaciones y significados, emociones y sentimientos que se manifiestan en el cuerpo cotidiano, dentro del aula. La profesión del docente tiene una alta responsabilidad y expectativa, y como el alumnado, está bajo un régimen normativo, la diferencia es que de algún modo quien tiene la posición jerárquica en las aulas son estos cuerpos adultos que representan una autoridad y una referencia de lo que debe de “ser”, su voz y sus acciones corporales son una representación de conocimiento aprobada por la institución o escuela; por lo tanto tiene credibilidad e influencia en y sobre el alumnado que lo observa. En el aula se crean atmósferas que son influenciadas por las dinámicas del alumnado con alumnado, alumnado con el docente y docente con el alumnado, todo ser tridimensional que siente, piensa y actúa; si se crean herramientas de autogestión o autorregulación para todos estos participantes del entorno, pudiéramos encontrar otras alternativas de potencializar las cualidades y características del alumnado, no en un sentido utópico de cambiar el mundo pero si en un sentido de desarrollar seres de reflexión, criterio y responsabilidad afectiva y emocional.

Las expresiones violentas o la ironía son parte del lenguaje del alumnado en la secundaria, fue algo recurrente en el género masculino sin embargo no todos participaban de ello si no que hacían pequeñas intervenciones en contra de estos actos, en su mayoría eran compañeras de clase; no pasa lo mismo cuando estas expresiones violentas son dichas por algún docente, en este caso son menos las intervenciones y fueron mayormente el género masculino, aquellos que eran considerados más “desastrosos” quienes intervenían. Estas situaciones de tensión son un reflejo de como este grupo se había estructurado en las relaciones de poder, el género masculino parecía tener una mayor apertura a la expresión, no por imposición, pero posiblemente en ausencia de la autonomía, seguridad o confianza del género femenino o bien por miedo de la burla. Por otro lado,

los docentes refuerzan su discurso jerárquico y sumisión, no por expresarse violentamente si no sabiendo su posición dentro del aula y las repercusiones que el alumnado pudiera tener si existe una confrontación, sobre todo si la escuela justifica tal comportamiento como parte de la personalidad del docente.

Ahora lo más relevante de esta investigación fue analizar las perspectivas del alumnado, los cuerpos configurados a su espacio y entorno. Como ya se ha mencionado las emociones surgen y se sienten en respuesta a lo aprendido en sus contextos. Por lo que el alumnado de la Secundaria Baja California No.27 posiblemente sienten, piensan y actúan distinto a otras secundarias de otro nivel sociocultural o económico, aun así, podríamos encontrar características similares entre las juventudes de acuerdo a como son percibidos desde la mirada adulta y como los sistemas funcionan para ellas y ellos en cuanto a las exigencias y expectativas que se trazan para su futuro adulto.

Los docentes y directivos buscan, a través del razonamiento adulto y estructurado por la economía política moral, evitar el conflicto y el castigo, pero también se impone la disciplina como recurso de control del cuerpo. Esto no permite lograr una comunicación recíproca y efectiva entre estos dos grupos; si bien no se trata de que supriman la emoción, tampoco de que el sistema se adapte a las necesidades de cada alumno y sus subjetividades. Se debe buscar generar una educación integral que impulse las experiencias de las juventudes a su máximo desarrollo como seres tridimensionales.

Las juventudes representan los espacios y los objetos de su entorno, y les dan un valor de acuerdo a las experiencias que se vinculan con estos, mientras que el adulto ve los espacios desde la perspectiva estructurada del orden y control para la enseñanza. Las juventudes vivifican este orden y control como la pérdida de autonomía y del querer ser. Esto no significa que no se

experimenten situaciones de emociones como alegría o empatía si no que se potencializan emociones de desánimo, cansancio, desconfianza o preocupación que no les permiten desempeñarse como desearían hacerlo o para cubrir las expectativas de los padres o docentes.

De la misma forma, sus experiencias como alumnado no solo se limitan a los cinco días de la semana si no que se extiende los días sábado y domingo donde deben de preocuparse por realizar trabajos escolares, estos trabajos a veces son justificados por el hecho de que el alumnado tiene mucho tiempo libre para realizarlos. Lo anterior me lleva a la reflexión de que el control no es limitado a un horario escolar si no que traspasa a la cotidianidad de las juventudes, así mismo el cómo visualizan esta cotidianidad fuera del horario escolar como un tiempo no aprovechado para su desarrollo o crecimiento a la vida adulta, lo que pudiera reflejar la vida laboral y adulta a la que “necesitan” adaptarse estas poblaciones. El alumnado se va construyendo por las experiencias y discursos que aprenden en la escuela, se van definiendo y construyendo a partir de ahí o bien hay una génesis de emociones y sentimientos para la sobrevivencia o resiliencia de estos espacios.

El alumnado de la secundaria Baja California No.27 muestran a través de sus narrativas la necesidad de crecer, aprender y cumplir con las expectativas de sus padres y escuela para adentrarse a un nuevo nivel educativo, el sistema escolar y de control cumple efectivamente con su rol de construir cuerpos mecánicos, sociales y políticos, sin embargo los resultados a largo plazo son inciertos, no sabemos si estas juventudes seguirán en un estado de adaptación, resiliencia o resistencia a los modelos de control. La ausencia de herramientas y metodologías que potencializan los procesos cognitivos se hacen más evidentes con el tiempo, se crean cuerpos desconectados de sus sensibilidades; la autoconciencia y autogestión emocional se descartan totalmente de los procesos de producción y construcción de conocimiento para una vida adulta de “éxito”. Es en el entorno familiar donde se generan algunas estrategias de acompañamiento emocional para los y

las jóvenes, pero este acompañamiento, la mayoría de las veces, no es conducido por un profesional de la salud mental, sino se basa en el sentido común y la experiencia.

Con este trabajo pudimos constatar que el sistema educativo no alcanza a cubrir las necesidades de capacitación de los docentes para que el alumnado tenga mayores posibilidades de una educación integral y que las juventudes sean consideradas como estos seres tridimensionales, que sienten, piensan y actúan, que se construyen en estos espacios educativos.

## IX. REFERENCIAS

Aguilar, M. & Soto, P. (Coord.). (2013) *Cuerpos, espacios y emociones: aproximaciones desde las ciencias sociales*. UAM-iztapalapa, M.A. Porrúa.

Banks, M. (2014). *Los datos visuales en investigación cualitativa. Investigación Cualitativa*. Morata.

Barés, A. & Roa, M., (2020). “Hallarse” en el monte y la estepa. Corporalidades juveniles y rurales en Del Mármol, M. & Roa, M.L. (Comps.) *Corporalidades y juventudes: subiendo el volumen* (pp. 21- 38). Grupo editor universitario.

Barnsley, J. (2008). *El cuerpo como territorio de rebeldía*. Unearte.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.

Bjerg, M. (2019). Una genealogía de la historia de las emociones. *Quinto Sol*, 23 (1), 1-20.

Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., & Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Universidad de Buenos Aires.

Calderón-Mazzotti, I. (2022). Afectividades y tecnologías encarnadas: #exgorda y #exgordachallenge en TikTok. *Alter, Enfoques Criticos*, 13 (26), 95-115

Carrera, B. & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque Sociocultural. *Educere*. 5 (13), 41-44.

Collier, J. & Collier, M. (1990). *Visual Anthropology. Photography as a research Method*. University of New Mexico Press.

Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*, 5 (13)

Delgadillo, L., Chávez, A., Higaque, M. (2022). *Jardín de las emociones*. <https://cte.seebc.gob.mx/proyectos/jardin2022/index.html>

Dettano, A. (2012). Consumo, cuerpo y emociones en la teoría en Cervio, A. (Comps.). *Las tramas del sentir: ensayos desde una sociología de los cuerpos y las emociones* (pp. 187- 213). Estudios sociológicos Editora.

Estévez, K. (2018). *Autodirección piorenil. Una experiencia de investigación/intervención con adolescentes de secundaria básica*. UNICEF, CESJ.

Herrera, M. (2007). Cuerpo y disciplina: la cátedra de gimnasia en Puebla a finales del Siglo XIX en List, M & Muñiz García, E. (Coord.) *Pensar el cuerpo* (pp. 163-175). Universidad Autónoma Metropolitana.

Fernández, C. Fernández, P., & Peralta, N. (2020). *Las emociones en el aula. Modelos de educación emocional preponderante en el nivel primario de la ciudad de Córdoba*. Tesis Doctoral. Universidad Católica de Córdoba.

Fernández, L. (2018). Cuerpos (des)obedientes modalidades de afectación corporal ante el imperativo del superyó. *Anuario de investigaciones*, 25, 189-196.

Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Siglo XXI.

Galak, E. (2012). Laberintos de Significados: cultura universitaria, jóvenes y cuerpos. Un ensayo sobre definiciones conceptuales y subjetivación política en Cervio, A. (Comps.). *Las tramas del sentir: ensayos desde una sociología de los cuerpos y las emociones* (pp. 19- 31). Estudios sociológicos Editora.

Gillis, J. R. (2018). *Juventud e historia: tradición y cambio en las relaciones de edad en Europa*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo editorial Norma.

Guzmán, A. (2018). *Revelación del cuerpo. La elocuencia del gesto*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Hernández Aguirre, A., Cervantes Arreola , D. I. ., & Anguiano Escobar, B. (2022). Las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión sistemática de la literatura existente sobre el tema. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 6, e1611. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1611>

Hermann-Acosta, A. & Pérez, A. (2019). Narrativas digitales, relatos digitales y narrativas transmedia: revisión sistemática de literatura en educación en el contexto iberoamericano. *Revista Espacios*. 40 (41).

Kraftl, P. & Adey, P. (2008). Architecture/ Affect/ Inhabitation: Geographies of Being-In Buildings. *Annals of the Association of American Geographers*, 98 (1), 213-231. DOI: 10.1080/00045600701734687.

Le Breton, D. (1998). *Las pasiones ordinarias, Antropología de las emociones*. Ediciones Nueva Visión.

Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Ediciones Metales Pesados.

López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Universitaria de formación del profesorado*, 9 (3), 153-167.

López, E. (2023). Experiencias en la implementación de un programa de prevención del consumo de drogas en estudiantes de secundaria. *Espacio Abierto*, 32 (3), 9-28.

Lozano, C. (2012). Etnografía y etnógrafo: percepción y bordes existenciales del trabajo de campo y la etnografía hecha en casa. *Revista de antropología experimental*, 12, 77-89.

Lozoya, J. (2018). Giro afectivo: una aproximación al dilema espacial de las emociones. *Bitácora Arquitectura*, (39), 34–39. <https://doi.org/10.22201/fa.14058901p.2018.39.67825>

*Llevar estudiantes de la EIN-GV inteligencia emocional a escuelas del Valle* (2015) Gaceta UABC. [https://gaceta.uabc.mx/notas/academia/llevar-estudiantes-de-la-ein-gv-inteligencia-emocional-escuelas-del-valle?utm\\_source=chatgpt.com](https://gaceta.uabc.mx/notas/academia/llevar-estudiantes-de-la-ein-gv-inteligencia-emocional-escuelas-del-valle?utm_source=chatgpt.com)

Market Data México (2023) Colonia Independencia, Mexicali, en Baja California. Predik Dara Driven. <https://www.marketdatamexico.com/es/article/Colonia-Independencia-Mexicali-Baja-California>

Monárrez, L. (2020). Resonancias: un acercamiento a las emociones en un colectivo de artistas urbanos juveniles en Ciudad Juárez en López Sánchez, E. & Enríquez Rosas, R. (Coord.) *Emociones y juventudes desde la perspectiva sociocultural* (pp. 29- 50). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Montesinos, D. P. (2007). *La juventud domesticada: cómo la cultura juvenil se convirtió en simulacro*. Popular.

Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Edición UB.

Ros, A. (2009). Laban Movement Analysis. Una herramienta para la teoría y la práctica del movimiento. *Estudis Escènics: quaderns de L'Institut del Teatre*. (35), 350-357.

Ruano, K. (2013). El despertar de las emociones. Un trabajo corporal. *Multitarea revista de didáctica*. (6), 311- 352.

Sabido, O. (2019). *Los sentidos del cuerpo: el giro sensorial en la investigación social y los estudios de género*. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Investigaciones y estudios de género.

Sánchez, T. (2020). Una propuesta para el análisis sociopolítico de las emociones basada en un estudio de caso sobre jóvenes conductores de taxis pirata en Cuauhtépec en López Sánchez, E. & Enríquez Rosas, R. (Coord.) *Emociones y juventudes desde la perspectiva sociocultural* (pp. 3- 27). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Scribano, A. (2009). ¿Por qué una mirada sociológica de los cuerpos y las emociones? A modo de epílogo en Figari, C & Scribano, A. (Comp.) *Cuerpo(s), Subjetivida(des) y Conflicto(s). Hacia una sociología de los cuerpos y emociones desde Latinoamericano* (pp. 141- 151). CLACSO, CICCUS.

Scribano, A. (2016). *Investigación social basada en la creatividad/Expresividad*. Estudios Sociológicos Editora.

Soriano, E. & Osorio, M. (2008). Competencias emocionales del alumnado autóctono e inmigrante de educación secundaria. *Bordon: Revista de pedagogía*. 60 (1), 129-148.

Soto, P. (2013). Entre los espacios del miedo y los espacios de la violencia: discursos y prácticas sobre la corporalidad y las emociones en Aguilar, M. & Soto, P. (Coord.) *Cuerpos, espacios y emociones: aproximaciones desde las ciencias sociales* (pp. 197-218). UAM-iztapalapa, M.A. Porrúa.

Taguenca, J.A, González, R., Rodríguez & M., Segura, T. (2018). Bosquejo de las identidades juveniles en México: fragmentación y multiplicidad a la luz de sus contextos glocales en Vázquez, M, Ospina-Alvarado, M & Domínguez, M. (Comp.) *Juventudes e infancias en el escenario latino americano y caribeño actual* (pp. 135-154). CLACSO.

Vallés, A. (2014) Emociones y sentimientos en el acoso escolar. *Revista digital EOS Perú*. 03 (01), 7-17.

Vygotsky, L. (1931). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas. Comisión editorial para la edición en lengua rusa. Academia de ciencias pedagógicas de la URSS. Tomo III.

Tuñón, E. & Eroza, E. (2001). Género y sexualidad en adolescentes. La búsqueda de un conocimiento huidizo. *Estudios sociológicos*. 19 (1), 209-226.

Zapata, G., Mirabal, A., Canet, M. (2015). El entorno de la organización; un estudio de sus tipologías y su vinculación con la percepción directiva y el diseño organizativo. *Ciencia y sociedad*.40 (4) 785-822.

Zavala, A. (2014). Mi llegada al paraíso. Una etnografía entre pandillas en Oehmichen, C. (Ed.) *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 241-260). UNAM. Instituto de Investigaciones Antropológicas.

## X. ANEXO



Fotografía 9. Cuerpos en complicidad en una hora libre (Fotografía por alumno anónimo)



Fotografía 10. Cuerpos en espera de ser recogidos por sus padres al saber que no tendrán sus últimas horas de clases (Fotografía por Carolina Lorenzo)



Fotografía 11. Los cuerpos en orden para transitar de un salón a otro (Fotografía por Carolina Lorenzo)



Fotografía 12. Los cuerpos comunican un acompañamiento hacia una de las alumnas. (Fotografía por alumno anónimo)



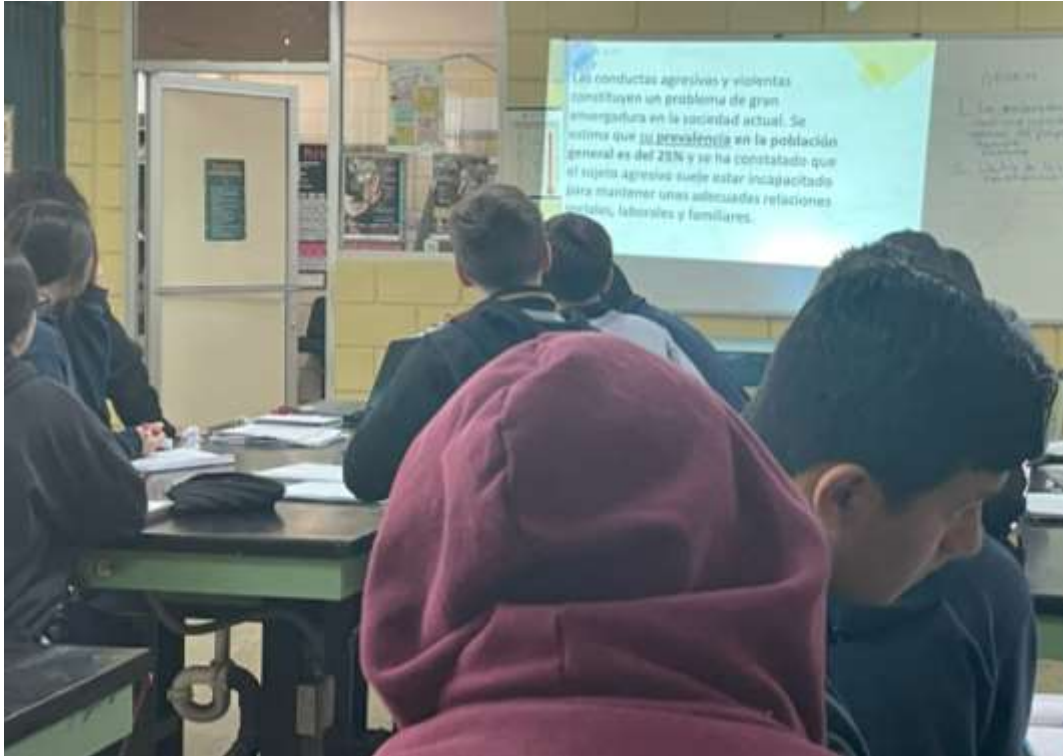
Fotografía 13. Me reconozco a través del espejo en la clase de artes (Fotografía por alumno anónimo)



Fotografía 14. Uno de los gestos más comunes dentro del aula es llevar las manos al rostro o a la cabeza (Fotografía por alumno anónimo)



Fotografía 15. El tiempo de receso se designa para consumir alimentos, hacer actividades deportivas o despejar la mente, en muchas ocasiones la inmediatez es el único recurso para alcanzar ambas actividades, no siempre sale bien. (Fotografía por Carolina Lorenzo)



Fotografía 16. El alumnado atento a la información compartida en el aula. Esta información se integra a las materias impartidas con la intención de abordar el tema de las emociones. (Fotografía por Carolina Lorenzo)