

Centro de disputa: el cuidado y la disciplina de los hijos de migrantes

María Elena Ramos Tovar*
Jesús Contreras Bazaldúa**

Resumen

La intención de este trabajo es, en primer lugar, analizar la forma en que las emociones, como parte de un proceso cognitivo, se relacionan con una serie de situaciones difíciles en la vida de jóvenes y mujeres del Área Metropolitana de Monterrey (ÁMM) y del municipio rural de Zaragoza, Nuevo León, cuyos padres o esposos radican en Estados Unidos (EU). En segundo, saber cómo influyen estas emociones en su vida diaria. El tercer punto se propone conocer cómo la valoración de las mismas les permite construir y reconstruir una perspectiva de realidad y, finalmente, enfrentar los momentos difíciles en sus vidas ante la ausencia del padre o la madre. Concluimos con algunos apuntes sobre el tipo de intervención que trabajo social debe desarrollar para atender a este grupo social.

Abstract

The purpose of this article is, in the first place, to analyze the way emotions, as a cognitive process, are related to a series of difficult situations in the life of adolescences and spouses living in the Metropolitan Area of Monterrey and the rural municipality of Zaragoza Nuevo Leon whose fathers or spouses live in the United States. Secondly, it is important to know who these emotions influence their daily live. Finally, we want to know how the evaluation of these emotions allows them to construct and rebuilt a different perspective of their actual reality and at the end to manage difficult moments in their lives facing the absence of their father o spouse. We conclude with some notes regarding the type of intervention that Social Work should develop in order to attend this social group.

* Profesora-investigadora, Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Nuevo León. Correo electrónico: maria.ramostv@uanl.edu.mx

** Egresado de Posgrado de Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Nuevo León. Correo electrónico: jesus_kontreras@yahoo.com.mx

Palabras clave/keywords: emociones, familia, migración/emotions, family, migration.

Introducción

Pocos son los trabajos que, en general, han incorporado las emociones que experimentan los hijos y esposas que permanecen en su lugar de residencia original mientras el esposo, la madre o el padre, se desplaza a otro país para trabajar (Salazar, R., 2001, 2002, 2005); o de las situaciones que viven los hijos que realizan los viajes transfronterizos con sus padres (Portes, A. y D. MacLeod, 1996; Partida, J., 1996); o de la migración en general entre México y Estados Unidos (EU) (Smith, R., 2006; Urrutia-Rojas, X. et al., 2006; Salgado, V., 2002). Es más preciso señalar que, por ejemplo, los estudios previos han abordado por separado los temas de las emociones, la migración mexicana, las experiencias de esposas (McGuire, S. y K. Martin, 2007), niños y jóvenes en este proceso traslatorio (Díaz, L., 2002) y, recientemente, las estrategias para hacer frente a las situaciones estresantes.

Aun así, continúan siendo pocas las investigaciones que toman como sujeto de estudio a los niños o jóvenes tanto en suelo estadounidense como mexicano. Algunos se enfocan en el papel de los niños y jóvenes en la Unión Americana (UA) como traductores o enlaces culturales entre sus familias y las instituciones (Valenzuela, Jr., A., 1990); otros miden el proceso de adaptación de los niños en el sistema educativo estadounidense (Suárez-Orozco, C. y M. Suárez-Orozco, 2001); mientras que otros señalan que los niños y adolescentes migrantes que viven en EU muestran niveles considerables de angustia y malestar psicosocial que se traduce en problemas de conducta en los primeros, y en conflictos de identidad en los segundos (Guarnaccia, s/f, citado en Aguilera, R. et al., 2004). De igual forma, otros estudios destacan que niños y adolescentes mexicanos en la UA que sufren alguna discapacidad física o tienen algún don o talento en la escuela, reciben escaso apoyo de las organizaciones de servicios, aunado a los traumas producto de la movilización geográfica que mina su autoestima (Prewitt, J. et al., 1990); o bien presentan síntomas del síndrome de estrés postraumático manifestado a través de la soledad, temores inexplicables o sueños y recuerdos recurrentes (Dueñas, O., 1994).

En este sentido, la intención de este trabajo es, en primer lugar, analizar la forma en que las emociones, como parte de un proceso cognitivo, se relacionan con una serie de situaciones difíciles en la vida de jóvenes del Área Metropolitana de Monterrey (ÁMM) y del municipio rural de Zaragoza, Nuevo León, cuyos padres radican en EU; en segundo, saber cómo influyen estas emociones en su vida diaria.

Como tercer punto, conocer cómo la valoración de las mismas les permite construir y reconstruir una perspectiva de realidad y, finalmente, estudiar cómo enfrentan los momentos difíciles en sus vidas ante la ausencia del padre o la madre.

En breve, se pretende examinar un eslabón de la cadena migratoria que ha sido muy poco abordado y que, por antonomasia, ha sido olvidado y obviado, como es el caso de hijos y esposas cuyos esposos o padres han emigrado a la UA y ellos han permanecido en su lugar de residencia. Tal vez por el supuesto de que solo los que se van pasan por el sufrimiento, las penurias y los reacomodos, y los que se quedan, de forma automática y pasiva, se ajustan a esa nueva forma de vida. Por añadidura, buscamos contribuir con este análisis a que otros se interesen en seguir explorando este terreno, hasta ahora, no tocado del todo.

Marco referencial

Tomamos como referencia teórica los aportes que hicieron Peter L. Berger y Thomas Luckmann (1967) al construccionismo social para conectarlos con los planteamientos de Richard S. Lazarus (1991) acerca de las emociones. En la recopilación de la información se usó la entrevista semiestructurada y en el análisis de la misma se trató de ir más allá de los significados superficiales de los textos representados por conceptos como la *cohesión* y el *presupuesto* para llegar a interpretaciones más detalladas gracias a conceptos como la *coherencia*, la *implicatura* y el *sobrentendido*. Al mismo tiempo se incluye el concepto de *deixis* que me permite saber cómo organizan los entrevistados su vida a partir del “aquí de mi cuerpo y el ahora de mi presente” (Berger, P. y T. Luckmann, 1967). En este sentido, se parte de la idea de que las emociones son una construcción social que se hacen manifiestas a partir del uso del lenguaje. Encuadramos estos conceptos en una población inserta en el fenómeno migratorio entre México y EU, aunque exploramos una parte que no ha sido atendida: los familiares que permanecen en su lugar de origen, mientras el padre o el esposo emprende el viaje transfronterizo hacia EU. Por tal motivo, las preguntas de investigación son: ¿cuáles son las emociones que experimentan los hijos que permanecen en México y cuyos padres o madres han ingresado legal o ilegalmente a EU?, en particular conocer cuáles emociones experimentan los hijos ante la partida del padre, durante el viaje transfronterizo y ya que se ha instalado en suelo estadounidense. Y ¿de qué manera afecta la migración del padre o la madre la dinámica de la vida familiar?, específicamente en cuanto a la disciplina de los hijos.

El enfoque de la mediación cognitiva de Richard S. Lazarus (1991) me permitirá analizar la naturaleza de las emociones como la felicidad, la tristeza, la ira, la

vergüenza, etcétera, a partir de un proceso que consta de la relación entre emoción y estrés, valoración, manejo y significado relacional. El autor intenta romper con los restrictivos dogmas conductistas o positivistas que ven al pensamiento como un “proceso físico que se produce en la mente” y a la persona como “una masa de conexiones estímulo-respuesta” (Bolles, 1974: 14, citado en Lazarus, R., 1999: 24), como mero objeto de estudio imposibilitado de decir lo que pasa por su mente, y a “las emociones como fenómenos más o menos objetivos determinados por ciertas estructuras sociales y condiciones interaccionales” (Kemper, T., 1990: 11). Enseguida, Lazarus trata de cambiar el enfoque dimensional de la postura psicológica que reduce las emociones al conjunto binario de agradable-desagradable, excitación-relajación, causa-efecto, por otro de naturaleza categorial y en el que diferencia 15 emociones: ira, temor, ansiedad, culpa, vergüenza, tristeza, envidia, celos, aversión, felicidad, orgullo, amor, esperanza, alivio y compasión (Lazarus, R., 1991).

Además, Lazarus trata de modificar los planteamientos tradicionales que separan al estrés y la emoción. Señala que si hay estrés hay emoción y viceversa; por ejemplo, se considera que el amor es una emoción positiva y que por lo tanto no puede desencadenar estrés, aunque él señala lo contrario. De esta forma, introduce su versión sobre la teoría del estrés psicológico que se basa en el constructo de valoración, en el que el estrés y la emoción dependen del modo en que la persona evalúa los encuentros con el entorno, además del grado de socialización del individuo (Lewis, M., 2000). Es decir, cada una de las emociones dice algo diferente sobre el modo en que toda persona valora lo que sucede y el modo en que lo maneja; además, cada persona tiene una serie de recursos de los que echa mano al momento de enfrentar un episodio emocional, por lo que un solo estímulo sería insuficiente para definir el estrés.

Esto conlleva al significado relacional en el que a mayor cantidad de recursos, mayores posibilidades de salir airoso en una relación estresante, y al planteamiento diferenciador que indica que el sujeto —*subjetivo per se*— modifica el entorno, por lo que rompe, otra vez, con la perspectiva rígida del enfoque causa-efecto. Lo anterior fundamenta la noción de que las emociones son una construcción social, no producto de la relación unidireccional entre la causa y el efecto del planteamiento psicológico y biológico.

Entonces, ¿cómo llega una persona a valorar una emoción? Lazarus considera que esto se logra con la conjunción entre variables ambientales y variables personales. Las primeras se refieren a las demandas que son las presiones explícitas o implícitas del medio; las limitaciones que definen los actos que las personas deberían hacer; la oportunidad de hacer la acción correcta en el momento

oportuno; y la cultura que modifica los actos del individuo pero que también es permeada por aquél. Las segundas tienen que ver con valores, objetivos, creencias y recursos personales. De esta forma, por lo general se piensa que las emociones solo atañen a quien las experimenta, pero en realidad también afectan a todas las relaciones personales y sociales y de algún modo determinan la forma en que el individuo se relaciona con los demás. Por lo tanto, la interpretación que se hace de ellas, la importancia dada a las mismas y la forma en que la persona las maneja dependen del contexto histórico, de la conexión entre tiempo y espacio (Castañeda, M., 2002).

Esto lo lleva a plantear la existencia de dos tipos de valoración: primaria y secundaria. La primera se compone de tres elementos: 1) relevancia del objetivo: no hay emoción si no hay objetivo en juego; 2) congruencia o incongruencia del objetivo: las condiciones de una transacción facilitan o dificultan lo que la persona quiere; si las condiciones son favorables, es probable que se presente una emoción positiva, si es desfavorable, será negativa; 3) el tipo de implicación del ego: el papel que desempeñan diversas metas en la modelación de la emoción como la estima social y personal, los valores morales, los ideales del ego, los significados y las ideas, el bienestar de otras personas y los objetivos vitales.

La valoración secundaria se relaciona con las opciones de manejo. En cuanto a la selección de una emoción, la persona puede evaluar tres aspectos básicos: 1) la culpabilidad o crédito en cuanto a un resultado: se requiere un juicio sobre quién o qué es responsable del daño, amenaza, desafío o beneficio; 2) el potencial de manejo: la convicción personal de poder o no poder actuar para reducir el daño o amenaza, o para que el desafío o beneficio sea fructífero; y 3) las expectativas futuras: pueden ser positivas o negativas, por ejemplo, que la relación persona-medio cambie de mejor a peor.

Revisión de literatura: separación entre padres e hijos

La separación entre los miembros de la familia, ya sea por la activa participación del padre y la madre en el terreno laboral; por la pérdida de derechos de custodia; por divorcio; por la muerte de uno de ellos o por el ingreso de alguno en la cárcel; ocasiona una serie de situaciones difíciles y estresantes para todos los involucrados. Al mismo tiempo modifica "las relaciones entre individuos, familias, lugares de trabajo y el contexto social" (Hertz, R. y N. Marshall, 2001), desde el cambio de rutina de quienes en ocasiones, de pronto, descubren que su padre o madre no está presente (Abrams, R., 1992), hasta la forma de comunicar la pérdida a los demás (Butler, I., 2003).

En algunos casos la separación se vive como algo inherente a la misma relación familiar, por ejemplo, los hijos de padres que trabajan y que han crecido en un ambiente de distanciamiento físico hasta cierto punto “normal”. Lo anterior genera, por ejemplo en los adolescentes, un cierto grado de independencia y puede, a la par, incrementar la posible frecuencia, gravedad y consecuencias de conductas problemáticas, de actividades sexuales y de problemas relacionados con la salud mental como ansiedad, depresión y suicidio (Smolensky, E., 2003). A la par, las madres que trabajan experimentan culpa al dejar incompletas las supuestas tareas de toda madre como el cuidado y la atención de la familia. Por lo tanto, para cubrir dichas necesidades, muchas veces estas mujeres se ven orilladas a relegar sus propias necesidades, lo que deviene momentos de tristeza y enojo por no ver alcanzados los objetivos trazados en los terrenos laboral y familiar (Guendouzi, J., 2006). En el caso de padres que han perdido la custodia por abuso, abandono o maltrato, los hijos presentan un nulo sentido de estabilidad y perciben la situación de pérdida como algo fuera de control y, además, cargado de tristeza (Schneider, K. y V. Phares, 2005).

Situaciones similares se desprenden de la separación geográfica en las familias producto de la migración. Dicha separación se inscribe dentro del concepto de familias transnacionales en el que padre, madre e hijos, a pesar de vivir en países diferentes (Dreby, J., 2006), dependen de la división del trabajo transfronterizo y se caracteriza porque la labor productiva se presenta en el país receptor y la labor reproductiva, en el país natal (Schmalzbauer, L., 2004). Esto ha provocado que los recientes estudios se centren en la investigación de los procesos emocionales que viven las mujeres en los lugares receptores y se empiece a estudiar diversos aspectos de las familias que se quedan en el lugar de origen.

Así, no es sino hasta hace pocos años que se empezó a estudiar a aquellos que permanecen en el país de origen. Dentro de este espectro se han atendido aspectos propios del viaje internacional que emprenden los padres, si lo hacen a través de redes establecidas (Curran, S. y E. Rivero, 2003); si lo hacen acompañados de sus hijos (Partida, J., 1996); si los hijos se ven afectados en términos de adaptación cultural y social al nuevo ambiente (Suárez-Orozco, C. y M. Suárez-Orozco, 2001); si los procesos de adquisición del lenguaje han sido los apropiados (Valenzuela, Jr., A., 1999); si la identidad se modifica producto del contacto con el nuevo entorno (Espin, O., 1997); si los hijos migrantes han desechado la posibilidad de continuar estudiando y han ingresado al mercado de trabajo (Zlolniski, C., 2006; Kandel, W. y G. Kao, 2001); es decir, se ha atendido a aquéllos que son parte activa del proceso migratorio. No obstante, no se han estudiado del todo los aspectos emocionales que experimentan quienes se quedan, no se ha analizado qué pasa

con aquellos que sin realizar físicamente la travesía, sí comparten a la distancia los avatares de su(s) padre(s), esposos o esposas en el camino hacia EU u otro lugar, o incluso construyen, posteriormente, una vida diferente sin la presencia de sus mayores.

Recientemente, Sharon McGuire y Kate Martin (2007) realizaron una investigación sobre lo que experimentan las esposas que se quedan en suelo mexicano ante la salida de la pareja a EU. Así, encontraron que quienes permanecen en su lugar de origen experimentan emociones paradójicamente contrapuestas. En principio, sienten tristeza por la salida de su familiar y alimentan su presente gracias a la esperanza que les produce la posible inclusión del esposo en el mercado laboral estadounidense, el consecuente envío de remesas y el incremento en el bienestar económico a nivel familiar. Zanjadas esas primeras emociones, después viven rodeadas de zozobra por el temor a que sus esposos sufran algún accidente por los riesgos que corren al cruzar ilegalmente a la UA, y sufren episodios de ansiedad a raíz de la falta de noticias sobre el paradero de su consorte y la inseguridad económica por la falta de recursos.

Por lo general, en el caso latinoamericano los hijos se quedan al cuidado de tías, abuelas maternas, hijas mayores o suegras, porque no cuesta mucho en términos económicos y cumplen a cabalidad el papel y función de madre (Dreby, J., 2006; Schmalzbauer, L., 2004), y al cuidado de los padres en el caso filipino (Salazar, R., 2001). Incluso, en ocasiones los menores permanecen bajo la supervisión de "otras madres" como las comadres o madrinas por cuestiones y mandatos culturales (Hondagneu-Sotelo, P. y E. Ávila, 1997).

Ahora bien, aunque en el pasado ya era notoria la presencia de familias divididas por razones geográficas, hoy en día la globalización no solo ha hecho que la migración sea más palpable y posible, sino que ha afectado las decisiones relacionadas con la familia y la posibilidad de migrar (Fass, P., 2005). De allí que la familia transnacional permite, por un lado, el gradual reacomodo económico de quienes se quedan en su país de origen y, por otro, el distanciamiento paulatino entre los mismos (Schmalzbauer, L., 2004). De esta forma, los avances tecnológicos en las telecomunicaciones y el transporte permiten, por un lado, que las familias transnacionales contemporáneas ilegales estén en contacto a través de las llamadas telefónicas y las videograbaciones, principalmente (Díaz, L., 2002; Salazar, R., 2001) y, por otro, que los inmigrantes legales y con recursos económicos suficientes puedan interactuar con mayor facilidad gracias a los servicios aéreos, carreteros y ferroviarios (Fass, P., 2005; Schmalzbauer, L., 2004).

En la actualidad predominan tres tipos de familia transnacional en el caso mexicano: padres que emigran sin esposa e hijos; parejas que viven en EU y los

hijos en México; y madres que después de una relación fallida emigran solas, dejando a sus hijos en su lugar de origen dentro de relaciones familiares inestables (Dreby, J., 2006, Zlolniski, C., 2006). No obstante, Joanna Dreby (2006) señala que una vez en EU, las relaciones se pueden modificar, haciendo más compleja la red de nuevas relaciones y cambiando los comportamientos de comunicación entre los miembros de la familia.

Entre los factores que afectan los patrones de comunicación entre padres e hijos y que se llegan a traducir en distanciamiento o una gradual disolución, se encuentran la descomposición o recomposición de las familias, ya sea porque el hombre decide separarse u olvidarse de la familia en México e iniciar una nueva relación en los EU; o porque la mujer que descubre la infidelidad del esposo, a veces decide dar por terminada la relación (Zlolniski, C., 2006) e inspirar en los hijos sentimientos de rechazo hacia el padre (Dreby, J., 2006). Otro es la aparición de los “nuevos hermanos” nacidos en suelo estadounidense que provocan celos en los hermanos mexicanos; o el hecho de que los padres varones no puedan llenar las expectativas como proveedores económicos a la distancia. No obstante, hay relaciones que parten de cero y así permanecen durante algunos años hasta que los integrantes se vuelven a reunir, ya sea en tierras mexicanas o estadounidenses, como el caso de aquellos padres que salieron de su lugar de origen cuando la esposa estaba embarazada.

Los años de separación entre los miembros de la familia inevitablemente generan distanciamiento e incluso desconocimiento mutuo. Los hijos a menudo señalan que carecen del placer y confort que brinda la diaria interacción con sus padres y que a veces se sienten celosos y desplazados con respecto al cariño de sus madres, ya que pasan más tiempo con otros niños que con ellos (Salazar, R., 2002). Incluso, algunos llegan a pensar que para sus madres son más importantes los bienes materiales producto de su trabajo que las dificultades emocionales que enfrentan ellos día con día. Tal es la necesidad o añoranza que algunos estarían dispuestos a no recibir más juguetes o chocolates con tal de tener cerca a su madre y enmendar la distancia emocional (Salazar, R., 2001b).

Así como la vida material de los niños y jóvenes en ocasiones se ve mejorada, su proceso de maduración también se ve acelerado, precisamente, por la serie de vicisitudes que enfrentan en sus hogares como el maltrato, el abuso sexual, la indiferencia o irresponsabilidad de sus padres varones (Salazar, R., 2001b). Sin la presencia de la madre y la nula participación del padre en las labores domésticas, en muchas ocasiones son las hijas mayores quienes realizan estas actividades y quienes “sufren una radical transformación de su rutina diaria y una repentina reducción en la calidad de vida”, pues se ven agobiadas por la encomienda de

atender los estudios y el peso que significa hacerse cargo de las faenas domésticas (Salazar, R., 2005). De igual manera, los hijos mayores de padres migrantes que permanecen en su lugar de origen (Aguilera, R. et al., 2004; Partida, J., 1996) o se reúnen con sus familias después de varios años de separación (Lashley, M., 2000), aun siendo adolescentes experimentan esta misma situación del cuidado de los hermanos menores y descargan en ellos el enojo que les provoca ver desvanecida su adolescencia y, al mismo tiempo, verse convertidos en la imagen paterna.

Esta situación desencadena en los hijos situaciones estresantes y el plausible incremento de responsabilidades familiares y sociales, además de la latente posibilidad de continuar con el ritual de la migración y convertirse en un futuro en migrantes laborales (Aguilera, R. et al., 2004; Kandel, W. y D. Massey, 2002), una vez que han terminado la educación secundaria (Kandel, W. y G. Kao, 2001). Una de las formas de anticipar imaginariamente el viaje transfronterizo es a través de la conformación de realidades ilusorias. En ese tenor, niños y niñas de entre ocho y 14 años procedentes de un pueblo de Michoacán, México, mantienen latente la expectativa de viajar a la UA gracias al contacto de imágenes inscritas y desarrolladas en videos caseros, fotografías y cartas que envían y, sobre todo, reciben de sus parientes en EU (Díaz, L., 2002). Estos vehículos de sentimientos, emociones, vivencias y casi nunca desencantos, sirven como fuente de inspiración para aquellos niños y niñas que difícilmente tienen acceso a artículos, juguetes y espacios que les resultan ajenos y por lo tanto crean en su mundo imaginario la idea de la comodidad, el buen gusto, la armonía y, en general, la buena vida, sin detenerse a pensar en la otra cara de la migración, signada por penurias, avatares y dificultades.

La imaginación continúa en algunos niños o jóvenes que visitan EU con visa de turista. Es decir, amparados en la familia, que en algunos casos tiene un estatus socioeconómico desahogado en México, permanecen poco tiempo y por lo general se llevan una grata impresión del país, incluso consideran la posibilidad de estudiar una carrera profesional en la UA. Por el contrario, aquellos niños y jóvenes que llegan como parte de una familia migrante tienen una permanencia más prolongada y no visualizan el ingreso o la continuidad académica como una opción viable, más bien se ven orillados a ingresar en la fuerza laboral, en parte porque es lo esperado o porque se ven agobiados por necesidades económicas (Kandel, W. y G. Kao, 2001).

De este modo, la migración internacional adquiere un tinte cultural cuando la intención de salir del país de origen se transmite de generación en generación y entre las personas mediante redes sociales. En comunidades con altos índices migratorios, los hombres crecen con la idea de partir a EU a trabajar porque ello

les brinda “libertad, oportunidades de autonomía económica, la tentación de aventuras desconocidas y la ven como preparación para el matrimonio” (Kandel, W. y D. Massey, 2002: 984). Empero, quienes no contemplan la migración en su futuro, son vistos como perezosos, faltos de iniciativa e indeseables como potenciales parejas (Kandel, W. y D. Massey, 2002). En tanto, las mujeres desarrollan la idea de vivir más que trabajar del lado estadounidense porque lo ven como “un medio para superar las restricciones patriarcales prevalecientes en México, tener poder y autonomía dentro de la familia, reducir la carga del trabajo doméstico y la crianza de los hijos, así como la posibilidad de tener un matrimonio más equitativo” (Kandel, W. y D. Massey, 2002: 984).

Metodología

El propósito inicial de este trabajo era entrevistar a niños, jóvenes y adultos entre los cinco y 25 años de edad, cuyos padres radicaran en EU al momento de la entrevista y ellos vivieran en Nuevo León. Partiendo de esta idea, se logró entrevistar a seis niños entre los cinco y 12 años; sin embargo, se eliminaron de la muestra porque las respuestas que dieron no podían ser analizadas con el método aplicado que es el Análisis del Discurso (AD). Se decidió hablar con las madres de los entrevistados, en principio, para lograr el acceso con los niños y, posteriormente, para obtener información que los pequeños no pudieran brindar. Esta situación resultó en dejar fuera de la muestra a los niños e incluir a las madres de ellos, logrando así una muestra diferente a la inicialmente planteada. En el estudio, se recurre al uso de seudónimos para proteger la identidad de los participantes (véase tabla 1).

La muestra de este trabajo está compuesta por 15 personas entre los 15 y los 55 años de edad. De ella, un entrevistado tiene 15 años; nueve, entre 19 y 30 años; y cinco entrevistados, entre los 30 y 55 años de edad. Por género, 14 entrevistadas son de sexo femenino y uno del masculino. Del total de entrevistados, 11 son mujeres casadas, mientras que un hombre y tres mujeres son solteros. En tres de los casos se entrevistó a la madre y al hijo; mientras que el resto corresponde a entrevistas individuales de madres o hijos. La muestra por municipio se compone de la siguiente manera: Zaragoza, cinco entrevistados; San Nicolás de los Garza, cuatro; Guadalupe, tres; Monterrey, dos; Apodaca, uno.

En cuanto a los años de estudio, los entrevistados promedian 8.9. Una de ellas tenía 17 años de estudio y otra más no había asistido a la escuela. Por ocupación, destacan siete amas de casa y cuatro estudiantes, aunque una de ellas y un estudiante combinaban esta actividad con otra remunerada económicamente: ella

Tabla 1. Características sociodemográficas de los entrevistados

Pseudónimo	Edad	Lugar de nacimiento	Residencia del entrevistado	Estado civil	Escolaridad / Años de estudio	Ocupación
1) Paloma	21	Sabinas Hidalgo, Nuevo León (NL)	Guadalupe, NL	Soltera	Noveno semestre licenciatura / 15.5 años	Estudiante
2) Sofía	27	Querétaro	Monterrey, NL	Casada	Segundo año primaria / dos años	Vendedora de semillas
3) Cristina	15	Guadalupe, NL	Guadalupe, NL	Soltera	Segundo semestre preparatoria / 10 años	Estudiante
4) Marcela	22	Monterrey, NL	Monterrey, NL	Soltera	Tercer semestre licenciatura / 12.5 años	Estudiante y ejecutiva de ventas
5) Rosa María	27	Monterrey, NL	San Nicolás de los Garza, NL	Casada	Primer bimestre escuela técnica / 10 años	Ama de casa
6) Yolanda	55	Monterrey, NL	San Nicolás de los Garza, NL	Casada	Secundaria / nueve años	Ama de casa
7) <i>Julieta (madre)</i>	47	Monterrey, NL	San Nicolás de los Garza, NL	Casada	Normal superior / 17 años	Maestra de primaria
8) <i>Sergio (hijo)</i>	19	Monterrey, NL	San Nicolás, de los Garza, NL	Soltero	Quinto trimestre licenciatura / 13 años	Estudiante
9) Concepción	33	Guadalupe, NL	Guadalupe, NL	Casada	Primaria / seis años	Ama de casa y vendedora de tacos
10) Elisa	35	Monterrey, NL	Apodaca, NL	Casada	Escuela comercial / 11 años	Ama de casa
11) Antonia	25	Zaragoza, NL	Zaragoza, NL	Casada	Primaria / seis años	Ama de casa
12) <i>Cecilia (madre)</i>	46	Zaragoza, NL	Zaragoza, NL	Casada	Sin estudios	Cocinera
13) <i>Érica (hija)</i>	21	Zaragoza, NL	Zaragoza, NL	Casada	Primaria / seis años	Ama de casa
14) <i>Rosario (madre)</i>	45	Zaragoza, NL	Zaragoza, NL	Casada	Primaria / seis años	Dependiente en tienda de abarrotes
15) <i>Sandra (hija)</i>	20	Zaragoza, NL	Zaragoza, NL	Casada	Primer año preparatoria / 10 años	Ama de casa

Fuente: Elaboración propia.

era vendedora de tacos y la estudiante, ejecutiva de ventas. El resto se desempeñaba en tareas como el comercio ambulante, una maestra de primaria, una cocinera y una dependiente en tienda de abarrotes.

Al momento de realizar las entrevistas, el padre, la madre o el esposo del entrevistado se encontraba en EU. En seis de los casos el familiar del entrevistado cruzó sin papeles "al otro lado"; tres tenían visa de trabajo temporal; uno contaba con visa de turista cuando cruzó la frontera; mientras que dos tenían residencia estadounidense y solo uno tenía ciudadanía estadounidense. Por lugar de residencia en la UA, ocho de los familiares se ubicaban en Austin, Houston, Dallas y Waco,

Texas; tres de ellos en Atlanta; otro más en Nueva Orleans, Luisiana; y uno más en Tennessee.

Análisis de datos

En esta sección se recurre a los planteamientos de los estudios del discurso porque me permiten ir más allá de la mera emisión de palabras a nivel superficial para adentrarme en el entramado profundo de los textos que revelan ideas, posturas, sentimientos, viajes retrospectivos y prospectivos, imágenes, etcétera. A continuación incluyo la definición de AD, sus áreas de influencia, algunas definiciones de discurso, así como la relación que guarda dentro de las ciencias sociales y otras metodologías. Más adelante, incorporo datos sobre el manejo y la codificación de la información en este trabajo.

El AD es un enfoque relativamente nuevo en la investigación que no persigue plantear una sola postura sobre los fenómenos estudiados. Se caracteriza por recurrir al plano reflexivo y se ve acentuado por tareas explicativas y argumentativas, rebasando con ello al mero ejercicio descriptivo (Zeeman, L. et al., 2002). El propósito principal del AD es establecer o revelar que en toda interacción no solo se presenta el objetivo de comunicar algo, sino una multiplicidad de intereses o preocupaciones (Gillen, J. y A. Petersen, 2004) que incluyen la crítica, la persuasión, las relaciones de poder, las desigualdades sociales, los matices emocionales, las posiciones ideológicas, la denostación, el halago o la cortesía, entre otros aspectos. Asimismo, ayuda a analizar y poner a prueba lo establecido, lo hegemónico o lo válido (Crowe, M., 2005).

A continuación esbozo las herramientas del estudio del discurso que utilizo en el análisis de la información recopilada en las entrevistas. Por un lado recurro a las relaciones gramaticales entre las palabras representadas por conceptos como la *coherencia* y la *cohesión*; además del *presupuesto* y *sobrentendido* para obtener la información que no está explícitamente expresada; la *implicatura* que, igualmente, remite a datos no explícitos del todo; y a la *deixis* que ubica a las emisiones del sujeto en tiempo y espacio y permite tener una idea de su postura acerca de los fenómenos analizados.

Resultados

Disciplina y vida escolar de los hijos

En esta sección se analizan dos casos relacionados con la educación. En el caso de Rosa María se examinan dos aspectos de la formación de sus hijos: en el interior del hogar y en el contexto escolar. En el caso de Sofía exploro el significado

que le imprime a la educación en relación con la posible migración de sus hijos. Para ello recorro al análisis morfosintáctico con el fin de rastrear los patrones emocionales en las entrevistadas.

Tareas a cambio de esperanza

Rosa María tiene ante sí dos labores: por un lado guiar a su hija Adriana de seis años en el entorno familiar y, por otro, estar al tanto de lo que le sucede como estudiante de primer año de primaria. La convergencia de este evento importante y la participación de algunas personas conforman la evaluación primaria que propone Richard S. Lazarus (1991), que da pie a la presencia de emociones. En cuanto a la formación en el hogar, el padre a la distancia trata de suplir su ausencia mediante la complacencia. Rosa María, al igual que otras entrevistadas, señaló que cuando el esposo o padre ya se encuentra en EU, desea complacer los gustos, antojos y necesidades de sus hijos. El argumento que señalan aquéllos es el deseo de que sus hijos no padezcan las restricciones económicas que ellos enfrentaron en su niñez; que sus hijos tengan los juguetes que ellos no tuvieron; que sus hijos tengan la oportunidad de estudiar que ellos no tuvieron; que sus hijos vayan a los lugares de diversión que ellos nunca vieron. En resumen, tratan de hacerse y mantenerse presentes a través de la condescendencia. En este momento se puede hablar del segundo componente de la evaluación secundaria (Lazarus, R., 1991), ya que las condiciones que rodean al evento en cuestión no son favorables para las madres que tienen que lidiar con los hijos, por lo que es probable que se presenten emociones negativas.

La complacencia se contrapone con el sentir de Rosa María y se convierte en el primer conflicto que enfrenta. Ella —al igual que Elisa, otra de las madres entrevistadas— considera que si los hijos reciben todo lo que se les antoja, con el tiempo se vuelven irresponsables, rebeldes y desobedientes. Así lo han visto con otros familiares que también tienen a sus esposos en EU y cuyos hijos ya se acostumbraron “a lo bueno” y ahora ya no respetan a sus padres y además tienen un bajo desempeño escolar. Este factor se convierte en una amenaza concreta que se relaciona con un posible daño hacia sus hijos, por lo que se puede hablar de temor. En esta emoción está presente la incertidumbre, porque el posible daño siempre en relación con el futuro (Lazarus, R., 1991: 234).

El primer elemento de la evaluación secundaria del temor (Lazarus, R., 1991) indica que culpar es irrelevante. El segundo relacionado con el potencial de manejo remite a la mitigación del miedo si la persona cuenta con los recursos necesarios; mientras que el tercer componente señala que las expectativas futuras son inciertas. En la siguiente viñeta analizo los recursos que utiliza Rosa María para contrarrestar esta emoción.

Entrevistador (E): ¿Entonces usted cree que entre más cosas le dé, va a ser más difícil después?

Entrevistada (EA): Sí. Y yo 'horita ya hablé con los niños, o sea, yo era de, pos así como me decía mi esposo, "es que tú cómpraselos" y ahora los niños ya les tengo así medido de que, hay que ahorrar dinero pa' lo de la casa. Ya olvidense de que los voy a llevar a tal parte, vamos a esperar, yo les digo, "vamos a esperar a que venga papi para irnos a pasear", por él sí tiene pensado, si Dios quiere, venir a medio año, quiere llevarlos a pasear a una parte. Dice, "hay que juntar dinero para podernos ir a pasear los cuatro", no pues sí.

Rosa María echa mano de los recursos que tiene a su disposición y, en el camino, aprovecha las circunstancias para hacer que el temor desaparezca. Al principio seguía las indicaciones de su esposo desde EU, pero al ver que la situación no mejoraba empezó a hablar con sus dos hijos —Adriana de seis años y Kevin de cuatro— y los persuadió de tener un mejor comportamiento. De la viñeta anterior tomo la oración "ya les tengo así medido de que, hay que ahorrar dinero pa' lo de la casa", para mostrar el recurso circunstancial que le permite a Rosa María salir airosa de este evento.

...ya les tengo así medido de que, hay que ahorrar dinero pa' lo de la casa.

El adverbio de tiempo "ya" funciona como punto de enlace entre el pasado y el presente, entre una actitud socorrida previamente y otra diferente en la actualidad; entre la obediencia y la rebelión. El pronombre personal "les" funciona como complemento indirecto y hace referencia a los hijos de Rosa María. Mientras tanto, el adverbio de modo "así" remite a la forma en que se realizan las acciones de Rosa María, representadas por el adverbio "medido". Este adverbio alude a la dosificación y a la aplicación adecuada de los ingresos y, por ende, a la eliminación de gastos superfluos. Asimismo, se convierte en uno de los recursos que usa Rosa María para persuadir a sus hijos acerca de la conveniencia de no despilfarrar el dinero que reciben por los envíos de su papá.

Más adelante, en la perífrasis verbal "hay que ahorrar", el primer verbo remite a la obligatoriedad del segundo, lo que convierte a la administración de los fondos en una acción de carácter impositivo mediante la cual Rosa María, por un lado, desafía las decisiones de su esposo y, por otro, aplica el poder sobre sus hijos en pro de su bienestar. Ahora bien, el complemento directo "pa' lo de la casa" —que se explica en el siguiente bloque— se traduce en un acto de esperanza en los hijos y, al mismo tiempo, en un instrumento de manipulación hacia ellos. Rosa María

inyecta en sus hijos la posibilidad de tener un espacio propio a través de un condicionante que es, precisamente, la represión del deseo de tener juguetes, dulces, ir a parques de diversión, a restaurantes, etcétera. Con esto deja en claro cuáles son las reglas del juego mientras ella esté al frente de la formación de sus hijos. En cuanto a las expectativas, si bien son inciertas puesto que las acciones no se han realizado, ahora el panorama en los hijos está alimentado por la esperanza de que el futuro puede ser mejor.

En cuanto al desempeño escolar, Rosa María detecta que su hija ha bajado las calificaciones. La maestra le dice que la niña está distraída y esta señala que es porque extraña a su papá. Rosa María se enfrenta a otro conflicto. Para solucionarlo recurre a una estrategia en la que por un lado intenta minar la tristeza de su hija y, por otro, trata de que mejore su desempeño escolar. Así, le explica a su hija que su papá se fue a EU a trabajar y conseguir el dinero suficiente para comprarles una casa. La niña se siente motivada y ahora recuerda a su papá pensando en la casa y de paso mejora su promedio en la escuela. Es decir, a través de la esperanza depositada en su hija, Rosa María hizo que la tristeza desapareciera. En cuanto al desempeño escolar de la hija, las emociones que se desprenden en su mamá son ansiedad, temor, alivio, felicidad y orgullo, como se observa a continuación.

E: ¿Cuándo presentaron?

EA: Cuando recién que se fue mi esposo, [...] el 22 tuvo examen de Secretaría y yo andaba de que iba a salir bien baja y que me decían que esos exámenes no valían y sí valió, el de Español. Y sacó 90, y era de escribir, era de escribir y yo me quedé sorprendida con ella.

En este primer pasaje, Rosa María experimenta un patrón emocional compuesto por ansiedad, temor, alivio, orgullo y felicidad en relación con los exámenes de diagnóstico que aplica la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este evento se traduce en el primer componente de la evaluación primaria de Richard S. Lazarus (1991), en la que se presenta la interacción entre persona y situación estresante. Las condiciones desfavorables que rodean al evento, como la poca aplicación de su hija en las tareas escolares, conllevan a que Rosa María anticipe un escenario de fracaso, por lo que las emociones pueden ser negativas y en ellas se incluye a la ansiedad y el temor. Estas emociones se caracterizan por la incertidumbre acerca de los resultados y la ambigüedad de la información disponible que adquieren forma de amenaza, lo que mina, de alguna manera, la estabilidad de Rosa María. En las dos siguientes oraciones se observa la presencia de la ansiedad y el surgimiento del temor.

“yo andaba de que iba a salir bien baja”

La conjugación verbal “andaba” en tiempo copretérito y modo indicativo remite a una acción que se realizó en el pasado, aunque no se sabe con precisión en qué momento sucedió o si terminó, lo que intensifica el estado de ánimo de la persona que enfrenta la situación relacionada con esta acción. Más adelante la conjugación verbal “iba” se refiere a una tercera persona, en este caso la hija de Rosa María, y los mismos modo indicativo y tiempo copretérito aluden a una acción extendida o inconclusa que dan pie a que Rosa María anticipe un resultado desfavorable en los exámenes.

“me decían que esos exámenes no valían y sí valió”

Las conjugaciones verbales “decían” y “valían”, otra vez en tiempo copretérito y modo indicativo, remiten a una tercera persona del plural y se refieren a otras madres de familia que tienen la misma información y no cuentan con la autoridad para aclarar la validez de los exámenes. El plural alude a, por lo menos, dos personas que se convierten en dos voces que incrementan la incertidumbre en Rosa María y que ayudan a que la ansiedad se intensifique. Ahora bien, la siguiente oración “y sí valió” da pie al surgimiento de otra emoción que es el temor y, en este caso, se convierte en acción restauradora que hace desaparecer momentáneamente la ansiedad.

La conjunción copulativa “y” une y equipara dos situaciones, en este caso relacionadas con los exámenes; el adverbio de afirmación “sí” modifica al verbo que acompaña y le imprime la carga de angustia necesaria para ayudar a que se presente el temor. La conjugación verbal “valió” en tercera persona del singular, tiempo pretérito y modo indicativo, remite al examen de la materia de Español que Rosa María aclara inmediatamente después. El tiempo pretérito indica que la acción se realizó en un momento determinado del pasado y que tiene un límite claro; es decir, la acción inició y concluyó. Por lo tanto, termina con las especulaciones sobre la validez de los exámenes y se convierte en la amenaza concreta y repentina relacionada con un daño hacia la persona. Asimismo, al igual que la ansiedad, el miedo requiere de la presencia de la incertidumbre de los resultados, ya que el daño siempre es relación con el futuro (Lazarus, R., 1991: 234).

Los componentes de la evaluación secundaria no son necesarios en estas emociones ya que si la persona supiera lo que va a pasar más adelante o si pudiera escapar del daño, podría mitigar la ansiedad y eliminar el temor (Lazarus, R., 1991).

No obstante, estas emociones se ven desplazadas cuando se presenta el resultado positivo del examen de Español. Por lo tanto, podemos hablar de emociones también positivas como alivio, felicidad y orgullo que se desprenden de la siguiente oración.

“Y sacó 90, y era de escribir, era de escribir y yo me quedé sorprendida con ella”.

El alivio depende de un cambio en la relación entre persona y medio ambiente, además de la transición de condiciones desfavorables a favorables que reducen o eliminan el estrés; o sea, los dos primeros componentes de la evaluación primaria de Lazarus (1991: 281). La conjugación verbal “sacó” en tercera persona del singular, tiempo pretérito y modo indicativo que acompaña al adjetivo numeral cardinal “90”, ilustran el alivio en Rosa María. El tiempo pretérito indica una acción que empezó y concluyó, en este caso satisfactoriamente, lo que elimina temor y ansiedad e inspira tranquilidad en Rosa María. Asimismo, la cantidad obtenida cercana al 100 refuerza la calma de ella al rebasar las expectativas iniciales en su hija.

Esta condición permite hablar de orgullo como emoción concatenada en Rosa María. El orgullo se relaciona con la exaltación de la identidad personal al tomar crédito por un logro u objeto valorado, ya sea propio o de alguien más con quien se identifique la persona (Lazarus, R., 1991: 271). Rosa María previamente le había explicado a su hija el significado de los resultados de los exámenes y ubicó al seis y siete como calificaciones bajas, y al ocho, nueve y 10 como resultados buenos e incluso excelentes. En este caso, ella esperaba que su hija obtuviera seis o siete, pero al verse rebasadas las expectativas, se siente orgullosa porque su hija logró vencer un obstáculo que la mamá anticipaba como difícil. Al mismo tiempo, al repetir “era de escribir, era de escribir” deja entrever la dificultad de la tarea y el riesgo de no obtener un buen resultado, con lo que intensifica la hazaña lograda por su hija y el orgullo que siente por ella.

De igual manera, bajo este contexto de gratificación se puede hablar de felicidad en Rosa María, ya que en sí la felicidad no es un objetivo sino un subproducto de otros objetivos (Lazarus, R., 1991: 266). Es decir, Rosa María no tiene planificado ser feliz a partir de los resultados de su hija en la escuela, sino que esta dicha es más bien inesperada, como lo refleja la sorpresa que sintió al saber del 90 conseguido por su hija. Durante la entrevista quedó en claro la expansibilidad en Rosa María al momento de hablar de los resultados de su hija en la escuela, manifestando corporalmente un sentido de placer y triunfo, características comunes en una persona contenta y orgullosa (Lazarus, R., 1991: 269).

Este panorama de armonía se ve alterado una vez que su esposo regresa de EU, ya que el consorte se vuelve permisivo en cuanto a las tareas escolares de la

hija y con ello diluye las reglas de Rosa María. El bajo desempeño de Adriana se refleja en bajas calificaciones y sanciones como no salir al recreo. Este escenario cubre los dos primeros componentes de la evaluación primaria de Richard S. Lazarus (1991): hay un objetivo en juego y las condiciones son desfavorables, por lo que las emociones pueden ser negativas. El tercer elemento es la participación del ego y puesto que de esta situación se desprende el manejo de un fracaso que no permite cumplir con el ideal del ego, entonces las posibles emociones se reducen a ira, ansiedad, vergüenza y disgusto (Lazarus, R., 1991: 243). De la siguiente viñeta analizo dos segmentos para ilustrar el patrón emocional de vergüenza y enojo presente en Rosa María.

E: ¿Usted cree que les hace falta su esposo a los niños?

EA: Yo a la vez digo que sí, a la vez. Bueno, como ahora que se portaron cuando él vino, que yo batallaba bastante pa' tareas y todo, y todos aquí en la casa, "y haz la tarea", eran las ocho de la noche y no quería hacer tarea, "y no la voy a hacer, y no la voy a hacer". Dice mi esposo, "déjala, déjala, si no la quiere hacer que no la haga". Y le digo, "pero ¿crees que no me da vergüenza que yo vaya con el lonche y me regresen porque no la dejan salir porque no llevé tarea?".

Dice mi esposo, "déjala, déjala, si no la quiere hacer que no la haga".

El acto displicente del esposo de Rosa María acerca de los deberes escolares de su hija rompe con el esquema delineado de ella en el que a partir de la persuasión orillaba a que su hija realizara las tareas. Este factor se convierte en el detonante de la ira en ella y en el primer componente de la evaluación secundaria del enojo (Lazarus, R., 1991: 225). Es decir, el esposo es el responsable del daño que lastima el ego de Rosa María, sobre todo si dicho daño se pudo controlar.

Cuando el esposo dice "déjala, déjala" recurre a la conjugación verbal en imperativo, con lo que aplica el poder sobre Rosa María y mina la autoridad que ella había desarrollado hacia sus hijos. Al mismo tiempo, con este acto el padre le concede a la hija la posibilidad de hacer lo mismo y ubica a madre e hija al mismo nivel. Mediante la anuencia del padre, la hija tiene ahora en sus manos la decisión de actuar y así lo hace ver la conjunción condicional "si", que introduce la acción desafiante hacia la madre, en este caso no hacer la tarea.

Rosa María evalúa entonces los recursos que tiene disponibles y solo encuentra en la queja el potencial para hacer frente al ataque de su esposo. Este reclamo se convierte en el arma que le permite contraatacar a su esposo y con ello también alude a la presencia de la vergüenza, como se aprecia en la siguiente intervención.

“Y le digo, ‘pero ¿crees que no me da vergüenza que yo vaya con el lonche y me regresen porque no la dejan salir porque no llevó tarea?’”.

En el pasaje anterior, el primer elemento que da cuenta de la presencia de la vergüenza es la forma misma de la interrogación. Es una pregunta retórica cuyo cuestionamiento solo radica en la forma sintáctica, porque en el fondo es una afirmación. Este tipo de pregunta se vuelve afirmativa cuando se sobrentiende la respuesta; es decir, la pregunta misma anticipa de alguna manera la respuesta común (Gadamer, H., 1968). Con ello, Rosa María le dice a su esposo que sentiría vergüenza en caso de conjugarse los elementos enunciados en la pregunta retórica: la falla de la persona, el objetivo no alcanzado y la mirada juiciosa del otro. Es decir, una hija que no realizó los deberes escolares; una madre que va a la escuela a la hora del receso con el fin de llevarle a su hija algo de comer; y una autoridad que aplicó a cabalidad las reglas no escritas por el incumplimiento de las tareas del estudiante. Un evento hipotético que adquiere visos de veracidad cuando Rosa María anticipa que no cumpliría con lo esperado en el padre de familia, quien se preocupa por la educación de sus hijos, y con ello atentaría contra el ideal del ego. Ante tales circunstancias, se sentiría humillada, en especial ante los ojos de alguien cuya opinión es de gran importancia (Lazarus, R., 1991: 241), en este caso, las autoridades de la escuela representadas por la conjugación verbal “regresen”, que remite a una tercera persona del plural. En resumen, un encuentro entre un yo y un ellos que aún no se ha presentado —dado el modo subjuntivo de los verbos “vaya” y “regresen”—, pero en el que ella saldría lastimada por estar ante un ser superior y no contar con los recursos para contrarrestar al otro.

Temor y emigración

El segundo de los casos es el de Sofía y, al igual que muchas madres tiene el temor de que sus hijos, una vez influidos por el entorno inmediato que representa la migración hacia EU, desarrollen con el tiempo el anhelo de reproducir el patrón migratorio que inició su padre (Aguilera, R. et al., 2004; Boehm, D., 2004; Kandel, W. y D. Massey, 2002). En este pasaje analizo el temor de Sofía en relación con la vida escolar de sus hijos y la posible migración de su progenie hacia EU. Para ello recurro al análisis morfosintáctico y divido la viñeta siguiente en tres segmentos para facilitar su estudio.

E: ¿Y usted cómo se siente con sus niños? ¿Le preguntan por su esposo?

EA: Le(s) digo, no pos este, que estudien, que se fue para darles sus estudios, que

también, este, échenle ganas a la escuela, a estudiar porque, que no sean como nosotros, que ustedes nunca lleguen a irse pa'llá, irse pa'llá, porque sí, muchos se van para allá y no regresan.

“Le(s) digo... que estudien...”

El pronombre personal de tercera persona del plural “les” funciona como complemento indirecto de esta oración y acompaña a la conjugación verbal “digo” de primera persona del singular que se refiere a Sofía como la ejecutante de la acción. En este sentido, ella se encarga de transmitir uno de los principales deseos de su esposo hacia sus hijos: estudiar.

“... échenle ganas al estudio porque, que no sean como nosotros...”

La locución coloquial “échenle ganas” implica, entre otras cosas, aplicación, concentración, aprovechamiento, vocación, esmero, constancia o perseverancia ante una actividad que permita ir más adelante de la posición actual. En este caso, aunque Sofía usa el imperativo en esta locución, de acuerdo con la entonación que imprimió a la frase, más bien parece una sugerencia en la que les pide a sus hijos ir más allá de un objetivo delimitado: otra vez el estudio.

Ahora bien, la conjunción de palabras en “échenle ganas al estudio” es un lugar común que adquiere forma de idea objetivada que el individuo internaliza y reproduce más adelante. Asimismo, el complemento de la oración alude al complemento de la misma idea objetivada en la que el estudio se convierte en el punto de salvación para la persona, en el factor que puede hacer más llevadera su vida, en la clave para ser alguien importante en la vida, en la clave que les permita ingresar en terrenos más amplios. En sí, el estudio es la piedra angular donde descansa lo que no son y no tienen Sofía y su esposo. Es decir, ella quiere que sus hijos rebasen los dos años de primaria que estudiaron ella y su pareja; que sus hijos no sean vendedores ambulantes de semillas de calabaza; o que sus hijos no vivan en un cuarto de cuatro por cuatro metros ubicado en las faldas de un cerro; ella quiere que sus hijos sean mejores que sus padres. Al mismo tiempo, esta frase común se convierte en el detonante del temor en Sofía, como se explica en la siguiente intervención.

“(Les digo que estudien para) que ustedes nunca lleguen a irse pa'llá, [...] porque sí, muchos se van para allá y no regresan”.

En esta oración se aprecian los tres componentes de la evaluación primaria que plantea Richard S. Lazarus (1991). En principio, convergen personas, motivos y actos, lo que deviene una situación que genera emociones. Aquí están presentes Sofía, sus hijos, el estudio y la posible emigración. Después, existen condiciones desfavorables que rodean al evento y que se traducen en posibles emociones negativas. En este caso, existe el antecedente familiar de la emigración y la deserción escolar, motivos que contextualizan el temor que siente Sofía ante una remota posibilidad de que sus hijos se sientan atraídos por la emigración transnacional, como lo ilustran los déicticos de tiempo “nunca” y de lugar “allá”.

Más adelante, aparece la amenaza por la posible presencia de un daño hacia la integridad física, emocional o espiritual de la persona. Si bien Sofía menciona “muchos” y sugiere con ese pronombre indefinido una cantidad imprecisa de migrantes que no ha regresado a México, sí sabe del caso de un familiar que emigró a EU en las mismas condiciones de su esposo y murió allá, y cuyos hijos con el tiempo se volvieron drogadictos. De esta manera, este ejemplo le sirve para engendrar en sus hijos los riesgos que conlleva dicha determinación. Así, la amenaza de daño que se cierne sobre ella, una persona temerosa, es en relación con una situación que podría presentarse en el futuro lejano. Para salir de ese episodio de temor, Sofía recurre a la idea objetivada del estudio e inyecta en sus hijos la necesidad de aprovechar la oportunidad que ella y su esposo no tuvieron. Aun así, aparentemente desaparece el temor, aunque persiste la incertidumbre, y dado el contexto de la situación y los antecedentes, el miedo sigue latente.

La tabla 2 muestra la herramienta de análisis usada para ubicar las emociones desencadenadas en las Rosa María y Sofía en relación con el tema de la educación de los hijos.

Tabla 2. Herramientas de análisis y patrones emocionales en el segmento “Disciplina y vida escolar de los hijos”

Categoría	Entrevistado	Herramienta de análisis	Patrón emocional
Disciplina y vida escolar de los hijos	Esposas		
Tareas a cambio de esperanza	Rosa María	Análisis morfosintáctico	Temor-ansiedad-temor-alivio-orgullo-felicidad-vergüenza-enojo
Temor y migración	Sofía	Análisis morfosintáctico	Temor

Fuente: Elaboración propia.

A continuación aparecen los resultados de este segmento y la tabla 3 muestra las emociones y las estrategias de manejo que usaron los entrevistados en este apartado. En este segmento analicé el caso de Rosa María en relación con la educación de los hijos en el interior del hogar y en la escuela con el ingrediente de la presencia y ausencia de su esposo; y el caso de Sofía, quien muestra miedo por la posible reproducción del patrón migratorio en sus hijos en caso de abandonar la escuela. En zonas rurales de San Luis Potosí y Zacatecas es común que los niños y jóvenes vislumbren a la migración hacia EU como parte de su desarrollo personal (Aguilera, R. et al., 2004; Boehm, D., 2004; Kandel, W. y D. Massey, 2002) ya que, por ejemplo en el caso de Zacatecas, uno de cada 10 habitantes emigra “al otro lado” (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2004: 32). En el caso de Rosa María encuentro que las dinámicas familiares con el esposo presente distan mucho de aquéllas sin su presencia. Una vez que él se ha marchado a EU, Rosa María detecta que su hija de ocho años se siente triste porque extraña a su papá y que además baja su rendimiento escolar. Este último resultado concuerda con lo encontrado por Diane S. Young y Carrie Jefferson Smith (2000), quienes destacan que ante la ausencia del padre por encarcelamiento, los hijos bajan su desempeño escolar y se muestran menos participativos en su relación con los demás. Ante tal escenario, Rosa María pone en marcha una estrategia para hacer que su hija salga del marasmo donde se encuentra y que así obtenga mejores calificaciones. De esta manera, Rosa María le dice a su hija que su papá se fue a EU a trabajar para conseguir dinero y comprarles una casa. El plan funciona y la hija ahora está ilusionada porque puede tener un espacio propio y además obtiene buenas calificaciones en la escuela. Al mismo tiempo, Rosa María se siente feliz y orgullosa por los resultados positivos de su hija.

Este entorno de armonía se ve alterado cuando regresa su esposo “del otro lado”, ya que junto con él regresan los actos complacientes hacia su hija en relación con las tareas escolares. Este evento genera en su esposa emociones negativas como el enojo porque, por un lado, le derriba el plan de convencimiento que había desarrollado para hacer que su hija cumpliera con sus deberes escolares y, por otro, la pone en entredicho ante su hija, que ahora cuenta con alguien que la apoya para no hacer sus tareas. No cumplir con ello repercute en la hija porque en la escuela le aplican una sanción que es permanecer en el salón de clases a la hora del recreo, que se traduce en un episodio de vergüenza en la madre al no poder entregarle a su hija el almuerzo y, sobre todo, ser regresada ante la mirada de otras madres de familia que sí cumplieron con el cometido de ver a sus hijos, porque estos últimos sí cumplieron con sus tareas.

En cuanto al caso de Sofía, encuentro que dos son las emociones

preponderantes en relación con la educación de sus hijos. Por una parte, se siente temerosa de que si sus hijos no estudian pueden ver a la migración a EU como una posibilidad de desarrollo personal y económico, tal como lo han hecho su padre y algunos otros parientes. Al mismo tiempo, tiene miedo de que una vez allá puedan correr la misma suerte de una persona conocida que falleció en suelo estadounidense y los hijos en México, al verse sin padre, se refugiaron en el consumo de las drogas. Por otra, tiene la esperanza de que sus hijos aprovechen la oportunidad de estudiar que ellos no tuvieron y que de esta manera tengan una mejor vida que la de ellos, quienes salieron de Querétaro en busca de trabajo y se instalaron en Monterrey, donde son vendedores ambulantes y viven en las faldas de un cerro. Sofía, a diferencia de la mayoría de las esposas entrevistadas, no considera a la atención de los estudios de sus hijos como una carga pesada, sino como parte de sus actividades, quizá porque no se involucra mucho y más bien confía en los maestros de la escuela primaria, pues con sus escasos dos años de estudio no puede resolver las dudas de sus hijos. La tabla 3 muestra las emociones y las estrategias de manejo en las esposas en relación con la disciplina y la vida escolar de los hijos.

Conclusiones

Las dinámicas familiares se ven trastocadas cuando el padre emigra a EU y las madres se ven en la necesidad de enfrentar tareas que antes compartían con su pareja; no obstante, pasado algún tiempo madres e hijos encuentran la armonía suficiente para continuar con su vida diaria y con las tareas respectivas, amén de la intervención del padre a la distancia en cuanto a los deseos de los hijos. Este escenario cambia cuando el padre regresa de EU y altera, de nuevo, la dinámica con que se regía el interior del hogar. Por lo general, para tratar de mitigar su ausencia se vuelven complacientes con los deberes de los hijos, y de paso desconocen la figura de autoridad y respeto que la madre se había forjado ante

Tabla 3. Emociones y estrategias de manejo en las esposas ante la disciplina y vida escolar de los hijos

Constructo de valoración	Emociones en las esposas
Evaluación primaria	Temor, ansiedad, esperanza.
Evaluación secundaria	Felicidad, alivio, orgullo, enojo, vergüenza.
Estrategias de manejo	Recurrencia a otras emociones como esperanza, felicidad y orgullo. Promesas, quejas, reclamos.

Fuente: Elaboración propia a partir de conceptos de Richard S. Lazarus (1991).

sus hijos, dejando —otra vez— a una esposa frustrada, enojada, desesperada, con una baja autoestima y con la sensación de ser invadida en su espacio y en su persona.

El entorno extendido como el lugar de residencia se convierte en un factor trascendental para la presencia de las emociones y las estrategias de manejo de la persona. Los entornos rurales, limitados en cuanto a diversidad de actividades, servicios de salud, lugares de recreación y esparcimiento, así como espacios de desarrollo personal y profesional, enclaustran a sus habitantes, por lo que encuentran en la migración hacia EU una posible salida momentánea a las necesidades económicas. Las esposas, mientras tanto, permanecen al amparo de la dependencia del ingreso económico del esposo y depositan en la esperanza la consecución de un mejor mañana.

Las mujeres de la zona rural, específicamente de Zaragoza, Nuevo León, experimentaron en muy pocas ocasiones el enojo como emoción secundaria y recurrieron mayormente al alivio o la esperanza, emociones que se relacionan más bien con estados de inactividad en la persona y no con el enojo, que implica una respuesta y acción transformadora del entorno. Asimismo, en algunas ocasiones permanecieron a la sombra de la resignación, actitud emparentada con la tristeza y que mantiene ensimismada a la persona, volviéndola incapaz de, al menos, intentar cambiar su situación. Caso contrario fue el de las esposas de la ÁMM, quienes mostraron más patrones emocionales donde estaba incluida la tristeza en la evaluación primaria y el enojo como parte de la evaluación secundaria; es decir, en este caso, muchas de las veces el coraje se convirtió, por un lado, en un recurso que usaron para mitigar la tristeza inicial y, por otro, en la emoción que se extendía a los diferentes aspectos analizados, como la vida escolar de los hijos, las enfermedades, las actividades domésticas y las tareas extradomésticas. Si bien tanto unas como otras continuaban con sus actividades cotidianas, lo hacían acompañadas de momentos constantes de frustración, impotencia y desagrado que les dificultaban aún más su vida.

Lo que hay que tener en cuenta es que las políticas públicas se deben traducir en productos que adquieran la forma de programas ejecutados por profesionales, ya sea en el diseño o la implementación conjunta con la ciudadanía donde se detectó por primera vez el problema. En ocasiones, las políticas necesitan tiempo para “madurar”; es decir, se pueden crear en determinado momento, pero no aplicarse sino hasta después de varios años, cuando estén dadas las condiciones necesarias. En el caso de México, la intención de modificar el entorno y los fenómenos sociales que aquejan a la comunidad mediante el diseño y posible aprobación de iniciativas de ley encuentra una serie de trabas burocráticas. Muchas

veces, estas buenas intenciones no se cristalizan porque en el camino se enfrentan a la parte difícil del diseño y aplicación de las políticas sociales que son el cabildeo y la voluntad política, además de la falta de recursos y la apropiada canalización.

Con todo ello, propondría diseñar intervenciones de trabajo social tanto a nivel individual como grupal encaminadas a atender una población particular con necesidades también específicas. En ese sentido, me apoyaría en el proceso de ayuda con perfil constructorista que considera la forma personal de experimentar la situación, así como el contexto individual, social y cultural que rodeó a tal evento. La intención es que el mismo sujeto construya mediante palabras las circunstancias y fenómenos estresantes y aprenda a hacer frente a dichas situaciones difíciles. Es decir, el propio individuo sería el constructor de su propia terapia, ya que sería él mismo quien le diera significado a lo sucedido y no estaría supeditado a la interpretación de los otros; aunque desde esta óptica, el papel del trabajador social es vital para ese reconocimiento y reconstrucción que el sujeto haga.

En España se presenta una propuesta metodológica para el trabajo social con inmigrantes que, desde una orientación socioeducativa, adopta la mediación como la orientación general principal de la intervención. Proponen un método general cuyas etapas buscan reconocer la realidad mediante el análisis, junto con los inmigrantes, de sus necesidades y problemas; al igual que idear estrategias de mejora, entre las que se enfatiza la formación —intervención socioeducativa—, así como generar estructuras participativas para la consolidación de los cambios emprendidos (Galvín, I. y P. Franco, 1996, citados en Raya, E., 2005).

Bibliografía

Abrams, Rebeca, 1992, *When Parents Die: Learning to Live with the Loss of a Parent*, Londres y Nueva York, Routledge.

Aguilera Guzmán, Rosa María et al., 2004, "Ausencia paterna y migración internacional: estresores y compensadores relacionados con la salud mental en adolescentes mexicanos de origen rural", *Adolescence*, vol. 29, núm. 156, pp. 711-723.

Berger, Peter L. y Thomas Luckmann, 1967, *The Social Construction of Reality*, Nueva York, Anchor Books.

Boehm, Deborah A., 2004, "Gender(ed) Migrations: Shifting Gender Subjectivities in a Transnational Mexican Community", *The Center for Comparative Immigration Studies*, Working paper, núm. 100, pp. 1-21.

Butler, Ian, 2003, *Divorcing Children: Children's Experience of Their Parent's Divorce*, Filadelfia, Jessica Kingsley Publishers.

Castañeda, Marina, 2002, *El machismo invisible*, México, Grijalbo.

Crowe, Marie, 2005, "Discourse Analysis: Towards an Understanding of its Place in Nursing", *Journal of Advanced Nursing*, vol. 51, núm.1, pp. 55-63.

Crowe, Marie y Sue Luty, 2005, "Recovery from Depression: A Discourse Analysis of Interpersonal Psychotherapy", *Nursing Inquiry*, vol. 12, núm. 1, pp. 43-50.

Curran, Sara R. y Estela Rivero Fuentes, 2003, "Engendering Migrant Networks: The Case of Mexican Migration", *Demography*, vol. 40, núm. 2, pp. 289-307.

Díaz Gómez, Leticia, 2002, "Siguiendo los pasos hacia Estados Unidos. Interacción infantil con videos, cartas y fotografías", en María Eugenia Anguiano y Miguel J. Hernández Madrid (eds.), *Migración internacional e identidades cambiantes*, México, El Colegio de Michoacán/El Colegio de la Frontera Norte.

Dreby, Joanna, 2006, "Honor and Virtue. Mexican Parenting in the Transnational Context", *Gender & Society*, vol. 20, pp. 32-59.

Dueñas Jolly, Olga Lucia, 1994, *Effects of Stress in Mexican Immigrant Children*, tesis de maestría no publicada, Universidad Estatal de California en Fullerton, California, Estados Unidos.

Espin, Oliva M., 1997, "The Role of Gender and Emotion in Women's Experience of Migration", *Innovation*, vol. 10, pp. 445-455.

Fass, Paula S., 2005, "Children in Global Migrations", *Journal of Social History*, vol. 38, núm. 4, pp. 937-953.

Gadamer, Hans-George, 1994, *Verdad y método*, Salamanca, Ediciones Sígueme.

Gillen, Julia y Alan Petersen, 2004, "Discourse Analysis", en Cathy Lewin (ed.), *Research Methods in the Social Sciences*, Londres, Sage Publications, pp. 146-153.

Guendouzi, Jackie, 2006, "'The Guilt Thing': Balancing Domestic and Professional Roles", *Journal of Marriage and Family*, vol. 68, núm. 4, pp. 901-909.

Hondagneu-Sotelo, Pierrette y Ernestine Avila, 1997, "'I'm Here, but I'm There': The Meanings of Latina Transnational Motherhood", *Gender & Society*, vol.11, núm. 5, pp. 548-571.

Hondagneu-Sotelo, Pierrette, 1994, *Gendered Transitions. Mexican Experiences*

of Immigration, Berkeley, University of California Press.

Hondagneu-Sotelo, Pierrette, 1992, "Overcoming Patriarchal Constraints: The Reconstruction of Gender Relations among Mexican Immigrant Women and Men", *Gender & Society*, vol. 6, núm. 3, pp. 393-415.

Hertz, Rosanna y Nancy L. Marshall (2001). *Working Families. The Transformation of the American Home*. Berkeley: University of California Press.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2004, *Módulo sobre Migración 2002. Encuesta Nacional de Empleo*, Aguascalientes, INEGI.

Kandel, William y Douglas S. Massey, 2002, "The Culture of Mexican Migration: A Theoretical and Empirical Analysis", *Social Forces*, vol. 80, núm. 3, pp. 981-1004.

Kandel, William y Grace Kao, 2001, "The Impact of Temporary Labor Migration on Mexican Children's Educational Aspirations and Performance", *The International Migration Review*, vol. 35, núm. 4, pp. 1205-1231.

Kemper, Theodore D., 1990, "Themes and Variations in the Sociology of Emotions", en Theodore D. Kemper (ed.), *Research Agendas in the Sociology of Emotions*, Albany, State University of New York Press, pp. 3-23.

Lashley, Myrna, 2000, "The Unrecognized Social Stressors of Migration and Reunification in Caribbean Families", *Transcultural Psychiatry*, vol. 37, núm. 2, pp. 203-217.

Lazarus, Richard, S., 1991, *Emotion and Adaptation*, Cary, Oxford University Press.

Lazarus, Richard, S., 1999, *Estrés y Emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*, Bilbao, Desclée De Brouwer.

Lazarus, Richard, S., 1999a, "Hoope: An Emotion and a Vital Coping Resource Against Despair", *Social Research*, vol. 66, núm. 2, pp. 653-678.

Lewis, Michael, 2000, "The Emergence of Human Emotions", en Michael Lewis Jeannette M. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of Emotions*, Nueva York, The Guilford Press, pp. 265-279.

McGuire, Sharon y Kate Martin, 2007, "Fractured Migrant Families. Paradoxes of Hope and Devastation", *Community Health*, vol. 30, núm. 3, pp. 178-188.

Partida, Jorge, 1996, "The Effects of Immigration on Children in the Mexican American Community", *Child and Adolescent Social Work Journal*, vol. 13, núm. 3, pp. 241-254.

Portes, Alejandro y Dag MacLeod, 1996, "Educational Progress of Children of Immigrants: The Roles of Class, Ethnicity, and School Context", *Sociology of Education*, vol. 69, octubre, pp. 255-275.

Prewitt Diaz, Joseph O., Robert T. Trotter II y Vidal A. Rivera Jr, 1990, "Effects of Migration in Children", *The Education Digest*, vol. 55, núm. 8, pp. 26-29.

Raya, Enrique, (2005), *La práctica del trabajo social con población inmigrante en España: responsabilidad ético-política, limitaciones de la perspectiva metodologista y aportaciones de los modelos de intervención en medio pluriétnico*, Universidad de Granada.

Salazar Parreñas, Rhacel, 2005, *Children of Global Migration. Transnational Families and Gendered Woes*, Stanford, Stanford University Press.

Salazar Parreñas, Rhacel, 2002, "The Care Crisis in the Philippines: Children and Transnational Families in the New Global Economy", en Barbara Ehrenreich y Arlie Russell Hochschild (eds.), *Global Woman. Nannies, Maids, and Sex Workers in the New Economy*, Nueva York, Metropolitan Books, pp. 39-54.

Salazar Parreñas, Rhacel, 2001a, "Mothering from a Distance: Emotions, Gender and Intergenerational Relations in Filipino Transnational Families", *Feminist Studies*, vol. 27, pp. 361-390.

Salazar Parreñas, Rhacel, 2001b, *Servants of Globalization. Women, Migration, and Domestic Work*, Stanford, Stanford University Press.

Salgado de Snyder, V. Nelly, 2002, "Research and Clinical Perspectives on Mexican Migration: Those Who Go, Those Who Stay", *Journal of Multicultural Nursing and Health*, vol. 8, núm. 2, pp. 23-32.

Schmalzbauer, Leah, 2004, "Searching for Wages and Mothering from Afar: The Case of Honduran Transnational Families". *Journal of Marriage and Family*, núm. 66, pp. 1317-1331.

Smith, Robert Courtney, 2006, *Mexican New York. Transnational Lives of New Immigrants*, Berkeley, University of California Press.

Smolensky, Eugene, 2003, *Working Families and Growing Kids: Caring for Children and Adolescents*, Washington, National Academies Press.

Schneider, Kerri M. y Vicky Phares, 2005, "Coping with Parental Loss Because of Termination of Parental Rights", *Child Welfare*, vol. 84, núm. 6, pp. 819-842.